

PROJET PILOTE

« Intégration d'enfants d'institutions en difficultés scolaires. »

R a p p o r t f i n a l

de Jean-Louis LEUTHOLD, ancien directeur de LA FEUILLERE
initiateur du projet.

Le Mont-sur-Lausanne, mars 2002

TABLE DES MATIERES.

- 1-1 Rappel historique et fondateur.
- 1-2 Se donner les moyens.

- 2-1 Mise en œuvre.
- 2-2 Définition et exercice des rôles et fonctions
- 2-3 Mobilisation du réseau.
- 2-4 Rencontres en sous-groupe.

- 3-1 L'activité de la médiatrice.
- 3-2 Le groupe de pilotage.
- 3-3 Cahier des charges accompli.
- 3-4 Au point de vue didactique de sa fonction.
- 3-5 La médiation de pédagogie et didactique scolaire.

- 4-1 Remarques concernant l'école, relation avec les enseignants.
- 4-2 Remarques concernant les institutions d'accueil en relation avec les éducateurs.
- 4-3 Les remarques concernant les parents.
- 4-4 Les principaux intéressés – les enfants.

- 5-1 Discussion.

- 6 Conclusion.

- 7 Ce projet-pilote peut-il être reproduit ?

LE CHAMP SCOLAIRE L'INSTITUTION D'ACCUEIL- LES PARENTS – ENTRE JEUX DE POUVOIRS ET ENJEUX PROFESSIONNELS.

Chacune des positions de ces acteurs est caractérisée par des propriétés qui donnent à leurs occupants certains droits, devoirs, prix à payer et rétributions. Ces rencontres ne se font pas sans heurts, tant il est vrai qu'elles sont au cœur des rapports de pouvoir. « Dupanloup 1998 p.8 ».

Les causes de l'échec sont généralement attribuées à la situation familiale difficile à laquelle l'enfant aurait trop longtemps été soumis.

Les enseignants et les éducateurs sont prompts à voir les causes de l'échec scolaire, dans le tissu social dégradé ou dans la multiplication des familles monoparentales. C'est une forme de fatalisme des professionnels de la pédagogie sociale.

1-1. RAPPEL HISTORIQUE ET FONDATEUR DE « NOTRE PROJET-PILOTE »

« La Feuillère » a depuis son ouverture au Mont-sur-Lausanne en 1975 développé dans son concept éducatif les relations de causalité de l'échec de l'enfant dans la scolarité et dans le comportement. Nous nous sommes donnés de modestes moyens pour couvrir notre prise en charge à la réflexion systémique dans l'approche des milieux familiaux. Ceci nous a permis d'accumuler des pratiques qui ont des résultats intéressants et nous ont permis de prendre position face aux difficultés que rencontrent les professionnels des deux milieux institutionnels.

Nous parlions de « pouvoir » dans nos premières lignes, en effet chaque acteur porte dans son action un pouvoir sur celui de l'enfant, qui lui peut à sa guise déjouer l'objectif. C'est là que les relations des professionnels se heurtent à une impossibilité de vérifier la crédibilité de l'autre.

C'est pourquoi, nous nous sommes posés la question et avons créé une sorte de passerelle entre les deux institutions qui fonctionneraient comme *MEDIATION PEDAGOGIQUE*, entre les professionnels et l'enfant.

1.2. SE DONNER LES MOYENS DE CREER CE POSTE DE MEDIATION.

Après avoir approché le service de protection de la jeunesse à propos de notre projet, nous n'avons reçu aucun soutien envisageable concrètement, parce que, je cite « si nous donnons à la Feuillère, les autres institutions voudront également bénéficier de cette même possibilité, les finances ne nous le permettent pas. »

C'est alors que nous avons pensé à une institutrice en programme d'occupation et c'est ce qui a été notre premier essai.

Se sont Mesdemoiselles AC. CUENDET, du 1.11.1996 à juin 1997 et Annie GLARDON, du 1.11.1997 au 30.12.1997, qui ont exercés notre concept avec beaucoup d'intérêt et de remarques constructives quant à son ajustement.

Notre perception de la situation de notre projet-pilote a été d'emblée bien accueillie et sa mise en œuvre dans notre institution la Feuillère également. Dans le cadre de l'école, il s'est trouvé quelques questions sur la surcharge de travail que cela pourrait occasionner à l'enseignant, ne connaissant pas ce concept d'intervention avec un collègue « médiateur ».

L'étape importante pour les deux responsables d'institutions, trouver les moyens financiers. Dans notre recherche, j'ai appris que la Confédération par l'Office Fédéral de la Justice OFJ avait de l'intérêt à subventionner des projets qui vont dans le sens d'une meilleure intégration des jeunes en difficultés dans la société. Cette subvention limitée dans le temps et investie pour autant que l'institution soit reconnue, ce qui est le cas de la Feuillère. Les démarches entreprises auprès de l'OFJ ont abouti après la présentation du concept de notre « projet » et des garanties que le canton financerait également sa part durant trois ans, le solde étant à la charge de l'institution.

-REPARTITION DU FINANCEMENT COMME SUIV, environ :

- subvention fédérale OFJ	46.2 %
- service de l'enseignement	
- primaire et secondaire	25 %
- établissement secondaire du Mont	8.4 %
- établissement primaire du Mont	8.4 %
- service de la recherche CVRP évaluation	7.5 %
- association la Feuillère, pour recherche de fonds	4.5 %
Fondation de-Grot et Kiwanis Lausanne.	

Les moyens financiers étant résolus, nous avons recherché une personne compétente pour ce poste. Nous avons engagé Mme Claire Monnard, institutrice à Morges, de formation et d'expérience souhaitées, pour une durée de 3 ans.

2-1. MISE EN ŒUVRE POUR TROIS ANS DE NOTRE PROJET PILOTE, août 1998 à juillet 2001.

À la rentrée des classes et aux divers colloques des deux institutions, nous avons redéfini notre projet-pilote et présenté notre médiatrice qui devrait sans tarder prendre sa place dans les deux institutions.

Dans la mesure où nous sommes interpellés pour parler d'une situation, nous grandissons. Parce que nous prenons une place dans le groupe, d'une manière ou d'une autre et que les histoires des uns résonnent en chacun des membres du groupe, chacun peut faire des liens avec sa propre pratique. Nous pourrions nommer cela :

LES SOUS SYSTEMES OU LA POLITIQUE DES PETITS PAS.

« Si le professionnel, enseignant ou éducateur, voir la médiatrice souligne un problème avec un enfant à l'école ou à la Feuillère, à partir de là, nous avons un problème » Mc Culloch et Curonici p.52

Pour nous, cela a été un principe essentiel !

Chacun avec ses propres compétences fait partie du problème pour pouvoir faire partie de la solution plus tard. Nous ne pouvons pas nous décharger d'un problème sur les autres ou les accuser d'être responsable.

Même malade, le système est fait de tous ceux qui le composent et à ce titre, tous sont capables d'agir sur le système, d'où l'importance pour chacun de se considérer comme faisant partie du problème. C'est dans cet esprit que nous avons conduit ce projet.

3-1. L'ACTIVITE DE LA MEDIATRICE.

Cela ne lui a pas été facile de s'imposer dans les deux cadres institutionnels, Cependant, elle n'est pas restée en retrait, elle a dit et réaffirmé sa fonction, ce qui a fini par être entendu.

Elle passait d'une institution à l'autre, les limites horaires ont été très souvent dépassées. Sur le champ scolaire, la personne de référence, l'institutrice expérimentée, Mme Eliane Barbey a été une excellente porte-parole auprès des collègues du groupement scolaire, elle a travaillé en étroite collaboration avec notre médiatrice et nos éducateurs quant aux expériences scolaires des enfants à risques.

3-2. LE GROUPE DE PILOTAGE

se rencontrait environ tous les trimestres et avait pour mission de régler les problèmes de relation entre les divers intervenants, d'évaluer l'évolution du projet et de l'impact positif ou non sur la population des élèves. Participaient à ces rencontres les représentants de chaque groupe professionnels, la médiatrice, la répondante de l'école, Monsieur l'évaluateur du projet et son assistant d'analyse et les directeurs des deux institutions.

3-3. CAHIER DES CHARGES ET CONCEPT ACCOMPLI.

Ce que nous pouvons dire, « la médiatrice » a été une excellente agente relationnelle pour donner des informations nécessaires des différents agis des enfants en relation avec leur maître de classe concernant le domaine scolaire. Les relations éducatives à la Feuillère et pédagogiques à l'école ont été simplifiées et valorisées. Le retentissement positif sur l'enfant a été encore plus sécurisant.

La médiatrice a été un soutien aux enseignants, sur comment faire et être dans telle situation. Idem pour le soutien aux éducateurs, comment faire et être un soutien aux devoirs à la Feuillère.

3-4. AU POINT DE VUE DIDACTIQUE DE SA FONCTION.

Celle-ci a appliqué en quelque sorte un rôle d'orthopédagogue auprès des enfants en difficulté, on entend par là un étayage, une relation de soutien temporaire et sur mesure à l'apprenant, afin qu'il puisse réaliser sa tâche, dont le dialogue joue un rôle crucial.

L'orthopédagogie peut s'exercer en relation avec le titulaire de la classe, telle une assistante partenaire directe dans la classe. Ceci est valable également d'une manière indirecte hors de la classe ou entre professionnels.

Voir annexe : conception de l'enseignement – apprentissage à la base du PIER et suivantes. (voir P.I.E.R. Gaëtan Morin édit.) Un exemple parmi d'autres.

Dans ce concept, il a été important de tenir compte de la force d'appui que portaient les éducateurs par leur projet pédagogique global à l'enfant et dans les relations qu'il développait avec la médiatrice et l'école. Les activités que développaient les éducateurs étaient très souvent en résonance avec l'effort d'apprentissage que demandaient également l'école et la médiatrice. C'est ce cadre de sérénité consensuel que l'enfant lui peut se décrocher dans ses acquis comportementaux et d'apprentissage.

Cela a peut-être vérifié que la collaboration entre les deux axes de pédagogie, de rééducation doit pouvoir s'articuler et se construire vers le même objectif. L'axe pédagogie de la Feuillère et de l'école offre par ses professionnels de travailler avec l'enfant : A. LA FEUILLERE. B. L'ECOLE ET LA MEDIATRICE.

- A. La coordination dans l'espace de la gestuelle corporelle, sa personne, ses relations avec son entourage, sa famille, ses émotions, ses travaux d'habileté manuelle, sa scolarité et son avenir.
- B. De réintégrer l'enfant dans l'école publique et redonner du sens à ses apprentissages et acquisitions scolaires.

Ceci est un concept socio-constructiviste qui permet à l'enfant d'intérioriser les expériences vécues par lui-même en relation avec les adultes et le groupe des pairs. Ce mode d'action éducatif de rééducation ne peut être productif que dans un cadre stable et dans des relations protégées.

Les relations culturelles et spirituelles dans les diverses offres des deux institutions qui sont en liens développent un esprit positif de respect et d'entraide entre les protagonistes de la communication et les acteurs adultes et enfants.

Tout ceux-là sont des facteurs de compensation pour l'enfant et sa sociabilisation indispensable au développement d'une meilleure image de soi. La condition première c'est que le climat institutionnel soit favorable au respect des uns et des autres professionnels. Ainsi l'institution pourra favoriser l'enfant par un véritable soutien :

1. des relations de soutien chaleureuses,
2. des attentes positives de la part des adultes,
3. le sentiment d'appartenances à une communauté.

3-5. LA MEDIATION DE PEDAGOGIE ET DE DIDACTIQUE SCOLAIRE est essentielle dans la remise en marche de l'enfant en difficultés scolaires.

L'entourage des professionnels a besoin de cette supervision d'une situation qui peut être que passagère. Entre les institutions, pour la clientèle, la médiatrice est indispensable à la valorisation des objectifs propres à chaque lieu dont l'enfant doit être bénéficiaire. Il en va de notre crédibilité des investissements financiers.

4-1. QUELQUES REMARQUES CONCERNANT L'ECOLE ET NOTRE RELATION AVEC LES ENSEIGNANTS,

Nous avons eu que des retours positifs sur notre démarche. Les enseignants qui avaient depuis longtemps collaboré avec la Feuillère connaissaient notre volonté et notre appui sans condition à la réussite de l'intégration de nos enfants et d'un très grand respect de leur travail de collaboration.

Quelques instituteurs-trices nous disaient que nous faisons beaucoup pour les enfants de la Feuillère et que d'autres enfants devraient en bénéficier également. Que la formation des instituteurs est lacunaire au niveau de la collaboration dans la classe simultanément avec une médiatrice d'appuis.

- Il est indispensable que cette forme de collaboration demande des deux enseignants quelques ajustements et affinités pour que cela fonctionne.
- Les instituteurs, eux, ne se voient pas encore dans cette position, en tandem dans la classe. Mais par-contre acceptent la simultanéité dans des locaux différents.

Ces quelques observations démontrent qu'il y a un travail important pour redéfinir à chaque sujet d'intervention et de collaboration, le protocole d'action, de relation et de son évaluation début et fin.

4-2. LES REMARQUES CONCERNANT L'INSTITUTION D'ACCUEIL EN RELATION AVEC LES EDUCATEURS.

Les retours positifs provenaient des personnes qui avaient déjà une relation objective avec ce projet et avaient bien investi les enfants dont ils étaient référents. Nous avons reçu des retours plus négatifs de ceux qui ne trouvaient pas leur marque auprès des enfants et de la médiatrice. Cela a produit quelques frictions qu'il a bien fallu souligner et expliquer. Cela étant travaillé, la majorité des collaborateurs a apprécié et bénéficié dans leur prise en charge de l'action et du soutien de la médiatrice.

4.3. LES REMARQUES CONCERNANT LES PARENTS.

Les parents qui pouvaient comprendre et être en état de réaliser ce que l'on faisait pour leur enfant ont été très gratifiants à notre égard et ce seul fait les a aidés à souscrire positivement au placement.

4-4. LES PRINCIPAUX INTERESSES - LES ENFANTS -

En tant que promoteur de ce projet, j'ai beaucoup écouté, regardé, interrogé les enfants, sur ce qu'ils vivaient dans leur scolarité et je puis dire que cela n'a guère changé depuis que l'école existe.

L'aventure de l'inconnu dans les apprentissages des différents domaines, demande un « zeste » de plaisir, un climat favorable, des relations sécurisantes et une franche camaraderie. Une mémoire positive en plus !

Et bien rien de tout cela auprès de nos enfants en institution, c'est la corvée, le désintérêt et l'amertume, voir l'anxiété. Constat sévère de l'enfant qui débute avec nous à la Feuillère.

Et quand on lui propose un soutien, il ne sait pas s'il peut l'accepter par peur de nous décevoir ! ou alors il a déjà fermé la porte à toute conversion dans ses habitudes.

Alors, c'est à nous de jouer, de la patience, de la compétence, de l'intérêt pour les petites réussites, pour un investissement de longue haleine et un jour c'est bon il se décroche.

Ça prend le temps qu'il a besoin, mais quand l'enfant, le pré-adolescent et même l'adolescent vous dit, j'ai compris, j'ai réussi, je me sens mieux, rien n'est fini mais tout commence parce qu'il devient un vrai partenaire de son école, par là également de sa vie.

Avec nos objectifs et notre projet-pilote, nous sommes bien dans la réalité de notre prise en charge et répondons à un réel besoin.

5-1. *DISCUSSION*

Durant ces trois années, nous avons pu travailler autour de ce projet et apprécier des résultats intéressants sur les enfants de la Feuillère.

Le travail d'évaluation de Monsieur Doudin et à notre avis excellent parce qu'il soulève vraiment la problématique de l'enfant voir trans-génération.

La catamnèse dont j'ai personnellement participé à l'élaboration et les entretiens avec les familles sont là pour soutenir la crédibilité des réponses.

Ce qui doit être à l'avenir soutenu, c'est la difficulté et la lourdeur de cette forme d'intégration.

La formation des éducateurs n'est pas assez pertinente sur le domaine du développement cognitif de l'enfant intelligent mais maltraité et l'incidence du déficit scolaire que l'enfant subit est inversement l'enseignant, n'est pas suffisamment préparée à cet aspect de l'enfant qui devient déficitaire à l'école pour d'autres raisons.

Un pool de formation continue multi-professionnelle devrait être mis sur pied dans les groupements scolaires comprenant les divers acteurs professionnels et les médiateurs directeurs et les pouvoirs politiques.

Je suis un jeune retraité et je dis à celui ou celle qui lirait ce bref rapport que ce projet-pilote est terminé mais qu'il a en toile de fond beaucoup de visages d'enfants devenu adultes avec lesquels je suis encore en contact. Ceux-ci garde la certitude en eux d'avoir été aidés dans leur scolarité et que cela a été déterminant pour grandir dans leur vie d'adulte et pour plusieurs d'être aujourd'hui parents.

6. LA CONCLUSION

Depuis longtemps, nous sommes confrontés à la délinquance des jeunes adolescents, depuis quelques années l'âge est descendu en-dessous des 10 ans ce qui devient inquiétant. Les enfants laissés à eux-mêmes dans des situations familiales difficiles ne permettent pas une possible aide de prévention. Il faut attendre des passages à l'acte pour que quelque chose se passe pour ces jeunes.

Les enfants eux ne sont pas dupes, ils se posent souvent des questions :
« ce qu'ils ne font pas pour mes parents, ils ne le feront pas pour moi, alors trouvons des paires avec lesquelles nous pourrions être forts et cassons la baraque ! »

Aujourd'hui avec l'évolution des moyens sociaux, nous n'avons pas réussi à répondre à toutes les nécessités des familles en difficultés. Par notre désir de perfectionnement, nous avons disqualifié le bénévolat et l'humanitaire, créant pas ce fait un vide dans la solidarité et la générosité autour des familles à risques et c'est dans les quartiers qu'ils trouvaient un peu de chaleur humaine et des personnes significatives avec lesquelles ils développaient une sociabilisation voire une utilité.

Je serai tenté de souscrire à ce que dit Boris Cyrulnik :

« Devant ce vide relationnel, la délinquance devient une valeur adaptative nécessaire à la constitution de l'estime de soi. Il s'adapte à la pathologie de l'adulte et de la société qui lui constitue un bénéfice immédiat et met en place une bombe à retardement. »

Mais je crois pour l'avoir expérimenté que des institutions comme la Feuillère par ses prestations, animée par des personnes significatives permettent à l'enfant maltraité de constituer des tuteurs de développement affectif et social. La suite, il le travaille dans la fragilité en secret dans l'intimité de leur monde mental.

Des exemples, je pourrais, comme d'autres également vous les présenter, ils ont fait une forme de résilience dont nous avons été des partenaires fondateurs « La résilience est un processus, un devenir de l'enfant qui d'actes en actes et de mots en mots inscrit son développement dans un milieu et écrit son histoire dans une culture. Boris Cyrulnik. »

7. CE PROJET-PILOTE PEUT-IL ÊTRE REPRODUIT ?

Et même devenir fonctionnel dans l'organigramme de l'institution.
Ma réponse est OUI.

Cette forme de prise en charge et pour moi transposable dans toutes institutions du même type d'accueil que la Feuillère, dans les conditions expliquées dans ce rapport.

Ce projet-pilote est réalisable dans son concept de base, là où se trouve un milieu protégé en relation avec une école publique.

Le protocole de fonctionnement est à mettre en place avec les acteurs dans leur contexte professionnel.

Ce qu'il faut avant tout, c'est une volonté de comprendre, de réussir et de s'engager dans le temps.

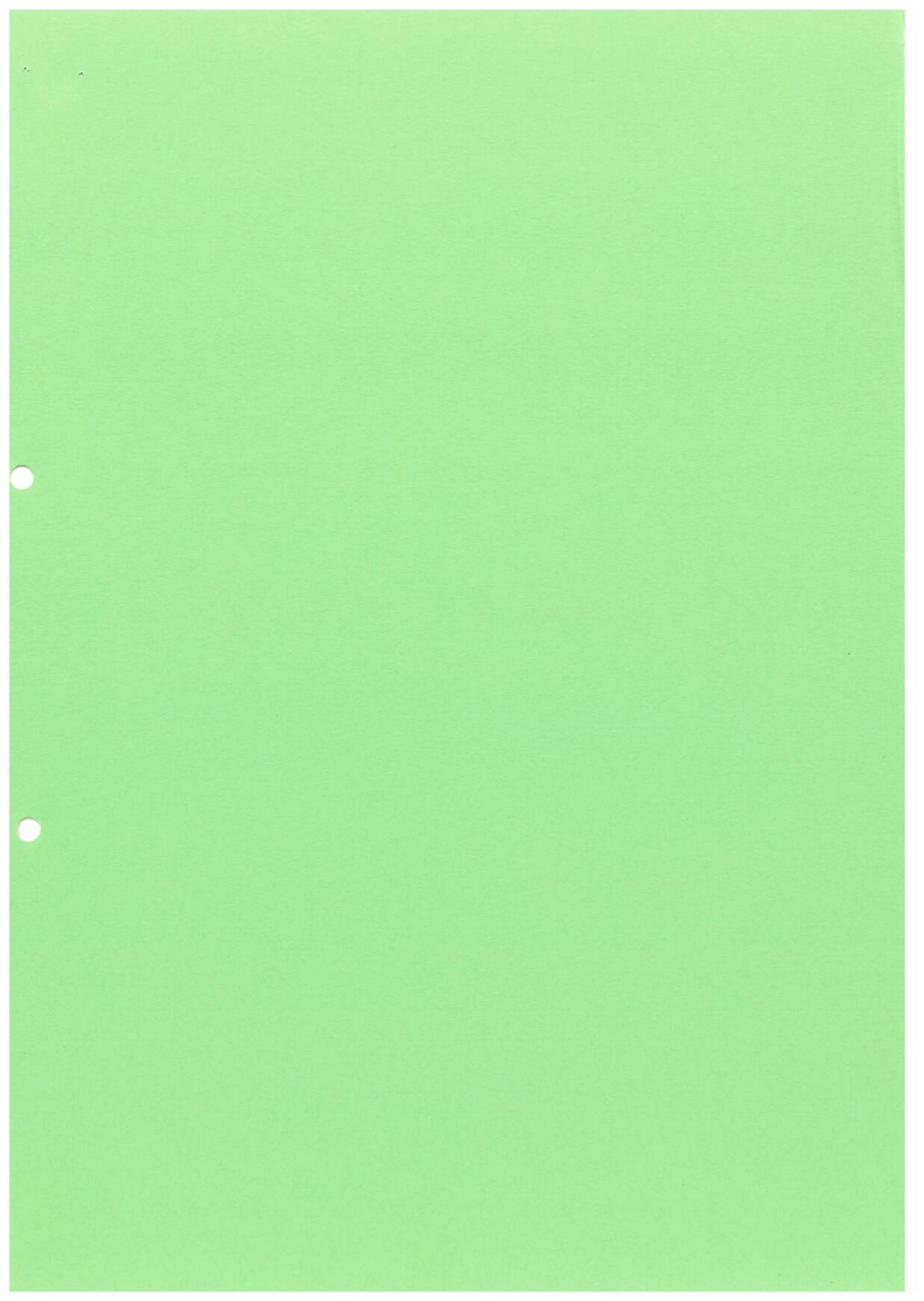
Je suis à disposition pour tout complément d'informations sur ce rapport lui-même. Veillez à ne pas laisser ce rapport et celui de l'évaluation de M. Doudin au fond d'un tiroir !

Remerciements à tous ceux qui ont favorisé la mise en œuvre de ce projet-pilote depuis 1996 à 2001.

Jean-Louis LEUTHOLD
Ancien directeur de la Feuillère.



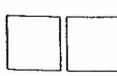
Annexes : Copies du PIER, Programme d'Intervention auprès des Elèves à Risques.
Copie du contre rendu de la journée pédagogique sur la violence
Organisées par les 2 institutions.



Lise Saint-Laurent, Jocelyne Giasson, Claude Simard,
Jean J. Dionne, Égide Royer et collaborateurs

PROGRAMME D'INTERVENTION *PIER*
AUPRÈS DES ÉLÈVES À RISQUE

Une nouvelle option éducative

 gaëtan morin
éditeur

Montréal □ Paris

cheminement scolaire dans une classe ordinaire. Au cours des deux dernières décennies, la classe-ressource a été le principal service d'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage, et cela tant aux États-Unis qu'au Québec (Friend et McNutt, 1986; ministère de l'Éducation du Québec, 1994; Slavin, 1989).

2.2 CLASSE-RESSOURCE

La classe-ressource est définie comme un service d'éducation spéciale donné à l'élève pour de courtes périodes pendant la journée alors que, pendant le reste du temps, il fréquente la classe ordinaire (Lewis et Doorlag, 1987; Lilly, 1979). L'enseignement se fait généralement de façon individualisée ou en petits groupes, selon un horaire préétabli. Bien que le rapport du COPEX (Comité provincial de l'enfance inadaptée, 1976) utilise, comme dans les écrits américains, le terme classe-ressource, plusieurs milieux scolaires québécois utilisent toujours le terme dénombrement flottant, qui renvoie au même type de service. Cette mesure d'aide consiste « à dispenser des mesures orthopédagogiques appropriées (rééducation), pendant un certain nombre d'heures ou de périodes/semaine, à des élèves inscrits dans des classes ou groupes réguliers, mais présentant des difficultés d'apprentissage légères ou graves » (ministère de l'Éducation du Québec, 1973, p. 15).

Différents reproches sont aussi adressés à la classe-ressource :

- effet stigmatisant pour les élèves en difficulté (Affleck *et al.*, 1988; Bean *et al.*, 1991);
- perte de temps d'enseignement en classe ordinaire (Bean *et al.*, 1991; Lovitt, 1989);
- absence de généralisation en classe ordinaire des habiletés et comportements appris en classe-ressource (Adamson, Matthews et Schuller, 1990; Brown, Kiraly et McKinnon, 1979; Gersten et Woodward, 1990);
- manque de coordination entre l'enseignante de la classe ordinaire et celle de la classe-ressource (Allington *et al.*, 1985; Bean *et al.*, 1991; Leinhardt et Beicker, 1987; Meyers, Gelzheiser et Yelich, 1991; Slavin, 1987; Voltz et Elliott, 1990);

- inconsistances au point de vue de l'enseignement, du contenu, du matériel, de la terminologie et des métaphores utilisés;
- absence d'harmonisation et de coordination des interventions entre la classe ordinaire et la classe-ressource, entraînant de la confusion chez les élèves en difficulté et nuisant à leurs apprentissages.

Au cours des dernières années, on a assisté à un nouveau virage dans l'éducation des élèves à risque. La classe-ressource, comme type de service, est remise en question quant à son utilité ou à son efficacité pour répondre aux besoins des élèves en difficulté (Friend, 1988; Will, 1986). Un intérêt de plus en plus grand se développe pour le service d'orthopédagogie donné dans la classe ordinaire comme alternative à la classe-ressource (Friend, 1988; Heron et Harris, 1987; Idol, Paolucci-Whitcomb et Nevin, 1986; Robinson, 1991; Schulte, Osborne et McKinney, 1990; West et Brown, 1987). Les termes utilisés pour désigner ce type de service sont *pull-in program*, *in-class special services*, *inclusive classroom*, *total integration model*. Dans ce type de service, l'orthopédagogue travaille dans la classe avec le titulaire afin de cerner les besoins des élèves en difficulté et d'élaborer des stratégies pédagogiques pour vaincre les difficultés d'apprentissage. Certains auteurs voient même cette avenue comme l'espoir du XXI^e siècle en éducation pour les élèves à risque (Dettmer, Thurston et Dyck, 1993; Simpson, Whelan et Zabel, 1993).

2.3 ASSISTANCE ORTHOPÉDAGOGIQUE EN CLASSE

Au Québec, la classe ordinaire avec service d'orthopédagogie intégrée correspond aux deuxième et troisième niveaux de la cascade proposée par le COPEX (Comité provincial de l'enfance inadaptée, 1976), soit respectivement la classe ordinaire avec services ressources à l'enseignante et la classe ordinaire avec services ressources à l'enseignante et à l'enfant. Bien que ce modèle fasse partie des services d'aide aux élèves en difficulté reconnus officiellement par le ministère de l'Édu-

orthopédagogie intégrée est proposé. Voyons-en sa nature et ses composantes.

2.4 MODÈLE D'ORTHOPÉDAGOGIE INTÉGRÉE

L'orthopédagogie intégrée est un modèle d'intervention pédagogique où l'orthopédagogue concentre ses activités en classe ordinaire dans le but d'aider plus efficacement l'élève à risque. Ce modèle implique la collaboration active de l'orthopédagogue et de l'enseignante dans l'analyse des besoins des élèves en difficulté dans la classe, la planification des services, l'organisation de l'environnement et du contenu et l'évaluation. La figure 2.1 présente les quatre composantes du modèle.

2.4.1 Consultation collaborative

La principale composante du modèle d'orthopédagogie intégrée est la consultation collaborative. L'enseignante et l'orthopédagogue interviennent toutes les deux dans la classe ordinaire. Il est donc important, dans l'implantation d'un tel type de service, d'assurer une certaine coordination des interventions effectuées auprès des élèves en difficulté. À cet effet, une rencontre hebdomadaire est prévue entre l'orthopédagogue et l'enseignante afin de planifier la période d'enseignement qu'elles donneront ensemble dans la classe et les autres périodes que l'enseignante animera pendant le reste de la semaine.

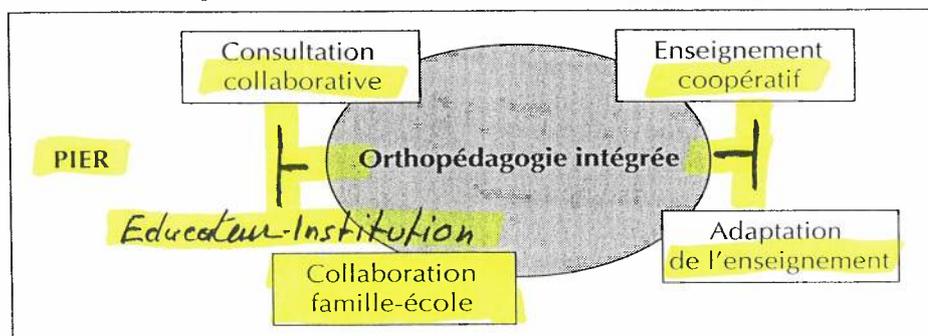
2.4.2 Enseignement coopératif

Le modèle comprend aussi l'intervention orthopédagogique en classe centrée sur les stratégies cognitives et métacognitives (comme dans TEAM, de Wong, Perry et Treloar, 1992). C'est l'aide directe à l'élève, comme il a été mentionné précédemment. Cette aide prend la forme d'un enseignement coopératif, c'est-à-dire qu'en classe l'orthopédagogue et l'enseignante se partagent l'enseignement. Bien que ne prescrivant aucune tâche spécifique à chacune afin de laisser la place aux intérêts ou aux habiletés des personnes, le modèle propose des tâches communes et d'autres plus spécifiques selon les particularités de l'une et l'autre intervenantes.

2.4.3 Adaptation de l'enseignement

Le modèle d'orthopédagogie intégrée comprend aussi l'adaptation de l'enseignement, dont le but est de permettre à l'élève de trouver dans sa classe une pédagogie répondant à ses besoins. Dans cette pédagogie adaptée, l'enseignante présente à l'élève à risque des tâches qui ont une signification pour lui et qui sont d'un niveau de difficulté adéquat. Également, on tente de le placer dans des situations stimulant son activité cognitive. Ce volet du modèle se réalisera encore une fois dans le cadre d'une concertation entre l'enseignante et l'orthopédagogue. Cette concertation assurera une intervention pédagogique sans cesse renouvelée, laquelle est essentielle pour le succès scolaire des élèves en difficulté.

FIGURE 2.1
Composantes du modèle d'orthopédagogie intégrée



2.4.4 Collaboration famille-école

Étant donné l'importance de la participation parentale dans la réussite scolaire des élèves, le modèle d'orthopédagogie intégrée suggère différentes mesures afin de favoriser le partenariat avec les parents des élèves et particulièrement avec ceux des élèves à risque. Ces suggestions s'adressent tant aux enseignantes qu'aux orthopédagogues ainsi qu'aux parents eux-mêmes. Ce volet fera l'objet de la partie 6 de cet ouvrage.

2.5 CONDITIONS D'APPLICATION DU MODÈLE

Le modèle de l'orthopédagogie intégrée proposé dans le PIER repose principalement sur le travail d'équipe de l'orthopédagogue et de l'enseignante. Certaines conditions faciliteront ce travail d'équipe :

- Les deux professionnelles doivent s'y engager librement.
- Elles doivent également partager des conceptions communes au sujet de l'enseignement et de l'aide à apporter aux élèves en difficulté.
- Elles doivent croire au modèle utilisé.
- L'existence d'affinités personnelles entre ces deux équipières est également souhaitable au départ. Cependant, le PIER peut parfois être l'occasion pour les deux personnes de se découvrir. C'est ce qui s'est produit dans certaines équipes enseignante-orthopédagogue ayant expérimenté le modèle.

Dans le modèle d'orthopédagogie intégrée proposé ici, il n'y a pas de relation hiérarchique entre l'enseignante et l'orthopédagogue, mais plutôt un partage de connaissances. Ainsi, dans la consultation collaborative, la même personne peut, à un moment donné, avoir un rôle d'expert et, à un autre moment, un rôle d'apprenti. Une coopération active associée à une participation réelle de chacune des intervenantes sont des conditions nécessaires.

2.6 AVANTAGES DU MODÈLE D'ORTHOPÉDAGOGIE INTÉGRÉE

Le modèle d'orthopédagogie intégrée vise à prévenir et à contrer l'échec scolaire. Il comporte plusieurs avantages pour les élèves et pour les intervenants. Ils sont résumés dans le tableau 2.1.

TABLEAU 2.1
Avantages du modèle d'orthopédagogie intégrée

Sur le plan de l'intervention pédagogique, le modèle permet :

- de mieux identifier les besoins des élèves en difficulté ;
- d'assurer une intervention renouvelée et adaptée ;
- d'augmenter l'efficacité de l'intervention ;
- d'harmoniser et de coordonner les pratiques d'intervention auprès des élèves à risques ;
- d'éviter la perte de contenu scolaire.

Par rapport à l'élève, le modèle permet :

- d'éviter la marginalisation ;
- d'acquérir de meilleures stratégies cognitives et métacognitives ;
- de favoriser le transfert et la généralisation des stratégies apprises ;
- d'acquérir une meilleure estime de soi ;
- d'encourager les interactions avec les pairs ;
- d'augmenter la motivation.

Pour ce qui est de l'enseignante et de l'orthopédagogue, le modèle permet de :

- de contribuer au développement professionnel de chacune ;
- d'établir la communication entre professionnelles ;
- de donner l'occasion d'un soutien mutuel entre elles ;
- de réduire l'épuisement professionnel.

Références bibliographiques

- Adamson, D.R., Matthews, P., et Schuller, J. (1990). Five ways to bridge: The resource room-to-regular classroom gap. *Teaching Exceptional Children*, 22, 74-77.
- Affleck, J., Madge, S., Adams, A., et Lowenbraun, S. (1988). Integrated classroom versus resource model:

3.2 DÉFINITION DE LA CONSULTATION COLLABORATIVE

Parmi les différentes modalités de consultation possibles, celle de la consultation collaborative a été retenue et mise au point dans le PIER. Les raisons de ce choix sont les suivantes :

- compatibilité avec les concepts théoriques à la base du programme ;
- absence de hiérarchie entre les participants ;
- réponse aux besoins des élèves à risque et non pas seulement à ceux des élèves en difficulté.

La consultation collaborative est ainsi définie : [...] un processus interactif dans lequel différents intervenants travaillent de façon concertée à élaborer des solutions aux problèmes rencontrés. La collaboration est d'autant plus positive que les solutions apportées sont différentes de celles que chaque membre aurait été en mesure de fournir individuellement. L'avantage principal de la consultation collaborative réside dans la mise en place de programmes clairs et structurés, destinés à répondre aux besoins particuliers des élèves à risque, et ce dans un milieu où les interactions avec les élèves ordinaires sont facilitées (Idol, Paolucci-Whitcomb et Nevin, 1986, p. 1 ; traduction libre).

Dans la consultation collaborative, l'enseignante et l'orthopédaogogue partagent leurs connaissances, leur expertise, leurs expériences et leurs qualités affectives au profit des élèves à risque. Les avantages de ce partage sont nombreux. Grâce aux échanges que ce fonctionnement implique, on contre l'isolement des personnes. L'aspect interactif du processus assure que chacune des éducatrices participe à part entière à la démarche d'apprentissage des élèves. Un autre avantage de la consultation collaborative vient du fait qu'échanger des idées peut ajouter à la créativité et à la flexibilité dans les solutions apportées pour répondre aux besoins des élèves à risque. De plus, en formant équipe pour intervenir auprès des élèves connaissant des difficultés d'apprentissage, les deux intervenantes ont plus de chances d'être cohérentes dans leur façon d'aborder les objectifs à travailler et de favoriser chez l'élève le transfert et la généralisation des apprentissages.

Comme autres avantages de la consultation collaborative, Dettmer, Thurston et Dyck (1993) soulignent l'effet multiplicateur de ce processus. La consultation collaborative permet à l'élève en difficulté de bénéficier d'une intervention adaptée à ses besoins pendant toute la semaine et non plus seulement dans ses périodes avec l'orthopédaogogue. Les auteures soulignent également que, grâce à la consultation collaborative, les enseignantes en viennent à mieux connaître les élèves en difficulté. Nous dirions la même chose du côté de l'orthopédaogogue. Grâce à la consultation collaborative, l'orthopédaogogue se familiarise avec la classe ordinaire, les contenus d'enseignement et les méthodes pédagogiques utilisées en classe avec les élèves.

Un dernier avantage à souligner est que tous les élèves peuvent profiter de la consultation collaborative, particulièrement ceux qui risquent l'échec scolaire et qui ne recevraient pas autrement des services de l'orthopédaogogue.

Voici maintenant un résumé de ces avantages de la consultation collaborative :

- mise en commun des connaissances et des habiletés ;
- élimination de l'isolement ;
- participation à part entière des intervenantes ;
- ajustement des interventions pédagogiques ;
- cohérence des interventions ;
- transfert et généralisation des apprentissages ;
- intervention adaptée pendant tout le temps de classe ;
- connaissance accrue des élèves en difficulté pour l'enseignante ;
- connaissance plus grande de la classe ordinaire pour l'orthopédaogogue ;
- intervention de l'orthopédaogogue en classe plus pertinente.

Idol (1993) fait de la consultation collaborative une condition de succès de l'intervention de l'orthopédaogogue en classe. Si l'orthopédaogogue intervient dans la classe, la planification et la concertation avec l'enseignante sont nécessaires, sinon l'intervention risque de mal s'inscrire dans le contexte global de la classe ordinaire et d'être ainsi inefficace. Cet écueil est d'ailleurs souligné

3.3.2 Orthopédagogie

Première personne-ressource appelée à intervenir auprès de l'élève en difficulté, l'orthopédagogue agit à plusieurs niveaux, ses fonctions consistant à :

- enseigner à l'élève des stratégies en lien avec les objectifs des programmes d'études;
- intervenir à titre de collaboratrice ou de consultante auprès de l'enseignante;
- rencontrer les parents sur une base plus ou moins régulière afin de favoriser la cohérence et la continuité des interventions.

En raison de son expertise sur le plan des processus cognitifs, de la pédagogie et de la didactique, l'orthopédagogue joue un rôle essentiel dans le cadre d'une démarche de concertation.

Le tableau 3.1 présente ce que pourraient être les responsabilités de l'enseignante et de l'orthopédagogue dans un processus de consultation collaborative. Il est à noter que la communication avec les parents apparaît dans les tâches communes de l'enseignante et de l'orthopédagogue; la responsabilité de ce volet est assumée par les deux éducatrices dans le modèle d'orthopédagogie intégrée.

3.4 ORGANISATION ET PLANIFICATION

Le modèle d'orthopédagogie intégrée qui a été élaboré dans le PIER s'inscrit dans la tâche ordinaire à temps complet de l'enseignante et de l'orthopédagogue, soit, au Québec, à l'intérieur du 27 heures par semaine.

3.4.1 Orthopédagogue

Pour l'orthopédagogue, le temps par semaine consacré à une classe sera d'une durée de 2 h 30 min. Idol (1993) suggère qu'un tiers du temps de l'orthopédagogue soit consacré à la consultation et le reste du temps, au service direct aux élèves. Cette proportion est à peu près celle suggérée ici. L'orthopédagogue intervient directement en classe environ 90 minutes par semaine, la plupart

TABLEAU 3.1
Partage des responsabilités suggéré dans le modèle d'orthopédagogie intégrée

En classe	Hors classe
Responsabilités de l'enseignante	
<ul style="list-style-type: none"> • Assurer la gestion pédagogique ordinaire de sa classe en fonction des objectifs des programmes • Enseigner un nouveau contenu ou renforcer un ancien • Vérifier les tâches exécutées chez l'ensemble des élèves • Évaluer les apprentissages chez tous les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Assumer les tâches normalement rattachées à la pratique enseignante : planification, organisation de l'environnement, préparation du matériel, correction, etc.
Responsabilités partagées entre l'enseignante et l'orthopédagogue	
<ul style="list-style-type: none"> • Assister les élèves demandant de l'aide • Dépister les difficultés d'apprentissage • Évaluer et enregistrer les progrès individuels des élèves • Assurer à tous les élèves la rétroaction sur le travail accompli et les succès obtenus • Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'ensemble de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Entraîner les élèves à utiliser le tutorat et l'apprentissage coopératif • Contacter et rencontrer les parents • Se rencontrer une fois par semaine, afin de planifier et d'évaluer ce qui se fait en classe • Revoir les plans d'intervention et les mettre à jour au besoin • Fabriquer, recueillir et conserver du nouveau matériel
Responsabilités de l'orthopédagogue	
<ul style="list-style-type: none"> • Assurer un rôle de collaboratrice auprès de l'enseignante et un rôle de personne-ressource auprès des élèves • Enseigner certaines stratégies spécifiques • Enregistrer les progrès individuels des élèves en difficulté • Assurer un rôle de personne-ressource auprès de l'enseignante • Apporter une attention particulière à la mise à jour régulière des plans d'intervention des élèves en difficulté • Fournir ou concevoir du matériel adapté 	

TABLEAU 4.1

Stratégies d'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives

- Amener les élèves de la classe à expliquer dans leurs mots les stratégies qu'ils utilisent
- Discuter ou dialoguer sur les stratégies
- Inciter l'ensemble des élèves à trouver la meilleure façon de s'y prendre pour répondre à une question ou pour résoudre un problème
- Utiliser souvent la paraphrase, c'est-à-dire faire reformuler en ses propres mots un message écrit ou oral
- Faire expérimenter des succès réels grâce à l'utilisation d'une stratégie clairement définie, de manière à ce que l'élève à risque prenne conscience du lien entre son action et le résultat obtenu
- Entraîner à l'utilisation et au transfert d'une stratégie dans différentes situations d'apprentissage (par exemple, modeler une stratégie dans les différentes situations où elle peut être employée)
- Élaborer une stratégie d'auto-instruction avec l'élève en demeurant le plus fidèle possible à sa façon d'expliquer sa stratégie à haute voix
- Faire le lien entre un nouvel apprentissage et les connaissances et expériences antérieures de l'élève, de manière à rendre cet apprentissage signifiant
- Assister de façon particulière l'élève à risque en début de leçon, en l'entraînant par exemple à utiliser des stratégies de mise à la tâche :
« Comment pourrais-tu faire pour commencer cette activité ? »

élèves ainsi que dans leurs propres verbalisations intérieures portera sur les stratégies cognitives et métacognitives. Ce questionnement sera simple au début et deviendra de plus en plus complexe. En voici quelques exemples dans le tableau 4.2.

Modelage

Dans l'intervention cognitive, le modelage consiste à expliquer dans ses mots, à voix haute, ses propres stratégies cognitives pendant l'exécution d'une tâche. Il est surtout utilisé au début d'un nouvel apprentissage, mais il peut être nécessaire

TABLEAU 4.2

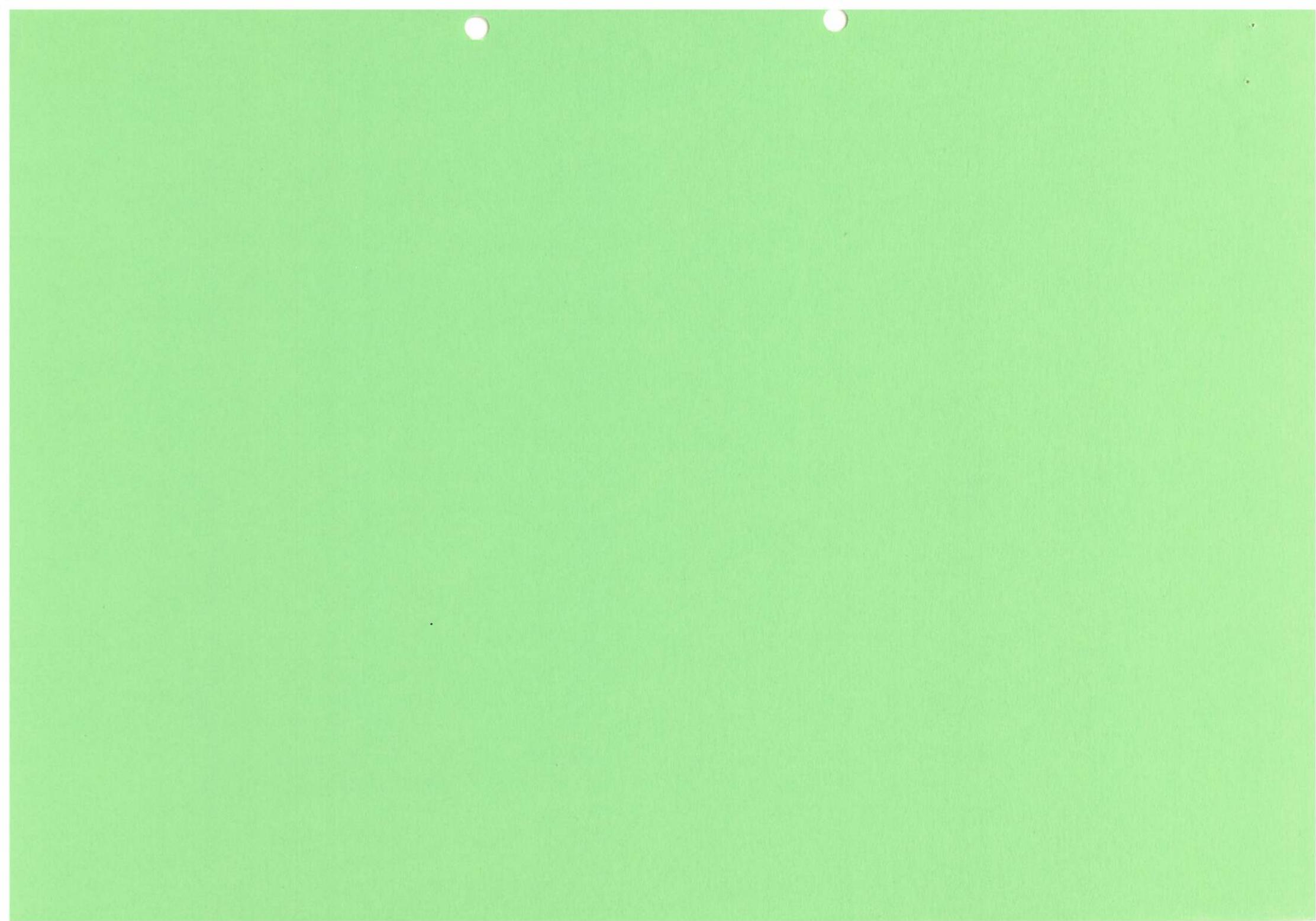
Types de questions dans l'intervention cognitive

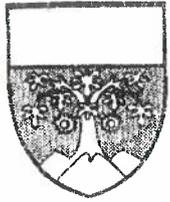
- L'enseignante questionne l'élève afin qu'il identifie ses processus cognitifs, c'est-à-dire les stratégies qu'il utilise, et qu'il en arrive à des stratégies plus efficaces :
 - « Comment le sais-tu ? »
 - « Comment fais-tu pour... ? »
 - « À quoi penses-tu lorsque tu es face à ce genre de tâche ? »
 - « Comment as-tu obtenu cette réponse ? »
- À partir de ce questionnement, un processus interactif doit s'instaurer en amenant l'élève à déceler lui-même pourquoi certaines de ses stratégies sont efficaces alors que d'autres ne le sont pas :
 - « Quelle démarche as-tu employée ? »
 - « Peut-on vérifier en procédant autrement ? »
 - « As-tu déjà utilisé cette démarche auparavant ? »

d'y revenir à différents moments du processus d'enseignement. Le tableau 4.3 offre une illustration de cette stratégie d'enseignement à partir d'un exemple de résolution de problèmes.

Certains auteurs suggèrent trois phases dans le modelage. Celle que nous venons de décrire serait la première. L'enseignante effectue la démarche cognitive devant les élèves pendant que ceux-ci ne font qu'écouter et observer. Dans un deuxième temps, l'enseignante fait la même démarche, mais cette fois en murmurant. Les enfants la font en même temps et sont invités à se parler à eux aussi. Dans une dernière phase, les élèves font la démarche en se parlant uniquement dans leur tête. L'utilisation systématique de ces trois phases peut être nécessaire avec les élèves à risque, qui ont souvent de la difficulté à s'appropriier ce genre de processus.

Afin de faciliter l'activité cognitive des élèves, nous suggérons à l'enseignante ou à l'orthopédagogue d'inviter les élèves à expliquer dans leurs mots, à voix haute, leur démarche cognitive tout en exécutant une tâche. Cette invitation peut être adressée à toute la classe ou à un élève particulier lors d'une intervention individuelle. À titre d'exemple, une orthopédagogue a utilisé avec





ÉTABLISSEMENT PRIMAIRE
LE MONT-SUR-LAUSANNE

La Feuillère

ÉTABLISSEMENT SECONDAIRE

BRETIGNY-CUGY-FROIDEVILLE-LE MONT-MONTHÉRON-MORRENS

DIRECTION : COLLÈGE DU MOTTIER
1052 LE MONT-SUR-LAUSANNE

☎ 021 - 652 01 45
Fax 021 - 652 01 77

JOURNÉE PÉDAGOGIQUE 2001 SUR LA VIOLENCE SÉANCE DU 19.01.2001

Présents : Mme Sophie **Banderet**, psychologue;
MM Jean-Louis **Leuthold**, directeur de La Feuillère, Jean
Schaer, animateur santé, Jean-Luc **Rochat**, médiateur, et
Daniel **Robert**, directeur des établissements primaire et
secondaire du Mont.

1. Conférence du mardi soir

M. Jacques **Pain** n'étant pas disponible, M. Claude **Lagrange**, psychosociologue, va-t-il prendre en charge la conférence du mardi soir ?

2. Thème de la journée

Le GRP, Groupe de réflexion sur la prévention de l'établissement du Mont, s'est posé la question du thème. La situation est-elle grave au point d'organiser une journée pédagogique sur ce thème ?

La situation est certainement moins grave que dans d'autres établissements, mais est-il nécessaire d'attendre pour prévenir ?...

De la discussion, il ressort les points suivants :

- 1) La matinée reste consacrée à la violence en général;
- 2) L'après-midi est centré sur la situation dans l'établissement scolaire, en particulier sur la pénibilité.
Les (bonnes) questions sont posées :
 - La pénibilité accroît-elle la violence ?
 - La violence accroît-elle la pénibilité ?
- 3) Avant cette journée pédagogique, il s'agira de sensibiliser / motiver les enseignants par une information sur ce qui se vit dans l'établissement et que tous les maîtres souvent ignorent.
- 4) En général, on ne sollicitera pas la collaboration des enseignants.
- 5) L'intention est de rester le plus possible dans du concret et de sortir de cette journée avec des propositions utiles pour la prévention et la gestion des conflits.
- 6) Les mots-clés : **cadre, limites, repères**. Ces derniers disparus depuis mai 68 sont à remettre en place, mais n'est-ce pas là faire preuve de violence ?...

L'enseignant a besoin de *plan de vol* et de *check list*, mais aussi du soutien d'une *tour de contrôle* (Etat, DFJ, Conseil de direction, direction...).

- 7) Des intervenants sont proposés : M. Maurice **Nanthen** du Valais, Mme **Chardonnens**, M. **Favre**. En remplacement de Mme Clément de Pérolles ?
- 8) La participation de La Feuillère est confirmée.

CONFERENCES DU 25 AVRIL SUR LA VIOLENCE A L'ECOLE

Doudin

On a tendance à penser que l'époque actuelle est la plus violente. Ceci est exacerbé par les médias. Mais on constate qu'au 19^{ième} siècle, la violence était omniprésente: Le cachot comme punition était chose courante et l'armée devait parfois intervenir à l'école. Mais les médias n'étaient pas là pour en parler, et notre société a évolué. Ce qui était acceptable ne l'est plus.

L'école en soi génère des violences. En voici une catégorisation:

VIOLENCES DELINQUANTES:

Violences actives --- **physiques** a) directe (contre une personne)

b) indirecte (contre les biens des personnes)

--- **verbales** a) directe (insultes)

b) indirecte (médiances)

VIOLENCES D'ATTITUDE:

Violences passives--- **physiques** a) directe (exclusion, chahut, absentéisme)

b) indirecte (évitement, non participation)

--- **verbales** a) directe (refus de participer, d'être poli)

b) indirecte

La qualité des relations entre enseignants est aussi une manière de prévenir la violence chez les enfants.

Quand un enfant est violent, il est un enfant abuseur. Et derrière un enfant abuseur, il y a généralement un enfant abusé. La violence entraîne la violence. Ça pourrait être une sorte d'appel à l'aide. Or, il court plus le risque d'être rejeté par l'institution que d'être aidé. Il faudrait réussir à coupler le problème enfant-abuseur/enfant-abusé.

TYPES D'ABUS:

1. Abus physiques (coups)
2. La négligence: ne pas faire quelque chose pour quelqu'un. C'est l'abus qui a en général les conséquences les plus dramatiques.

3. Les abus sexuels: bcp d'élèves, selon les statistiques, ont certainement subi une fois ou l'autre, un abus sexuel.
4. Les abus psychologiques

RÔLE DE L'ECOLE:

1. Poste d'observation:
 - permet de déceler les difficultés de comportement et de développement pouvant résulter de mauvais traitements d'origine extérieure à l'école.
 - position extérieure à la famille permettant de déceler de nouvelles compétences et de porter un regard positif sur l'élève, qui pourra influencer le regard des parents.
2. Poste d'observation: observation par l'institution de son propre fonctionnement.
 - insuffisances pédagogiques de l'enseignant
 - exclusion par des mesures d'orientation inadéquates.
3. Facteurs de protection:
 - des relations de soutien chaleureuses
 - des attentes positives de la part des adultes
 - des possibilités de participer à des activités développant le sentiment d'appartenance communautaire.

Les adultes qui ont été abusés et ont réussi à rompre le cercle vicieux de la violence intergénérationnelle se réfèrent souvent à leur enseignant comme personne aidante.

Ces 3 facteurs de protection sont difficiles à maîtriser face à des enfants qui nous excèdent sur pas mal de points. Intervenir auprès d'enfants qui ont été abusés risque d'engendrer chez nous des attitudes défensives pour diminuer l'angoisse: avoir accès au traumatisme de l'enfant crée en nous un traumatisme secondaire, qui va produire les mécanismes de défense suivants:

- doute (de la réalité du mauvais traitement)
- déli
- inhibition du désir de savoir
- dénégation
- idéalisations
- banalisation

Daniel Favre, Université de Montpellier, conduit un projet de prévention dans les écoles veveysannes. Selon certaines recherches, on voit une corrélation significative entre l'agressivité des ados et leur anxiété et dépression. Les comportements violents sont les moins sensibles au changement et les plus résistants une fois qu'ils sont installés.

Dans sa recherche, il rencontre:

- des ados qui en provoquant la peur, l'inconfort et l'affaiblissement chez autrui vont enfin pouvoir se sentir puissants sur le monde
- des ados qui vont avoir besoin de violence comme d'une drogue pour compenser leur mal-être.
- Des ados qui fonctionnent en "circuit court" (la perception des événements décodés comme frustration déclenche l'action violente) et qui, par là, sont peu capables de modifier ce qui peut devenir une "addiction à la violence".

La violence apparaît comme l'ensemble des comportements résultant d'un besoin acquis d'affaiblir autrui pour pouvoir se sentir fort et puissant. Là où l'élève est affaibli, il va avoir envie d'affaiblir. Face à une mauvaise note et une réprimande du prof, certains élèves vont râler, d'autres seront affaiblis et vont guetter le moment de faiblesse du prof. Il s'ensuit un sentiment de puissance quand on rend l'autre faible, et ce sentiment doit être remplacé par le sentiment d'autres compétences.

Il faut:

- expliciter
- prendre du recul
- ouvrir leurs référentiels à des déstabilisations (les aider à dé généraliser)
- les mettre en contact avec leurs propres émotions

3 outils pour mesurer la violence:

1. L'empathie. Celle-ci est inversement corrélée avec l'agressivité. Si on est coupé de ses propres émotions, on n'a plus de frein endogène par rapport à notre violence et notre agressivité. Ici, on ne constate pas de différences filles-garçons.
2. La contagion émotionnelle: capacité à être influencé par l'émotion d'autrui. On constate une grande différence des sexes, les filles étant plus influencées.
3. La coupure avec les émotions: le risque de violence est plus accru chez les personnes qui sont en coupure avec leurs émotions. Un changement de regard sur l'ado peut faire émerger d'autres choses.

Le développement de la capacité empathique diminue la contagion émotionnelle et la coupure des émotions.

Problème: on ne veut pas voir la réalité et on ne joue pas notre rôle de prévention.

C'est pourquoi la formation de base est continue des enseignants est d'une importance considérable. On sait déjà beaucoup de choses sur les conséquences des mauvais traitements, sur le développement affectif et cognitif de l'enfant, sur le rôle que peut jouer le prof dans ce développement, sur le développement conatif, sur les techniques d'observation fines du comportement des élèves. La supervision de type pédagogique est également très importante. Elle permet ces 3 facteurs de protection et contribue à éviter que l'enseignant ne s'engage à son tour dans des interactions de type abusives.

Concernant les enfants institutionnalisés, le fait d'être placé est une violence en soi car cela engendre beaucoup de ruptures. Cependant, on constate que pour les enfants qui ont subi ces violences, ces 3 facteurs de protection semblent être présents.

Toute institution risque de générer des violences. Toute violence et action professionnelle altérant l'identité et les capacités des jeunes doit être considérée comme une violence institutionnelle. Celle-ci a lieu aussi quand il n'est pas possible de démontrer que le jeune a les capacités de se développer normalement.

Les recherches sur les regroupements d'élèves en difficulté dans la même classe montrent des effets négatifs sur l'image de soi et le développement intellectuel, et un appauvrissement des échanges intellectuels, ainsi qu'un phénomène d'étiquetage.

Alain Clémence

INSECURITE ET INCIVILITE DANS LE CADRE SCOLAIRE DES ADOS

A l'époque, l'autorité était uniquement basée sur le statut, et elle allait de soi. Petit à petit, ce modèle s'est érodé et le statut n'est plus suffisant pour considérer qu'on a une autorité. Ce changement est basé sur 2 facteurs:

- extension des droits et des libertés
- efficacité: quand les gens sont actifs, ils sont cognitivement éveillés et plus efficaces.

Quand on ne fonctionne plus par ordre mais par objectifs, on augmente la délégation. On fait donc descendre les décisions et les choix bcp plus bas et les relations de dépendance s'affaiblissent, ce qui provoque un éclatement des normes et référents communs. On tolère davantage les différences, et la perception de la violence est différente selon les points de vue adoptés.

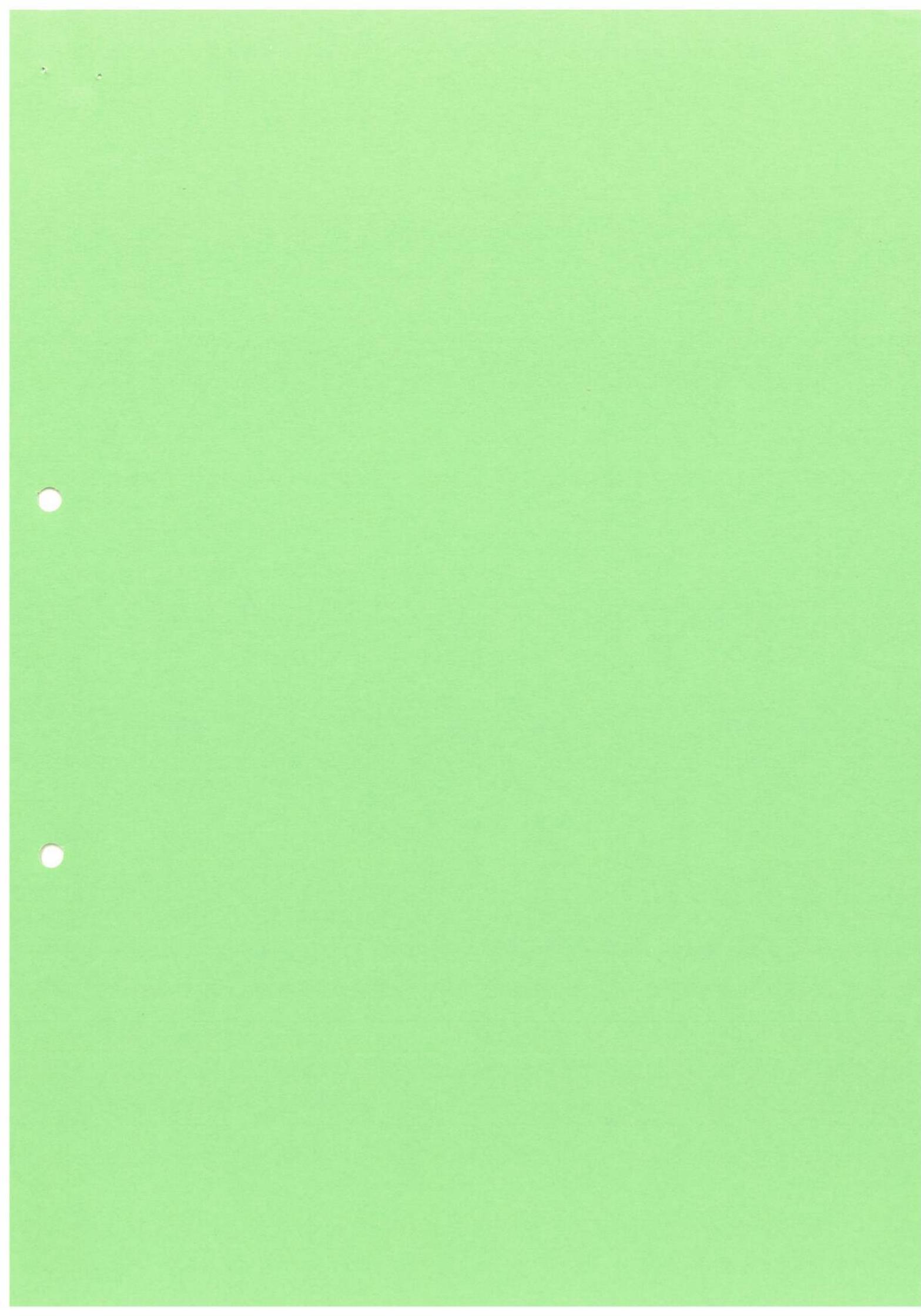
Quand on donne des objectifs aux personnes et qu'elles doivent prendre des décisions, elles ne sont pas sûres de prendre les bonnes décisions. Il y a donc une plus grande possibilité de perdre plein de choses, puisque les autres ont plus de libertés. Le fait de craindre de se tromper, de prendre une mauvaise décision dont une des conséquences pourrait être de perdre son travail, provoque une hausse de l'anxiété et de l'impulsivité. Les normes qui nous semblent tomber sous le sens ne sont plus forcément évidentes.

Il s'agit de repérer:

1. l'intervention du langage dans la genèse et la régulation de la violence. Que serait un langage non affaiblissant pour l'élève?
2. Comment enseigner à des élèves qui ne ressemblent pas à l'élève que nous avons été? Pour que l'élève se motive à apprendre, il faut qu'il puisse s'identifier à l'enseignant, et vice-versa. S'il y a coupure à ce niveau, il y a aussi coupure au niveau empathique. Un nombre important d'élèves ne fait pas confiance à l'enseignant.
3. Comment les peurs sociales alimentent les processus de violence et comment développer de l'intelligence collective lors des interventions dans les établissements et après celles-ci?
4. Comment aider les personnes victimes de violences pour éviter que ne s'installent des symptômes de stress post-traumatique?
5. Comment faire évoluer les pratiques d'évaluation et les dispositifs pédagogiques pour que ceux-ci ne contribuent pas à affaiblir l'élève? (l'élève affaiblit devenant affaiblissant). Actuellement, l'accès au savoir n'est pas assez étudié pour éviter la mise en compétition des élèves.
6. Comment, quand, et avec qui utiliser les techniques de la médiation pour prévenir la violence à l'école?
7. Comment accueillir et réguler les effets de la violence verbale et de la violence physique? Pouvoir accepter nos peurs, de ne pas être des super-hommes et des super-femmes.
8. Comment distinguer le positionnement autoritaire qui rend dépendant et affaiblit l'élève du positionnement autoritaire nécessaire pour l'aider à développer son autonomie? Important de laisser la place à l'élève pour dire non. L'enseignant ne doit pas être dépendant de la soumission des élèves. Les sanctions doivent être des moyens de permettre à l'élève en transgression de revenir dans le groupe dont il s'est lui-même extrait en transgressant ses règles, plutôt qu'une vengeance, un règlement de compte ou une soumission à un plus fort que lui.
9. Comment faire le lien entre règlement, règles et valeurs. Derrière les règles, il y a une valeur, souvent implicite. Les valeurs étant implicites, il y a souvent des conflits entre enseignants. Derrière les règles, il y a une valeur, souvent implicite. Cela engendre souvent des conflits entre enseignants, à cause de cet implicite.
10. Comment mettre en relation les règles d'un établissement avec les valeurs au service desquelles elles sont et comment distinguer les valeurs collectives qui visent l'affaiblissement mutuel de celles qui visent la solidarité ou la coopération et donc le renforcement mutuel?

CONCLUSION:

Ne pas séparer la socialisation des élèves et l'acquisition des savoirs.





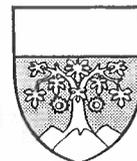
La Feuillère
Maison d'enfants

ETABLISSEMENT PRIMAIRE

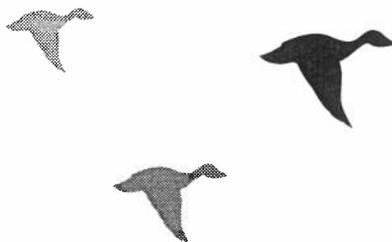
LE MONT-SUR-LAUSANNE

ETABLISSEMENT SECONDAIRE

BRETIGNY-CUGY-FROIDEVILLE-LE MONT-MONTHON-MORRENS



PROJET PILOTE



**INTÉGRATION
D'ENFANTS D'INSTITUTION
EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE**

Résumé du cheminement des relations INSTITUTION-ECOLE qui a conduit à l'élaboration du projet

Depuis une vingtaine d'années, dans le cadre de nos objectifs de prises en charge, nous sommes confrontés aux difficultés d'adaptation de nos pensionnaires à l'école. Ces diverses causes d'échecs peuvent être de plusieurs natures: angoisse, inhibition intellectuelle, carence d'apport signifiant, enfants élevés dans un milieu où les échanges verbaux sont peu développés, familles disfonctionnelles, etc..

L'anamnèse de chacune des situations qui ont décidé du placement met en évidence les difficultés globales du dysfonctionnement du milieu familial et les causes des troubles de comportement sont identifiées comme "l'acting" de l'enfant pour signifier son mal être dans sa situation.

Si dans tous les cas, le placement n'est pas fait en fonction de l'échec scolaire, celui-ci est considéré comme l'émergence d'un symptôme passager. L'institution d'accueil a dans sa prise en charge les moyens de corriger cette situation de déficit scolaire.

Depuis plusieurs années les écoles se posent la question de l'échec scolaire grandissant inquiétant les milieux associatifs de parents et de cercles professionnels et politiques.

Si dans plusieurs situations bien définies, nous avons vu la création de classes spécialisées et d'effectifs réduits correspondant à des enfants dont le retard est significatif. Il n'en est pas de même pour les situations d'élèves en difficulté ne relevant pas de l'enseignement spécialisé, mais exigeant "exceptionnellement" une aide individuelle appropriée de proximité.

La situation d'un élève qui entre dans une institution telle que LA FEUILLERE et doit impérativement suivre "l'école publique", sa prise en charge devrait par l'accompagnement d'éducateurs spécialisés, lui offrir toutes les garanties pour sa réussite scolaire. Cependant, nous savons que le vécu de l'élève dans le contexte de stress subi pendant plusieurs années au sein de sa famille ne lui a pas permis de réussir son autonomie d'apprentissage, mais plutôt sa résistance par une attitude comportementale négative.

Le simple fait du placement ne suffit pas à modifier fondamentalement les habitudes prises envers l'école. Ces catégories d'enfants sont toujours plus nombreuses dans nos institutions.

Nous comptons sur les 20 années écoulées, un 15 % de pensionnaires en échec scolaire et qui le sont restés avec plus ou moins de déficit. Un des facteurs à prendre en compte est une trop longue attente de prise en charge dans un milieu scolaire approprié. Nous sommes aujourd'hui à plus de 40 % de difficultés significatives. Plus celles-ci sont identifiées rapidement, plus les chances de rétablissement sont réelles, dans la mesure où nous nous donnons les moyens d'y répondre.

RELATIONS ECOLE - INSTITUTION

- Les professionnels: pédagogues et éducateurs.

Durant ces deux décennies, notre institution a pu dans les grandes lignes établir d'excellentes relations avec les instituteurs.

Les évaluations d'élèves rencontrent toujours un bon écho. Les stratégies mises en place d'un commun accord pour améliorer les communications sont un plus qui renforce la réussite de l'intégration. Cependant, les dissonances ne manquent pas quant à l'approche d'une situation difficile. Malgré des rencontres pour dénouer la crise, celle-ci se cristallise sur le manque de moyen-temps et de disponibilité des enseignants pour la résorber.

Les pédagogues posent alors les limites. Et les problèmes élèves-enseignants subsistent sur les difficultés d'investissement des uns et des autres. Malgré les cadres d'appui et autres soutiens de l'institution, nous sommes devant un sentiment d'échec sur le terrain de l'école !

La crise de l'élève intervient souvent comme test de demande maladroite. "Je ne peux plus suivre, je demande et il ne veut pas me répondre. De toute façon, je ne comprends rien. Tu me dis qu'il faut demander si je ne comprends pas. Il dit que je suis bête. Je fais un effort et il se moque de moi. Il n'y a pas que moi qui le dis".

Les enseignants ont quelquefois des croyances préjudiciables au type d'enfant en institution. "Les enfants en institution, ne le sont pas pour rien. Ils sont perturbés, comment voulez-vous qu'ils soient de bons élèves..." "Quand je pense qu'ils ont tous les jours des éducateurs pour les aider à faire leurs leçons... De toute façon, ils ont tellement de lacunes, qu'ils ne les rattraperont pas facilement..."

Nous, les institutions, avons peu de moyens pour modifier "l'homéostasie" relationnelle qui s'est installée entre l'enseignant et l'élève, voire groupe de classe.

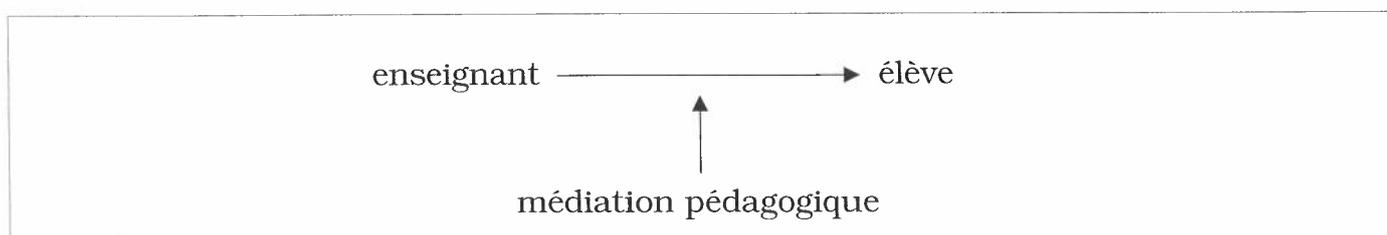
Depuis plusieurs années, nous observons ce phénomène et assistons à un double échec, celui de l'élève et le nôtre par manque de moyens d'intervention dans le système scolaire.

Notre question: comment apporter une aide aux protagonistes de l'échec ? Tenant compte des moyens existants, qui sont importants, mettre en action un acte pédagogique médiateur permettant d'optimiser les ressources existantes afin d'intégrer l'élève à problèmes. C'est ici que notre projet de médiation pédagogique simultanée se conceptualise et prend forme.

Le concept novateur du projet

Les appuis scolaires existent déjà sous plusieurs formes. Ils sont plus généralement utilisés en complément, en option et en dehors des heures de classe (quelques appuis sont organisés à côté des heures de classe). Ils sont organisés par l'école pour certaines classes d'âge. La logopédie est souvent un appui spécialisé couramment pratiqué.

Notre projet se conceptualise autour de l'enfant dont la situation difficile est déjà identifiée par son placement en institution, que cette institution a dans son projet pédagogique l'intégration de l'enfant dans l'école publique et que cette école a des limites d'intégration des élèves en difficultés globales que sont nos pensionnaires d'institution.

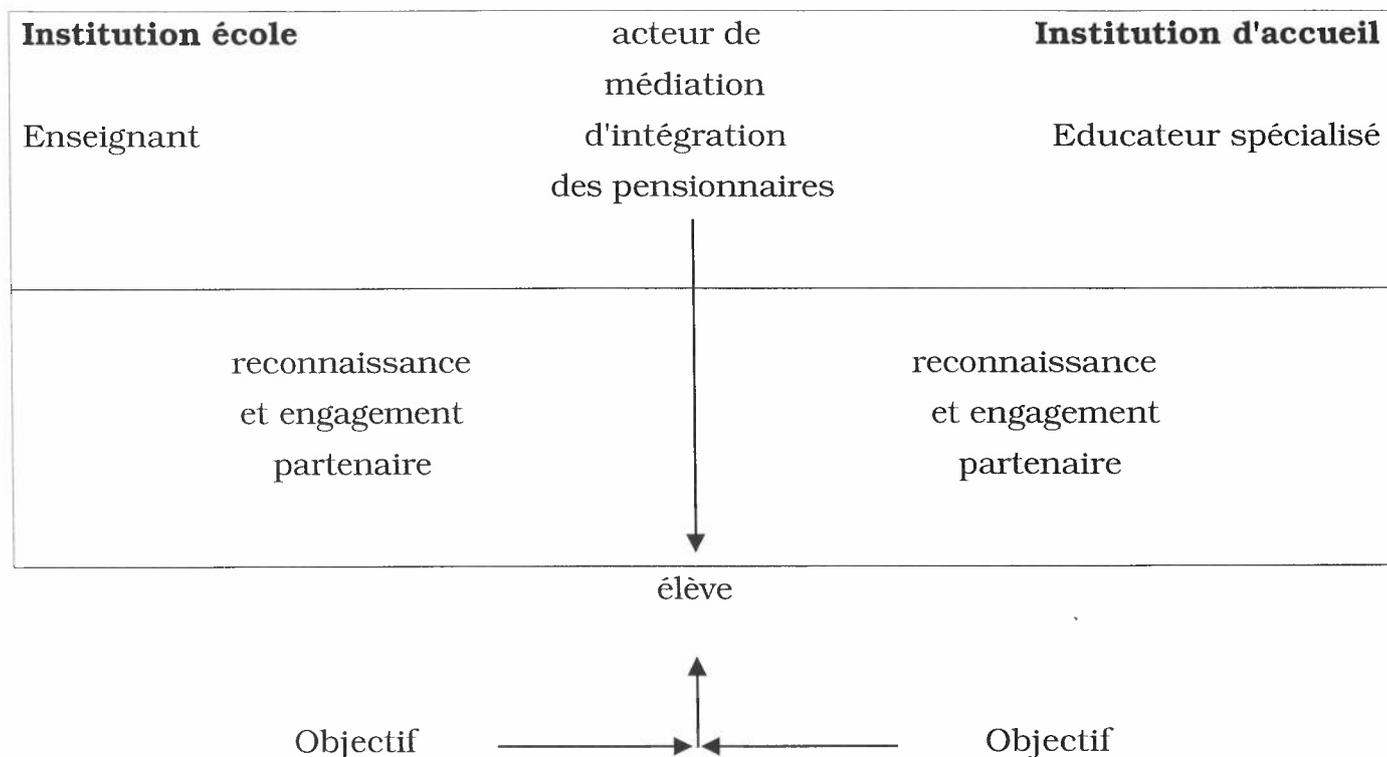


L'action de médiation doit être subordonnée, non pas seulement au besoin de l'élève en difficulté, mais aux deux, soit à l'enseignant et à l'élève. L'action se situe dans le contexte de la classe, de la matière à traiter, exemple: Les mathématiques; c'est pendant la période math. que la médiation pédagogique s'exécute et au niveau de l'enseignement de la classe. Ce que nous appelons médiation pédagogique simultanée.

Niveau classe moyen
Enseignement contenu de la période
Niveau de l'élève Retard / écart
Travail de médiation pédagogique Travail sur l'écart et le rattrapage

Un protocole est défini entre l'enseignant et la médiatrice pédagogique pour une mise à niveau: le contenu, le contenant et le temps nécessaire minimum, 2 à 3 périodes, max. 10 périodes temps. Une évaluation est d'ores et déjà nécessaire pour assurer un pilotage de cette prise en charge.

Le statut de l'enseignant médiateur est un des aspects déterminants. Celui-ci doit être défini à partir des deux institutions dont la convergence se situe au milieu du projet de scolarisation de l'élève et son intégration positive.



Le statut de ce poste sera d'être un enseignant faisant partie intégrante de l'ensemble des professionnels du groupement scolaire pour un temps partiel et en second temps de faire partie de l'équipe éducative spécialisée de l'institution d'accueil.

Le cahier des charges précisera les diverses actions auprès des deux lieux de travail. Cette forme de contrat pédagogique définit la volonté de ne pas situer l'action de cette médiation comme une simple prise en charge de l'élève perturbateur dont l'enseignant de classe voudrait se soulager. Ce qui est un risque évident et ce que nous ne voulons pas dans ce projet.

Conséquences du projet au niveau des institutions et des enfants

Institution LA FEUILLERE

Ce projet de médiation pédagogique d'intervention simultanée à l'école au bénéfice de l'intégration de nos pensionnaires est un outil essentiel à notre prise en charge. Il comble une lacune qui devenait toujours plus importante par le développement de situations carencées.

Cette médiation apporte une meilleure régulation et supervision des relations pédagogiques et sociales entre les deux institutions.

Elle garantit une meilleure réponse dans la prise en charge psycho-éducative.

Elle assure une meilleure approche de l'handicap et garantit une plus grande finalité du placement.

Institution scolaire

Pour le groupement scolaire, la présence de l'institution éducative qui envoie les enfants à l'école publique, donne par ce projet un signe évident de partenariat pédagogique réel au soutien de l'intégration des enfants.

Ce projet instaure une réalité interprofessionnelle qui est en fait la reconnaissance de la complexité du problème et offre une solution active pour sa résolution.

Conséquences au niveau des enfants

L'analyse des processus d'interaction de l'enfant avec le système école (l'enseignant, le médiateur, l'autorité scolaire, les camarades, les matières à apprendre) donne les éléments suffisants pour poser des hypothèses pertinentes qui pourront déboucher sur des solutions positives dans le cadre des relations objectives entre les deux institutions. Ceci dit, l'enfant étant le "carrefour" entre les différents systèmes auxquels il appartient, un changement dans la relation de l'enfant avec l'école devient possible.

L'abandon des intéressés à l'étiquette "mauvais élève" est un défi POUR TOUS et c'est d'un commun accord que cette image peut être transformée. L'image que véhicule consciemment ou inconsciemment l'enfant n'est transformable que dans un contexte positif au changement.

Du point de vue psychologique, l'échec scolaire se présente aujourd'hui comme le résultat d'une construction sociale et il en est de même pour l'évaluation du succès scolaire.

La majorité des enfants qui ont été placés dans notre institution et dont nous avons pu suivre leur évolution ont pour le 85% réussi une formation professionnelle de base, soit 15% au niveau supérieur, 60% au niveau manutention, 10% d'apprentissage élémentaire, le solde de 15% n'ont pas réussi à envisager une formation certifiée.

L'école est un système plein de ressources qu'il faut reconnaître et utiliser.

Notre projet va dans le sens d'utiliser au maximum les écoles et infrastructures existantes pour permettre à nos enfants de rester en prise directe avec la société.

Le repli sur soi, soit la création de classes à l'intérieur de l'institution d'accueil, serait une mise en marginalisation coûteuse et qui ne donnerait que de maigres résultats.

C'est pour plusieurs raisons que nous sommes acquis à la solution qu'offre notre projet pilote tel qu'il est exprimé dans notre exposé. Une nombreuse littérature sur ce thème vient à l'appui de notre recherche.