



HAL
open science

Le partenariat avec la famille et le transfert des apprentissages

Marie Delrue-Bourlard

► **To cite this version:**

Marie Delrue-Bourlard. Le partenariat avec la famille et le transfert des apprentissages. Education. 2013. dumas-01015952

HAL Id: dumas-01015952

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01015952>

Submitted on 27 Jun 2014

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.

MEMOIRE - CAPA-SH

ANNÉE 2012/2013

**Le partenariat avec la famille et le transfert des
apprentissage**

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : DUHALDE Isabelle

DISCIPLINE DE RECHERCHE : Français / Lecture

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : DELRUE-BOURLARD Marie

OPTION : E

Direction

365 bis rue Jules Guesde

BP 50458

59658 Villeneuve d'Ascq cedex

Tel : 03 20 79 86 00

Fax : 03 20 79 86 01

Maitres

Site web : www.lille.iufm.fr

Table des matières

<u>Introduction</u>	p 1
I. <u>Mise en place du partenariat dès la demande d'aide</u>	p 4
A) <u>Qu'est-ce que le partenariat ?</u>	p 4
B) <u>Enseignant de classe et enseignant spécialisé : deux partenaires de travail</u>	p 5
a. Aide à la rédaction des demandes d'aide	
b. L'entretien de clarification et l'entretien d'explicitation de VERMERSH	
C) <u>Créer un partenariat réel et efficace avec les parents d'élèves</u>	p 8
a. Le partenariat avec la famille, partie intégrante de l'évaluation de l'élève	
b. Penser son entretien pour que chacun trouve sa place	
II. <u>Les groupes de remédiation : quels cadres de travail ?</u>	p 14
A) <u>Présentation des élèves et leurs Besoins Educatifs Particuliers</u>	p 14
B) <u>Cadre de travail avec les enseignants de classe</u>	p 17
a. Présentation des Projets d'Aide Spécialisée	
b. Travailler à partir des supports des enseignants	
C) <u>Cadre de travail avec les parents d'élèves</u>	p 21
a. Présentation des Projets d'Aide Spécialisée	
b. Outils utilisés pour créer des liens entre le groupe de remédiation, la classe et la famille	
III. <u>Le transfert des apprentissages</u>	p 26
A) <u>Définition</u>	p 26
B) <u>Le transfert des apprentissages du groupe de remédiation vers la classe</u>	p 27
<u>Conclusion</u>	p 31
<u>Bibliographie</u>	

Introduction

Avant de devenir enseignante, je me suis intéressée aux élèves en difficultés, dans le cadre de mon travail en tant qu'assistante pédagogique dans un collège puis une école en Réseau Ambition Réussite. Lors de cette première expérience dans le milieu scolaire, j'avais été interpellée par les difficultés de communication et de compréhension que les enseignants et les parents pouvaient avoir l'un envers l'autre. Comme si le lien entre le monde scolaire et le monde familial était rompu ou n'avait jamais vraiment été effectif. Dès ma titularisation en tant que professeur des écoles, j'ai été nommée sur un poste de maître E. Suite au stage d'adaptation en ASH proposé aux enseignants faisant fonction, j'ai découvert et apprécié de travailler dans le cadre du RASED. L'année dernière, j'ai pu bénéficier de la formation COM'ENS, grâce à laquelle j'ai pris conscience de la diversité des rôles qu'un maître E formé peut tenir au sein d'une école. J'ai particulièrement été sensible à la mission de partenariat.

Dans les deux RASED dans lesquels j'ai travaillé en tant que faisant fonction, je rencontrais les parents des élèves que je prenais en groupe de remédiation. Les premières rencontres m'effrayaient, car je me demandais ce que je pouvais leur apporter et ma situation de novice dans l'enseignement ne faisait qu'accroître mes inquiétudes. Lors de ces rencontres, je présentais mon projet d'aide aux parents. Ils étaient alors submergés par toutes les informations que je pouvais leur transmettre et ces rencontres n'en étaient pas vraiment puisqu'elles ne créaient pas d'interaction. A posteriori, je me suis interrogée sur l'image du maître E que je pouvais véhiculer dans de telles situations. Le maître E se place dans ce cas comme expert s'adressant aux parents, qui ne peuvent alors pas prendre part au projet de leur enfant, puisqu'il leur est présenté une fois finalisé.

Aussi, dans le BO du 26 février 2004, il est bien stipulé que l'enseignant spécialisé *« construit un projet d'aide spécialisée [...] en prenant en compte l'environnement scolaire et familial : il élabore le projet d'aide spécialisée [...] l'article [...] au projet des partenaires ; il favorise l'établissement d'une relation de confiance et une communication dynamique et fructueuse avec la famille qu'il associe à la construction et à l'évaluation du projet »*. De plus, dans le BO n°31 du 27 août 2009, il est précisé que *« Les enseignants spécialisés [...] contribuent à une relation positive avec les parents pour faciliter la réussite scolaire »* et que *« les parents sont systématiquement mobilisés autour du projet d'aide de leur enfant »*.

A partir du cadrage des textes officiels, je vais donc m'intéresser dans cet écrit professionnel à la question du partenariat avec les familles dans ma pratique d'enseignante spécialisée. **Comment créer une collaboration réelle et efficace avec les partenaires que sont les parents ? En quoi ce partenariat permet-il aux élèves en difficulté de tisser des liens et ainsi de transférer leurs apprentissages dans leur classe ?**

Pour répondre à ce questionnement, je profite de ma formation CAPA-SH pour expérimenter cette année une démarche plus en lien avec les textes officiels, qui implique la famille dès le départ, en tant que partenaire privilégié pour la réussite de leur enfant-élève à l'école. Tout d'abord, je me suis intéressée aux lieux, aux modalités et aux attitudes facilitatrices à la création du partenariat. Certains parents, pour différentes raisons, ne sont pas à l'aise lorsqu'on leur donne un rendez-vous à l'école pour leur enfant. Aller à leur rencontre à la grille par exemple ou dans des lieux plus neutres peut aider à la transmission de message ou à la création des prémices d'une collaboration. J'ai donc fait l'hypothèse que si le maître E allait à la rencontre des parents, et non l'inverse, si les lieux d'entretien étaient pensés, si les modalités de rencontres étaient discutées, négociées, alors le lien entre les différents partenaires pouvait se faire différemment.

Parallèlement, je me suis intéressée au transfert des apprentissages. Par une articulation de l'aide apportée, on multiplie les chances de réussite des élèves en tant que sujets appartenant à différents contextes. C'est en tissant des liens entre les expériences, que les apprentissages font sens pour ces élèves et que les compétences développées en classe sont réellement acquises, hors du contexte de la situation d'apprentissage.

Dans un premier temps, nous verrons comment mettre en place le partenariat avec les enseignants et les parents d'élèves dès la demande d'aide.

Dans une seconde partie, nous verrons comment se construit ce partenariat tout au long de la prise en charge des élèves en remédiation.

Enfin, nous verrons dans quelle mesure le partenariat a permis aux élèves suivis de transférer leurs apprentissages, du groupe de remédiation vers la classe.

I. Mise en place du partenariat dès la demande d'aide

A) Qu'est-ce que le partenariat ?

Ce mot est apparu dans le *Petit Larousse illustré* en 1987. Du latin *partitio, partitionis* (partage, séparation, division), sont donc présents dans le terme à la fois l'avec et le séparé, l'association et la division. « *L'évolution de la langue traduit celle d'un fait de société. Rien n'est plus étranger à l'Ecole laïque et républicaine naissante que l'idée de partenariat. Elle se fonde dans la lutte pour arracher les enfants au monde du travail et enlever à l'Eglise le monopole de l'éducation des âmes.* »¹ Historiquement, selon Claude Rebaud,² il y avait un conflit entre les valeurs familiales et les valeurs de l'école. « *Mais si la circulaire de 1981 créant les ZEP, les zones d'éducation prioritaires, peut évoquer « les partenaires habituels de l'école », c'est qu'ils existaient déjà depuis longtemps, même si on ne les appelait pas ainsi.* »³

L'apparition du terme de partenariat témoigne donc de l'évolution des relations que l'école a avec ceux qui étaient déjà ses partenaires. « *Ils ont désormais un rôle à jouer dans l'accomplissement des missions du service public éducatif, y compris pédagogique.* »⁴ L'école ne fonctionne plus après la loi d'orientation de 1989 en système clos mais doit désormais s'ouvrir sur l'extérieur. « *Le partenariat en éducation semble né de la nécessité d'une réponse nouvelle à des problèmes nouveaux, de l'ordre des stratégies de sortie de crise* »⁵. Les enseignants ne pouvant plus répondre seuls à ces problèmes nouveaux, le partenariat a permis de trouver des solutions différentes. « *Cette transformation s'accompagne du changement [...] de modèle pédagogique : d'une pédagogie magistrale à une pédagogie différenciée, à des groupes de niveau, à une pédagogie du projet, du contrat.* »⁶ Ces termes de projet, contrat, pédagogie différenciés font partie du fonctionnement d'un maître spécialisé à dominante pédagogique, et le partenariat est bien l'une des missions du maître E.

¹ *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^{ème} édition, Nathan Université, 2002

² C. REBAUD cité dans Philippe MEIRIEU, « L'école et les parents », *La grande explication*, Plon, 2000

³ Ibid.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

D'après Bautier, Gonnin-Bolo et Zay, « *Le minimum de définition du partenariat comprend l'engagement dans une action commune négociée* ». ⁷

Selon Jean-Marie Besse, « *le partenariat entre institutions suppose le constat de problèmes communs, le diagnostic de l'intérêt d'une action concertée, la définition d'objets cadrés dans le temps, la répartition claire des zones d'intervention et de responsabilités de chacun, des modalités de régulation de l'action en cours, le souci d'établir des procédures d'évaluation de l'action selon des critères acceptés par chacun des partenaires* » ⁸. Si le maître E veut mettre en place un partenariat réel et efficace, il doit donc en penser le cadre. Les objectifs doivent être fixés avec des temps prévus d'évaluation du projet. Besse parle de « responsabilités » de chaque partenaire : chacun doit donc s'engager dans le projet, en sachant qu'il est responsable d'un champ d'action pour qu'il y ait effectivement évolution. Le cadre est vraiment un outil de travail du maître E. Selon Séverine SCHIAVON, l'enseignant spécialisé met en place « *une aire transitionnelle, qui devient un espace potentiel où l'enfant, mis en confiance, peut penser quelque chose et le faire* » ⁹. Je développerai dans ce travail une situation pour laquelle le cadre de travail a permis aux parents de prendre part au projet d'aide de leur enfant.

B) Enseignant de classe et enseignant spécialisé : deux partenaires de travail

a. Aide à la rédaction des demandes d'aide

La circulaire de juillet 2009 précise que « *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.* » ¹⁰ Les enseignants spécialisés, de par leur formation, ont acquis des compétences particulières dans l'analyse des difficultés des élèves. Ils peuvent alors apporter leur éclairage aux équipes ensei-

⁷ Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 2^{ème} édition, Nathan Université, 2002

⁸ Ibid.

⁹ Séverine SCHIAVON, Le cadre en rééducation : Sur les chemins de l'école... Une passerelle de l'enfant à l'élève : le cadre, mémoire professionnel CAPA-SH option G, session 2009

¹⁰ Circulaire n°2009-088 du 17-7-2009

gnantes pour le repérage des élèves en difficulté ou pour l'analyse de leurs besoins. Ainsi, le maître spécialisé se doit d'être disponible auprès des équipes des écoles dans lesquelles il intervient.

Cette année, j'ai pu apporter mon aide à une enseignante qui m'a sollicitée dès le début de l'année pour rédiger ses demandes d'aide. Elle avait repéré les élèves en difficulté de sa classe, mais ne savait pas quelles informations transmettre au RASED. J'ai donc prévu avec elle un temps de rédaction des demandes d'aide, sur un temps qui lui convenait, le temps du midi. Cette enseignante avait commencé à remplir la partie administrative des demandes : nom, prénom, date de naissance, adresse ainsi que les coordonnées des responsables légaux. J'ai laissé l'enseignante remplir les parties difficultés et points d'appuis, en essayant de porter son attention sur certains points qui pourraient préciser le profil de chaque élève. Nous avons utilisés les évaluations de classe qu'elle avait effectuées. Comme le souligne Corinne Mérini, « *la dimension de monopole permet aux partenaires d'affirmer leur exclusivité sur un ou plusieurs domaines donnés* »¹¹. J'ai donc signifié à l'enseignante pendant l'entretien que je ne connaissais pas les élèves et que son point de vue sur eux m'était d'une grande importance. Quant à l'enseignante, elle était en attente de mes évaluations pour connaître avec plus de précisions les difficultés et points forts de ces élèves.

Par cette expérience, je me suis rendue compte que certains enseignants ne sont pas à l'aise avec la difficulté scolaire de leurs élèves et qu'il est important de les accompagner parfois pour les impliquer dans la rédaction de la demande d'aide afin qu'ils soient de réels partenaires de travail et non pas en attente simplement de l'expertise du maître E.

b. L'entretien de clarification et l'entretien d'explicitation de VERMERSH

Quand l'enseignant a rempli ses demandes d'aide, le maître spécialisé prévoit un entretien de clarification avec lui. J'ai laissé aux enseignants le choix du moment de la rencontre, afin qu'ils abordent ce temps de concertation l'esprit disponible. De même, pour le lieu du rendez-vous : certains ont préféré me voir dans leur classe, d'autres sont directement venus à ma rencontre dans la salle RASED. Le moment choisi ainsi que le lieu choisi ne sont pas anodins. En effet, je pense qu'en tant qu'enseignant spécialisé, il faut garder en tête les exigences qu'ont également les maîtres de classe. Le fait de lais-

¹¹ Corinne Mérini, « Le partenariat : outil du maître E ? ou comment tisser des liens pour faire réussir les élèves », in *Tisser des liens pour apprendre*, FNAME, 2007, Retz

ser le libre choix, c'est savoir s'adapter et se rendre disponible pour un temps de travail qui n'est pas habituel pour les enseignants de classe. Pour Corinne Mérini, « *on reconnaît au maître impliqué dans les collaborations des qualités relationnelles de communication, d'écoute, de disponibilité, de solidarité, de souplesse et des facultés d'adaptation* »¹² mais également « *des compétences psychosociales comme la capacité à négocier, à mutualiser, à aider, à partager* »¹³. De plus, l'enseignant spécialisé doit profiter de tous les moments de la journée pour se rendre disponible auprès des partenaires. C'est parfois même dans les temps informels que l'enseignant spécialisé peut obtenir des informations d'importance. Les informations peuvent être recueillies pendant la récréation, le repas du midi partagé avec l'équipe enseignante, à la grille de l'école, au retour des élèves du groupe en classe... L'enseignant spécialisé doit donc prendre le temps, après ces moments informels, de noter les informations recueillies.

Pendant cette année de formation, j'ai appris à mener un entretien, notamment l'entretien d'explicitation d'après les travaux de Pierre VERMERSCH. En effet, l'entretien est une technique qui s'apprend, véritable outil de travail du maître spécialisé. C'est « *un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers* »¹⁴. Le maître E doit donc aider l'enseignant de la classe à mettre en mots ce qu'il comprend de la difficulté scolaire de l'élève en question. D'après VERMERSCH, « *la spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action* »¹⁵. C'est en s'appuyant sur la description de l'action, que l'on peut obtenir des informations précises et précieuses : cela permet à la personne menant l'entretien de s'informer, d'aider l'autre à s'auto-informer et de former l'autre à s'auto-informer. Cette technique est applicable pour tous les entretiens : entretien de clarification avec les enseignants, entretien avec les parents, entretien d'explicitation avec les élèves pendant les séances. Pour commencer l'entretien, il faut veiller à la dimension relationnelle qu'il implique et établir « *un contrat de communication explicitement formulé* »¹⁶ et utiliser les mots avec mesure. Des formulations du type

¹² Corinne Mérini, « Le partenariat : outil du maître E ? ou comment tisser des liens pour faire réussir les élèves », in *Tisser des liens pour apprendre*, FNAME, 2007, Retz

¹³ Ibid.

¹⁴ Pierre VERMERSCH, *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeur, 1994

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Pierre VERMERSCH, *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeur, 1994

« *Je vous propose si vous en êtes d'accord* »¹⁷ permettent de formuler ce contrat de communication de manière bienveillante. L'intervieweur doit aider à la mise en mots de l'implicite, de l'action et du vécu de l'action, l'interviewé utilisant sa « *mémoire concrète* »¹⁸. Il doit aussi revenir sur les informations trop vagues, sans utiliser le « pourquoi » mais en s'attachant au « comment » par des relances que VERMERSCH qualifie d'initialisation, de focalisation, d'élucidation ou de régulation. Quand la verbalisation s'éloigne du domaine en question, « *la compétence experte consiste à canaliser l'interviewé tout en maintenant une qualité de relation dans l'ouverture et la confiance* »¹⁹ ceci afin de le rapprocher de son propre vécu. Il est important ici d'observer les indicateurs verbaux et non verbaux tout au long de la communication.

C) Créer un partenariat réel et efficace avec les parents d'élèves

a. Le partenariat avec la famille, partie intégrante de l'évaluation de l'élève

Le décret n° 2006-935 du 28 juillet 2006 et la [circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006](#) visent en particulier à favoriser *l'implication des familles* à tous les niveaux de la scolarité de leurs enfants. « *La qualité de la relation entre l'école et les parents d'élèves contribue en effet largement à une meilleure réussite des élèves.* » Ces textes montrent bien l'importance du rôle des familles dans la réussite scolaire de leurs enfants.

L'enseignant spécialisé du premier degré, « *construit un projet d'aide spécialisé ou d'enseignement adapté, en prenant en compte l'environnement familial : il élabore le projet d'aide spécialisée [...] en définit les objectifs et les stratégies, l'articule aux actions pédagogiques, aux projets institutionnels [...] et aux projets des partenaires* »²⁰

Pour suivre une démarche plus en lien avec les textes officiels, j'ai donc rencontré les familles des élèves signalés au RASED, dès le début de la démarche. Ceci m'a permis de prendre en compte l'environnement familial pour construire mes Projets d'Aide Spécialisée. On voit bien ici que le maître E ne peut fonctionner seul. Il doit tenir compte de l'environnement familial, mais également des actions pédagogiques mises en place par l'enseignant de classe. Dans ce cadre, le maître E doit donc aider l'élève à tisser des liens entre les différents contextes dans lesquels il évolue. Selon Laurent OTT, « *il est*

¹⁷ Cours de Jacques GAILLARD, formateur ASH à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq, année 2012-2013, d'après les travaux de Pierre VERMERSCH

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

²⁰ B.O n°4 du 26 février 2004, p.29

indiscutable, dans la pensée de l'action sociale et éducative d'aujourd'hui, qu' « il faut travailler avec les familles ». [...] On a même l'impression que la compétence ou la prétention de « travailler » avec les familles viendrait attester de la véritable professionnalité actuelle de l'action éducative spécialisée. »²¹

Le maître spécialisé a un rôle à jouer pour recréer des liens entre l'école et les familles, quand ceux-ci sont rompus, avec comme objectif la réussite des élèves. Comme le dit Meirieu, « *face aux parents « encombrants » et aux parents trop absents, mais face aussi à tous les autres, la responsabilité des enseignants et des cadres éducatifs est grande : c'est à eux de proposer des occasions de rencontre, de dédramatiser les situations tendues pour qu'un dialogue serein puisse avoir lieu. »²² Selon certains enseignants de classe, il est parfois difficile de rencontrer les parents d'élèves en difficulté, qui sont souvent qualifiés de parents absents par ces enseignants. Mais c'est bien avec ces parents que le travail de partenariat est encore plus important à développer. François Dubet nous met en garde : « *il est absolument scandaleux qu'on se satisfasse du fait qu'on ne voit pas certains parents d'élèves en grande difficulté. Il n'est pas acceptable qu'on ne rencontre certaines familles que pour les « rappeler à l'ordre ». »²³ Les situations de rencontre doivent être pensées et prévues dans le temps, afin qu'elles ne se fassent pas dans l'urgence et avec comme seul objectif de régler des problèmes.**

D'ailleurs, le texte de cadrage du CAPA-SH précise bien que le maître spécialisé « *favorise l'établissement d'une relation de confiance et une communication dynamique et fructueuse avec la famille qu'il associe à la construction et à l'évaluation du projet »²⁴. Pour que la famille puisse participer à la construction du projet de leur enfant, les parents doivent donc être sollicités avant le début de la prise en charge de l'élève par le maître E. Suivre cette démarche, permet aux parents de s'inscrire dans leur démarche d'aide à leur enfant, d'avoir un rôle à tenir pour sa réussite. L'enseignant spécialisé doit donc réfléchir aux modalités de communication avec les familles.*

Quand je faisais fonction de maître E, j'avais pour habitude de fixer des rendez-vous avec les parents par écrit. Je donnais le document écrit aux élèves qui devaient les transmettre à leurs parents. Plusieurs rendez-vous étaient alors non honorés pour différentes

²¹ Laurent OTT, *Travailler avec les familles Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative*, Eres, 2008

²² Philippe MEIRIEU, *L'école et les parents, La grande explication*, Plon, 2000

²³ François DUBET, *Pourquoi changer l'école ?*, Les éditions Textuel, 1999

²⁴ B.O n°4 du 26 février 2004, p.29

raisons : le mot n'avait pas été transmis aux parents, le créneau ne convenait pas aux parents... Je mettais également certains parents en difficulté par ce biais, car ils n'étaient pas à l'aise avec l'écrit ou n'étaient pas francophones. Certains parents peuvent aussi, selon Martine KHERROUBI, craindre d'entrer dans l'école de leur enfant pour des raisons personnelles : « *différence avec l'école qu'ils ont connue, mauvais souvenirs de leur scolarité, sentiment de ne pas y avoir leur place, timidité sociale, doutes sur leurs compétences d'éducateur...* »²⁵. Daniel THIN²⁶ parle aussi d'entraves matérielles et de la nature de la situation de la rencontre avec l'enseignant qui peut faire obstacle pour se rendre à l'école. Cléopâtre MONTANDON a mené une enquête qui montre que « *le nombre et la diversité de formes des interactions entre parents et enseignants décroissent lorsque l'on va des parents les plus scolarisés aux parents les plus éloignés de l'univers scolaire et des cadres aux ouvriers* »²⁷. Il est important de prendre en compte ces données, lorsqu'on travaille dans les quartiers populaires d'une ville à l'image de Tourcoing. Néanmoins, on ne peut pas parler de démission parentale des familles d'aujourd'hui. Pour Laurent OTT, « *les familles d'aujourd'hui, malgré leurs difficultés (ou peut-être grâce à elles) sont demandeuses ou en tout cas favorables à un nouveau partage des responsabilités éducatives envers les enfants* ».²⁸

Cette année, j'ai donc fait comme hypothèse que si je convenais du moment du rendez-vous avec les parents, alors ces derniers seraient plus disponibles et plus réguliers dans leur venue à l'école. « *Requalifier les moments, les lieux dans une véritable logique d'éducation partagée où chacun est reconnu dans sa spécificité mais aussi dans ses complémentarités* »²⁹ souligne Jean-Claude RICHEZ. Cela fait également partie des conseils pratiques de la CASNAV-CAREP pour améliorer les relations écoles/familles³⁰. Pour ce faire, j'ai pris contact avec les parents des élèves bénéficiant d'une demande d'aide à la grille de l'école au moment de la sortie. Selon François DUBET et

²⁵Martine KHERROUBI, « Pratiques de coopération école-familles et transformations de l'institution », *Cahier de l'action* n°26, novembre 2009

²⁶ Daniel THIN, *Quartiers populaires, L'école et les familles*, Presses Universitaires de Lyon, 1998

²⁷ Ibid.

²⁸ Laurent OTT, *Travailler avec les familles Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative*, Eres, 2008

²⁹ Jean-Claude RICHEZ, *Sortir du face à face école-familles*, *Cahier de l'action* n°26, novembre 2009

³⁰ CASNAV-CAREP de Nancy-Metz, « Conseils pratiques pour améliorer les relations école/familles populaires à l'école maternelle », *Formation école/familles populaires*, C. Colnot, 2008

Danilo MARTUCCELLI, « *ce n'est pas la société qui doit entrer dans la classe, c'est le maître qui doit aller dans la société* »³¹. Ainsi, aller à la rencontre des parents leur permet de me rencontrer physiquement avant le temps du rendez-vous. Ils abordent ainsi le rendez-vous avec une inconnue en moins. Dans d'autres cas, je contacte les parents par téléphone : par exemple pour les parents qui travaillent ou qui ne sont pas disponibles pour venir à l'école le matin ou le soir. Lors de ce premier contact, certains parents m'informent qu'ils ne sont pas francophones. Je propose alors qu'ils viennent accompagnés d'un interprète si possible pour faciliter l'échange.

Certaines familles ayant des difficultés pour communiquer avec l'équipe enseignante ou ne venant pas par habitude dans l'école, n'honorent pas toujours leur rendez-vous avec moi. Pour Guy AUSLOOS, « *il n'y a pas de familles résistantes, il y a seulement des familles qui manquent d'informations* »³². Dans ce cas, je renouvelle la prise de contact pour fixer un nouveau rendez-vous et je complète par un petit mot écrit dans le cahier de liaison de l'élève. Je veille alors aux mots employés : « *inviter (et non convoquer) les parents à la rencontre, en précisant la date, l'heure, le lieu, mais également le thème, l'objet de la rencontre* »³³.

J'ai également réfléchi aux lieux des rencontres. Il faut tout d'abord choisir un endroit calme, qui permet de discuter dans une certaine confidentialité. L'endroit doit convenir aux personnes qu'on reçoit, pour « *permettre aux familles accueillies de bénéficier non seulement d'un cadre bienveillant, mais aussi des conditions indispensables à l'écoute* »³⁴. Prenons l'exemple de la maman de S. qui est venue au premier rendez-vous avec la petite sœur de S. J'ai proposé qu'on se voit dans une salle libre au rez-de-chaussée, afin de faciliter le déplacement de la poussette. Mon but était ici de montrer que la présence de la petite sœur n'était pas dérangeante et que la maman pouvait venir dans l'école sans soucis.

b. Penser son entretien pour que chacun trouve sa place

³¹ François DUBET, Danilo MARTUCCELLI, « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes », in *Lien social et politiques*, RIAC, 35, printemps 1996

³² Guy AUSLOOS, *La compétence des familles, Temps, chaos, processus*, ERES, 2005

³³ Ibid.

³⁴ Daniel VERBA, *Echec scolaire : travailler avec les familles*, DUNOD, 2006

Selon Guy AUSLOOS, « dans beaucoup d'entretiens encore, on essaie de faire dire à l'individu ou à la famille ce qui ne va pas, plutôt que de chercher à voir ce qui va encore bien »³⁵. C'est à partir de ce constat que j'ai pensé mes entretiens avec les parents cette année.

J'ai essayé de suivre le même déroulement pour mes premiers entretiens avec les parents³⁶. Je laisse d'abord les parents et l'élève choisir leur place autour de la table prévue à cet effet. Je précise que la présence de l'élève lors des entretiens avec ses parents est indispensable. Sur la table, il y a des livres, des feuilles et des feutres pour les enfants présents. Je m'installe ensuite à la perpendiculaire du parent, si la place n'est pas déjà prise. Ainsi, j'évite l'image de l'opposition frontale entre parents et enseignant et nous sommes physiquement mobilisés autour d'une table pour discuter d'une même problématique : l'élève.

Dans la première partie de mon entretien je me présente : j'explique qui je suis, ma fonction dans l'école et ce qu'est le RASED. Je rappelle que si j'ai pris contact avec eux c'est suite à la demande d'aide de l'enseignante. Avant toute chose, je tiens à les rassurer, à leur dire qu'il n'y a rien de grave et que pour l'instant on se rencontre pour discuter au sujet de leur enfant. Je les informe ensuite que je ne connais pas leur enfant pour le moment et que je voulais les rencontrer afin qu'il m'informe à son sujet. Je m'intéresse à leur point de vue sur leur enfant-élève. Ainsi, je ne me place pas d'emblée comme l'expert qui va les informer sur les difficultés de leur enfant. Je leur laisse prendre leur place de parent d'élève dans l'école.

Dans un second temps, les parents me parlent de leur enfant. Je leur demande leur point de vue sur la difficulté de leur enfant ainsi que son histoire scolaire. Ainsi, se dessine pour moi le profil de l'élève vu par ses parents : son vécu à l'école, ses activités quotidiennes, ses relations aux autres... La connaissance de leur enfant et leur analyse de ses difficultés me permettent d'évaluer les obstacles de l'élève, indispensable à l'élaboration des BEP. Durant l'entretien, j'adopte une écoute active et non pas un questionnement qui ressemblerait plus à un interrogatoire (cf. l'entretien d'explicitation). Le fait de les interroger ou de tenter de les conseiller ne correspond pas au cadre de travail du maître E car ça « contribue à donner aux parents le sentiment d'être suspectés ou d'être

³⁵ Guy AUSLOOS, *La compétence des familles, Temps, chaos, processus*, ERES, 2005

³⁶ Notes de cours de Mme DUHALDE, formatrice ASH à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq, année 2012-2013

désignés comme responsables de problèmes qui leur échappent, et leur renvoie ainsi l'image de la non-conformité et de l'illégitimité de leurs pratiques »³⁷. Cette partie de l'entretien montre bien que « toutes les familles ont des compétences »³⁸. Selon Guy AUSLOOS, il faut faire « circulariser l'information, [...] aller chercher dans la famille l'information pertinente. Et je définirais cette information pertinente comme « celle qui vient du système et qui va y retourner pour informer le système sur son propre fonctionnement » »³⁹. Ainsi, lors de l'entretien, les parents prennent conscience qu'ils savent des choses au sujet de leur enfant et qu'ils peuvent prendre part à son projet d'aide, en contribuant à l'évaluation des BEP. Le rôle de l'intervenant est de faire « circuler l'information, afin que le système lui-même puisse trouver ou retrouver ses propres compétences pour résoudre les problèmes qu'il s'est posé à lui-même »⁴⁰. On voit bien ici le réel travail de collaboration qui peut s'amorcer grâce à cette démarche : collaborer signifiant travailler ensemble, les parents sont de réels partenaires de travail dans le processus d'aide de leur enfant. Le message que je tente de transmettre aux familles à ce stade de la démarche, et tout au long de la prise en charge d'ailleurs, est le suivant : « nous avons besoin de vous parce que vous êtes ceux qui connaissez le mieux cet enfant, parce que vous avez beaucoup essayé, ce qui vous a donné une grande expérience, parce que sans vous, lui ne pourra pas avancer, parce que sans vous nous ne pourrions rien faire qui sera durable »⁴¹.

Je termine l'entretien en expliquant que je vais faire des évaluations avec l'ensemble des élèves bénéficiant d'une demande d'aide. Suite aux évaluations, je verrai en synthèse RASED si effectivement je travaille avec l'élève ou pas. J'inviterai alors les parents pour leur expliquer mon analyse de ces évaluations, ainsi que pour leur présenter mon projet dans le cas où un suivi E est nécessaire. Je m'assure également qu'ils sont d'accord pour que je travaille en groupe avec leur enfant. Si un suivi extérieur est déjà en cours, je leur demande l'autorisation de contacter les partenaires extérieurs afin d'avoir un éclairage supplémentaire pour aider au mieux l'élève. Enfin, je précise les

³⁷ Daniel THIN, *Quartiers populaires, L'école et les familles*, Presses Universitaires de Lyon, 1998

³⁸ Guy AUSLOOS, *La compétence des familles, Temps, chaos, processus*, ERES, 2005

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Ibid.

moments de la semaine où je suis dans l'école et qu'ils peuvent me contacter à tout moment, comme le conseille la CASNAV⁴².

II) Les groupes de remédiation : quels cadres de travail ?

A) Présentation des élèves et leurs Besoins Educatifs Particuliers

Après les premiers entretiens effectués avec l'enseignant et les parents, j'ai effectué des évaluations diagnostiques. Les différents éléments recueillis lors des entretiens, des évaluations voire des observations m'ont permis de rédiger mes Projets d'Aide Spécialisée et de définir les Besoins Educatifs Particuliers des élèves.

S. est maintenu en CP cette année. S. avait été signalé au RASED l'année précédente car il n'entrait pas dans les apprentissages et n'avait pas un comportement d'élève. En début d'année scolaire, l'enseignante m'a fait part de l'évolution de S. à ce sujet : S. se mettait au travail seul et était très intéressé par les activités scolaires. Mais dès le 15 octobre 2012, l'enseignante a fait une demande d'aide au RASED pour S. car des difficultés apparaissaient et S. faisait beaucoup de confusions de sons. Lors de l'évaluation diagnostique, les confusions de sons étaient effectivement nombreuses. Il ne reconnaissait que très peu de lettres de l'alphabet. Pour les graphies proches, S. devait redire la comptine de l'alphabet en partant de la lettre « a » pour retrouver le nom de la lettre. S. avait déjà conscience de la segmentation de la phrase en mots à l'écrit mais ne transcrivait pas tous les sons des mots. Le principe de la combinatoire n'était pas acquis au stade du mot.

C'est en croisant ensemble toutes les données (entretiens avec les parents, avec les enseignants, évaluations) que les obstacles peuvent être mieux circonscrits et les BEP plus finement définis.

Les Besoins Educatifs Particuliers prioritaires de S. sont :

- Mobiliser ses capacités d'écoute et d'attention pour tirer profit des interactions dans le groupe ;

⁴² CASNAV-CAREP de Nancy-Metz, « Conseils pratiques pour améliorer les relations école/familles populaires à l'école maternelle », *Formation école/familles populaires*, C. Colnot, 2008

- Se détacher de la satisfaction de l'adulte afin d'apprendre pour lui-même ;
- S'investir dans un projet de groupe pour faire des liens entre les apprentissages ;
- S'exprimer calmement et sans erreur à l'oral pour participer aux échanges et se faire comprendre ;
- Reconnaître et savoir nommer toutes les lettres de l'alphabet pour être plus autonome dans le déchiffrage et l'encodage;
- Développer les stratégies de lecture/ écriture et les faire interagir pour savoir lire et écrire les mots de notre projet.

J. est en CE1 cette année, après deux années au CP. C'est une élève qui avait été suivie par la maîtresse E l'année dernière. Une équipe éducative avait été faite en fin d'année scolaire afin de mettre en place les suivis extérieurs. J. n'entrait pas facilement dans les apprentissages. L'enseignante a fait une demande d'aide pour J. dès le 24 septembre 2012. Elle ne reconnaissait pas toutes les lettres de l'alphabet. Les correspondances phonèmes/graphèmes simples n'étaient pas acquises, la lecture et l'écriture de syllabes simples n'étaient pas automatisées. En compréhension orale, J. n'avait pas de difficulté. L'enseignante devait lui lire les consignes puisqu'elle n'était pas autonome en lecture. Il était difficile pour J. de travailler à partir d'un texte écrit pour répondre à des questions écrites sans aide. Lors de l'évaluation diagnostique, J. ne faisait pas interagir les différentes stratégies de lecture. Elle faisait des anticipations sans soumettre ses hypothèses à la vérification par le code. J. semblait avoir des difficultés pour fixer les apprentissages. Pour comprendre un texte, J. cherchait des indices dans l'illustration mais le texte seul ne lui permettait pas d'accéder à la compréhension. En production d'écrits, J. ne transcrivait que peu de sons et peu de mots étaient connus orthographiquement.

En croisant ces données avec celles recueillies dans les entretiens (maître, parents), ses Besoins Educatifs Particuliers prioritaires sont :

- Restaurer un sentiment de compétence pour se représenter positivement les apprentissages;

- Participer aux interactions au sein du groupe pour adopter une attitude réflexive sur ses pratiques ;
- Solliciter sa mémoire pour fixer les apprentissages ;
- S'inscrire dans un projet motivant pour développer le projet de lectrice,
- Verbaliser les procédures pour développer les correspondances phonèmes/graphèmes et la mémoire orthographique des mots
- Développer la compréhension écrite pour développer l'autonomie ;

H. est un élève qui a été suivi par la maîtresse E en fin d'année de grande section. Il est en CP cette année. Il a fait l'objet d'une demande d'aide de son enseignante dès le 4 octobre 2012. En classe, H. semblait perdu face au travail et mettait du temps pour mener à bien une tâche. Il ne comprenait pas les consignes collectives Il avait des difficultés pour s'exprimer clairement à l'oral mais il était volontaire et aimait faire plaisir à l'enseignante. Lors de l'évaluation diagnostique, H. n'avait pas conscience de la segmentation de la phrase en mots, ne transcrivait pas tous les sons des mots mais il écrivait quelques sons contenus dans le mot. Il commençait à combiner mais il était vite perdu pour lire un mot et ne tenait alors plus compte du code. Il ne se rattachait pas au sens pour deviner le mot. Le vocabulaire qu'il utilisait était peu précis. Peu de mots étaient connus par voie d'adressage. Il manquait de confiance en lui.

En croisant ces données avec celles des différents entretiens, ses Besoins Educatifs Particuliers prioritaires sont :

- Mobiliser ses compétences pour se mettre rapidement au travail ;
- Dédramatiser l'erreur pour ne pas avoir peur de l'échec (développer la confiance en soi) ;
- Faire du lien entre les activités pour réinvestir ses compétences et participer davantage ;
- Développer les procédures d'assemblage et la mémoire lexicale pour être plus autonome face à l'écrit ;
- Créer des images mentales pour développer la compréhension ;

- Verbaliser les procédures pour développer les correspondances phonèmes/graphèmes.

B) Cadre de travail avec les enseignants de classe

a. Présentation des Projets d'Aide Spécialisée

D'après les textes officiels, l'enseignant spécialisé « *contribue, avec les autres enseignants, à identifier les besoins éducatifs particuliers de certains élèves et favorise autant que possible la mise en œuvre dans les classes d'actions pédagogiques différenciées et adaptées permettant d'y répondre* »⁴³. Eclairé par l'entretien de clarification qu'il a mené avec l'enseignant de la classe et celui mené avec les parents, le maître E doit identifier les « *obstacles rencontrés par l'élève dans la situation d'apprentissage pour déterminer ses besoins éducatifs particuliers* »⁴⁴. Parler de besoin et non de trouble montre qu'on prend en compte « *la singularité de chaque enfant [...] et que s'est fait jour l'idée nouvelle d'adapter les normes scolaires et les situations d'apprentissage à ses besoins éducatifs particuliers* »⁴⁵.

Après avoir rédigé mes Projets d'Aide Spécialisée, je rencontre de nouveau les enseignants de classe afin de les leur présenter. Je leur apporte des informations plus précises concernant les difficultés d'apprentissage de leurs élèves mais également les points d'appuis. Lors de cet entretien, je présente le projet de travail du groupe, tout en indiquant les adaptations pédagogiques plus individuelles prévues pour chaque élève. Ainsi, l'enseignant de classe peut se faire une idée du travail prévu au sein du groupe de remédiation. Cette présentation a été immédiatement appréciée par les enseignants qui étaient en demande de connaissances plus précises concernant leurs élèves. De plus, ils n'avaient pas pour habitude d'échanger autant avec les enseignants spécialisés et ce qui se faisait en groupe de remédiation leur était souvent mal connu. Leur présenter le projet

⁴³ B.O n° 4 du 26 février 2004, p. 29

⁴⁴ Hervé BENOÎT, « De la déficience à l'obstacle », *Les Cahiers pédagogiques* n°459, janvier 2008

⁴⁵ Hervé BENOÎT, « De la déficience à l'obstacle », *Les Cahiers pédagogiques* n°459, janvier 2008

de groupe et les PAS clarifie l'idée qu'ils se font des rôles et des domaines d'intervention du maître E. De plus, cela favorise le transfert des apprentissages, l'enseignant pouvant faire référence à ce qui se fait en groupe de remédiation.

Après avoir expliqué le projet, je rédige le contrat d'aide avec les enseignants. D'après Corinne Mérini, « *tout se passe comme si les partenaires préféreraient adhérer à un contrat moral, qui leur laisse le pouvoir de décider la rupture à tout moment, plutôt que d'engager leur responsabilité dans le respect d'un ensemble de lois qui, par définition, les engageraient plus longtemps et de manière plus forte* »⁴⁶. Grâce au contrat d'aide, nous formalisons les aides apportées par les différentes parties : l'enseignant de classe, l'élève, ses parents et le maître spécialisé. Chacun trouve sa place dans le projet et le contrat montre l'importance de chaque partie dans le but commun qu'est la réussite de l'élève. De plus, le maître E ne se positionne pas ici en tant qu'expert, pouvant résoudre seul les difficultés mais comme un partenaire de travail des enseignants de classe.

*« Nous définirons le « contrat de collaboration » comme « l'ensemble des règles qui organisent silencieusement la nature des échanges entre les partenaires » (Mérini, 1994). Véritable contrat moral, il est rarement explicité et mériterait certainement plus d'attention dans le pilotage des opérations. C'est par son jeu que les différentes dimensions de la relation partenariale se régulent, que les rôles se distribuent, que les apports de chacun se définissent. »*⁴⁷. Le fait que chaque partie signe le contrat d'aide montre l'engagement de chacun pour aider l'élève. Ce cadre de travail montre à l'élève que nous sommes tous engagés sur le même chemin, ce qui lui facilitera ultérieurement le transfert des apprentissages.

L'enseignante de J. s'est engagée dans ce contrat d'aide à différencier le travail en lecture et en mathématiques. Elle sollicite J. pour qu'elle utilise les affichages et les cahiers outils. Un tutorat est mis en place avec une élève en réussite de la classe.

b. Travailler à partir des supports des enseignants

« L'intervention du maître E peut s'inscrire à un niveau plus étroit de collaboration sur la base d'un thème communément partagé entre le maître de la classe et le maître E,

⁴⁶ Corinne Mérini « Le partenariat : outil du maître E ? ou comment tisser des liens pour faire réussir les élèves », *Tisser des liens pour apprendre*, FNAME, 2007, Retz

⁴⁷ Corinne Mérini « Le partenariat : outil du maître E ? ou comment tisser des liens pour faire réussir les élèves », *Tisser des liens pour apprendre*, FNAME, 2007, Retz

*thème au sein duquel chacun poursuit des objectifs spécifiques. On assiste, dans ce cas, à la véritable recherche d'une « adéquation » au long cours entre ce qui se fait en classe et ce qui se fait dans le cadre de l'aide. Le travail envisagé fait alors l'objet d'une véritable contractualisation entre les deux enseignants ».*⁴⁸

J'ai choisi de travailler à partir des supports des enseignants de classe pour que les élèves n'aient pas à se soumettre à un double contrat didactique. Avant de recueillir les premières demandes d'aide, je suis allée observer une séance dans chaque classe de CP et de CE1 des deux écoles dans lesquelles j'allai intervenir cette année. Munie d'une grille d'observation, le but était de comprendre le fonctionnement de la classe, de relever les différents outils utilisés par l'enseignant ainsi que ses habitudes de travail, notamment dans le domaine du lire/écrire. J'ai ainsi pu répertorier les affichages de classe, avec les mots référents, les différents cahiers/classeurs utilisés, mais également les termes employés par l'enseignant. Pendant les séances de remédiation, j'ai donc veillé à utiliser les mêmes termes que l'enseignant de classe, les mêmes systèmes de représentation de la syllabe, les codes couleurs. Ce cadre de travail permet aux élèves de créer des liens entre les différentes situations d'apprentissage : ils prennent davantage de repères lors des activités de classe ou au sein du groupe de remédiation.

Prenons l'exemple de Mme V. Lorsqu'elle découvre un texte avec ses élèves, elle symbolise le début et la fin de la phrase en faisant des crochets. Les mots sont segmentés en syllabes par des ponts. Les lettres muettes sont repérées grâce à une croix. Elle entoure les signes de ponctuation. Elle utilise la méthode Borel-Maisonny. Pour les digrammes, Mme V. dit « quand le « i » et le « n » se donnent la main ça fait « in » » en symbolisant par un cœur les deux lettres alors mariées. Pour la production d'écrits, elle décompose les mots en syllabes toujours avec des ponts et fait un trait, repère pour les élèves : ils peuvent essayer seuls jusqu'au trait. Quand Mme V. décompose une syllabe en phonèmes, elle donne une aide visuelle et gestuelle pour que l'élève comprenne qu'il y a deux sons dans la syllabe donnée. Les élèves disposent de différents cahiers, notamment d'un carnet de vocabulaire comportant les listes de mots outils à connaître.

En séance de remédiation, j'utilise donc les mêmes systèmes de représentation que l'enseignante, j'emploie les mêmes termes qu'elle pour que les élèves n'aient pas à s'appropriier d'autres habitudes dans le groupe de remédiation. Cette démarche permet d'éviter

⁴⁸ Christine BRISSET, Christine BERZIN, « Modalités de collaboration entre maîtres E et enseignants non spécialisés », *Tisser des liens pour apprendre*, FNAME, 2007, Retz

un nouvel obstacle à l'apprentissage pour ces élèves en difficulté et permet de faciliter le transfert des apprentissages de la classe vers le groupe de remédiation et inversement.

J'ai demandé aux enseignants de me transmettre par avance les mots outils/fréquents qu'ils allaient travailler en classe. Ainsi, je travaille à partir des mêmes mots, notamment pour développer les techniques de mémorisation.

De même, j'ai fait le choix d'étudier les textes de la classe par anticipation. Les élèves du groupe appartenant à deux classes différentes, ceci a été possible car les enseignants de CP travaillent en étroite collaboration : ils utilisent la même méthode de lecture et essaient d'avancer au même rythme. Je travaille donc le texte par anticipation : les élèves découvrent avec moi le texte qu'ils vont étudier les jours suivants dans leur classe respective : j'écris le texte sur une affiche, comme dans la classe ; quand les élèves ont besoin d'aide j'utilise le même code de représentation pour les syllabes, les phonèmes... que l'enseignante. De plus, les élèves peuvent utiliser les affichages qui sont également les mêmes que dans leur classe.

En ce qui concerne les aides, outre les affichages, j'ai mis en place des outils en lien avec ce qui était déjà fait dans la classe des élèves. Prenons l'exemple de S., élève très en difficulté en début d'année, qui est en maintien CP cette année. En début d'année, S. ne connaissait que peu de lettres de l'alphabet et ne mémorisait pas les phonèmes et les relations graphophonologiques. J'ai donc créé, avec les élèves, un sous-main, permettant de répondre aux BEP de S. et aux BEP des autres élèves du groupe. Le sous-main comporte les sons classés par ordre alphabétique, illustrés du mot référent utilisé par l'enseignante dans la classe. Il comporte également l'alphabet dans les différentes graphies. Il est au format A4, recto-verso et j'ai fait le choix de l'imprimer en couleurs pour aider à la mémorisation. Outil facilement manipulable, il est en lien avec ce qui est fait dans la classe, S. peut l'apporter en groupe de remédiation, l'utiliser en classe et également à la maison : c'est un outil qui peut favoriser le transfert des apprentissages.

Il serait intéressant d'envisager une collaboration au sein de tout le cycle, pour mettre en place une continuité et ainsi permettre aux élèves d'avoir une mémoire didactique, d'année en année, notamment pour les mots référents des sons étudiés.

Dans d'autres classes, des outils existaient déjà. J'ai donc aidé les élèves à utiliser ses outils en groupe de remédiation, afin qu'ils en tirent profit dans leur classe. H. vient en

séance avec son cahier de sons et son cahier orange, comportant les listes de vocabulaire. J., élève en CE1, en très grande difficulté, apporte en séance son carnet de vocabulaire, son cahier de règles (orthographe, écriture, grammaire), son classeur de lecture comportant les textes étudiés et les fiches sons. J'ai ajouté à ces outils, un sous-main pour J., qui reprend les sons et les mots référents : ils sont classés par maisons de sons. Cet outil permet à J. de retrouver rapidement un son ou sa graphie, car elle était perdue dans son porte-vue. Néanmoins, le porte-vue lui sert car il y a des listes analogiques, souvent utiles lors des activités de production d'écrits ou le travail sur les stratégies de lecture.

C) Cadre de travail avec les parents d'élèves

a. Présentation des Projets d'Aide Spécialisée

Lors du deuxième rendez-vous avec les parents, le but est de leur présenter le PAS, de rédiger le contrat d'aide et de développer les partenariats extérieurs si besoin. Je commence tout de même l'entretien en leur laissant la parole, pour respecter la technique développée dans la partie « Penser son entretien pour que chacun trouve sa place ». Je vois souvent ici une réelle évolution quant à la participation des parents dans l'entretien. Le cadre de travail posé lors de la première rencontre permet aux parents de prendre leur place dans cette relation triangulaire. Prenons l'exemple d'H. Lors du premier entretien, seul son papa était venu à l'école. En présence d'H. je m'étais présentée et avais expliqué mon cadre de travail. Le papa d'H. n'était pas à l'aise lors de cet entretien et m'avait dit qu'il n'avait rien à me dire, qu'il ne savait pas quoi me dire. Il ne comprenait pas pourquoi je n'avais pas évalué H. avant de le rencontrer. Il pensait que c'était à moi de lui dire les difficultés d'H, ses réussites, que lui ne savait pas. J'avais alors mis des mots sur l'importance que j'accordais à son avis concernant les difficultés de son enfant. Respecter ce cadre de travail a été primordial, au regard de la qualité de l'échange lors du deuxième entretien avec les parents d'H. Le père et la mère d'H. sont venus ensemble avec le petit frère d'H. Le rendez-vous avait été convenu la veille à la sortie des classes avec les deux parents. La présence de la maman d'H. était d'une grande importance, car H. m'avait appris quelques jours plus tôt que sa maman ne savait pas lire. Lors des activités de liaison que je proposais, H. ne semblait pas à l'aise pour lire à la maison, notamment avec sa maman. Il disait alors qu'il ne lisait pas avec sa mère car

elle ne savait pas lire. Pendant l'entretien, le papa était beaucoup plus loquace que la première fois et la maman n'hésitait pas à participer à l'échange également. Nous étions tous d'accord pour noter une réelle évolution d'H. en lecture et en écriture. Le point important que je voulais aborder lors de cet entretien, était qu'H. participait de plus en plus au sein du groupe de remédiation mais qu'il ne participait que très peu en classe. Souvent timide et avec beaucoup de retenue, il commençait à donner son avis. Ses parents m'ont alors appris qu'à la maison c'était un tout autre enfant. Ils voyaient bien, ne serait-ce que pendant l'entretien, qu'H. était différent à l'école et à la maison. En dehors de l'école, il bouge beaucoup, est très dynamique et n'arrête pas de parler. Il fait du judo et a même gagné des tournois. Nous nous sommes donc mis d'accord avec H. que le point à améliorer pour réussir encore mieux en classe, était d'essayer de participer plus en classe. Les parents ont pu mettre des mots sur les réussites et les difficultés d'H. et il a pu comprendre que tout était lié. De plus, les parents m'ont parlé de la page du livre qu'H. avait apportée à la maison. Il l'avait lue avec son papa qui était très content de voir qu'il savait lire sa page du livre et trouvait le projet d'écriture du livre intéressant. La maman m'a alors informée qu'elle ne savait pas lire. J'ai donc pu proposer à H. de lire sa page à la maison avec sa maman. Quelques jours plus tard, H. avait effectivement lu sa page avec sa mère, qui lui avait alors dit : « Tu sais lire ! ».

Le second entretien est le moment propice pour « *construire avec les parents, et proposer de les accompagner dans leur démarche quand c'est nécessaire, un partenariat avec des professionnels spécialisés (orthophonistes, psychomotriciens, pédopsychiatre, médecin spécialisé, psychologue scolaire...)* »⁴⁹. En effet, je leur présente de manière simplifiée le projet d'aide que j'ai rédigé pour leur enfant. Je mets en avant les points d'appuis et j'explique les difficultés qu'il rencontre en lecture et en écriture. Quand je pense que c'est nécessaire, c'est lors du deuxième entretien que je parle des suivis extérieurs qu'ils seraient souhaitables de mettre en place.

Depuis la Grande Section de maternelle, les enseignants demandent un suivi chez l'orthophoniste pour S. Mais ce suivi n'est pas effectif. En début d'année scolaire, Mme V. a demandé de nouveau ce suivi mais les parents de S. s'y opposent car ils ont eu une mauvaise expérience avec une orthophoniste pour leur fille aînée. Lors du premier en-

⁴⁹ CASNAV-CAREP de Nancy-Metz, « Conseils pratiques pour améliorer les relations école/familles populaires à l'école maternelle », *Formation école/familles populaires*, C. Colnot, 2008

entretien avec la maman de S., j'avais précisé que je ne connaissais pas encore S. et que je n'avais donc pas d'avis pour l'instant à ce sujet. Lors du second entretien, je peux expliquer à la maman pourquoi je pense qu'il serait nécessaire de faire un bilan chez l'orthophoniste. Je précise les domaines d'intervention des orthophonistes et les difficultés que je vais avoir pour aider S. sans cette rééducation orthophonique. Même s'ils sont favorables à un suivi extérieur, les parents d'élèves ne connaissent pas toujours les démarches à effectuer pour mettre en place ces suivis. Le maître E est alors un interlocuteur privilégié pour les accompagner dans ces démarches. J'informe les parents qu'il faut un certificat du médecin traitant pour une prise en charge chez l'orthophoniste par exemple et que je me tiens à leur disposition pour leur fournir les coordonnées des orthophonistes de leur secteur. En effet, dans les outils que j'utilise, j'ai un plan de la ville avec les coordonnées des orthophonistes proches des deux écoles de mon secteur d'intervention. Au fur et à mesure des rencontres, l'idée d'un suivi orthophonique commence à être recevable pour la maman de S., qui lors d'une absence de S. à l'école, confie comme mission à sa fille aînée de me demander les coordonnées des orthophonistes. Lors du troisième entretien parents pour S., le suivi orthophonique n'est toujours pas effectif. Je propose alors à S. et à sa maman que l'on fasse un point ensemble. J'ai fait le choix de demander à S. d'exprimer ce qui reste difficile pour lui. Il explique alors, à sa mère et à moi-même, qu'il confond des lettres et il les cite ; et que c'est dur de lire, de retenir les sons. Je complète juste en disant que malgré les aides mises en place dans sa classe et dans le groupe, S. ne mémorise que difficilement les lettres et les sons. La maman s'engage à prendre un rendez-vous chez une orthophoniste, le certificat médical étant déjà en sa possession depuis plusieurs semaines. Le maître E est donc un maillon essentiel de l'équipe enseignante pour aider à la mise en place des partenariats extérieurs. Il doit faire accepter aux enseignants de laisser du temps aux parents, afin que ceux-ci trouvent par eux-mêmes des solutions à leurs problèmes. Les familles peuvent par cette démarche retrouver un sentiment de compétences. J'ai rencontré régulièrement les familles cette année pour résoudre ce genre de situation problème et ces rencontres permettent aussi de rassurer les enseignants de classe, qui ne réussissent pas à mettre en place les suivis extérieurs. Le fait que je note par écrit les engagements de chacun dans le contrat d'aide permet de laisser une trace, sur laquelle on peut revenir plus tard et qui permet de faire évoluer les pensées pas à pas.

b. Outils utilisés pour créer des liens entre le groupe de remédiation, la classe et la famille

Selon Claire SAFONT-MOTTAY et Nathalie OUBRAYRIE-ROUSSEL, « *le lien famille-école repose sur une coopération mutuelle permettant aux parents d'acquérir une plus grande confiance en leurs capacités éducatives, leur redonnant le sentiment d'être qualifiés. Réciproquement, cette coopération doit amener également l'école à intégrer les savoirs des familles dans un processus global d'apprentissage.* »⁵⁰ Pour mettre en place cette collaboration, j'ai rédigé un contrat d'aide avec chaque élève, ses parents et son enseignant. Ce document écrit, permet de créer des liens entre le groupe de remédiation, la classe et la maison car nous nous engageons tous pour un objectif commun qu'est la réussite de l'élève. Parfois, certains parents ont des différends avec l'enseignant de leur enfant. Le fait de voir que l'enseignant s'est engagé à aider l'élève peut recréer du lien également entre la famille et la classe. La maman de J. était surprise d'apprendre que l'enseignante adaptait le travail en lecture pour J., qu'elle faisait un petit groupe de travail dirigé avec J. et d'autres élèves en difficulté dans la classe et que l'enseignante avait mis en place un tutorat entre J. et une autre élève en réussite dans la classe. Faire circuler l'information entre les parties, permet au maître E de recréer du lien entre elles. Selon GUICHARD, « *ce qui semble important, c'est de créer le cadre qui permette d'activer le fonctionnement familial et scolaire qui se trouve momentanément bloqué pour que chacun puisse à nouveau utiliser les compétences dont il dispose afin que surgisse l'imprévisible* »⁵¹. A la rentrée des vacances de février, la maman de S. est venue annoncer à l'enseignante que le suivi chez l'orthophoniste commençait. Le cadre de travail mis en place cette année a permis aux parents de S. de participer au projet d'aide de leur enfant. La maman a même précisé que l'enseignante et moi-même pouvions contacter l'orthophoniste afin d'échanger au sujet de S. : ici, la maman elle-même recrée du lien entre les parties

De plus, les outils d'aide mis en place en groupe de remédiation sont mobiles et peuvent donc être utilisés en classe, en groupe de remédiation et à la maison. Lors des entretiens avec les enseignants et avec les parents, je leur présente ces outils afin de les informer

⁵⁰ Claire SAFONT-MOTTAY, Nathalie OUBRAYRIE-ROUSSEL, « Participation parentale dans le suivi scolaire : attitudes et croyances des parents à l'égard du travail scolaire à la maison », *Psychologie et Education*, mars 2009, AFPEN

⁵¹ Dominique GUICHARD, « Méthodologie spécifique de l'entretien familial dans le cadre scolaire », *Psychologie et Education*, décembre 1997, AFPEN

de leur existence mais également pour qu'ils connaissent ceux auxquels ils peuvent faire appel en cas de besoin. C'est en les utilisant dans différents contextes, que les élèves peuvent les maîtriser et bénéficier au mieux de leurs avantages. La décontextualisation est également utile au transfert des apprentissages : l'élève a acquis des compétences lorsqu'il peut les utiliser en dehors du contexte de la situation d'apprentissage.

En séance de remédiation, nous avons utilisé ces aides pour inventer et écrire des histoires dans le cadre de projets d'écritures de livre ou de théâtre en carton. Nos créations ont permis de tisser du lien entre la classe, le groupe et la famille. En effet, les élèves prennent leurs pages du livre à la maison pour faire les illustrations et s'entraîner à lire les phrases produites. Les familles participent ici à la création et à la lecture du livre, qui est ensuite présenté à la classe par les élèves du groupe de remédiation. A la fin du projet, chaque élève récupère un exemplaire du livre produit et le groupe offre à la bibliothèque de sa classe une photocopie du livre.

Enfin, lors des bilans de fin de séance, je m'attache à demander aux élèves ce qu'ils ont appris pendant les séances et en quoi cela va pouvoir les aider dans la classe. Ainsi, je fais verbaliser aux élèves les démarches apprises au sein du groupe, démarches qui peuvent être transférées dans leur classe. Nous parlons ici des situations pendant lesquelles, ce que nous avons appris ensemble, peut être utilisé de manière autonome lors des activités de classe.

III) Le transfert des apprentissages

A) Définition

Le maître E « met en place pour ces élèves des actions qui visent à la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, à la stabilisation des acquisitions et à leur transférabilité, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite ». ⁵²

Le maître E doit donc permettre aux élèves de transférer leurs acquisitions du groupe de remédiation vers la classe, vers la vie en dehors de l'école et inversement. Selon P. Mérieru, transférer « c'est faire jouer ses connaissances dans un autre contexte intellectuel mais aussi socio-affectif, voire avec d'autres personnes »⁵³. Les élèves qui transfèrent leurs apprentissages peuvent donc par exemple utiliser les techniques de vérification, développées lors des séances de production d'écrits, dans leur classe, qui est un tout autre contexte. Pour M. TOZZI, transférer les apprentissages c'est « quand on peut faire seul ce qu'on ne pouvait faire qu'avec l'aide d'autrui »⁵⁴. Mais « apprendre à transférer [fait] partie intégrante de l'acte d'apprendre »⁵⁵. MOAL a montré l'importance de la distance du transfert par rapport à la situation d'apprentissage, du contexte social et des aspects conatifs dans la réussite du transfert. Il présente une séquence pédagogique, qui facilite le transfert des apprentissages et que j'ai donc suivie lors de mes séances de remédiation cette année. Après une présentation de l'activité et de la consigne, l'enseignant doit mettre les élèves en « projet d'évoquer »⁵⁶. C'est avant la tâche que l'évocation doit être mentionnée afin que les élèves puissent y être préparés. Puis, « le travail individuel est indispensable pour s'approprier la tâche, « nourrir » la mise en commun des stratégies et des erreurs et permettre les nécessaires autorégulations »⁵⁷. L'enseignant peut ici observer les élèves afin de comprendre leur fonctionnement. Ensuite, un petit temps est prévu pour que les élèves se préparent à la mise en commun : c'est préparer les élèves à avoir un retour réflexif sur leur pratique. La mise en commun permet

⁵² B.O n°4 du 26 février 2004, p.29

⁵³ Philippe MEIRIEU, « La relation pédagogique », *Apprendre, oui mais comment ?*, ESF, 1987

⁵⁴ Michel TOZZI, « Transfert ou pas transfert ? », *Les cahiers pédagogiques*, n°408, novembre 2002

⁵⁵ Alain MOAL, « La question du transfert des acquis dans les remédiations cognitives », *Les Cahiers de Beaumont* n°74-75, mai-juin 1997

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid.

ensuite de s'intéresser à l'origine des erreurs : « *la verbalisation des stratégies et des erreurs constitue une étape fondamentale de la prise de conscience métacognitive : c'est l'aboutissement d'un cheminement qui va du faire au dire* »⁵⁸. La verbalisation peut ensuite se poursuivre en petit groupe, les échanges entre pairs étant moins asymétriques qu'avec le maître E. La séance se termine par un « *résumé* »⁵⁹ avec la question « qu'avons-nous appris aujourd'hui ? » et par l'évocation de transpositions possibles. Je fais référence ici avec les élèves, aux situations pendant lesquelles ce qu'ils ont appris en groupe remédiation peut leur servir dans la classe ou dans leur vie quotidienne.

Voyons dans quelle mesure les élèves suivis réussissent à transférer leurs apprentissages.

B) Le transfert des apprentissages du groupe de remédiation vers la classe

« *On peut envisager que les élèves moins performants diffusent dans la classe des connaissances nouvelles (inconnues en classe) construites par eux au sein du regroupement d'adaptation. [...] L'idée est d'amener les élèves moins performants à faire découvrir à leurs pairs des situations d'apprentissage et des outils nouveaux* »⁶⁰. Les élèves du groupe de remédiation sont ici valorisés face à leurs pairs et à leurs enseignants. Ils peuvent montrer qu'ils sont performants dans un domaine et même experts par rapport aux autres élèves de la classe, ce qui peut participer à développer leur sentiment de compétence et leur estime personnelle, si importants dans le processus d'apprentissage.

Ainsi, selon Isabelle NEDELEC-TROHEL, prévoir un premier temps didactique de reprise d'apprentissage, puis de travailler par anticipation des objets d'apprentissage et enfin diffuser ces objets d'apprentissage en classe « *permettrait la construction d'une passerelle transitionnelle « pour établir des ponts » (LEUTENEGGER, 2000) entre l'adaptation et la classe.* »⁶¹

⁵⁸ Alain MOAL, « La question du transfert des acquis dans les remédiations cognitives », *Les Cahiers de Beaumont* n°74-75, mai-juin 1997

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Isabelle NEDELEC-TROHEL, « Collaboration entre maîtres E et maîtres de classe », in *Tisser des liens pour apprendre*, FNAME, 2007, Retz

⁶¹ Isabelle NEDELEC-TROHEL, « Collaboration entre maîtres E et maîtres de classe », in *Tisser des liens pour apprendre*, FNAME, 2007, Retz

Pour S. et H., travailler le texte de la classe par anticipation, leur a permis d'aborder la séance de lecture en classe de manière plus sereine. Il y a moins d'inconnu dans ce nouveau texte qui leur est proposé et ils osent plus participer, car ils ont moins peur de se tromper. Lors d'un entretien avec l'enseignante de S., celle-ci m'explique que dès le début de la séance de lecture, S. veut participer pour lire ou pour raconter l'histoire et exprime qu'il a déjà lu le texte, qu'il sait de quoi ça parle.

Dès le mois de février, S. utilise son sous-main de manière autonome dans la classe. Il le sort de sa case quand il en a besoin, cherche les lettres de l'alphabet qu'il ne connaît pas. Il a toujours besoin de l'enseignante qui l'accompagne pour produire une phrase à l'écrit, mais elle le sollicite pour qu'il s'appuie sur ces outils afin de le rendre de plus en plus autonome.

Lorsque nous sommes allés lire le premier livre écrit avec le groupe de J. dans sa classe, nous avons préparé notre intervention. Selon BAUTIER et GOIGOUX (2004), « *donner explicitement les enjeux de l'apprentissage permettrait d'estomper une grande part des incompréhensions* »⁶² ce qui permet aux élèves d'être dans la compréhension et non dans la tâche. Le but des séances de présentation en classe est, entre autres, de faire verbaliser aux élèves la démarche de la création de notre livre, les outils utilisés et les techniques de vérification en production d'écrits. Ainsi, les élèves mettent des mots sur des démarches qui ne sont pas toujours verbalisées en classe et ces démarches font sens : vérifier leurs écrits a permis de créer le livre, qui pourra être lu par n'importe quel élève par la suite puisqu'il est vérifié, compréhensible. Exprimer ces procédures dans leur classe d'origine, devant leurs camarades et surtout leur enseignant, les aide à y penser en situation de production d'écrits en classe : pendant leur exposé, je précise que tout ce qu'ils expliquent, ils devront y penser quand ils sont sans moi dans la classe, quand ils écrivent, quand ils lisent.

De même, nous avons préparé la présentation du livre réalisé avec le groupe de CP, dont S. fait partie. Avant les vacances de février, l'album terminé, chaque élève du groupe a reçu une photocopie de l'album afin de pouvoir le lire à la maison. J'avais joint un petit mot : « Voici le livre que les élèves du groupe de CP ont réalisé. Nous irons le lire après les vacances dans les deux classes de CP. Bonne lecture. Les élèves de CP et Marie Del-

⁶² E. BAUTIER, R. GOIGOUX cités dans Marie TOULLEC-THERY « En quoi la collaboration entre maître de classe et maître E a-t-elle un effet sur leurs pratiques et sur les élèves « peu performants » ? », in *Tisser des liens pour apprendre*, FNAME, 2007, Retz

rué ». De retour des vacances, tous les élèves du groupe ont lu leur livre pendant les vacances à leurs proches et sont contents de me dire qu'ils ont trouvé que c'était très bien. Mes objectifs sont que les élèves utilisent leurs compétences en dehors de l'école, qu'ils s'entraînent à lire devant d'autres personnes que les membres du groupe et qu'ils appréhendent ainsi moins leur présentation dans la classe. Les parents d'élèves aident ici leur enfant à transférer ses compétences dans la classe. Le jour de la présentation dans les classes, chaque élève a en charge une partie du projet à expliquer, qu'il a choisie la veille lors de la préparation. Le fait d'exprimer leur démarche de production à leurs camarades est très important : ils verbalisent des stratégies apprises dans un autre contexte, qu'est le groupe de remédiation. L'enseignant de classe peut aussi signifier qu'ils doivent y penser quand ils sont sans moi dans la classe. L'enseignant de S. a même précisé que cette démarche est valable pour l'ensemble des élèves de la classe, et remet ainsi tous les élèves sur un pied d'égalité. Enfin, les élèves du groupe prennent conscience, à travers ce projet, des différentes fonctions de l'écrit et de la lecture : l'écrit permet notamment de garder en mémoire pour pouvoir lire le même texte dans les différentes classes et à la maison. Leur projet de lecteur est ici développé, notamment lorsqu'ils constatent le plaisir, la surprise ainsi que les rires que leur lecture peut procurer à leurs camarades.

*« Le mouvement d'ouverture/fermeture que provoque le travail conjoint n'est pas sans conséquence pour les élèves et pour le maître. Il redistribue, en effet, ce qu'il est convenu d'appeler « l'espace cognitif de travail », c'est-à-dire l'espace symbolique au sein duquel le maître, les élèves et le « savoir » vont entrer en interaction. »*⁶³ Intéressée par cette première expérience de collaboration, l'enseignante de S. m'a proposé, dès le mois de février, de continuer à travailler sur l'anticipation et le transfert. En lien avec leur projet de classe pour la période suivante, elle m'a demandé de choisir un livre que les élèves pourraient venir raconter à leurs camarades en classe : les élèves en difficulté sont mis en valeur dans leur classe et peuvent apporter à leurs camarades une connaissance qu'ils n'ont pas.

Enfin, le partenariat mis en place cette année avec les parents de J. élève de CE1, lui a permis d'entrer dans les apprentissages. Jusqu'au mois de décembre, J. pleurait à l'école, suite à un événement qui l'avait fortement marquée : à la sortie de l'école, ne

⁶³ Corinne Mérini, « Le partenariat : outil du maître E ? ou comment tisser des liens pour faire réussir les élèves », in *Tisser des liens pour apprendre*, FNAME, 2007, Retz

voyant pas sa mère arriver, J. avait cru qu'elle l'avait oubliée. Lors de notre second entretien, j'avais adopté une écoute active et utilisé des relances, telles que « Comment comprenez-vous que J. puisse être autant affectée par cet événement ? ». Mme L. avait pu signifier à sa fille, qu'elle ne l'oublierait jamais, que c'était important qu'elle vienne à l'école, qu'on était là pour l'aider et qu'elle était contente quand J. réussissait quelque chose. J'ai donc fait le choix de rencontrer souvent cette famille pour permettre à J. d'entrer dans les apprentissages, avant de pouvoir les transférer. Sa maman a pu me faire part de sa propre évaluation du dispositif en me disant que depuis qu'on se rencontre, J. a vraiment évolué. Elle vient à l'école avec plaisir, la séparation avec la maman à la grille n'étant plus vécue avec douleur pour J. Elle ne pleure plus à l'école. A la maison, elle est de plus en plus autonome pour faire ses devoirs. En groupe de remédiation, J. participe de plus en plus, et réussit à faire des liens entre les séances. Son niveau de conceptualisation de l'écrit a progressé. Reste pour J. à transférer davantage ses connaissances dans la classe, notamment en osant participer. Lors de notre entretien de février, J. a su verbaliser ce qu'elle pouvait faire pour réussir mieux en classe : J. donne du sens à l'école et développe son propre sentiment de compétence. « *Je vais essayer de mieux lire, vérifier les lettres quand j'écris, mieux écouter dans la classe, participer* ».

Conclusion

Cet écrit professionnel m'a permis de développer mes compétences au sujet du partenariat et du transfert des apprentissages. Ce qui fait du maître E un enseignant spécialisé, est notamment sa capacité à développer les partenariats et à recréer du lien entre les différents acteurs réunis autour de l'élève en difficulté. Le partenariat ainsi conçu, permet à chaque acteur de prendre part au projet d'aide, permet à l'élève de tisser des liens entre les différents contextes d'apprentissage : le maître E, grâce au partenariat avec les familles et avec les enseignants, favorise le transfert des apprentissages du groupe de remédiation vers la classe. Impliquer les familles dès le début de la démarche, permet aux enseignants et aux parents de garder ou de retrouver la place qui est la leur, chacun ayant un rôle à jouer dans le processus d'aide. Rencontrer les enseignants pour travailler en collaboration avec ce qui est réalisé ou utilisé dans la classe est indispensable pour permettre la transférabilité des connaissances. Adopter une technique particulière d'entretien, telle que l'entretien d'explicitation, avec les parents et avec les enseignants, permet aux interlocuteurs, considérés pour leur compétence, de trouver eux-mêmes les solutions à leurs problèmes. Le maître E ne se positionne pas face aux autres acteurs comme un expert de la difficulté scolaire mais s'inscrit dans cette relation d'aide à côté de ces acteurs.

Ce travail de mémoire, à travers les lectures, les articulations avec les cours reçus à l'IUFM et ma pratique, m'a permis de prendre conscience et de définir ma nouvelle identité professionnelle. Désormais, je ne conçois plus l'intervention du maître E de manière isolée mais bien en interaction avec l'élève, sa famille et son enseignant. Chaque acteur est une pièce indispensable du puzzle pour que la relation d'aide fonctionne. Cet écrit et cette année de formation m'ont remise dans une dynamique de recherche et d'évolution. Le partenariat, les entretiens avec les enseignants et avec les parents ainsi que le transfert constituent désormais des outils de travail.

Pour développer davantage le transfert des apprentissages du groupe d'aide vers la classe, je pense développer un nouveau dispositif : la co-intervention. La co-intervention permet aux élèves de re-contextualiser en classe des apprentissages effectués en groupe de remédiation. Le partenariat avec les enseignants étant installé, ils devraient pouvoir accepter plus facilement une collaboration en classe.

Enfin, inviter les parents dans l'école pour présenter le travail réalisé dans le cadre d'un projet, tel que le théâtre en carton, me semble intéressant à mettre en place pour permettre aux élèves en difficultés de tisser encore plus de liens entre les différents contextes d'apprentissage. Cette démarche ne permettrait-elle pas également de développer le projet de lecteur et d'écrivain des élèves en difficulté et le sens qu'il donne à l'apprentissage ?

Résumé :

De mémoire professionnel montre dans quelle mesure la mise en place d'un partenariat réel et efficace avec les parents favorise le transfert des apprentissages des élèves suivis en groupe de remédiation en classe. Quels cadres de travail mettre en place avec les partenaires de travail que sont les familles et les enseignants de classe ? Comment favoriser le transfert des apprentissages ?

Mots clés :

Partenariat – famille – enseignant – transfert – entretien - remédiation