

# Des difficultés scolaires aux ressources de l'école

Un modèle de  
consultation  
systémique pour  
psychologues et  
enseignants

Chiara Curonici  
Françoise Joliat  
Patricia McCulloch

Préface d'Yveline Rey  
Postface d'Édith Tilmans-Ostyn



## Chapitre 6 : Troubles de l'apprentissage

### 6.1. L'apprentissage : qu'est-ce qu'apprendre ?

Apprendre, apprentissage... termes couramment utilisés et compris de tous, sans qu'on les définisse pour autant. Que recouvrent-ils ?

D'où vient la connaissance ? Comment nous représentons-nous la manière dont nous apprenons ? Quelles opérations cognitives mettons-nous alors en route ? De quelle manière sont-elles mobilisées ? Quels sont les rôles réciproques des apprenants et des enseignants ? Autant de questions sous-tendues par la conception que chacun se fait de l'objet à connaître, du sujet connaissant et de leurs rapports.

Un grand nombre de chercheurs a étudié ces questions. Leur tâche était d'autant plus compliquée que même si les études les plus récentes ont pu bénéficier des techniques d'imagerie fonctionnelle permettant de voir des images du cerveau en activité dans différentes situations cognitives, on ne parvient toujours pas à accéder à la "boîte noire" dans laquelle on pourrait observer "comment" l'apprentissage se fait et distinguer chacun des processus mis en activité à cet effet. Seuls les résultats des opérations qui s'y déroulent sont observables. Ces auteurs ont donc essayé de bâtir des théories cohérentes autour de ce qu'ils pouvaient mettre en évidence, de "reconstruire", de modéliser la réalité de processus impossibles à observer en eux-mêmes. Chaque école de pensée, ancrée dans un contexte culturel, social et humain, inscrite dans une organisation de société déterminée, a donc construit une certaine manière de se représenter ce qu'est apprendre, sans que l'on puisse affirmer pour autant que le modèle choisi est **la** vérité. L'adoption de l'un ou l'autre de ces modèles n'est cependant pas innocente et relève de choix de pensée, de choix éthiques, politiques... qui permettent d'établir une cohérence au nom de laquelle on analyse, on agit, on critique.

Schématiquement on peut distinguer trois grands types de modèles d'apprentissage, c'est-à-dire trois positions épistémologiques :

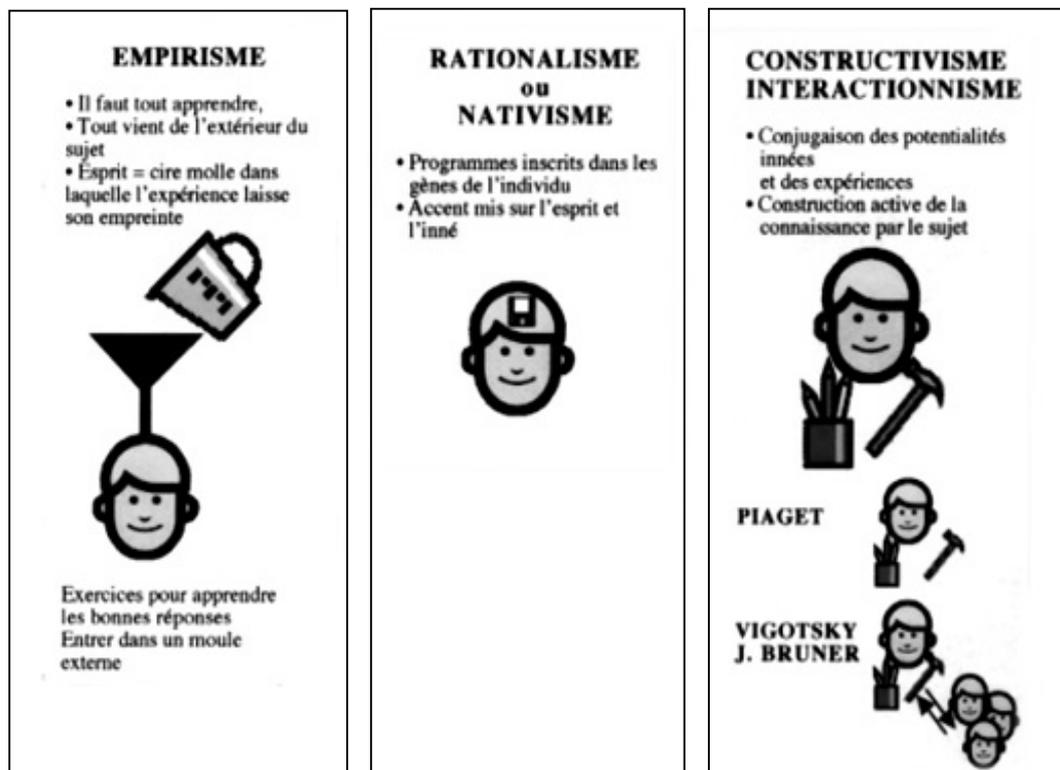


Schéma 6.1. Trois grands types de modèles d'apprentissage

## o Empirisme

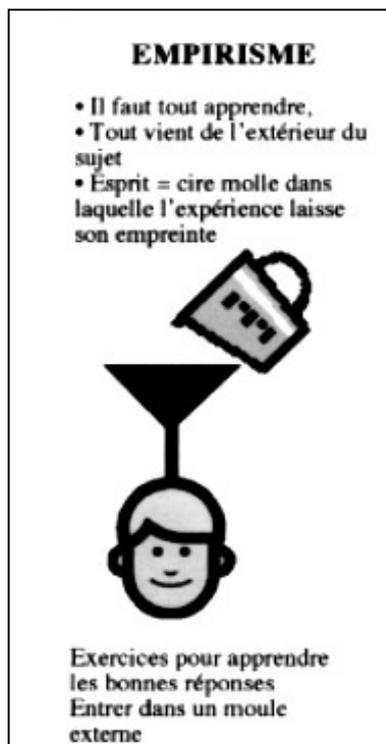


Schéma 6.1. 1/ Empirisme

Selon cette théorie toute la connaissance provient de l'*expérience* ; tout provient de l'extérieur du sujet et doit donc être appris. L'esprit peut être comparé à une *cire molle* dans laquelle l'expérience imprime son empreinte.

C'est le *behaviorisme* (Skinner) qui représente le courant psychologique prioritaire de cette position. Apprendre se fonde sur la notion de *réflexe conditionné* ou conditionnement opérant : maîtriser son environnement, apprendre, c'est entraîner, chacun à son rythme et selon des possibilités intellectuelles déterminées au départ, la capacité à mobiliser la bonne réponse face à un certain stimulus, apprentissage induit par des renforcements positifs (encouragements, récompenses).

Dans ce modèle d'apprentissage, à une cause correspond un effet. Cette représentation de l'apprentissage induit des propositions pédagogiques particulières. L'apprentissage se confond avec

l'enseignement : il s'agit d'une *formation* qui se fait du dehors et tend à substituer des habitudes traditionnelles aux inclinaisons naturelles de l'enfant. A force d'exercices, on le fait entrer dans un moule qui lui est externe.

L'adulte découpe les choses à apprendre en éléments constitutifs, sériés en différentes habiletés qu'il faut exercer chacune pour elle-même. Il faut que l'enfant intègre les bonnes réponses relatives à chacun de ces éléments. C'est au travers de ces acquisitions qu'on parvient finalement à former la raison et la personnalité de l'enfant.

C'est cette manière de voir l'apprentissage qui a conduit à l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), dans lequel il s'agit de passer par une série d'exercices auto programmés.

Les méthodes d'enseignement de la langue écrite faisant appel à des *prérequis* relèvent de cette conception de l'apprentissage : on analyse tous les domaines d'activités mis en oeuvre, dans la langue écrite et on exerce chacun pour le maîtriser (espace, temps et leurs représentations, formes géométriques, topologie, orientation, etc) : on bâtit donc des exercices de prélecture : éducation de l'œil, travail sur les notions spatiales, sur les formes, etc., dans l'idée que ces habiletés seront directement transférables aux activités de lecture elles-mêmes.

## o Rationalisme ou nativisme

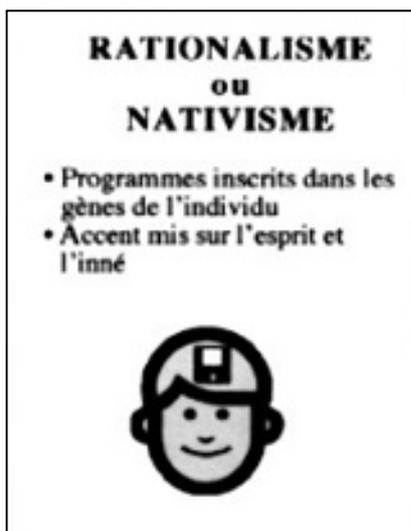


Schéma 6.1. 2/Rationalisme ou nativisme

gènes humains, qui doit permettre à l'enfant de découvrir la grammaire de la langue à laquelle il est exposé.

A l'opposé de la position empiriste, certains auteurs considèrent que c'est la *raison*, l'esprit qui est au point de départ de la connaissance.

A la naissance, l'esprit n'est pas vide, il est doté de certaines dispositions, certaines capacités, certaines structures, certains programmes, strictement inscrits dans les gènes de l'individu, qui conditionnent l'accès à la connaissance.

Cette catégorie de théories met l'accent sur *l'intérieur du sujet* et sur *l'inné*. C'est sur cette conception que peut se fonder la croyance selon laquelle on naît doué pour tel ou tel savoir.

C'est aussi cette représentation de l'accès à la connaissance qui sous-tend les théories linguistiques de Chomsky qui défend l'hypothèse de l'existence d'un système cognitif inné, spécifiquement linguistique : le LAD (Language Acquisition Device), inscrit dans les

## o Constructivisme et cognitivisme



Schéma 6.1. 3/Constructivisme et cognitivisme

C'est la conjugaison des deux positions antérieures : tout n'est pas acquis, tout n'est pas inné, **le sujet se construit grâce à des potentialités innées qu'il développe en fonction de ses expériences sur et dans son environnement.** La connaissance ne s'élabore pas passivement mais par suite de l'action du sujet.

Piaget est l'un des pionniers de ces théories (*approche développementale*) ; selon lui, l'enfant naît avec un certain équipement biologique lui permettant d'appréhender et de comprendre progressivement les objets qui l'entourent en agissant sur eux, en se les représentant, en réfléchissant sur ses actions. Cette compréhension évolue au travers d'une succession constante de stades caractérisés par l'apparition de certaines structures, indépendamment des caractéristiques du milieu socioculturel et des interventions des adultes.

Ce choix épistémologique implique des propositions pédagogiques particulières, différentes des précédentes. Elles se centrent sur *l'activité de l'enfant* ; il faut donc mettre celui-ci dans un grand nombre de situations naturelles, dans lesquelles il pourra expérimenter, activer ses outils du moment pour construire quelque chose de nouveau. Freinet et les tenants des méthodes actives (Claparède, Montessori, entre autres ) voyaient déjà le moteur des

apprentissages de l'enfant dans l'intérêt de celui-ci. Dans cette perspective, l'adulte devrait rester en retrait et se situer comme le pourvoyeur de situations expérimentales, l'observateur, afin de ne pas venir contrecarrer la réflexion de l'enfant par des explications intempestives. Dans cette conception, l'apprentissage suit le développement, il en est une conséquence. Pour pouvoir acquérir certaines connaissances, il faut être parvenu à un certain stade de développement, de maturation. Le développement est indépendant de ce que l'enfant apprend à l'école, et l'enseignement devrait se régler sur lui.

Pour des auteurs comme Wallon, Vigotsky et Bruner, l'être humain naît avec une prédisposition à donner du sens à ce qui l'entoure (*approche cognitiviste*).

*Comprendre* le monde environnant, c'est-à-dire se développer et développer son intelligence, c'est *apprendre*, mais pour se construire et construire ses connaissances, l'enfant a besoin des autres : même si personne ne peut apprendre à la place de l'enfant, celui-ci ne peut pas apprendre tout seul : il y a peu de chances qu'il parvienne à découvrir seul l'ensemble des éléments qu'il doit traiter pour avancer. L'usage que les adultes font des objets du monde dans leurs interactions avec le jeune enfant permet à celui-ci de découvrir, de construire le sens de ces objets. Cet usage est déterminé par la culture ambiante. Par imitation et entraînement de savoir-faire partiels, l'enfant construit ainsi petit à petit des compétences nouvelles qu'il doit intégrer à celles qu'il maîtrise déjà. Tout comme un chercheur scientifique, au gré de ses nouvelles expériences, il est amené à réorganiser successivement ses outils cognitifs, sa *théorie du monde* c'est-à-dire la compréhension qu'il a de celui-ci.

Dans ce type de théorie, l'apprentissage n'est pas une conséquence de l'état de développement de l'individu. L'apprentissage est nécessaire pour qu'il y ait développement, tous deux sont en constantes interactions : ils s'appuient l'un sur l'autre pour évoluer et sont conditionnés par un ensemble d'interactions sociales dont la qualité est essentielle.

## **6.2. Comprendre l'apprentissage : un choix épistémologique**

Choisir le modèle constructiviste pour comprendre « l'apprendre » relève d'un choix. Choix cohérent pour un systémicien, car ce modèle prend en compte l'individu et ses caractéristiques, son activité d'apprenant, la circularité des interactions et la co-construction des savoirs dans les divers contextes d'apprentissage ; il souligne l'importance de l'encadrement.

Reprenons d'abord les processus d'apprentissage en tant que tels, puis leurs troubles à la lumière des concepts systémiques. Activité du sujet, mais interdépendance entre sujet et contexte, encadrement, circularité, rétroaction et co-construction sont autant de concepts qui résonnent dans la théorie systémique.

### **6.2.1. Interactions et circularité**

Opter pour un modèle de type constructiviste interactionniste revient à croire dans l'individu, dans ses possibilités de développement : l'intelligence n'est pas un donné fini à la naissance et les capacités d'un enfant peuvent s'élargir. Mais c'est aussi penser que ce développement intellectuel ne dépend pas seulement du sujet apprenant et de ses caractéristiques, mais également (et c'est une condition sine qua non) des interactions qu'il entretient avec son milieu de vie (le contexte) et des caractéristiques propres de celui-ci (caractéristiques culturelles notamment). Pour celui qui travaille avec les outils systémiques, c'est un modèle signifiant puisqu'il situe le développement cognitif dans une perspective circulaire. **C'est dans leurs ajustements réciproques que l'enfant et son contexte (famille et école en priorité) parviennent à progresser.**

#### **6.2.1.1. Le conflit cognitif : une situation interactive circulaire particulière**

Pour apprendre, l'enfant a également besoin de se confronter aux idées et aux argumentations de ses pairs. C'est aussi dans un espace de développement adéquat qu'il peut s'apercevoir que sa manière de comprendre ou d'argumenter telle question est différente de celle de l'autre, que sa "théorie" l'amène à des incohérences ou à des contradictions. Il se trouve alors en situation de déséquilibre, de *conflit cognitif*.

La prise de conscience de ce conflit dépend du contrôle que l'enfant exerce sur ses outils cognitifs, de sa capacité à réfléchir sur sa manière de penser et sur les mécanismes qu'il utilise pour piloter sa pensée : la *métacognition*. En temps normal, l'enfant construit cet outil tout au long de son développement, prenant toujours plus à sa charge les fonctions métacognitives que lui proposent les adultes, devenant ainsi toujours plus autonome et plus conscient de sa pensée. Il parvient donc toujours mieux à contrôler les effets de sa réflexion, à s'auto-évaluer (savoir ce qu'il sait), à repérer les différents conflits cognitifs dans lesquels il se trouve.

Cette capacité et la situation de déséquilibre qu'elle provoque à certains moments poussent alors le sujet apprenant à chercher une nouvelle forme d'équilibre qui passe par une révision, une restructuration de sa pensée, de sa "théorie". Le conflit cognitif est donc facteur de progrès.

Encore faut-il que la distance, le décalage entre la manière de réfléchir du sujet et celle de ses pairs ne soit pas d'une étendue telle qu'elle vienne empêcher le premier d'envisager le point de vue des seconds (trop grande différence qualitative entre les outils cognitifs des partenaires).

On peut penser ici à la situation des enfants maintenus dans une classe dans laquelle le niveau de gestion des thèmes abordés ne leur est pas accessible et qui perdent de plus en plus pied. Une difficulté dans le réglage des interactions avec les adultes ou avec les pairs peut également venir entraver la prise en charge par le sujet apprenant de ces différentes fonctions métacognitives et compromettre du même coup la capacité à aborder les conflits cognitifs et la construction des connaissances : refus ou difficulté à entrer en matière ou à prendre position, difficulté à percevoir la réalité ou à reconnaître ses erreurs peuvent mener à l'échec scolaire (MARTIN, DOUDIN, 1995). Nous y reviendrons plus en détail par la suite.

## **6.2.2. L'encadrement**

**Les adultes qui l'entourent sont les moniteurs de l'enfant**, ses accompagnateurs, ses modèles ou ses médiateurs. Leurs attentes à l'égard de l'apprenant, la conscience de leurs références théoriques personnelles, la clarté de leurs connaissances et leurs savoir-faire par rapport aux objets d'apprentissage, la diversité de leurs moyens d'enseignement, la qualité de leurs ressources personnelles (empathie, créativité, tolérance, capacité d'évaluation) vont donc jouer un rôle essentiel dans les interactions qui vont s'instaurer avec l'apprenant et ses caractéristiques propres.

Si les parents jouent spontanément leur rôle de formateurs des savoir-faire initiaux mais fondamentaux de leurs enfants (pédagogie implicite), ce sont les enseignants qui doivent ensuite prendre le relais au travers d'une pédagogie explicite.

Les expériences et les interactions sociales et culturelles que l'enfant a vécues jusque-là sont très diverses selon son environnement, notamment la qualité du "tutorat" qui lui a été proposé par les différents adultes qui l'entourent : manipulation plus ou moins importante de situations faisant intervenir l'écrit et le nombre et la diversité de celles-ci, possibilité de parler pour ne rien dire, juste pour le plaisir, plutôt que d'utiliser le langage seulement dans ses aspects plus strictement fonctionnels, existence de réponses à ses pourquoi qui stimulent sa curiosité et son avidité à apprendre... Dans la majeure partie des cas, son entourage s'est efforcé de mettre à sa disposition des moyens lui permettant de vivre dans un monde de plus en plus signifiant. L'entrée à l'école introduit beaucoup plus de non-sens à traiter : codes à entraîner, entraînements décontextualisés, pour quelles finalités ? Le danger est grand pour certains de ne pas arriver à envisager et à traiter ce qui leur est fourni comme de l'information mais d'en rester au niveau du "bruit". L'enfant parvient-il alors à apprendre pour lui-même, à entrevoir à quoi vont lui servir, à lui, tous les apprentissages qu'il doit faire à l'école (lire, écrire et compter) ? Ou le fait-il pour des raisons "institutionnelles" qui tournent en rond : pour faire plaisir à ses parents ou à la maîtresse, pour apprendre, pour ne pas redoubler, pour ne pas être grondé ou moqué (CHAUVEAU, ROGOVAS-CHAUVEAU, 1994) ? Comment trouver un équilibre entre plaisir et contrainte ? entre réalité du moment et capacité à se projeter dans l'avenir ?

**6.2.2.1.** Pour mener à bien leur tâche d'éducateur, de tampon entre la réalité et l'enfant, les adultes doivent accepter tout d'abord d'entrer dans une relation dyadique asymétrique avec l'enfant, tout comme l'enfant doit accepter sa différence avec l'adulte : *relation de complémentarité*. L'enfant ne sait pas tout, mais a des compétences pour recevoir et traiter l'information ; le maître a quelque chose à lui apporter et des compétences pour le faire. C'est le maître qui définit le cadre de travail ainsi que les contenus et les moyens pédagogiques, cadre à l'intérieur duquel les élèves peuvent aménager leur autonomie. C'est donc dans un jeu interrelationnel subtil et mouvant, dosant encadrement du maître et autonomie de l'élève que chacun trouve les conditions pour jouer adéquatement son rôle.

**6.2.2.2.** L'espace interactionnel doit encore être un *espace de développement* adéquat, ce qu'on appelle la *zone proximale de développement*. Il s'agit de la distance repérable entre ce que l'enfant peut traiter seul, les problèmes qu'il peut résoudre avec ses outils cognitifs du moment (niveau de développement actuel), et ce qu'il peut appréhender avec l'aide de médiateurs - un adulte (parent ou enseignant, par exemple) ou des camarades un peu plus avancés - ceci avec des outils cognitifs en devenir, en maturation. (*"The zone of proximal development of the child is the distance between his actual development, determined with the help of independently solved tasks, and the level of the potential development of the child, determined with the help of tasks solved by the child under the guidance of adults and in cooperation with his more intelligent partners."*) (VIGOTSKY, 1933, cité par BROSSARD, 1999, p. 210). Il s'agit d'une activité d'ajustement dialectique réciproque (l'action conjointe), d'un engagement éthique et technique de la part des adultes qui demande de la disponibilité en temps et la croyance dans ses propres capacités d'éducateur.

J. Bruner parle d'*étayage* (BRUNER, 1983) : l'adulte restreint la complexité de la tâche pour permettre à l'enfant de construire des résolutions de problèmes auxquelles il ne parviendrait pas seul ; il s'ajuste aux possibilités actuelles de l'enfant en créant "*un microcosme maîtrisable*", ce qui permet à celui-ci d'avancer dans ses potentiels, en mettant les concepts nouvellement appris en connexion avec ceux qu'il a déjà construits ; cela le mènera à remanier les théories élaborées jusque-là.

L'adulte médiateur doit donc être capable de distinguer entre les tâches nouvelles qu'il propose à l'enfant, pour lesquelles une aide, un étayage sont indispensables, et les tâches déjà "apprivoisées" que l'enfant peut mener seul à leur terme.

C'est dans cet espace de développement que les adultes médiateurs pourront guider (étayer) la démarche de l'apprenant en l'encourageant, en maintenant son attention, en lui fournissant les informations nécessaires, en lui rappelant les objectifs, en lui signalant les difficultés, en répondant à ses questions, etc. C'est là aussi qu'ils stimuleront les enfants à interagir, à mettre leurs idées en commun, à discuter.

C'est dans cet espace que l'enfant pourra entrevoir que les bénéfices de l'apprentissage proposé seront plus importants pour lui que les risques qu'il comporte (apprendre c'est aussi quitter la sécurité du connu pour oser l'inconnu).

C'est dans cet espace de développement que l'enfant pourra entraîner des processus émergents qui lui permettront d'élargir son champ cognitif, de devenir "plus intelligent" : un unique entraînement de ce qui est déjà établi ne permet pas d'avancer. « *Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement* » (VIGOTSKY cité par SCHNEUWLY, BRONCKART, 1985, p. 110).

A l'école, cette mesure de l'espace de développement s'actualise dans le cadre des normes et des moyens dont s'est dotée l'institution scolaire : découpage du temps en degrés ou cycles scolaires, découpage des objets d'apprentissage en programmes, règlements, intervention de maîtres d'appui, etc.

### **6.2.3. Co-construction de la réalité**

Le modèle constructiviste ancre l'apprentissage dans un va-et-vient constant entre

- *l'adulte* qui donne à montrer, propose, soutient, encourage, stimule, etc. (il ne s'agit pas de proposer des modes de représentation tout faits, des modes de traitement uniques qui seraient envisagés comme **la** bonne réponse),

---

<sup>1</sup> « La zone de développement proximal de l'enfant est la distance entre son développement actuel, déterminé à l'aide de tâches que l'enfant résout de façon autonome, et le niveau de développement potentiel de l'enfant déterminé à l'aide de tâches que l'enfant résout sous la guidance des adultes et en collaboration avec ses pairs plus intelligents. »

- *l'enfant* qui traite l'information disponible dans son environnement physique et social, reprend ce qu'on met en évidence, imite, explore, demande, etc.
- puis *le groupe de pairs* qui permet des échanges suscitant des conflits et des réflexions, des déstabilisations, source d'avances cognitives.

On peut parler de *processus circulaires de co-construction*. Si chaque sujet est bien l'acteur de ses apprentissages, sans les autres, il ne peut rien.

L'accent est bien mis sur l'activité du sujet, mais tout autant sur l'interdépendance entre celui-ci et son milieu, sa culture, son contexte (famille, école...), processus interactifs permettant une co-construction circulaire de connaissances.

**C'est donc bien dans ces interactions et dans leur contexte d'actualisation, catalyseur ou frein de co-construction, qu'il faut situer les problèmes d'apprentissage et la manière d'envisager leur traitement.**

### 6.3. Et quand l'enfant n'apprend pas ?

Nous avons déjà mentionné l'apparition relativement récente de la notion d'échec scolaire et celle de l'éducabilité des fonctions cognitives. Nous avons aussi pointé le fait que l'école est contrainte de se reconnaître la responsabilité d'un certain taux d'échec pour lequel elle doit trouver une remédiation (cf. chapitre 1).

Pour imaginer ces moyens, elle s'interroge généralement tout d'abord sur les *causes* des difficultés.

Nous avons déjà évoqué une première manière de lire la réalité de l'échec scolaire, de le comprendre, dans la mise en évidence des causes qui ont mené à cette situation, causes tout d'abord recherchées dans la sphère du sujet et de ses caractéristiques. Cette démarche doit logiquement permettre de trouver ensuite les remèdes propres à améliorer la situation, à restaurer à l'élève ses compétences pour apprendre.

De manière générale, un enfant en difficulté suscite une aide de la part de son enseignant.

Dans de nombreux cas, cette aide suffit pour faire évoluer positivement la situation.

Cependant, il peut arriver que malgré toute l'énergie, l'imagination et la créativité développée par l'enseignant, la situation ne change guère. Lorsque les processus d'apprentissage stagnent on observe schématiquement que deux types de scénarios interactionnels peuvent se mettre en place : la complémentarité dysfonctionnelle (que nous appelons « paradoxe de l'aide ») et la lutte symétrique.

#### 6.3.1. La complémentarité dysfonctionnelle ou le « paradoxe de l'aide »

Une relation enseignant-élèves fonctionnelle est une relation complémentaire basée sur la différence. Si la complémentarité est nécessaire pour que les situations apprentissage-enseignement soient productives, il est des situations d'aide dans lesquelles elle devient dysfonctionnelle.

La tâche de l'enseignant consiste à permettre à chacun de ses élèves de réussir. Il est donc logique que celui-ci procure une aide à celui qui peine à apprendre. Dans l'idée qu'un enfant en difficulté manque de quelque chose, l'enseignant commence par lui accorder plus de temps, plus d'investissement, plus d'explications, plus d'exercices. Si la situation ne change pas, il peut recourir à des appuis pédagogiques et/ou un traitement à l'extérieur de la classe.

Toutes ces mesures finissent souvent dans des *interactions circulaires dysfonctionnelles* où domine le « toujours plus de la même chose » : aux difficultés de l'élève, l'adulte peut répondre par une aide accrue et/ou une baisse des exigences (puisqu'il n'y arrive pas, il faut lui en donner moins à faire). L'élève déjà peu confiant dans ses capacités se sent alors confirmé dans son incapacité à réussir et agit de telle sorte qu'il se confirme paradoxalement

dans cette croyance. Ses résultats restent donc mauvais, ce qui justifie un renforcement de l'aide... et le cercle vicieux continue : plus on aide, plus l'élève se sent étiqueté comme incapable et plus il agit cette incompétence, ce qui confirme finalement le sentiment d'impuissance de l'enseignant.

Le « profil » général des élèves que l'on trouve engagés dans ce genre d'interactions ressemble à ceci : un enfant agréable, qui se donne de la peine mais qui semble en avoir réellement, un enfant plutôt lent et passif, peu demandeur, mais généralement tout à fait disposé à bien faire sans toutefois y parvenir. Son enseignant dit souvent de lui : "*il ne comprend pas du premier coup, je dois toujours répéter les consignes pour lui*", "*il ne fait rien tout seul, il faut toujours que je sois à côté de lui*", "*il vient toujours me demander ce qu'il doit faire*", etc.

Généralement l'adulte se montre tout d'abord empathique, mais il en arrive vite à penser que quelque chose manque à son élève (déficit socioculturel, intellectuel ou autre), manque qu'il cherche à pallier par l'aide qu'il met en place. Celle-ci peut se mettre à tourner dans le cercle vicieux du paradoxe de l'aide décrit plus haut pour finalement aboutir à une déresponsabilisation de l'élève, à sa dépendance par rapport à l'adulte sur lequel il se décharge complètement. On voit donc comment l'image générale de l'élève et les redondances interactionnelles qui se mettent en place pour l'aider s'entreretiennent mutuellement et participent à l'amplification du problème. L'enseignant finit par se sentir impuissant et épuisé par cette passivité.

C'est le *paradoxe de l'aide* avec son possible cortège :

- de *pathologisation* : polarisation sur les déficiences excluant du même coup l'appui sur les compétences du sujet qui seules permettraient la construction d'une dynamique positive (MEIRIEU cité par CHAUCHEAU, 1995)
- d'*étiquetage* (MINGAT, 1991) ou de *stigmatisation* : l'élève est explicitement identifié comme porteur de difficulté, c'est un "cas", un inadapté, un dyslexique... (CHAUCHEAU, 1995)
- de *sous-stimulation* : moins d'ambition pédagogique pour l'enfant en difficulté, reconnu comme moins apte à réfléchir que les autres, diminution de la complexité pour faire plus simple et proposition de situations de culture au rabais
- d'*exclusion* : appuis ou traitement hors de la classe donc temps en moins dans celle-ci (MINGAT, 1991)

**Quand ce scénario interactionnel se chronicise, il participe, tout comme la lutte symétrique, à la construction de l'échec scolaire.**

### **6.3.1.1. Quelques grandes lignes de solutions**

Ayant constaté l'existence de ce processus interactionnel redondant, l'enseignant ou l'enseignant et l'intervenant doivent imaginer des moyens pour en sortir et pour redonner à l'élève sa part de responsabilité.

#### **A. Constater et expliciter**

Briser le cercle vicieux passe nécessairement par un **constat explicite** que l'enseignant rend à l'enfant : oui, celui-ci a des difficultés ; oui, l'enseignant a apporté toutes sortes d'aides, mais jusque-là, elles se sont toutes soldées par un échec. Premier constat mettant l'accent sur la nature infructueuse de l'interaction aidant-aidé. A la suite de celui-ci, il est utile de

- **reconnaître explicitement l'élève dans sa « difficulté à être en difficulté »** : pour permettre de relancer la dynamique d'apprentissage, une première démarche consiste à considérer l'élève comme un interlocuteur responsable, à percevoir la manière dont il vit

et se représente son, ses échecs et à reconnaître et nommer la situation difficile dans laquelle il se trouve, ainsi que la souffrance qu'elle peut engendrer ;

- **identifier et nommer les acquis et les difficultés** : une seconde démarche consiste à effectuer un *bilan pédagogique* avec l'enfant, bilan explicite dans lequel l'élève est considéré comme capable d'apprendre, à "penser sur", à métacommuniquer à propos de ce qu'il fait et de ce qu'il sait. Par exemple :

*Comment se représente-t-il les fonctions et usages de ses apprentissages ?*

*Quelles sont ses connaissances des différents codes de l'écrit et de la mathématique et de leur fonctionnement ?*

*Quelles stratégies utilise-t-il de manière préférentielle ? Comment se représente-t-il ce qu'il doit faire pour apprendre ?*

*Que comprend-il de ce qu'on attend de lui à l'école ?*

*Quels sont ses projets d'apprenant ?*

*Quelle pertinence ces apprentissages ont-ils en regard des expériences de sa vie quotidienne ?*

Bien souvent, l'élève sait que ça ne va pas, mais il n'a aucune conscience de ce qu'il sait ou ne sait pas. Il est donc indispensable de le renseigner à ce sujet et de lui montrer sur quoi il peut bâtir, quel est le pas qu'il doit franchir, quel objectif à court terme il doit atteindre. Ce bilan doit aussi permettre de faire la part entre ce qui peut être pris en charge dans la classe (apport de l'enseignant et des pairs) et ce qui relève d'une aide éventuelle à l'extérieur (appui ou traitement logopédique, par exemple).

On considère souvent que mettre le doigt sur les difficultés d'un élève, c'est l'enfoncer. Notre expérience nous fait voir qu'au contraire, cette clarté pose des bases permettant de construire des solutions, qu'il vaut mieux « appeler un chat un chat ».

A la suite de cette reconnaissance, on aura tout intérêt à diminuer l'aide et à augmenter les attentes et exigences.

## **B. Diminuer l'aide**

Il ne s'agit pas d'une démarche d'*abandon* de l'enfant en difficulté, mais au contraire d'une conduite visant à restaurer celui-ci dans sa responsabilité, à l'aider dans son autonomisation.

Apprendre ne se situe pas dans une réception passive, mais implique une construction personnelle dans laquelle on peut se représenter l'apprenti un peu comme un chercheur scientifique qui procède par formulation d'hypothèses, par élaboration de théories qu'il met ensuite à l'épreuve. Essais, rejets d'hypothèses erronées ou incomplètes et réussites font partie du processus. Ils constituent des expériences pour l'enfant, expériences dans lesquelles les adultes proches, les pairs embarqués sur le même bateau sont des interlocuteurs privilégiés indispensables : c'est dans leurs yeux et leurs paroles que l'apprenant trouve les rétroactions nécessaires à la poursuite de son travail.

Dans la situation qui nous occupe, l'enfant qui se maintient et est maintenu dans la dépendance à l'adulte se paralyse et renonce à utiliser ses facultés d'apprentissage, il devient de plus en plus passif, dépérit, construisant un possible échec scolaire. Il est donc essentiel de le restaurer dans sa fonction d'apprenant autonome.

La diminution de l'aide doit être annoncée très explicitement, sans quoi l'enfant peut se sentir abandonné par son enseignant. Celui-ci formulera ses attentes et ses exigences et précisera sa nouvelle manière de se positionner : il restera disponible pour l'enfant comme pour les autres élèves, mais ne s'engouffrera plus dans l'apport d'aide reconnue comme infructueuse.

### **C. Augmenter les attentes et les exigences**

Sur la base du bilan effectué, de ce que l'enfant sait déjà et de la mise en évidence des éléments à travailler dans un court terme, l'enseignant cherche à faire passer le message suivant : « *Je sais que tu es capable de plus que ce que j'imaginai, je peux te proposer certains moyens, à toi de les utiliser* ».

On observe en effet que beaucoup d'enfants engagés dans le paradoxe de l'aide sont bien plus compétents qu'ils ne le croient et que leurs performances ne peuvent le laisser croire.

**Objectifs clairs et précis, délais courts et explicites, évaluations :** ce message se concrétise au travers d'un projet de travail avec des modalités et un objectif précis, à plus ou moins court terme selon l'âge de l'élève, la chronicité et la complexité du problème. A terme, ce projet est suivi d'une nouvelle évaluation permettant de souligner les progrès et de déterminer l'objectif suivant.

Il est nécessaire de mettre clairement l'enfant face aux risques qu'il encourt s'il persiste dans les comportements dans lesquels il s'enferme, de lui montrer que les adultes qui l'entourent peuvent l'aider dans la démarche à entreprendre, mais que lui seul a le pouvoir de vouloir un changement et d'utiliser pour cela l'aide nécessaire qui lui est offerte.

### **D. Informer les parents**

A ce stade, il s'avère souvent utile de donner une information aux parents sur ce qui se met en place. En effet, on observe souvent un phénomène d'isomorphisme (modes interactionnels identiques vécus dans des systèmes différents : les parents expérimentent souvent le même type d'interaction avec leur enfant). En effet, ceux-ci sont souvent pris dans une interaction complémentaire dysfonctionnelle avec leur enfant et peuvent avoir le sentiment que l'enseignant « laisse tomber » ce dernier. L'important alors est de parvenir à créer un espace commun de discussion autour de la recherche de solutions, espace dans lequel enseignant et parents s'essaient à mieux comprendre les soucis de l'autre sans se sentir menacés, sans craindre un envahissement de leur territoire. Cela devrait déboucher sur un partage des tâches basé sur l'utilisation des compétences de chacun et chacun sur son territoire. Il ne s'agit évidemment pas de retomber dans une logique linéaire qui conduirait à rechercher des causes de la trop grande dépendance de l'enfant à l'extérieur de l'école (trop grande fusion mère-enfant, sous-stimulation, etc.) : les informations sur la vie de l'enfant sont un éclairage pour l'enseignant, mais en aucun cas une grille explicative unique qui pourrait conduire ce dernier à l'impuissance.

L'enseignant se repositionne donc dans sa fonction encadrante, il redéfinit le cadre de travail et les moyens nécessaires pour résoudre les problèmes identifiés, il réaffirme son rôle : enseigner, et celui de l'élève : apprendre.

Nous observons un nombre important de situations dans lesquelles un élève en difficulté ou en échec scolaire passe d'une année à l'autre « par dérogation », pour ne pas perdre ses copains, pour ne pas blesser les parents... passage souvent accompagné de mesures d'aide multiples, en classe ou à l'extérieur de celle-ci. Ces modes de faire sont sous-tendus par la conviction, certes étayée par des recherches, que le redoublement ne sert à rien (HUTMACHER, 1993), qu'il faut soutenir la progression de l'élève, ne pas le décourager par un redoublement. Le problème est que ces élèves finissent souvent par se trouver dans une situation scolaire impossible, avec des lacunes scolaires telles qu'ils en arrivent à être incapables de suivre quoi que ce soit. Ces exemples de paradoxe de l'aide au niveau institutionnel sont particulièrement préoccupants (cf. l'exemple d'*Adriana* au chapitre 9).

### 6.3.2. La lutte symétrique

Ce scénario interactionnel est souvent beaucoup plus délicat et plus difficile à gérer que les situations de paradoxe de l'aide.

Les élèves qui s'engagent et qui engagent les enseignants dans ce mode interactionnel sont des jeunes qu'on qualifie souvent de « tout puissants », qui présentent des troubles de comportement plus ou moins importants, qui sont, par ailleurs, perçus comme des élèves intelligents de qui l'on dit facilement : "*ils pourraient s'ils voulaient*" ou "*ils se sabotent*". Dans l'incapacité de reconnaître leurs difficultés, ils ne peuvent pas non plus demander ou recevoir d'aide. Ils résistent et refusent généralement ce que l'enseignant propose, ils tiennent tête et répètent à qui veut l'entendre soit qu'ils savent, soit qu'ils sont nuls et incapables, soit encore que tout cela ne les intéresse pas. Lorsqu'on peut s'approcher de ces élèves, on découvre la plupart du temps des êtres extrêmement fragiles dans leur estime d'eux-mêmes, qui se sentent souvent honteux de leurs difficultés et qui mettent toute leur énergie à s'en protéger.

Dans ces situations, la relation maître-élève est plus tendue. Tout en proposant les aides qui lui semblent les plus appropriées, l'enseignant est plus facilement agacé, moins empathique. Il l'est d'autant plus qu'il se trouve happé dans une lutte épuisante pour calmer les troubles de comportement, pour essayer de convaincre l'enfant à travailler, sans pouvoir éviter la construction, parfois très rapide, d'un échec scolaire, d'un redoublement voire d'un placement en classe spécialisée. La caractéristique principale de ces interactions réside dans le fait que c'est l'élève qui définit la relation et que l'enseignant se trouve ainsi aspiré dans des réactions sans fin.

En effet, souvent l'attention de tous, élèves et enseignants est détournée des apprentissages au profit des phénomènes comportementaux. Cette focalisation sur des comportements perturbateurs (dans le but de résoudre les troubles à ce niveau) a souvent l'effet paradoxal de participer à la persistance du problème, de renforcer la couche protectrice que l'enfant met au premier plan. Les apprentissages passent alors souvent à l'arrière-plan et les difficultés scolaires s'accumulent et se renforcent. De notre expérience, nous avons appris qu'il est important de désamorcer ces situations le plus tôt possible, sans quoi les interactions symétriques deviennent très rigides et les lacunes scolaires énormes et décourageantes. Ceci est d'autant plus consternant que bien souvent les difficultés scolaires « objectivables » de ces élèves sont soit banales, soit tout à fait cernables et traitables avec les moyens propres à l'école ou avec une éventuelle aide extérieure à celle-ci.

#### 6.3.2.1. Quelques grandes lignes de solutions

**A.** Le premier pas consiste à **identifier le type d'interaction dysfonctionnelle** en place pour que l'enseignant puisse s'en dégager et retrouver sa position encadrante. Du fait que, malgré leur apparence, les élèves en question sont souvent des élèves fragilisés dans leur estime d'eux-mêmes, l'enseignant devra faire preuve de conviction, de détermination et de ténacité dans ses interventions auprès d'eux. L'art de l'enseignant consiste tout d'abord à continuer à croire en l'élève, parfois même de croire pour lui car souvent ces enfants ont abandonné l'idée d'une possible réussite scolaire. Lors d'une rencontre avec son élève, hors d'un moment de conflit, dans une ambiance calme et chaleureuse, l'enseignant devra encore poser les bases leur permettant à tous deux de sortir de la lutte symétrique infructueuse qui ne fait que renforcer le problème.

**B.** Pour ce faire il est essentiel que l'enseignant puisse **nommer à l'élève le jeu relationnel symétrique identifié**, en montrant clairement sa stérilité, l'inintérêt de la situation pour le premier voire la nocivité pour le deuxième.

L'enseignant doit aussi **reconnaître** à l'élève le mal-être et la mauvaise estime que celui-ci doit éprouver, c'est-à-dire ce que l'enseignant suppose que l'élève vit. Ce point est très délicat. En effet, les élèves qui engagent une lutte symétrique avec leurs enseignants font précisément tout pour ne pas se sentir fragiles et ne pas être perçus comme doutant d'eux, honteux de leurs difficultés. Reconnaître ce côté de l'élève c'est lui *enlever son masque*, c'est ne pas être dupe des apparences. Ce message de reconnaissance doit être clairement assumé par l'enseignant. Pour cela, la prise de position « Je » est très utile. Dire à l'élève « *Lorsque je te vois en classe, je me dis que...* » ou « *j'ai très fort le sentiment que...* », « *je suis touché par...* » c'est tout autre chose que de dire « *tu as honte de tes difficultés scolaires ; tu doutes probablement de tes capacités ; tu ne veux pas que tes camarades de classe voient que tu es en échec...* ». Le « je » témoigne à l'élève l'intérêt que l'enseignant lui porte, crée un lien plus solide et aide souvent à désamorcer les luttes symétriques. Reconnaître une situation de souffrance chez un élève ne veut pas dire s'engouffrer dedans, verser dans une pseudo-thérapie et répéter des rencontres pour évoquer le mal-être de manière insistante, ni surtout renoncer aux exigences de l'école.

**C.** Un **bilan des connaissances** permettra de restituer à l'enfant une image plus adéquate de ses compétences. Les difficultés constatées sont souvent moins grandes que l'enfant ne le pense ou elles sont spécifiques et circonscrites.

**D.** Ce bilan s'accompagnera de l'élaboration d'un **projet de travail précis, inscrit dans le temps**, incluant des **buts** précis à atteindre pour lequel l'enseignant manifestera clairement ses **attentes** et ses **exigences** ainsi que les conséquences en cas de non-respect de celles-ci. Ce projet mettra l'accent sur la délimitation des responsabilités respectives de l'enseignant et de l'élève. L'enseignant montrera la confiance qu'il place en l'élève, et le soutien qu'il est prêt à lui apporter, tout en refusant de mener plus avant la lutte symétrique infructueuse pour le faire travailler.

Les enseignants, mais les parents aussi, pensent généralement que leur tâche consiste à tout mettre en œuvre pour mener tous leurs élèves à remplir le niveau d'exigences nécessaire pour passer dans le degré suivant. Prendre une position telle que celle proposée ci-dessus ainsi que celle proposée dans des situations de paradoxe de l'aide va à l'encontre de croyances bien installées et est difficile à tenir : il s'agit en même temps de se persuader suffisamment que c'est l'activité de l'élève qui doit être suscitée et soutenue, de croire dans les capacités de l'enfant désigné pour lui faire confiance et de réfréner l'élan à aider propre à la fonction d'enseignant, sans se sentir coupable. En bref, souvent la meilleure manière d'aider est de ne pas aider. Pour l'enseignant, cela peut sembler relever du paradoxe. Il ne s'agit pas de lâcher l'enfant en difficulté mais de lui laisser un espace suffisant pour qu'il puisse formuler lui-même une demande, pour qu'il reprenne sa place d'élève dans la complémentarité.

Une information à la hiérarchie (inspecteur, directeur de l'école) peut s'avérer utile pour obtenir son aval ; de même une explication aux parents, dans l'esprit défini pour la situation de complémentarité dysfonctionnelle, sera essentielle pour qu'ils comprennent la position adoptée.

## **Voici deux exemples de paradoxe de l'aide :**

### **Chadia**

*Une enseignante de 3<sup>ème</sup> primaire<sup>2</sup> propose de réfléchir à cette situation :*

*Chadia est originaire d'un pays musulman d'Afrique. Elle née en Suisse et vit ici avec sa mère et sa sœur cadette. Elle ne voit jamais son père qui anime cependant beaucoup son imaginaire et dont elle parle abondamment.*

*L'identité musulmane revêt une grande importance pour cette famille : Chadia porte souvent le voile, elle jeûne pendant le Ramadan. Elle fréquente l'école arabe deux fois par semaine et n'a réellement été confrontée à la langue française qu'à son entrée à l'école.*

*Cette enseignante avait déjà Chadia dans sa classe en 2<sup>ème</sup> primaire. Elle constate que la situation n'a pas beaucoup évolué depuis l'an dernier. Elle décrit cette élève comme « bourrée de compétences », intelligente mais toujours en train de se saboter : elle fait tout « à la va-vite » ou reste sans rien faire, elle ne soigne rien, ne semble avoir aucun plaisir et ne travaille que sous la contrainte, incapable de mener une tâche à son terme. Elle joue à la niaise, dit haut et fort des choses si inintéressantes que personne ne l'écoute. En groupe, elle ne collabore pas, ne fait rien, ce qui fait perdre des points dans le travail d'équipe ; personne ne veut donc travailler avec elle et ses camarades la tiennent à l'écart.*

*En 3<sup>ème</sup> primaire, au moment où l'enseignante en parle, la situation n'est guère différente : Chadia ne fait rien si l'adulte n'est pas à côté d'elle. Elle continue à se faire remarquer en faisant du bruit, en parlant fort et en disant tout haut ce qui lui passe par la tête. A certains moments, cependant, il lui arrive de se mobiliser et d'agir comme les autres. Dans ces occasions, l'enseignante valorise ces comportements et la félicite, mais Chadia semble avoir de la peine à accepter ces marques de reconnaissance et réagit comme si on lui disait quelque chose de désagréable. Lors des changements d'activité, on a l'impression qu'elle fait exprès de traîner et il faut toujours l'attendre. Elle exaspère et fait perdre patience à tout le monde.*

*Dans ces conditions, Chadia n'apprend pas. Elle a cependant fait passablement de progrès dans sa manière de s'exprimer ; jusqu'en début de 3P, sa parole était perturbée et l'on avait souvent de la peine à la comprendre.*

*Sa mère qui parle très mal français malgré plusieurs séries de cours se dit incapable de l'aider pour son travail scolaire.*

*Pour essayer de la mobiliser, l'enseignante a tenté les pratiques suivantes :*

- *elle l'a envoyée dans d'autres classes avec ses travaux à terminer*
- *elle lui a donné les tâches non faites à terminer à la maison*
- *elle l'a placée à côté de la première de classe pour que celle-ci la prenne sous son aile*
- *elle a convaincu la maman d'engager un répétiteur deux fois par semaine pour l'aider en lecture et en mathématique*
- *elle a instauré des cours d'appui deux fois par semaine.*

*Si parfois l'une ou l'autre de ces mesures a permis un comportement différent, le changement n'a été que furtif et Chadia s'est vite retrouvée dans sa position « passive ».*

### **Construction de la réalité et redondances interactionnelles**

*Le non-investissement scolaire a été compris tout d'abord comme la conséquence d'une situation familiale difficile, mobilisant la plus grande part de l'énergie de pensée de Chadia : peut-on déplacer sa curiosité sur la lecture ou la mathématique alors qu'on semble entièrement mobilisé autour de la recherche d'un père ? Peut-on apprendre à lire sans l'aide et le soutien de sa mère ? Hypothèses courantes ayant certainement des fondements justifiés.*

---

<sup>2</sup> Degré équivalent au CM2 en France, élèves de 8 – 9 ans.

*Prise dans cette mouvance et soucieuse de trouver des moyens propres à l'aider, l'enseignante a pensé qu'il était utile d'élargir le champ des propositions à Chadia, de lui proposer plus d'activités et des activités plus diversifiées. Elle a pensé d'une part que plus de répétitions devraient l'aider à mieux comprendre : si elle ne se mobilisait pas, c'est sans doute qu'elle peinait à comprendre ce qu'on attendait d'elle : un « supplément » pouvait constituer une aide. D'autre part, il fallait peut-être lui offrir des chemins différents : si les moyens mis jusque-là à sa disposition n'avaient pas fonctionné, il fallait trouver d'autres modes de faire : l'assistance d'une camarade plus performante, celle d'un répétiteur... Et plus on cherchait de moyens pour aider Chadia, moins elle en faisait. Certaines mesures avaient certainement contribué à pérenniser des aspects de la situation problème : plus Chadia se montrait résistante, moins l'enseignante pouvait se sentir compétente, ce qui l'exaspérait et pouvait la pousser à exclure Chadia, renforçant celle-ci dans sa mauvaise estime d'elle-même et sa résistance.*

### **Recadrage et nouvelles stratégies**

*Constatant l'inefficacité de ces mesures, l'enseignante et l'intervenante ont réfléchi à une autre manière d'envisager la réalité. Elles ont finalement posé l'hypothèse que, gênée par des difficultés langagières, Chadia s'était heurtée d'emblée à un problème de communication à l'école ; sa difficulté à se faire comprendre, à comprendre les autres et à comprendre ce qu'on attendait d'elle avait été une expérience d'échec contribuant à miner son assurance, à saper son estime d'elle-même. Elle avait été aspirée alors dans une spirale infernale : pensant qu'elle était une incapable, elle s'était acharnée à agir en tant que telle et à faire réagir les autres de manière à ce qu'ils lui renvoient une image conforme à sa représentation d'elle-même. Elle-même s'était ainsi trouvée confortée dans l'idée qu'apprendre était au-dessus de ses moyens.*

*Cette co-construction d'une nouvelle manière de regarder la réalité (recadrage) a abouti à imaginer de nouvelles pistes de travail (stratégies) :*

- *reconnaissance explicite de la situation familiale difficile de Chadia et de sa souffrance*
- *reconnaissance de ses compétences (« j'ai vu que tu pouvais faire telle et telle chose, tu sais telle et telle chose, je sais que tu es capable... »)*
- *contrat de travail à court terme pour lui permettre de réinvestir une identité de bonne élève et exigences de travail en relation avec ce contrat*
- *évaluation régulière et réactualisation du contrat de travail.*

*La fin de l'année scolaire avait empêché l'enseignante et l'intervenante d'évaluer le bien-fondé de leur hypothèse et le résultat des mesures mises en place, mais l'année suivante, la nouvelle enseignante de 4<sup>ème</sup> primaire vient reparler de cette fillette.*

*Elle constate que Chadia lit mieux, mais qu'elle est encore lente. Son investissement de l'orthographe reste problématique : elle reste accrochée à l'idée qu'écrire c'est transcrire et, dans la mise en œuvre de son hypothèse, se trouve gênée par des difficultés d'analyse du langage oral (découpage en phonèmes à transcrire). Elle montre pourtant des compétences certaines dans la réflexion métalinguistique (représentation grammaticale) pour laquelle elle éprouve un certain plaisir. De plus, elle semble maîtriser la lecture et l'écriture de l'arabe. On peut donc légitimement se dire que Chadia a progressé dans sa confiance en elle-même, qu'elle ose plus d'investissement personnel, même si elle baisse encore parfois les bras devant des difficultés qui lui semblent insurmontables.*

*Le recadrage déjà envisagé semble donc productif et dans son prolongement, les mesures suivantes sont imaginées :*

- repérer les stratégies productives de Chadia et s'appuyer sur celles-ci pour lui proposer des moyens de travailler l'orthographe (entrée visuelle des formes lexicales plutôt qu'auditives, utilisation de l'épellation...) : « je sais que tu es capable de... et j'exige donc que tu le fasses. »
- lui demander comment elle a fait pour apprendre à lire et à écrire en arabe, quels moyens elle s'est donnée, comment elle s'y prend pour apprendre.

Deux mois plus tard, lors d'une nouvelle rencontre pour évaluer les stratégies mises en place, l'enseignante fait état d'un « nouvel élan » chez Chadia. Depuis qu'on s'est intéressé à sa manière de faire en arabe, Chadia a changé. Comme sa mère la faisait réciter en arabe, Chadia l'a convaincue de faire la même chose pour l'orthographe française. Avec un grand sourire, elle explique que maintenant sa mère lui fait réciter tous les jours les formes orthographiques qu'elle apprend seule aux devoirs surveillés avec les techniques auxquelles son enseignante a réfléchi avec elle. Elle a amélioré ses performances orthographiques et ne fait plus qu'une ou deux erreurs lors des récitations. Elle a plus confiance en elle, prend de l'autonomie, ne sabote plus son travail, et n'est plus sale et brouillonne.

Ainsi, en reconnaissant à Chadia des soucis importants hors de l'école, mais aussi en s'appuyant sur les compétences qu'on a repérées chez elle, en la rassurant quant à ses capacités, en l'aidant à réfléchir sur ses propres processus d'apprentissage et en exigeant qu'elle aille au bout de ce qu'elle est capable de produire, on a permis à cette jeune fille de lâcher les conduites d'évitement qu'elle avait développées au contact de l'échec, d'utiliser ses capacités et de se réapproprier son rôle d'élève et d'apprenante.

### **Sarah<sup>3</sup>**

Cet exemple illustre une situation de travail conjoint de thérapie avec l'enfant et de collaboration avec l'enseignant.

Sarah a de très mauvaises notes à l'école, elle a 12 ans et est actuellement en 5<sup>ème</sup> année primaire. Si elle est plus à son aise en mathématique, ses performances en français sont catastrophiques. Sa mère, qui l'élève seule après un divorce pénible, se fait beaucoup de souci pour son avenir et demande une consultation dans un service spécialisé.

#### **Il était une fois...**

La logopédiste apprend alors que la scolarité de Sarah a été une cascade d'événements difficiles : l'apprentissage de la lecture s'est tout d'abord révélé ardu ; elle a donc refait sa 1<sup>ère</sup> primaire (elle était au bénéfice d'une dispense, étant née dans le courant de l'automne). Au cours de ce redoublement, un traitement logopédique a été mis sur pied. Ses résultats uniformément bas, ses performances en orthographe et en grammaire très insuffisantes en 4<sup>ème</sup> primaire l'ont finalement conduite à un nouveau redoublement. Entre-temps, un maître d'appui était intervenu à plusieurs reprises ; lors du redoublement de la 4<sup>ème</sup> primaire, année du divorce des parents, des entretiens avec un psychologue avaient été instaurés.

Sarah a finalement appris à lire, elle s'est toujours montrée docile et passive, s'efforçant de répondre du mieux qu'elle pouvait aux demandes de ses différents enseignants, mais sans projet personnel. Sa maîtresse actuelle a l'impression que la situation se dégrade et ne sait plus quoi faire. Sarah ne travaille plus : elle se comporte comme si elle ne comprenait rien, elle rit bêtement, elle est incapable de faire quoi que ce soit seule. Elle a un certain bagage de connaissances en langue écrite mais ce sont des connaissances éparpillées : elle ne sait pas à

<sup>3</sup> Cet exemple a paru dans la revue Educateur, 1999, 4 , pp. 34-36

*quoi les rattacher, ni comment les utiliser. La maîtresse se demande si son intelligence n'est pas un peu limitée. Après avoir essayé sans effet tout l'arsenal de moyens qu'elle utilise généralement pour aider un élève en difficulté, elle s'est découragée ; elle reste à côté de Sarah lors des évaluations et lui reformule les questions, ce qui revient pratiquement à lui souffler les réponses ; elle a renoncé à sanctionner le fait que Sarah ne fait plus ses devoirs. Elle pense que cette élève n'est plus à sa place dans sa classe, que ses soucis familiaux l'envahissent tellement qu'elle ne peut pas apprendre et qu'il faut la placer dans une institution spécialisée.*

*A la maison, outre le fait qu'elle est très prise par son temps de travail, la mère a peur d'imposer un travail scolaire à Sarah qu'elle sent meurtrie par des relations difficiles avec son père. Mère et enseignante délèguent donc aux spécialistes la responsabilité de soigner Sarah.*

### **Quelle construction de la réalité ?**

*Dès le début de sa scolarité, Sarah s'est présentée comme ayant des difficultés à apprendre, cela a donc tout naturellement déclenché la mise en place de mesures compensatoires. Les enseignants successifs ont tout d'abord pu penser que Sarah avait besoin de plus de temps que les autres, de plus d'explications ; ils se sont investis dans la recherche de moyens pour l'aider, l'encadrer, l'encourager. Au vu du peu de changement intervenu, ils se sont peu à peu épuisés, submergés par un sentiment d'impuissance devenant intolérable. Ils en sont alors venus à penser que Sarah présentait certaines difficultés "spécifiques" ou "génétiques" et que seule une prise en charge différente ou supplémentaire pourrait lui permettre de dépasser ces difficultés et de reprendre pied. C'est ce qu'ont tout d'abord mis en place les instances scolaires, au travers des appuis pédagogiques, des redoublements et de la demande d'un traitement logopédique. Psychologues et enseignants ont aussi reconnu que le climat familial difficile n'arrangeait rien, que c'était là qu'il fallait chercher la cause des difficultés de Sarah. Si le climat affectif dans lequel vivait Sarah était responsable de son échec, l'enseignant pouvait donc estimer qu'il s'épuisait en pure perte : sans changement à ce niveau, Sarah ne pouvait pas apprendre. C'est pourquoi une aide psychologique a été jugée nécessaire ensuite.*

*Malgré toutes ces mesures, en dépit d'une mobilisation importante en temps et en personnes prêtes à s'investir, à comprendre, Sarah a continué à mal apprendre.*

*Dans une **logique de causalité linéaire**, comprendre une telle situation scolaire suppose qu'on en cherche la cause, le "pourquoi". Très naturellement, après épuisement des mesures d'aide courantes, on évoque des limites chez l'élève ou encore des facteurs extérieurs au contexte scolaire.*

*Dans la situation qui nous occupe, Sarah est peu à peu apparue aux yeux des professionnels comme le témoin d'un fonctionnement évoluant vers une pathologie qu'on pouvait, sans trop de risques, mettre en lien avec un vécu difficile sur le plan familial ou encore avec des limites intellectuelles ou des troubles spécifiques. Il était donc tout à fait naturel d'exporter le problème hors de la classe, vers des spécialistes dont la tâche consiste à diagnostiquer le déficit, à en évaluer sa sévérité et à pronostiquer alors les chances d'une éventuelle récupération. Résoudre le problème revenait à changer Sarah et/ou sa famille.*

*La référence à la **théorie systémique** permet de regarder les événements différemment, de s'en construire une autre compréhension en termes de **circularité** : "Les difficultés d'apprentissage d'un élève, le comportement problématique d'un enfant ou d'un groupe sont considérés comme faisant partie intégrante de l'équilibre particulier construit par toutes les personnes qui composent un groupe classe donné." (NANCHEN, 1997, p.4).*

*“...un trouble (mis à part des handicaps évidents) n’est qu’une manière défectueuse d’utiliser ses capacités en raison d’un environnement inadapté, ce qui se traduit par la résignation, la fuite, la sous-utilisation des possibilités intellectuelles ou comportementales et, au niveau relationnel, par la rupture de la coopération entre les acteurs concernés.” (NANCHEN, 1997, p.4).*

*L’important n’est donc plus de diagnostiquer une panne, mais d’amener les différents acteurs de la situation à s’intéresser aux interactions dysfonctionnelles qui contribuent à maintenir cet équilibre, à empêcher l’utilisation des ressources de chacun. Résoudre le problème revient d’abord à reconnaître que chacun en fait partie.*

*Ainsi lorsque Sarah n’apprenait pas, on lui a dit “on va t’aider”. Pour ce faire on a mis en place les mesures suivantes :*

- *envoi à l’extérieur de la classe (exclusion) pour un appui ou pour un traitement par un spécialiste ou, plus radicalement, pour un redoublement*
- *diminution du temps scolaire ordinaire : puisqu’elle était ailleurs, elle ne pouvait pas bénéficier de tout le travail que faisaient les autres*
- *focalisation des aides sur ses manques, sur ce qui ne va pas*
- *allègement des exigences en classe.*

*L’effet paradoxal de ces mesures, c’est que Sarah, explicitement identifiée et montrée aux autres comme porteuse de difficultés, a bien compris le message suivant : elle vaut moins que les autres, elle n’est pas capable de satisfaire les exigences de ses enseignantes ; toute seule, elle n’arrive à rien, elle est exclue du groupe. Elle a alors consacré beaucoup d’énergie pour se prouver et prouver aux autres qu’il en était effectivement ainsi : “Je suis nulle, il faut m’aider !” Et plus elle montrait ses difficultés, moins ses enseignants et ses thérapeutes pouvaient croire en elle, plus ils se sentaient impuissants, moins ils lui en demandaient. Mais aussi, moins on lui en demandait, plus elle se sentait incapable. Tout le monde se trouvait donc happé dans un cercle vicieux, ou le “toujours plus de la même chose”. Sarah a finalement renoncé à travailler. De même l’enseignant a renoncé à attendre quelque chose d’elle, à exiger un travail de sa part. Ainsi, sans le vouloir, chacun des protagonistes a conforté l’autre dans son impuissance ; ensemble, ils ont construit leur échec réciproque. **Paradoxe de l’aide !** Plus on aidait Sarah, moins elle pouvait mobiliser ses ressources et plus l’enseignant se sentait impuissant, tout ceci prenant la forme d’une coopération involontaire et paradoxale autour de l’échec.*

### **Y a-t-il un moyen d’en sortir ?**

*Lors de la récente consultation demandée par la mère, les différents protagonistes ont essayé de **changer de regard (recadrage)**. D’une focalisation sur les manques de Sarah et de sa famille, le regard a été déplacé sur les interactions redondantes qui contribuaient paradoxalement à entretenir les difficultés scolaires. Comment en sortir ? Le travail commun a consisté à modifier les interactions dans lesquelles tous étaient pris jusque-là. Si l’on pouvait mettre les compétences de Sarah en évidence, on pouvait aussi du même coup, chacun sur son territoire mais en complémentarité, trouver de nouvelles stratégies propres à instaurer des relations plus fonctionnelles permettant à chacun des acteurs d’utiliser ses ressources et de réussir.*

- *L’enseignante a été d’accord d’essayer de regarder Sarah autrement, de tenter de repérer ce qu’elle savait faire (ses compétences). Elle a aussi pu dire à Sarah qu’elle savait que les choses étaient difficiles à la maison, que sur ce territoire, elle, enseignante, ne pouvait rien changer : cette reconnaissance représente le versant « ajustement » de l’encadrement. Par contre, elle pensait qu’en classe les choses pouvaient se passer autrement : Sarah pouvait réussir certaines choses, elle pouvait en tout cas faire ses*

*devoirs ; dorénavant elle devait les faire comme tout le monde : cette exigence s'inscrit sur versant « constance » de l'encadrement.*

- *La mère s'est déclarée d'accord de vérifier et d'exiger chaque jour que Sarah ait bien fait son travail à domicile.*
- *La logopédiste a fait le point avec Sarah et l'a renseignée sur l'état de ses connaissances grapho-lexiques. Elle lui a montré d'une part ce qu'elle savait déjà, et d'autre part le désordre dans lequel elle tenait ses connaissances. Elle l'a aidée à réfléchir sur les stratégies qui l'aidaient à apprendre. Ensemble, elles ont élaboré un projet bien délimité dans le temps : pendant trois mois, elles travailleraient toutes deux à systématiser les connaissances de Sarah à qui reviendrait ensuite la responsabilité d'utiliser ou non ces outils.*
- *De plus la possibilité lui a été offerte d'aller discuter de ses problèmes familiaux avec un psychologue, si elle pensait que cela pouvait changer quelque chose pour elle.*

*Les différents acteurs se sont donc efforcés de faire converger leurs actions pour rompre le cercle infernal du paradoxe de l'aide. Par leurs différentes actions, ils ont tenté de reconstruire un circuit interactionnel dans lequel Sarah puisse restaurer une meilleure image d'elle-même. Ils ont tablé sur les compétences de Sarah tout en remettant en place certains repères structurants (attentes, exigences, délais...) pour que celle-ci ose reprendre des risques, mobiliser ses ressources, envisager sa propre responsabilité, retrouver un projet personnel.*

*Un mois après le début de ce travail commun, Sarah a recommencé à faire ses devoirs. Elle est maintenant plus active dans les situations de classe, pose des questions pour comprendre... elle est toute fière de dire qu'elle a terminé tout son plan de travail de la semaine. Certains de ses camarades ont constaté tout haut que tout compte fait, elle n'était pas si bête !*

### **Voici deux exemples de lutte symétrique :**

L'exemple de Pablo a été traité dans le même groupe de formation par deux des auteures. Nous avons fait le choix de présenter deux lectures différentes de cette même histoire pour illustrer qu'une même situation problématique peut faire l'objet d'une « construction de la réalité » différente selon les sensibilités spécifiques de chacun. L'exemple de Pablo sera représenté dans le chapitre 7 sous l'angle des troubles du comportement.

#### ***Pablo***

*C'est une enseignante d'appui qui nous soumet cette situation.*

*Pablo a 8 ans. Il est en 2<sup>ème</sup> primaire. Sa famille est portugaise et l'on sait que l'ambiance familiale est lourde et difficile. Pablo parle portugais à la maison. En 1<sup>ère</sup> primaire déjà, Pablo se montrait très agressif et perturbateur en classe. Il bougeait tout le temps, faisait du bruit et n'obéissait pas. Il était bagarreur en récréation et avait des gestes vulgaires. Cette année, il s'est un peu calmé, mais il continue à manifester des comportements difficiles et présente un retard scolaire aussi bien en français qu'en mathématiques.*

*Pour répondre à cette situation, des cours d'appui ont été mis en place dans le courant de la 1<sup>ère</sup> primaire et se poursuivent cette année.*

*Pablo lit très difficilement : il ne connaît pas toutes les graphies complexes et ne parvient pas à construire du sens avec ce qu'il déchiffre. Son accès au nombre est également ardu et actuellement, s'il a réussi à construire la succession des nombres jusqu'à 20, il se trompe encore en comptant jusque-là.*

*Les cours d'appui ont été instaurés avec un double objectif :*

- soulager la classe (et à cet égard, cela semble produire quelques effets)
- combler le retard en lecture (de ce point de vue, rien ne change).

En classe, Pablo n'a jamais envie de lire. Le décalage entre ses performances et celles de ses camarades est trop important ; il s'en rend compte, tout en agissant comme s'il savait lire : il fanfaronne, affirme qu'il sait, que c'est facile et, empêtré dans ces attitudes, il n'arrive pas à apprendre. Si ses comportements sont moins violents, il ne montre toujours pas de motivation personnelle à apprendre : confronté aux exigences de son enseignante, il traîne, bouge continuellement, s'occupe de ce que font ses camarades qu'il dérange... conduites qui lui permettent de ne pas se mettre au travail. L'enseignante doit toujours lui courir après, le rattraper ; elle le remet à sa place, lui enjoint de travailler, mais elle commence à perdre patience. Certains enfants ont peur de lui et il en joue.

En cours d'appui, plusieurs propositions lui ont été faites :

- travail sur la latéralité et les notions spatiales
- lecture de petites histoires et récompenses quand il y parvient
- textes qu'on lui lit pour qu'il se représente ce qu'est lire (modèle de lecteur).

On lui tient le discours suivant : "Le cours d'appui est un lieu pour apprendre. Si tu ne veux pas apprendre à lire, tu ne viens pas et on donnera ta place à un autre enfant plus motivé." Pablo s'accroche et tient beaucoup à poursuivre ces moments-là.

Le **problème** est donc énoncé de la manière suivante : Pablo ne doit pas considérer les moments d'appui comme quelque chose de normal à l'école. Il ne doit pas s'y habituer.

Que faire ?

### **Construction de la réalité**

Si la première définition du problème est formulée en termes de caractéristiques propres à Pablo (il est en retard, il est agressif et perturbateur, il s'installe dans l'aide, il nie ses difficultés), on peut également arriver à en construire une **définition interactionnelle** basée sur le repérage de certaines redondances :

- il n'arrive pas à satisfaire aux exigences de son degré, en classe, on lui propose donc de l'aide qu'il refuse en répondant "je sais déjà". Et moins il réussit, plus on veut l'aider (toujours plus de la même chose)
- il se montre bruyant et perturbateur, dérange les autres et en réaction à ces comportements, on finit par le sortir de la classe ; on l'envoie en appui, moments dans lesquels il obtient l'attention d'un adulte qui lui propose des activités différentes, plus ludiques, moins connotées "apprentissage".

Si Pablo présente de réelles difficultés d'apprentissage, une bonne partie de ses comportements semble lui servir à éviter les situations d'apprentissage qu'il ressent comme trop pénibles, comme une mission impossible (sentiment d'être nul). Ses conduites dérangeantes lui procurent probablement plus de confort que la gestion de difficultés qui le blessent et le font se sentir amoindri : plus il est fort dans ses comportements, plus il est faible dans ses apprentissages.

Cette nouvelle manière d'envisager la réalité permet d'arriver à **différents recadrages** à partir desquels de **nouvelles stratégies** de résolution peuvent s'élaborer :

- on peut reconnaître à Pablo une importante créativité dans l'évitement. On pourrait donc utiliser cette capacité pour qu'il parvienne à "éviter l'évitement", en l'aidant à utiliser en classe les comportements qu'il parvient à montrer en appui : par exemple, préparer avec lui des textes qu'il lira en classe et au travers desquels il pourra montrer à ses camarades une plus grande force sur le terrain de l'apprentissage (regard différent)

- *il aime être fort et n'aime pas laisser voir ses faiblesses : on pourrait donc lui faire voir qu'il a le droit de ne pas tout comprendre au même rythme et qu'il existe un lieu utilisable quand on ne comprend pas : l'appui, qui peut alors être présenté comme une "récompense" au fait qu'il arrive à admettre sa difficulté du moment. L'appui devient alors non pas une exclusion, mais un lieu de promotion*
- *Pablo est courageux car il commence à pouvoir admettre et regarder ses difficultés et ses lacunes : il est donc important de le renseigner le plus exactement possible sur ce qu'il sait déjà (bilan de connaissances, déclaration de compétences), pour parvenir à un **projet** (élément(s) concret(s) à travailler sur une certaine durée) au bout duquel il pourra montrer à son enseignante et à ses copains ce qu'il sait faire de nouveau, montrer qu'il devient fort en apprentissage.*

*Renoncer à continuer à jouer le jeu interactionnel mis en place par Pablo, refuser les évitements de l'apprentissage, prendre Pablo au sérieux, reconnaître sa blessure, l'amener à se regarder et à regarder la réalité plutôt qu'à la contourner, lui proposer des moyens pour apprivoiser la difficulté, tout cela devrait lui permettre de se réapproprier une meilleure estime de lui-même et une certaine confiance dans son pouvoir d'action.*

### **Robert<sup>4</sup>**

Cet exemple illustre une situation de travail conjoint de thérapie avec l'enfant et de collaboration avec l'enseignant.

*Robert a 8 ans. Il est actuellement en 2<sup>ème</sup> primaire. Sa première année primaire s'est avérée catastrophique : il s'est montré paniqué, voire sidéré face à l'apprentissage de la lecture, ses relations avec sa maîtresse sont décrites comme extrêmement difficiles ; bref en fin de 1<sup>ère</sup> primaire, il était en échec et un redoublement a été décidé. Il refait alors cette année scolaire avec une autre enseignante qui parvient peu à peu à l'apprivoiser, qui l'aide à réinvestir les situations scolaires.*

*En réfléchissant à la réalité de Robert pour en construire une représentation, on peut mettre les éléments suivants en évidence.*

*Malgré les efforts de l'enseignante conjugués à ceux de ses parents, Robert ne parvient pas à admettre qu'il ne sait pas lire, bien qu'il ne puisse pas faire preuve de savoir-faire dans ce domaine. Il se montre excité, clame sa puissance et la fait reconnaître par les coups. Sa maîtresse continue à croire en lui et déploie tout un arsenal de mesures : elle travaille chaque jour un moment individuellement avec lui, elle est en contact étroit avec les parents qu'elle rassure en les associant à l'encadrement scolaire de Robert et surtout, elle continue à lui donner le même travail qu'aux autres. En effet, Robert range jour après jour dans son pupitre les feuilles d'exercices que ses camarades remplissent ; il sait qu'elles attendent là qu'il soit en mesure de les utiliser. Malgré tout cela, Robert ne sait toujours pas lire lorsque cette nouvelle 1<sup>ère</sup> primaire se termine. Il passe alors en 2<sup>ème</sup> primaire avec tout son groupe classe et avec la même enseignante. Au début de cette nouvelle année scolaire, l'écart entre ses performances et celles de ses camarades s'accroît encore : les propositions faites à la classe, les réponses et les argumentations des camarades sont toujours plus distantes de ce que Robert est capable de faire seul. La tâche de la maîtresse devient toujours plus difficile, sa panoplie de mesures d'aide s'épuise, mais elle continue à croire qu'il va y arriver et lui fait passer ce message en poursuivant le travail avec lui et en lui donnant les "feuilles pour plus tard".*

*La tâche de Robert se complique aussi : il s'acharne à se prouver et à prouver aux autres qu'il sait déjà alors qu'il comprend de moins en moins ce que les autres traitent. Jusque-là,*

---

<sup>4</sup> Cet exemple a paru dans la revue *Educateur*, 1999, 9, pp. 34-36

Robert a pu exister dans la classe parce qu'aux yeux de son enseignante, il était à la fois "Robert qui ne sait pas encore" et "Robert qui saura un jour", points de vue complémentaires que l'enseignante était parvenue à faire passer aux parents et aux camarades de classe. Cette perception positive de l'enseignante (construction de la réalité) avait certainement été aidante pour l'enfant pendant un certain temps. Cependant, à partir d'un certain moment, Robert tend à ne devenir que "celui qui ne sait pas encore". A ce stade, les parents se font beaucoup de souci, c'est pourquoi, soutenus par l'enseignante, ils se décident à consulter un service spécialisé.

### **Recadrage**

Suite à l'évaluation de la situation faite avec les parents et l'enseignante de Robert dans le service spécialisé, une hypothèse de compréhension est proposée : malgré la qualité des actions déjà menées jusque-là, Robert se trouve actuellement enfermé dans une **lutte symétrique avec son enseignante et avec ses camarades**. Reconnaître ses difficultés, accepter d'être en échec, ne pas être le meilleur, décevoir son entourage, ses parents sont une blessure si grande, une manière de se voir si humiliante qu'il ne peut s'y résoudre. Il repousse donc la responsabilité de son état sur son environnement, spécialement sur sa maîtresse qui certainement ne sait pas s'y prendre et sur ses camarades qui l'ont lâché pour suivre leur chemin. Cette lutte l'empêche à la fois de reconnaître ses difficultés, d'accepter l'aide qui pourrait lui être apportée, mais aussi de pouvoir tirer profit du type de réflexion de ses pairs, son non-apprentissage contribuant à creuser de plus en plus l'écart entre ses camarades de classe et lui-même.

### **Stratégies mises en place**

A partir de là, un certain partage des tâches s'instaure :

- l'enseignante poursuit le même travail en classe que jusqu'alors (travail en individuel sur les bases du code écrit, en plus du travail donné au reste du groupe classe)
- les parents essaient de ne plus s'acharner à faire lire Robert le soir
- Robert est intégré une fois par semaine dans un groupe logopédique dans lequel il se retrouve avec trois garçons ayant à peu près son âge.

Tous ont en commun une grande difficulté à apprendre à lire/écrire, même si certains ont plus de savoir-faire que d'autres. L'objectif explicite de ce groupe est bien de reconnaître cette difficulté commune pour trouver des moyens de la dépasser.

L'élément rassembleur (la possibilité de se reconnaître semblable à d'autres, de partager les mêmes doutes, les mêmes questions) joue rapidement un rôle important et permet à Robert de lâcher progressivement sa toute-puissance : les garçons peuvent exposer ce qui leur est difficile, les logopédistes les poussent à réfléchir sur ce qu'ils font quand ils cherchent à lire, à préciser leur pensée sur comment ils le font, à confronter et négocier leurs points de vue sur des questions qui font sens pour eux, à se mettre en position métalinguistique par rapport à la langue écrite, c'est-à-dire à prendre un peu de hauteur pour "parler sur" elle. Elles renseignent chacun sur ce qu'il sait déjà.

Robert s'avère rapidement un bon lecteur de lettres, puis un « reconnaisseur » de mots. Placé dans une communauté d'intérêts, dans un espace de développement adéquat (zone proximale de développement), il parvient peu à peu à prendre conscience et à reconnaître sa difficulté. Il peut alors se permettre de lâcher un peu sa position de toute-puissance et de prendre ce qui lui est utile dans les diverses aides proposées : il peut se risquer à apprendre.

En classe, il remplit désormais de façon boulimique les "feuilles pour plus tard", mesurant ainsi l'espace qu'il lui reste à parcourir pour rattraper ses camarades. L'amenuisement de la pile de feuilles est aussi un signe de reconnaissance : plus la pile diminue, plus Robert est semblable à ses camarades et plus ceux-ci peuvent le reconnaître comme des leurs.

*Ainsi, dans cette histoire, il a bien fallu prendre en compte Robert et certaines de ses caractéristiques (Robert-le-tout-puissant-qui-n'apprend-pas-à-lire mais aussi qui-saura-un-jour) mais, pour que la lecture puisse devenir un objet d'apprentissage envisageable, il a fallu trouver une situation interactive positive, complémentaire aux autres. Dans la situation du groupe logopédique, on n'était plus tenu aux normes de l'institution scolaire, les propositions qui ont été faites ont pu s'inscrire dans un espace ajusté entre le développement actuel de Robert et son développement proche. C'est une situation dans laquelle il a pu se reconnaître semblable à d'autres, et donc confronter ses outils pour penser à ceux de camarades assez ressemblants. Dans cette situation, conforté à l'école dans l'identité de « celui qui saura », il a également pu reconnaître dans le groupe logopédique qu' « il ne savait pas encore » et accepter les diverses aides co-construites avec ses camarades et les logopédistes.*

*En complément de toutes les mesures qui étaient déjà proposées en classe et du soutien prodigué à la maison, il s'est avéré nécessaire pour Robert d'expérimenter des interactions différentes, hors de la classe, pour restaurer progressivement un fonctionnement positif dans celle-ci. Cependant, sans le soutien de l'enseignante qui a cru en et pour Robert, sans son regard positif et ses exigences, les effets du traitement logopédique risquaient fort de ne pas se traduire dans une progression scolaire.*

## LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE D'UN POINT DE VUE SYSTEMIQUE

### Complémentarité dysfonctionnelle « Paradoxe de l'aide »

#### CONSTAT :

- **Profil enseignant** : bienveillant, aide
- **Profil enfant** : gentil, mais lent et passif, plein de bonne volonté mais en échec
  
- **Redondances interactionnelles**: plus l'enseignant aide, plus l'enfant est dépendant et moins il s'investit, donc plus on l'aide, plus ...



#### ACTIONS DE L'ENSEIGNANT :

- Identifier les interactions redondantes pour s'en dégager
- Nommer à l'élève le problème interactionnel (échec de l'aide) et la volonté d'en sortir. Reconnaître son mal-être
- Bilan des connaissances : nommer les acquis et les difficultés à l'élève (lui rendre sa responsabilité)
- Déclaration de compétences de l'élève
  
- Projet pédagogique : attentes, exigences, délais clairs
- Diminution ou suppression de l'apport excessif d'aide, augmentation des exigences
  
- Programmer et réaliser des évaluations régulières
- Information aux parents et partage des tâches

### Lutte symétrique

#### CONSTAT :

- **Profil enseignant** : agacé, épuisé
- **Profil enfant** : intelligent mais se sabote, se dit nul, ne fait rien ou refuse de reconnaître ses difficultés, troubles du comportement
- **Redondances interactionnelles**: plus l'enseignant cherche à calmer ses troubles du comportement, à le convaincre qu'il est capable de travailler, plus l'enfant résiste et refuse ; l'élève agit, l'enseignant réagit



#### ACTIONS DE L'ENSEIGNANT :

- Identifier les interactions redondantes pour s'en dégager
- Nommer à l'élève le problème interactionnel (la lutte symétrique) et la volonté d'en sortir. Reconnaître son mal-être
- Bilan des connaissances : nommer les acquis et les difficultés à l'élève (lui rendre sa responsabilité)
- Affirmer la confiance qu'a l'enseignant en l'élève
- Projet pédagogique : attentes, exigences, délais clairs
- Explicitation des règles/limites concernant le comportement, des conséquences en cas de non-respect
- Arrêter de lutter : renvoyer à l'élève la responsabilité de son apprentissage
- Programmer et réaliser des évaluations régulières
- Information aux parents et partage des tâches

*Schéma 6.3. Les troubles de l'apprentissage d'un point de vue systémique*

## **Bibliographie :**

BROSSARD M., (1999), « Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale... », in : *Avec Vigotsky*, sous la direction d'Yves Clot, Paris, La Dispute, pp.209-220.

BRUNER J.S., (1983), « La conscience, la parole et la « zone proximale », in : *Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, pp.281-291.

CHAUVEAU G., (1988), « L'éducation et le développement de l'intelligence », in : *Pour une meilleure réussite scolaire, Guide des actions d'accompagnement*, En toutes lettres, déc., No. Spécial GPLI.

CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E., (1994), *Les chemins de la lecture*, Paris, Magnard.

CHAUVEAU G., (1995), « Aides et partenariats dans les ZEP : faux remèdes et vraies solutions », *Les Cahiers de Beaumont*, 69/70, oct.-nov.-déc., pp.55-58.

CURONICI C., (1995), « Le paradoxe de l'aide : quelques considérations sur l'appui à l'intégration d'enfants porteurs de déficit moteur à l'école ordinaire », in : Sturny-Bossart G., Besse A.M. (EDS) : *L'école suisse – une école pour tous ?*, Lucerne, SZH/SPC.

HOUDE O., (1992), « Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels », *Revue Française de Pédagogie*, 98, Paris, janv./fév.

HUTMACHER W., (1993), *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, Cahier 36.

JOLIAT F., (1999), « Sarah ou le paradoxe de l'aide », *Educateur*, 4, pp.34-36.

JOLIAT F., (1999), « Robert qui n'apprenait pas à lire : au-delà du paradoxe de l'aide », *Educateur*, 9, pp.34-36.

MARTIN D., DOUDIN P.A., (1995), « Le conflit cognitif », *Psychoscope*, 2, pp.16-17.

McCULLOCH P., (1989), « A propos d'une intervention systémique à l'école. Quelques réflexions sur son objet, ses objectifs et ses modalités », in : Manzano J., Palacio F. et coll. : *Soigner l'enfant. Les thérapies en psychiatries infantile et en psychopédagogie*, Lyon, Césura.

MINGAT A., (1991), « Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire ; analyse du fonctionnement et évaluation des effets », *Revue française de sociologie*, 32, Paris, pp.515-549.

NANCHEN M., (1997), *Des différentes manières de considérer l'inadaptation scolaire et de leurs effets pragmatiques sur les acteurs concernés*, Document interne à l'Office Médico-Pédagogique Valaisan, non publié.

SCHNEUWLY B., BRONCKART J.P. (sous la direction de), (1985), *Vigotsky aujourd'hui: enseignement et développement mental*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

