

# Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral

**par Jacqueline Andréa GLASER**

Thèse de doctorat en psychologie

Dirigée par Jean-Marie BESSE

Présentée et soutenue publiquement le 23 novembre 2011

Devant un jury composé de : Jean-Marie BESSE, Professeur des universités, Université Lyon 2 Tania STOLTZ, Professeur d'université, Universidade federal do Prana Nadja ACIOLY-REGNIER, Maître de Conférences HDR, Université Lyon 1 Jean-Marie DOLLE, Professeur Honoraire, Université Lyon 2 Luis Fernando Vilchez MARTIN, Professeur d'université, Universidad Complutense de Madrid



# Table des matières

Contrat de diffusion . . .	5
Dédicace . . .	6
Remerciements . . .	7
Résumé . . .	9
Abstract . . .	10
Resumo . . .	11
Avant propos . . .	12
Introduction . . .	15
Objectif . . .	17
Hypothèses générales . . .	17
Cadre théorique . . .	19
1-La théorie du développement de Jean Piaget . . .	19
Le développement de l'intelligence et la conception piagétienne de l'apprentissage . . .	23
Les stades de construction de l'intelligence . . .	26
La morale dans l'œuvre de Piaget et son indissociabilité avec des facteurs cognitifs, affectifs et sociaux . . .	28
2- Les apports de la psychopédagogie selon J. Visca . . .	35
L'encadrement . . .	35
Le contrat . . .	42
Le diagnostic . . .	43
La nosologie . . .	47
Le Processus Correcteur . . .	49
Le schéma évolutif de l'apprentissage et le rôle de la famille dans l'appropriation des connaissances . . .	50
Le dessin comme moyen d'expression des enfants et la technique projective psychopédagogique «Famille Educative» . . .	55
3- De la difficulté d'apprentissage à l'échec scolaire . . .	60
La place des enseignants dans le désir d'apprendre . . .	65
L'école face aux difficultés culturelles . . .	69
4- Le travail en groupe et la remédiation cognitive . . .	72
Les contributions de Pichon-Rivière pour la mise en place d'une activité de remédiation cognitive groupale . . .	77
Le rôle des interactions dans la construction des connaissances . . .	83
Méthodologie . . .	89
Présentation de la population étudiée et de l'échantillon retenu . . .	89
La sélection des enfants et le déroulement des passations . . .	89
Plan de Recherche . . .	92
Outils pour le recueil des données . . .	92
Les épreuves choisies pour les passations : . . .	92
Entretien dirigé semi-ouvert avec les parents . . .	101
Fiche d'observation pour les enseignants . . .	101

L'activité de remédiation cognitive . . .	102
Caractérisation des séances de l'activité de remédiation cognitive . . .	102
Les séances de l'activité de remédiation cognitive groupale . . .	103
Résultats et analyse des données . . .	112
Analyse résumée du dispositif de l'évaluation du français . . .	112
Comparatif entre les écoles – dispositif d'analyse du français . . .	116
Analyse résumée de l'évaluation de Mathématiques . . .	121
Grille Des Résultats Finaux Par Ecole . . .	128
Analyse générale des trois écoles par rapport aux développements moral, cognitif et psycho-affectif . . .	130
Résultats du développement moral . . .	132
Comparatif entre les écoles : . . .	135
Analyse des interactions qui vont influencer l'éducation morale et la construction des valeurs chez l'enfant . . .	136
Résultats du Développement Cognitif . . .	150
Comparatif entre les écoles : . . .	157
Analyse des facteurs qui peuvent intervenir dans l'apparition de l'échec scolaire . . .	157
Résultats du Développement Psycho-affectif . . .	174
Comparatif entre les écoles : . . .	177
Analyse de la famille par rapport à l'apprentissage . . .	178
Les apports de l'entretien/ questionnaire avec les parents pour la compréhension de l'enfant comme être connaissant . . .	189
Analyse de la 40 <sup>ème</sup> question du questionnaire ou de l'influence de l'éducation dans la construction sociale des valeurs . . .	191
Analyse sur la grille d'observation des enseignants et des rapports entre enseignants /parents / et enseignants / enfants . . .	209
L'opinion des enfants : la représentation de sa place à l'école et du statut d'élève chez les enfants de l'échantillon . . .	226
Analyse de « A quoi sert d'aller à l'école » ? . . .	226
Analyse de « Qui es-tu en classe ? . . .	236
Récapitulatif de l'ensemble des résultats . . .	244
Ecole A . . .	245
Ecole B . . .	250
EcoleC . . .	257
Discussion . . .	263
Conclusion et Perspectives . . .	267
Bibliographie . . .	269

## Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer ni l'adapter.

## **Dédicace**

Je dédie cette thèse à tous les enseignants qui ont collaboré à mon instruction et à ma formation cognitive, morale et psycho-affective dès la maternelle et jusqu'au moment présent. Sans leur médiation, appui et leur motivation je n'aurais pas eu les ressources pour écrire cette thèse.

Et, tout particulièrement, je dédie cette thèse au Professeur Jorge Visca (in memoriam), mon cher maître qui m'a fait connaître la Psychopédagogie et ainsi m'engager dans un métier qui me gratifie beaucoup.

---

## Remerciements

Je remercie en premier lieu Dieu d'où vient toute ma foi, force et mon courage pour entreprendre des défis comme celui de faire une thèse.

A mon directeur de thèse, le Professeur Jean-Marie Besse, tout d'abord pour son accueil au laboratoire PsyEF dès mon arrivée à Lyon. Merci aussi pour toutes les aides apportées durant mon séjour pour études à l'Institut de Psychologie de l'Université Lumière Lyon 2 et surtout en ce qui concerne toutes les étapes de mon doctorat.

Mes remerciements aux membres de mon jury de thèse : Professeur Tania Stoltz, Professeur Nadja Acioly-Regnier, Professeur Luis Fernando Vilchez Martin pour le temps précieux qu'ils ont consacré à la lecture de mon travail, pour leur déplacement et pour les suggestions apportées. En particulier le Professeur Jean-Marie Dolle, que j'ai connu au Brésil et qui m'a été présenté par le Professeur Visca, qui a été mon premier contact avec l'Université Française. Je lui dis merci pour avoir accepté d'être parmi mon jury même en étant déjà à la retraite et pour son accueil, et ses nombreuses remarques et suggestions depuis que je suis en France.

Ensuite c'est à Fran que va mon plus grand merci. Tout d'abord je ne serais en France sans lui et sans son appui, collaboration, son aide, ses corrections, ses traductions, son soutien avant tout affectif je n'aurais pas été capable d'aller jusqu'au bout.

Merci également à mes parents qui ont toujours donné priorité à l'éducation intellectuelle et morale de leurs enfants et à l'ensemble de ma famille pour le soutien pendant ses années passées loin d'eux. Et, tout particulièrement à mes petits neveux et nièces qui à chaque attitude, à travers chaque mot prononcé me font réfléchir sur mon domaine d'étude.

Ma gratitude à mon milieu professionnel au Brésil (CENEP – Centre de Neuropédiatrie de l'Hôpital de Cliniques de l'Université Fédérale du Parana) représenté par la directrice de l'Hôpital la Professeur Dr Heda Amarante et par le coordinateur du CENEP le Professeur Dr Sergio Antoniuk qui m'ont autorisé ce congé pour faire des études en France. Je remercie aussi Madame Marcia Zanoto pour toute sa serviabilité et sa gentillesse au moment de faire les dossiers pour le renouvellement de mes congés. Je n'oublie pas mes amis et collègues psychopédagogues Joara Durigan et Maria Luiza Quaresma qui pendant mon absence à l'Hôpital m'ont remplacé dans la coordination du service de psychopédagogie du CENEP.

Je tiens à remercier aussi Monsieur Dupart, Inspecteur Départemental de l'Education Nationale, qui a analysé et approuvé mon projet et m'a présentée à chacune des écoles susceptibles d'accepter sa mise en place. J'exprime d'ailleurs ma gratitude aux directeurs et aux enseignants des écoles qui m'ont ouvert leurs portes, se sont investis dans mon travail et m'ont confié leurs élèves. Enfin, mon grand merci aux enfants qui ont participé à cette recherche, ils ont été les acteurs principaux : leurs conduites, leurs mots, leurs paroles ont illustré cette recherche sans même qu'ils sachent la signification et la portée de tout ce qu'ils faisaient.

Au Professeur André Robert (Ecole Doctorale) et au Professeur Jacques Gaucher (Laboratoire SIS) merci pour l'aide apportée lors de mon déplacement au Mexique pour présenter mon travail dans un congrès.

Je remercie aussi le CPU (Coup de Pouce Universitaire de Lyon) où j'ai passé de nombreuses heures d'étude et d'échange avec des professeurs bénévoles et des étudiants de plusieurs pays du monde. Et, principalement à Madame Sylvie Foletto pour les agréables moments passés lors de

mon cours de conversation et, surtout, pour avoir corrigé de nombreuses parties de ma thèse. Mon remerciement aussi à Monsieur Dominique Filiatre, qui avec bonne humeur et serviabilité rend la grammaire française plus accessible aux étudiants étrangers.

A Araceli Guimarães et Camila Rassi, qui m'ont appris la langue française au Brésil, et ont cherché à me faire découvrir la culture française, sa beauté et ses singularités.

Mon merci aussi à Maude Forêt, qui à travers des échanges entre les langues française et portugaise et aussi entre les gastronomie française et brésilienne, m'a aidé à corriger toutes les séances de remédiation cognitive faites dans cette recherche.

Aux collègues thésars Annie Audo, Bertrand Boudin, Marion Griot, Amandine Lépine et Nicolas Baltenneck, compagnons dans cette aventure. Un grand merci pour le partage de moments chers pour moi pendant nos petites réunions, pour leur disponibilité pour me traduire un mot, m'expliquer une procédure... Certainement ça aurait été plus difficile pour moi d'arriver à la fin de mon travail sans nos échanges.

Finalement je remercie mes amis du Brésil, pour m'avoir fait sentir toute leur amitié, malgré la distance. Mon remerciement spécialement à mes amis psychopédagogues qui pendant cette période d'étude m'ont conseillé et prêté des livres qui ont contribué beaucoup pour l'écriture de cette thèse.



---

## Résumé

Nous travaillons sur la remédiation cognitive engagée avec des enfants en échec scolaire du fait de problèmes liés au développement moral. La recherche se réfère à Piaget, mais pas seulement, dans la mesure où elle s'appuie sur des travaux soit inspirés des recherches de cet auteur, soit sur d'autres perspectives complémentaires des précédentes. L'objectif a été d'établir une façon de travailler favorisant des vécus de coopération et promouvant des situations facilitant l'autonomie des enfants. L'activité de remédiation a duré 6 mois, 21 enfants de 3 écoles de Lyon y ont participé en petits groupes. Une passation pour l'évaluation des domaines cognitif, moral et psycho-affectif est intervenue avant et après la remédiation. Un entretien avec les parents et une fiche d'observation remplie par les enseignants complètent la recherche, qui vise au diagnostic, à la prévention et à la remédiation de l'échec scolaire.

**Mots clés** : enfant, développement moral, échec scolaire, difficulté d'apprentissage, remédiation cognitive.

## **Abstract**

We are working on the cognitive remediation involving children in school failure due to an impediment linked to their moral development. The research refers to Piaget, but not only, in so far as it is based on works inspired either from researchs of this author, either from other prospects complementary to the preceding one's. The aim is to set up a way of working propitiating actual experiences of cooperation and promoting conditions allowing children autonomy. The remediation activity lasted 6 months, and 21 children of 3 schools in Lyon participated in small groups. A passation to evaluate the cognitive, moral and psychoaffective fields took place before and after the remediation. An interview with the parents and an observation form completed by the teachers finish off the research which aims the diagnosis, the prevention and the remediation of the learning disabilities.

**Key words:** children, moral development, school failure, learning disabilities, cognitive remediation.

---

## Resumo

Este trabalho trata da remediação cognitiva de crianças em fracasso escolar por problemas ligados ao desenvolvimento moral. A pesquisa se refere à Piaget, mas não somente, uma vez que se apoia também em trabalhos inspirados de pesquisas desse autor e outras perspectivas complementares. O objetivo é de estabelecer uma maneira de trabalhar favorecendo a vivência da cooperação e promovendo situações que facilitam a autonomia das crianças. A atividade de remediação durou 6 meses, 21 crianças de 3 escolas da cidade de Lyon participaram em pequenos grupos. Uma testagem avaliou as crianças antes e depois da remediação nos domínios cognitivo, moral e psico-afetivo. Uma entrevista com os pais e uma ficha preenchida pelos professores complementam a pesquisa que pretende abranger o diagnóstico, a prevenção e a remediação das dificuldades de aprendizagem.

**Palavras chave** : criança, desenvolvimento moral, fracasso escolar, dificuldade de aprendizagem, remediação cognitiva.

## Avant propos

**« Si c'est la raison qui fait l'homme, c'est le sentiment qui le conduit » (Jean-Jacques Rousseau)**

Avant tout, à qui me lit, je présente mes excuses pour le manque de vocabulaire, pour les possibles petites fautes et distorsions de la langue française: cette thèse serait certainement mieux écrite si c'était dans ma langue natale (le Portugais). J'aurais pu, comme plusieurs doctorants le font, l'avoir faite en co-tutelle avec le Brésil, l'écrire en portugais et la soutenir chez moi, où les mots me viennent naturellement. Cependant, j'ai conscience (et le sujet de ma recherche me le confirme) de ma situation privilégiée de pouvoir tout d'abord faire une thèse et aussi de la faire dans un autre pays. Cela m'a convaincu de ne pas laisser passer cette opportunité d'apprendre la langue française.

Je suis une psychopédagogue, et donc pour moi ce qui compte le plus ce sont les apprentissages acquis (le parcours de cette thèse m'en a procuré plusieurs), plutôt que sa conclusion, puisque tout change et évolue : moi, les connaissances... Tout se modifie avec le temps et elle ne sera jamais prête. Comme l'a dit Napoléon Bonaparte « *Il faut toujours se réserver le droit de rire le lendemain de ses idées de la veille* ». Et heureusement que c'est comme ça !

Le chercheur est le premier objet de la recherche (Barus-Michel, 1986), rien de plus vrai. Au moins dans mon cas, cette recherche est entièrement partie de ce qui me questionnait dans ma vie professionnelle. Pichon-Rivière partage lui aussi cette prémisse, puisqu'il a écrit en faisant référence à son oeuvre: « *...sera forcément autobiographique, puisque le schéma de référence d'un auteur ne se structure pas sous la forme d'une organisation conceptuelle : il est basé sur le fondement motivationnel des expériences qu'il a vécues. C'est à travers ces expériences que le chercheur construira son monde interne, habité par des personnes, des lieux et des liens qui s'articulent...* » (Pichon-Rivière, 2003, p. 7). Je me réjouis d'avoir pu rassembler dans cette thèse deux sujets qui me tiennent à cœur, à savoir : l'échec scolaire et la morale. Thomas Kuhn (1983) décrit le chercheur comme quelqu'un qui résout des énigmes. Très loin d'avoir une telle prétention, je ne veux que laisser une modeste contribution au domaine de l'éducation : « *Nous sommes la mémoire que nous avons et la responsabilité que nous assumons. Sans mémoire nous n'existons pas, sans responsabilité peut-être nous ne méritons pas d'exister* » (Saramago, traduction personnelle). En définitive, ce sujet est très important et controversé, il concerne une des grandes préoccupations du monde actuel. « *Je connais beaucoup des gens qui n'ont pas pu lorsqu'ils devaient parce qu'ils n'ont pas voulu lorsqu'ils pouvaient* » (Rabelais, traduction personnelle) : moi, je ne veux pas en faire partie.

En effet, le choix de cette thématique a sa source chez moi à partir de l'indignation. Pour dire la vérité de plusieurs indignations : « Comment ça se peut que des enfants n'aient pas l'école, qu'ils n'aient pas plaisir à apprendre ? » ; « Qu'est-ce qui fait qu'ils ont autant de difficultés scolaires ? » ; « Qu'est-ce qui arrive à l'école qui ne retient plus l'intérêt des enfants ? » ; « Pourquoi la profession d'enseignant a perdu sa valeur ? » ; « Comment ça se fait que des parents soient si indifférents à ce qui arrive à leurs enfants ? » ; « Pourquoi quelques enfants sont devenus si rebelles, révoltés arrivant à commettre des actes d'infraction et de vandalisme ? ». Surtout, je me demande pourquoi l'être humain utilise sa merveilleuse capacité de raisonner pour faire des choses qui vont dans la direction contraire de la paix et de la coopération avec ses semblables: « *C'est cette indifférence vis-à-vis de l'autre, cette espèce de mépris de l'autre qui fait que je demande s'il y a un quelconque sens dans une situation ou dans le cadre de l'existence d'une espèce qui se dit rationnelle (...). Il*

*faut croire en quelque chose et, surtout, il faut avoir un sentiment de responsabilité collective, selon lequel chacun de nous sera responsable pour tous les autres*” (Saramago, traduction personnelle).

Selon Cortella et La Taille (2007) nous vivons de nos jours un malaise moral et éthique, une crise dans les relations entre les personnes. Cela a des reflets à l'école qui se plaint du mauvais comportement, du manque de respect et de l'indiscipline des enfants : “...l'éducation et l'école ont besoin de traiter à chaque fois plus la crise éthique pour ne pas tomber dans le piège de répondre uniquement à la plainte morale par rapport à la conduite. Puisque s'il existe, il existe alors une crise beaucoup plus intense qu'est l'effritement de la capacité de vie collective” (Cortella et La Taille, 2007, p. 11, traduction personnelle). Déjà à l'époque où Piaget était directeur du BIE (Bureau International d'Education), il recommandait la solidarité et la coopération entre les personnes et entre les peuples, l'équité plus que l'égalité et la démocratie dans l'école. Piaget était un visionnaire, il a publié (entre 1917 et 1963) 17 articles consacrés à l'éducation morale.

C'est à l'école normale que j'ai connue les travaux de Piaget, si bien que même si je l'ai trouvé difficile, ses idées m'ont immédiatement fascinée. Il a répondu à des questions que je me posais : « Comment apprenons nous ? » ; « Pourquoi il y a-t-il des enfants plus intelligents que d'autres ? » (j'étais maîtresse dans une école d'enfants handicapés mentaux à l'époque) ; « D'où vient notre capacité à réfléchir ? ... ». Décidément, j'aurais voulu être lui ! Il a fait tout ce que je voudrais avoir fait. J'ai passé mon temps à l'admirer autant que j'admire Van Gogh pour la peinture, Mozart pour la musique ou Leonardo da Vinci pour sa pluri génialité. Et voilà que je le vois de nouveau à la faculté (Sciences de l'éducation), cette fois un tout petit peu plus facile à déchiffrer et toujours passionnant. Le professeur de psychologie du développement, avec qui j'ai discuté souvent, une fois m'a fait une remarque positive sur un travail que j'avais fait. Cela m'a accroché encore plus à ce monsieur. Après, j'ai entamé une post-graduation « Formation en Psychopédagogie », sans le savoir d'avance je retrouve à nouveau Piaget dans les mots du professeur argentin Jorge Visca. En fait, le professeur Visca pour décrire sa méthode de travail, l'Epistémologie Convergente, reprend les apports de l'école de Genève, de la psychanalyse et de la psychologie sociale de Pichon-Rivière. Le professeur Visca qui nous a fait lire J-M Dolle en disant que c'était la personne qui en savait le plus sur Piaget.

Piaget a démontré l'importance d'une école rénovée, à partir de la connaissance de l'enfant. Pour lui, ce n'est que par le moyen de l'école active et du self- gouvernement que l'école peut assurer une éducation intellectuelle et morale: « *la vérité, comme tout bien moral, ne se conquiert que par l'effort libre, et l'effort libre chez l'enfant a pour condition naturelle la collaboration et l'entraide* » (Piaget, 1997, p. 134). J'ai été éduquée dès la maternelle par la méthode Montessori, qui a comme devise « *Aide-moi à faire tout seul ...* », et en plus dans une école de religieuses où on avait des cours de philosophie. L'autonomie que procure l'école active ne m'a laissée que des racines très profitables pour la vie et j'essaie de les propager envers des enfants qui croisent mon chemin.

Un des souvenirs que j'ai de mon époque d'alphabétisation c'est un jour où ma maîtresse m'invite à aller au tableau noir pour écrire le mot « *homem* » (« *homme* » en français). Naturellement j'ai écrit « *ome* ». Elle me demandait de réfléchir, me disant qu'il manquait des lettres. C'est pas possible, j'ai répété mille fois et je ne voyais pas la solution. Je pense que c'est à l'âge de 6/7 ans que je me suis rendu compte que l'homme gardait plus de secrets que je pouvais le croire. Et cet échec qui pouvait me décourager, au contraire m'a donné le désir de déchiffrer les mots.

Ce n'est que lorsque je me suis vu en train de vivre des situations ponctuelles de difficulté d'apprentissage que j'ai pu finalement me mettre à la place des enfants. Le vécu de l'angoisse de n'avoir pas pu comprendre, la frustration de n'avoir pas trouvé le bon mot pour communiquer, la mise en place des résistances, des mécanismes de défense... Très dur à vivre, mais tellement enrichissant pour la vie professionnelle. Etudier la théorie, apprendre la langue et la nouvelle façon de vivre...

Tout bien considéré, le but de cette recherche est d'établir une nouvelle façon de travailler en remédiation cognitive avec les enfants en difficulté d'apprentissage dont la cause ou une des causes tient à des problèmes qui font obstacle à leur développement moral. Ce travail sera fait en petits groupes et dans le cadre d'une stratégie créée pour cela, et bien sûr, ses effets seront vérifiés. Ce travail repose sur une approche constructiviste, il se trouve donc fondé par la perspective piagétienne concernant les développements cognitif et moral. Il s'appuie également sur les travaux de Visca pour ce qui est des difficultés d'apprentissage et sur la conception du groupe de Pichon-Rivière. Compte tenu de l'importance socio-psycho-éducationnelle des sujets traités dans cette recherche, je souhaite qu'elle soit utile.

---

# Introduction

**« Nous sommes mieux adaptés aux réalités du monde matériel qu'aux réalités propres à l'homme moral, à l'homme spirituel et d'une manière générale à l'homme social. Et c'est précisément cela qui est curieux, effrayant... » (Piaget, 1997)**

Cette recherche est le prolongement d'une précédente (Glaser, 2007), dans laquelle nous nous sommes intéressée au lien existant entre le développement moral et l'échec scolaire. Dans cette dernière nous avons travaillé plus précisément sur le diagnostic des difficultés d'apprentissage : les résultats ont montré l'existence de quelque chose qui fait obstacle au développement moral et qui empêche ou rend difficile l'appropriation du savoir chez l'enfant en échec scolaire.

Outre la référence aux travaux de Piaget, nous nous sommes appuyée sur ceux de Jorge Visca (1985) notamment sur les difficultés d'apprentissage et nous avons proposé un protocole d'évaluation des enfants en partie inspiré de son oeuvre.

Dans la présente recherche nous nous centrons sur la remédiation cognitive de ces enfants. Cette recherche repose sur les travaux de Dolle et Bellano (1989) et Dolle (1991, 1994), pour proposer une activité de remédiation cognitive pour ces enfants. Nous nous basons aussi sur Pichon-Rivière et sa conception de groupe pour la mise en place des groupes d'activité de remédiation cognitive et son évaluation.

La morale comportant les règles, principes et valeurs qu'une personne légitime pour fonder sa trajectoire de vie (La Taille, 2006), s'interroger sur la manière dont elle se développe chez l'être humain devient une question fondamentale. Le constat du manque d'autonomie chez l'enfant en échec scolaire est une évidence qui nous frappe toujours dans notre vie professionnelle de psychopédagogue. Etudier quels sont les processus que ces enfants mettent ou non en place et qui les bloquent dans les apprentissages et les maintiennent dans l'état d'hétéronomie morale, c'est de notre point de vue une très bonne façon de les comprendre et de pouvoir les aider : « *La morale enfantine éclaire en un sens celle de l'homme. Rien n'est donc plus utile pour former des hommes que d'apprendre à connaître les lois de cette formation* » (Piaget, 1932, p. 1). C'est aussi une façon de tenter une démarche de prévention par rapport aux questions d'éthique qui nous entourent, puisque l'éthique est la réflexion sur la morale (La Taille, 2009).

Nous l'avons dit, nous nous appuyons sur Piaget, ainsi que sur d'autres auteurs constructivistes et interactionnistes pour comprendre la morale enfantine. Nous trouvons dans la théorie piagétienne un parallèle strict entre le développement cognitif et le développement moral. Il est impossible de dissocier la raison de la morale, simplement du fait que pour analyser et juger une situation, l'enfant a besoin de mettre en place ses outils cognitifs. Le développement cognitif est donc une condition fondamentale du développement moral et vice-versa : « *Comprendre le développement moral de l'enfant c'est donc comprendre son développement logique* » (Piaget, 1928, cité par Xypas, 1998, p. 32). L'affectivité joue elle aussi un rôle important dans cette dynamique, puisque les facteurs cognitifs et affectifs sont interdépendants et indissociables les uns des autres. L'affectivité

étant la partie énergétique et l'intelligence faisant référence à la structure du comportement humain.

En ce sens, les connaissances sont construites par le sujet dans ses échanges avec le milieu. Piaget a établi les étapes par lesquelles l'être humain passe pendant la formation de ses processus cognitifs ou comment il apprend, signifie et donne du sens à ses connaissances. Concernant le développement moral, il est aussi construit par l'enfant et passe par plusieurs auto-organisations par le moyen des interactions sociales : « *La vie de l'enfant se déroule dans la famille et dans l'école, où il va construire ses premiers apprentissages et ses premières valeurs. Le type de rapport que l'enfant construira avec l'objet, le milieu et avec autrui sera la matrice de son processus d'apprentissage. Le fait que l'enfant trouve un environnement qui favorise ses explorations, sa curiosité, cela donnera l'origine à des connaissances et plus notamment à l'amour pour la connaissance.* » (Glaser, 2007, p. 1). Les valeurs construites par l'enfant dans ses interactions dérivent davantage des habitudes de réciprocité propres au respect mutuel, que des devoirs imposés propres au respect unilatéral vécu dans les rapports d'autorité. Depuis qu'elles se forment, les valeurs pénètrent toutes nos actions pendant toute notre vie, elles orientent tous nos comportements. Par conséquent, connaître les valeurs d'une personne peut nous permettre de comprendre ses actes.

Pendant la vie d'écolier il est normal que tous les enfants passent par des périodes de difficultés, soit par rapport à quelque contenu, soit en lien avec le moment émotionnel qu'ils vient personnellement : les pierres sont inhérentes au chemin. Cependant, quand l'enfant n'arrive pas à surmonter ces difficultés et qu'elles deviennent répétitives, nous parlons d'échec scolaire (Siaud-Fauchin, 2006).

La famille et l'école sont au centre de la vie de l'enfant, les apprentissages suivent son développement. Lorsque des échecs apparaissent c'est la santé psychologique qui est en jeu. Nous pouvons ainsi affirmer que l'échec scolaire est motif de souffrance non seulement pour l'enfant, mais pour sa famille et pour l'enseignant. Crahay (2003) nous interroge : « échec des élèves ou échec de l'école ? ».

Par ailleurs, des faits dramatiques nous bouleversent au quotidien, soit par rapport à l'environnement, aux relations personnelles, familiales ou professionnelles. Nous ne comprenons pas toujours les réactions des autres, qui montrent parfois la destruction et la cruauté dont sont capables les individus. A notre époque les vices sont plus en évidence que les vertus. La Taille (2009), psychologue brésilien qui étudie la psychologie morale a décrit une recherche réalisée avec des jeunes dans laquelle il les interroge sur les vertus. L'étonnant c'est que la majorité a répondu admirer des gens devenus célèbres et connus dans les médias, pour leur beauté, pour l'argent conquis, pour leur force. Ces gens sont les idoles des adolescents actuellement. Peu nombreux ont été les jeunes qui ont cité des personnalités qui sont restées dans l'histoire pour leur parcours mémorable, pour leur intelligence, ou pour les faits réalisés par eux pour contribuer au bien de l'humanité et dont nous sommes les héritiers. Autre recherche menée par La Taille en 2004 auprès de jeunes d'une école publique. Il leur a demandé d'écrire comment ils voudraient vivre dans les dix prochaines années, ces projets de vie enfin. Un tiers de ces jeunes avait des projets de vie qui n'incluent pas l'autre. Cela nous donne des évènements d'un certain individualisme qui empêche la coopération.

Vidal (2000, cité par Martin, 2009) nomme « pathétique morale » le fait que des gens jugent qu'« avant était mieux » en se référant à des problèmes de la société. Pour ces personnes actuellement nous vivons une « crise de valeurs ». D'accord avec les travaux de La Taille et Menin (2009) ce que nous vivons ce n'est pas une « crise de valeurs » au sens



que les valeurs soient malades, entraînent de mourir, mais pour eux les valeurs actuellement se trouvent en crise, en un vrai changement de conceptions. Martin (2009) trouve que nous avons eu des évidents progrès moraux dans le temps, comme par exemple l'abolition de l'esclavage, la condition des femmes et des enfants. Bien que tous l'admettent il y a encore beaucoup à faire par rapport à divers domaines de la vie en société.

De toute façon, ce que nous voyons fréquemment de nos jours est que devant le doute en relation à la conscience morale des autres, les relations sociales se fragilisent, la méfiance règne à tous les niveaux, la malhonnêteté se banalise, ce qui pousse la violence à se propager. Selon La Taille (2006, p. 28, traduction personnelle) « ... *les constantes références actuelles à l'éthique semblent plus en rapport avec une demande presque désespérée pour les normes, pour les limites, pour le contrôle* ». Cela nous ramène de nouveau aux enfants, et à l'éducation des enfants. Savoir la mesure exacte de la nécessaire autorité est une tâche difficile pour les parents, ne voulant pas se laisser pencher soit du côté de l'autoritarisme, soit de son extrême, le laisser-faire. Trappeniers et Boyer (2006, p. 49) nous rappellent que « *Étymologiquement, le mot « autorité » désigne ce qui fait naître, ce qui fait grandir. Il vient du verbe latin augere, qui a aussi donné en français le mot « auteur ». Ainsi, autrefois, on parlait des « auteurs » de ses jours pour désigner ses parents. En tant que tels, les parents ont en effet autorité sur leurs enfants* ». A ce propos se pose la question de savoir si l'adulte favorise l'éducation morale de l'enfant ?

En rentrant à l'école l'enfant doit s'approprier de normes et règles qui parfois ne sont pas tout à fait les mêmes chez lui et cette diversité de valeurs peut amener des confusions. A propos de son indiscipline l'élève peut parler de cette ambiguïté et de sa difficulté de se conduire dans ces deux mondes différents. Un conflit est établi. Pour Piaget « *une mission irremplaçable : aider l'enfant à se libérer de son égocentrisme spontané pour permettre à l'adulte de se hisser à l'universel* » (Piaget, 1997, p. 5).

## Objectif

L'objectif de ce travail est d'établir une nouvelle méthode de travail en remédiation cognitive, afin d'aider les enfants qui présentent des difficultés liées au développement moral. Nous cherchons à favoriser des vécus de coopération entre les enfants (Araujo, 2000) et à promouvoir des situations qui peuvent faciliter le passage à une conduite plus autonome (La Taille, 2006).

## Hypothèses générales

Nous sommes partie de l'hypothèse que, en travaillant en groupe, les pratiques coopératives vécues dans la remédiation cognitive peuvent conduire les enfants à se décentrer et à prendre en compte le point de vue des autres, fait qui contribuera à un progrès cognitif et moral et les autorisera à progresser dans leur pensée et leur facilitera l'acquisition du stade d'autonomie, par conséquent, à commencer à sortir de la situation d'échec scolaire.

Nous postulons qu'une activité de remédiation cognitive peut aider les enfants dont les difficultés scolaires proviennent de problèmes faisant obstacle au développement moral,

à progresser dans leurs apprentissages scolaires, en favorisant l'émergence de nouvelles connaissances qui vont les pousser à rétablir un rapport positif avec l'apprentissage.

Ainsi, les formulations de nos hypothèses sont les suivantes :

**H1** – Les difficultés d'apprentissage formel ou systématique présentées par l'enfant peuvent apparaître, non seulement pour des obstacles cognitif, fonctionnel, social et affectif (Visca, 1985) mais aussi pour des problèmes qui font obstacle au développement moral

**Attentes de résultats H1**

**H2** - Etant donné que Piaget a effectué un parallèle entre le développement cognitif et le développement moral, nous postulons que les enfants qui n'ont pas encore acquis le niveau opératoire concret, seront en l'état d'hétéronomie morale

**Attentes de résultats H2**

épreuves opératoires, auront aussi un niveau 1 ou 2 aux histoires morales

2.2- Nous attendons que les sujets qui auront un niveau 3 aux épreuves opératoires, auront aussi un niveau 3 aux histoires morales

épreuves opératoires, auront aussi un niveau 4 ou 5 aux histoires morales

**H3** – L'activité de remédiation cognitive peut aider les enfants, dont les difficultés scolaires proviennent de problèmes qui perturbent le développement moral, à progresser dans leurs apprentissages scolaires, en favorisant l'émergence de nouvelles connaissances qui vont les pousser à rétablir un rapport positif avec l'apprentissage

**Attentes de résultats H3**

1. Nous attendons que nos sujets auront un pourcentage l'apprentissage durant la première passation (avant la remédiation), dans le dessin « Famille Educative » dans le dessin « Famille Educative »

**H4** - Les pratiques coopératives vécues dans l'activité de remédiation cognitive groupale, peuvent conduire les enfants à se décentrer et à prendre en compte le point de vue des autres, fait qui va les autoriser à progresser dans leur pensée, faciliter leur accès à l'autonomie, et, par conséquent, les aider à sortir de la situation d'échec scolaire

**Attentes de résultats H4**

1. Nous attendons que, dans la première passation (avant la remédiation), nos sujets se trouvent à l'épreuve de perspectives, selon le développement cognitif de Piaget, au niveau 2 et 3 du protocole
2. Nous attendons que, dans la deuxième passation (après la remédiation), nos sujets se trouvent à l'épreuve de perspectives, selon le développement cognitif de Piaget, au niveau 3 et 4 du protocole
3. Nous nous attendons à trouver, dans la grille d'observation des enseignants, un avis plus favorable par rapport à leurs élèves dans la deuxième passation (après la remédiation)

# Cadre théorique

## 1-La théorie du développement de Jean Piaget

**« Il s'identifie alors de toutes ses forces à l'idéal «qu'il entrevoit et qui est sa loi» (Piaget, 1918). Cet idéal semble inaccessible, mais Sébastien se rappelle la phrase de Pascal: 'Tu ne me chercherais pas si tu ne m'avais déjà trouvé' et comprend ainsi que la recherche est en soi un témoignage de vie, un indice de la valeur de la vie. Ce qui fait la force d'une valeur, c'est l'affirmation qui la pose et qui relève d'un engagement, c'est la foi qui la soutient » (Fedi, 2008)**

Ce n'est qu'au XX<sup>e</sup> siècle, à partir des travaux de Piaget, que l'enfant est vu à travers l'observation et considéré comme objet d'étude. Auparavant, c'était l'aspect éducationnel qui était privilégié.

Piaget est considéré comme l'un des plus grands penseurs en sciences humaines et comme un épistémologue d'exception. Il a formulé la plus vaste et fascinante théorie sur le développement de l'enfant. Il n'en existe, selon nous, de nos jours aucune autre qui la dépasse ou qui dispose d'arguments plausibles pour la remettre en cause : « *Piaget est un des rares contemporains dont la curiosité universelle n'a été ni frustrée par les dispersions, ni restreinte à un seul secteur à cause des habituelles contraintes académiques* » (Battro, 1976, p. 9, traduction personnelle).

Tout en commençant par la biologie, notamment l'étude des mollusques, Piaget, curieux et entreprenant, a très tôt exploré les domaines de la philosophie, de l'histoire des sciences, de la logique, de la psychologie et de l'éducation.

A l'âge de 11 ans il écrit son premier article à partir de ses études, observations et expériences dans le champ de la zoologie. Ce n'était qu'un début, car ses nombreuses lectures en sociologie et en religion également, lui ont permis d'affirmer que, grâce à la biologie, il avait trouvé la clé pour expliquer toutes les choses, inclus la pensée humaine. A partir de là, il est décidé à consacrer sa vie à l'explication biologique des connaissances.

En fait, la question à laquelle Piaget s'était proposé de répondre était « *comment acquérons-nous les connaissances et comment s'accroissent ces connaissances chez l'être humain* ». A cette époque, l'épistémologie de la connaissance était un défi pour les philosophes. Deux idées s'opposaient : Locke affirmait que l'être humain est né comme une feuille blanche et que toutes les connaissances lui viennent de son environnement. D'un autre côté, Descartes défendait le postulat que la connaissance est innée chez l'être humain. Cependant Piaget rejetait toutes les thèses empiristes, behavioristes et néo-darwinistes. Il croyait dans l'interactionnisme, donc il était persuadé que les connaissances se forment dans un processus d'échange du sujet avec son milieu physique et social.

La problématique Kantienne inspire Piaget. Il « *développe donc un 'Kantisme évolutif', où l'on retrouve l'apriorisme des catégories de l'entendement étendu à la vie, puis à l'épistémologie. Mais cet apriorisme, à la différence de celui de Kant, est génétiquement construit* » (Dolle, 1998, p. 600). En d'autres termes, Piaget essaye de trouver des réponses à l'embryologie mentale dans l'étude de l'épistémologie : « *Le propos de l'épistémologie génétique est ainsi de chercher à dégager les racines des diverses variétés*

de connaissances dès leurs formes les plus élémentaires et de suivre leur développement aux niveaux ultérieurs » (Piaget, 1970, p. 6). Becker (2003, p. 13) ajoute que pour l'épistémologie génétique c'est dans l'action du sujet le noyau à partir duquel les structures cognitives successives trouvent leur origine.

En définitive, Piaget considère la psychologie génétique comme le prolongement de la biologie. Ce qui fait surgir chez Piaget une théorie à la fois constructiviste et interactionniste : « Piaget met à profit l'histoire des sciences pour justifier un schéma constructiviste. Le constructivisme désigne la conception selon laquelle les structures cognitives ne s'expliquent ni par l'influence de l'environnement ni par l'actualisation d'un programme inné, mais par la réorganisation créatrice d'un équipement cognitif qui, à un moment donné, se révèle inadapté. En psychologie comme dans les sciences physiques, chaque nouvelle structure engendrée par rééquilibration intègre la précédente dans une progression par paliers » (Fedi, 2008, p. 12-13). Il est donc pertinent de dire que nous sommes dans des systèmes dynamiques, interactifs et évolutifs. Par conséquent, le développement est génétique.

En ce sens, Piaget propose que la construction des connaissances soit considérée comme l'élaboration progressive par le sujet d'un mode de relation avec le monde extérieur, puisque ce sont à la fois les capacités du sujet et le milieu qui sont importants. Chez Piaget, c'est dans les structures biologiques que la pensée prend sa source et se construit par l'action du sujet sur son environnement. Il considère que le sujet se donne des structures toujours nouvelles, plus mobiles et plus adaptées au réel et qui se conservent en s'intégrant dans des systèmes plus vastes qui rétroagissent sur elles indéfiniment. Dans cette conception, le sujet est actif, selon Dolle (1998, p. 602) : « ...auteur de sa propre construction et de celle de son propre milieu (...), le sujet est, de ce point de vue, à tout moment responsable de ce qu'il se fait et de ce qu'il s'est fait dans son/ses milieux. La figure ci-dessous explique cette interaction du sujet avec le milieu :

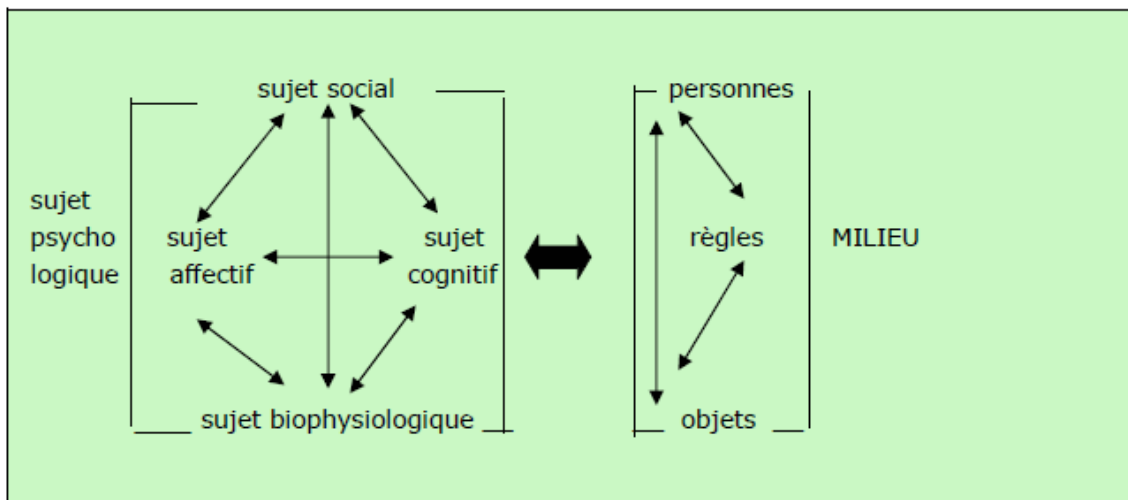


Figure 1 : interaction sujet- milieu

Source : Dolle et Bellano - 1989

Ceci nous permet constater que Piaget croit en l'activité de l'enfant par rapport à son développement, qu'il passe par des stades de construction cognitive. Donc, il est contre l'idée d'un déterminisme environnemental pur. Il admet l'influence de la transmission sociale sur le développement de l'enfant, cependant, il démontre que l'enfant sélectionne certains éléments du milieu à chaque étape et les assimile dans un certain ordre : « La

*succession des phases d'acquisition n'est donc pas réglée par une détermination sociale exclusive* » (Fedi, 2008, p. 86). Cela veut dire que le milieu, par l'action du sujet acquiert des significations toujours nouvelles et plus adéquates pour le sujet qui s'en fait une représentation à sa mesure par l'effet de ses connaissances.

Piaget a centré son activité de recherche sur les enfants, en observant comment ceux-ci acquièrent et augmentent leurs connaissances. Pour ce faire, il utilise sa méthode clinique, qui consiste « ... à converser librement avec l'enfant sur un thème dirigé, à suivre par conséquent les détours empruntés par la pensée de l'enfant puis à le ramener au thème pour obtenir ses justifications et éprouver sa constance, et à lui faire des contre-suggestions » (Dolle, 1974, p. 23).

Cette méthode créée par Piaget est développée en quatre étapes, à savoir :

- La première étape (1920-1930) est l'élaboration proprement dite. Tout d'abord Piaget et ses collaborateurs réalisent des observations pures, puis ils introduisent le dialogue, qui est considéré comme la caractéristique principale de la méthode. Ensuite, Piaget met les enfants devant des expériences pratiques. Il a choisi l'analyse qualitative plutôt que des tests standardisés (Binet) avec des résultats numériques. Cela se justifie par le fait que Piaget considère que les réponses erronées de ces tests sont fréquemment des réponses adéquates par rapport à l'âge de développement de l'enfant.
- La deuxième étape (1930-1940) est celle de l'observation clinique. Cette étape est à l'origine d'importants ouvrages : « *La naissance de l'intelligence* » (1936), « *La construction du réel* » (1937) et « *La formation du symbole chez l'enfant* » (1945), qui sont le résultat des observations de Piaget durant la période sensori-motrice des enfants.
- La troisième étape (1940-1955) est considérée comme l'étape de la formalisation. Cette étape a donné lieu à la configuration d'une méthode mixte, pour combiner le raisonnement verbal et les opérations affectives et concrètes. Par ailleurs, c'est dans cette étape que la méthode s'adjoint la caractéristique de « critique », car elle dispose des contre argumentations verbales pour explorer l'activité logique. La convergence entre une méthode expérimentale et une méthode déductive est à l'origine de cette étape et peut être trouvée dans l'ouvrage « *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent* » (Piaget et Inhelder, 1955).
- La quatrième étape (dès 1955) est celle des développements plus récents, où de nouvelles façons de questionner les enfants sont formulées par des psychologues, biologistes, logisticiens, mathématiciens et physiciens réunis à Genève. Egalement, Bärbel Inhelder, envisageant de nouvelles méthodes d'analyse, inaugure l'utilisation de la méthode clinique intégrant une fonction psychologique.

La chercheuse brésilienne Ramozzi-Chiarotino (1972), lors d'une remarquable analyse structurelle de l'œuvre piagétienne a vérifié que le principal objectif de Piaget était d'expliquer comment il est possible à l'homme d'accéder à la connaissance nécessaire et universelle.

Dans sa théorie du développement, Piaget considère d'autres facteurs comme par exemple le milieu, l'éducation, le langage, la maturation de l'enfant, unissant l'organique et le mental, expliquant que la croissance physique est indissociable de la croissance mentale. Nous trouvons dans l'ouvrage « *La psychologie de l'enfant* » (Piaget et Inhelder, 1966, p. 8), une référence à ces influences : « *La psychologie de l'enfant ne saurait donc se borner à*

*recourir à des facteurs de maturation biologique, puisque les facteurs à considérer relèvent également de l'exercice ou de l'expérience acquise, ainsi que de la vie sociale en général ».*

Dans ce même ouvrage, Piaget et Inhelder exposent les quatre facteurs nécessaires généraux qui déterminent l'évolution mentale :

- 1<sup>ère</sup> – la croissance organique, particulièrement la maturation des systèmes nerveux et endocrinien. Son rôle est fondamental pour déclencher de nouvelles possibilités et pour l'apparition de certaines conduites, mais insuffisant « ...car il reste également nécessaire que les possibilités ainsi ouvertes se réalisent et, (...), que la maturation se double d'un exercice fonctionnel et d'un minimum d'expérience » (p. 145). D'autre part, plus les acquisitions s'éloignent des origines sensori-motrices, plus leur chronologie varie dans l'ordre d'apparition.
- 2<sup>ème</sup> – le rôle de l'exercice et de l'expérience acquise dans l'action effectuée sur les objets par opposition à l'expérience sociale. Ce facteur est essentiel dans la formation des structures logico- mathématiques, mais bien qu'il soit empirique et complexe, il n'explique pas tout, car « ....les structures logico- mathématiques sont dues à la coordination des actions du sujet et non pas aux pressions de l'objet physique » (p. 146).
- 3<sup>ème</sup> – les interactions et transmissions sociales. Ce facteur, comme les autres est essentiel et insuffisant à lui seul : « ...la socialisation est une structuration, à laquelle l'individu contribue autant qu'il reçoit : d'où la solidarité et l'isomorphisme entre les 'opérations' et la 'coopération' » (p. 147). Ainsi, même dans les situations où le sujet semble passif, sans son assimilation active (avec des instruments opératoires appropriés) l'action sociale n'est pas valide.
- 4<sup>ème</sup> – l'équilibration par autorégulation continue, c'est-à-dire, d'une succession de compensations actives du sujet qui répondent aux perturbations extérieures. En ce qui concerne le développement mental, nous constatons une construction progressive, dont les structurations supérieures ne deviennent possibles qu'en fonction des structurations antérieures.

Piaget n'exclut pas l'aspect affectif dans la théorie du développement. Au contraire, il souligne qu'elle est le moteur dont le sujet a besoin pour agir. Donc, l'intelligence et l'affectivité sont interdépendantes l'une de l'autre : l'intelligence fait référence à la structure du comportement humain et l'affectivité constitue la partie énergétique de ce comportement. Piaget admet que tous les actes intelligents sont accompagnés de sentiments (d'intérêt, de plaisir, etc.) et que ces sentiments engendrent la motivation, l'énergie qui active l'intellectualité : « ... ce sont là deux aspects indissociables de chaque action purement intellectuelle (des sentiments multiples interviennent, par exemple, dans la solution d'un problème mathématique : intérêt, valeurs, etc.) et jamais d'actes purement affectifs (l'amour suppose la compréhension), mais toujours et partout dans les conduites relatives aux objets comme celles relatives aux personnes, les deux éléments interviennent parce qu'ils se supposent l'un l'autre » (Piaget, 1964, p. 51).

Le développement de l'enfant se confond avec le développement de son intelligence. Nous mettons en avance l'abordage de Piaget plus précisément concernant l'intelligence dans le prochain thème à développer, à savoir : « *Le développement de l'intelligence et la conception piagétienne d'apprentissage* ».

Autre aspect essentiel de l'œuvre de Piaget et qui concerne directement le sujet que nous traitons c'est la morale. Selon Freitag « *la théorie morale de Piaget est insérée dans son projet plus ample de fonder expérimentalement une psychologie et une épistémologie génétiques* » Freitag (1992, p. 167). Cet avis est partagé avec Freitas (2003) qui a fait une analyse structurelle de l'œuvre de Piaget concernant la morale. Elle affirme que, au-delà de sa théorie sur la genèse des connaissances, Piaget désirait établir une théorie sur la morale, et que c'était son projet dès sa jeunesse.

En effet, nous trouvons déjà dans les premiers articles du jeune et idéaliste Piaget une référence à la morale, comme par exemple :

- En 1915 dans « La mission de l'idée » (il avait 18 ans), il « dénonce le conservatisme sous toutes ses formes social, idéologique, politique, intellectuel, religieux... tout ce qui empêche l'évolution de l'humanité vers plus de compréhension et de tolérance » (Piaget, 1997, p. 159).
- « *Recherche* » (1918) roman autobiographique inspiré de Romain Rolland où il développe ses idées sur son projet de vie. Il conclut en disant que « *...seule l'implication mutuelle du vrai et de la valeur peuvent rendre possible le salut de la société* » (Piaget, 1997, p. 160).
- « *La biologie et la guerre* » (1918) est un article court, mais fondamental où Piaget explicite son projet de vie : il présente une théorie de l'évolution ; base l'intelligence sur la biologie, établit la coopération comme mécanisme central de la morale ; explique l'intelligence, l'affectivité, la morale et la société par une théorie unique et le service à la paix et à la coopération entre les nations.

Compte tenu de l'ampleur et de l'importance de la morale dans l'œuvre de Piaget, et que cette thématique est centrale dans le contexte de cette recherche, elle sera décrite en détailles par la suite.

## Le développement de l'intelligence et la conception piagétienne de l'apprentissage

**« C'est n'est plus dans les choses, c'est dans la pensée que le vrai prend sa source » (Piaget)**

Pour comprendre le développement de l'intelligence à partir de la théorie de Piaget et, en conséquence sa conception de l'apprentissage il faut partir de la prémisse que c'est le sujet qui apprend dans son milieu : il est « *...à tout moment de son histoire, le produit de ce qu'il s'est fait lui-même dans les interactions qu'il a établies avec ce qui a constitué son milieu propre* » (Dolle et Bellano, 1989, p. 8). Donc, la pensée logique se développe dans la continuité de l'action. A ce propos Fedi ajoute : « *Pour Piaget, l'intelligence est un prolongement de l'adaptation organique aboutissant à des formations mieux qualifiées pour affronter l'imprévu* » (Fedi, 2008, p. 61).

Dans la perspective de l'épistémologie génétique piagétienne il n'existe pas de réalité en dehors de celle que nous construisons. Partant de ce principe, la connaissance n'est acquise qu'à travers une constitution progressive de relations au monde extérieur. Bien que les sollicitations du milieu soient fondamentales, elles ne sont pas suffisantes, il faut qu'il ait l'action du sujet sur ce milieu pour qu'il s'auto construise. Ainsi, l'auto construction

qui découle de cette relation sujet- milieu procure au sujet un système d'interprétation des phénomènes extérieurs qui est particulière à chacun et s'organise progressivement par l'émergence de structures de plus en plus complexes. Cela se passe comme le schéma suivant le montre :

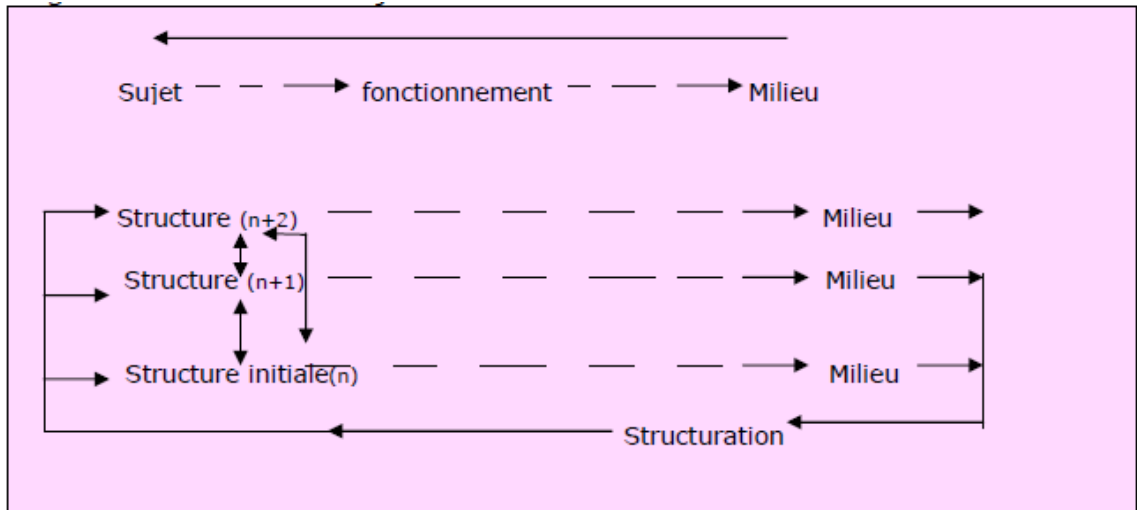


Figure II : l'action du sujet sur le réel

Source : Dolle et Bellano- 1989

Toute interaction suppose tout d'abord des structures, puis la mise en relation de celles-ci avec les éléments du milieu, ainsi que de la capacité de ces structures de s'adapter aux conditions changeantes du milieu. En ce sens, Piaget estime que le sujet se construit avec le monde extérieur par une recherche active d'adaptation à la réalité externe. Cette adaptation, qui est une recherche d'équilibre, apparaît en raison des activités d'assimilation et d'accommodation : « *L'adaptation est un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation* » (Piaget, 1936, p. 12).

Or, l'assimilation consiste en un exercice qui permet au sujet d'intégrer les données extérieures aux structures déjà existantes (schèmes), c'est à partir des schèmes déjà construits que le sujet va en élaborer d'autres. A son tour, l'accommodation se traduit par la modification du sujet suite aux effets de l'influence du milieu (Delval, 2001). Voyons le schéma suivant :



Figure III : assimilation/accommodation : adaptation

Source : Dolle - 2010

Ce schéma nous conduit à l'adaptation qui d'après Piaget est l'essence du fonctionnement intellectuel aussi bien que du fonctionnement biologique (Pulaski, 1980). Cette adaptation se réalise par l'autotransformation et l'autorégulation du sujet aux perturbations reçues du monde extérieur : le sujet passe par des phases de déséquilibre, puis de rééquilibration, ce qui le conduit à un état d'équilibre des structures : « *Un niveau apparaît dépassé lorsque l'accès à un nouveau degré d'organisation rend possible un équilibre plus stable et plus durable des éléments structurés* » (Fedi, 2008, p. 14).



En nous référant à l'apprentissage, celui-ci peut consister en la création de situations de résolution de problème, pour déséquilibrer le sujet et inciter des rééquilibrations. Ces rééquilibrations vont activer, par intermédiaire de l'activité, des structures nouvelles capables de résoudre les difficultés de la situation d'apprentissage. En d'autres termes, l'apprentissage n'est possible qu'à partir de l'assimilation active par un sujet actif : « ... *sans activité du sujet il n'y a pas de pédagogie qui le transforme* » (Moro, 1987, p. 25, traduction personnelle). A propos de ce sujet, Becker (1997) pense que l'apprentissage formel doit respecter le principe d'interaction sujet-objet vis-à-vis au développement du sujet. Il fait un rapprochement entre la théorie de Piaget et la pédagogie de la praxis libératrice de Freire, en disant que cette dernière est l'interaction sujet-objet piagétienne prolongée dans une situation concrète. Selon lui, l'éducation conscientisatrice de Freire et la théorie de Piaget doivent s'enrichir mutuellement.

D'après Dolle (1998) c'est le fonctionnement qui est constructeur des structures. La transformation qui en découle crée un nouvel équilibre entre le sujet et le milieu et sur le sujet même, lorsqu'il s'agit des structures de la connaissance, est appelé par Piaget « *équilibration majorante* ». Fedi (2008, p. 16) ajoute qu'équilibration majorante « *désigne le processus responsable de l'accès progressif des structures logico-mathématiques à un niveau supérieur de validité rationnelle* ». Ainsi, il y a « *équilibration majorante* » après un enrichissement dans la construction d'un équilibre supérieur au précédent, le même se passe pour le jugement moral.

Piaget a décrit le sujet « idéal » épistémique en décrivant le développement général des structures de l'activité, cependant les recherches plus récentes de la psychologie génétique questionnent plutôt le fonctionnement cognitif individuel, notamment dans l'étude de l'échec scolaire. A travers l'analyse des procédures d'interaction de ces enfants avec le monde extérieur, le constat a été fait que ces enfants s'appuient davantage sur les états du réel que sur la prise de conscience de leur action pour arriver à ces états. C'est Jean-Marie Dolle qui a décrit ce fonctionnement de la pensée et l'a nommé « *figurativité* ». La « *figurativité* » s'oppose à l'« *opérativité* » des enfants qui parviennent à abstraire les propriétés de leurs actions en prenant conscience de leur rôle dans les transformations. L'analyse du fonctionnement de l'enfant repose sur le diagnostic obtenu à partir de la passation des épreuves opératoires : « *...l'épistémologie génétique fournit une description des moyens dont dispose l'enfant à chaque niveau de développement atteint, de sa manière de penser ou de sa mentalité, ce qui enrichit considérablement la psychologie génétique dans ce qu'elle présente, elle aussi, d'universel* » (Dolle, 1998, p. 601).

Cela nous amène aux notions de savoir et connaître. Savoir et connaître s'opposent, puisque au sens piagétien l'enfant qui connaît sait expliquer et justifier les étapes des transformations, donc est capable de faire la réversibilité, il est dans l'opérativité. Connaître est général, voire universel. Par contre, le savoir est toujours particulier et sollicite essentiellement la mémoire, permettant de rappeler, d'évoquer, de se souvenir, etc. Le savoir se réfère davantage à la figurativité.

Dans la construction des connaissances, lorsque l'enfant ne fait qu'un constat, il procède à une « *abstraction empirique* » (ou simple), dans la mesure où l'enfant peut mettre en adéquation sa structure avec les caractéristiques de l'objet. En pouvant se rendre compte de ses transformations sur le réel, l'enfant effectue une « *abstraction pseudo-empirique* ». Cependant, l'enfant qui peut déjà expliquer les transformations qu'il a produit, formule une « *abstraction réfléchissante* ». Etant encore plus capable, l'enfant fait une « *abstraction réfléchie* », qui conduit à la généralisation des structures (Dolle, 1998). La figure ci-après explique la hiérarchie des abstractions :

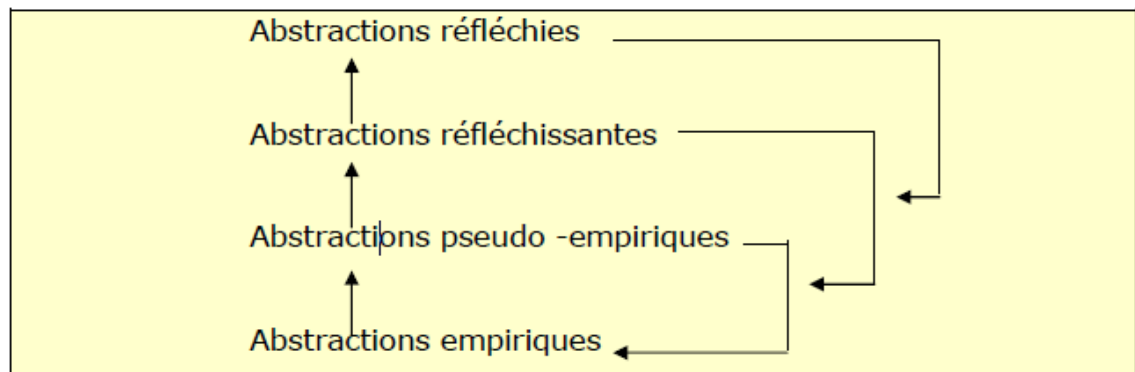


Figure IV : hiérarchie des abstractions

Source : Dolle, 1998

Dans ce qui suit, nous ferons une brève description des stades du développement cognitif ou des opérations mentales établis par Piaget :

## Les stades de construction de l'intelligence

Le développement est génétique : à partir de ce que l'enfant a comme substrat biologique hérité et de son action sur le réel, il va construire progressivement, dès sa naissance, des structures qui s'appuient sur les structures de l'activité sensori-motrice. Ces stades sont toujours interactifs : le stade antérieur est intégré dans le suivant et le précédent prépare le suivant.

Chez le bébé l'action ne cesse de devenir toujours plus affinée, cependant elle n'est efficace qu'en présence de l'objet. Si l'objet disparaît, l'action n'est plus possible. La perception joue un rôle prépondérant dans ce premier stade. Les représentations mentales n'apparaissent qu'à la fin de cette période, quand sont présentes également les fonctions sémiotiques ou symboliques essentielles à la construction des structures de l'intelligence opératoire. Donc, l'enfant va reconstruire, dans les stades suivants, tant en pensée qu'en représentation, ce qu'il a acquis avant deux ans.

Ensuite, l'enfant qui parle déjà, entre dans la période de la pensée conceptuelle. Ainsi, la pensée est conçue comme pré-opératoire, étant donné que l'enfant n'est pas encore capable d'arriver à la réversibilité logique dans les opérations. Au début de cette période, lorsqu'un objet n'est plus visible, l'enfant le cherche, car il détient l'image mentale qui a été intériorisée par l'imitation. Le jeu symbolique intervient et le dessin fait son apparition. Une autre caractéristique de cette période est que l'enfant est ancré dans l'égoïsme, dominé par ses besoins ainsi que par ses désirs, il produit des représentations centrées en lui-même, sans conscience du rapport avec autrui. La représentation de l'enfant égoïste « ...est enfermée dans son point de vue propre et c'est parce qu'il ne prend pas conscience de sa propre pensée qu'il ne se situe pas encore dans le monde objectif » (Fedi, 2008, p. 42). Dans cette période l'enfant va entamer une socialisation croissante et on voit l'émergence des sentiments moraux.

Vers l'âge compris entre 7 et 12 ans approximativement, l'enfant entre dans le stade des opérations concrètes. Les enfants avec qui nous avons travaillé dans cette recherche se trouvent dans cette période (10 à 12 ans). Ici, la pensée porte sur la représentation, la structure cognitive est logique, mais elle dépend de références concrètes. L'enfant manipule mentalement les objets en se servant de leurs qualités les plus générales et procède à des

groupements. Plus précisément, il va s'exercer dans les opérations de classes, de relations et de nombres, ainsi que « ...d'une manière remarquablement parallèle, les groupements qualitatifs générateurs du temps et de l'espace » (Piaget, 1947, p. 194). Dans ce stade de la logique de la manipulation des objets, peu à peu l'enfant achève et organise les opérations concrètes.

Une des caractéristiques de ce stade est que peu à peu l'égo-centrisme, bien présent dans la période antérieure, fait place à l'arrivée de la décentration. En conséquence, l'enfant va, graduellement, tenir compte du point de vue d'autrui, acquérir la réversibilité logique et la réciprocité. Du point de vue de Fedi (2008, p. 14) « *La compréhension décentrée du monde produit chez le sujet une révolution copernicienne analogue à celle qu'a connue la science* ».

Deux types d'opérations apparaissent à ce stade, à savoir les opérations logico-mathématiques et les opérations infra-logiques.

Tandis que les opérations logico-mathématiques organisent les quantités, les objets discontinus engendrent le temps et sont fondées sur les différences entre les éléments (leurs ressemblances ou leurs équivalences) les opérations infra-logiques portent sur les quantités continues et sont fondées sur les voisinages et les séparations (conduisent aux notions d'espace, de constitution de l'objet en tant que tel et sont à l'origine de la mesure). D'après Dolle (1998) la causalité est à l'intersection des deux, car elle en est la résultante comme le montre la figure ci-dessous :

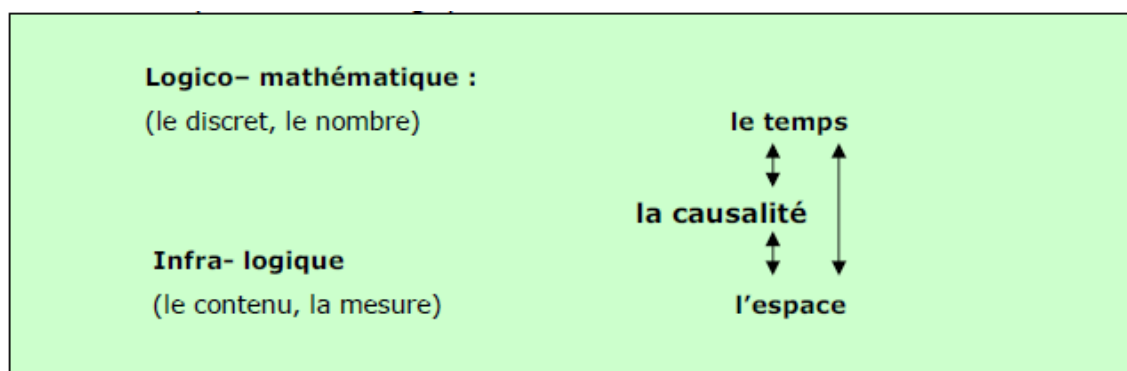


Figure V : la causalité dans l'intersection entre les opérations logico- mathématiques et infra-logiques

Source : Dolle - 1998

En s'adressant à l'enseignement, Piaget souligne que ces opérations ne sont pas encore d'une logique formelle, applicables à toutes les notions et tous les raisonnements, et donc toujours liées à l'action : « *elles structurent celles-ci logiquement, y compris les paroles qui l'accompagnent, mais elles n'impliquent en rien la possibilité de construire un discours logique indépendamment de l'action* » (Piaget, 1947, p. 195).

Il faut remarquer aussi que c'est dans ce stade d'opérations concrètes que surgissent les sentiments moraux autonomes avec l'intervention de la volonté. Or, c'est dans cette période qu'au fur et à mesure que l'enfant acquiert le sentiment de justice, qu'il passe d'un rapport de respect unilatéral au respect mutuel dans ces relations. Concernant cette période, Piaget et Inhelder (1966, p. 121) font remarquer que « *Ce qui frappe, au cours de cette longue période de préparation puis de constitution des opérations concrètes, c'est l'unité qui relie en un même tout les réactions cognitives, ludiques, affectives, sociales et morales (...), on assiste au déroulement d'un grand processus d'ensemble que l'on peut caractériser comme un passage de la centration subjective en tous les domaines à une*

*décentration à la fois cognitive, sociale et morale* ». En ce sens, l'œuvre de Piaget permet de concevoir l'être humain comme un tout entier (organique/biologique, social/culturel, cognitif et affectif), où toutes ces dimensions sont en interaction et s'influencent tout le temps pendant toute la vie.

Pour conclure sur les stades de construction de l'intelligence, nous arrivons aux opérations formelles, c'est à ce moment là que l'adolescent (après 12 ans) atteint la pensée adulte. Ce stade se caractérise par une pensée hypotético-déductive : à partir de l'apparition de nouveaux schémas, les opérations logiques sont devenues possibles dans l'abstraction.

Cela étant et étant donné le parallèle décrit par Piaget entre le développement cognitif et le développement moral, nous rappelons que « *La psychologie génétique différencie les stades en fonction de l'acquisition de compétences cognitives qui se définissent comme des aptitudes du sujet à résoudre certains problèmes (logiques ou moraux)* » (Fedi, 2008, p. 13).

## **La morale dans l'œuvre de Piaget et son indissociabilité avec des facteurs cognitifs, affectifs et sociaux**

---

**« Or on peut prétendre que c'est cette habitude acquise en classe de répéter et d'obéir, de se plier sans réfléchir aux opinions morales et intellectuelles des grands, qui fait que nous avons tellement de peine, une fois devenus adultes, à nous débarrasser des coercitions que les groupes imposent à notre irréflexion » (Piaget, 1932)**

Le principal objectif de l'œuvre piagétienne a été d'expliquer comment il est possible à l'homme d'atteindre la connaissance nécessaire et universelle (Ramozzi-Chairottino, 1972). Selon Freitag, la morale était déjà dans les projets du jeune chercheur « *...la théorie morale de Piaget est insérée dans son projet plus ample d'établir expérimentalement une psychologie et une épistémologie génétiques* » (Freitag, 1992, p. 167, traduction personnelle). Freitas (2003) partage cette opinion après avoir fait une analyse structurale de l'œuvre piagétienne sur la morale, elle affirme, elle aussi, que au-delà de construire une théorie sur la connaissance, Piaget souhaitait établir une théorie sur la morale.

En définitive, ce qui a abouti en 1932 à la publication du livre « *Le Jugement Moral chez l'enfant* », n'est qu'un témoignage d'un attachement que Piaget a démontré dès 1917 à l'étude de la morale et des valeurs dans sa lettre à l'écrivain Romain Rolland. Dans cette lettre Piaget révèle que fonder la morale sur la science faisait partie de son projet de vie : « *On ne vit pas sans affirmer une valeur absolue qui donne un sens à la vie. Je l'affirme sans preuve, c'est la foi. Dès lors le grand problème est de baser la morale sur la science, puisque la foi est indépendante de la métaphysique et que la métaphysique est vaine et c'est le problème qui fait ma vie. Je crois tenir une solution. Je travaille à l'étayer* » (Piaget, 1966, p. 7).

A l'époque, le sociologue Durkheim avait un avis sur le « rapport de l'individu et de la société », que jusque là, Piaget partageait avec lui. Cependant leurs opinions vont diverger sur le plan théorique. Puisque, pour Piaget, Durkheim est un défenseur de l'école traditionnelle et en faveur de l'autorité du maître. Donc, il le considère « *...le principal théoricien de la morale hétéronome* » (Piaget, 1997, p. 1). D'après Vidal (1998) l'œuvre « *Le Jugement moral chez l'enfant* » est un argument contre la théorie durkheimienne de l'autorité et de l'éducation morale. Il est vrai qu'ils entrent en confrontation aussi, à mesure que Piaget souligne l'influence et l'importance des vécus entre les camarades pour le progrès

de l'évolution morale (et de la logique). Par contre Durkheim postulait que la conscience morale vient de la contrainte adulte.

Piaget a écrit plusieurs articles dédiés à la morale, mais un seul livre sur ce sujet, qui « ...constitue l'aboutissement d'une longue quête et la réalisation d'un projet de vie où l'éducation et les valeurs occupaient une place centrale » (Piaget, 1997, p. 157)

Plus tard, en 1954, dans « *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant* », Piaget place la morale dans le cadre majeur de l'interaction entre l'intelligence et l'affectivité. Et, tout en inscrivant la question morale dans celle de la socialisation de l'enfant, il fait, en 1963, sa dernière contribution à l'éducation morale dans l'article « *Problèmes de la psychosociologie de l'enfant* ».

En retournant à l'œuvre « *Le Jugement moral chez l'enfant* » qui présente un intérêt primordial pour notre sujet d'étude, en accord avec Freitas (2003), les recherches présentées dans ce livre partent de l'observation de Piaget d'une convergence entre auteurs de différentes orientations théoriques qui disaient que le respect est le sentiment fondamental de la vie morale.

En effet, d'après Piaget « *Toute morale consiste en un système de règles et l'essence de toute moralité est à chercher dans le respect que l'individu acquiert pour ces règles* » (Piaget, 1932, p. 2). Les règles sont un processus de régulation sociale, car leur construction est liée au rapport que l'enfant entretient avec son entourage. Ainsi, nous constatons l'existence de deux types de règles, ce qui nous renvoie à deux types de respects. La règle hétéronome (ou extérieure) se rapporte au respect unilatéral : « ... *relation entre individus non égaux, dont l'un subit et l'autre exerce une contrainte morale* » (Piaget, 1997, p. 11). Et, la règle intérieure au respect mutuel, qui est « ... *le respect des conventions entre individus moralement égaux, par exemple entre enfants du même âge* » (Piaget, 1997, p. 11). Le respect mutuel est issu du respect unilatéral : l'enfant, qui d'abord avait craint la personne, craint ensuite de décevoir la personne qu'il respecte.

Les règles, l'enfant apprend à les respecter en fonction de son développement mental, il les assimile inconsciemment. Dès qu'il est bébé il est soumis à des régularités et peu à peu prend conscience de quelques obligations. En conséquence, en accord avec la pensée piagétienne, l'enfant construit la notion de la règle.

Par ses recherches, pendant qu'il observait et jouait avec les enfants, Piaget a pu remarquer l'évolution de la pratique et de l'acquisition de la règle qui se font par stades successifs.

En commençant par la pratique de la règle, les stades suivent l'ordre suivant :

- De 0 à 2 ans : l'enfant est dans l'anomie, donc la notion de règle n'existe pas encore. Ce stade est purement moteur et individuel, où l'enfant exerce ses schèmes d'action plus ou moins ritualisés. Il ne cherche qu'à accommoder ses schèmes moteurs à une nouvelle réalité.
- De 3 à 5 ans : cette période se caractérise par l'égoïsme, dans lequel l'enfant « ...est enfermé dans son point de vue propre et c'est parce qu'il ne prend pas conscience de sa propre pensée qu'il ne se situe pas encore dans le monde objectif » (Fedi, 2008, p.42). Même s'ils sont ensemble, les enfants jouent tout seuls. Il n'y a pas encore le souci de compétition, d'uniformisation de la façon de jouer ou de codification des règles. On observe qu'avant 6-7 ans les enfants sont persuadés que tout le monde pense comme eux. Pendant qu'ils jouent, chacun applique les règles à sa propre façon et ils arrivent même chacun à penser qu'ils ont gagné. Du

point de vue intellectuel, c'est la même chose : « lorsque les intérêts du moi sont en conflit avec les normes de la vérité, la pensée commence par préférer la satisfaction à l'objectivité : d'où les 'pseudo- mensonges', la fabulation, et, de façon générale, les jeux d'imagination ou jeux 'symboliques' des petits » (Piaget, 1997, p. 110).

- A partir de 7/8 ans : c'est le stade de la coopération naissante, toutefois l'enfant a encore une incertitude concernant l'acceptation des règles, qu'il fait un effort pour respecter. La compétition et le désir de gagner font leur apparition aussi bien que le contrôle mutuel, l'unification des règles se renforcent : « Jusqu'à vers 10 à 11 ans, ils sont presque unanimes à considérer la règle comme sacrée et intangible, quoique, en fait, ils la pratiquent fort mal » (Piaget, 1997, p. 12).
- A partir de 11/12 ans : les enfants s'intéressent aux règles et à leur codification. Ils s'entendent pour faire usage des mêmes règles et contrôlent que tous respectent ces règles.

En résumé, Piaget a constaté que, dans la période où les enfants ne sont pas encore capables d'appliquer les règles, ils présentent le maximum de respect pour elle. Paradoxalement, dès lors qu'ils savent bien l'appliquer, ils ne la considèrent plus comme sacrée et intangible. Il explique ce phénomène par les deux phases successives du développement moral par lesquelles passent tous les enfants : l'hétéronomie suivie de l'autonomie. Dans l'hétéronomie, il y a la présence d'un respect pour les règles sans conscience de leur nécessité sociale (jusqu'à vers 7 ans) et aussi une soumission à une autorité perçue comme incontestable. En revanche, dans l'autonomie, la réciprocité et l'égalité sont introduites à travers la pratique de la coopération entre pairs. Par conséquent, les enfants vont fonder des règles dans un esprit de respect mutuel.

En ce qui concerne la conscience de la règle, c'est-à-dire, comment l'enfant sent et se représente les règles, Piaget (1997) souligne l'existence de deux types de conscience de la règle : l'un résulte de la contrainte morale exercée par un individu sur un autre, et l'autre résulte de la coopération entre individus égaux. Selon lui la conscience morale obéit à un développement analogue au développement de la pensée : « *les premiers sentiments moraux découlent du respect unilatéral de l'enfant pour l'adulte* » (Fedi, 2008, p. 11).

Cette acquisition passe par trois stades :

- vers 2/3 ans : il n'existe pas encore de règles pour l'enfant qui ne cherche qu'à satisfaire ses intérêts moteurs et sa fantaisie symbolique.
- De 5/6 ans jusqu'à 9/10 ans : vient une période où l'enfant égocentrique considère la règle comme inviolable, presque sacrée, car elle vient de l'adulte, qu'il considère comme supérieur. Aux yeux des enfants, il n'y a que l'adulte qui peut créer les règles. Ils pensent que ce n'est pas permis aux enfants de créer les règles, et que s'ils le font, les règles ne sont pas valides. Ils croient aussi qu'on ne peut pas les changer, le fait que cela arrive est considéré comme une infraction. Ce stade se prolonge jusqu'au milieu du stade de coopération.
- A partir de 10 ans, la conscience de la règle est née chez l'enfant : il comprend que les règles sont créées à partir d'un accord mutuel et qu'elles peuvent évoluer en fonction des besoins. D'après Piaget (1932, p. 48) « *C'est à partir du moment où la règle de coopération succède à la règle de contrainte qu'elle devient une loi morale effective* ». Il attire notre attention aussi sur le fait que la pratique et la conscience de la règle sont souvent en décalage, puisque la pensée est toujours en retard sur l'action « *... et la coopération doit être longtemps pratiquée avant que ses*

*conséquences puissent être mises en pleine lumière par la réflexion* »(Piaget, 1932, p. 43).

Le comportement humain montre une unité aussi bien dans sa dimension cognitive que dans ses dimensions affectives, morales et sociales. Selon La Taille « *une bonne manière de comprendre et d'évaluer l'articulation effectuée par un auteur donné entre l'affectivité et l'intelligence est d'analyser des conceptions de celui-ci concernant le jugement moral. En fait, la moralité humaine est une scène par excellence où l'affectivité et la raison se rencontrent...* » (La Taille, 1992, p. 47, traduction personnelle). Autrement dit, chaque action du sujet comporte un aspect structurel et un aspect énergétique, et la construction des sentiments moraux intervient elle aussi dans cette interdépendance, ayant imbriqué les facteurs sociaux. A ce propos Piaget et Inhelder (1966, p. 122) remarquent que « *l'affectivité, d'abord centrée sur les complexes familiaux, élargit son clavier au fur et à mesure de la multiplication des rapports sociaux, et les sentiments moraux, d'abord liés à une autorité sacrée mais qui en tant qu'extérieure ne parvient à aboutir qu'à une obéissance relative, évoluent dans le sens d'un respect mutuel et d'une réciprocité dont les effets de décentration sont dans nos sociétés plus profonds et durables* ».

En suivant le fil de la pensée piagétienne, lorsque les sentiments moraux se construisent et s'organisent, les régulations se constituent et vont avoir comme forme d'équilibre final la volonté. Or, l'acquisition des notions morales survient selon un processus équivalent à celui de l'évolution intellectuelle (Piaget, 1928).

Ainsi, l'évolution intellectuelle, partant de l'égoïsme infantin, qui se caractérise par une indifférenciation entre l'individuel et le social, et est un « *état dans lequel l'incorporation des choses à l'activité propre – l'assimilation- l'emporte encore sur l'accommodation* » (Fedi, 2008, p.41), va aboutir à la coopération. Cette coopération, d'abord source de critique, seule conduit à la logique. Fedi (2008, p. 67) ajoute que « *La coopération suppose une décentration intellectuelle et morale des partenaires et une libération des contraintes sociales* ».

Concernant la morale, nous identifions les mêmes phénomènes que dans l'évolution intellectuelle : tout d'abord un stade d'anomie, dans lequel l'enfant ignore toute règle morale. Puis, dans le stade d'hétéronomie, l'enfant est dans le réalisme moral « *selon lequel les obligations et les valeurs sont déterminées par la loi ou la consigne elle-même, indépendamment du contexte des intentions et des relations* » (Piaget et Inhelder, 1966, p. 119). A ce stade, l'enfant subit la contrainte adulte qui va dans le même sens que l'égoïsme qui l'empêche de comprendre la finalité des impératifs moraux. Par la suite, au stade d'autonomie, la moralité est basée sur une réflexion personnelle et non plus sur une soumission à la contrainte adulte. L'autonomie est là où est née la coopération du respect mutuel. D'après Araujo (2000) la coopération, devenant source de transformations dans la pensée enfantine, ouvre de nouveaux chemins pour l'enfant, permettant une plus grande conscience des activités intellectuelles.

Chez l'enfant qui atteint l'autonomie, il y a un besoin de devoir moral qui passe par la logique : « *... la soif de la morale autonome est dans la raison* » (La Taille, 2006, p. 17, traduction personnelle). En effet, dès qu'il y a coopération, la notion de ce qui est correct ou incorrect régule le comportement des enfants. La coopération constitue le rapport social le plus important et le plus profond pour l'élaboration des normes rationnelles. Chez l'enfant qui a atteint l'autonomie, du côté de la morale les relations de réciprocité gagnent de la place et la réversibilité de la pensée devient possible par rapport au développement cognitif. A ce moment là, l'enfant est capable de soumettre l'individuel à l'universel.

Dans ce que nous venons de voir, d'après Piaget, le développement moral dépend complètement du développement cognitif, puisque l'enfant a besoin d'utiliser ses outils cognitifs pour faire ses jugements moraux. En fait, les développements affectifs et sociaux sont eux aussi impliqués; ils sont indissociables, comme l'affirme Piaget et Inhelder (1966, p. 124-125) : « *Il est donc exclu d'expliquer le développement de la vie affective et des émotions sans insister sur le rôle fondamental des autorégulations : par exemple le fonctionnement des sentiments moraux avec leur équilibre normatif si voisin des structures opératoires* ».

### **L'école dans la conception piagétienne : une éducation pour accéder à l'universel**

#### **« L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation » (Kant)**

Nous rencontrons dans l'histoire de l'éducation en France des situations dans lesquelles les valeurs et les principes fondés sur la morale ont été pris en compte. C'est Jules Ferry, le promoteur de l'école « gratuite, laïque et obligatoire », qui, par exemple, avant de quitter le Ministère de l'Instruction, a envoyé (le 17 novembre 1883) cette lettre aux instituteurs: « *...Des diverses obligations qu'il vous impose, celle assurément qui vous tient le plus au cœur, celle qui vous apporte le plus lourd surcroît de travail et de souci, c'est la mission qui vous est confiée de donner à vos élèves l'éducation morale et l'instruction civique (...)* il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage ou du calcul » (wikipedia, en ligne juin 2011). Ces parties de sa lettre nous montrent son intérêt pour une école qui donne la priorité aux notions morales, même si les moyens de l'époque étaient basés sur l'autoritarisme.

Quelques années ont passé et dans la Suisse voisine le jeune Piaget, très engagé dans l'étude des Sciences Sociales, défend l'éducation morale, cette morale qui trouve son origine dans la vie d'adolescent de Piaget. Ses idées vont se propager dans plusieurs pays. Son attachement à cette problématique est tellement fort, qu'il acceptera plus tard la direction du BIE (Bureau International d'Education) pour des nombreuses années. D'après Xypas Piaget souhaitait changer la société par l'école : « *il analyse différentes méthodes pédagogiques visant l'éducation morale, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation internationale ; il explique à quelles conditions l'école peut aider l'élève, citoyen de demain, à construire sa liberté intérieure de jugement autant que sa liberté de conscience* » (Xypas, 1998, p. 567). D'après ce même auteur, Piaget (1997) avait deux grandes convictions par rapport à ce sujet :

- Premièrement : seule l'éducation peut libérer l'homme de la morale conventionnelle et, de manière générale, de son égocentrisme (intellectuel et moral) pour l'ouvrir à l'univers ;
- Deuxièmement : l'éducation morale et l'éducation intellectuelle sont les deux faces d'une même médaille : l'éducation constitue un tout.

En effet, Piaget considère l'égocentrisme intellectuel comme la cause de la morale conventionnelle et hétéronome, et affirme que la finalité de l'éducation est d'accéder à l'universel. De son point de vue, pour atteindre cette condition, il est nécessaire au sujet de se libérer de toutes les contraintes intellectuelles et morales imposées par l'éducation, comme le traditionalisme, l'autorité et les préjugés.

Pendant toute sa carrière, Piaget, s'oppose à l'école traditionnelle : « *...leur (des parents, adultes, maîtres) prestige intellectuel et moral est tel, à ses yeux, qu'il croit avec*



*docilité tout ce qui émane d'eux. L'école traditionnelle repose presque entièrement sur ce mécanisme, l'école dans laquelle l'enfant n'agit pas spontanément, mais où il dépend d'un point de vue supérieur s'imposant à lui du dehors* » (Piaget, 1997, p. 99). Par conséquent, il préconise l'école active et le self-gouvernement qu'il défend comme le seul moyen d'assurer une éducation intellectuelle, morale et civique : « *Du point de vue de l'éducation intellectuelle, le self-gouvernement développe des qualités parallèles à ce qu'est le respect mutuel sur le plan moral (...) à côté de l'enrichissement certain, résultant de la coopération des enfants du point de vue de cette morale de la pensée que sont la logique ou la recherche du vrai, certaines déformations demeurent un danger : le bavardage, par exemple, et la primauté de la parole sur l'action* » (Piaget, 1997, p. 120).

Piaget est pour une éducation par la liberté : « *Il ne suffit pas de remplir la mémoire de connaissances utiles pour faire des hommes libres : il faut former des intelligences actives* » (Piaget, 1997, p. 149). Il croit à une école active, dans laquelle parmi les fonctions de l'éducation il y a celle d'apprendre aux enfants à réfléchir, démontrer et critiquer pour être autonome. Dans la conception piagétienne, il n'y a pas de place pour l'enseignement verbal. Il insiste sur l'importance pour les enfants de s'entraîner dans les expériences, en incluant les expériences qui ont été faites auparavant : « *Par une fatalité de la nature humaine, chaque nouvelle génération est appelée à réapprendre ce que les autres avaient déjà découvert pour leur compte* » (Piaget, 1998, p. 70). De cette façon, l'enfant découvre par l'action, et en faisant, n'oubliera pas. L'école active se base sur l'initiative propre des enfants et prend en compte leur intérêt individuel : « *on ne fait pas travailler l'enfant au moyen d'une contrainte extérieure, mais où l'enfant travaille de lui-même* » (Piaget, 1932, p. 421). Il faut partir des situations concrètes vécues par les élèves. Ce n'est que de cette façon que l'enfant va pouvoir construire lui-même ses connaissances.

De nos jours, la morale autonome de Piaget est ce qu'on appelle maintenant l'éthique personnelle. Piaget utilise le terme « éducation morale », mais aujourd'hui nous parlons d'éducation aux valeurs ou d'éducation à l'éthique.

La Taille, Menin et leurs collaborateurs (2009) dans l'ouvrage « *Crise de valeurs ou valeurs en crise ?* » s'interrogent sur le manque de valeurs, de civilité et d'éthique que nous vivons actuellement. Ils se demandent si cela peut être considéré comme une « crise de valeurs » ce qui laisserait penser que ces valeurs sont « malades », en voie d'extinction. Ou bien, si ces valeurs sont en crise aujourd'hui, ce qui signifie qu'elles sont dans un processus de transformation. Cette transformation n'a pas les caractéristiques d'un processus de disparition. Enfin, les conclusions des recherches présentées dans cet ouvrage nous alertent plutôt sur un changement de la moralité contemporaine. Ainsi, ce que nous vivons de nos jours est une transformation morale, puisque nous nous heurtons avec des nouvelles modalités de rapports personnels, à la valorisation d'autres vertus et à de nouvelles inquiétudes éthiques. Toutefois, cela ne signifie pas que nous retournons à une condition pré-morale.

En ce qui concerne le rôle de l'école par rapport à cette question, d'après Balestra (2007) il faut reconnaître que historiquement l'éducation traditionnelle et autoritaire qui a prévalu pendant de nombreuses années, n'a pas empêché l'école de vivre des problèmes d'indiscipline et de manque de respect dont nous souffrons encore des échos. Cela nous permet de croire en la perspective piagétienne du respect mutuel.

Pour affronter ce que nous vivons actuellement, Cortella et La Taille (2007) trouvent que l'école doit, ou plus que ça, que l'école a le devoir moral d'utiliser des valeurs et prendre l'éthique comme thème transversal dans tous les domaines et dans l'ensemble des disciplines. Pour eux, l'école « *... a besoin d'assumer sa tâche de toute urgence, car elle est*

*la seule institution qui a encore une légitimité sociale pour le faire, la seule qui, véritablement, concerne tout le monde, vu qu'à, un moment ou un autre de sa vie, tout le monde est élève ou professeur, père ou frère d'élève... Autrement dit, l'école occupe une place centrale dans la société, bien qu'il me semble qu'elle abdique de son rôle de leader » (Cortella et La Taille, 2007, p. 107-108, traduction personnelle).*

Duval et Letourneur soulignent le rôle fondamental et la façon d'être des enseignants « ... la vie sociale de la classe est sous la responsabilité de l'adulte ; ce sont alors ses attitudes et ses comportements face aux enfants eux-mêmes qui vont créer ce climat où l'autre est toujours reconnu et respecté. En d'autres termes, la morale se découvre dans un climat social et non à partir d'injonctions ou d'impératifs verbaux » (Duval et Letourneur, 1998, p. 161). C'est la vie sociale qui favorise le respect et l'entraide des enfants et non les obligations ou les normes établies dans la classe.

En définitive, les enseignants doivent assurer un bon lien avec chaque élève et susciter la bonne convivialité entre les élèves eux-mêmes. C'est à l'enseignant de propager les valeurs dans la classe et de former une culture morale, puisque d'après Martin (2009) il n'existe pas de valeurs s'il n'y a pas d'actions avec ces valeurs.

Selon Vinha, l'éducation suppose que l'enfant puisse faire des expériences morales et l'école est le moyen pour le faire : « Il faut que l'enfant ait l'opportunité de participer à l'élaboration des règles, qu'il puisse discuter, établir des relations, prendre des décisions et assumer des petites responsabilités » (Vinha, 2001, p. 19, traduction personnelle). Devries et Zan (1995) ajoutent que le grand défi à venir concerne les rapports avec les enfants et la façon de leur procurer des activités adéquates pour qu'ils puissent construire leurs propres convictions morales en (co)relation avec les autres. Mantovani de Assis (1981 in Vinha, 2001) souligne elle aussi que l'attitude de l'éducateur est essentielle dans la mise en place de situations que vont favoriser le développement de l'enfant. Elle trouve qu'interagir avec l'enfant de telle façon qu'il puisse tester ses propres hypothèses et lui poser des questions pour qu'il remette en cause ses propres conclusions est un art : il n'y a pas de recette.

Des nombreuses expériences qui privilégient une ambiance scolaire démocratique ont été menées pour favoriser la construction du jugement moral des enfants. Par exemple, celles de Araujo (2000, 2001), qui a accompagné des enfants pendant 7 ans dans une étude longitudinale. Ces recherches ont montré que le niveau socio-économique n'est pas un facteur déterminant pour le développement du jugement moral, et ont mis en évidence l'influence du type de relation entretenue avec ses enfants : coopérative ou autoritaire. Des stratégies comme les activités en groupe, les assemblées et l'effort de maintien des rapports démocratiques au sein de l'école ont été retenues comme des moyens efficaces. En fait, ne pas imposer les valeurs de qui détient le pouvoir à l'école, respecter la diversité et la pluralité vont pousser les enfants à la coopération. Ces expériences ont pu démontrer que l'enfant qui travaille dans un milieu scolaire démocratique et développe sa capacité de coopérer avec autrui a, par conséquent, un jugement moral plus autonome.

Pour les éducateurs qui souhaitent avoir des élèves plus autonomes qu'obéissants, Pulaski (1983, cité par Glaser, 2007) met en évidence l'importance de lire et de réfléchir à l'œuvre de Piaget sur la morale, particulièrement de nos jours où l'on rencontre de nombreux problèmes avec des élèves dans leur quotidien à l'école, ce qui amène à une réflexion éthique.

---

## 2- Les apports de la psychopédagogie selon J. Visca

**« Pour une personne, l'apprentissage ouvre le chemin de la vie, du monde, des possibilités même d'être heureux » (J. Visca)**

L'objectif des lignes qui suivent est de présenter de manière très simplifiée le courant de pensée nommé par le psychopédagogue argentin Jorge Visca « Epistémologie Convergente » pour la compréhension et l'action dans une clinique psychopédagogique. D'après son créateur, l'Epistémologie Convergente intègre, par assimilation réciproque, les apports de l'école de Genève, de la psychanalyse et de la psychologie sociale de Pichon-Rivière. A partir de cette intégration il est possible de comprendre les facteurs cognitifs, affectifs et sociaux qui influencent l'apprentissage.

Les concepts présentés ici vont suivre le même ordre que celui présenté dans les cours de formation donnés par le professeur Visca dans les divers CEP (Centre d'Etudes Psychopédagogiques) qu'il a fondé en Argentine, dans plusieurs villes du Brésil et au Portugal. Ces concepts sont : l'encadrement, le contrat, le diagnostic, la nosologie et le processus correcteur. Dans ses cours, il exposait tout d'abord le sujet et ensuite il faisait une réélaboration thématique dans laquelle la modalité utilisée était la Technique de Groupe Opérative de Pichon-Rivière.

### L'encadrement

---

Pour mettre en place une intervention psychopédagogique il est nécessaire de définir quelques éléments qui doivent être constants. Ces éléments servent non seulement à isoler et à comprendre une situation mais ils constituent aussi des instruments de changement.

L'encadrement s'élabore à partir du schéma conceptuel et référentiel dans lequel le psychopédagogue va opérer.

Lorsqu'il s'agit d'une intervention psychopédagogique individuelle les constantes de l'encadrement sont caractérisées comme suit:

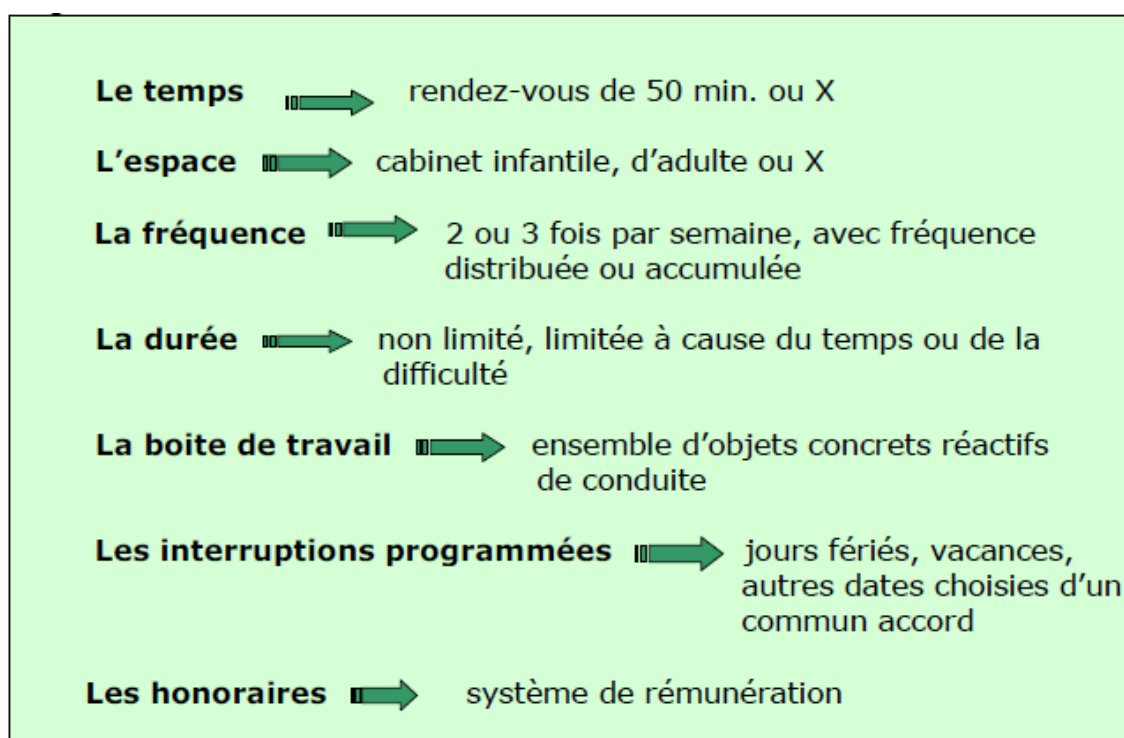


Figure VI: les constantes de l'encadrement

Source : J. Glaser – 2011, données retirées de Visca – 1985

Nous allons maintenant voir en détail ces constantes de l'encadrement :

## Le temps

Le temps peut être abordé dans sa dimension instrumentale comme dans sa dimension conceptuelle. La dimension instrumentale est étudiée comme outil pour comprendre une certaine situation et la modifier. La dimension conceptuelle peut être traitée dans son aspect énergétique (affectif) ou structurel (cognitif). L'Epistémologie Convergente tente de les intégrer et de les voir comme une unité : Piaget disait qu'il était convaincu que un jour la psychologie des fonctions cognitives et la psychanalyse seront obligées de se rassembler pour former une théorie qui améliorera les deux.

Le temps dans l'intervention psychopédagogique sera toujours le même pour un même sujet, cependant il pourrait varier d'un sujet à l'autre. Les critères pour le choix du temps pour chaque sujet sont spécifiés dans le tableau ci-après :

Unité de temps	Critères
50 min.	non contamination commodité
60 min.	non contamination commodité réalité sociale
X min.	non contamination commodité réalité sociale réalité individuelle

Figure VII: différentes unités du temps comme constante de l'encadrement

Source : Visca – 1985

La contamination, qui peut être celle du sujet ou celle du psychopédagogue peut être évitée, en laissant un temps libre entre un sujet et celui qui suit. Ce temps est indiqué aussi par commodité, pour que le psychopédagogue puisse préparer le cabinet pour le sujet suivant.

Le critère réalité sociale indique une séance de 60 min. pour les enfants qui ont plus de difficulté, car c'est le temps conventionnel et le plus compréhensible pour l'enfant.

Le temps X prend en compte la réalité individuelle de chacun : les conditions intrapsychiques d'un sujet ne permettent pas une séance de plus de 30 min., par exemple.

L'Epistémologie Convergente prend les modèles de Ulloa et Pichon-Rivière pour représenter le temps dans une séance en psychopédagogie. D'après Ulloa, le temps d'une séance est divisé en trois espaces internes : le début de l'entretien, l'entretien proprement dit et la fin de l'entretien. Le tableau qui suit montre les espaces dans le temps d'une séance.

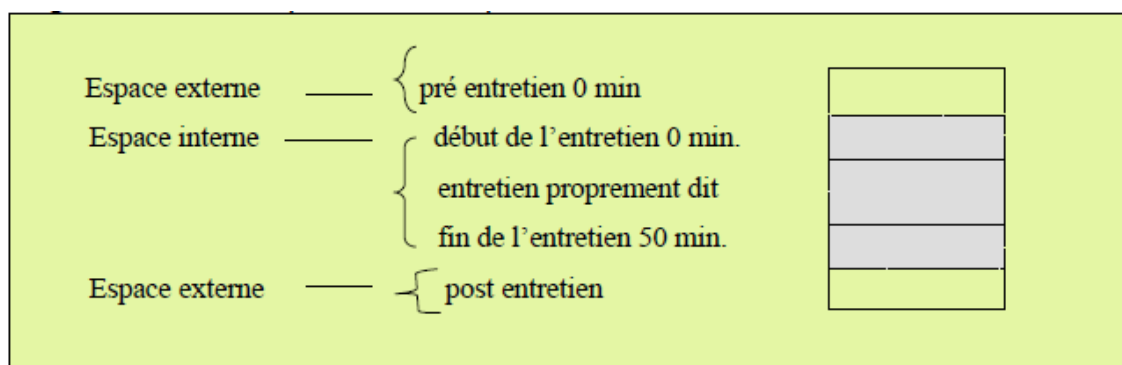


Figure VIII: les espaces du temps d'une séance

Source : Visca - 1985

Le modèle de Pichon-Rivière comprend trois configurations : la pré-tâche, la tâche et le projet (ils sont expliqués dans le chapitre 4 « Contributions de Pichon-Rivière à la mise en place d'une activité de remédiation cognitive groupale »).

## L'espace

L'espace, autre constante de l'encadrement, est l'endroit où se situe l'intervention psychopédagogique aura lieu. Ça peut être le cabinet enfantin, le cabinet d'adulte ou l'espace externe, comme la rue, dans le cas d'un travail avec des difficultés dans l'apprentissage informel.

Le cabinet est l'extension du professionnel, autrement dit, c'est un des objets intermédiaires proposé par lui. A cause de cela, il doit offrir les conditions de contenance nécessaires au sujet, pour qu'il puisse s'exprimer et être à l'aise avec les objets et situations qui faciliteront son apprentissage.

Le cabinet doit répondre à des critères déterminés, comme : la commodité, la sécurité, la sélection de réacteurs, la non modification d'ancrages et les ancres différentiels. Par exemple, il est nécessaire de maintenir toujours à la même place les meubles et les objets, car ils sont les dépositaires du sujet, conformément à la « théorie de 3D » de Pichon-Rivière.

L'Epistémologie Convergente utilise le concept de champ de conduite de Bleger pour expliquer les relations établies entre le sujet et le cabinet. Il relève trois champs différents dans cette relation : le champ géographique, le champ psychologique et le champ de la conscience. Le premier fait référence au psychopédagogue, à la boîte de travail, au mobilier et à tout ce qui est extérieur au sujet. De son côté, le champ psychologique concerne le sujet, et le champ de la conscience est une sousstructure du champ psychologique. Il faut remarquer que la concordance des champs géographique et psychologique demande un certain niveau de structuration cognitive et aussi affective. Les différentes possibilités de représentation des champs de conduites sont décrites dans la figure ci-dessous :

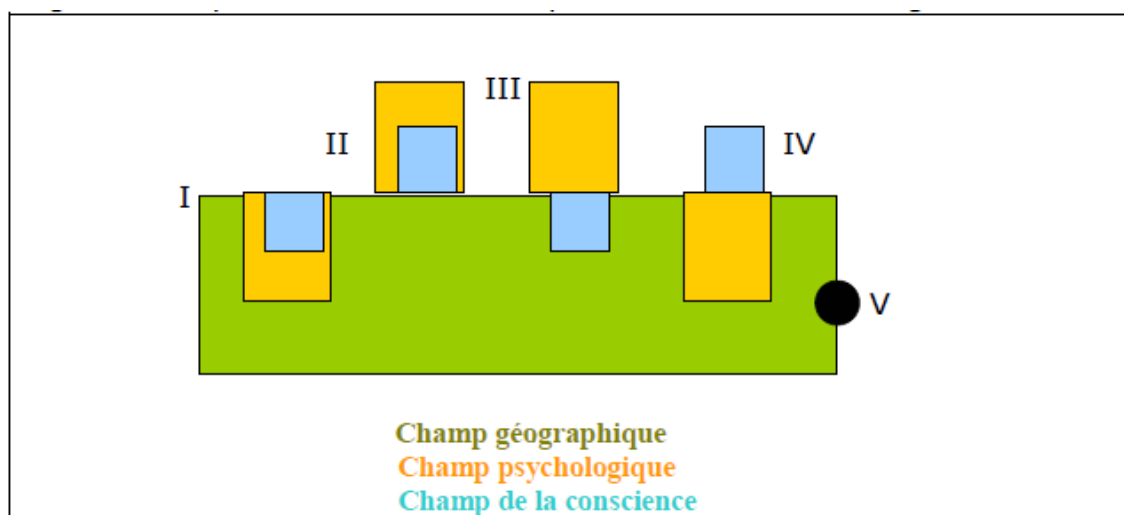


Figure IX: représentation des champs de conduite selon Bleger

Source : Visca - 1985

Le **I** de la figure montre la coïncidence exacte entre les trois champs ; dans le **II**, il y a une dissociation entre le champ géographique et les deux autres champs ; pour le **III** on observe une coïncidence entre le champ géographique et le champ de conscience, mais le champ psychologique n'est pas en accord avec les deux autres (le sujet pense de façon intéressée, mais son corps est tendu); dans le **IV** c'est l'opposé, puisque le sujet semble être intéressé mais sa pensée est ailleurs ; et, finalement le **V** montre une totale indiscrimination avec indifférenciation des champs.

### La boîte de travail

Elle présente trois caractéristiques essentielles : c'est une des constantes de l'encadrement, c'est un contenant et il a des contenus.

Il est possible d'élargir à la boîte de travail tout ce qui a été dit sur le cabinet ; elle doit répondre aux mêmes critères : la commodité, la sécurité, la sélection de réacteurs, la non modification d'ancrages et les ancrages différentiels.

Cette boîte de travail doit être unique pour chaque sujet. Il n'y aura jamais deux boîtes de travail identiques, de la même manière qu'il n'a y pas deux sujets pareils. Elle repose sur le diagnostic de chaque sujet et est composée à partir de ses résultats. Ainsi, elle prend en compte l'âge, le sexe, les déficits dans l'apprentissage, l'origine socio-culturelle, le pronostic et le degré de focalisation de la tâche.

Par degré de focalisation de la tâche, on entend combien la centralisation en un déficit déterminé fait émerger ce même déficit ; il sera là où le psychopédagogue exercera son action. Le traitement peut être focalisé ou pas, et s'il est focalisé, le je du sujet doit être suffisamment fort. Le degré de focalisation ne peut être déterminé qu'à partir du diagnostic.

Par rapport aux réacteurs de conduite, ils peuvent être distrateurs ou réacteurs proprement dits. Les distrateurs sont des objets qui éloignent le sujet qui apprend de sa tâche (A dans la figure ci-dessous). Ils peuvent aussi être des réacteurs (B dans la figure ci-dessous), qui, même s'ils ne sont pas négatifs pour le sujet, l'éloignent de ses besoins et se augmentent ses résistances à aborder la tâche. Cependant, les réacteurs de conduite proprement dite, sont ceux qui sont appropriés pour le traitement, focalisé ou pas.

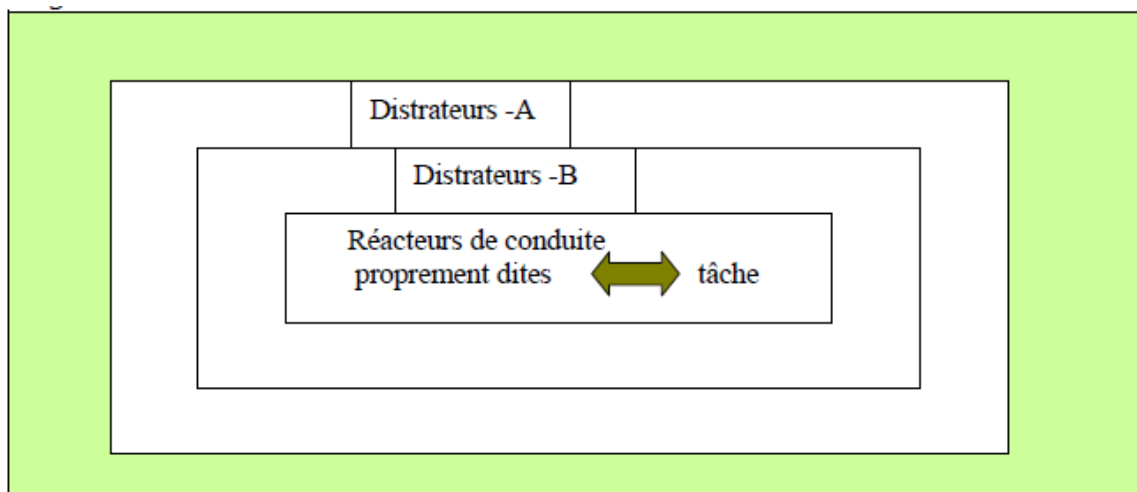


Figure X: schéma distrateurs et réacteurs de conduite

Source : Visca - 1985

Ainsi, les différents niveaux de construction cognitive constituent un paramètre pour la sélection des matériels qui vont composer la boîte de travail, ainsi que les intérêts et motivations du sujet, entre autres ses déficits d'apprentissage.

Il est important qu'il y ait dans la boîte de travail des matériels d'un niveau déjà dépassé par le sujet, pour qu'il puisse les prendre comme base et aussi s'en servir de « régression instrumentale » pour reprendre le chemin afin d'avancer. Bien sûr, des matériels correspondant à son niveau actuel sont souhaitables, ainsi que des matériels d'un niveau un peu supérieur pour le pousser à progresser. Selon Visca, c'est dans l'intersection des critères que se trouvent les matériels les plus appropriés pour produire des changements sur le sujet.

### **La fréquence**

Tout d'abord, la fréquence indique le nombre de fois que le sujet a son rendez-vous dans un laps de temps déterminé, qui peut être une semaine, quinze jours, un mois, etc. Il y a plusieurs possibilités de fréquences, tant d'un point de vue quantitatif (nombre d'entretiens) que d'un point de vue qualitatif (localisation dans le temps : fréquence distribuée ou cumulative).

La fréquence distribuée est l'idéale est, par exemple, les mardis et vendredis. Tandis que la fréquence cumulative n'est utilisée que dans certains cas déterminés pour lesquels elle sera utile, comme par exemple pour faciliter les ruptures de schémas rigides.

Quelques critères pour l'établissement de la fréquence :

- nécessités du sujet
- temps de perte (désorganisation d'actions, par exemple)
- temps d'élaboration
- incidence positive ou négative du milieu
- temps du psychopédagogue pour conduire les séances
- aspects pratiques (distance, mobilité, temps libre du sujet, etc.)

La fréquence doit être établie en tenant en compte autant de la dimension intrapsychique que de la dimension interpsychique, c'est-à-dire, des aspects cognitifs et affectifs, autrement dit, de l'intra-opérativité et de l'inter-opérativité ou de l'intra-affectivité et de l'inter-affectivité.

La figure ci-après montre des facteurs positifs et négatifs du milieu qui influencent la fréquence :



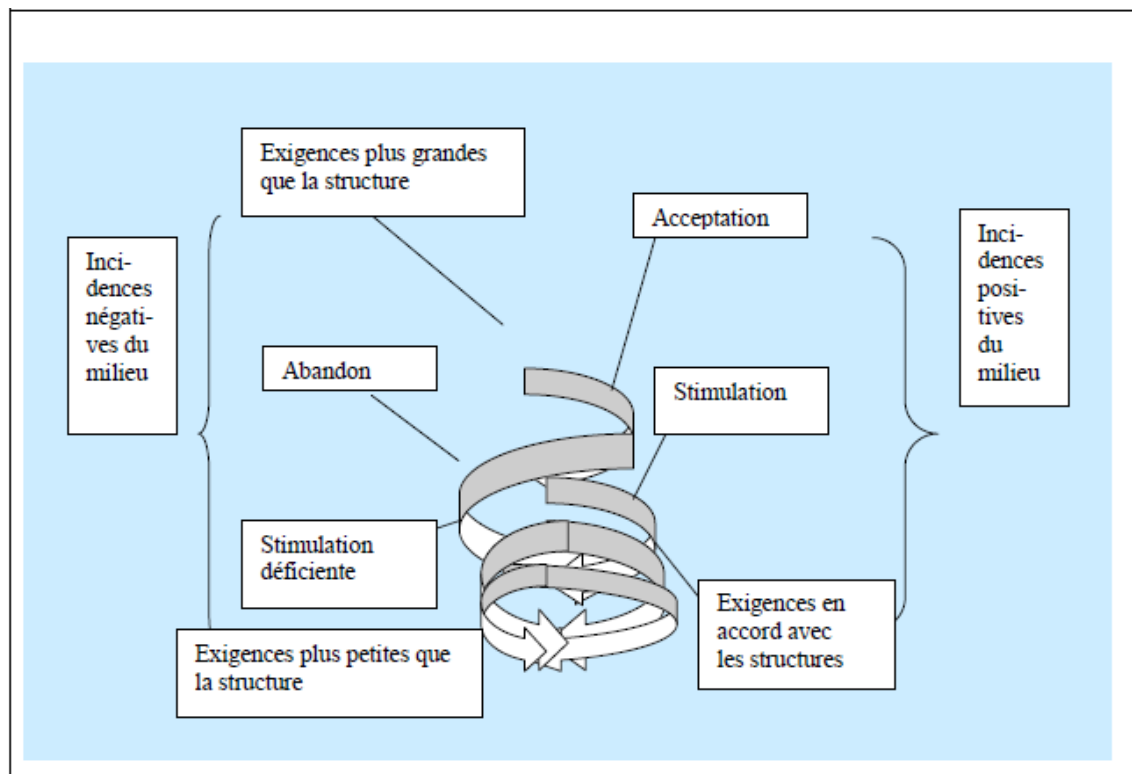


Figure XI: facteurs du milieu qui influencent la fréquence

Source : Visca - 1985

Pour finir avec la fréquence comme constante de l'encadrement, il faut ajouter que si elle est adéquatement instrumentée, cela va influencer sur l'établissement et la continuité du lien entre le psychopédagogue et le sujet.

### La durée

La durée est le temps total du traitement nécessaire pour une amélioration totale ou partielle. Il peut y avoir trois possibilités de durée :

1- Temps non limité : c'est la façon la plus commune, utilisée lorsque l'évolution est inconnue en termes d'hypothèse pronostique ou, lorsqu'elle est connue hypothétiquement, mais sans pouvoir prévoir le temps qui sera nécessaire.

2- Temps limité proprement dit : cette possibilité est choisie lorsqu'un fait externe (voyage, déménagement, cause liée à une maladie déterminée, etc.) l'impose.

3- Temps limité en fonction d'un déficit ou du degré d'un déficit : indique que la finalisation sera liée à l'acquisition d'un niveau déterminé d'amélioration. Ce type de durée admet la possibilité d'établir ultérieurement un nouveau contrat en cas de besoin.

Quelques critères existent pour aider au choix de la durée :

- Le degré de la sémiologie de l'apprentissage. Par exemple, une durée limitée n'est pas compatible avec l'alexie.
- La focalisation de la symptomatologie : dans certains cas de dyscalculie, il est possible d'opter pour la durée limitée, contrairement à ce qui se passe pour une détention globale.
- Si la symptomatologie a une marge d'évolution.
- Le niveau de tolérance à la frustration possible du sujet.
- La tendance du sujet à agir face à des situations qui l'empêchent de résoudre les conflits.
- La motivation du sujet.
- La capacité du sujet à entreprendre des tâches en dehors de la séance, pour la compléter.
- Le lien établi entre le sujet et le psychopédagogue.

### **Les interruptions programmées**

Les interruptions programmées sont les dates ou périodes établies d'avance et d'un commun accord dans lesquelles il n'y aura pas de séance. Elles peuvent changer d'un sujet à l'autre, dépendent des congés de chacun, des jours fériés respectant la religion de chacun, des interruptions pour raisons médicales, etc.

## **Le contrat**

---

Le contrat constitue un accord verbal (il peut être aussi écrit) entre deux personnes ou plus : psychopédagogue et patient, ou psychopédagogue, patient et ses parents. Dans ce contrat, sont expliquées et fixées les conditions dans lesquelles se déroulera le travail.

Les contrats peuvent être des contrats de diagnostique ou des contrats de traitement, individuels ou groupaux. Ils se subdivisent en trois classes : contrat de temps non limité, de temps limité proprement dit et de temps limité à cause d'un déficit ou du degré d'un déficit.

Dans le public, comme par exemple dans les institutions hospitalières, il est conseillé d'utiliser un itinéraire commun à tous au moment du contrat, comme celui-ci :

- objectif du traitement
- date de début
- date de fin
- interruptions programmées
- temps que le professionnel va attendre pour les rendez-vous
- quantité minimale de membres pour qu'un groupe commence (lorsqu'il s'agit d'un contrat pour traitement groupal)
- nombre d'absences autorisées sans prévenir à l'avance
- nombre d'absences autorisées avisées à l'avance
- nombre total d'absences autorisées

- dates des réunions avec les parents
- conditions pour l'établissement ultérieur d'un nouveau contrat, si nécessaire.

Au moment de l'établissement du contrat, soit de diagnostic soit de traitement, des attentes s'entrecroisent tant de la part du psychopédagogue, que de la famille ou du sujet. Quatre combinaisons sont possibles :

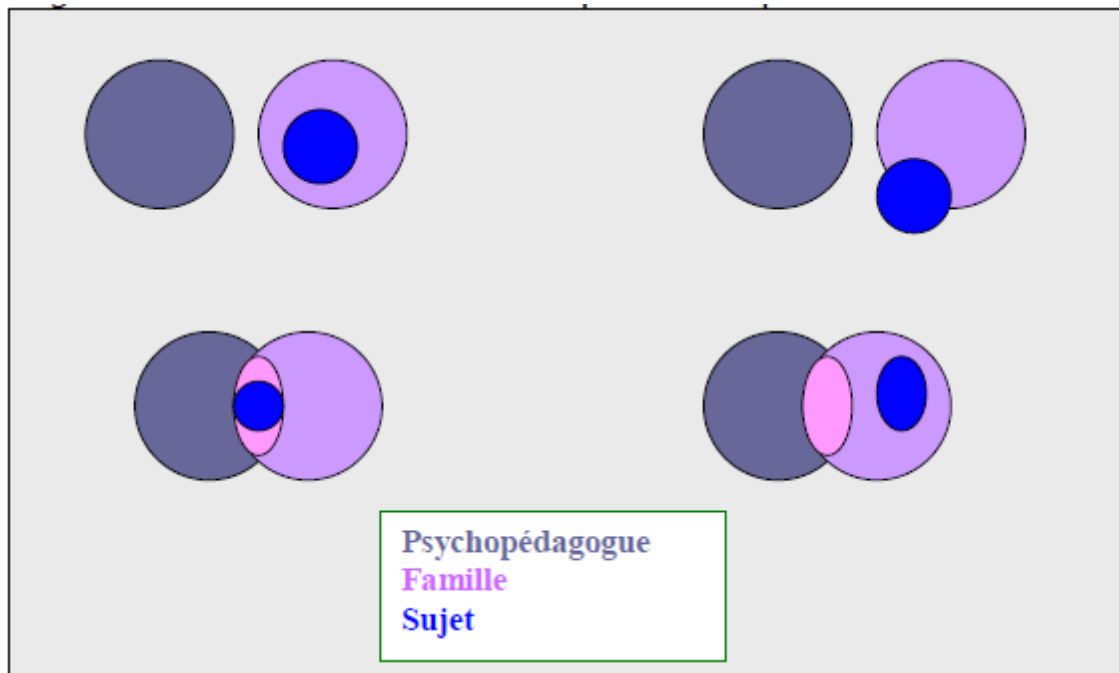


Figure XII: l'entrecroisement d'attentes pendant le contrat

Source : Visca - 1985

Dans la mesure où le contrat exige des adaptations, il se produit fréquemment des résistances, soit de la part du sujet soit de la part de la famille. Ces résistances se traduisent par des « atteintes » aux constantes de l'encadrement. Par exemple : à l'espace, lors de la demande d'un traitement à domicile ou à interruptions programmées, lorsqu'il est demandé que les séances coïncident avec les vacances scolaires.

Pour résumer, le contrat est un aspect manifeste de l'encadrement, qui constitue en soit-même un recours correcteur. Il est le point à partir duquel vont se structurer les situations postérieures du diagnostic et du traitement.

## Le diagnostic

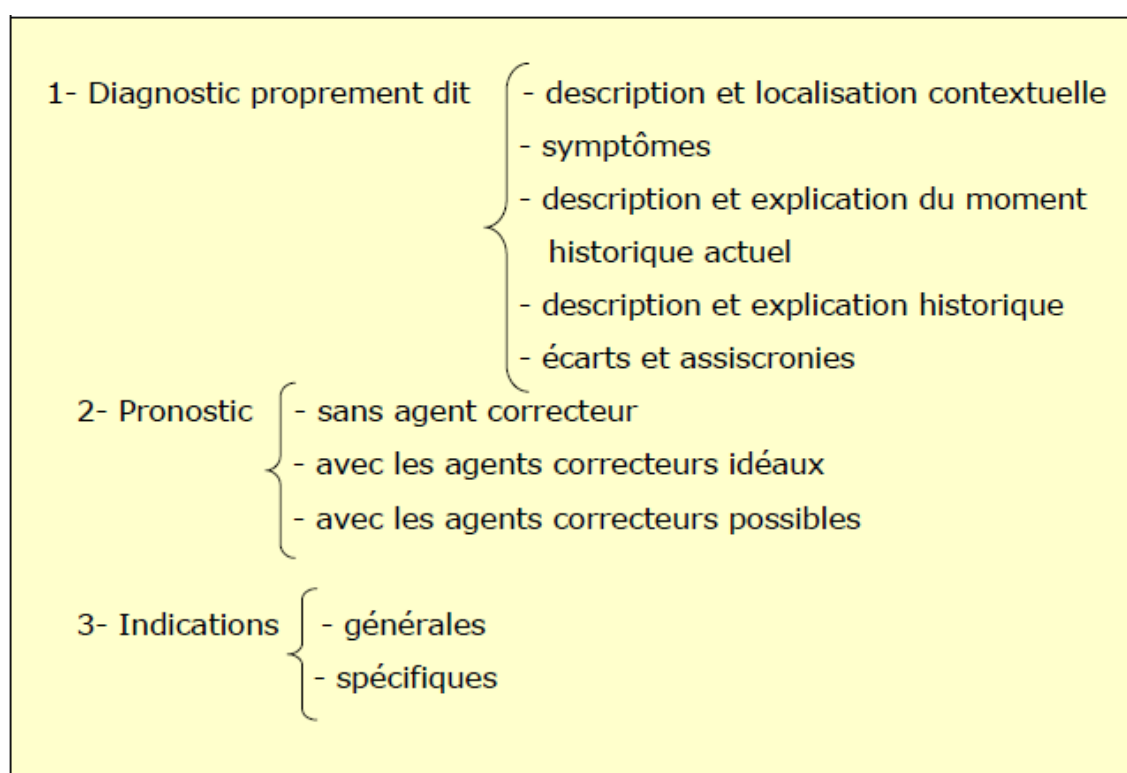
Selon Jorge Visca, le diagnostic psychopédagogique peut être étudié à partir de trois niveaux d'approche qui sont complémentaires et interfèrent entre eux : le métascientifique, le scientifique et le technique.

Le niveau d'approche métascientifique correspond au plan de la philosophie des sciences et a pour finalité d'analyser avec un sens critique son objet d'étude, la science même. Avec un niveau d'approche scientifique, sont construits les systèmes descriptifs et explicatifs de l'objet et de ses états ou comportements. Et, c'est par une approche technique que s'étudient les règles pratiques liées à la pratique empirique. Autrement dit, tandis que l'objet d'étude de la philosophie de la science est la science elle-même,

comme corpus théorique, avec ses ressources et ses procédures, dans notre cas la connaissance psychopédagogique, a comme objet d'étude l'apprentissage et ses états normal et pathologique ; parallèlement la technique a comme objet d'intérêt le quoi, le comment et le quand réaliser une action exploratoire déterminée.

Ces trois niveaux seront traités pour la matrice diagnostique de la pensée et pour le processus diagnostique.

La matrice diagnostique a la configuration suivante :



*Figure XIII: configuration de la matrice diagnostique*

Source : J. Glaser – 2011, données retirées de Visca – 1985

Ainsi, tandis que la matrice diagnostique est le segment conceptuel, le processus diagnostique est le segment technique. Ce dernier consiste en une série d'étapes dans lesquelles se font la reconnaissance, le pronostic et les indications de l'apprentissage et de ses difficultés.

Le processus diagnostique commence toujours par un entretien avec les parents ou avec les parents et l'enfant. Et, il se termine aussi par un entretien (avec les parents et avec l'enfant, soit ensemble soit en deux moments distincts), cette fois pour rendre le résultat final du bilan et remettre le rapport écrit.

Le modèle utilisé par l'Epistémologie Convergente diffère du modèle traditionnel en ce qui concerne l'ordre des étapes, comme le montre le schéma ci-dessous :

Schéma séquentiel traditionnel	Schéma séquentiel proposé par l'Epistémologie Convergente
1- Anamnèse	1- Entretien opératif centré dans l'apprentissage (EOCA)
2 – Passation des épreuves	2- Passation des épreuves (selon les pistes de l'investigation)
3- Epreuves pédagogiques	3- Anamnèse (ouverte, selon les pistes de l'investigation)
4- Elaboration du rapport	4- Elaboration du rapport
5- Entretien avec les parents pour rendre les résultats	5- Entretien avec les parents pour rendre les résultats

Figure XIV: des étapes du processus diagnostique

Source : Visca - 1985

Comme décrit dans le schéma de diagnostic proposé par l'Epistémologie Convergente, l'anamnèse est mise en place après les interventions faites avec le sujet, alors qu'elle vient en premier dans le schéma traditionnel. Le professeur Visca explique cette différence en disant que dans l'anamnèse, même sans le vouloir (consciemment ou non), les parents essaient de transmettre leur point de vue sur les difficultés de l'enfant. Et, il est très important que le professionnel aborde l'enfant sans aucun préjugé qui pourrait le contaminer.

Le fait de commencer le processus diagnostique avec l'EOCA, pendant laquelle les symptômes seront détectés, et de ne faire l'anamnèse qu'ultérieurement obéit au concept que Piaget prête à Aristoteles : le premier dans l'ordre de la genèse est le dernier dans l'ordre de l'analyse.

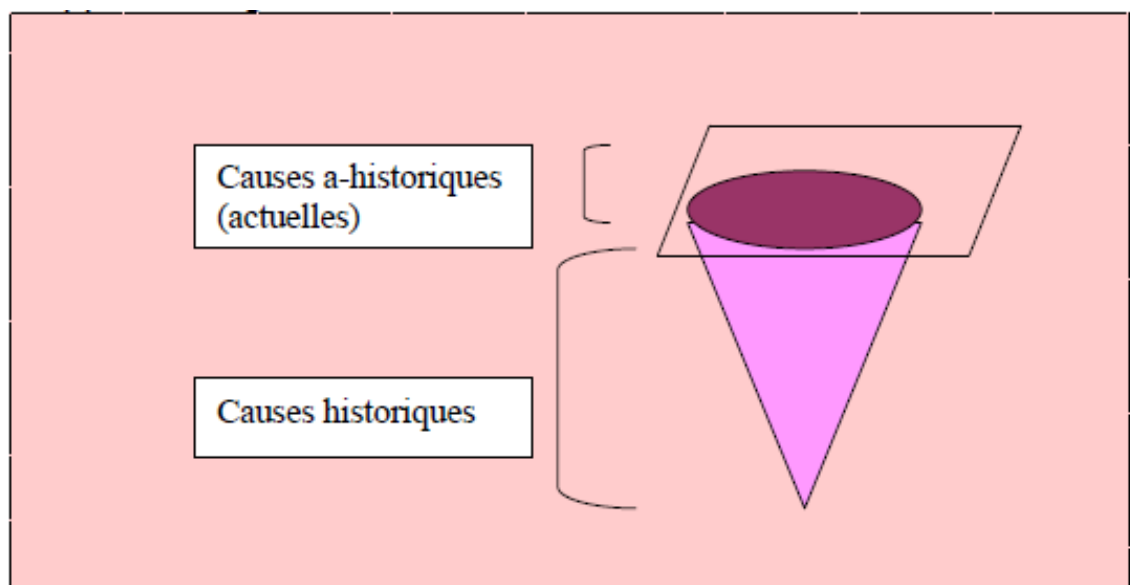
L'**EOCA**, premier pas pour l'exécution du diagnostic en psychopédagogie selon le schéma proposé par l'Epistémologie Convergente, est un instrument simple, facile à appliquer et riche en résultats. Il suffit de disposer sur le bureau un certain nombre d'outils préalablement choisis et d'utiliser la consigne suivante : « *Je voudrais que tu me montres ce que tu sais faire, ce qu'ont t'a déjà enseigné, ce que tu as déjà appris* » et d'ajouter qu'il peut utiliser le matériel qui est devant lui. A partir de là le sujet peut avoir différentes réactions: commencer à parler, être paralysé, se mettre rapidement à l'action (dessin, écriture, etc.),

demander ce qu'il faut qu'il fasse. Quelque soit sa réaction, elle dira beaucoup sur lui et ses mécanismes vis-à-vis de l'apprentissage.

Evidemment, les matériels choisis pour composer une EOCA varient en fonction du sujet, de son âge, son sexe, son degré de scolarisation, etc. Cependant certains matériels sont assez souvent présents, comme :

- feuilles de papier blanc
- feuilles de papier avec lignes et avec carrés
- feuilles de papier coloré à plier
- crayon, crayon de coloriage
- gomme
- taille crayon
- stylo
- paire de ciseau
- règle
- livre
- magazine.

Avec l'EOCA, il est possible de détecter les symptômes et de formuler des hypothèses sur les causes actuelles (a-historiques) ou pathogéniques. La dénomination causes a-historiques vient de Lewin, qui a fait en abstraction une coupure (comme le montre la figure qui suit) pour isoler les facteurs contemporains de leur origine et de leur évolution. Ainsi, les causes a-historiques peuvent être des causes historiques transformées ou des causes historiques non transformées.



*Figure XV : causes historiques et a-historiques de la difficulté d'apprentissage*

Source : Visca – 1985

Après la formulation du premier système d'hypothèses faites à partir de l'EOCA, il est possible de déterminer les lignes d'investigation : les épreuves nécessaires à la passation en fonction des besoins du sujet.

Cette procédure de vérification du premier système d'hypothèses à partir de l'EOCA pour définir les lignes d'investigation, transforme le diagnostique en une vraie recherche

intentionnelle et expérimentale, empêchant l'utilisation démesurée d'instruments. Donc, dans ce schéma diagnostique il n'y a pas un ensemble d'épreuves pré-établies, fixées, qui doivent être administrées à tous les sujets. Au contraire, on peut se passer d'utiliser des instruments non usuels, si les hypothèses le montrent.

Quand la passation des épreuves choisies est faite, un deuxième système d'hypothèses est formulé, à partir de la décantation du premier. Il ouvre de nouvelles lignes d'investigation sur la dimension historique (ou étiologique et ses enchaînements de causes) et le contexte. La façon la plus appropriée pour faire la constatation des hypothèses est l'anamnèse. Les caractéristiques de l'anamnèse dans le schéma proposé sont : entretien ouvert non dirigé, malgré l'accent sur les hypothèses à vérifier. Il se peut que lors de l'anamnèse quelques hypothèses ne soient pas infirmées, et dans ce cas il sera nécessaire de revoir le sujet pour une nouvelle épreuve. Après, il ne reste que l'élaboration du rapport et l'entretien pour rendre les résultats.

A partir du schéma de processus diagnostique proposé par l'Epistémologie Convergente les actions et procédés du professionnel sont ceux spécifiés dans le tableau ci-après:

Les actions du professionnel	Les procédés internes du professionnel
1) EOCA	- Organiser le premier système d'hypothèses - Définir les lignes d'investigation
2) Tests	- Choisir les instruments - Elaborer le deuxième système d'hypothèses - Définir les lignes d'investigation
3) Anamnèse	- Vérifier et décanter le deuxième système d'hypothèses - Formuler le 3 <sup>ème</sup> système d'hypothèses
4) Elaboration du rapport	Elaborer un aperçu du sujet qui est unique, dans lequel s'articulent les aspects énergétiques et structurels, historiques et a-historiques (actuels) qui conditionnent l'apprentissage.

*Figure XVI: schéma de processus diagnostique proposé par l'Epistémologie Convergente*

Source : Visca - 1985

## La nosologie

Pour expliquer la nosologie le professeur Visca parlait du schéma évolutif de l'apprentissage (thème développé dans le prochain item de ce chapitre). Et, il faisait le postulat que l'apprentissage est une variable dépendant des aspects énergétiques et structurels qui l'articulent.

La conception nosologique de l'Epistémologie Convergente s'articule sur trois niveaux :

- 1- le sémiologique ou de l'épiphénomène
- 2- le pathogénique ou des structures et mécanismes responsables de l'émergence du symptôme
- 3- l'étiologique ou de la genèse de la difficulté actuelle.

Le tableau ci-après résume la conception nosologique de l'Epistémologie Convergente :

Niveau	apprentissage informel						apprentissage formel							
	détention totale		absence globale		difficulté partielle		spécifique				non spécifique			
S E M I O L O G I Q U E	pas de nomenclature		pas de nomenclature		pas de nomenclature		arrêt globale		acalculie alexie dyscalculie dyslexie dysgraphie dysorthographe dyscaligraphie dysyntaxe détention dans l'évolution du dessin syndromes combinés lenteur généralisée				pas de nomenclature	
	P A T H O G E N I Q U E	éléments de définition	structure cognitive	afectivité	fonctions	afectivité	fonctions	afectivité	fonctions	afectivité	structure cognitive	afectivité	fonctions	afectivité
éléments interagissants		Structure cognitive, fonctions, mécanismes de régulation interne. Affectivité												
E T I O L O G I Q U E	e	*												
	le													
	me	•												
	nt	°												
P S Y C H O L O G I Q U E	o													
	s	×												
U C E	y													
	c.													
U E	niv. biol.													

Figure XVII: conception nosologique de l'Epistémologie Convergente

Source : Visca - 1985

* conduite réactive	• névrose	° noyau	× psychose
---------------------	-----------	---------	------------

Selon Visca il y a quatre blocages pathologisants, c'est-à-dire, qui peuvent devenir pathologiques de l'apprentissage :



- 1- Obstacle épistémique : associé à l'idée de stade, puisque personne apprend au-delà de son niveau de structure cognitive (Visca, 1991).
- 2- Obstacle épistémofiliq : lié au concept d'affectivité dans sa dimension a-historique, se traduit par une relation négative avec l'apprentissage
- 3- Obstacle épistémologique : lié aux facteurs sociaux e/ou culturels.
- 4- Obstacle fonctionnel : comme hypothèse auxiliaire et les différences fonctionnelles.

## Le Processus Correcteur

Avant d'expliquer le processus correcteur comme manière d'intervenir dans le traitement en psychopédagogie dans le schéma référentiel de l'Epistémologie Convergente, le professeur Visca définit les termes processus et correcteur.

Le processus c'est le mouvement de tout ce qui est en transformation, qui va devenir autre chose. Le processus peut être spontané ou être provoqué. Lorsqu'il est provoqué, il peut être contrôlé par des méthodes, comme la méthode clinique. Et correcteur est un mot formé du préfixe « *co* » venant du latin « *con* » et de « *recteur* » qui signifie le bon fonctionnement d'un appareil ou organisme.

Le processus correcteur consiste donc en un ensemble d'opérations cliniques par lesquelles la construction et la stabilisation de conduites est facilitée. Il y a dans ce processus des opérations vécues par un sujet qui accompagne et par un autre qui le vit activement.

Dans sa conception théorique la ligne directrice d'un processus correcteur doit refléter le schéma référentiel selon lequel s'opère, dans ce cas l'Epistémologie Convergente.

Même s'il n'y a jamais deux processus correcteurs identiques, il est toujours possible de trouver trois unités d'analyse : la relation, le sujet et l'agent correcteur.

La relation en termes qu'unité d'analyse s'appuie sur un vecteur de l'apprentissage qui montre qu'elle est asymétrique, exige une adaptation active et utilise une tâche. L'agent correcteur va opérer sur la tâche comme un continent transformateur des contenus non métabolisés par le sujet.

L'autre unité d'analyse c'est le sujet, c'est lui qui va manifester sa sémiologie (indicateurs ou symptômes) aussi bien que sa pathogénie (les obstacles : épistémique, épistémofiliq, épistémologique et fonctionnel).

La dernière unité d'analyse, l'agent correcteur, va utiliser une série de recours cliniques comme : le changement de situation, l'information, l'information avec redondance, la modalité des alternatives multiples, l'augmentation du modèle, les actes extérieurs, l'explication intrapsychique, le signalement et l'interprétation et le changement de rôle (ces recours sont expliqués dans le chapitre 4 « Le travail en groupe et la remédiation cognitive »).

Entre le sujet et l'agent correcteur il se passe une relation dialectique. Elle peut être représentée par les études de W. Bion comme le montre la figure ci-après :

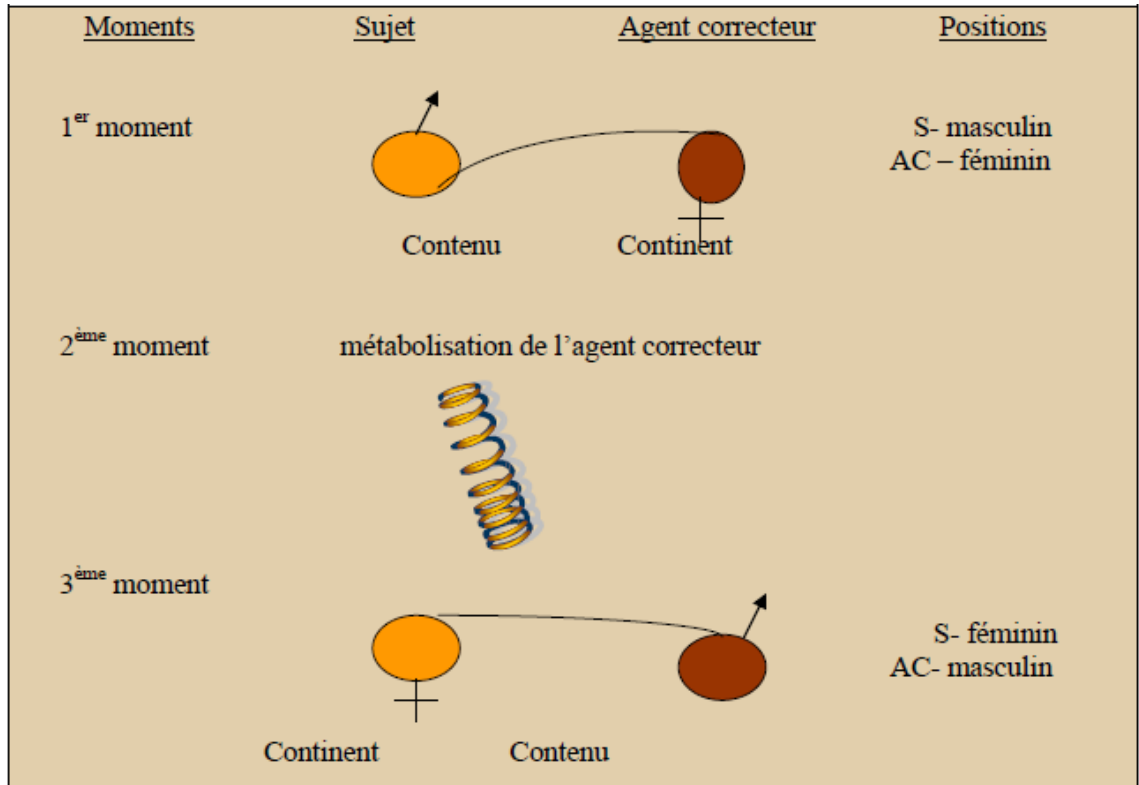


Figure XVIII: unités d'analyse du processus correcteur

Source : Visca- 1985

## Le schéma évolutif de l'apprentissage et le rôle de la famille dans l'appropriation des connaissances

**« Pourquoi sommes-nous ce que nous sommes ? C'est parce que nous avons été élèves d'une certaine manière et parce que l'enfant réagit toujours de même à certaines situations sociales » (Piaget, 1997)**

La famille est présente dans toutes les sociétés humaines. Personne n'échappe à elle et ni à son influence. Elle est notre origine et va imposer son action par l'intermédiaire des générations précédentes pendant toute notre vie. En effet, la société est formée par des familles, l'une interférant et dialoguant avec les autres en permanence de façon dialectique. C'est la famille qui a la fonction de préparer l'enfant pour la vie en société.

En ce qui concerne la place de la famille dans les apprentissages, le psychopédagogue Visca explique : « La famille constitue le milieu où se construisent les apprentissages les plus fondamentaux. La mère offre les modèles d'identification les plus primitifs, base sur laquelle s'élaborent les liens d'apprentissage. Ces liens vont exercer une notable influence sur la manière d'acquérir les connaissances et habilités, de sorte que certains contenus et habilités soient privilégiés et autres non » (Visca, 2005, p. 140, traduction personnelle). Il propose un schéma évolutif de l'apprentissage représenté de la manière suivante :

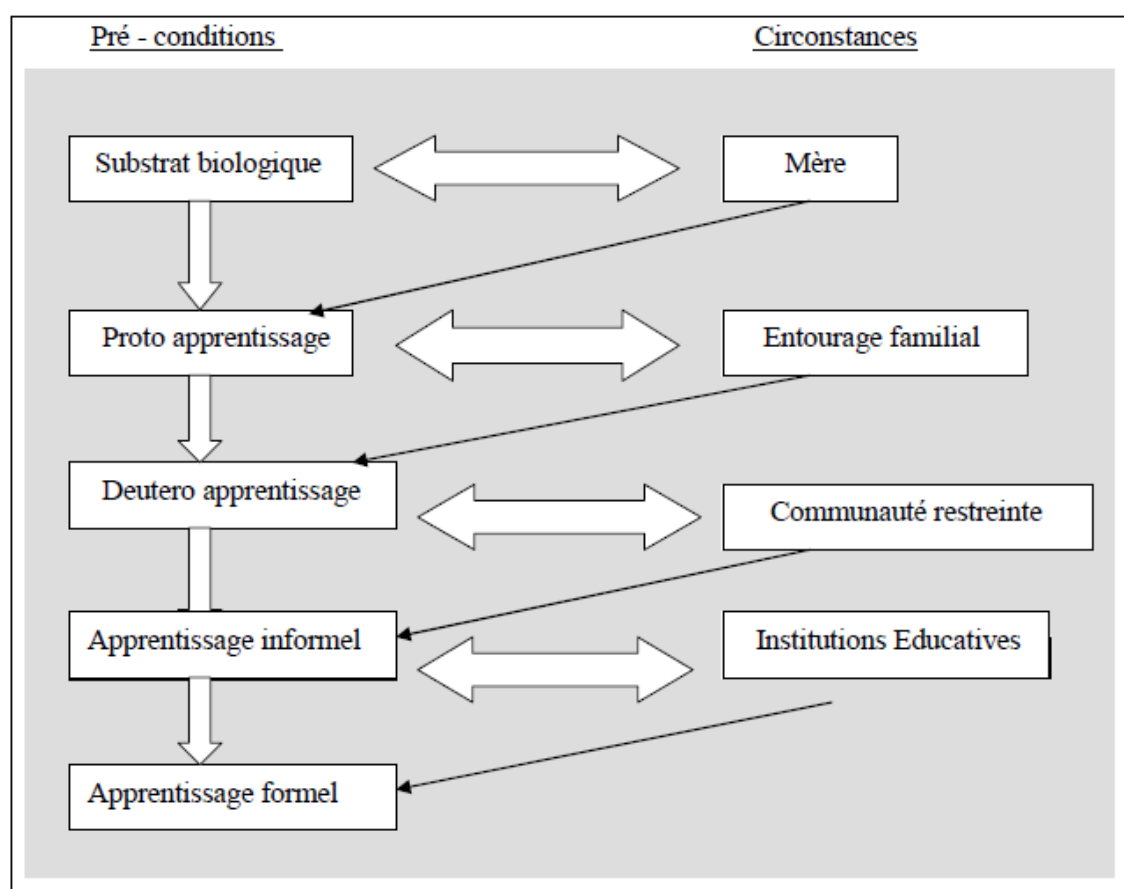


Figure XIX : sur le schéma évolutif de l'apprentissage de Visca

Source : Visca - 1999

Dans ce schéma nous retrouvons les présuppositions ou axiomes de l'« *Epistemologia Convergente* » : le constructivisme, l'interactionnisme et le structuralisme. Ce schéma montre que c'est à partir des interactions entre ce que l'enfant a déjà comme substrat biologique et sa mère (ou ce qui remplit la fonction maternante) que va se construire le premier niveau d'apprentissage chez l'enfant. Sans nier l'influence de tout l'entourage familial, c'est la mère qui est le sujet privilégié dans cette relation à principe dual et qui va

constituer la matrice des niveaux qui viennent par la suite. Dès ce moment comme ce sera le cas ensuite pendant toute la vie, les aspects affectifs (énergétiques) et cognitifs (structurels) sont en interaction entre eux et avec le milieu, conditionnant le développement tant de la personnalité que de l'apprentissage. Dans cette conception l'apprentissage est vu comme un processus intrapsychique au même temps qu'interpsychique. A ce premier niveau évolutif d'apprentissage les conduites de la mère pour le bébé vont se transformer en proto apprentissage pour celui-ci. C'est possible d'estimer que la phase du proto apprentissage se termine lorsque l'enfant a environ 2 ans ou lorsque s'achève la conduite purement motrice et que s'initie la fonction symbolique ou sémiotique.

A partir de la position de la mère qui va permettre la participation de nouvelles personnes et de nouvelles circonstances dans l'univers de l'enfant, celui-ci est capable à travers des schémas déjà incorporés de transformer le proto apprentissage en deutero apprentissage. En conséquence, le deutero apprentissage débute dès que s'initie la fonction sémiotique (l'imitation différée, le jeu symbolique, le dessin, le langage et l'image mentale) et dure jusqu'à au moment où l'enfant non seulement apprend dans le milieu familial, mais subit les influences de la communauté. Ackerman (1961, p. 38-39) commente ainsi le deutero apprentissage: « *La famille peut se comparer à une membrane semi-perméable, à quelque chose qui entoure avec porosité et que permettre un inter changement sélectif entre les membres entourés par elle et el monde extérieur (...). Fondamentalement, la famille fait deux choses : assure la survie physique et développe le essentiellement humaine de l'homme* ».

Même si la vie moderne oblige la mère à aller travailler et à laisser son enfant soit dans une crèche, soit dans une garderie, ces institutions vont avoir la fonction de systématiser les expériences d'apprentissages informels vécus par l'enfant au quotidien. Le troisième niveau d'apprentissage s'élabore à partir des interactions de l'enfant qui a acquis le deutero apprentissage et la communauté restreinte : cela formera ses apprentissages informels. Selon Visca, la phase d'apprentissage informel est essentielle pour le développement humain, puisqu'elle sert de base pour les apprentissages formels. Evidemment chaque pays ou culture va offrir des apprentissages informels différents qui seront intériorisés par les enfants et vont devenir des schémas d'action.

Finalement, l'apprentissage formel va s'initier à partir du moment où l'enfant est admis dans une institution éducative et commence à recevoir une instruction systématique et intentionnelle. Ce niveau d'apprentissage n'a pas de durée déterminée, puisqu'il peut accompagner l'adolescent ou l'adulte pendant toute sa scolarité : son master, son doctorat, son post-doctorat. De cette façon, ce schéma qui a démarré entre le sujet biologique et sa mère peut transcender le personnel pour se procurer l'universel.

En maintenant le regard sur la famille, la façon de communiquer qui découle de la relation établie entre l'enfant et sa famille va obligatoirement se répéter dans d'autres situations. En effet la qualité des liens tissés entre le petit enfant et sa famille, va se répercuter directement sur ses relations futures. Elle formera une matrice d'apprentissage qui influera directement sur la façon d'établir des rapports avec les autres personnes, avec le nouveau et l'inconnu. L'enfant apprend à partir des modèles d'interaction et de communication transmis par les parents, et les reproduit dans d'autres relations : « *Nous appelons modèles d'apprentissage, toute connaissance que le sujet internalise à partir des ses premiers relations de lien. Il s'agit de formes de communication qu'apprennent l'enfant à apercevoir et à traiter le monde que l'entoure, déterminant la manière par laquelle il va intérioriser signifiants et significations, c'est-à-dire, de futurs apprentissages* » (Chamat, 1997, p. 83, traduction personnelle).

Apprendre ou ne pas apprendre ont des significations propres à chaque famille, ainsi qu'à chacun de ses membres. L'histoire de l'individu se constitue à partir de l'histoire familiale qui s'insère elle-même dans le contexte socioculturel. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, notre échantillon était composé d'enfants originaires d'une classe socio-économique moyenne à faible, plusieurs étant en situation sociale défavorable, en inadéquation culturelle et la majorité rencontrant des problèmes familiaux importants. Par rapport à cela les recherches de Bernstein (1961), Whitemann et Deutsch (1968) et de Hunt (1968) ont montré : « *que ce n'est pas la classe sociale en elle-même qui est la cause des retards de développement intellectuel ou scolaire mais une forme de 'carence sociale' qui lui est étroitement corrélée. Cette 'carence sociale' apparaît sur plusieurs dimensions. La première de ces dimensions est la fréquence et la complexité des échanges que l'enfant entretient dans son milieu sans qu'il ne soit clair si c'est le temps passé à communiquer ou le degré d'élaboration des échanges qui est le facteur principal. Mais dans leurs conséquences pédagogiques, ces deux variables sont équivalentes, car pour accroître l'une ou l'autre il faut amener les élèves à communiquer sur des sujets en rapport avec leur niveau cognitif, c'est-à-dire sur des sujets qui deviennent de plus en plus complexes à défaut de quoi la motivation incitant à échanger disparaîtrait. D'autres dimensions sont le niveau d'aspiration des parents quant à la scolarité de leurs enfants, et les conditions matérielles de logement* » (Perret-Clermont, 1996, p. 18). En définitive, nous avons rencontré des traces de cette 'carence sociale' parmi les familles de notre échantillon. La présence de ressources et de matériels à la maison facilite l'apprentissage de l'enfant à l'école seulement lorsqu'il y a l'implication des parents comme médiateurs vis-à-vis de l'enfant (Martini, 1995 in Maturano 1999).

Selon Visca (1985) le manque de lien affectif familial va empêcher que l'enfant mobilise son énergie pour l'apprentissage et va causer des fractures dans son lien affectif avec cet apprentissage. Etant dans le manque de désir de pénétrer dans le monde des idées, l'enfant va avoir peur face à des nouvelles situations de connaissance, ce qui va bloquer l'investissement qu'il fait dans son propre apprentissage.

Kamlot (1997) analyse la relation de la famille avec l'apprentissage en fonction de la place du désir. Cet auteur réfléchit sur la participation de la famille à la constitution du désir, lequel pénètre et intervient dans le processus d'apprentissage : « *C'est en se structurant comme sujet qui désire que l'individu se constitue comme sujet connaissant* ». (Kamlot, 1997, p. 28, traduction personnelle). Selon l'auteur les représentations individuelles par rapport à l'apprendre et au non apprendre, se construisent par rapport aux liens de la famille avec le savoir, le non savoir, l'apprentissage et la connaissance.

La famille et surtout les parents passent constamment des messages aux enfants à travers leurs conduites soit opportunes soit inadéquates. Ces messages vont donner à l'enfant la permission d'apprendre ou vont l'enfermer dans un blocage : « *...à côté des aptitudes il y a l'efficacité et que, si les aptitudes sont liées à l'intelligence elle-même, par contre l'efficacité dépend beaucoup des facteurs affectifs conscients ou inconscients, au point que, lorsqu'un enfant intelligent ne réussit pas à l'école, il faut toujours soupçonner l'intervention négative de facteurs affectifs* » (Corman, 1978, p. 231). Ceci dit, la famille est un terrain fertile pour l'apparition de symptômes d'apprentissage. Par exemple lorsque l'enfant rencontre des difficultés d'apprentissage dans une famille qui se caractérise par l'indifférenciation de ses membres, cela peut générer une relation de dépendance qui s'oppose à une des fonctions de l'apprentissage qui est le développement de l'autonomie (Fernandez, 1987). Nous voyons moins le lien de dépendance par rapport à l'apprentissage en France, où celui-ci se fait de façon plus autonome qu'au Brésil.

En faisant une relation avec notre thème central d'étude à savoir la morale : ce que nous voyons davantage à l'école est le reflet de ce qui se passe dans la société : devant le doute envers la conscience morale des autres, les relations sociales se fragilisent, la méfiance règne à tous les niveaux, la malhonnêteté se banalise, ce qui pousse la violence à se propager. Selon La Taille, psychologue brésilien qui étudie la psychologie morale « ... *les constantes références actuelles à l'éthique semblent plus en rapport avec une demande presque désespérée pour les normes, pour les limites, pour un contrôle* » (2006, p. 28, traduction personnelle). Cela nous ramène de nouveau aux enfants, et à l'éducation des enfants. Connaître la mesure exacte de la nécessaire autorité est une tâche difficile pour les parents, qui ne veulent pas se laisser emporter soit du côté de l'autoritarisme, soit de celui de son opposé, le laisser-faire. A ce propos se pose à nouveau la question que nous traitons à savoir : à quel point les parents favorisent-ils l'éducation morale de leurs enfants ?

D'après Martin (2007), nous sommes passés d'un modèle idéal de famille traditionnelle avec un projet de vie partagé « pour toujours » et une distinction des rôles et des décisions en fonction du sexe, à un modèle moins idéal et avec moins de certitudes. Selon une recherche réalisée par cet auteur, les préoccupations éducatives des parents actuellement concernent fondamentalement le futur de leurs enfants, notamment leur insertion professionnelle. Dans le discours de ces parents il y a aussi le souci que ses enfants soient heureux (même si ce bonheur n'est pas très bien défini). Enfin, la société est vue par eux comme un obstacle à la mission d'éduquer les enfants. Les dangers de la vie moderne sont cités (drogues, insécurité, violence, etc.) et selon eux l'éducation a la fonction de protection contre ces menaces.

L'attitude parentale la plus favorable pour l'enfant serait de favoriser les occasions d'apprentissages riches en opportunités et d'être toujours un médiateur entre celui-ci et le monde. Cependant, Martin (2007) considère que cette tâche est autant plus difficile qu'il y a des facteurs d'ordre émotionnel qui interviennent dans les interactions familiales et dans l'éducation des enfants, rendant plus difficile l'action des parents. Ces mêmes parents se sentent perdus devant toutes ces options : « ce qui devrait être » (l'idéal éducatif), « ce qu'il faut faire » (exigences et attentes sociales), « ce qui peut se faire » (possibilités) et « ce qui se fait » (pratique).

Des études ont été menées pour vérifier comment l'ambiance familiale interfère avec la performance académique des enfants. Les parents qui prennent part à ce qui se passe à l'école, fournissent des ressources émotionnelles d'un lien sécurisant qui vont favoriser le développement des compétences de ces enfants. Bien que soit connu le rôle de l'école dans le développement d'habiletés métacognitives, il a été aussi montré que les enfants exposés à des milieux familiaux qui ont des caractéristiques propices au développement de la métacognition sont favorisés dans leur réussite scolaire (Martini, 1995 in Maturano, 1999).

Les interactions sociales de l'enfant sont affectées lorsqu'il vit des rapports d'intolérance et d'insatisfaction dans les liens familiaux. Cela va engendrer chez l'enfant de l'apathie, de la dispersion, des difficultés à accepter des règles, de l'agressivité, et peut aussi occasionner des troubles dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du raisonnement mathématique (Sargo, 2003). Les recherches de Bradley, Caldwell et Rock (1988) et de Grolnick et Ryan (1989) cités par Maturano (1999) ont mis en évidence que l'implication des parents dans la vie d'écolier de leurs enfants promeut une meilleure performance générale aux apprentissages, un investissement majeur dans les activités scolaires et une plus grande adaptation dans la classe. Dans ce même ordre d'idées, Maturano (1999) commente que le support à l'autonomie et à la structuration de règles et routines est associé au progrès scolaire. Par ailleurs Cubero et Moreno (1995)

encore cités par Maturano (1999) estiment que la conception académique que les enfants ont d'eux-mêmes est en rapport avec les perceptions et les attentes de leurs parents.

Nous constatons que les préoccupations concernant la famille et l'apprentissage existent depuis toujours : « ... *la crise actuelle de la famille apparaît comme la résultante naturelle d'une série de transformations sociales qui expliquent son rétrécissement. Mais le remède est à chercher dans la transmission des valeurs : créer des nouvelles valeurs à transmettre, et des valeurs spirituelles (idéal moral ou religieux, convictions politiques et sociales, vocation à perpétuer, travail intellectuel ou économique) autant que matérielles, c'est renforcer la famille et lui fournir une signification vitale et fonctionnelle* » Piaget (1943, p. 88). Peut-être une bonne formule à employer dans une société où, de nos jours, nous voyons l'éducation plutôt comme un moyen de conquérir les choses qu'un apport à la transmission des valeurs et à une philosophie de vie.

## **Le dessin comme moyen d'expression des enfants et la technique projective psychopédagogique « Famille Educative »**

### **« Le dessin : une fenêtre ouverte sur la pensée » (R. Baldy)**

Le dessin est universel, naturel aux enfants, il ne nécessite pas d'apprentissage, il est spontané et unique à chacun à chaque âge « ... *langage figé, éternellement parlant* » (Royer, 2005, p. 13). En effet, le dessin exprime des choses que les mots ne disent pas, il est un moyen d'expression libre et qui permet aux enfants de se projeter. « *Selon Buck et Hammer (1969) parmi toutes les 'techniques projectives', seul le dessin permet de passer 'sous' les défenses, et d'accéder, au-delà de celles-ci, aux couches les plus profondes de la personnalité* » (Royer, 2005, p. 17). Cela justifie le choix de l'inclure dans cette étude ayant pour but d'analyser le développement psycho-affectif des enfants qui ont un obstacle d'apprentissage lié au développement moral.

Il n'y a que l'être humain qui est capable de tracer, de représenter, en le faisant intentionnellement, enfin, qui est créatif. L'enfant qui dessine « *nous donne, ce faisant, sa vision du monde qui l'entoure et par là nous renseigne sur sa propre personnalité* » (Corman, 1978, p. 11). Dans le dessin se conjuguent la motricité, l'affectivité et les perceptions qui disent ce que parfois la parole ne permet pas, les actes non plus. Selon Royer (2005) l'enfant peut dire, par exemple, « Je t'aime » ou « J'ai mal », mais comment il aime ou comment il a mal c'est ce qu'apporte le dessin à la parole. Comme c'est surtout à une analyse qualitative que s'intéresse cette recherche, le dessin sera certainement un bon support pour le faire et pour compléter les données obtenues dans les autres domaines.

L'enfant traduit avec plus de facilité ce qu'il ressent par le dessin que par le moyen d'autres techniques expressives, par conséquent il est devenu un outil très utilisé par les psychologues et les chercheurs. Egalement auprès des enfants en difficulté d'apprentissage, qui ne maîtrisent pas l'utilisation de l'écriture ou l'évitent, le dessin peut être une bonne stratégie pour les connaître. Il se justifie pour être le reflet de l'activité psychologique propre de chaque l'enfant, soit au niveau de son développement cognitif, soit de l'état de son affectivité.

Très fréquemment l'enfant dessine avec plaisir et est fier de sa production. D'après Corman (1978) le dessin peut être considéré comme l'expression de l'activité imaginative créative de l'enfant. Donc, il montre ce que l'enfant est déjà et ce qu'il est en train de devenir. Il peut être un appel à l'aide pour être compris, mais il faut savoir le comprendre, cela était la préoccupation de plusieurs psychologues et chercheurs qui se sont mis à l'étudier.

Pendant longtemps les dessins des enfants n'ont été valorisés que comme une simple activité graphique, une forme de jeu sans valeur esthétique, ni aucune utilisation psychologique. Ce n'est que plus récemment que les adultes ont porté un intérêt pour découvrir ce qu'il y a au-delà de la production des petits. Plus précisément, à partir du début du XX<sup>ème</sup> siècle commence l'intérêt pour les dessins d'enfants dans une approche psychométrique au niveau psychologique. Pour ce qui se réfère au développement, l'approche génétique est assez récente dans l'étude du dessin d'enfant. Elle a été initiée par Machover(1941), mais son propos a évolué vers une approche à la fois génétique et projective. Après 1945 l'approche projective repose sur l'analyse des symboles selon une vision psychanalytique. De son côté, Lowenfeld(1947) a été le premier à porter l'attention sur la notion d' « intégration » du personnage dans le dessin. Finalement, dans les années 1970 l'approche développementale, qui identifie des critères relatifs à l'âge des enfants, prend de l'ampleur.

Selon l'avis de F. Goodenough (1956), c'est à partir d'un rassemblement de dessins d'enfants fait et publié par l'italien C. Ricci (1887) que tout a débuté : des recherches ont été orientées aux domaines de la psychologie à la suite des travaux concernant le dessin d'enfant entrepris par plusieurs pays, avec le but de les analyser anthropologiquement et ethnologiquement.

Le dessin du personnage humain est le premier à activer la curiosité des chercheurs, puis l'intérêt pour différents tests est apparu pour analyser d'autres thèmes du dessin des enfants comme : la maison, l'arbre, la famille, etc. C'est F. Goodenough elle-même (1926) avec l'œuvre « *The Draw Man Test* » qui a été le précurseur dans le domaine de l'étude du dessin sous la forme d'un test. Elle a constitué une échelle d'appréciation du bonhomme grâce à laquelle on pourrait déterminer le niveau intellectuel des enfants. Cependant, de nombreuses recherches faites par la suite, notamment celles de Boutonier (1953), Machover (1959) et Abraham (1977), sont unanimes pour affirmer que « *...l'échelle de Goodenough n'est pas sensible qu'à l'intelligence, elle mesure en même temps des facteurs liés à la socialisation, à l'affectivité de l'enfant. En fait, il s'agirait davantage d'un test de personnalité que d'un test d'intelligence* » (Royer, 1984, p. 13). Cette dernière affirme encore sa conviction qu'il s'agit d'un test de personnalité en disant que l'enfant dessine non seulement ce qu'il voit, mais ce qu'il sait et ce qu'il ressent concernant le corps humain.

De nombreuses critiques se poursuivent à propos du « Test de Goodenough » : Corman (1978) considère que ce test est également influencé par les facteurs affectifs et ne dépend pas seulement du niveau d'intelligence. Il précise encore qu'au Test du bonhomme il y a des enfants qui se montrent très inférieurs à ce qu'ils sont dans la réalité, seulement à cause de l'interférence des facteurs affectifs d'inhibition. Sur ce sujet là, il cite également l'avis de Boutonier (1953), dans son livre *Les dessins des enfants* : « *Le dessin de l'enfant exprime bien autre chose que son intelligence ou son niveau de développement mental : une sorte de projection de sa propre existence et de celle des autres, ou plutôt de la manière dont il sent exister lui-même et les autres* » Corman (1978, p. 14).

En définitive, le dessin peut nous fournir un niveau intellectuel (Goodenough), des indications sur le mode de perception du réel et sur la vie affective. Royer (1984) va au-delà et affirme que le dessin est témoin de la maturité de l'enfant et peut constituer une mesure du niveau de son développement : « *Avec l'échelle de maturité dans un échantillon de 35 enfants d'intelligence normale considérés comme perturbés sur le plan affectif puisque consultant un service psychologique, 60% des enfants présentaient un retard de maturité à l'échelle du bonhomme et 34% seulement une avance. Le retard moyen était, chez eux, de*



2 ans, alors que le Q.I. global moyen de 102 se retrouvait tout à fait dans la norme » (Royer, 1984, p. 83).

Lorsque l'enfant dessine, il exprime graphiquement quelques propriétés de sa représentation mentale, le dessin c'est la projection sur le papier des images mentales de chacun. La manifestation des symboles individuels se manifeste dans des conduites comme le jeu symbolique, l'imitation différée, l'image mentale, et, la manipulation de signes collectifs, dans le langage. Du point de vue de Baldy (2002, p. 16) « ... un accord assez large entre les auteurs peut être trouvé sur le rôle de ce que l'on appelle la fonction symbolique dans le développement des représentations. Les analyses de Piaget (1945) et de Wallon (1945) montrent que vers 2 ans la fonction symbolique est mise en jeu dans la manipulation des symboles individuels ou de signes collectifs ». Ce même auteur considère que le dessin, comme manifestation de la fonction symbolique, est en même temps proche du jeu symbolique et du langage, puisqu'il partage d'un côté le caractère individuel du premier et les caractéristiques culturelles des signifiants graphiques que l'enfant apprend à manipuler pour dessiner, de l'autre.

C'est l'intention propre de l'être humain, qui ajoute à l'action motrice la dimension symbolique du dessin (Baldy, 2002), après il passe à l'action. Les capacités à dessiner évoluent avec l'âge, c'est pour cela que des relations statistiques ont été établies entre l'évolution des performances des dessins et le niveau de développement de l'intelligence. Il existe des variations entre personnes dans le domaine de la production graphique, cependant une production pauvre, simple, sans détail peut cacher la difficulté de l'enfant de se livrer aux autres. Le dessin suit le développement des capacités psychologiques (Abraham, 1977), c'est sur la constatation de l'évolution de la capacité graphique de l'enfant que vont se baser les tests d'évaluation du développement à travers le dessin.

C'est visible qu'il y a toujours des enfants plus à l'aise pour dessiner, on dira même plus doués que d'autres, à ce propos Baldy (2002, p. 87) écrit que « *Les analyses de Milbrath (1998) suggèrent que les différences entre enfants dessinateurs 'talentueux' et ceux qui le sont moins résultent « de la contribution relative des processus conceptuels, figuratifs et sensori-moteurs durant les périodes critiques du développement de la fonction sémiotique »* ». En effet, il existe des différences inter-individuelles dans la façon dont les sujets se représentent les propriétés du réel et le dessin témoigne la façon dont les processus cognitifs, affectifs et moteurs agissent chez chaque personne.

Lange-Küttner et Reith (1995) vont plus loin et « *montrent que l'habilité à dessiner est liée à la coordination entre les aspects figuratifs et opératifs de la pensée (mesure, réversibilité, décentration)* » (Baldy, 2002, p. 87). L'avis de Baldy (2002) est que le dessin exprime plus l'aspect figuratif de l'intelligence (représentation de l'espace, vocabulaire de formes graphiques) que son aspect logique ou opératif.

Dans le domaine de la psychopédagogie les techniques projectives psychopédagogiques explorent les aspects cognitifs et affectifs qui influencent l'apprentissage du sujet (l'aspect moteur est aussi examiné par les dessins des enfants, s'il y a des indices de retard, il faut que le spécialiste approfondisse les investigations avec d'autres tests propres à ce domaine). Ces trois aspects "sont des facteurs intrapsychiques, qui s'inter-relationnent pour constituer les pré-conditions de l'apprentissage..." (Visca, 2008, p. 220, traduction personnelle). Ces techniques permettent de vérifier le lien ou les liens que le sujet établit avec l'apprentissage, aussi bien que les circonstances dans lesquelles s'effectue cette construction.

Le processus d'apprentissage consiste en la production et en la stabilisation des conduites, qui peuvent se produire dans le contexte de l'école ou peuvent être élaborées dans le milieu familial ou communautaire (Visca, 1994). En accord avec ce sens plus amplifié d'apprentissage, l'objectif général des techniques projectives psychopédagogiques est d'explorer le réseau de liens que le sujet peut établir dans trois domaines différents : le scolaire, le familial et avec soi-même comme écolier en divers moments de sa vie quotidienne: "*Ces différents liens constituent, d'un côté, un réseau de relations universelles dans la mesure où tout sujet est immergé dedans, et d'un autre côté, des relations particulières, puisque chaque sujet structure chaque lien et la trame totale de façon singulière*" (Visca, 2008, p. 16, traduction personnelle).

Comme pour apprendre nous avons besoin de mettre en place des facteurs d'ordre énergétique/ motivationnel, notre affectivité, aussi bien qu'avoir une structure cognitive pour le faire (Visca, 1991) cette étude prétend contenir ces deux aspects de l'apprentissage « *On considère généralement que le dessin du bonhomme seul est une tâche plutôt intellectuelle alors que le dessin de la famille est une tâche plutôt émotionnelle. Le dessin du bonhomme est une épreuve de niveau intellectuel et celui de la famille est une épreuve projective* » (Baldy, 2002, p. 83). Cela a amené ce travail à se servir de la technique projective psychopédagogique « *Famille Educative* » décrite par le psychopédagogue argentin Jorge Visca (1994), en prenant non seulement l'analyse de la famille elle-même avec ses rapports d'apprentissage, mais aussi l'analyse des interactions et du dessin de chaque bonhomme qui la compose.

Il s'agit d'un test projectif très utilisé dans la clinique psychopédagogique en Amérique du Sud. Selon Visca (1994, p. 142, traduction personnelle) : « *La famille constitue l'entourage où se construisent les apprentissages les plus fondamentaux. Elle offre les modèles d'identification plus primitifs sur la base où s'élaborent les rapports d'apprentissage. Ces rapports vont exercer une influence remarquable sur la manière d'acquérir des connaissances et des habilités, et aussi pour que quelques contenus et habilités soient hiérarchisées et d'autres non* ».

Son objectif principal est d'étudier le rapport d'apprentissage de l'enfant avec sa famille, tout en vérifiant la relation entre les membres de la famille par rapport à l'apprentissage. La relation qu'il a avec l'apprentissage systématique n'est pas négligée, elle est vérifiée, car elle est un signe important chez l'enfant en échec scolaire.

A ce début le dessin de la famille a été étudié par Prot/ Minkowska (1952), cependant le test de Corman (1964) est le plus utilisé. Ce dessin permet de connaître les sentiments réels que l'enfant éprouve envers les siens, la situation dans laquelle il se place lui-même dans sa famille. Plus important que de savoir ce qu'elle est exactement, c'est de connaître la famille de l'enfant telle qu'il se la représente : « *... les troubles psychogènes, qu'ils se produisent dans la sphère affective ou dans la sphère intellectuelle, sont toujours en rapport, soit avec les conflits oedipiens, soit avec les conflits de rivalité fraternelle* » (Corman, 1978, p. 5). Cela n'apparaît pas toujours durant les entretiens, parfois c'est inconscient, toutefois le dessin peut nous révéler ces difficultés.

Vinay (2007) souligne l'importance d'être témoin des émotions suscitées par la représentation de certains éléments lorsque l'enfant dessine. C'est indispensable d'être attentif au moment de la réalisation du dessin et de noter la dynamique de travail de l'enfant : par où il commence, ce qu'il gomme, où il revient, quels sont les commentaires, les remarques particulières qu'il fait pendant qu'il travaille. Il faut noter tous les détails pour confronter ensuite avec d'autres données, de ces précisions dépendra une bonne interprétation. Cela contribuera à l'analyse pour comprendre le dessin lui-même : « *Parmi*

*toutes les impressions recueillies, d'origine externe ou interne, le dessinateur effectue une sélection. Il porte en lui une image corporelle latente qui se révèle, s'actualise, se fixe, comme une photographie, dans son dessin du bonhomme* » (Royer, 1984, p. 116). Elle rajoute que l'état affectif du dessinateur peut être facilement trouvé par le lieu ou par la manière dont il distribue l'énergie graphique dans le tracé, par intermédiaire des renforcements, des omissions, des ratures.

Observer comment l'enfant dessine la composition de sa famille nous donne des indices sur la manière dont il la voit vraiment, puisque l'ordre de son dessin est un signe de valorisation ou de minimisation des personnages. Les personnes oubliées ou rajoutées elles aussi nous renseignent sur les sentiments des enfants. C'est intéressant d'observer la disposition spatiale des membres de la famille lors du dessin de la famille : sont-ils des composants unis ou séparés ? Est-ce qu'il y a des sous-groupes dans la famille, comme les hommes d'un côté et les femmes de l'autre ou les petits séparés des grands ? La distance entre eux ne peut être négligée : c'est une importante information sur leurs liens.

De nombreux enfants qui ont fait partie de ce travail n'ont pas dessiné les membres supérieurs des personnages, qui sont des organes de contact à travers lesquels, d'après Aubin (1970), s'exprime la sociabilité des sujets. De fait, les entretiens avec les parents, les observations des enseignants et le suivi de ces enfants ont mis en évidence que nombreux sont aussi les problèmes d'ordre familial et social subis par ces enfants. C'est notable parmi les enfants provenant d'une autre culture (72% dans l'échantillon de cette recherche) qui se battent avec leur sentiment d'appartenance et vivent plusieurs conflits au quotidien.

Il est connu que le mécanisme de défense le plus primitif est la négation de la réalité à laquelle on se sent incapable de s'adapter. Dans le dessin, comme dans la vie, on supprime ce qui suscite en nous de l'angoisse, même si après, il y a la possibilité de rationaliser cette absence. Ainsi, les personnages dévalorisés se caractérisent par la taille diminuée, pour être rabaissé, bâclé dans sa présentation, caché, mis à l'écart, barré, gommé ou oublié. Par contre, la mise en valeur d'une personne dénote une relation significative. Souvent c'est un des parents qui est le premier représenté. C'est cette personne que l'enfant considère la plus importante, qu'il admire, ou envie ou craint, c'est aussi la personne sur laquelle il investit la plus grande charge affective, souvent celle à laquelle il s'identifie (consciemment ou non), presque toujours c'est celle qu'il dessine en premier ou de taille plus grande et qu'il met plus de temps à faire, c'est fréquemment le dessin le plus soigné.

Corman (1978) attire notre attention sur le fait que lorsque c'est un enfant qui est dessiné en premier, cela signifie que dans cet enfant se cristallisent les principales aspirations du sujet, que pour lui son sexe ou son rôle sont en évidence et qu'il souhaiterait occuper sa place. Au contraire, si c'est l'enfant lui-même le premier à être dessiné, cela parle de l'impossibilité d'investissement des images parentales, souvent par suite d'un conflit, c'est en effet le signe d'une tendance narcissique.

Des réactions dépressives peuvent se traduire dans le dessin comme la dévalorisation ou la suppression de soi même. D'ailleurs la taille petite des personnages et le tracé faible doivent attirer l'attention pour une analyse du contexte, avant d'arriver à des conclusions trop précipitées. La place que se donne l'enfant dans la famille, c'est le portrait de comme il se considère lui-même : « *En termes généraux, le dessin d'un personnage représente l'expression de soi dans l'environnement* » (Royer, 1984, p. 115). De cette manière, par sa richesse, le dessin de la famille peut fournir des éléments considérables sur les rapports d'apprentissage qui se passent dans la famille, soit ils réfèrent à l'apprentissage systématique ou asystématique. A travers le dessin de la famille l'enfant révèle les relations

intra-familiales, raconte les liens d'apprentissage entre les personnes qui la composent. En effet, c'est la vision personnelle à chaque enfant de la conception de sa vie familiale.

L'avantage du dessin est que l'on peut le demander à plusieurs reprises pour suivre le développement de l'enfant. Il est possible de faire répéter le dessin du bonhomme ou de la famille pour voir des traits constants, indicateurs de stabilité et des traits variables qui nous indiquent les changements entre une passation et une autre : il est « *apte à mesurer les changements de la 'conscience de soi' et du 'projet' intime du dessinateur* » (Abraham, 1977, p. 76). De fait, lorsqu'on constate que des changements sont intervenus dans des dessins faits en différentes époques, c'est le signe que des facteurs déstabilisants ont traversé le parcours de l'enfant et se reflétaient dans son œuvre. Par conséquent, il se manifeste comme une bonne façon de mesurer l'évolution sous l'influence d'une remédiation.

Tous les auteurs s'accordent pour recommander la prudence pour l'interprétation du dessin, elle n'est valide qu'après l'entretien avec l'enfant. D'ailleurs, des éléments comme le symbolisme de l'espace ne prennent de sens qu'après être confirmés avec d'autres constatations.

Vraiment l'interprétation d'un dessin doit être faite avec beaucoup de précaution, car les façons de se projeter peuvent être variées, comme explique Aubin (1970, p. 43): « *L'enfant nous livre soit une image de lui-même, tel qu'il se sent être, soit une image de ce qu'il voudrait être ; soit une image de ce qu'il refuse d'être ; soit enfin une image justificative* ». Corman (1977) est d'accord et son opinion est que le praticien doit être attentif, car les défenses du moi interviennent toujours et les conflits que l'enfant vit peuvent prendre différentes formes dans le dessin.

Pour terminer le rappel s'impose qu'il s'agit d'enfants en constant développement, par conséquence les interprétations réalisées ne sont valables que pour une période.

### **3- De la difficulté d'apprentissage à l'échec scolaire**

**« Il n'y a pas savoir plus ou savoir moins. Il y a des savoirs différents » (Paulo Freire, traduction personnelle)**

L'être humain apprend depuis qu'il est né en se construisant en même temps psychiquement. A la base, il a un potentiel génétique (facteurs cognitifs-structurels) qui, à travers des interactions avec les autres sujets, avec l'objet et avec le milieu et à l'aide des motivations ou investissements (facteurs énergétiques) va former ses compétences, comme le montre la figure ci-dessous :

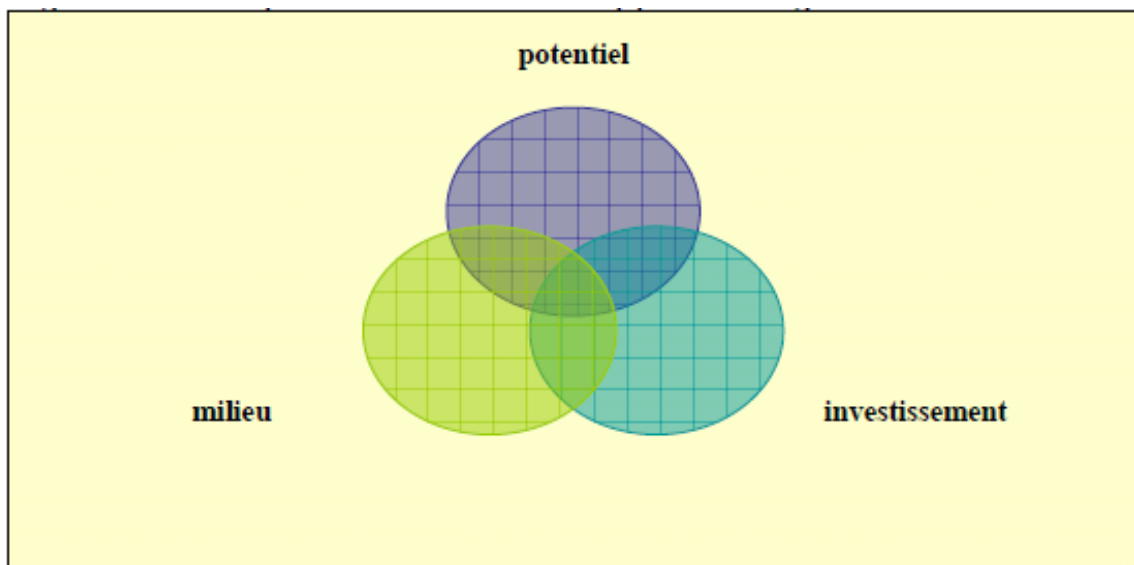


Figure XX : réquis nécessaires à l'apprentissage

Source : J.Glaser – 2011

C'est dans l'entrecroisement de ces trois éléments que se forme l'apprentissage de l'enfant. D'accord à Duval et Letourneur (1998, p. 17) « *C'est alors l'action devant la réalité du monde présent, l'activité de l'enfant, qui va lui permettre d'actualiser ses potentialités et progressivement de les exprimer dans des actions intentionnelles. C'est l'action intentionnelle qui permet à l'enfant de se reconnaître et d'appréhender l'environnement, donc d'intégrer des informations lesquelles, reliées entre elles, deviennent des connaissances* ». Lorsque l'enfant n'apprend pas, il faut chercher la (les) cause(s) dans ce qui ressort des interactions entre le potentiel de l'enfant, ses investissements et le milieu. Comprendre comment il a appris à apprendre, comment il internalise et opère sur ses connaissances, fournit des indices pour l'aider quand des problèmes surviennent.

Des périodes de difficulté à l'école sont des passages normales dans la scolarité des élèves et, le plus souvent ne laissent pas de marques qui vont influencer l'évolution de leur scolarisation ultérieure. L'erreur fait partie du processus d'apprentissage. Il faut tenter de voir dans l'erreur commise par l'enfant pourquoi il n'a pas appris et lui proposer une autre façon d'apprendre. Pour autant, l'erreur doit être constructive, elle ne doit pas être méprisée, ni ignorée et ne doit pas non plus être utilisée pour pénaliser l'enfant (Sargo, 2003).

Les facteurs qui agissent communes d'arriver sur la réussite scolaire sont fréquemment liés à des motifs comme : des tensions familiales, des difficultés dans la compréhension d'un contenu spécifique, des dispersions de l'enfant, etc. Il ne faut pas confondre ces difficultés passagères avec l'échec scolaire qui est la persistance dans le temps et en intensité de ces difficultés. Selon Perrenoud (1992) à partir du moment où l'on fixe dans le temps les apprentissages clés, on module l'échec scolaire alors que le développement intellectuel est très inégal et les rythmes d'apprentissages très divers.

D'après Rault (2001 cité par Despinoy, 2004) les causes des difficultés d'apprentissage les plus fréquentes sont:

- défaut d'intelligence
- causes d'ordre psychoaffectif et conflits psychiques
- reproduction sociale : l'école légitime et renforce la hiérarchisation sociale

- déficit des moyens économiques et culturels de la famille
- rapport au savoir de l'élève, fonction d'une histoire singulière
- causes liées à la nature des interactions.

Dès les années 1900, Binet et Simon ont envisagé des tests pour mesurer « l'intelligence » de ces enfants qui se trouvaient en difficultés scolaires, cependant : « *La conception d'intelligence fondée sur la psychométrie n'a pas de relation avec les études psychologiques du développement. Elle répond aux besoins d'une société industrialisée qui cherche des instruments pour classer et sélectionner. Pour un tel usage, il est commode qu'une fonction puisse s'exprimer par un chiffre* » (Despinoy, 2004, p. 25). Ce qui se présente fréquemment dans la vie d'écolier des enfants, c'est que les raisons principales pour motiver les élèves à la réussite sont souvent à rechercher dans les notes, les classements, etc. D'après Perrenoud (1984) sans évaluation, il n'y aurait ni réussite ni échec scolaire, puisque les élèves n'accumulent pas le même capital scolaire.

Selon Best (1999) différents termes ont été utilisés dans le temps pour désigner et masquer l'échec scolaire comme: insuccès scolaire, déficience intellectuelle, déficit d'attention, déscolarisation, redoublants, élèves en difficulté, élèves faibles, refus de l'école, peu doué, inadaptation scolaire, anormalité scolaire. En réalité, le nom change, mais le sens, qui dénote un préjugé, est toujours le même.

La notion d'échec scolaire n'est pas la même dans des moments socio-historiques différents ; elle varie aussi en fonction de la société d'où elle vient, société qui influence l'école qui l'a produit. Ainsi, on ne peut pas appliquer la notion d'échec scolaire dans des contextes différents: « *Un échec scolaire dépend en grand partie du système d'enseignement au sein duquel il se produit* » (Best, 1999, p. 4). En fait, la notion d'échec scolaire est multiforme, dépend de chaque contexte institutionnel. Il est impossible de comparer par exemple l'échec scolaire en France et dans d'autres pays comme le Royaume-Uni, la Suède, la Norvège, le Danemark , où ils « *utilisent un concept surtout psychologique de under achieving qui désigne l'élève ne parvenant pas à réaliser ses possibilités ou capacités individuelles* » (Best, 1999).

Une distinction entre élève en difficulté et élève en échec a été faite par Meirieu et sa collaboratrice Yanni: « *L'élève "en difficulté" relève, le plus souvent, de procédures de "remédiation" : il a besoin de plus de temps et d'autres explications, de nouveaux exemples ou d'un meilleur entraînement. L'élève "en échec", lui, est en rupture par rapport à l'institution, au travail et aux savoirs scolaires : il requiert une véritable alternative* » (Meirieu, 2008, p. 1). Un signe d'échec scolaire est le retard d'âge de l'enfant par rapport à sa classe à l'école : « *en CM2 18,3% d'élèves ont un an de retard, 2,3% deux ans et plus de retard* » Best, 1999, p. 21) : si la cause du retard est autre, une hospitalisation ou une maladie par exemple, cela n'est pas considéré comme un retard.

Les réussites et surtout la réussite scolaire sont de plus en plus mises en valeur dans notre société. C'est pour cela que nous avons l'impression que l'échec scolaire est plus important de nos jours. Mais, en fait, il a toujours existé. C'est la façon d'évaluer de certaines institutions éducatives qui met en évidence les incompétences des enfants. Perrenoud (1984) souligne qu'un élève réussit lorsque l'école le déclare suffisant, il échoue lorsqu'elle le déclare en échec ! La réussite et l'échec sont des *représentations* fabriquées par l'école. Si en plus de former les élèves par les contenus transmis, l'école s'engageait à développer les capacités d'adaptation des enfants, il y aurait certainement moins d'échec. Duval et Letourneur ajoutent qu'il faut développer des capacités « *...de prise en charge personnelle et d'adaptation au changement car ce sont ces capacités qui seront essentielles*

dans la société de demain » (Duval et Letourneur, 1998, p.122). Pour Saltini (1997, p. 12, traduction personnelle) « ... *tout d'abord, l'école doit être le contenant d'un développement de l'organisation des systèmes affectifs et cognitifs* ».

Perrenoud (1992) met en évidence qu' l'évaluation avant tout les bons élèves (l'enseignant attend d'eux de bons résultats et a tendance à les faire remarquer). Elle favorise aussi les élèves qui maîtrisent le mieux les *signes extérieurs de l'excellence* : ceux qui dominent mieux l'écriture, ceux qui ont des compétences orales et se mettent en avant grâce à cela, ceux qui ont une conduite plus collaborative dans la classe.

Auparavant, à l'école, l'échec scolaire n'était pas aussi remarqué, car c'était l'oralité que la société privilégiait le plus. Ce qui était davantage valorisé c'était la capacité d'adaptation au travail (production agricole et industrielle) et pour cela être alphabétisé suffisait : à l'époque, il n'avait que les enfants de la haute société qui faisaient de longues études.

C'est lorsque l'école est devenue obligatoire pour tous que la notion d'échec scolaire est apparue. A ce propos, selon Meirieu (2008), nous avons bien réussi à démocratiser l'accès à l'école, mais nous avons moins bien réussi la démocratisation de la réussite à l'école. C'est à partir des tests de Bourdieu et Passeron, qui révèlent les mécanismes de sélection de la réussite ou de l'échec aux examens à l'école, que le terme d'échec scolaire devient plus courant (Best, 1999). Donc, l'échec scolaire est une notion récente (1950) et cette dénomination qui n'a été utilisée que vers 1960. A l'origine il y avait la notion de dons (élèves doués pour les études ou pas), une sorte de pathologisation de l'échec. C'est justement cette pathologisation de l'échec scolaire qui a emmené à la notion de débilité mentale et à la mesure de QI (approche psychologique). Cependant, par la suite, les enfants ayant un QI normal mais qui ne réussissaient pas à l'école ont été eux aussi remarqués.

En faisant un récapitulatif historique de l'échec scolaire, nous trouvons que c'est vers 1950 que les résultats d'une enquête dirigée par Girard sur la population scolaire ont révélé l'échec scolaire d'enfants bien classés aux tests de QI, mais qui n'avaient échoué aux examens scolaires. C'est à cette époque que débutent les interrogations encore actuelles : l'enfant est-il inadapté à l'école ou est-ce le contraire ? (Best, 1999).

Bourdieu (1966 cité par Perrenoud, 1992) signale qu'il suffit que l'école traite les élèves de même âge comme égaux en droits et en devoirs pour transformer les différences d'héritage culturel en inégalités de réussite scolaire. En 1967, Girard souligne lui aussi l'inégalité des chances que subissent les élèves d'origine sociale et culturelle moins favorisée. A cette époque, l'échec scolaire était considéré comme un handicap socioculturel : « *Les milieux sociaux populaires sont taxés de déficit culturel, engendrant un nouveau type de handicap chez les enfants* » (Best, 1999, p. 11) c'est donc la fois de l'approche sociologique.

En 1972 Plaisance montre les dérives de la notion d'échec scolaire : « *C'est en termes d'inadaptation inhérente à l'enfant, en termes de dysfonctionnement individuel que l'on a pris l'habitude de traduire et d'interpréter les phénomènes d'échec scolaire* » (Best, 1999, p. 11). Par la suite, sociologues et pédagogues ont discuté du maintien ou non du rapport entre la culture valorisée par l'école et celle de la famille (Best, 1999) : c'est la question de la fonction sociale de l'école qui est posée. La nécessité pour l'enseignant d'avoir dans sa formation une approche relationnelle avec les enfants et leur famille s'avère évidente.

Parmi les facteurs qui influencent la capacité d'apprentissage et qui produisent des difficultés s'il y a des perturbations, Despinoy (2004) met en avant la qualité d'attachement et l'importance d'un état de sécurité affective chez l'enfant « ... *favorisant le libre exercice de*

*la curiosité de l'enfant et son désir d'action* » (Despinoy, 2004, p. 21). L'enfant n'arrive pas à chercher la nouveauté, à apprendre, s'il n'a pas une base sécurisante pour l'exploration. Il doit avoir assez de confiance en lui pour supporter les situations difficiles, car il y a une barrière, un limite à sa curiosité : la peur de l'inconnu et les angoisses qui viennent avec. Cela peut provoquer du découragement, de la passivité, du manque d'intérêt, jusqu'à un blocage qui sont des obstacles à l'apprentissage. Pichon-Rivière (1980) trouve que la crainte de la confusion chez l'être humain est encore plus grande que la crainte de la mort. Pour Siaud-Facchin (2006) il vaut mieux avoir une estime de soi positive et solide qu'un QI élevé ; c'est un meilleur pronostic pour la réussite scolaire.

Boimare (2004) estime que des craintes souvent anciennes et toujours en liaison avec leurs premières expériences éducatives empêchent l'organisation intellectuelle des enfants intelligents et les font éviter de penser pour se protéger. De même, Bruner (1966, cité par Despinoy, 2004, p. 93) « *...avait observé que, par un processus qu'il nomme 'métaphores préemptives', l'enfant pouvait associer des représentations menaçantes à des éléments qui lui sont enseignés et que les angoisses qui en résultent inhibaient sa capacité d'apprendre* ». Golse ajoute à propos du conflit si fréquent entre le désir de savoir et la crainte d'apprendre : « *Vouloir savoir est une chose. Accepter d'apprendre en est une autre qui suppose d'assumer un temps de suspens, un temps de vulnérabilité (...). Temps intermédiaire où se réactive tout le jeu des pulsions partielles mais qui joue comme une béance et qui confronte le sujet à la relation d'inconnu* » (Golse in Berges, Berges-Bouines et Calmettes-Jean, 2006, p. 24).

Chamat (1997) attire l'attention sur le fait que des enfants qui ont une relation symbiotique avec leur mère n'arrivent pas à discriminer les concepts puisqu'ils se voient encore indifférenciés, leur identité est encore fusionnée avec celle de leur mère.

Dans l'ouvrage « La fonction de l'ignorance » Pain (1988, cité par Chamat, 1997) révèle les signifiés du non-apprentissage. Elle explique que l'ignorance a une fonction pour l'individu qui apprend et aussi pour son entourage, et que cette pathologie est le fruit des relations de lien dans la famille.

Un des grands dangers de l'échec scolaire est que l'élève sans perspectives à cause d'échecs répétés ne trouve d'autre possibilité pour se faire remarquer que d'aller vers la violence : « *l'échec scolaire est source de souffrance, individuelle et collective, manifestée par la délinquance, les incivilités, le vandalisme, la dépression, etc. En produisant de la disqualification, l'école fabrique de la violence symbolique, à l'origine de nombreux passages à l'acte* » (Hickel, 2008, p. 2). Chez tous ces enfants, selon Boimare (2004) il y a une souffrance, une blessure, une déception de ne pas être en mesure de répondre à ce qui est attendu à l'école.

Concernant le redoublement, un des motifs qui font exister l'échec scolaire, selon Crahay : « *Toutes les hypothèses qu'il est possible de formuler quant à d'éventuels effets positifs sont réfutées. Ainsi, il est clair que le redoublement n'aide pas les élèves à repartir d'un bon pied* » (Crahay, 2003, p. 209). Pour Glaser (2003) qu'il faut arrêter de dire que le redoublement traumatise les enfants. Il ne sert à rien de les faire passer au niveau supérieur s'ils n'ont pas les moyens de suivre, si après ça sera plus difficile pour eux. Et, surtout, il ne faut pas leur donner une vision fautive du monde : dans la vie personne passe à un degré supérieur sans en être capable. Oui, il faut les frustrer: les frustrations, quand vécues avec le soutien de la famille et de l'école, dans ce cas-là, ne font que solidifier la personnalité de l'enfant. Selon Cortella et La Taille (2007), nous vivons dans une société dans laquelle l'idée du mérite a perdu sa force. Peu de personnes sont fières de dire « je le mérite, cela



a dépendu de moi, c'est grâce à mes efforts, etc. », puisque il y a toujours une autre façon de « réussir ».

D'après Meirieu (2008), socialement, l'échec scolaire n'est un problème que pour une société qui veut que tous ses enfants réussissent. Politiquement, il est un problème pour une école qui se veut démocratique. Il trouve que, pour lutter contre l'échec scolaire il faut l'union de différents acteurs, tous responsables, car il y a une « interdépendance des différents facteurs » dans sa cause, sans oublier pas la nécessité d'une mobilisation de l'élève lui-même. Il propose, par exemple, des formations à la parentalité, du côté de la famille et, des travaux pédagogiques et didactiques rigoureux du côté de l'école. Perrenoud (1992) trouve que l'échec scolaire est aussi l'échec de l'école : la fabrication de l'échec se joue dans la contradiction entre l'intention d'instruire et l'impuissance relative de l'organisation pédagogique à y parvenir.

En définitive, la conjonction de dysfonctionnements éducationnels et familiaux peut conduire à des problèmes dans les apprentissages, comme le montre Despinoy « *L'activité psychique de l'apprentissage nécessite un minimum de sécurité et de bien-être. Le travail intellectuel efficace n'est pas compatible avec l'anxiété, les préoccupations, les représentant inopportunes concernant la vie familiale ou des conflits dans les relations scolaires* » (Despinoy, 2004, p. 94). Sur ce sujet Frackowiak ajoute qu'« *on ne changera pas l'école sans changer ses rapports avec les familles et sans redéfinir sa place dans la société, dans une société qui se voudrait éducative, dans la société de la connaissance* » (Frackowiak, 2006, p. 5).

Perrenoud (2002) est d'avis que les cycles d'apprentissage pluriannuels qui sont à l'ordre du jour dans de nombreux systèmes éducatifs rendent l'école plus juste et efficace, pour mieux combattre l'échec scolaire et les inégalités.

Donc, l'éradication de l'échec scolaire « *suppose un changement de mentalité radical car, dans l'imaginaire collectif, la réussite des uns n'a de valeur que grâce à l'existence de l'échec des autres* » (Meirieu, 2008, p. 4). En effet, avec la réussite des uns et l'échec des autres nous faisons une sériation et une classification pas du tout juste, car les élèves viennent de familles différentes avec des ressources socio-économiques et un capital culturel diversifiés (Henri-Panabière, 2010).

L'échec scolaire dérange le suivi de toute la scolarisation, empêche l'accès aux niveaux plus élevés de la scolarisation, laissant même ses échos dans la future vie professionnelle des enfants. Dès la maternelle, l'école a un rôle sur la prévention de l'échec scolaire.

## La place des enseignants dans le désir d'apprendre

**« Les enfants apprennent par cœur leur instituteur avant d'apprendre ce qu'il enseigne » (D. Giné)**

Longtemps l'éducation des enfants a été l'affaire principale des parents. Mais au cours du XX<sup>ème</sup> siècle, il semble qu'un glissement se soit produit et que les enseignants aient été amenés à se conduire comme des parents de substitution. Un tel mouvement a pu se produire lorsque les mères ont été obligées d'aller travailler le plus tôt possible après la naissance de l'enfant et que des crèches et des garderies ont été créées pour s'occuper des enfants. Dans les écoles, les enseignants ont pu représenter une part des images parentales. Cela était aussi lié au fait que les enseignants étaient valorisés, ils étaient une autorité reconnue. Meirieu remarque que : « *De 'notable' jadis, sinon bien payé, du moins*

*reconnu une personnalité à l'abri des soupçons et des critiques, l'enseignant est devenu un prestataire de service malmené aussi bien par les médias que pas ses élèves » (2008, p. 2). Il complète en disant que « ...cette fragilisation de l'enseignant intervient au moment où la pression sociale sur les 'résultats' n'a jamais été aussi forte. Tout se passe comme si l'on privait l'enseignant, des moyens d'exercer sa mission tout en exigeant de lui une efficacité de plus en plus grande ! » (Meirieu, 2008, p. 5).*

En effet, nous vivons une époque de décrédibilisation de l'enseignant en tant que personne et en tant que fonction dans la société. Une hypothèse pour essayer d'expliquer l'évolution de cette fonction primordiale dans une société de sujets qui pensent est que avant l'école était la seule voie de transmission du savoir. Maintenant le savoir est disponible sur Internet et en un seul « clic ». Il est devenu aussi accessible que des marchandises dans un supermarché. Mais ceci n'est vrai qu'en partie, car il faut savoir encore "choisir le bon produit". Et puis comme écrivait le philosophe Alain: "*le microscope n'instruit point l'ignorant, il l'étourdit*" (Dumoux, 1996). Robbes (2010 cité par Feyfant, 2010, p. 4) commente : « *L'autorité enseignante ne se fonde plus sur le savoir savant mais sur la capacité de l'enseignant à créer des conditions didactiques et pédagogiques favorables à l'entrée dans les apprentissages, d'autant plus que l'école n'est plus la seule source de savoirs* ».

Qui, parmi nous, ne se rappelle en particulier un maître ou une maîtresse qui lui a fait aimer telle ou telle matière, qui lui a parlé de quelque chose dont il se souvient encore malgré les années passées, qui lui a montré une expérience qui l'a tellement étonné qu'il a été curieux d'en savoir encore plus. Qui, parmi nous, ne se rappelle un maître ou une maîtresse qui l'a protégé, qui lui a raconté une histoire, qui a essayé de lui faire comprendre le monde avec des yeux critiques, qui lui a fait penser : « quand je serai grand, je veux être comme lui/elle »... C'est à partir de ce qui nous a marqué, de ce qui nous a bouleversé, que s'est formée notre histoire d'élève, d'apprenant. Nous nous apercevons que le professeur est et sera toujours irremplaçable. Depuis l'école obligatoire de Jules Ferry, c'est à l'école que, un professeur à nos côtés, nous apprenons à être, nous apprenons à apprendre, nous apprenons à vivre ensemble.

Selon Martin (2009, p. 12) le rôle du professeur est « *d'aider ses élèves à travailler leur propre biographie dans la communauté à laquelle ils appartiennent, mais aussi avec le regard porté sur la communauté plus ample, qui est la société et le monde entier* ». Ceci va à l'encontre des idées de Piaget qui considère que la finalité de l'éducation c'est d'accéder à l'universel. Pour Piaget l'école ne peut assurer une éducation intellectuelle, morale et civique que par le moyen de l'école active et du self gouvernement de l'enfant.

En suivant le fil de la pensée piagétienne, si dans cette conception apprendre c'est construire des structures d'assimilation, nous apprenons à partir de notre action sur les objets et dans l'interaction avec les autres sujets. Autrement dit, nous construisons nous-mêmes nos propres connaissances. A partir de ce principe il est pertinent de se demander quelle est la fonction du professeur dans l'éducation et dans la formation des enfants ? Si c'est à l'enfant d'être l'acteur et de construire ses apprentissages que reste-t-il à l'enseignant ? C'est Piaget lui-même qui répond : la fonction du professeur c'est « *... d'inventer des situations expérimentales pour faciliter l'invention de son élève* » (Piaget, 1975, p. 89 cité par Becker, 2003). Dans le même ordre d'idées Despinoy constate que : « *l'enseignant ne nourrit pas un enfant passif et les processus cognitifs échappent à son autorité. L'accès à la connaissance se fait par le travail de construction de l'enfant en appui sur l'adulte* » (Despinoy, 2004, p.65). Donc, dans cette conception le professeur est un médiateur des acquisitions de l'enfant, et il ne transmet pas un contenu, mais favorise des situations potentiellement déséquilibrantes dans lesquelles l'enfant utilise

ses mécanismes internes d'assimilation et d'accommodation pour construire de nouvelles connaissances : *"...le conflit rend possible la décentration cognitive qui gère de nouvelles structures intellectuelles ou structures réélaborées. Cette perspective théorique reconnaît que, pour qu'il existe le conflit, il est nécessaire d'avoir une prédisposition pour "écouter" ce que l'autre "dit et pense"* (Stroili, 1998, p. 55, traduction personnelle). Kamlot ajoute à cela la place du désir porté par l'enseignant et par l'enfant dans ce processus d'enseigner et d'apprendre : *« L'apprentissage est comme un processus de construction et de reconstruction continu dans lequel les apprenants et les enseignants sont auteurs, sujets actifs et autonomes. Dans ce processus, le désir est ce qui impulse la construction cognitive et la recherche constante sur le chemin du savoir. Être un sujet qui connaît c'est avant tout être un sujet qui désire »*. (Kamlot, 1997, p. 33, traduction personnelle).

Cela étant, la tâche de l'enseignant est difficile dans la mesure où il faut qu'il s'extrait de la place de celui qui a le pouvoir et le savoir pour ouvrir le chemin de la curiosité et de la connaissance à son élève en le motivant à apprendre. De plus les apprentissages de l'enfant n'auront pas la forme de ceux du maître. Ils ne seront pas une reproduction de son vocabulaire, mais ils auront la forme que l'enfant sera capable de leur donner à partir de ce qu'il est ou a été avant d'apprendre quelque chose. C'est aussi au maître de trouver le bon moment pour intervenir, et le degré de son intervention par rapport à chaque élève que ne sera jamais le même, puisque chacun d'entre eux est dans un niveau différent de construction cognitive. De là l'importance pour l'enseignant de connaître comment se développe l'enfant et à tous ses niveaux (cognitif, émotionnel, social, moral, etc.) et d'agir non seulement à partir de son bon sens et de son intuition mais également à partir de l'apport théorique du développement infantile. Selon Delval (2001) le tuteur (mot utilisé par l'auteur lui-même) doit s'adapter continuellement en fonction de la performance de l'apprenant.

D'ailleurs, Freud quant à lui, a considéré l'éducation comme impossible, dans la mesure où ce qu'on a voulu transmettre ne sera jamais ce qui sera compris par l'autre. Cela rejoint le concept SCRO de Pichon-Rivière (1985), c'est-à-dire le Schéma Conceptuel Référentiel Opératif propre à chacun d'entre nous, les références que nous tenons accumulées pour pouvoir opérer et réagir dans la vie, toujours différentes chez les uns et chez les autres.

D'autre part l'éducateur brésilien Paulo Freire défend l'idée de sujets qui apprennent (élèves et professeurs) et s'oppose à la notion d'enseignement en tant que transfert de contenu : *« ...enseigner n'est pas transférer le contenu à personne, de même qu'apprendre n'est pas mémoriser le profil du contenu qui a été transféré dans le discours vertical du professeur. Enseigner et apprendre concernent l'effort méthodiquement critique du professeur pour dévoiler la compréhension de quelque chose et également l'engagement critique de l'élève pour se mettre en marche en entrant en apprentissage en tant que sujet ... »* (Freire 1996, p. 143 cité par Becker 2003, traduction personnelle).

En ce sens Bruner est en faveur du développement de l'échange intersubjectif élève/enseignant : *« Cette forme de pédagogie a pour objectif d'aider, par la discussion, l'enfant à compléter les représentations du monde qu'il a construites. Au cours des échanges, il peut donner du sens par lui-même et corriger ses idées »* (Despinoy, 2004, p. 68)

Compte tenu de son importance incontestable le professeur de nos jours souffre et a des difficultés pour instaurer dans sa classe un climat favorable aux apprentissages : *« Un aspect fréquemment cité par les professeurs comme producteur d'anxiété et d'angoisse, est la conscience de la responsabilité que ces éducateurs ont sur la formation de personnes et la signification que leurs attitudes et postures ont pour les apprenants »* (Stroili, 1998, p. 56, traduction personnelle).

D'après Vinha (2001) les enseignants ne veulent pas répéter avec leurs élèves le modèle d'éducation autoritaire qu'ils ont souvent reçue. Cependant ils ne se sentent pas à l'aise avec les multiples théories actuelles qu'ils ne comprennent pas très bien et qu'ils n'appliquent pas correctement. Face aux comportements inattendus de certains élèves les professeurs n'ont véritablement plus de repère, se sentent perdus, parfois paralysés. Ils ne font rien, envahis par la peur de l'erreur et, plus encore, par la peur de traumatiser, mise en avant actuellement.

A ce propos Feyfant (2010) mentionne qu'un tiers des enseignants se plaignent d'une gestion difficile de leur classe. La violence à l'école, quelle qu'en soit l'intensité ou la cause, est un problème que les enseignants subissent au quotidien. Ils vivent ces épisodes souvent avec stupéfaction et incompréhension, les élèves se mettant toujours en position de victimes. Cet auteur signale que plusieurs études montrent que les agressions verbales et l'indiscipline sont des facteurs de stress et de désengagement professionnel pour les enseignants.

Ce sujet a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs. Avec l'objectif d'enquêter sur la construction des valeurs Trevisol (in La Taille et Menin, 2009) a mené une recherche auprès de 120 professeurs de différents niveaux. A la question « comment les enfants forment leurs valeurs ? », les réponses ont été les suivantes : 84 professeurs ont répondu que les valeurs se forment à travers la vie en famille puis continuent à l'école et dans la société ; 25 d'entre eux ont considéré que les valeurs se forment à partir des exemples et des orientations des adultes et les 11 restants considèrent que les valeurs se forment au contact des moyens de communication (télévision). Vu la réponse de la majorité des professeurs nous pouvons noter qu'ils se sentent concernés par la formation des valeurs des enfants, après la famille. Nous confirmons cela lors des réponses plus fréquentes sur la participation des professeurs eux-mêmes dans la construction des valeurs des enfants : « collaborateur dans la formation de l'être humain » ; « a un rôle important dans le processus éducatif » ; « sert d'exemple/modèle pour la vie et les attitudes des élèves ». Cette même recherche a exploré l'opinion des professeurs sur la manière dont l'école peut intervenir dans la construction des valeurs. Parmi plusieurs réponses soulignons l'importance de la formation des individus citoyens et la préoccupation de pallier à la défaillance des familles en orientant les élèves.

D'autre part, Frackowiak (2006) cite un sondage sur les enseignants réalisé par les Assises Nationales ZEP dans lequel les enseignants ont déclaré que la difficulté majeure de leur métier est la relation avec les parents des élèves. Nous avons observé qu'étant dépendants de la relation qu'ils ont eue avec leurs propres enseignants durant leur enfance les parents ont du mal à établir un lien avec quelques enseignants de leurs enfants. Soit les parents valorisent l'opinion des enseignants et à partir de cela ouvrent une porte à l'enfant, soit au contraire, ils se sentent menacés par l'avis de l'enseignant et se mettent dans une situation où ils se sentent « attaqués » par celui-ci. En réalité ces parents ressentent une critique à l'égard de leurs enfants comme si un reproche était adressé à eux-mêmes dans leur rôle de parents.

Concernant également les relations entre parents et enseignants Feyfant (2010) indique qu'elles ne sont pas simples et reposent bien souvent sur l'appréciation et l'autorité des uns et des autres. En effet ce que nous constatons fréquemment de nos jours c'est une dépréciation réciproque de ces relations: les enseignants trouvent que les parents ne sont plus capables d'assurer une bonne éducation de leurs enfants, compte-tenu des problèmes que ceux-ci leur rapportent concernant leurs familles, et les parents n'ayant plus confiance dans la tâche effectuée par les professeurs les dévalorisent même devant leurs enfants. De ce fait nous affirmons que si les parents ne s'investissent pas dans l'école, et s'ils ne

respectent pas l'image du professeur il est difficile pour l'enfant de trouver des motivations pour s'engager dans les apprentissages.

Une recherche de Martin (2006) mentionne des causes qui sont ressenties par les professeurs comme des signes d'accusation produisant du stress, confirmant ainsi plusieurs causes déjà mentionnées. Pour ces enseignants leurs problèmes concernent : le questionnement permanent de leur rôle et la nécessité d'adaptation à des réformes, le manque de considération sociale et de soutien de la part des familles, des salaires bas et des possibilités de promotion insuffisantes, un manque de stabilité au travail, un sentiment de solitude, une accumulation de rôles et problèmes disciplinaires dans la classe, entre autres.

Nous clôturerons cette brève réflexion sur les enseignants, leurs fonctions et leurs difficultés en soulignant l'importance et en mettant en relief la grandeur de ce qui est le propre de l'éducateur « ... *seul le plaisir personnel qu'éprouve le pédagogue à affronter l'inconnu peut aider l'enfant à admettre que l'inconnu n'est pas impossible à connaître, et donc à accepter d'appréhender le monde à travers les apprentissages...* » (Golse in Berges, Berges-Bounes et Calmettes-Jean, 2006, p. 24).

## L'école face aux difficultés culturelles

### **« Personne n'est plus convaincu que moi que la France est multiple » (Charles de Gaulle)**

Boesch (1995) fait remarquer que la culture en tant que champ d'action « ...*non seulement induit et contrôle l'action, mais étant aussi continuellement transformée par celle-ci, la culture est autant un processus qu'une structure* » (Boesch, 1995 in Dasen, 2000, p. 13). Les définitions provenant du constructivisme social et autres perspectives post-modernes considèrent que l'individu et la culture se constituent mutuellement (Bruner, 1996 ; Cole, 1996 ; Cole, Engestrom et Vas, 1997 ; Jahoda, 1992, Kahn, 1995). Dasen mentionne que selon la formule de Triandis (1999) on est passé « de l'individu dans la culture à la culture dans l'individu » (Dasen, 2000, p.13).

Les travaux de Hickel (2008) montrent que l'appartenance à un même quartier, à une même école ou à une même culture, ne produit pas automatiquement des individus et des pratiques identiques et aussi que la socialisation et l'éducation sont les produits de multiples influences, comme par exemple : la famille, l'école, la religion, le groupe de pairs, les partenaires de loisirs, etc. Tous ces aspects constituent un tout complexe avec lequel chaque enfant va construire son identité.

En analysant le rôle du facteur social dans le développement des enfants, Perret-Clermont (1996) explique que l'âge moyen auquel les enfants atteignent chaque stade peut varier considérablement d'un environnement social à un autre ou d'un pays à l'autre. Piaget (1972) nous propose une explication : « *ces différentes vitesses (de développement) seraient dues à la qualité et à la fréquence des stimulations intellectuelles reçues des adultes ou obtenues à travers les possibilités offertes aux enfants d'avoir une activité spontanée dans leur environnement* ».

Nos conduites sont guidées par un certain nombre de règles, normes, modèles, codes et traditions livrés par la société : « ...*la culture se définit comme une toile de significations que l'homme construit et dans laquelle il est emprisonné. Et c'est dans ce contexte social que s'insère la famille en une mutuelle influence avec la société. De cette manière, la culture familiale se structure comme la manière par laquelle la famille opère et interagit sur et avec la réalité* » (Kamlot, 1997, p. 30, traduction personnelle). Donc, la culture, d'un point de vue

social plus large, et la culture familiale spécifique d'un groupe, sont en constante interaction. Et quand la culture d'origine n'est pas la même que la culture de l'endroit où la famille habite, de l'école que les enfants fréquentent la peur de perdre l'identité, les repères, le fait d'être une minorité rendent plus difficile le dialogue entre les deux cultures dans la vie de tous les jours.

C'est à partir des modèles d'interaction, d'apprentissage et de communication vécus dans la famille que l'enfant va interagir à l'école et dans la société. Lorsque des symptômes de difficulté dans l'apprentissage formel se manifestent, le facteur culturel doit aussi être pris en compte. D'après Sargo (2005) il faut faire l'articulation du processus d'apprentissage avec la dynamique relationnelle parents/enfants, puisque la façon dont les parents opèrent dans la relation à l'enfant favorise l'apprentissage de ce que l'école enseigne.

Effectivement, Glaser (2007) a constaté un rapport entre classe sociale, culture, développement moral et échec scolaire : des problèmes graves, tant d'apprentissage que de comportement ont été mis en évidence lors d'une recherche qui a concerné des enfants issus d'une autre culture. Il était clair que les difficultés étaient aggravées par leur origine culturelle différente, cela malgré les offres de programmes d'aide à l'inadaptation culturelle et scolaire proposés dans les écoles. Parmi ces enfants, plusieurs étaient en situation sociale défavorable, et la majorité d'entre eux rencontrait en plus des problèmes familiaux assez importants. La souffrance de ces enfants confrontés à leurs vécus, avec d'un côté la vie à la maison et de l'autre la vie à l'école et en société, était évidente. Cela s'extériorisait fréquemment à travers des blagues, des insinuations, des comparaisons et souvent par de l'agressivité, exprimée par des mots ou avec le corps. Il n'est pas toujours facile ni simple de vivre avec tous les mécanismes de défense qui se mettent en place dans ces situations. Le manque du pays éloigné est omniprésent et la tentative pour le retrouver partout est une réalité.

En fait, depuis de nombreuses années déjà, la France et plusieurs pays d'Europe vivent dans un contexte d'immigration forte et par conséquent se heurtent avec la multiculturalité. Si dans la vie sociale les différences sont déjà remarquables et parfois difficiles à vivre, à l'école où il y a un compromis avec l'apprentissage et un délai pour le faire, les choses ne se passent pas facilement puisque les consignes ne sont pas toujours comprises de la même façon. Autrement dit, ce qui est entendu passe par le filtre de la culture et chacun l'interprète selon son SCRO (Pichon-Rivière). Une bonne occasion pour l'école d'exercer les principes de l'éducation par la diversité.

D'après Martin (2009) l'expression « éducation interculturelle » est utilisée par la majorité des pays membres de l'Union Européenne pour traiter des pratiques éducatives afin de développer le respect mutuel et l'entente entre les élèves, quelles que soient leur culture, leur langue, leur religion ou leur origine ethnique. Au-delà des efforts de l'école et de la société en général, celui qui arrive doit vouloir s'intégrer et accepter les normes, règles et valeurs en vigueur dans son pays d'adoption. Mardones (1999) cité par Martin (2009) assure que la diversité et l'interculturalité sont des opportunités et des défis pour « recréer l'école ». Inévitablement, cela doit avoir lieu à l'école, à partir de la reconnaissance des différences de chacun et de la mise en commun et du partage de ce dont chacun peut bénéficier et apprendre avec l'autre.

Dans l'opinion de Pretceille, la diversité culturelle induit le besoin indispensable d'une réflexion sur l'adéquation entre le projet politique et la structuration irrévocablement diverse de la maille sociale et éducative. L'école, quant à elle « *est confrontée à des exigences contradictoires : d'un côté des problèmes identifiés comme graves et urgents et d'un autre, des modalités d'analyse et de traitement inadéquats ou ignorés* » (Pretceille, 2011, p.

118). En ce qui concerne la situation de la France, d'après Lorcerie (2002) l'exclusion de l'interculturel des instructions officielles du ministère de l'Education Nationale est due à une idéologie républicaine qui aborde la pluralité culturelle comme un obstacle à l'égalité.

Selon Ouellet (2002) la manière de traiter la diversité et l'équité passe par la formation interculturelle des éducateurs, elle est capitale pour des réalisations concrètes. Il ajoute que pour agir efficacement sur ce sujet, il est nécessaire de faire une analyse systématique des facteurs sociologiques, philosophiques, politiques et éthiques que pose la conciliation de l'ouverture à la diversité avec la cohésion sociale et l'égalité.

Despinoy (2004) signale que l'école et la famille sont fréquemment en désaccord sur l'origine de la difficulté d'apprentissage de l'enfant. Il cite un travail de Rault et al. (2001) dans lequel des enseignants questionnés attribuent le plus souvent les difficultés scolaires aux particularités psychiques des enfants et aux insuffisances culturelles du milieu familial, tandis que les parents invoquent les facteurs pédagogiques de l'école.

Les recherches de Labov (1972) ont vérifié que le lien entre condition sociale défavorisée, handicap intellectuel et échec scolaire s'accroît au cours des années à partir de l'entrée de l'enfant à l'école.

Une recherche de Martin (2007) qui analyse les aspects émotionnels dans les relations familiales et dans l'éducation des enfants, prend en compte les parents et les enseignants et inclut aussi la perspective d'immigrants latinoaméricains. Il constate que de la part des parents l'acceptation d'enfants « différents » ou immigrants dans l'école est conditionnée par des facteurs comme : la quantité, puisque le fait qu'ils soient nombreux les rend plus « dangereux ». Un autre aspect signalé est, comme dans la société, l'association qui est faite entre la présence de ces enfants à l'école et la conflictualité. Le niveau socio-économique a aussi été relevé : s'il est faible, il y a l'analogie avec la marginalité dans l'imaginaire social.

Par ailleurs, Perret-Clermont (1996) admet qu'un certain nombre de facteurs psychosociaux peuvent être à l'origine d'une différenciation dans l'actualisation des conduites intellectuelles des sujets : « *Mais ces mécanismes psychosociaux n'interféreraient-ils qu'avec la mise en œuvre d'aptitudes cognitives (...) des processus interactionnels participent à l'élaboration même des structures de la connaissance et accusent ainsi un rôle causal dans leur genèse* » (Perret-Clermont, 1996, p. 17). Elle est en faveur d'une éducation compensatoire en argumentant qu'un décalage entre les performances d'enfants de différents milieux sociaux peut être en partie 'compensé' par des enseignements appropriés.

A propos du handicap socioculturel subi par certains enfants, il « ... *semble diminuer fortement, du moins pour les performances aux épreuves piagétienne, quand les enfants travaillent ensemble* » (Doise in Perret-Clermont, 1996, p. 12). Ce qui nous indique les bénéfices du travail en groupe, des échanges et discussions dans la construction des apprentissages. Les différentes richesses culturelles doivent en faire partie.

Hollos et Cowan (1973) et Hollos (1975) ont comparé dans leurs travaux la quantité d'échanges sociaux et verbaux dépensée par des enfants issus de milieux différents. Ils ont vérifié que ces enfants ne se différencient pas du point de vue des opérations logiques, mais essentiellement par leur capacité à prendre le point de vue d'autres personnes et à se mettre dans le rôle d'autrui.

En nous repositionnant sur le plan du développement moral, les valeurs n'ont pas une caractéristique universelle et absolue, puisque ce qui est moral dans une culture peut ne pas l'être dans une autre. Cependant, les mécanismes par lesquels l'enfant acquiert la morale

sont les mêmes partout. Ils sont liés à la réalité singulière de chaque société et de chaque culture. Ainsi, ils ont pour fonction, entre autres, d'assurer la cohésion du groupe.

D'après Perret-Clermont (1996), Piaget envisage une interdépendance possible entre les structures cognitives et les formes de socialisation, tant sur le plan des conduites que sur le plan du jugement ou des représentations. Elle observe que des disciples de Piaget ont souligné l'influence sur le développement des modulations que différents milieux socioculturels apportent et qu'ils tentent de décrire précisément l'évolution simultanée des conduites sur ces différents plans.

Face à la diversité culturelle croissante, si l'école veut l'unité dans la diversité, elle doit diversifier ses pratiques et élargir sa vision sur ce qui concerne l'identité, les représentations sociales, le respect de l'autre et de ses différences.

## **4- Le travail en groupe et la remédiation cognitive**

### **« On apprend toujours seul, mais jamais sans l'autre » (P. Carré)**

Pendant longtemps l'école a considéré l'élève comme un adulte en miniature, quelqu'un qui avait déjà les structures mentales formées et qu'il ne fallait qu'entraîner à l'école. Ce n'est que plus tard, à travers les études de la psychologie du développement, que l'élève sera vu comme étant en construction. Dans cette école d'aujourd'hui le rapport privilégié entre les enseignants et les élèves était d'autorité, de même que le contact intellectuel et les échanges entre les élèves étaient considérés comme sans importance voire même inutiles.

Après, dans l'histoire de la psychologie de l'éducation l'enseignant a commencé à se poser des questions par rapport à la compréhension des élèves, surtout en ce qui concerne ce qu'il voulait transmettre. Il y a même eu une phase, durant laquelle pour combattre l'obstacle entre le verbalisme de l'enseignant et la compréhension des élèves, des moniteurs ont été présents dans l'enseignement pour faire fonction d'intermédiaire entre ces deux interlocuteurs.

Ce n'est qu'à partir de l'école active, que se jette un autre regard sur les élèves combattant l'idée du même comme un être passif. Freinet, par exemple, après avoir expérimenté les méthodes traditionnelles, introduit dans la classe des activités collectives, basées sur la communication, sur les échanges : « *Les marques formalistes de l'obéissance sont remplacées par les relations de coopération et de respect du travail de chacun* » (Despinoy, 2004, p. 63). Cette petite révolution dans la façon de voir l'école et les élèves privilégie le travail personnel de ceux-ci, ainsi que le travail en commun et la formation de groupes : « *parce que seule la réception passive suppose l'isolement intellectuel des élèves, tandis que la recherche entraîne la collaboration et l'échange* » (Piaget, 1997, p. 133).

La vérité transmise dans le discours de l'enseignant, qui est une contrainte intellectuelle de l'adulte, reste une vérité extérieure à l'enfant. Dans cette situation il n'est pas invité à réfléchir et inhibe l'opportunité de développer son esprit critique. Tandis que lorsqu'il est mis dans une situation d'échange et de collaboration entre ses camarades, il a l'occasion de confronter leurs points de vue, ce qui va favoriser la réciprocité intellectuelle. La coopération qui va résulter de ces échanges suppose l'autonomie des individus, leur liberté morale et de pensée : « *...les procédés actifs de self-government et de travail collectif sont les mieux faits pour cultiver chez l'enfant l'esprit de solidarité intellectuelle et morale* » (Piaget, 1997, p. 60).



Bref, la prise de conscience de l'enfant lui-même et l'effort qu'il fait pour se situer par rapport aux autres est un des effets de la coopération et un grand formateur de la personnalité.

En définitive, le fait pour les enfants de se retrouver face à face et de travailler ensemble leur procure un sentiment d'appartenance qui certainement limite toute le doute, l'insécurité, et la peur que suscite le processus d'apprentissage. D'après Duval et Letourneur « *Le groupe constitue enfin un facteur essentiel de régulation de l'action car l'acceptation de l'autre conduit l'enfant à percevoir les limites de son action, celles qui vont permettre à l'autre d'agir également* » (Duval et Letourneur, 1998, p. 114). Ces auteurs rappellent aussi que dans le groupe, en n'importe quelle situation, les individus sont toujours plus productifs qu'une personne isolée.

L'autre dans un groupe, sans le savoir, est une aide à travers son actuation : il nous permet d'actualiser nous concepts, et à travers ses réussites nous trouvons de nouvelles idées. Et, face à ses échecs, nous éprouvons le sentiment de n'être pas seul à rencontrer des difficultés, et, par conséquent, de la solidarité qui en découle. De toute manière, la réussite est stimulante et plus facile à acquérir dans un groupe, et la défaite moins éprouvante lorsque nous sommes ensemble.

Le travail en groupe procure une recherche d'équilibre entre le personnel et le collectif. Il développe l'esprit expérimental, l'objectivité et le progrès du raisonnement. D'après Piaget les bénéfices du travail en groupe résulte aussi du fait que « *...la solidité du savoir est fonction de l'activité dépensée pour son assimilation et le travail par équipes est en principe plus 'actif' que le travail purement individuel (...) ...l'équipe développe l'indépendance intellectuelle de ses membres* » (Piaget, 1997, pp. 143 - 144). A ce propos, Despinoy (2004) mentionne que l'utilisation de la métacognition favorisée par le travail en groupe, donne à l'enfant la capacité de prendre conscience de la manière dont il organise sa pensée lorsqu'il échange des idées sur la façon de résoudre un problème.

Dans le travail en groupe, le rôle de l'adulte est surtout d'agir comme un guide et d'observer le déroulement du travail des enfants, qui va se développer à partir de la consigne donnée : « *Dans un partage la nature même de la tâche produit une interaction sociale qui est donc suscitée par la consigne* » (Perret-Clermont, 1996, p. 55). En ce sens, la consigne et la façon de la donner seront d'une importance fondamentale pour ce qui en découlera comme processus individuel pour chaque membre du groupe et de l'ensemble car « *... le niveau d'appréhension que chacun a de la tâche entraînera une confrontation et des échanges différents, d'où une coordination des actions plus ou moins élaborée et par suite un effet subséquent plus ou moins important chez l'individu* » (Perret-Clermont, 1996, p. 86). Plus précisément, l'adulte est là pour faciliter les communications entre les membres du groupe et pour assurer sa dynamique. Sa présence sera toujours un facteur qui sécurise les enfants.

Il y a différentes périodes dans l'évolution du travail par équipes. Ces périodes convergent avec l'évolution de la coopération, car l'enfant tout d'abord enfermé dans son égocentrisme ne va pas se découvrir lui-même que dans la mesure où il apprend à connaître les autres (Piaget, 1997). Pourtant le repère de l'autre sera toujours pris en compte dans l'auto construction de l'enfant et dans ses apprentissages. Les périodes sont les suivantes :

- Jusque vers 7-8 ans : bien que les enfants aiment être ensemble, ils n'arrivent pas encore à modifier leurs attitudes individuelles : « *durant cette période, l'égocentrisme intellectuel de l'enfant l'emporte encore sur la socialisation de la pensée* » (Piaget,

1997, p. 138). Autrement dit les échanges intellectuels et les discussions entre les enfants sont encore primitifs dans cette période.

- De 8 à 10 ans : dans cette tranche d'âge, les discussions et les échanges entre les enfants sont chaque fois plus fréquents. Ils aiment se rassembler et éprouvent le besoin de se grouper, cependant ils ne sont pas encore capables d'assurer la durabilité de l'équipe.
- A partir de 10-11 ans : c'est là que les enfants sont capables de coopérer, puisqu'ils arrivent à respecter les règles et à les voir non plus comme une réalité imposée, mais comme une obligation intérieure et autonome. Au plan intellectuel : « *C'est à partir du même âge que la déduction, dans la logique de l'enfant, se libère au point de devenir formelle, et que le jugement de relation devient réellement réversible* » (Piaget, 1997, p. 139). Donc, c'est la période où le travail en groupe est le plus riche et le plus productif.

Par ailleurs, Piaget a décrit les parallèles trouvées existant entre le domaine intellectuel et l'éducation morale par rapport aux travaux en groupe : « *l'initiative et la discipline, l'effort personnel et l'entraide sont les deux pôles de l'action normale aussi bien que la pensée vraie, car les mêmes processus engendrent les mêmes effets dans l'un et l'autre cas* » (Piaget, 1997, p. 144).

Cependant, conformément à l'opinion d'Aurea-Tardeli (2009) ce qui se passe à nos jours dans les écoles est loin d'être une situation idéale : « *Le développement de la capacité de sélectionner et de faire des choix suppose une pédagogie très différente de l'actuelle dans nos systèmes scolaires, à savoir, le travail en équipe, le développement de la capacité d'écoute et, principalement, la solidarité active entre tous les membres d'un groupe déterminé* » (d'Aurea-Tardeli, p. 78 in La Taille et Menin, 2009, traduction personnelle).

Lorsque l'enfant éprouve des difficultés en l'apprentissage formel et qu'un bilan l'indique, un processus de remédiation doit être mis en place pour aider l'enfant à s'approprier l'enseignement scolaire. Selon Despinoy « *La construction de méthodes pédagogiques fondées sur la notion de remédiation cognitive est relativement récente. Mais leur efficacité est maintenant reconnue, (...) l'exploration de ce domaine de connaissance en est encore à ses débuts et il est raisonnable d'espérer d'autres progrès* ». (Despinoy, 2004, p. 202). Cet auteur considère aussi qu'une des voies de recherche sur ce sujet concerne les relations entre la vie psychique affective et pulsionnelle et les processus d'élaboration cognitive.

Dans chaque ligne théorique nous trouvons des modélisations d'intervention. Parmi ces options, ce que nous offre la psychologie cognitive est la remédiation cognitive proposée par Bellano. Elle vise à problématiser des situations et conduit le sujet « *...à transformer la dynamique des systèmes de significations jusqu' alors présents et à développer par là-même de nouvelles modalités d'appréhension du réel* » (Bellano, 1992, pp. 63-64). Cette technique utilise des questions qui entraînent des déséquilibres pour favoriser de nouvelles équilibres. Les enfants qui n'apprennent pas et que nous ne savons pas pourquoi bénéficient davantage de cette remédiation. En fait, ils ont construit le réel de façon inappropriée en raison d'une carence de sollicitations de leur environnement (Ramozzi-Chaiarottino, 1984). Ces enfants agissent davantage par abstraction empirique que par abstraction réfléchissante. Par conséquent, ils ont une modalité de fonctionnement appelé par Dolle (1991) comme figurativité.

En traversant l'océan, un autre exemple de remédiation nous est offert par le psychopédagogue argentin Jorge Visca. Sa théorie l' « *Epistémologie Convergente* », qui

fonde la clinique psychopédagogique, s'adresse aux enfants en difficulté d'apprentissage et propose le « processus correcteur » comme mode d'intervention.

La contribution de l'Epistémologie Convergente à la psychopédagogie a déjà été exposée dans le chapitre 2. Il ne sera fait état ici que des recours (autrement dit les possibles formes d'intervention) utilisés par le professionnel dans cette ligne de travail de la clinique psychopédagogique.

Les recours sont les suivants :

- **Changement de situation** : concerne un changement de la part du professionnel qui peut être total ou partiel. Ce changement intervient sur les données de l'encadrement qui sont constantes, comme la durée, l'espace la fréquence, l'horaire, etc. Pour créer une situation nouvelle et inattendue, et provoquer chez le sujet un effet qui lui permette s'apercevoir de ses attitudes antérieures.
- **Information** : il s'agit d'un recours verbal qui ne dit pas ce que le sujet doit faire, mais qui le considère pour sa formulation tant du point de vue syntactique que sémantique. Par exemple, informer le sujet qu'il y a un dictionnaire dans la salle lorsqu'il demande qu'est-ce qu'un mot veut dire, ou encore, l'informer que le bruit qui se produit vers la porte est celui du vent et non celui d'une personne qui rentre, ce que serait déstabilisant pour lui.
- **Information avec redondance** : c'est une recodification du recours antérieur dans laquelle on utilise en plus un geste, la tonalité différente de la voix, la répétition d'une partie ou de tout ce qui a été dit.
- **Modalité des alternatives multiples** : c'est la situation dans laquelle le professionnel énumère toutes les possibilités de ce que le sujet peut faire. Ce recours a comme finalité d'être à l'origine d'une conduite neutre du sujet, qui sera non forcée. Il est utilisé lorsque le sujet se trouve paralysé. Par exemple : l'enfant qui devant une feuille de papier ne sait pas quoi faire, le professionnel peut alors lui proposer de dessiner, d'écrire, de découper, etc.
- **Augmentation du modèle** : l'objectif est d'opérer à partir d'une conduite du sujet et non de donner un « contre modèle ». Par exemple, avec un enfant qui est résistant au travail avec les chiffres, dans une situation de jeu de supermarché lui faire éprouver le besoin de les connaître pour pouvoir payer ses achats.
- **Actes extérieurs** : c'est la transmission d'une information à travers une action non verbale sur des objets, sur la relation des sujets sur les objets ou la relation du sujet avec lui-même. Les trois possibilités ont comme finalité de faciliter la prise de conscience et le passage de certains éléments d'un plan de non représentation à un plan de représentation supérieur.
- **Explication intrapsychique** : il s'agit d'une description et d'une explication – devant un modèle – des mécanismes énergétiques et structurels utilisés dans l'apprentissage, comme la dissociation, la projection, la négation, l'équilibration, etc. Visca disait souvent que la façon de Pichon-Rivière d'expliquer la théorie des 3D (dépositaire, déposant, déposé) est un bon exemple d'explication intrapsychique. Puisque, on peut dire par exemple que le dépositaire est l'employé de la banque (l'objet externe) sur lequel s'effectue la projection, le déposant (sujet) est qui réalise le dépôt (l'action) et, le déposé est l'argent (ce qui a été projeté).
- **Signalement et Interprétation** : sont basés sur le concept de conduite molaire de Bleger (1984) qui recouvre les éléments suivants : motivation, unité fonctionnelle, objectif, unité significative et structure. L'interprétation est la verbalisation d'un segment de la conduite molaire, et le signalement la verbalisation dont le contenu

ne comprend qu'une partie du total des éléments qui configurent ou caractérisent la conduite molaire.

• **Changement de rôle** : aussi appelé jeu de rôle (rol playing). C'est une technique dramatique consistant à « faire comme si » et permettant que des situations passées ou futures puissent être ramenées au présent. De cette façon, cela permet la révision de ce qui a été déjà fait et la préparation de ce qui se va faire.

Pour continuer à traiter le thème de la remédiation cognitive proprement dite, nous devons rajouter que celle-ci part de l'examen opératoire et repose sur lui. Il n'y a pas d'autre façon de connaître l'organisation de la pensée de l'enfant et d'analyser la genèse des structures cognitives nécessaires aux apprentissages scolaires que la passation des épreuves opératoires : « *l'étude des conduites et des argumentations développées par chaque sujet pour résoudre une situation problème, favorise l'identification du degré d'élaboration de toutes les structures cognitives et nous renseigne ainsi sur leur exact niveau de développement* » (Bellano, 1992, p. 11). Pourtant, l'utilisation des tests psychométriques, qui s'appuient sur des données quantitatives, ne fait que constater les difficultés. Ils ne nous précisent que la performance actuelle de l'enfant, comme l'admettent Mises, Dailly, Della Volta, Lang, Mirabail, Vinh Bang, Inhelder, Dolle, Visca entre autres auteurs engagés dans la conception constructiviste. Et, ce qui nous est utile de connaître ce sont les compétences réelles de l'enfant ainsi que ses capacités à pouvoir les dépasser. Ce n'est qu'à travers de données qualitatives, par la modalité de pensée de l'enfant que nous pouvons y parvenir.

Les enfants et adolescents en échec scolaire font face à des obstacles qui leur occasionnent des blocages et leur rend difficile l'appropriation des connaissances. Cela se voit à travers leur image de soi qui est fréquemment négative. Ils n'ont pas souvent pas assez de confiance en eux, révèlent une basse tolérance à la frustration, et des attitudes de refus, d'opposition ou de fuite devant les apprentissages.

En prenant en compte ces symptômes les activités choisies doivent avoir un degré de complexité croissant. Elles doivent être suffisamment déstabilisatrices pour conduire à l'innovation, mais sans provoquer de découragement. D'après Bellano (1992) c'est en créant des déséquilibres perturbateurs mais activateurs, que nous pouvons promouvoir les équilibres majorantes.

Par l'utilisation des activités avec des tâches variées et un matériel attrayant, des stratégies différentes de ce qui est fait tous les jours à l'école et, en montrant à l'enfant l'objectif de son travail par rapport à ses difficultés, il sera plus facile qu'il s'y intéresse et y participe activement.

Dans n'importe quelle modalité de travail en remédiation, la création de situations-problème, en tenant compte du diagnostic, va permettre la construction de connaissances. Le fait que l'enfant puisse identifier ses erreurs (prise de conscience) et les corriger tout seul sera une des façons de mesurer son évolution.

Le but de la remédiation cognitive est d'après Bellano de « *...permettre l'établissement du processus d'équilibration majorante, par lequel le sujet entre de lui-même dans la recherche active et consciente d'un équilibre* » (Bellano, 1992, p. 102). Et, la durée de l'intervention peut être variable : elle dépend du niveau cognitif de départ de l'enfant et des évolutions réussies. Une meilleure estime de soi, le rétablissement du plaisir d'apprendre et des conduites plus positives vis-à-vis des apprentissages sont aussi parmi les effets souhaitables de cette prise en charge : « *Le processus de remédiation peut alors avoir un effet thérapeutique qui résulte en partie des transformations de l'organisation cognitive et pour une autre part du succès remporté sur les conflits affectifs* » (Despinoy, 2004, p. 202).

Pour clore cet exposé qui met en relief le travail en groupe et la remédiation cognitive, nous mentionnerons que les théories cognitives s'accordent pour dire que ce n'est pas par la transmission que l'individu acquiert l'organisation des aptitudes logiques, mais c'est par sa recherche active. Nous vivons en société, or, c'est « ... *par les conflits et la compréhension mutuelle que nous avons tous appris à nous connaître nous-mêmes* » (Piaget, 1997, p. 136). Nous avons besoin de l'autre pour nous connaître, pour nous reconnaître, pour nous construire, et pour apprendre...

## Les contributions de Pichon-Rivière pour la mise en place d'une activité de remédiation cognitive groupale

### « *Agis de manière à réaliser l'équilibre absolu de l'organisation, tant collective qu'individuelle* » (Piaget, 1918)

Bien qu'elle soit assez peu connue en Europe, l'œuvre de Enrique Pichon-Rivière (1907-1978) est reconnue et prestigieuse en Amérique Latine. Il a été l'un des fondateurs de la Psychanalyse en Argentine : avec des collègues, il a créé, en 1940, l'Association Psychanalytique Argentine (APA) dans laquelle il s'est investi toute sa vie. Etant membre de l'Association de Psychothérapie de Groupe, il fonde l'IADES (Institut Argentin de Sciences Sociales) avec J. Bleger, D. Liberman et F. Ulloa. Plus tard, cet institut devient la 1<sup>ère</sup> Ecole Privée de Psychologie Sociale. Pour Pichon-Rivière, la Psychologie Sociale s'inscrit dans une critique de la vie quotidienne.

Toute son œuvre écrite dont nous pouvons nous bénéficier a été organisée principalement par Ana de Quiroga, sa dernière compagne. Elle a été tirée de ses cours, séminaires et conférences, puisqu'il a été avant tout un homme d'action et de parole et n'avait pas beaucoup l'habitude d'écrire.

Avec sa pensée avant-gardiste, Pichon-Rivière a apporté des conceptions originales à la connaissance des liens intersubjectifs, dans les domaines familiaux, groupaux et institutionnels. Son œuvre interdisciplinaire a été générée par ses intérêts multiples et a inspiré sa création. Il argumentait souvent que le fait d'avoir eu une enfance pluriculturelle (il est né à Genève, de parents lyonnais, qui émigrent en Argentine lorsqu'il avait 3 ans, il y vit avec des indiens guarani et apprend leur langue), a influencé son désir de dépasser les frontières autant dans les disciplines que dans les cultures. Du point de vue de Kaës (2004, préface de la traduction française de « *Le Processus Groupal* ») : « ... *il a dû inventer très tôt, peut-être pour survivre psychiquement, des réponses acceptables sur l'énigme de la rencontre avec l'étranger et l'étrangeté de l'autre en soi. (...) son intérêt pour les groupes n'a peut-être pas été sans rapport, comme c'est le cas pour plusieurs d'entre nous, avec l'expérience des frontières et des cultures, une sorte de douleur dans les identifications et de plaisir à les soigner* ».

Pichon-Rivière s'intéresse aux arts, surtout à la peinture et à la littérature. Ceci va le pousser dans sa vie professionnelle à investiguer sur les rapports existants entre la création artistique et la maladie mentale. Aude-là de la vie de bohème qu'il mène dans sa jeunesse, il était un passionné de football, organisant même des matchs avec ses patients. D'autre part, il est très engagé dans la vie politique et sociale, il a travaillé comme journaliste pour deux importants journaux de Buenos Aires.

C'est à l'âge de 18 ans que Pichon-Rivière s'établit à Buenos Aires pour apprendre la médecine. Il fait sa première expérience professionnelle à Lujan, à l'Asile e Torres, où il exerce en pédopsychiatrie. Ensuite, il occupe un poste à l'Hôpital de las Mercedes. Malgré

les difficultés et les pénuries de cette institution, il y reste pendant 15 ans. La situation de l'Hôpital est calamiteuse, les patients sont abandonnés et maltraités. N'acceptant pas cette situation, Pichon-Rivière crée des groupes d'infirmiers pour leur apporter des connaissances et pour qu'ils les transmettent à leurs collègues et aux malades. Il obtient ainsi de bons résultats pour l'institution, pour les professionnels ainsi que pour les malades. Cette façon de travailler est la base de ce qu'il appellera plus tard la « Technique Opérative de Groupes » : « *Il invente à la fois la pédagogie des réseaux et la formation multiplicative, et sa propre conception de la santé et de la maladie mentale. (...) Il acquiert lui-même une conception ample de la psychiatrie, qui inclut la souffrance et la pathologie des soignants* » (Kaës, 2004, préface de la traduction française de « *Le Processus Groupal* »).

Dans ce même hôpital, Pichon-Rivière crée un service destiné aux adolescents, auparavant placés avec les adultes. Il doit affronter une situation imprévue : pour des raisons politiques son service est privé d'infirmiers. Pour faire face à cette situation d'urgence, il donne aux malades en meilleure condition les enseignements auparavant initialement dispensés aux infirmiers. Ce dispositif, et toujours fondé sur les groupes, fonctionne bien. A partir de cette expérience Pichon-Rivière va développer ce qu'il nommera SCRO (Schéma Conceptuel, Référentiel et Opérateur). Il le définit pour lui comme l'ensemble des expériences, connaissances et affects avec lesquels l'individu va penser, agir et faire face à une tâche (Pichon-Rivière, 1969).

Pichon-Rivière croit en la famille comme base et support pour les défis de la vie. Il raconte avoir parmi ses souvenirs les plus marquants de l'enfance celui de son père disant « *Quel beau ciel bleu !* », alors que le toit de leur maison de paille vient d'être mangé par des sauterelles : « *Ma famille était unie et forte. Elle n'acceptait pas facilement le malheur et ne redoutait pas les épreuves* » (Pichon-Rivière, 1976, cité par Jaitin, 2002, p. 143). Il affirme avoir une relation très intime entre ses vécus et ses conceptions professionnelles.

Dans sa vie professionnelle, il est convaincu à travers les relations entretenues avec les malades et leur famille, de la nécessité d'une approche familiale groupale du malade. Il considère le malade comme le dépositaire de la maladie de la famille, laquelle, pour cette raison, tend à le rejeter. De là l'intérêt de traiter l'angoisse de la famille (du groupe familial).

Les concepts de groupe et de tâche sont parmi les concepts majeurs de l'œuvre de Pichon-Rivière. Pour lui le groupe n'existe pas sans la tâche, une fois qu'elle l'organise. Le groupe se caractérise comme un « *ensemble de personnes liées par des constantes de temps et d'espace et agencées par une représentation mutuelle interne (dimension écologique), qui configurent une situation groupale et qui proposent explicitement ou bien implicitement une tâche constituant la finalité de celui-ci* » (Pichon-Rivière, 1965). Et, la tâche est comme une forme d'adaptation active à la réalité.

Pichon-Rivière considère que le groupe est le champ opérationnel privilégié pour la Psychologie Sociale. Il permet l'observation des formes d'interaction entre le groupe interne et le groupe externe à travers des liens (relation entre la structure sociale et la configuration du monde interne du sujet).

Dans le groupe il y a ce qui est fourni par le patient et ce qui se manifeste de façon implicite : « *... derrière toute conduite 'déviiée', il y a une situation de conflit sous-jacente, la maladie étant l'expérience d'une tentative manquée d'adaptation au milieu...* » (Pichon-Rivière, 2003, p. 9). Cela a fondé ses concepts d'émergente et latente, et nous conduit à sa notion de porte-voix. Le porte-voix est le membre du groupe qui à un moment donné de ce groupe, exprime quelque chose qu'il vit comme lui étant propre, mais qui est l'émergent d'un processus groupal, auparavant latent ou implicite. Le groupe pouvant être thérapeutique,

d'apprentissage, familial, dans l'entreprise, etc.; le conflit dans le groupe exige deux niveaux d'analyse : le vertical et l'horizontal. La verticalité c'est le personnel de chaque individu du groupe, ses vécus, ses expériences, son histoire opposé à l'horizontalité du groupe, qui est conscient ou non, partagé par tous.

Cela étant, dans cette conception, le sujet n'est pas un être isolé, il est un être psychosocial, inclus dans un groupe. Sa famille, qui est insérée dans un champ social qui lui confère sa signification, lui sert toujours de base et de repère. Ainsi la maladie d'un membre de la famille sera un « émergent » qui exprime et prend en charge la maladie mentale de toute la famille. Pourtant, une autre question fondamentale de son œuvre est le concept de lien : « *...une structure complexe qui englobe un sujet, un objet et leur interrelation mutuelle avec les processus de communication et d'apprentissage* » (Pichon-Rivière, 2003, p. 10). Ainsi, pour cet auteur, le lien est un type particulier de relation avec l'objet, il inclut la conduite : « *...une conduite plus ou moins fixe (...) qui tend à se répéter automatiquement, tant dans la relation interne que dans la relation externe avec l'objet* » (Pichon-Rivière, 1985, pp. 35-36).

En suivant le fil de la pensée pichonienne, le sujet pour lui (1970) est sain dans la mesure où il appréhende la réalité dans une optique d'intégration, lorsqu'il peut transformer la réalité tout en se transformant lui-même. Le sujet est activement adapté à partir du moment où il entretient des relations actives, flexibles, non stéréotypées, dans un inter jeu dialectique avec le milieu. Selon Kaës, (2004, préface de la traduction française de « *Le Processus Groupal* ») le sujet Pichonien « *... est essentiellement le résultat des tensions et des contradictions entre le besoin naissant des exigences matérielles de l'organisme et les qualités de l'environnement (...). Le sujet est la résultante originale d'une relation d'interaction dialectique entre les objets externes et les objets internes. Le sujet est aussi sujet de l'action, situé entre l'assujettissement au besoin et le projet par lequel le monde extérieur va pouvoir être transformé : il est acteur* ».

Cela nous introduit à la notion pichonienne d'apprentissage. Dans la conception de Pichon-Rivière, l'apprentissage est l'appropriation instrumentale de la réalité, avec pour finalité de la transformer. Cette notion d'apprentissage est en lien avec le concept d'adaptation active à la réalité, qui est la « *dialectique mutuellement transformante et enrichissante* » entre le sujet et son milieu. En bref, l'apprentissage peut être considéré comme l'acte de faire une lecture critique transformatrice du réel. D'après Pichon-Rivière lui-même (2003, p. 209) « *Cette conception de l'apprentissage comme praxis, comme relation dialectique, nous conduit nécessairement à postuler que l'«enseigner» et l'«apprendre» constituent une unité ; c'est un processus unitaire, une expérience continue et dialectique d'apprentissage, où le rôle d'enseignant et le rôle d'élève sont fonctionnels et complémentaires* ».

Nous soulignons la proximité entre la pensée de Pichon-Rivière et celle de Piaget, notamment sur les concepts de sujet et d'apprentissage. Ils font tout les deux remarquer les interactions entre l'individu et le milieu, considérant l'action de l'individu qui s'approprie de la réalité et la transforme en se transformant à soi même.

Une des originalités de l'œuvre de Pichon-Rivière c'est la formulation de la « *Technique Opérative de Groupe* » (connue comme GO « *Groupe Opératif* » en espagnol). Cette technique, centrée sur la tâche, vise à opérationnaliser l'action groupale. Le groupe permet la reconnaissance de soi et de l'autre, il : « *...facilite, grâce à la confrontation de ces modèles internes dans une nouvelle situation d'interaction, et à l'analyse de leurs conditions de production, la compréhension des modèles sociaux internalisés qui engendrent et organisent les formes observables d'interaction* » (Pichon-Rivière, 2003, p. 211). En d'autres

termes, les membres du groupe apprennent dans un cadre de co-participation de l'objet de connaissance.

Dans un groupe, l'anxiété devant le changement fait apparaître les résistances. Ces résistances sont identifiées à travers les deux peurs fondamentales définies par Pichon-Rivière : « la crainte de la perdre » et « la crainte de l'attaque ». Dans « la crainte de la perdre », l'individu a peur de perdre ce qu'il a déjà, et qui est sûr pour lui, c'est-à-dire, ses acquis antérieurs. Et dans « la crainte de l'attaque », l'individu a peur d'être attaqué par le nouveau, conséquemment inconnu.

Pour la mise en place de la « *Technique Opérative de Groupe* » une équipe de coordination est nécessaire. Cette équipe est composée d'un coordinateur et de deux observateurs, un de la thématique du groupe et l'autre de sa dynamique. Les trois sont préalablement formés à son application.

Face à l'impossibilité de composer une équipe de coordination dans le cadre de notre travail, nous avons opté pour le travail dans une « *conduite opérative* », aussi appelée « *attitude opérative* ». Ce concept a été établi par la psychopédagogue brésilienne Laura Barbosa et permet de n'avoir qu'un coordinateur pour animer le groupe. Selon Barbosa : « *La conduite opérative d'un professeur ou d'un psychopédagogue est l'action de promouvoir un mouvement intérieur pour arriver à une adaptation active...* » (Barbosa, 1999, p. 25, traduction personnelle). La psychopédagogue Portilho (2004, traduction personnelle) ajoute que à travers la conduite opérative nous pouvons construire une connaissance significative, singulière et autonome.

Nous avons choisi de travailler en utilisant cette stratégie, car avec elle les enfants qui forment le groupe apprennent non seulement à réfléchir, mais aussi à observer et à écouter, à faire un lien entre leur propre avis et celui de l'autre. La décentration, condition essentielle pour apprendre, est nécessaire pour agir en groupe et aide certainement à contrer l'échec scolaire. Cette manière d'agir dans le groupe favorise aussi le fait que les enfants admettent que les autres pensent et apprennent d'une manière différente de la leur. Elle contribue aussi à les faire formuler des hypothèses dans une tâche d'équipe.

Le coordinateur a le rôle de co-penseur dans le groupe. Il doit réfléchir avec le groupe sur la relation de ses membres entre eux et avec la tâche. Pour cela, il utilise soit la remarque, qui est une intervention sur l'explicite ; soit l'interprétation, qui manifeste l'implicite du groupe qui fait obstacle à l'objectif groupal.

Nous présentons ci-après un schéma qui représente la configuration du groupe dans une situation de conduite opérative. Le groupe, qui est centré sur la tâche, interagit en interne, c'est-à-dire que tous les membres du groupe sont en interaction entre eux en même temps qu'avec la tâche. Le coordinateur, après la consigne, fait les remarques et les interprétations nécessaires au développement du groupe.



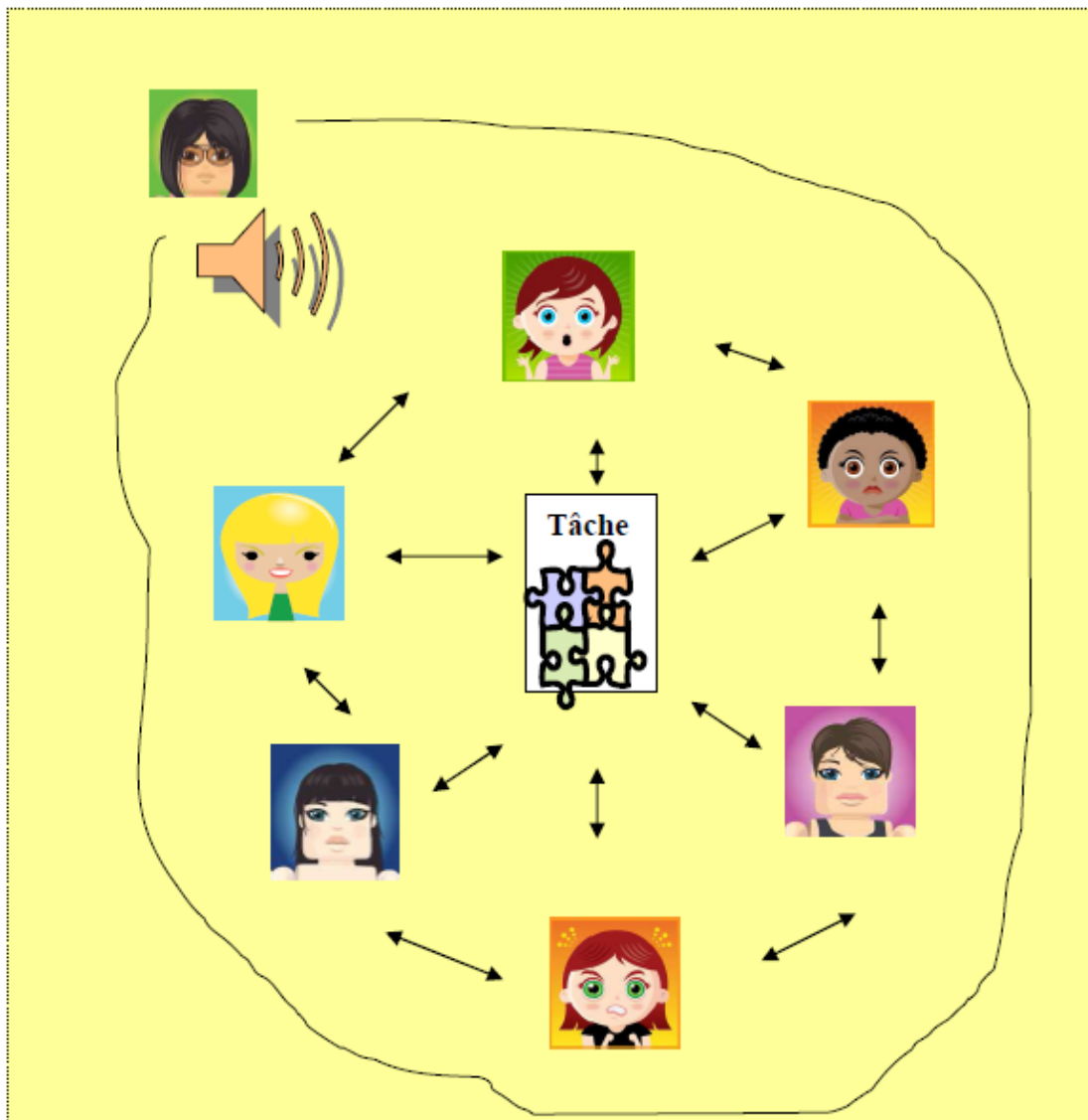


Figure XXI: représentation de la situation de groupe avec une conduite opérative

Source : J. Glaser – 2011

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans la conception de Pichon-Rivière la tâche prend une place importante dans le groupe. Elle comprend trois moments : la « *pré-tâche* », la « *tâche proprement dite* » et le « *projet* ». Au moment de la « *pré-tâche* » le groupe montre des résistances générées par « la crainte de la perte » et par « la crainte de l'attaque ». Les défenses de ses composants sont mobilisées les empêchant de commencer à travailler, et ils s'abandonnent à d'autres activités. La « *tâche proprement dite* » est le moment d'élaboration des peurs basiques (« crainte de la perte » et « crainte de l'attaque »). Le groupe est donc capable de faire une lecture de la réalité et modifie quelques schèmes référentiels, aussi bien que ses membres changent leur perception d'eux-mêmes et de l'autre. C'est dans « *le projet* », qu'émerge un processus de maturité. Les membres du groupe accèdent à une différenciation entre eux.

Pichon-Rivière a créé un instrument d'évaluation de la tâche groupale, le « *cône inversé* », qui rassemble les différentes formes d'interaction groupale. Il comprend les

vecteurs d'analyse suivants : l'appartenance (processus d'affiliation), la coopération, la pertinence, la communication, l'apprentissage et le facteur télé.

Voici une explication simplifiée de chacun des vecteurs d'analyse du cône inversé:

- « *l'appartenance* » représente la sensation unique et individuelle de faire partie du groupe et de se sentir important dans la réalisation des tâches. Elle peut être mesurée par la présence, la participation et l'intérêt dédié aux activités ;
- « *la coopération* » peut être définie comme la co-action avec l'autre dans le groupe; le souci du faire avec et du contribuer à l'évolution du groupe ;
- « *la pertinence* » est l'efficacité avec laquelle les actions sont réalisées ;
- « *la communication* » peut être comprise comme le processus d'échange d'informations entre les membres du groupe. Pour éviter des obstacles dans la compréhension des messages de chacun, il faut éviter la formation des « bruits » dans la communication, qui rendent difficile l'exécution de la tâche ;
- « *l'apprentissage* » signifie l'appréhension instrumentale de la réalité. Il est possible à partir du moment où la communication est bien réalisée;
- « *le facteur télé* » mot d'origine grec attribué à Moreno, représente la distance affective (positive ou négative), l'empathie entre les membres du groupe.

A travers ces vecteurs d'analyse du « cône inversé » nous pouvons mesurer en termes dynamiques les changements du groupe. Les vecteurs de gauche (« *l'appartenance* », « *la coopération* », « *la pertinence* ») sont le résultat d'une transformation qualitative par rapport à la modalité de fonctionnement du groupe. Et ceux de droite (« *la communication* », « *l'apprentissage* » et « *le facteur télé* ») servent comme indicateurs des premiers.

La position du cône (inversé) a fait que son auteur l'appelle aussi l'« entonnoir ». Et le fait qu'il soit ouvert en la partie supérieure signifie que l'entrée, le passage pour accéder à une nouvelle situation aboutira à un changement.

Regardons un schéma des relations possibles entre les vecteurs d'analyse du « cône inversé » :

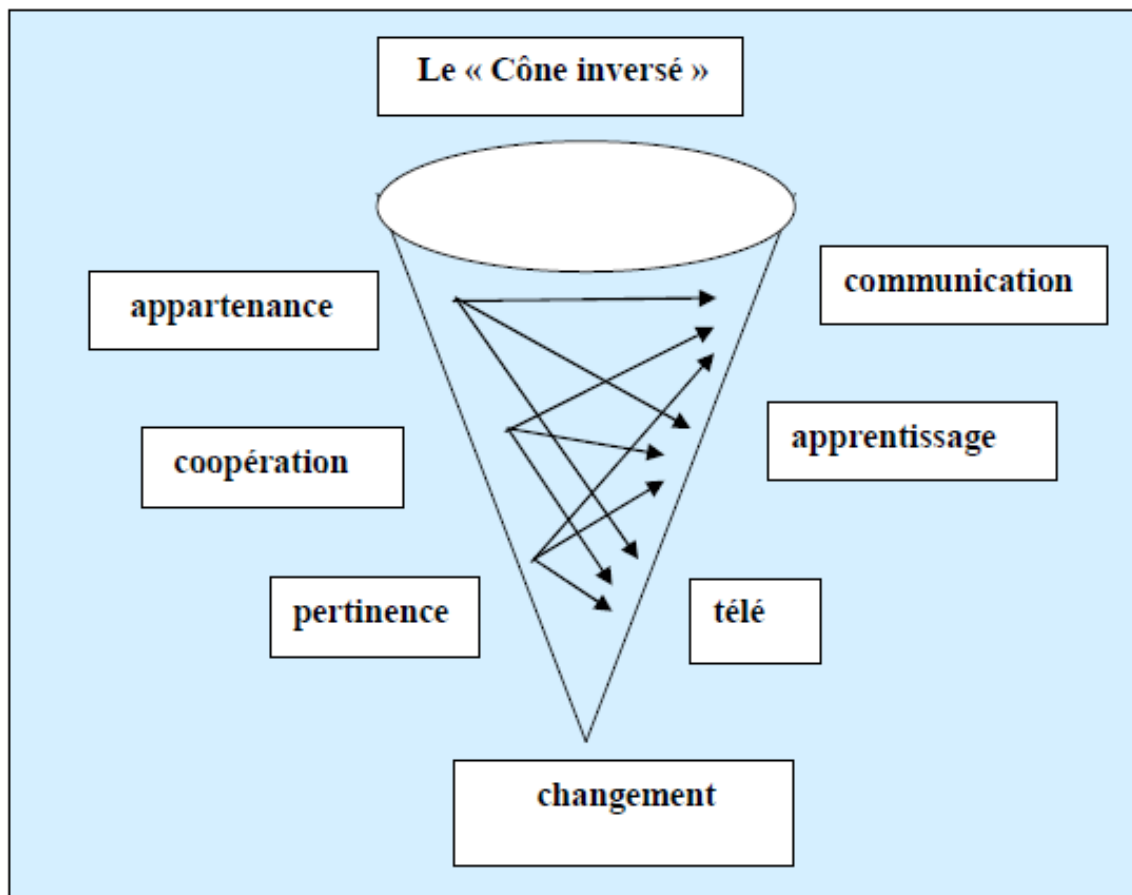


Figure XXII: Les vecteurs d'analyse du « cône inversé »

Comme nous pouvons le vérifier, tous les vecteurs sont en interaction. Les indicateurs de gauche étant le résultat d'une transformation qualitative, ils n'existent pas l'un sans l'autre : il n'y a pas de « *pertinence* » sans « *coopération* », le groupe n'arrive pas à la « *coopération* » sans avoir « *l'appartenance* », etc. Cela signifie que la « *coopération* », par exemple, peut être positive ou négative, peut être analysée par « *la communication* », par « *l'apprentissage* » et par « *le facteur télé* ». La même lecture peut être faite pour « *l'appartenance* » et « *la pertinence* ».

Nous retiendrons, pour notre méthodologie de recherche et l'analyse du travail en groupe, nombre d'éléments empruntés à ce cadre théorique.

## Le rôle des interactions dans la construction des connaissances

**« La compréhension décentrée du monde produit chez le sujet une révolution copernicienne analogue à celle qu'a connue la science ». (Fedi, 2008)**

La conception psychosociologique de l'intelligence attire notre attention sur le rôle des interactions dans la construction des connaissances. De nombreuses recherches comme celles de Perret-Clermont, Doise et Mugny, entre autres, révèlent comment les productions collectives sont supérieures aux productions individuelles à certains niveaux du développement cognitif. D'après Perret-Clermont « ... un certain nombre de travaux de Piaget portant sur l'interaction structurante des groupes ont pu mettre en évidence les mécanismes en jeu lors d'interactions entre individus et montrer que des enfants ou des adultes coordonnant leurs actions ou leurs jugements avec d'autres aboutissent à des performances cognitivement plus structurées que les performances obtenues dans une situation individuelle » (Perret-Clermont, 1996, p. 49).

De fait, nous constatons que Piaget n'a jamais négligé l'importance des phénomènes sociaux dans la vie psychologique. Ses observations sont centrées sur l'individu, mais cependant incluent le développement social : pour celui-ci la nature de la pensée humaine est individuelle, mais évolue vers la socialisation. Donc, pour lui les facteurs biologiques et sociaux sont considérés comme également importants pour l'évolution mentale : « ... on s'enferme dès le départ dans l'alternative 'individu ou société' en oubliant la perspective relationnelle selon laquelle il n'existe que des interactions... » (Piaget, 1966, p. 249). Il a même revendiqué une psychologie sociale : « Les travaux combinés des sociologues et des psychologues ont montré que, si les individus ne vivaient pas en commun, leur pensée serait tout autre qu'elle n'est dans nos sociétés adultes et civilisées » (Piaget, 1998, p. 72). En ce sens, une articulation des facteurs individuels et sociaux du développement est fondamentale.

En pratique, cette attitude qui prend en compte les interactions entre les enfants eux-mêmes abandonne une attitude pédagogique centrée sur l'enseignant pour une attitude pédagogique centrée sur l'enfant. Dans cette approche l'enfant est appelé au partage, à la discussion et surtout à se confronter à des points de vue différents du sien.

Le développement consiste en un progrès vers la socialisation, la coopération et l'autonomie qui supposent une liberté morale et de pensée, une réciprocité de points de vue et des relations : « Coopérer, c'est mettre en correspondance des opérations individuelles. C'est aussi réunir l'acquis d'un partenaire à celui des autres ; c'est encore, le cas échéant, lever les contradictions, différencier les points de vue distincts et introduire entre eux une réciprocité : or ce sont là des actions, et même des opérations » (Fedi, 2008, p. 62). C'est à partir de la coordination de différentes prises de vue possibles que l'enfant pourra sortir de son égocentrisme : « ... dans l'échange réciproque, la décentration permet à l'individu d'adopter librement l'échelle de l'autre » (Fedi, 2008, p. 70). Or, le conflit social de centrations joue un rôle important dans l'élaboration de nouvelles régulations cognitives, puisque l'interaction sociale est un lieu privilégié de développement cognitif. Selon Piaget ce développement s'élabore en spirale : de nouveaux instruments cognitifs favorisant les interactions sociales plus complexes vont permettre de nouvelles restructurations cognitives à chaque fois plus élaborées.

Un concept largement utilisé dans la psychologie sociale est celui de marquage social. Doise, Deschamps et Mugny (1991) caractérisent une situation impliquant une tâche cognitive comme marquée socialement lorsqu'elle porte une correspondance entre les réponses cognitives impliquées dans la résolution de la tâche et aussi des réponses résultant de significations sociales qui s'additionnent aux aspects proprement cognitifs de la tâche.

Une recherche de Doise, Mugny et Perret-Clermont (1975) qui portait sur une tâche de représentation de transformations spatiales, a démontré que collectivement les enfants étaient capables de performances supérieures à celles qu'ils obtiennent individuellement.

Une autre expérience de Doise, Deschamps et Mugny (1991) a montré que des enfants individuellement incapables d'arriver à la résolution d'une situation problème, le font lors de l'interaction avec d'autres enfants, élaborant des stratégies supérieures à celles de chacun des membres du groupe. Pourtant, la participation à des interventions sociales structurantes intervient dans la structuration individuelle, cependant « *...les effets de l'interaction sociale sur la restructuration cognitive individuelle ne sont pas en relation directe ou simple avec le niveau des produits collectifs (...). Ce fait souligne la spécificité des propriétés de l'interaction sociale, tout en indiquant que celles-ci ne sont pas simplement transmises ou transposées telles quelles au niveau des membres du groupe considérés séparément après l'interaction* » (Doise, Deschamps et Mugny, 1991, p. 287).

Une situation d'interaction sociale présente des avantages cognitifs dans la construction et l'évolution des connaissances. Il y aura toujours une intériorisation en forme d'appropriation individuelle de ce qui a été élaboré en commun. Toutefois il y a des impératifs à respecter pour la composition des groupes, en considérant :

- qu'un sujet très inférieur ne profitera pas des interactions du groupe, puisqu'il a une très grande distance cognitive ;
- lorsque les niveaux cognitifs des enfants du groupe coïncident, le progrès cognitif sera faible : ce sont les niveaux différents qui favorisent le conflit des centrations ;
- avec la participation d'un enfant de performance supérieure, la performance collective sera meilleure : « *...une maîtrise supérieure des compensations cognitives exigées par la tâche assure une maîtrise de l'interaction* » (Doise, Deschamps et Mugny, 1991, p. 286). Ce constat corrobore les travaux de Silverman et Stone (1972) ; Silverman et Geiringer (1973) et Miller et Brownell (1975).

Cela rappelle que la formation de groupes n'est pas aléatoire : elle repose sur le diagnostic opératoire et en dépend de même.

Par ailleurs, les travaux de Perret-Clermont (1996) mettent en évidence que tant les sujets de niveau inférieur que ceux de niveau supérieur bénéficient d'une coordination interindividuelle. Cette coordination provoque chez les uns et chez les autres des structurations dont les individus seuls n'étaient pas encore capables.

Selon l'avis de Doise, Deschamps et Mugny (1991) en ce qui concerne les sujets de niveau intermédiaire, ils s'enrichissent de l'interaction avec autrui, surtout lorsqu'ils sont opposés à des sujets qui leur sont inférieurs du point de vue des stratégies qu'ils utilisent. Ce qui met en relief que « *...les progrès constatés après l'interactivité ne se réduisent pas à une appropriation passive d'instruments cognitifs à partir de la simple observation et imitation d'un partenaire supérieur* » (Doise, Deschamps et Mugny, 1991, p. 287). Ces auteurs soulignent encore que les sujets intermédiaires peuvent progresser face à des sujets de niveau inférieur, et que l'opposition de sujets de même niveau mais de centrations différentes devrait amener à des progrès.

A partir de l'hétérogénéité des réponses des partenaires dans l'interaction, le conflit socio-cognitif sera favorisé, puisqu'il va y avoir une recherche pour coordonner les réponses pour une résolution de l'ensemble du groupe, ce qui conduira à un progrès cognitif. Nombreuses sont les expériences en psychologie sociale génétique dans lesquelles le conflit socio-cognitif a été étudié : parmi elles celles de Doise et Palmonari (1984) ; Mugny (1985) et Perret-Clermont et Nicolet (1988) : « *L'idée d'un conflit socio-cognitif comme*

*processus par lequel s'actualiserait le développement cognitif relève d'une conception à la fois interactionniste et constructiviste : c'est en effet à partir d'expériences cumulatives et progressives que les sujets élaborent des instruments cognitives nouveaux au travers d'interactions lors desquelles le sujet est essentiellement actif ...» (Doise, Deschamps et Mugny, 1991, p. 290). A propos de conflits socio-cognitifs, Doise et Mugny (1981) ajoutent que certaines régulations provoquées par le conflit expriment de réelles transformations de l'organisation cognitive du sujet. Et, d'après Murray « le conflit social ou l'interaction sont des médiateurs importants de la croissance mentale » (Murray, 1972, p.4).*

En ce qui concerne le jugement moral, en se basant sur Piaget (1932) et sur les études de l'influence des pairs faites par Haan, Smith et Block (1968), Maitland et Goldman (1974) ont mené une recherche et ont vérifié « ...d'une part que les groupes d'adolescents formulaient des jugements moraux plus élaborés (selon les critères de Kohlberg) que des adolescents seuls et d'autre part que les mêmes individus après la discussion de groupe émettaient lors d'un post-test des jugements d'un niveau supérieur à celui de leurs réponses lors du pré-test mais ne différaient pas significativement du niveau des réponses des groupes » (Perret-Clermont, 1996, p. 52).

Perret-Clermont (1996) veut montrer à travers ses travaux que l'effet de l'interaction sociale sur plusieurs dimensions du développement cognitif correspond à l'apparition des opérations concrètes. Elle mentionne que durant la période des opérations concrètes, l'échec scolaire est un symptôme et que pour sa résolution il faut une modification des démarches méthodologiques de l'enseignement. En effet, des pédagogues comme Cecchini, Tonucci et al. (1972) ou Devries et Kamii (1974) recommandent eux aussi le travail en groupe et la collaboration entre enfants, parce qu'ils ont constaté l'apparition simultanée des conduites opératoires et de coopération, et leur interdépendance. Cette constatation s'appuie sur l'affirmation de Piaget (1947, p. 177) « ...l'activité opératoire interne et la coopération extérieure ne sont au sens plus précis des mots, que les deux aspects complémentaires d'un seul et même ensemble, puisque l'équilibre de l'une dépend de celui de l'autre ». Plus tard il renforce, le lien entre l'interaction sociale et l'actualisation de structures cognitives au niveau du stade des opérations concrètes chez l'enfant : « du point de vue intellectuel, c'est elle (la coopération) qui est la plus apte à favoriser l'échange réel de la pensée et de la discussion, c'est-à-dire toutes les conduites susceptibles d'éduquer l'esprit critique, l'objectivité et la réflexion discursive » (Piaget, 1969, p. 263).

Des recherches comme celles de Perret-Clermont (1996) mettent en évidence que les enfants qui se sont montrés défaillants lors du pré-test, ont présenté des capacités nouvelles à argumenter différemment de celles fournies par ses camarades dans une situation collective. Son avis est que cette aptitude nouvelle à justifier ces réponses ne relève pas de l'assimilation de conduites d'autrui, puisque l'enfant n'avait pas les structures nécessaires. Elle croit en la création de structures opératoires nouvelles.

Ainsi, l'élaboration de nouvelles organisations cognitives peut se produire à partir du moment où l'individu coordonne ses actions sur le réel au cours des interactions sociales. Des travaux américains comme ceux de Bandura (1971), ont été bien répandus à une certaine époque. Ils justifient la formulation des concepts chez l'enfant par la théorie de l'apprentissage social 'social learning'. Ces travaux pourtant se différencient des conceptions constructiviste et interactionniste, défendent un type spécifique de conduite sociale formée à partir de l'interaction sociale qui découle de l'observation d'un modèle.

Perret-Clermont (1996) est opposée à cette formulation due à l'imitation d'un modèle. Pour elle, il y a des interactions sociales qui peuvent modifier la structure cognitive du sujet : « ... cette modification ne consiste pas en un apprentissage de comportements spécifiques

*mais en un développement des structures cognitives du sujet (...) un développement qui ne peut pas s'expliquer – du moins dans sa totalité – par l'imitation des conduites d'autrui* » (Perret-Clermont, 1996, p. 82). Silverman et Geiringer (1973) argumentent que le changement de conduite de l'enfant est surtout un problème de compréhension de la consigne : l'enfant trouve qu'il faut qu'il imite le modèle.

Des expériences de Cowan et al. (1969) ont essayé d'étendre celles de Bandure et Mc Donald (1963), en analysant les limites de l'effet de présentation d'un modèle et montrent notamment que les conséquences d'une telle exposition sont plus stables et plus générales s'il s'agit d'un modèle supérieur au sujet que lorsqu'il lui est inférieur.

Par la suite, Perret-Clermont (1996) attire l'attention sur les enfants qui ont progressé entre deux post-tests, car les réponses acquises par imitation pourraient être oubliées dans l'intervalle de temps entre les deux post-tests. Et, de toute façon, il serait difficile d'expliquer qu'elles s'améliorent dans le temps. Elle poursuit en rappelant que la majorité des sujets ayant progressé lors des post-tests donnent des arguments 'nouveaux', qui ne sont pas ceux de ses partenaires, ils ont créé eux-mêmes ces réponses, pourtant « ... *les progrès relevés chez les enfants sont bien de nature opératoire et ne peuvent pas être attribués à de simples mémorisation ou imitation* » (Perret-Clermont, 1996, p. 113).

Pour ce qui est du jugement moral Cowan, Langer, Heavenrich et Nathanson (1969 in Perret-Clermont, 1996) ont vérifié que l'effet qu'ils attribuent à la présentation d'un modèle est en partie déterminé par le niveau du sujet au pré-test.

En résumé, les différentes recherches mises en place sur l'apprentissage par imitation ont rejeté cette hypothèse. Parce qu'elle ne permet pas d'expliquer ni l'évolution générale du sujet sur le plan opératoire, ni l'apparition d'arguments nouveaux lors des post-tests : « ... *l'influence ou la pression exercée par les partenaires et la soumission à un accord de groupe – sources éventuelles d'une incitation à imiter – ne sont pas liées aux progrès cognitifs constatés* » (Perret-Clermont, 1996, p. 140).

D'autre part, Doise (1973) étudie la décision collective. Il compare les jugements donnés par des individus à ceux livrés individuellement ou collectivement après une discussion en groupe. Les résultats montrent qu'il y a une organisation plus forte dans les jugements collectifs que dans les jugements individuels. Différentes recherches mises en place dans ce même sens ont vérifié, d'une manière convergente, que la structuration cognitive des groupes est plus forte que la structuration cognitive des individus. Doise ajoute que : « *C'est la divergence au niveau des réponses qui oblige les sujets à effectuer un travail sur les opinions sous-jacentes, et à réorganiser leur approche cognitive du matériel proposé* » Doise (1973, p. 136). Donc, il explique ces résultats par la nature de l'interaction sociale.

Selon Lorge et Salomon (1955 in Perret-Clermont, 1996, p. 51) « ... *l'interaction sociale produit des effets originaux qui ne se réduisent pas à une simple addition des capacités cognitives individuelles* ». Cependant Perret-Clermont (1996) souligne qu'une des conditions fondamentales nécessaires à l'apparition des changements cognitifs structuraux à partir des interactions est le niveau génétique de départ du sujet. Déjà dans son œuvre « *Psychologie de l'intelligence* », Piaget avait écrit : « *Selon le niveau de développement de l'individu, les échanges qu'il entretient avec le milieu social sont de natures fort diverses et modifient par conséquent en retour la structure mentale individuelle de manière également différente* » (Piaget, 1947, p. 169).

Les résultats de certains travaux de Perret-Clermont (1996) attestent ce qui a été démontré aussi par Inhelder, Sinclair et Bovet (1974): le progrès des enfants suite à une

séance collective, provoque un développement réel et non seulement des apprentissages spécifiques. Ce qui témoigne de la fonction essentielle du milieu et met en évidence la possibilité de favoriser et de hâter le développement cognitif.

En ce sens, Mugny, Doise, Perret-Clermont (1976) ont trouvé de même que Perret-Clermont (1996) que le conflit de points de vue cognitivement différents est toujours bénéfique : non seulement s'il est avec un supérieur, mais aussi s'il est avec quelqu'un de même niveau qui soit opposé.

En observant les résultats de plusieurs recherches, Inhelder, Sinclair et Bovet (1974) indiquent qu'il est fréquent que les enfants parviennent à obtenir un progrès lors d'un post-test 1, et se montrent stables lors d'un pré-test 2. Néanmoins, ils sont susceptibles d'une évolution après coup. Ce phénomène est nommé par ces trois chercheurs « processus de réorganisations internes » et ils écartent une interprétation seulement maturationniste du développement. Nous sommes ainsi amenés à la constatation de Perret-Clermont : « *L'effet du milieu est donc subordonné aux possibilités internes au sujet de s'approprier et de transformer les données externes selon des lois d'organisation* » (Perret-Clermont, 1996, p. 127).

Dans les interactions sociales il est imposé au sujet de coordonner ses actions avec celles d'autrui, aussi bien que de confronter son point de vue et celui de ses partenaires en l'engageant dans un processus de décentration. Tout cela suscite en lui une restructuration cognitive (Perret-Clermont, 1996). Cette restructuration cognitive a des pré-requis qui nous conduisent à la notion de compétence minimale.

La compétence minimale a deux dimensions :

- La première : c'est une compétence d'interaction sociale. Elle est indispensable pour que l'enfant communique avec ses camarades dans un processus inter-individuel de coordination d'actions de coopération ou de confrontation.
- La deuxième : il s'agit du niveau de compétence que l'enfant doit déjà avoir acquis pour que sa participation dans un processus d'interaction sociale entraîne un progrès de développement chez lui.

Ces deux pré-requis, l'interaction sociale et la restructuration cognitive, sont imbriqués. Et, selon Perret-Clermont (1996) l'évolution qui en résulte rend possible pour le sujet de participer à d'autres interactions sociales, qui vont donner origine elles aussi à de nouveaux progrès. A propos de ce modèle, qui nous renvoie de nouveau à une progression du développement en spirale décrite par Piaget (1974), Perret-Clermont remarque l'intrication des éléments individuels et sociaux.

Pour conclure, nous mettons en évidence qu'à certains niveaux du développement cognitif, les productions collectives sont supérieures aux productions individuelles : « *...le conflit cognitif créé par l'interaction sociale serait le lieu privilégié où le développement intellectuel trouve sa dynamique* » (Perret-Clermont, 1996, p. 194). Cela laisse de la place pour l'intervention en remédiation cognitive groupale pour les enfants en échec scolaire.



---

# Méthodologie

## Présentation de la population étudiée et de l'échantillon retenu

Trois écoles de la ville de Lyon (France) ont participé à cette recherche, totalisant 21 enfants répartis en trois groupes ; nous nous sommes intéressée à une population d'élèves des classes de CM1 et CM2. Les écoles sélectionnées ont été choisies avec l'aide d'un inspecteur académique de la ville de Lyon qui a approuvé le projet. Une réunion a été réalisée avec les directeurs et les enseignants de ces écoles, au terme de laquelle ils ont accepté ce travail dans leurs établissements respectifs.

Notre échantillon est composé d'élèves de 10 à 12 ans (les enfants de 9 ans qui faisaient 10 ans pendant l'activité de remédiation cognitive ont été acceptés), enfants des deux sexes et de niveau socio économique moyen à faible. Le choix de cet échantillon se justifie par le fait que selon Piaget l'enfant de approximativement 10 ans doit être au début du stade d'autonomie morale.

## La sélection des enfants et le déroulement des passations

Par rapport à la sélection des enfants qui participent à la recherche, tout d'abord il a été demandé aux enseignants de nous indiquer les enfants de leur classe qui avaient des difficultés d'apprentissage. 28 enfants ont été signalés dans les trois écoles.

Concernant ces enfants, la plupart étaient considérés « enfant problème » dans les écoles depuis plusieurs années, surtout parce qu'ils manifestaient de l'indiscipline et des comportements d'opposition et défi. Tous reçoivent de l'aide soit dans l'école, soit en suivi extérieur à l'école. Parmi ces enfants nous en trouvons plusieurs en situation sociale défavorable, en inadaptation culturelle et la majorité rencontre des problèmes familiaux assez graves.

Avant de débiter la recherche, les parents ont signé une autorisation (cf. annexes p. 13) permettant que leur enfant participe aux passations et fasse partie de cette recherche, s'il entrait ensuite dans les critères. Une des écoles (l'école A) a voulu proposer une réunion d'information aux parents. Puis tous les enfants ont passé par un dispositif qui les a évalués dans les domaines du français et des mathématiques (cf. annexes p. 21 à 28). Ce dispositif avait été antérieurement validé et était en accord avec les contenus enseignés dans les classes concernées. La totalité des enfants a eu des difficultés pour la réalisation de ce dispositif, soit en la compréhension, la lecture, l'écriture, les opérations mathématiques ou la résolution des problèmes logico-mathématiques. Par conséquent, nous avons continué la passation avec ses enfants, cette fois dans le but de vérifier les problèmes qui font obstacle au développement moral (Glaser, 2007). Nous rajoutons que

ces problèmes qui font obstacle au développement moral peuvent apparaître tout seuls chez l'enfant ou concomitamment à l'un des obstacles antérieurement décrits par Visca (1996), à savoir : le cognitif, l'affectif, le social et le fonctionnel.

Suite aux évaluations de français et mathématiques, nous avons continué par les passations concernant le développement moral (les histoires morales et les questions sur la conscience de la règle), développement cognitif (les épreuves opératoires) et le développement psycho-affectif (le dessin « Famille Educative »). A partir des résultats 21 enfants entraient dans les critères de la recherche et ont été sélectionnés pour faire partie de la remédiation cognitive. Nous avons constitué trois groupes en chacune des écoles : les groupes étant formés de 7 enfants (école A), 8 enfants (école B) et 6 enfants (école C).

Voici la composition des groupes dans les trois écoles :

Obs. : les enfants avec un \* ont été retenus après la première passation (avant la remédiation).

### **Ecole A**

**Tableau I : composition des groupes – école A**

<b>enfant</b>	<b>sexe</b>	<b>classe</b>	<b>âge</b>	<b>Composition familiale</b>	<b>niveau socio-économique</b>
Abd *	M	CM1	09	mère et 3 enfants	faible
Bry *	M	CM2	11	mère et 3 enfants	faible
Cor	F	CM1	09	mère, père, 1 enfant	faible
Elo	F	CM2	10	mère, père et 2 enfants	faible
Fan	F	CM2	11	mère, père et 2 enfants	faible
Fré *	M	CM1	10	mère, père et 3 enfants	faible
Jad *	F	CM1	10	mère, père et 3 enfants	faible/moyen
Jea *	F	CM1	09		faible/moyen
Jes *	M	CM1	10	mère et 2 enfants	faible
Sab *	F	CM2	11	mère, père et 7 enfants	faible

Source : Glaser - 2011

### **Ecole B**

**Tableau II : composition des groupes – école B**

enfant	sexe	classe	âge	composition familiale	niveau socio-économique
Aly *	F	CM1	09	mère, père, 3 enfants	faible/moyen
Cle	M	CM2	11	mère, père, 3 enfants	moyen
Dou *	F	CM2	11	mère, père, 2 enfants	moyen
Fio *	F	CM1	10	mère et enfant	moyen
Mal *	M	CM2	10	mère, père, 2 enfants	faible/moyen
Mar *	F	CM1	09	mère et 2 enfants	moyen
Myr	F	CM1	09	mère, père, 3 enfants	moyen
Que *	M	CM2	10	mère, père, 2 enfants	moyen
Sar *	F	CM2	12	mère, père, 2 enfants	moyen
Syr *	F	CM1	09	mère et 3 enfants	moyen
Tes	F	CM1	09	mère et 3 enfants	moyen
Vic	F	CM2	10	mère, père, 2 enfants	moyen

Source : Glaser – 2011

### Ecole C

Tableau III : composition des groupes – école C

enfant	sexe	classe	âge	composition familiale	niveau socio-économique
Abe *	M	CM2	11	mère, père, 9 enfants	faible
Bra *	M	CM2	10	mère, père, 2 enfants	faible
Fai *	F	CM1/2	12	mère et 3 enfants	faible
Ibr *	M	CM2	11	mère, père, 4 enfants	faible
Mag *	F	CM1	10	mère et 3 enfants	faible
Nou *	M	CM1	09	mère et 3 enfants	faible

Source : Glaser - 2011

## Plan de Recherche

Echantillon	28 enfants indiqués par les enseignants, 21 enfants de 10 à 12 ans retenus après la 1 <sup>ère</sup> passation									
Lieu	3 écoles de la ville de Lyon – niveau socio-économique moyen à faible									
Protocole	Constats		Ep. Op.		Hist. Morales	Ques. cons. règles	Des-sin Famille Educative	Entre-tiens pa-rents	Obs. par l'in-seignant	
	dif. en Fr.	dif. en Maths	Infra-log. *Cons. poids *3 mon-tagnes	Log-math *Inclu-sion de classes *Inter-sec-tion de classes						
Passation	individuelle									
Critères d'analyse			5 niveaux Niveau 1 : non conservation Niveau 2: inter-médiaire entre la non conservation opératoire et les oscillations cog. Niveau 3: les oscil-lations cognitives Niveau 4 : intermé-diaire entre les oscillations cog. et la conservation opératoire Niveau 5 : la con-servation opéra-toire		5 niveaux Niveau 1: transition de l'anomie à l'hétéronomie Niveau 2: hétéronomie Niveau3: oscillation entre l'hété-ronomie et l'autonomie Niveau 4: transition entre l'hété-ronomie et l'autonomie Niveau 5: autonomie.		échel-le basé sur Visca (1994) et échel-le de matu-ration de Royer (1984)		analy-se de conte-nu/ ques-tion-naire	grille d'in-dica-teurs
Durée	1h		50 min.		10 min.	05 min.	15 min.	1h	2 se-maines	

Tableau IV : plan de la recherche

Source : J. Glaser - 2008

## Outils pour le recueil des données

### Les épreuves choisies pour les passations :

#### \* Les dispositifs d'évaluation du français et des mathématiques

Pour commencer, nous présentons la première évaluation faite avec les enfants, à savoir le dispositif de l'évaluation du français (cf. annexes p. 21) et des mathématiques (cf. annexes

p. 26). Ces évaluations ont été conduites en deux temps, premièrement avant l'activité de remédiation cognitive, avec pour objectif de déceler les difficultés d'apprentissage des enfants, et ainsi déterminer leur niveau de difficultés ; et deuxièmement, après l'activité de remédiation, afin de vérifier l'évolution des enfants dans ces domaines.

La dictée est composée de quatorze mots et six pseudo-mots qui ont été mélangés. Les enfants ont été prévenus qu'il y avait des pseudo-mots parmi les mots. Pour l'expression écrite personnelle, les enfants devaient rédiger un texte à partir d'une photo d'un enfant au bord de la mer. Nous leur avons demandé d'écrire le plus possible. Quant à la lecture c'est l'histoire « Germe d'anniversaire » extraite du livre : Frate, D. (2006). *Historias para Acordar*. SP : Companhia das Letrinhas, et traduite du portugais.

La presque totalité des enfants a eu beaucoup de difficulté dans l'évaluation des mathématiques, qui était composée de huit opérations (deux sommes, deux soustractions, deux multiplications et deux divisions) et de trois problèmes mathématiques qui exigeaient un raisonnement logique.

Pendant tout le déroulement de l'épreuve c'est dans cette partie de l'évaluation que nous avons eu le plus besoin d'encourager les enfants à persévérer, à essayer de faire le maximum possible. Malgré cela, surtout dans la première passation, avant la remédiation quelques items n'ont pas été achevés.

#### \* Pour évaluer le développement moral

##### Les histoires morales (Piaget, 1932)

Les histoires morales (cf. annexes p. 34) sont basées sur quatre histoires issues de l'œuvre « *Le Jugement Moral chez l'enfant* » (Piaget, 1932, p. 221), concernant le chapitre: « *Egalité et autorité* ». Ces quatre histoires ont été remaniées avec quelques modifications, car elles ont été expérimentées dans notre étude antérieure (2007) et les changements ont été faits à partir de ce que nous avons observé qui semblait étranger aux enfants ou était de compréhension difficile pour eux.

Voici les histoires remaniées :

Il y avait une fois une colonie de vacances (camp d'éclaireurs). Chacun devait travailler à son tour pour faire le ménage et mettre tout en ordre. L'un devait faire des commissions, un autre laver la vaisselle (le relavage), un autre chercher du bois ou balayer. Un jour il n'y a plus de pain. Celui qui devait faire les commissions était déjà parti. Alors le chef a demandé à l'un des enfants (un éclaireur) qui avait déjà réalisé sa tâche (fait un autre travail) d'aller encore chercher le pain.

**2-** Une maman a demandé à ses enfants Paul et à Pierre (à son petit garçon et à sa fille) de l'aider un peu dans le ménage, parce qu'elle était fatiguée. Paul(la fille)

devait essuyer la vaisselle et Pierre (le garçon) chercher du pain (aller chercher le bois). Mais voilà que Pierre (le petit garçon) est parti s'amuser dans la rue. Alors la Maman a dit à Paul (l'autre) de faire tout le travail (faire tout l'ouvrage).

**3-** Dans une famille il y avait trois frères, l'aîné (un grand) et deux petits jumeaux. Chacun faisait son lit (cirait ses bottines) chaque matin. Un jour l'aîné (le grand) devait partir tôt (est malade). Alors la maman a demandé à l'un des deux jumeaux (autres) de faire le lit (cirer les bottines) de l'aîné (du grand) en plus du sien.

**4-** Un papa avait deux garçons. L'un râlait (grognait) toujours quand on lui demandait de faire une commission. L'autre n'aimait pas non plus les faire, mais il y allait sans rien dire. Alors le papa envoyait plus souvent celui qui ne protestait (grognait) pas.

Avant la lecture de chaque histoire, nous expliquons à l'enfant qu'il s'agit des histoires ordinaires, de tous les jours et qu'on veut savoir ce qu'il en pense : si ce sont des histoires justes ou pas justes. Nous demandons à l'enfant s'il comprend plus facilement les histoires quand c'est lui-même qui les lit ou quand quelqu'un les lit pour lui. Ainsi, c'est lui-même qui choisit selon ce que lui est plus facile. Nous tenons à rappeler qu'il s'agit d'enfants en échec scolaire et qu'ils ont redoublé au moins une fois.

Piaget (1932) nous suggère quatre types de réponses pour les histoires ici choisies, à savoir :

**1 ère )** Il s'agit d'enfants qui trouvent juste la consigne de l'adulte, parce qu'elle vient de ce dernier. Ils ne font pas la différenciation entre ce qui est juste et ce qui est en accord avec la consigne reçue ou avec le respect de l'obéissance due à l'adulte (principe d'autorité).

**2 ème )** Il s'agit d'enfants qui trouvent la consigne injuste, mais pensent que la règle de l'obéissance est plus importante que la justice : « il faut faire sans se plaindre ». Ils font déjà la différenciation entre justice et obéissance, mais pour eux, l'obéissance a une valeur plus élevée.

**3 ème )** Ce sont les enfants qui trouvent la consigne injuste et préfèrent la justice à l'obéissance.

**4 ème )** Ce sont les enfants qui trouvent la consigne injuste. Pour eux l'obéissance passive n'est pas obligatoire, mais préfèrent la soumission ou rendre un service à quelqu'un à la place de la discussion ou de la révolte.

### **Les questions sur la conscience de la règle (Glaser, 2007)**

Quant aux questions sur la conscience de la règle (cf. annexes p. 33), nous réutiliserons les questions qui nous avons adaptées de Piaget, et qui ont été déjà expérimentées :

- 1- D'où viennent les règles ?
- 2- Est-ce qu'on peut changer les règles ?
- 3- A quoi servent les règles ?
- 4- Qui a créé les règles ?

A ce sujet Piaget nous propose trois niveaux, à savoir :

**1 ère )** Vers 2-3 ans : il n'existe pas encore de règles pour l'enfant qui ne cherche plus que satisfaire ses intérêts moteurs et entraîner ses symbolismes ;

**2 ème )** De 3-4 ans jusqu'à 9-10 ans : ce niveau débute quand l'enfant se trouve dans le stade égocentrique. Concernant les règles, l'enfant les considère inviolables, car elles viennent de l'adulte, car l'enfant juge que ce dernier lui est supérieur. Aux yeux des enfants il n'y a que l'adulte qui peut créer les règles : les enfants croient qu'ils ne peuvent pas en créer d'autres et si c'est le cas, ce n'est pas une vraie règle. Ils pensent qu'on ne peut pas les changer et que le faire serait une infraction.

**3 ème )** A partir de 10 ans : la conscience de la règle est née chez l'enfant. L'enfant s'aperçoit que quelqu'un peut créer ou modifier une règle dès qu'il en a besoin, même les enfants, mais il faut que tous soient d'accord. Les règles sont considérées comme une loi, qu'il faut respecter si l'on veut être loyal.

Après l'analyse détaillée des données sur le développement moral, nous proposerons comme nous l'avons montré dans notre précédente recherche (Glaser, 2007), les niveaux suivants :

**Niveau 1:** transition de l'anomie à l'hétéronomie

**Niveau 2:** hétéronomie

**Niveau 3:** oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie

**Niveau 4:** transition entre l'hétéronomie et l'autonomie

**Niveau 5:** autonomie.

**Niveau 1 : transition de l'anomie à l'hétéronomie**

Le sujet donne des réponses qui indiquent une absence de règles ou l'obéissance aveugle fruit de l'autorité.

**Niveau 2: hétéronomie**

L'hétéronomie se caractérise par l'obéissance, l'égoïsme et le respect unilatéral. Le sujet donnera des réponses qui manquent de décentration et d'esprit d'égalité.

**Niveau 3: oscillation entre hétéronomie et autonomie**

Le sujet donne des solutions, mais toujours dans une conduite égocentrique.

**Niveau 4: transition entre hétéronomie et autonomie**

Le sujet s'aperçoit qu'il peut changer les règles, néanmoins pour lui c'est encore l'adulte qui a plus de pouvoir.

**Niveau 5: autonomie.**

Les réponses données indiquent que le sujet a une autonomie de pensée. Il peut se décentrer pour prendre en compte le point de vue de l'autre et le respecter, par conséquent, il acquiert la capacité de coopérer.

### **\* Pour l'évaluation du développement cognitif**

Avant un travail de remédiation cognitive, il faut savoir quelles sont les structures d'activité à disposition de l'enfant dans ce moment de son développement. D'où la nécessité d'un diagnostic préalable à toute sollicitation nouvelle du milieu. De même, après une période de sollicitations appropriées, la passation des épreuves opératoires doit intervenir pour l'analyse des acquisitions des enfants pendant ce processus.

En définitive, dans le cadre de notre recherche, ce que nous cherchons c'est connaître les compétences des enfants, leurs vraies capacités, et non leurs performances. En ne croyant pas en une psychologie du stimulus –réponse, notre choix est justifié.

### **Les épreuves opératoires utilisées pour les passations:**

L'idéale pour connaître le fonctionnement cognitif des enfants serait faire passer l'ensemble des épreuves opératoires. Comme dans une situation de recherche cela n'est pas toujours possible, nous avons choisis quatre épreuves par rapport à l'âge des enfants.

- 2 infra-logiques : - conservation du poids
- coordination des points de vue (les perspectives)
- 2 logico-mathématiques : - inclusion de classes
- intersection de classes

Nous expliquons ci-dessous les épreuves choisies dans le cadre de cette recherche :

#### **Conservation du poids**

Nous avons deux boules de pâte à modeler identiques, mais de couleurs différentes et une balance. Pour commencer nous ferons l'enfant certifier que les deux boules ont le même poids et ensuite nous procédons aux transformations pour l'une des boules en forme de boudin, de galette et en petits morceaux, en demandant à l'enfant, en chaque transformation s'il trouve que le poids est toujours identique ou pas. L'enfant doit argumenter à chaque transformation et l'examineur contre-argumenter.

#### **Coordination des points de vue (les perspectives)**

Nous confrontons l'enfant à une maquette tridimensionnelle constituée de trois montagnes (une petite montagne verte, une montagne brune de taille moyenne et une grande montagne grise dont le sommet est couvert de neige). La 1<sup>ère</sup> étape est de donner au sujet 3 cartons correspondant à la même forme et couleur des montagnes de la maquette. On place une poupée à différents endroits du massif montagneux et on demande au sujet de reconstituer la photo selon telle ou telle perspective (en plaçant ses cartons sur la table). De la position qu'il occupe normalement devant la maquette (position A), l'enfant voit au 1<sup>er</sup> plan, sur sa droite, une montagne verte, puis sur la gauche, une brune, un peu en retrait, plus élevée que la verte. A l'arrière plan, se trouve la grise. C'est la poupée qui doit circuler autour du massif (en A, B, C, D) et non l'enfant. La 2<sup>ème</sup> étape est de présenter au sujet des tableaux différents où figurent les mêmes montagnes que sur la maquette, vue de différents points de vue. On demande au sujet de choisir parmi les photos, celle qui correspond à la position du personnage.

#### **Inclusion de classes**



Nous pouvons faire cette épreuve avec des fleurs ou avec une autre classe, comme les animaux, ce qui a été notre choix. Nous avons disposé sur la table 10 vaches et 3 chèvres en miniature. Nous les faisons nommer et nous nous assurons que l'enfant a la compréhension de la classe emboîtant : animaux. La question suivante est, s'il y a plus de vaches ou plus d'animaux et pourquoi. Nous demandons après à l'enfant : « Si moi, je fais un groupe avec des animaux, et toi, tu fais un groupe avec des vaches, qui aura le groupe le plus grand ? ». Nous poursuivons : « Si je te donne les vaches de mon groupe, qu'est-ce qui me restera ? » et « Si je te donne les animaux de mon groupe, qu'est-ce qui me restera ? ».

### **Intersection de classes**

Nous évaluons à travers cette épreuve la capacité de l'enfant à établir qu'un ensemble d'éléments a simultanément les mêmes attributs que ceux de deux autres ensembles d'éléments. A savoir : si nous avons des ronds bleus, des ronds rouges et des carrés rouges; les ronds rouges sont ronds comme les ronds bleus et aussi rouges comme les carrés rouges. C'est-à-dire, que les ronds bleus ont un attribut de l'ensemble A (ronds bleus et rouges) et un attribut de l'ensemble B (ronds rouges et carrés rouges) par conséquent, ils appartiennent aux deux ensembles.

Les épreuves opératoires seront analysées à partir des niveaux suivants :

**Niveau 1** : non conservation

**Niveau 2** : intermédiaire entre la non conservation opératoire et les oscillations cognitives

**Niveau 3** : les oscillations cognitives

**Niveau 4** : intermédiaire entre les oscillations cognitives et la conservation opératoire

**Niveau 5** : la conservation opératoire.

### **Niveau 1 : non conservation**

Le sujet donne des réponses indiquant qu'il se trouve encore dans la non conservation : il effectue des abstractions empiriques et n'admettra pas nos contre-suggestions, son raisonnement est donc figuratif. Il s'appuie uniquement sur les états, et il n'a pas encore des conditions de faire le lien entre les états et les transformations qu'il effectue concrètement sur l'objet.

**Niveau 2 : intermédiaire entre la non conservation opératoire et les oscillations cognitives**

A ce niveau, dans les différentes transformations, le sujet parfois donne des réponses de non conservation, et parfois des réponses qui correspondent aux oscillations cognitives. Ses réponses sont encore basées sur des arguments figuratifs.

### **Niveau 3 : oscillations cognitives**

Nous observons ici une réaction de la part du sujet à nos contre-suggestions. Cependant, dans ses réponses, soit il a construit la conservation, sans pour autant poser des arguments opératoires, soit il n'a pas encore la notion de conservation et s'appuie seulement sur sa perception.

**Niveau 4 : intermédiaire entre les oscillations cognitives et la conservation opératoire**

Le sujet a acquis la conservation opératoire. Toutefois, il fait des confusions pour justifier ses arguments opératoires ou utilise encore des arguments figuratifs quand il ne peut pas expliquer son raisonnement.

#### **Niveau 5 : conservation opératoire**

Malgré les contre-suggestions de l'examineur, le sujet peut bien argumenter son raisonnement, en donnant des réponses qui montrent qu'il a construit la conservation opératoire.

#### **\* Pour évaluer le développement psycho-affectif**

##### **Dessin « Famille Educative » (Visca, 1994).**

Il s'agit d'un test projectif (cf. annexes p. 35 à 37), dont l'objectif principal est d'étudier le rapport d'apprentissage de l'enfant avec sa famille, tout en vérifiant la relation entre les membres de celle-ci par rapport à l'apprentissage. La procédure de passation est la suivante : nous avons déjà le matériel sur la table et nous donnons à l'enfant la consigne suivante : « *Je voudrais que tu fasses un dessin de ta famille, chacun en train de faire ce qu'il sait faire bien* ». Nous devons observer et noter toutes les réactions de l'enfant. Quand le dessin est prêt nous demandons que l'enfant identifie chaque personne, qu'il dise quel est son âge et ce qu'elle est en train de faire. Nous cherchons à savoir si chacun enseigne à quelqu'un ou pas la chose qu'il sait faire de mieux, comment il le fait et à qui. Ensuite, nous posons des questions complémentaires nécessaires pour élucider, selon chaque cas.

Suite aux avis des experts et avec le but d'être le plus précis possible, le premier choix a été de compléter l'analyse du dessin de la « *Famille Educative* » (Visca, 1994) avec les apports de Goodenough, modifié par l'analyse à travers l'échelle de maturité de Royer (1984). Cette analyse permettra de situer les enfants par rapport à leur âge réel, de connaître leur âge de maturité ainsi que leur quotient de maturité, données qui seront croisées dans le but de mieux visionner chacun des enfants.

Selon Wallon (2001) le dessin participe au diagnostic des enfants, et permet un pronostic. « Les normes d'appréciation exposées à propos du dessin du bonhomme peuvent évidemment être étendues, dans une certaine mesure, à tous les personnages dessinés par les enfants dans des productions plus complexes : dessin de la famille ou dessin libre ». Cette évidence a contribué elle aussi à conduire cette recherche, en complément de la grille d'observation du dessin test projectif « Famille Educative » (Visca, 1994) par l'analyse de chaque composant de la famille par le moyen de l'échelle de maturité de Royer (1984) (cf. annexes, p. 39).

Cette grille d'observation du test projectif du dessin de la « *Famille Educative* » intègre les paramètres évoqués comme mesure d'évaluation décrite par Visca (1994) avec quelques innovations et compléments, puisque "*... les indicateurs et significations trouvés n'impliquent pas une question exhaustive et fermée (...) chaque spécialiste peut réaliser des nouvelles découvertes amplifiant le spectre des indicateurs et significations*" (Visca, 2008, p. 33, traduction personnelle).

En retournant à l'échelle de maturité de Royer (1984), elle a été constituée à partir de signes particuliers, dont la fréquence par âge a été calculée, et ont été relevés dans des dessins des enfants. Ces signes ont été classifiés comme : signes sporadiques (qui avec l'âge ne sont pas fréquents ou ne se maintiennent pas) et signes évolutifs (ceux dont la fréquence augmente avec l'âge). Seuls les signes évolutifs ont été retenus, soit un total de 70 items conservés : 23 items relatifs à la tête, 33 items concernant le schéma corporel

et 14 les vêtements. La cotation s'effectue en donnant un point pour chaque item existant dans le dessin de l'enfant et en le reportant sur la feuille de notation. Ces différentes notes sont portées à la place correspondante sur le graphique. Deux sortes d'étalonnages sont possibles : par quartile, c'est-à-dire en fonction de l'âge réel de l'enfant ou par âge de maturité. L'étalonnage par quartile se fait en tenant compte du sexe et de l'âge réel de l'enfant. Après avoir défini la note T (de tête) obtenue par l'enfant, il faut chercher dans le tableau correspondant où celle-ci se situe par rapport à l'âge réel de l'enfant. S'il se trouve entre Q1 et Q3, tranche où se trouvent 50% des enfants normaux du même âge, il est dans la norme. Si la note est inférieure, il se trouve un peu en retard, au-dessous de la moyenne (où se situent 25% des enfants du même âge), et, si la note est supérieure à Q3 il se trouve avec les 25% d'enfants de son âge qui sont en avance par rapport à leur âge. Ensuite, la note trouvée doit être reportée sur le graphique de la feuille de notation. La même procédure doit être suivie avec les autres éléments examinés (schéma corporel, vêtement et couleur, si elle en fait partie).

Dans la passation réalisée pour cette recherche, c'est-à-dire le dessin du test projectif « *Famille Educative* » (Visca, 1994) en deux situations différentes, avant et après la remédiation cognitive, la couleur n'a pas été utilisée, les enfants ne se sont servi que d'une feuille blanche, un crayon noir et d'une gomme. Par conséquence, l'item couleur a été supprimé du graphique de la feuille de notation. Cependant, cet item couleur est pris en compte dans la cotation de la tête, du schéma corporel et du vêtement. Pour résoudre cette question, une vérification de la fréquence selon laquelle, dans les deux sexes, chaque item de la couleur atteint 75% d'apparition a été faite. A partir de cela, d'autres dessins de ces enfants ont servi de base pour la formulation de l'hypothèse que l'utilisation de la couleur suit leur âge réel. Donc, une valeur par rapport à l'âge de l'enfant a été rajoutée à chaque total de la tête, du schéma corporel et de vêtement pour avoir la possibilité de s'en servir de la grille existante. L'étalonnage par âge de maturité sert à avoir plus de précision sur les enfants qui se trouvent au-dessous ou au-dessus de la norme, il indique l'importance de l'avance ou du retard de l'enfant par rapport à son âge. Cet étalonnage est constitué par les notes de maturité moyenne obtenues à chaque âge réel. L'âge de maturité d'un enfant est obtenu en prenant la note obtenue par chaque appréciation partielle (tête, schéma corporel, vêtement) et en cherchant dans la grille correspondant au sexe de l'enfant, la note qui s'approche le plus de la note obtenue, l'âge de maturité est indiqué en remontant la colonne correspondante. En comparant cet âge de maturité à l'âge réel de l'enfant, on peut savoir de combien d'années l'enfant est en avance ou en retard.

Le « Quotient de maturité » de chaque enfant a été aussi calculé, selon la formule suivante :

$$\frac{\text{Âge de maturité} \times 100}{\text{Âge réel}} = \text{quotient de maturité}$$

Le tableau ci-dessous (Royer, 1984) permet d'apprécier qualitativement le développement de l'enfant :

0 à 50 .....	débilité profonde
50 à 65 .....	débilité moyenne
65 à 80 .....	débilité légère
80 à 90 .....	intelligence normale faible
90 à 110 .....	intelligence moyenne

110 à 130 .....bonnes aptitudes intellectuelles

130 et au-dessus.....intelligence supérieure

« *L'échelle de maturité du dessin du bonhomme nous a permis d'évaluer 'l'âge psychique' de l'auteur. L'étude du dessin, dans son ensemble et dans ses détails, va permettre, de plus, à l'observateur attentif de découvrir les sentiments de l'enfant, ses problèmes affectifs, l'état de son équilibre mental* » (Royer, 1984, p. 115). Avec l'objectif d'une analyse encore plus affinée une vérification détaillée des éléments comme l'emplacement, les dimensions et proportions, le tracé, la position et la symétrie, etc. des dessins de chaque enfant a été réalisée et a été incluse dans la grille d'analyse du dessin de chaque enfant, avant et après la remédiation : « *Il en résulte que le degré de perfection du dessin est ici le témoin de la maturité de celui qui dessine et peut constituer une mesure de son niveau de développement* » (Corman, 1978, p. 31). Donc, dans ce travail, l'aspect individuel, qualitatif et projectif du dessin sera privilégié, en essayant de voir chacun dans le contexte propre à chaque enfant.

### **Quelle « dynamique » de représentation de soi ?**

#### **Critères :**

#### **2 points de vue extérieurs**

- Le point de vue des enseignants (en difficulté ; moyen)
- Le point de vue de la chercheuse (conduite contrôlée ; non contrôlée) = Conduite de l'enfant lors des séances de remédiation

#### **Le point de vue de l'enfant**

Le dessin

\*Age de maturité : en retard ; normal

\*Quotient de maturité : débilité ; normal.

\*Représentation de soi dans la famille : n'a pas de place ; a une place reconnue

\*Dessin de ce que chacun fait de mieux : compétence familiale : non ; oui

\*Transmission de la compétence : non ; oui

\*Projet personnel par rapport à l'école : non ; oui.

\*Représentation de ses compétences = Conduite de l'enfant lors des séances de remédiation : faible ; moyen

#### **Cotation des critères**

Le point de vue des enseignants (en difficulté 0 ; moyen 1)

Le point de vue de la chercheuse (non contrôlée 0 ; conduite contrôlée 1)

#### **Le point de vue de l'enfant**

Age de maturité : (en retard 0 ; normal 1)

Quotient de maturité : (débilité 0 ; normal 1)

Représentation de soi dans la famille : (n'a pas de place 0 ; a une place reconnue 1)

Projet personnel par rapport à l'école (non 0 ; oui 1)

Représentation de ses compétences : (faible 0 ; moyen 1)

Représentation de soi : (faible 0 ; moyen 1)

Compétence familiale : (non 0 ; oui 1)

Transmission de la compétence : (non 0 ; oui 1)

Minimum :0 et maximum :10

**Niveau 1 - 0 à 1**

**Niveau 2 - 2 à 3**

**Niveau 3 - 4 à 5**

**Niveau 4 - 6 à 7**

**Niveau 5 - 8 à 10.**

## Entretien dirigé semi-ouvert avec les parents

Un entretien avec les parents de chaque enfant a eu lieu au même endroit à l'école, sur rendez-vous. Il a été réalisé dans un délai de deux semaines en chaque école, avec les parents des enfants participant à l'activité de remédiation cognitive, et il a été prévu de le faire en 1h. Cet entretien a été le moment où nous avons rempli un questionnaire (cf. annexe p. 15) ayant pour but de connaître le milieu familial. Ce questionnaire comporte trois parties : l'école et les difficultés scolaires, l'histoire de vie de l'enfant et vie familiale et développement moral. Nous attendions l'avis des parents sur la vie d'écolier de leur enfant, quel est le rapport entre parents et enfant en échec scolaire, comment ont été développés les processus d'appréhension du réel chez l'enfant (Ramozzi-Chiarottino, 1984) et l'éventuel lien entre l'échec scolaire et le développement moral.

Les deux parents de chaque enfant ont été toujours invités à l'entretien, cependant, il n'y a eu que la présence d'un des parents, dans la plupart des cas, la mère. Les entretiens ont eu lieu dans les écoles des enfants au début du processus de remédiation. Une heure a été réservée pour chaque parent, avec possibilité de prolongation si nécessaire. Les horaires des convocations ont été choisis par rapport à la disponibilité des parents, pour expliquer : soit le directeur/directrice de l'école, soit un des enseignants nous ont antérieurement dit si les parents travaillaient ou pas et ses possibilités horaires. Les convocations ont été transmises aux parents par l'école, c'est-à-dire, par le cahier d'échange famille-école.

## Fiche d'observation pour les enseignants

Une fiche d'observation (cf. annexes p. 19) a été remplie par les enseignants avant et après la remédiation pour l'accompagnement de l'évolution des enfants, c'est-à-dire, si chaque enfant est capable de généraliser les situations vécues.. Il y aura une fiche par enfant et l'enseignant ne doit que cocher les items des critères appropriés à l'enfant. Aucune réunion formelle n'a été mise en place avec les enseignants ou avec les directeurs pendant le processus de remédiation, cependant des rencontres informelles pour parler spécifiquement de quelques enfants ou de quelque situation en particulier ont eu lieu dès

que nécessaire. L'enseignant a disposé de deux semaines pour remplir les fiches de ses élèves et nous les rendre. Un rapport contenant l'évolution des groupes a été envoyé aux écoles respectives à la fin des activités de remédiation cognitive.

## **L'activité de remédiation cognitive**

### **Caractérisation des séances de l'activité de remédiation cognitive**

---

Les séances de l'activité de remédiation cognitive ont eu une durée de six mois, avec une fréquence de deux fois par semaine et en séances d'une heure. Elles ont eu lieu dans les écoles, toujours dans la même salle et aux mêmes horaires. Concernant la dynamique des séances, une nouvelle manière d'intervention a été créée. Dans cette façon de travailler une unique tâche à la fois a été proposée aux enfants pour être réalisée en groupe, tous ensemble sur la même feuille, par exemple, chacun à son tour complétant ce qui a été fait par l'autre. Cette stratégie favorise le respect de son propre temps de travail et de l'autre pour la réalisation des activités et permet le partage. Pendant ces tâches mettre en commun le matériel permet le vécu de la tolérance à la frustration, car il est nécessaire d'attendre son tour pour pouvoir intervenir dans la production groupale. Toujours dans ce système de travail il y a eu une consigne initiale et l'objectif était d'avoir le moins possible d'intervention du professionnel. Comme il s'agissait des enfants avec de grandes difficultés, surtout par rapport à la compréhension et au comportement, parfois s'imposait le besoin de plus d'interventions que prévu, mais toujours avec l'esprit de les faire sortir de leurs conflits tout seuls.

Les interventions qui ont eu lieu l'ont été dans le cadre d'une posture ou attitude opérative (Barbosa, 1999 basé sur Pichon-Rivière, 1988). Par rapport au contenu des activités réalisées : nous n'avons pas travaillé avec le contenu du programme de l'école, car nous partons du principe que ce n'est pas de cela que les enfants ont besoin. Nous avons travaillé avec des activités qui, de manière indirecte et latente, seraient susceptibles d'aider les enfants dans les apprentissages qu'ils acquièrent à l'école : « ... *les enfants en difficulté scolaire avaient en tout premier lieu besoin d'être écoutés, rassurés, et mis en situation de réussite. Nous avons découvert combien les activités ludiques pouvaient être des appuis irremplaçables...* » (Boussand-Rio et Levoir, 2007, p. 5).

Ces activités avaient un degré de difficulté, par rapport au contenu et aussi par rapport à l'interaction du groupe, d'où l'objectif de les fortifier comme groupe et non comme des sujets individuels qui partagent une tâche. A ce propos Jaitin (2002, p. 159) précise : « *Pour lui (Pichon-Rivière), il n'y a pas de groupe sans tâche ; la tâche constitue un organisateur groupal, aussi bien au niveau latent qu'au niveau manifeste* ». Pour chaque séance nous avons eu le souci de choisir une activité suffisamment bonne, ce qui veut dire qu'elle n'était pas trop simple, puisque le but était de les faire réfléchir et évoluer, cependant pas très complexe non plus, pour ne pas les démotiver, puisqu'il s'agit d'enfants en difficulté et qui ont une faible estime de soi et une basse tolérance à la frustration. Les activités de la séance suivante ont toujours été choisies par rapport à la séance antérieure, parmi une liste pré-établie. L'ensemble des séances a été filmé afin de faciliter l'analyse.

A la fin des six mois de remédiation il nous restait 16 enfants : pour un enfant (Mal de l'école B) sa maman a changé d'avis par rapport à sa participation, car elle n'avait pas

compris (malgré sa signature) que nous irions filmer les enfants. Un autre (Bra de l'école C) a été exclu du groupe, avec l'accord de sa maîtresse et du directeur de l'école, à cause de son mauvais comportement récurrent. Après plusieurs essais de joindre les parents d'un autre enfant (Fre de l'école A) et des tentatives pour qu'il participe, il a été lui aussi exclu du groupe, car il ne suivait pas les règles établies, il venait au groupe quand ça l'arrangeait et nous avons trouvé, avec le personnel de l'école, que ce n'était pas juste de le maintenir par rapport aux autres qui sont assidus. Presque à la fin, deux filles (Aly et Dou de l'école B) ont décidé de ne plus participer du groupe de remédiation après avoir eu des disputes entre elles.

Les règles et leur respect ont été mises en valeur dans notre manière de travailler. Lors du premier jour de séance de chaque groupe c'était aux membres du groupe de proposer les règles à suivre pendant le déroulement du travail. C'était à chacun de les proposer et à partir de l'accord de l'ensemble des participants de les valider. Un enfant était chargé de les écrire et ils ont corrigé les fautes de français ensemble, avec l'aide d'un dictionnaire si besoin. Ces règles ont été affichées dans la salle durant tout le processus de l'activité de remédiation. Avant de commencer chaque séance il a été demandé aux enfants s'ils avaient pensé à d'autres règles à rajouter à celles déjà existantes, il a été permis aussi de les changer ou de les supprimer par rapport au besoin du groupe et avec l'accord de tous. Bien sûr qu'il y a eu la surveillance du professionnel pour encadrer le choix des règles si nécessaire.

## **Les séances de l'activité de remédiation cognitive groupale**

Ci-dessous, nous avons un aperçu de ce qui a été travaillé à chacune des 32 séances dans les trois écoles. La description du déroulement de toutes les séances dans les trois écoles se trouve en annexes (Ecole A p. 345 à 384, Ecole B p. 703 à 743 et Ecole C p. 981 à 1.027) et des exemples d'activités réalisées pendant les séances se trouvent en annexes p. 136 à 1.052. Toutes les séances ont été enregistrées en vidéo.



*Figure XXIII : photographie d'une séance de remédiation cognitive – Ecole A*

Source : J. Glaser – 2009

### **1° séance**

- Cadre : lundi/ jeudi – 16h45 à 17h45 pour l'école A, mardi/ vendredi 11h45 à 12h45 pour l'école B et mardi/vendredi 16h45 à 17h45 pour l'école C, jusqu'à fin juin, toujours dans les mêmes salles
- Présentation : tour de table pour que chaque élève se présente au groupe en disant quelque chose de lui-même qui soit nouveau pour le groupe, et expliquer aussi pourquoi il fait partie de ce groupe et ce qu'il en attend
- Ecrire ensemble les règles du groupe (il y a un enfant qui écrit les propositions de chacun)
- Jeu casse-tête de la Tour Eiffel

### **2° Séance**

- Afficher les règles et les relire. Je demande aux enfants s'il est nécessaire de remplacer, d'enlever ou de rajouter quelques règles ?
- Lecture (chacun une page) du livre « Les bonnes résolutions de Gribus ». Discuter sur les résolutions de Gribus : Quelle sont celles que nous suivons dans notre vie et celles que nous n'appliquons ? Quelles seront nos bonnes résolutions pour ce groupe ?
- S'il y a suffisamment de temps, continuer le jeu de la Tour Eiffel
- Evaluation de la séance. Comment ça s'est passé ? Qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer les séances ?



### **3** ème séance

- Revoir les règles préétablies
- EOCA (Visca, 1987) en groupe. Consigne : « Je voudrais que vous me montriez des choses que vous avez déjà apprises, que quelqu'un vous a déjà enseignées ou que vous savez déjà faire ».
- Evaluation de la séance.

### **4** ème séance

- Revoir les règles rajoutées
- Histoire sur l'école à partir des images données. Consigne : « Vous avez quelques images à découper et à mettre dans l'ordre que vous voulez pour inventer une histoire sur l'école. Il n'y aura qu'une histoire pour le groupe, donc il va falloir s'organiser pour distribuer les tâches. Cela veut dire que vous allez tous travailler sur la même histoire, et que chacun va avoir sa tâche, soit couper, soit écrire ou faire autre chose ».
- Evaluation de la séance.

### **5** ème séance

- Continuer l'histoire sur l'école à partir des images données.
- Evaluation de la séance

### **6** ème séance

- Tour de table pour raconter ce qu'ils ont fait pendant les vacances.
- Problème mathématique (p.18 du livre : Tyberg, S. *Petits jeux malins de 10 à 12 ans*. Chantecler : Belgique).
- Trait à continuer pour former un dessin du groupe
- Evaluation de la séance.

### **7** ème séance

- Deux problèmes mathématiques (pages 9 et 16 du livre : Tyberg, S. *Petits jeux malins de 10 à 12 ans*. Chantecler : Belgique).
- Evaluation de la séance

### **8** ème séance

- Revoir les règles : demander qu'ils se les rappellent sans les lire
- Jeu de lettres. Consigne : nous allons mettre toutes les pièces contre la table pour les cacher. Chacun à son tour va retourner une pièce et essayer de former un mot. On marquera un point par mot réussi, le gagnant sera celui qui a le plus de points. Rappel : si on ne peut pas former un mot, on passe son tour. Il ne sera permis que des mots de trois lettres ou plus.
- Evaluation de la séance.

### **9** ème séance

- Rédaction collective sur le thème : « La classe va au musée ! ». Consigne : chacun va faire une phrase, la lire et la passer à son voisin qui va la continuer, et on continue comme ça jusqu'à la fin.
- Evaluation de la séance.

### **10 ème séance**

- Puzzle des régions de la France. Les pièces et le cadre seront sur la table, chacun à son tour prendra une pièce et la mettra au bon endroit. Ensuite, chacun devra dire ce qu'il sait sur cette région : spécialité, curiosité, etc.
- Evaluation de la séance.

### **11 ème séance**

- Continuer le puzzle des régions de la France.
- Jeu : dire un mot puis le voisin doit dire un autre mot qui commence comme a fini le précédent ex. : santé → téléphone → neveu...
- Evaluation de la séance.

### **12 ème séance**

- Trouver 40 valeurs dans la grille et les expliquer avec des exemples en consultant le dictionnaire. Consigne : chacun à son tour doit trouver une valeur cachée dans la grille, et doit essayer de la conceptualiser et/ou de l'expliquer. Il y a sur les tables des crayons de couleur pour entourer les mots et un dictionnaire à consulter dès que nécessaire.
- Evaluation de la séance.

### **13 ème séance**

- Finir la grille des valeurs en cherchant les mots et en trouvant les signifiants dans le dictionnaire. Cette fois on va jouer au théâtre, puisque chacun doit expliquer une valeur déjà trouvée durant la séance dernière avec son propre exemple pendant la séance d'aujourd'hui. C'est moi qui vais choisir une valeur correspondant à chaque enfant selon les besoins du groupe.
- Evaluation de la séance.

### **14 ème séance**

- Deux activités similaires de mathématiques (adaptés du livre : Tyberg, S. *Petits jeux malins de 10 à 12 ans*. Chantecler : Belgique): trouver les chiffres à compléter dans chaque coté d'un triangle et après dans ceux d'un hexagone, en sachant combien fait la somme de chaque coté.
- Evaluation de la séance.



Figure XXIV : photographie d'une séance de remédiation cognitive – Ecole B

Source : J. Glaser – 2009

### **15<sup>ème</sup> séance**

- Jeu de lettres. Consigne : Chacun à son tour, va d'abord jeter une fois le dé, et le chiffre qu'il obtiendra lui indiquera la quantité de fois qu'il va pouvoir à nouveau jeter le dé pour bouger son jeton sur le cadre des lettres. A chaque fois qu'il s'arrêtera sur une lettre, il devra trouver la lettre correspondante parmi les pièces qui sont sur la table. Il y aura des dessins cachés dans chaque lettre, et ils devront en choisir un pour chaque lettre et former une phrase avant de l'écrire en rassemblant tous les dessins qu'ils ont eus.
- Evaluation de la séance.

### **16<sup>ème</sup> séance**

- L'élève idéal. Consigne : on va fabriquer un petit bonhomme qui sera un élève idéal. On va le faire avec le matériel de recyclage qui est sur la table. Après vous aller le caractériser, ça veut dire : lui donner un nom, un prénom, dire comment il est, etc. Il ne va y avoir qu'un élève idéal pour tout le monde car on travaille ensemble.
- Evaluation de la séance.

### **17<sup>ème</sup> séance**

- Finir la fabrication de l'élève idéal.

- Remplir la feuille avec les caractéristiques de cet élève. Il n'y en a qu'une feuille, chacun va écrire une réponse, après s'être mis d'accord avec les camarades.
- Evaluation de la séance.

### **18 ème séance**

- Bande dessinée : écrire une histoire sur une bande dessinée dans laquelle il y a déjà les dessins. C'est une photocopie d'une « BD » brésilienne [Souza, M. (2007). *Chico Bento*. Mauricio de Souza Editora Panini Comics : São Paulo n°7] qui a été photocopiée avec les parties écrites effacées. Le but est de leur faire voir qu'il faut se parler pour que ce soit une histoire avec une séquence (suite) logique. Ainsi ils comprendront pourquoi quand il n'y a qu'une feuille, je leur dis toujours qu'il faut se mettre d'accord. Consigne : Aujourd'hui on va jouer au écrivain. Chacun va avoir une feuille, mais au contraire des autres jours, il faut faire chacun le sien. Après chacun va lire sa partie de l'histoire.
- Jeu de trouver les sept différences entre deux dessins (Tyberg, S. *Petits jeux malins de 10 à 12 ans*. Chantecler : Belgique, p. 8). Il n'y aura qu'une feuille pour tous, pour qu'ils travaillent ensemble.
- S'il y a encore du temps : Jeu de la Tour Eiffel
- Evaluation de la séance.

### **19 ème séance**

- Jeu de l'oie. Présentation du jeu. Lire les règles, les comprendre et jouer.
- Inventer des nouvelles règles pour le Jeu de l'oie et jouer pour les tester.
- Evaluation de la séance.

### **20 ème séance**

- Continuer d'inventer des nouvelles règles pour le Jeu de l'oie, tous doivent en proposer, et chacun à son tour va écrire un peu, relire, comprendre et corriger les fautes d'orthographe avant de jouer.
- Jouer au jeu de l'oie avec les règles qu'ils ont inventées pour les tester.
- -Evaluation de la séance.

### **21 ème séance**

- Deux activités de mathématiques (adapté du livre : Tyberg, S. *Petits jeux malins de 10 à 12 ans*. Chantecler : Belgique): trouver les codes qui correspondent à chaque chiffre en faisant des calculs.
- Evaluation de la séance.

### **22 ème séance**

- Vidéos ordinateur : je leur fais voir dix petites vidéos qui sont toutes avec quelques messages à interpréter. Consigne : on va regarder des petites vidéos, et après chacune, je vais choisir l'un d'entre vous pour l'interpréter, pour essayer de dire quelle est le message qu'elle nous passe, et ensuite ceux qui veulent, pourront aussi faire des commentaires.
- Listes des vidéos dans l'ordre de présentation :

1- Réfléchis de nouveau; 2- L'arbre en Inde; 3- Graffiti; 4- Télé; 5- La tranquillité du professeur; 6- Le singe imprudent; 7- Le male persuadé; 8- L'amitié des animaux; 9- Trou noir; 10- Ariston Aqualis.

- Evaluation de la séance.

### **23** ème séance

- Message secret (adapté du livre : Tyberg, S. *Petits jeux malins de 10 à 12 ans*. Chantecler : Belgique) : basé sur la logique, il faut trouver le code secret pour déchiffrer chaque message, qui est en fait un proverbe à expliquer.
- Il y a un puzzle à assembler pour former la grille de mots croisés où se trouvent cachées des valeurs dont on doit discuter.
- Evaluation de la séance.

### **24** ème séance

- Jeu du chronomètre. Il y a un petit sac avec des lettres, chacun à son tour va piocher une lettre. Dans le temps imparti mesuré par le chronomètre (3 min.), il va falloir écrire la plus grande quantité de mots qui commencent avec cette lettre. La feuille va tourner, tous vont écrire le plus vite possible et passer la feuille au voisin. C'est interdit d'écrire des mots trop petits (2 et 3 lettres). A la fin gagne la lettre qui a davantage de mots corrects, puisqu'on va corriger.
- Evaluation de la séance.

### **25** ème séance

- Journée de l'Amitié. Faire une publicité à publier dans un journal ou dans un magazine pour faire connaître le 20 juillet : « Journée de l'Amitié ». Il y a du matériel à disposition : papier de différentes couleurs, crayons, crayons de couleurs, feutres, ciseaux, règles, matériaux de recyclage, etc. Il faut qu'il y ait des choses écrites aussi.
- Evaluation de la séance.

### **26** ème séance

- Deux activités de mathématiques (adaptées du livre : Tyberg, S. *Petits jeux malins de 10 à 12 ans*. Chantecler : Belgique). La première consiste à compléter une grille d'opérations, soit avec des chiffres, soit avec le signe approprié. La deuxième activité est un casse-tête autour des chiffres, où il faut écrire les chiffres de 1 à 8 autour de cristaux de neige, mais sans les répéter, en sachant qu'il y a des chiffres qui appartiennent à des cristaux.
- Evaluation de la séance.

### **27** ème séance

- Lecture et interprétation. Il y a six petits textes, intitulés : La Commande, Charlemagne, Walt Disney, La Renaissance, Hamilcar débarque sur Terre et Se loger à Versailles. Il va y avoir toujours un enfant qui va lire à haute voix et un autre qui va nous raconter cette histoire. C'est seulement après que l'enfant qui lit a fini que les autres peuvent rajouter des commentaires.
- Evaluation de la séance.

**28 ème séance**

- 4 exercices de mathématiques
- Evaluation de la séance.

**29 ème séance**

- Construction avec des petits morceaux de bois colorés et des petits bonshommes en miniature sur le thème : « La ville que nous voudrions habiter » et après poésie sur le même sujet.
- Evaluation de la séance.

**30 ème séance**

- Théâtre – situation de jugement
- Evaluation de la séance.

**31 ème séance**

- Problème mathématique et préparation de la décoration de la fête de la dernière séance.
- Evaluation de la séance.



*Figure XXV : photographie d'une séance de remédiation cognitive – Ecole C*

Source : J. Glaser – 2009

**32<sup>ème</sup> séance**

- Dernière séance : les enfants ont rempli l'évaluation des séances, « A quoi sert d'aller à l'école ? » et « Qui es tu en classe ? ».
- Fête d'au revoir.

## Résultats et analyse des données

### Analyse résumée du dispositif de l'évaluation du français

Comme nous l'avons déjà mentionné, la totalité des enfants évalués a eu de grandes difficultés dans la réalisation de ces épreuves : « ...ces enfants qui sont en échec dans les apprentissages scolaires supportent mal ce temps de suspension nécessaire à la recherche, à la réflexion, et qu'ils sont prêts à saisir la moindre occasion pour s'en distraire » (Boimare, 2004, p. 108). Cela prouve bien que les enfants indiqués par les enseignants sont vraiment des enfants en difficulté d'apprentissage.

Nous avons analysé en détail toutes les fautes et erreurs faites par les enfants. Cette analyse est jointe en annexes (Ecole A : Dictée p. 58 à 74, Production écrite personnelle p. 75 à 90 et Lecture p. 91 à 106 ; Ecole B : Dictée p. 403 à 420, Production écrite personnelle p. 421 à 437 et Lecture p. 438 à 454 ; Ecole C : Dictée p. 762 à 772, Production écrite personnelle p. 773 à 783 et Lecture p. 784 à 794). Nous ne présentons ici qu'un tableau résumé des résultats terminaux obtenus par les enfants qui ont été pris pour participer à l'activité de remédiation cognitive.

Pour une question d'organisation, l'ordre de présentation des écoles sera toujours la même, à savoir : A (publique), B (privé) et C (publique). Nous commençons par l'analyse de l'épreuve de français, qui est composée d'une dictée, d'une expression écrite personnelle et d'une lecture. Nous rappelons que le texte de ces épreuves sont en annexes (p. 22).

Commençons par la première école (école A):

AVANT LA REMEDIATION

APRES LA REMEDIATION

Tableau V: résumé de l'analyse de l'évaluation du français – Ecole A

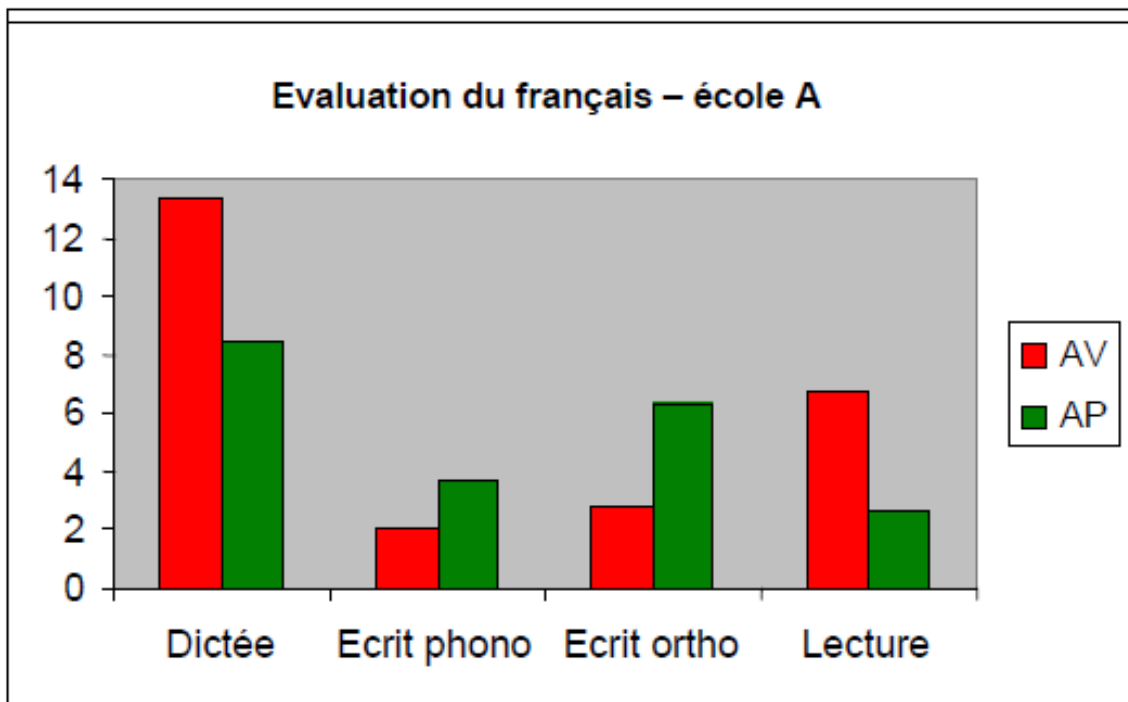
	Dictée		Production écrite				Lecture	
	réussites sur 20		erreurs phono-graphiques		erreurs ortho-graphiques		nombre d'erreurs	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
Abd	8	12	2	2	2	8	5	2
Bry	8	14	5	3	5	10	3	2
Jad	6	11	2	5	3	5	8	2
Jea	4	9	1	3	1	2	7	2
Jes	7	11	1	2	3	5	6	3
Sab	7	12	1	7	3	8	11	5

Source J. Glaser – 2009

Voyons ces mêmes résultats sur un graphique qui rassemble les résultats obtenus par tous les enfants de cette école d'une manière générale. Pour la cohérence du graphique,



les résultats de la dictée qui sont dans le tableau ci-dessus et étaient présentés en partant des réussites ont été transformés à partir des erreurs :



Graphique 1 : des erreurs //évaluation du français – école A

Source : J. Glaser - 2010

Comme nous le constatons en regardant ce graphique, en dictée et en lecture les enfants ont commis beaucoup moins d'erreurs après l'activité de remédiation cognitive. Nous avons cherché à travailler davantage le français au cours de nos séances, puisqu'il est nécessaire pour toutes les autres matières. Nous sommes convaincue que le fait de travailler avec des mots, de lire les consignes, d'écrire des histoires, des messages, etc. les a aidés à corriger des erreurs récurrentes. Cependant, nous n'oublions pas qu'il s'agit d'enfants en plein développement, qui ont continué à fréquenter l'école, à avoir des activités parallèles et donc nous n'avons pas la certitude que leur évolution ne soit dûe qu'à notre intervention.

En ce qui concerne l'expression écrite personnelle, nous voyons sur le graphique que tous les enfants ont fait autant ou même plus d'erreurs après qu'avant la remédiation. Cela est sans doute dû au fait qu'avant la remédiation la plupart d'entre eux évitaient l'écriture, donc ils n'avaient pas écrit plus d'une ligne ou deux. Par contre, après notre intervention les enfants ont produit des textes beaucoup plus longs, d'une dizaine de lignes en moyenne, qui contenaient donc beaucoup d'erreurs. Quelques exemples sont joints en annexes. Ces résultats caractérisent une grande évolution : se lancer, oser, avoir moins peur de l'erreur.

Passons à l'analyse de l'épreuve du français dans la deuxième école, l'école B :

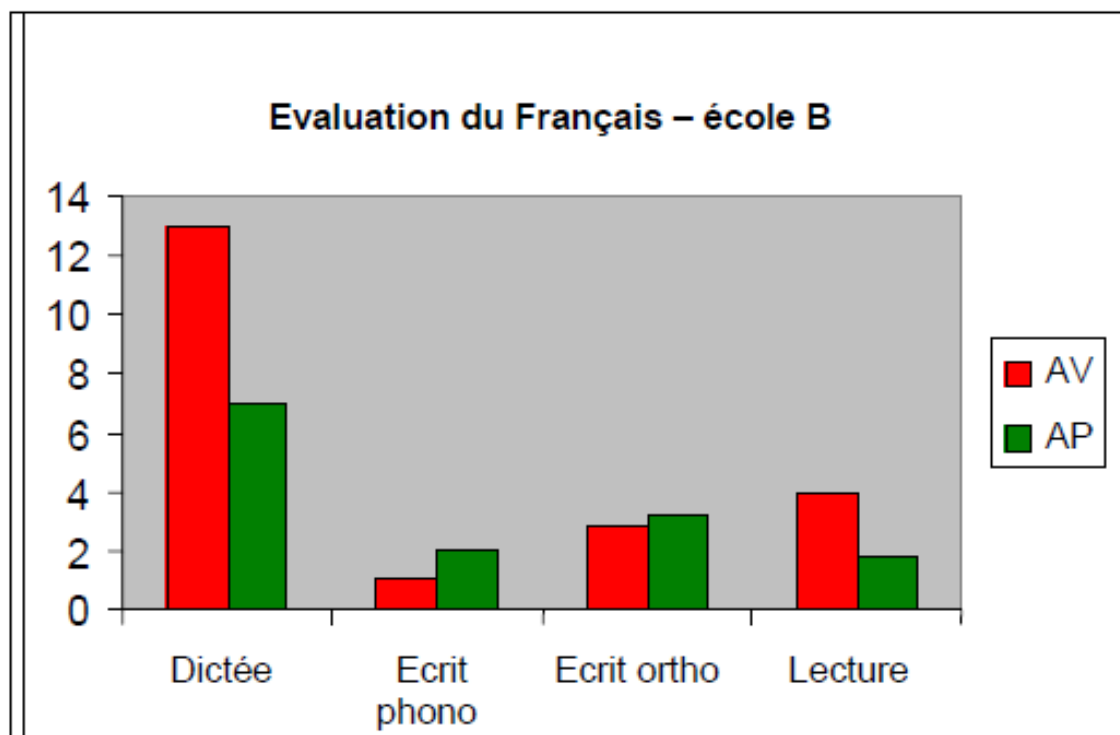
Tableau VI : résumé de l'analyse de l'évaluation du français – Ecole B

## Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral

	Dictée		Production écrite				Lecture	
	réussites sur 20		erreurs phono-graphiques		erreurs ortho-graphiques		nombre d'erreurs	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
Aly	8	----	2	----	2	----	3	----
Dou	7	----	1	----	0	----	4	----
Fio	5	9	3	3	2	1	6	5
Mar	5	13	2	1	3	6	4	2
Que	9	14	0	4	2	6	3	2
Sar	9	15	0	0	1	1	1	0
Syr	7	14	0	2	6	2	6	0

Source J. Glaser - 2009

Comme pour l'école précédente, nous proposons un graphique qui nous permet de mieux visualiser les changements avant et après l'activité de remédiation :



Graphique II : des erreurs /évaluation du français – école B

Source : J. Glaser - 2010

Pour l'épreuve de dictée nous constatons qu'il y a plus d'écart entre les passations avant et après l'activité de remédiation, ce qui tend à prouver qu'il y a eu évolution positive des enfants en ce qui concerne l'écriture des mots.

Comme à l'école A analysée précédemment, quelques enfants ont fait plus d'erreurs dans l'expression écrite personnelle à l'école B. Ce que nous justifions de la même façon : les enfants ont écrit des textes beaucoup plus longs pour la deuxième évaluation (après la remédiation) et ils ont donc commis plus d'erreurs.

En lecture nous nous apercevons que les enfants, comme en dictée, ont progressé.

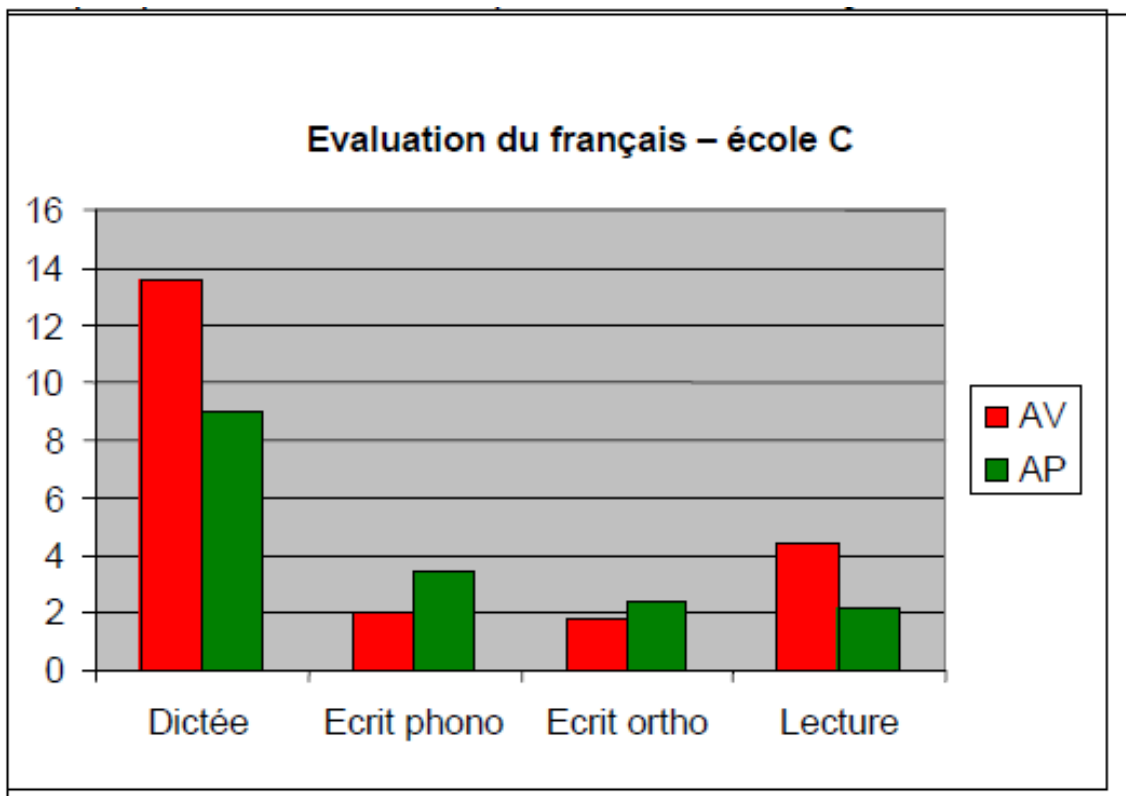
Regardons maintenant l'évaluation du français dans la troisième école, l'école C :

Tableau VII : résumé de l'analyse de l'évaluation du français – Ecole C

	Dictée		Production écrite				Lecture	
	réussites sur 20		erreurs phono-graphiques		erreurs ortho-graphiques		nombre d'erreurs	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
Abe	3	7	2	3	2	0	7	5
Fai	9	13	0	1	2	4	3	2
Ibr	7	10	3	8	3	3	2	0
Mag	10	16	3	2	0	1	7	3
Nou	3	9	2	3	2	4	3	1

Source J. Glaser - 2009

Un graphique nous aidera à mieux comprendre les résultats :



Graphique III : des erreurs/évaluation du français – école C

Source : J. Glaser - 2010

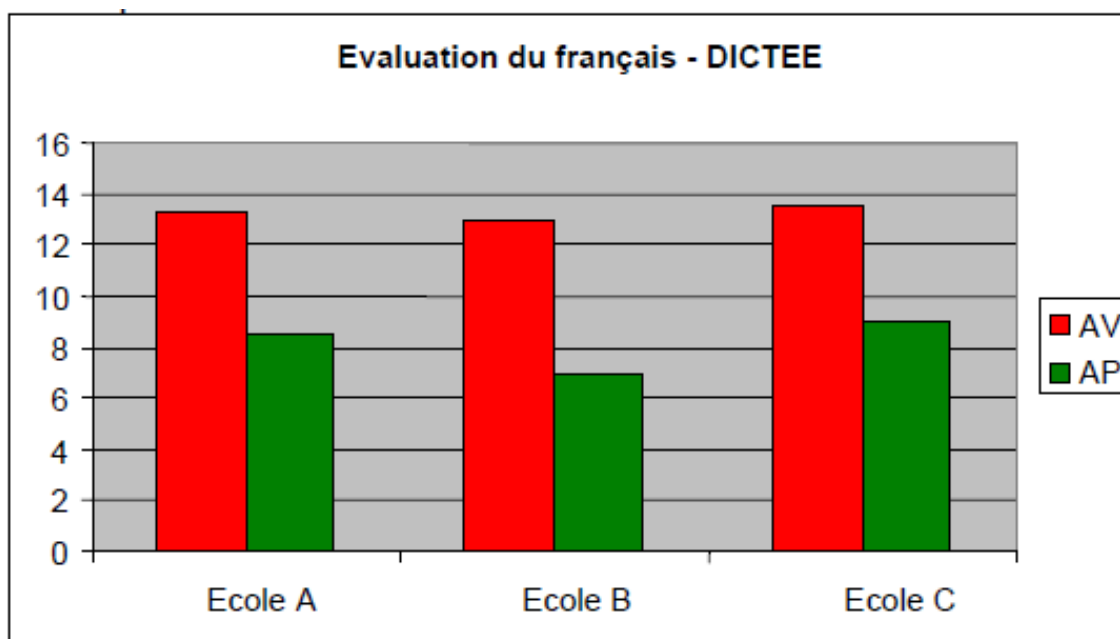
Dans cette école, où les enfants étaient les plus difficiles par leur comportement, leur réticence au travail à tout ce qui évoquait les apprentissages formels, était plus remarquable, ainsi que plus de doutes pendant l'épreuve.

Comme dans les autres écoles, c'est en dictée est que nous constatons le plus d'écart entre les évaluations avant et après la remédiation, donc aussi le plus de progrès.

Même constat en expression écrite personnelle, où les enfants ont écrit un peu plus dans l'évaluation après la remédiation et par conséquent ont fait plus d'erreurs que dans la première évaluation. Abe, qui dans les deux passations n'a écrit que deux lignes, était une exception.

Quant à l'épreuve de lecture nous remarquons en regardant le graphique que, dans l'école C, les enfants ont fait énormément moins d'erreurs après l'activité de remédiation cognitive.

## **Comparatif entre les écoles – dispositif d'analyse du français**



*Graphique IV : sur l'évaluation du français/ erreurs dans le dictée – comparaison entre les écoles*

Source : J. Glaser - 2010

En regardant les résultats obtenus par les enfants des trois écoles à l'épreuve de dictée, nous observons des progrès, c'est-à-dire, moins d'erreurs de mots dans la passation qui a eu lieu après la remédiation dans les trois écoles. Le fait d'avoir eu accès au dictionnaire durant les séances et le travail constant d'écriture ont certainement contribué à cette réussite. Avant la remédiation les enfants des écoles A (publique) et B (privé) faisaient presque autant d'erreurs, ceux de l'école C (publique) un peu plus. Après la remédiation, ce sont les élèves de l'école B (privé) qui ont fait le moins d'erreurs et ceux de l'école C (publique) qui ont fait le plus. Cependant cette différence est faible.

Nous proposons ensuite un tableau contenant les mots sur lesquels les enfants ont fait le plus et le moins grand nombre d'erreurs dans la dictée avant et après l'activité de remédiation cognitive :

	MOTS AVEC LE PLUS D'ERREURS		MOTS AVEC LE MOINS D'ERREURS	
	AV	AP	AV	AP
école A	la nappe (6) la ronque (6) le bazar (6) le mojinuque (6) le chariot (6) le noribe (6)	la ronque (6) la bimular (6) le mojinuque (6)	l'exemple (2) le glaçon (2) la fatigue (2)	la montée (1) la pâte (1) la fatigue (1) le joude (1)
			AUCUNE ERREUR	
école B	la ronque (6) le bazar (6) la bimular (6) le mojinuque (6) l'horizon (6)	la bimular (6) le mojinuque (6)	l'exemple (1) la valise (1) la fatigue (1) la forêt (1)	la fatigue (1) le chariot (1) la corbeille (1) la forêt (1)
			AUCUNE ERREUR	
école C	la nappe (5) le bazar (5) le chariot (5)	la nappe (5) la bimular (5) le mojinuque (5)	la pâte (1) la fatigue (1) la forêt (1)	l'exemple (1) la ronque (1) le glaçon (1) le chariot (1) la forêt (1)
			AUCUNE ERREUR	

Tableau VIII : sur les erreurs dans la dictée avant et après la remédiation

Source : J. Glaser - 2010

A l'école A, où nous avons six enfants, avant l'activité de remédiation cognitive, tous les enfants ont commis une erreur dans l'écriture de trois mots (« la nappe », « le bazar », « le chariot ») et trois pseudo-mots (« la ronque », « le mojinuque », « le noribe »). Dans la deuxième évaluation (après la remédiation) les erreurs persistent seulement dans les pseudo-mots. En ce qui concerne les mots sur lesquels les enfants ont fait le moins d'erreurs à la première évaluation, ce sont : « l'exemple », « le glaçon » et « la fatigue » (deux fois chacun). Et personne n'a fait d'erreur en écrivant le mot « la valise ». Après la remédiation, il n'y a que « la fatigue » qui reste dans la liste des erreurs (une seule fois). Deux autres mots et un pseudo-mot s'ajoutent à cette liste avec une seule erreur, ce sont : « la montée », « la pâte » et « le joude ». Pour cette deuxième passation, toujours pas d'erreur sur le mot « la valise » et en plus, pas d'erreur non plus sur « le glaçon », « le géant » et « la forêt ».

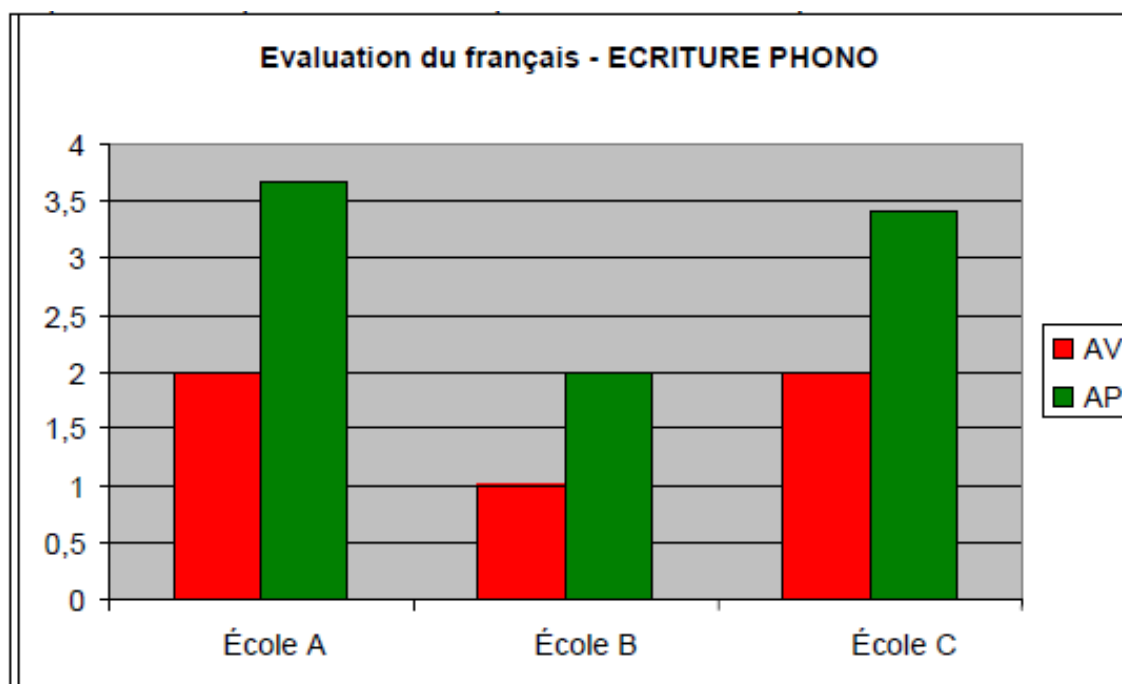
Dans l'école B, six des sept enfants, ont fait à la première évaluation une erreur d'orthographe aux mots: « le bazar », et « l'horizon » et aux trois pseudo-mots : « la ronque »,

« la bimular » et « le mojinuque ». A la seconde évaluation, après la remédiation, deux pseudo-mots continuent à être dans la liste des mots avec plus d'erreurs (six chacun), ce sont : « la bimular » et « le mojinuque ». Pour les mots qui ont eu moins d'erreurs à la première passation, nous trouvons : « l'exemple », « la valise », « la fatigue » et « la forêt », tous avec une seule erreur. Aucun mot sans erreurs dans cette école. Et pour la seconde passation, après la remédiation « la fatigue » et « la forêt » sont encore avec une erreur, ainsi que deux nouveaux mots « le chariot » et « la corbeille » ; six mots n'ont aucune erreur : « la montée », « l'exemple », « la valise », « le glaçon », « le géant » et « le morceau », ce qui nous indique qu'ils sont devenus faciles pour les enfants.

En ce qui concerne l'école C, où nous avons cinq enfants, tous les enfants ont fait une erreur à trois mots de la dictée la : « la nappe », « le bazar » et « le chariot ». Aucun pseudo-mot ne fait partie de cette liste. Par contre, à la deuxième passation, deux pseudo-mots ont posé des difficultés à tous les enfants : « la bimular » et « le mojinuque », et le mot « la nappe » reste dans la liste des mots qui ont eu le plus d'erreurs. Quant à la deuxième évaluation dans cette école, tous les enfants ont écrit correctement le mot « la valise », comme dans l'école A. Et trois mots ont une seule erreur : « la pâte », « la fatigue » et « la forêt ». Dans la deuxième passation, le mot « la forêt » a encore une erreur, ainsi que les mots « l'exemple », le glaçon », « le chariot » et le pseudo-mot « la ronque ». Quatre mots sont toujours bien écrits, ce sont : « la pâte », « la valise », « le géant » et la « fatigue ».

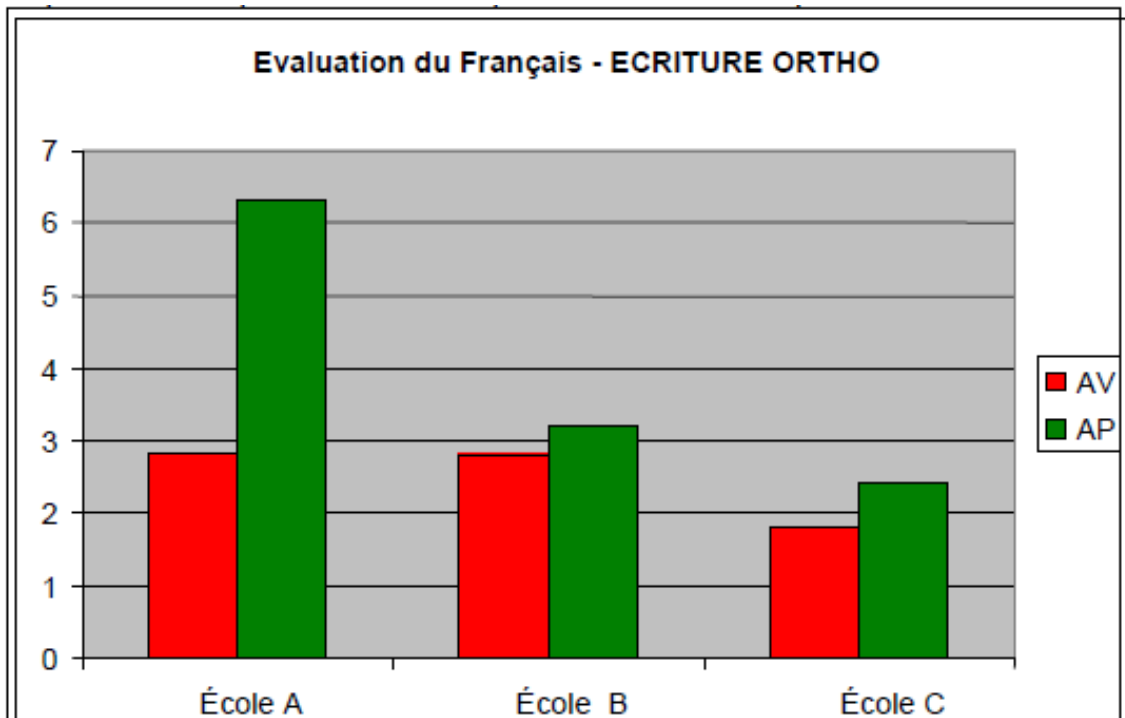
Nous pouvons ainsi conclure que dans la première passation tous les mots ont été écrits au moins une fois avec une erreur et que dans la deuxième passation plusieurs mots dans chaque école ont été écrits correctement : quatre mots dans l'école A, six mots dans l'école B et quatre mots dans l'école C. Le mot « la valise » a été le plus facile pour la majorité des enfants dans les trois écoles et les pseudo-mots sont ceux qui ont posé plus de problèmes (donc la procédure d'assemblage).

Analysons maintenant l'expression écrite personnelle des enfants. Deux graphiques seront présentés : l'un concerne les erreurs phonographiques et l'autre pour les erreurs orthographiques.



Graphique V : sur l'évaluation du français/ erreurs phonographiques dans l'épreuve d'expression écrite personnelle – comparaison entre les écoles

Source : J. Glaser - 2010



Graphique VI : sur l'évaluation du français/ erreurs orthographiques dans l'épreuve d'expression écrite personnelle – comparaison entre les écoles

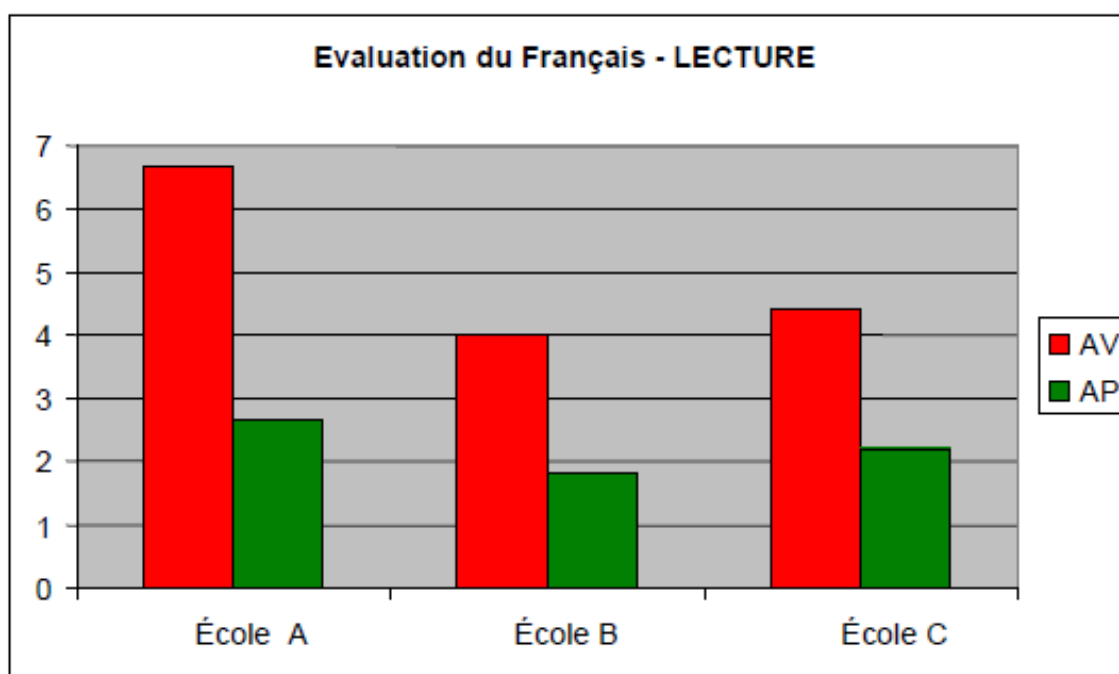
Source : J. Glaser - 2010

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans les trois écoles les enfants ont écrit beaucoup plus pendant l'évaluation après l'activité de remédiation cognitive que pendant la première évaluation. Cela leur a fait produire plus d'erreurs dans la deuxième évaluation. Cependant ce fait ne peut pas être considéré comme une régression, bien au contraire : les enfants ont maintenant surmonté la peur de l'écriture et osent, et le deuxième pas sera la correction des petites erreurs commises.

En commençant par les erreurs phonographiques, nous voyons que les enfants de l'école B (privé) ont commis moins d'erreurs, dans la deuxième passation, que les enfants des deux écoles publiques (A et C). A l'école A, avant la remédiation les enfants ont commis plus d'erreurs d'omission et de confusion de phonogrammes. Par contre, après la remédiation, les erreurs les plus nombreuses ne sont plus que des erreurs de confusions de phonogrammes. Comme erreurs les moins fréquentes, tant avant qu'après la remédiation, les enfants n'ont fait qu'une erreur d'omission de syllabe et une erreur d'adjonction de phonogramme. En comparaison, à l'école B l'erreur la plus fréquente a été la confusion de phonogrammes, avant la remédiation (quatre), comme après (trois). Au cours de la première passation dans cette école, les enfants n'ont fait qu'une erreur d'omission de phonogramme et aussi qu'une erreur d'adjonction de phonogramme. Par contre, à la deuxième passation l'erreur la moins fréquente a été dans l'omission de phonogramme (une) et l'omission de syllabe (une aussi). Quant à l'école C, l'erreur la plus courante a été dans la confusion de phonogrammes (avant la remédiation) et dans l'omission de phonogrammes (après la

remédiation). L'erreur la moins rencontrée a été l'adjonction de phonogrammes dans la première passation et dans la deuxième la confusion de phonogrammes, l'adjonction de phonogrammes et l'inversion de lettres. Donc, nous constatons que dans les trois écoles les erreurs phonographiques, les plus fréquentes ont été l'omission et la confusion de phonogrammes.

Quant aux erreurs orthographiques, elles ont été beaucoup plus nombreuses à l'école A (publique) à la première passation et aussi en comparaison avec les deux autres écoles (B et C). Après l'analyse, à l'école A, les erreurs orthographiques les plus fréquentes, avant et après la remédiation ont été les erreurs relatives aux domaines lexical et grammatical. Par contre, nous trouvons le plus petit nombre d'erreurs dans le domaine logographique (avant la remédiation) et dans la procédure de segmentation lexicale (après la remédiation). A l'école B avant et après la remédiation les erreurs les plus nombreuses ont été faites dans le domaine grammatical et les moins nombreuses dans la procédure de segmentation lexicale. En ce qui concerne l'école C, les erreurs sont concentrées, avant et après la remédiation, dans le domaine grammatical. Ainsi, nous pouvons conclure que le domaine grammatical reste le plus difficile pour les enfants au moment d'écrire.



*Graphique VII : sur le dispositif d'évaluation du français/ lecture – comparatif entre les écoles*

Source : J. Glaser - 2010

Nous pouvons constater en lisant le graphique que dans les trois écoles les erreurs de lecture ont sensiblement diminué après l'activité de remédiation cognitive.

En analysant les erreurs commises par les enfants, à l'école A la plupart d'entre elles étaient des « *erreurs sur la terminaison des verbes* » (avant la remédiation) et « *remplace le mot par un autre qui lui ressemble plus ou moins phonétiquement* » (après la remédiation). Les erreurs qui sont apparus en moins grand nombre dans la première évaluation étaient en « *remplace le mot par un autre qui ne lui ressemble pas phonétiquement* », « *omission de syllabe* » et « *omission de phonogramme* » (dans la première passation). En revanche, dans



la deuxième passation nous avons constaté moins d'erreurs de « *confusion de syllabes* » et d'« *erreurs sur la terminaison des verbes* ».

Déjà à l'école B, avant la remédiation, les erreurs étaient plutôt de type « *confusion de syllabes* » et « *erreur sur la terminaison des verbes* ». Après la remédiation, la plupart des erreurs sont des « *erreurs sur la terminaison des verbes* ». Quant aux erreurs les moins fréquentes dans cette école, avant la remédiation elles sont : « *remplace le mot par un autre qui lui ressemble plus ou moins phonétiquement* », « *remplace le mot par un autre qui ne lui ressemble pas phonétiquement* », « *confusion de phonogramme* », « *omission de phonogramme* » et « *omission de syllabe* ». Et après la remédiation, trois types d'erreurs persistent : « *remplace le mot par un autre qui lui ressemble plus ou moins phonétiquement* », « *omission de phonogramme* » et « *omission de syllabe* ».

Maintenant analysons pour la troisième école les résultats de l'épreuve de lecture des enfants. Pendant la première passation nous constatons que les erreurs les plus nombreuses sont de plusieurs sortes, à savoir : « *erreur sur la terminaison des verbes* », « *remplace le mot par un autre qui lui ressemble plus ou moins phonétiquement* », « *confusion de phonogramme* », « *confusion de syllabe* » ainsi qu'« *omission de phonogramme* ». Par contre, pendant la deuxième passation, les erreurs les plus nombreuses ne portent plus que sur l'« *omission de phonogrammes* ». Dans cette école, l'erreur la plus rare est « *invente la terminaison du mot à partir de la lecture de la première syllabe* » dans la première passation. Et dans la deuxième passation, nous en avons de plusieurs types avec une seule erreur, comme par exemple : « *erreur sur la terminaison des verbes* », « *invente la terminaison du mot à partir de la lecture de la première syllabe* », « *remplace le mot par un autre qui lui ressemble plus ou moins phonétiquement* », « *confusion de syllabe* » et « *omission de phonogramme* ».

En analysant les trois écoles d'une manière générale, nous observons que les erreurs sur les terminaisons des verbes ont été les plus fréquentes et que les enfants n'ont pas fait particulièrement d'erreurs d'adjonctions tant de phonogrammes que de syllabes.

## Analyse résumée de l'évaluation de Mathématiques

### AVANT LA REMEDIATION

#### APRES LA REMEDIATION

Comme c'est le cas des enfants en général, les nôtres trouvaient la mathématique « très difficile ». Et ce domaine était vraiment la difficulté majeure des enfants.

Pour avoir constaté combien les enfants vivent péniblement la mathématique, nous avons cherché durant la remédiation cognitive à travailler le maximum possible dans ce domaine à travers des activités parfois ludiques et surtout différentes de ce que les enfants font habituellement à l'école : « *C'est la trajectoire de l'enfant qui compte. Et ce chemin qu'il emprunte chaque jour, nous devons le lui rendre praticable* » (Revol, 2006, p. 268).

Nous proposons maintenant un résumé de l'analyse de l'évaluation de mathématique (avant et après la remédiation) pour chaque école. Cette analyse a été basée sur Fayol (1994). L'analyse détaillée se trouve en annexe (Ecole A : p.108 à 122, Ecole B : p. 455 à 471 et Ecole C : p.795 à 805).

Commençons par l'école A :

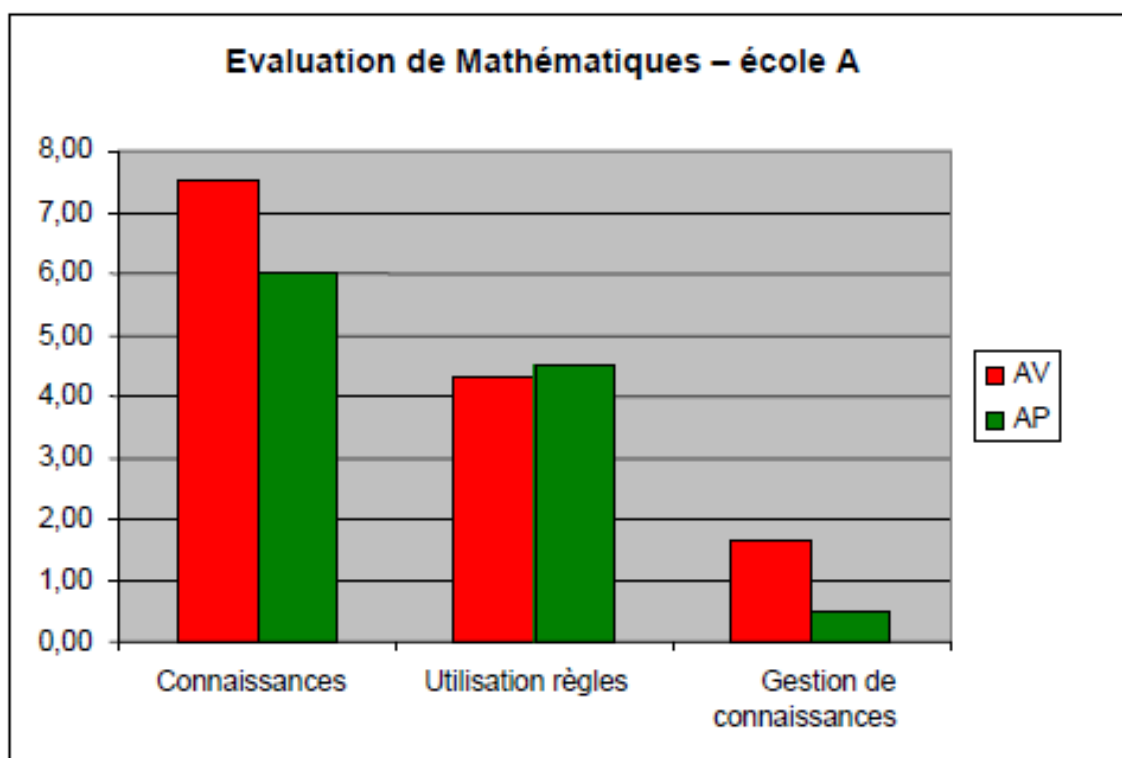
Tableau VIX : résumé de l'évaluation de mathématiques – Ecole A

	Types d'erreur/ nombre d'erreurs					
	erreurs liées aux connaissances		erreurs liées à l'utilisation de règles		erreurs liées à la mise en oeuvre et à la gestion des connaissances	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP
Abd	9	11	9	8	2	0
Bry	6	4	4	4	2	1
Jad	9	6	4	3	2	1
Jea	8	8	2	4	2	1
Jes	6	3	3	3	0	0
Sab	7	4	4	5	2	0

Source J. Glaser – 2009

Ce graphique nous aidera à visualiser le résultat de l'ensemble des enfants de cette école :

Graphique VIII : des erreurs / évaluation de la mathématiques – école A



Source : J. Glaser - 2010

Comme nous avons pu l'observer dans le tableau ci-dessus aussi bien que dans ce graphique, les enfants ont considérablement progressé dans la deuxième passation (après la remédiation) dans les items « *erreurs liées aux connaissances* » et « *erreurs liées à la mise en oeuvre et à la gestion des connaissances* ». Concernant les « *erreurs liées à l'utilisation de règles* » ils ont eu encore des difficultés. En détaillant, nous voyons que Jea a fait le même nombre d'erreurs avant et après la remédiation dans les « *erreurs liées aux connaissances* » et Abd a commis plus d'erreurs après la remédiation dans ce même

item. Abd est un enfant qui a un raisonnement assez rigide, il met plus de temps pour comprendre et cela énerve parfois ses camarades. Les autres enfants ont bien amélioré leur performance par rapport aux erreurs liées à la connaissance. Quant à la partie la plus difficile selon ces enfants, les « *erreurs liées à l'utilisation de règles* », nous remarquons que Bry a fait le même nombre d'erreurs dans les deux passations et que Jea et Sab ont commis plus d'erreurs dans la deuxième passation. Nous justifions cela pour Jea par sa distraction constante et pour Sab par son manque de persévérance et son envie de faire vite pour être débarrassé. En ce qui concerne les « *erreurs liées à la mise en oeuvre et à la gestion des connaissances* », cela a été beaucoup plus facile pour la totalité des enfants dans la deuxième passation.

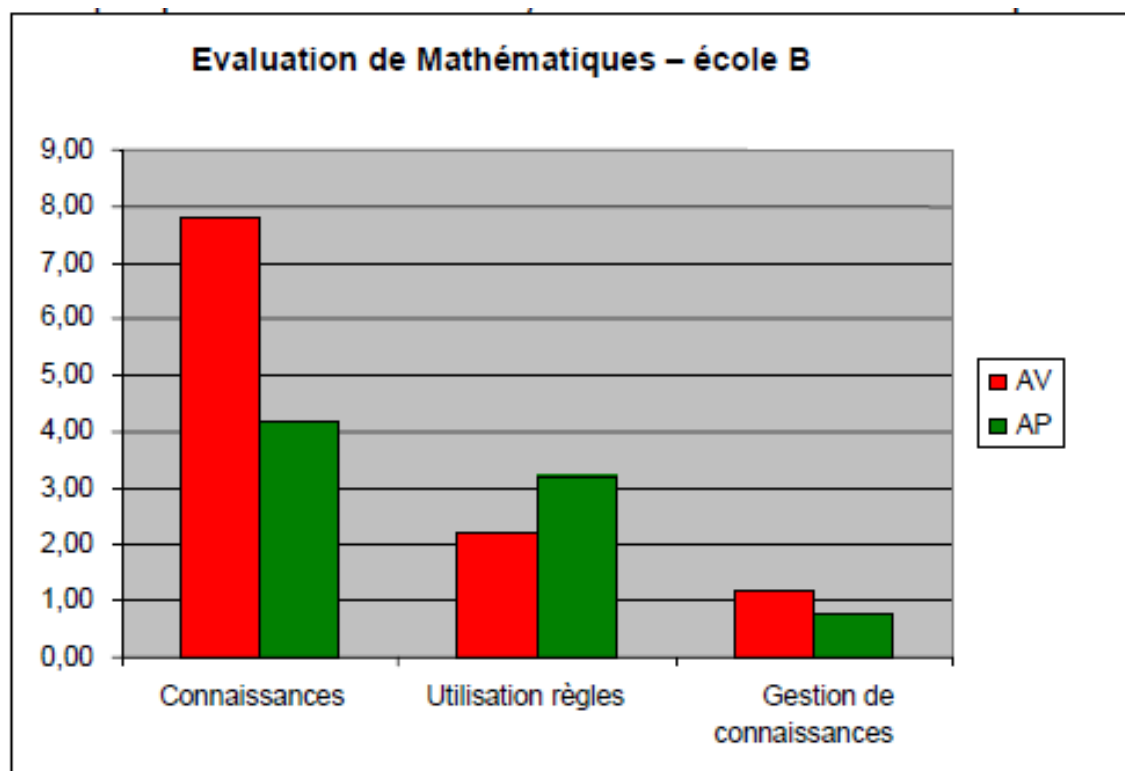
Voyons à présent comment cela s'est passé à l'école B. Comme pour l'école précédente, nous proposons un tableau avec les résultats de chaque enfant et ensuite un graphique montrant l'ensemble des résultats de l'école :

Tableau X : résumé de l'évaluation de mathématiques – Ecole B

	Types d'erreur/ nombre d'erreurs					
	erreurs liées aux connaissances		erreurs liées à l'utilisation de règles		erreurs liées à la mise en oeuvre et à la gestion des connaissances	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP
Aly	9	----	2	----	1	----
Dou	4	----	2	----	1	----
Fio	8	9	1	2	1	3
Mar	12	4	1	5	2	1
Que	7	1	3	5	1	0
Sar	2	1	5	2	0	0
Syr	10	6	1	2	2	0

Source J. Glaser - 2009

Ce graphique va nous aider à visualiser les résultats :



Graphique IX : des erreurs /évaluation de mathématiques – école B

Source : J. Glaser - 2010

Comme dans l'école précédente, à l'école B aussi les « erreurs liées à l'utilisation de règles », ont été les plus répandues, même après la remédiation. Mar en particulier a eu beaucoup de difficulté avec cet item. Fio, Que et Syr aussi ont fait plus d'erreurs après qu'avant la remédiation. Fio a vraiment des difficultés importantes qu'elle n'a pas encore surmontées. Et Que est angoissé en permanence : il était nerveux le jour de l'évaluation demandant s'il avait fait mieux qu'avant. Syr se disperse, elle travaillait et en même temps voulait raconter d'autres choses. Sinon, dans les items « erreurs liées aux connaissances » et « erreurs liées à la mise en œuvre et à la gestion des connaissances » il n'y a eu que Fio qui a commis des erreurs, les autres enfants ont eu plus de facilité dans la passation après l'activité de remédiation cognitive.

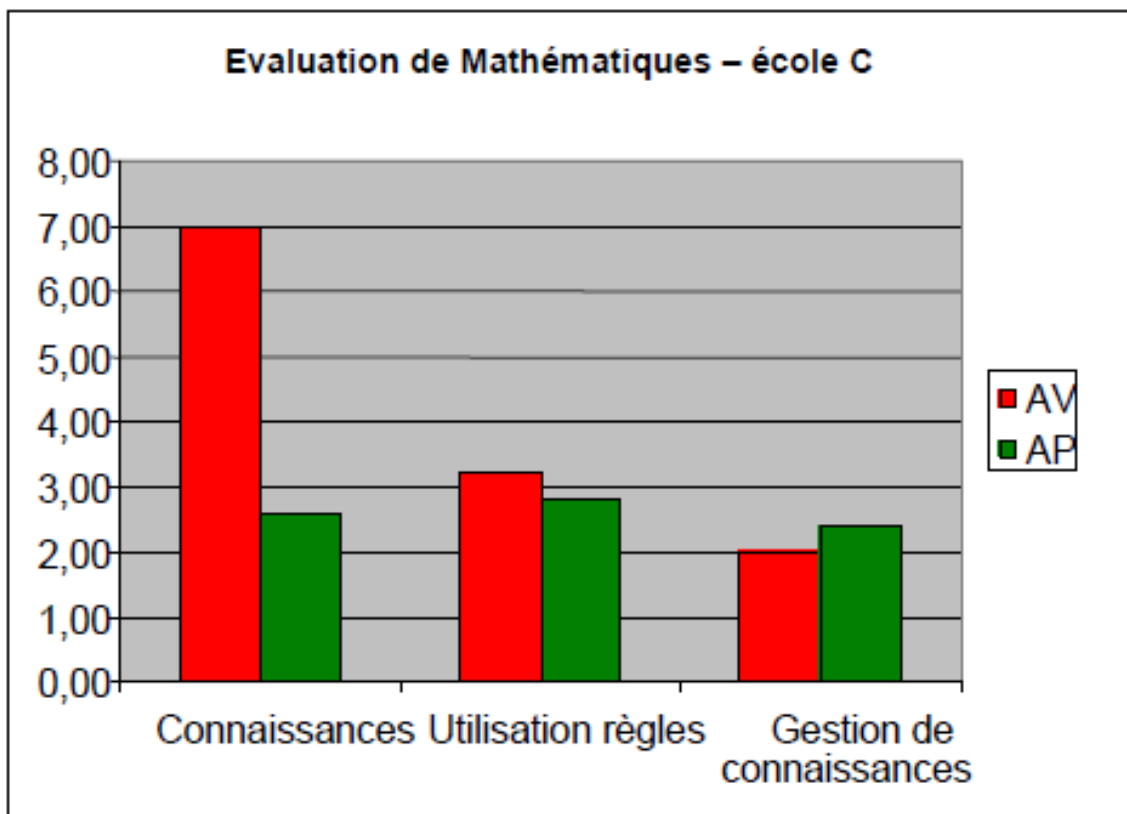
Passons à l'analyse des erreurs de mathématique à l'école C :

Tableau XI: résumé du dispositif d'évaluation de mathématiques – Ecole C

	Types d'erreur/ nombre d'erreurs					
	erreurs liées aux connaissances		erreurs liées à l'utilisation de règles		erreurs liées à la mise en oeuvre et à la gestion des connaissances	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP
Abe	8	2	4	3	1	0
Fai	6	4	1	3	1	1
Ibr	7	2	3	3	3	4
Mag	10	5	6	3	3	3
Nou	4	0	2	2	2	4

Source J. Glaser - 2009

Comme pour les autres écoles nous présentons un graphique pour compléter les résultats en mathématiques à l'école C:

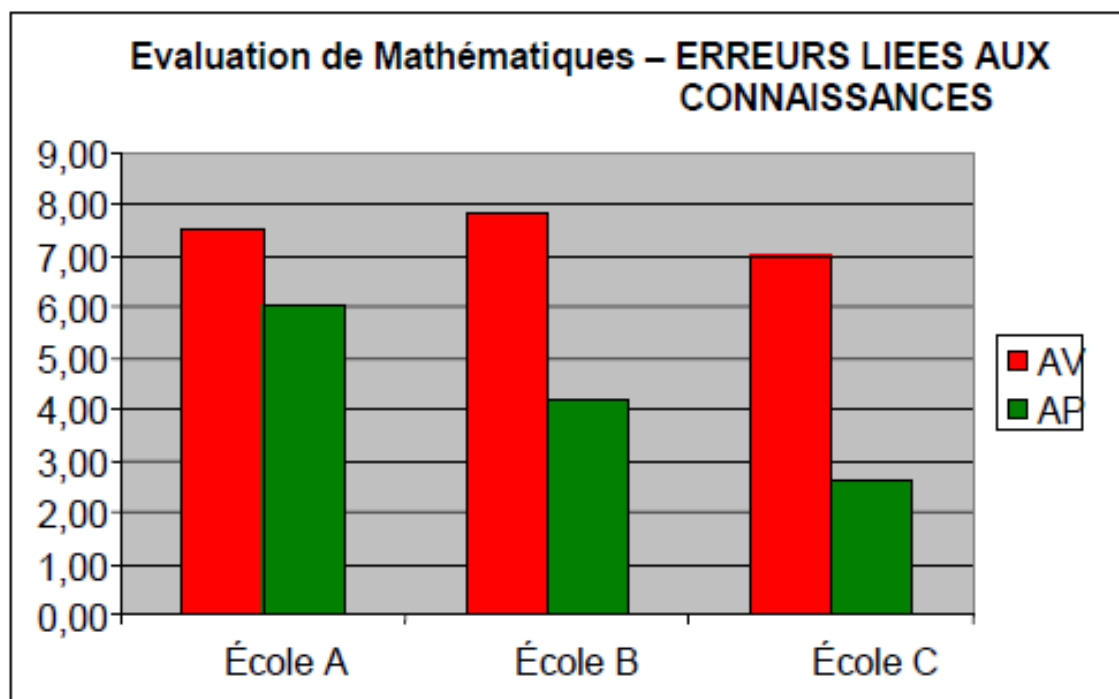


Graphique X : des erreurs/ d'évaluation de mathématiques – école C

Source : J. Glaser - 2010

Contrairement aux deux autres écoles, c'est dans « *la mise en oeuvre et à la gestion des connaissances* » que les enfants de l'école C ont eu le plus de difficultés qui ont persisté dans la deuxième passation. Ibr et Nou ont commis plus d'erreurs dans cet item et Mag la même quantité. Ibr a voulu faire vite et sans aucun soin, son objectif était d'aller jouer au foot au cours de récréation. Nou, est un enfant intelligent, mais sa situation familiale au moment de l'évaluation ainsi que les confusions qu'il a faites à l'école l'ont certainement empêché de faire mieux. Sinon, dans cette école pour les items « *erreurs liées aux connaissances* » et « *erreurs liées à l'utilisation de règles* » les enfants ont bien évolué après la remédiation.

Voyons synthétiquement les graphiques de comparaison des trois écoles sur les items que nous avons déjà analysés pour chaque école. Tout d'abord les « *erreurs liées aux connaissances* » :

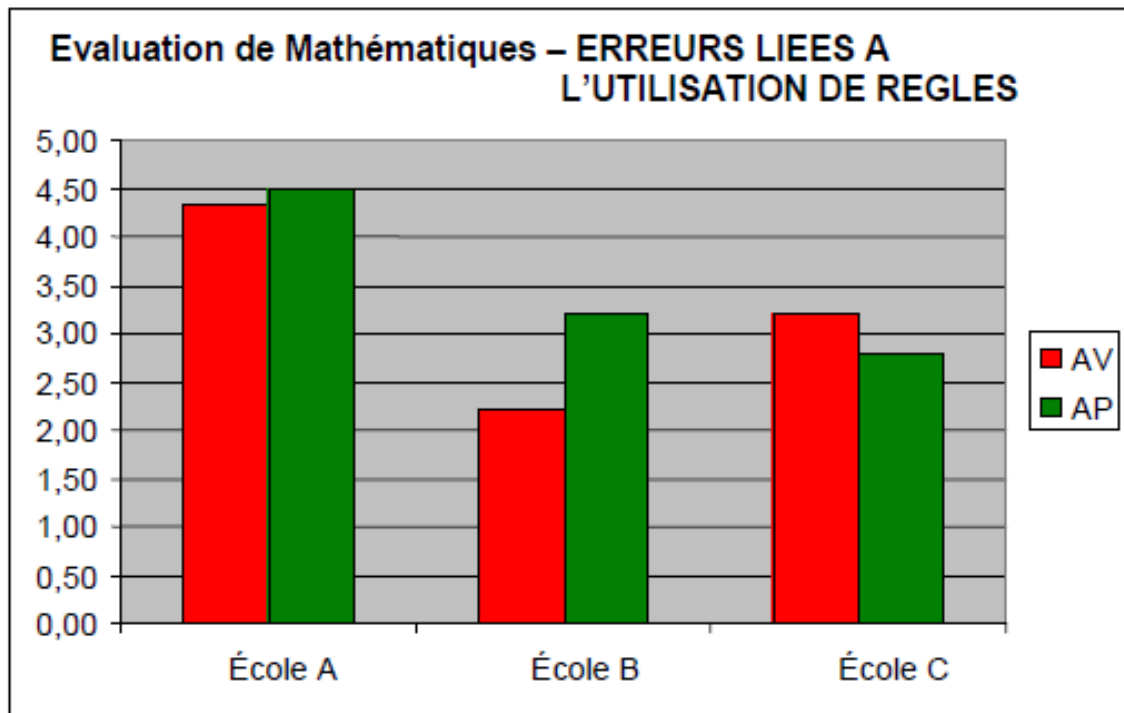


Graphique XI : de l'évaluation de mathématiques – comparaison entre les écoles

Source : J. Glaser - 2010

Nous pouvons noter en comparant les trois écoles que les enfants ont progressé dans les trois par rapport aux « *erreurs liées aux connaissances* ». Cette évolution est remarquable dans l'école C, école publique où les enfants ont plus de difficultés.

Passons au graphique qui compare les résultats des écoles sur les « *erreurs liées à l'utilisation de règles* » :

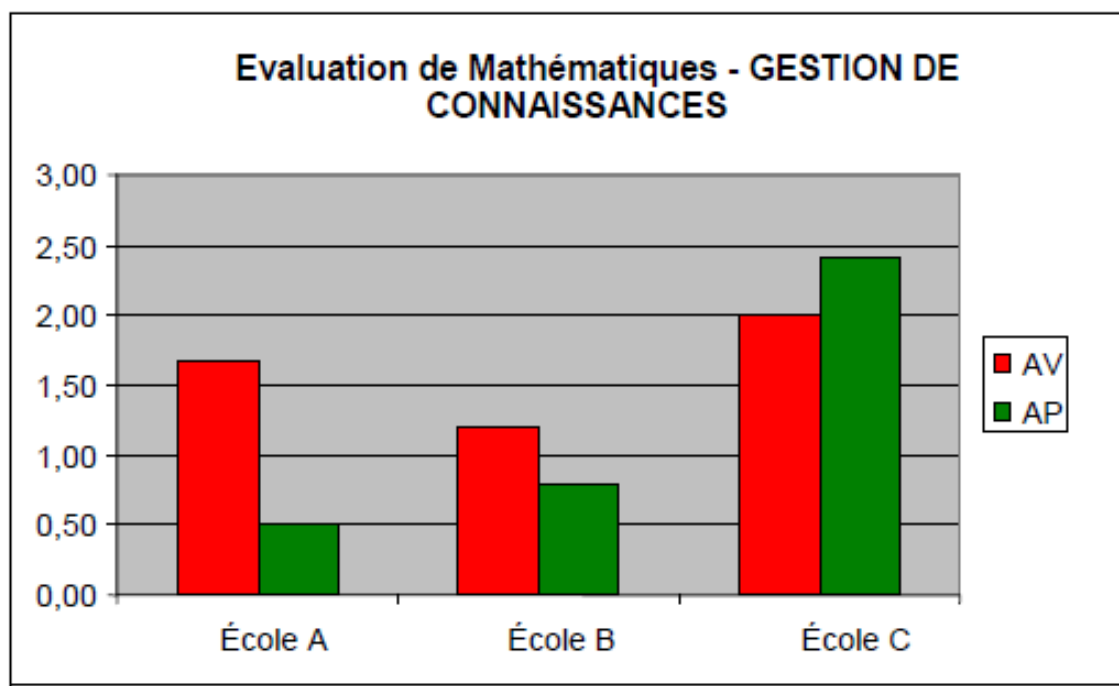


Graphique XII : sur l'évaluation de mathématiques– comparaison entre les écoles

Source : J. Glaser - 2010

En regardant ce graphique nous nous apercevons que les « erreurs liées à l'utilisation de règles » ont été une grande difficulté à surmonter surtout à l'école B et un peu moins à l'école A. Par contre, à l'école C, les enfants ont fait moins d'erreurs dans cet item après l'activité de remédiation cognitive.

Voyons le dernier graphique qui compare les écoles sur les « erreurs liées à la mise en oeuvre et à la gestion des connaissances » :



Graphique XIII : sur l'évaluation de mathématiques – comparaison entre les écoles

Source : J. Glaser - 2010

Terminons cette analyse de l'évaluation des mathématiques en observant la comparaison entre les écoles concernant « les erreurs liées à la mise en oeuvre et à la gestion des connaissances ». Notons que les enfants de l'école A ont eu une performance bien meilleure après l'activité de remédiation cognitive, de même que les enfants de l'école B. Par contre, à l'école C, les erreurs dans cet item ont augmenté dans la deuxième passation.

A partir des analyses faites des trois écoles par rapport aux passations des épreuves de français et de mathématiques, nous pouvons valider nos attentes de résultats 3.1 (« Nous attendons que nos sujets auront un pourcentage meilleur de réussite aux épreuves de français et de mathématiques après l'activité de remédiation cognitive ») référant à l'hypothèse H3 : « L'activité de remédiation cognitive peut aider les enfants, dont les difficultés scolaires proviennent de problèmes qui perturbent le développement moral, à progresser dans leurs apprentissages scolaires, en favorisant l'émergence de nouvelles connaissances qui vont les pousser à rétablir un rapport positif avec l'apprentissage ».

## Grille Des Résultats Finaux Par Ecole

Nous allons comparer les résultats de l'ensemble des enfants qui ont participé de la recherche dans des trois écoles par rapport aux développements moral, cognitif et psycho-affectif. Et nous les analysons à la suite.

Les résultats détaillés se trouvent dans les annexes de la façon suivante :



- Développement Moral : Histoires Morales (Ecole A p. 137 à 141, Ecole B p. 488 à 493, Ecole C p. 816 à 819) et Conscience des règles (Ecole A p. 132 à 136, Ecole B p. 482 à 487, Ecole C p. 812 à 815).

- Développement Cognitif : Epreuves Opératoires (Ecole A p. 123 à 131, Ecole B p. 472 à 481, Ecole C p. 806 à 811).

- Développement Psycho-Affectif : Dessin « Famille Educative » (Ecole A p. 142 à 173, Ecole B p. 494 à 527, Ecole C p.820 à 841) et Echelle de Maturité - Royer (Ecole A p. 174 à 313, Ecole B p. 528 à 667, Ecole C p. 842 à 953).

Nous proposons un tableau qui réunisse l'ensemble des résultats obtenus chez les enfants des trois écoles qui ont participé à toutes les séances de remédiation: (pour une lecture adéquate des tableaux, nous signalons que AV fait référence aux niveaux atteints par les enfants avant la remédiation et AP après la remédiation).

**AVANT LA REMEDIATION**

**APRES LA REMEDIATION**

Tableau XII : ensemble des résultats des trois développements

Ecole A	Dév. Moral		Dév. Cognitif		Dév. Psycho- affectif	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP
Abd	3	5	2	3	1	2
Bry	2	5	3	4	2	5
Jad	2	4	2	3	3	3
Jea	3	5	3	4	1	2
Jes	2	4	3	4	3	3
Sab	3	4	3	4	3	3
Ecole B	Dév. Moral		Dév. Cognitif		Dév. Psycho- affectif	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP
Aly	2	----	3	----	2	----
Dou	3	----	3	----	3	----
Fio	3	4	2	4	1	2
Mar	3	3	3	4	1	1
Que	3	5	3	5	3	4
Sar	3	5	4	5	4	4
Syr	3	4	3	4	3	5
Ecole C	Dév. Moral		Dév. Cognitif		Dév. Psycho- affectif	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP
Abe	2	4	4	4	2	2
Fai	2	4	2	4	1	3
Ibr	2	3	2	4	2	3
Mag	2	3	3	3	1	1
Nou	2	4	4	4	2	1

Source : J. Glaser - 2010

Ce tableau nous permet de valider nos attentes de résultats qui concernent les hypothèses 1, à savoir : « Les difficultés d'apprentissage formel ou systématique présentées par l'enfant peuvent apparaître, non seulement pour des obstacles cognitif, fonctionnel,

social et affectif (Visca, 1985) mais aussi pour des problèmes qui font obstacle au développement moral ».

En effet, tous les enfants des trois écoles sont soit au niveau 2 soit au niveau 3 du protocole (stade d'hétéronomie morale).

Dans la deuxième passation 69% de nos enfants se trouvent soit au niveau 3 soit au niveau 4. Les enfants restants (31%) sont dans le niveau 5.

## **Analyse générale des trois écoles par rapport aux développements moral, cognitif et psycho-affectif**

---

En commençant par le développement moral nous avons pu constater qu'avant la remédiation 50% des enfants (8 enfants) étaient dans le niveau 2 (hétéronomie) et les autres 50% dans le niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie). Nous n'avons pas eu d'enfants qui avaient atteint les niveaux 4 et 5 avant la remédiation, respectivement : transition entre l'hétéronomie et l'autonomie et l'autonomie morale. Autrement dit, comme avant la remédiation cognitive la totalité de nos enfants était dans les niveaux 2 et 3 (50% pour chacun), donc dans l'état d'hétéronomie morale et dans les oscillations entre l'hétéronomie et l'autonomie, et ils ont démontré une difficulté de décentralisation, cela nous permet de dire que leurs relations sont dans le respect unilatéral.

Nous avons pu observer qu'après notre intervention en remédiation groupale aucun enfant n'est resté au niveau 2 (hétéronomie) et qu'il n'y a eu que 3 enfants (19%) qui sont restés au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie). Le niveau 4 (transition entre l'hétéronomie et l'autonomie) a été atteint par 8 enfants (50%) et le niveau 5 (autonomie) par 5 enfants (31%).

Nous avons pu constater par la passation des histoires morales avant la remédiation, que ces enfants plaçaient l'autorité au premier plan et dont le respect unilatéral était le seul médiateur de leurs actions, ils ne prenaient pas encore en compte l'égalité. Dans la deuxième passation 81% des enfants étaient soit au niveau 4 (50% des enfants) soit au niveau 5 (31% des enfants) correspondant respectivement à la transition entre l'hétéronomie et l'autonomie et l'autonomie morale, ce que nous avons pu vérifier par rapport à leurs progrès dans les réponses à ces histoires, car ils questionnaient l'autorité de l'adulte lorsqu'ils ne considéraient pas justes leurs consignes.

Quant à la conscience de la règle, avant la remédiation les enfants considéraient encore les règles sacrées, inviolables et inchangeables. Pour eux les règles ne pouvaient venir que des gens importants (l'autorité) ou de l'adulte. Pour eux, c'était aussi interdit pour les enfants de créer des règles et ce changement serait considéré comme une infraction. Après, ils nous ont donné des réponses en considérant le respect de l'opinion des autres pour la formulation des règles et en démontrant la possibilité aussi aux enfants de le faire, car ils ont expérimenté cela pendant la remédiation.

Par rapport aux résultats du développement cognitif, nos résultats ont montré qu'avant la remédiation 5 enfants (31%) sont encore dans le niveau 2 (intermédiaire entre la non conservation opératoire et les oscillations cognitives) ; 50% (8 enfants) se trouvent au niveau 3 (les oscillations cognitives) et le restant (19%), ce qui correspond à 3 enfants, sont au niveau 4 (intermédiaire entre les oscillations cognitives et la conservation opératoire). Malgré leur âge, aucun enfant n'avait atteint le niveau 5 (la conservation opératoire) avant la remédiation.

Après les 6 mois de travail en groupe de remédiation cognitif, nos enfants ont évolué par rapport à leur niveau antérieur : aucun enfant n'est resté au niveau 2 (intermédiaire entre la non conservation opératoire et les oscillations cognitives); 3 enfants (19%) sont passés au niveau 3 (les oscillations cognitives) ; 11 enfants (69%) sont passés au niveau 4 (intermédiaire entre les oscillations cognitives et la conservation opératoire) et 2 enfants (12%) ont atteint le niveau 5 (la conservation opératoire).

Nous avons pu remarquer par les résultats des épreuves opératoires la prédominance des raisonnements figuratifs des enfants: une modalité du fonctionnement cognitif des enfants qui n'apprennent pas comme Dolle (1994) nous l'a appris : « *Le concept de figurativité, opposé à celui d'opérativité, exprime cette modalité fonctionnelle de la pensée observée entre l'âge de six ans et l'âge de dix-onze ans et consistant à ne prendre appui que sur les aspects figuratifs de la connaissance, ne se fondant, en d'autres termes, que sur les états perceptibles par l'activité des récepteurs sensoriels et leur évocation mentale au détriment des transformations qui les produisent par l'action physique et/ou par l'opération mentale* » (Dolle 1994, p. 16). Nous avons pu observer, surtout avant la remédiation, que nos enfants utilisaient des arguments figuratifs, parce qu'ils restaient centrés sur ce qu'ils voyaient (l'état) et ne tenaient pas compte des transformations subies par l'objet. Souvent ils ont accepté la contre argumentation, mais, uniquement parce qu'elle vient de l'adulte, fait qui nous permet de faire un lien avec le développement moral et de constater leur rapprochement de l'état d'hétéronomie morale.

Nous notons que nos enfants sont dans une dynamique de construction opératoire. Après la remédiation, nous avons pu mettre en évidence que la grande majorité des enfants a atteint la phase d'achèvement du niveau opératoire concret.

Concernant le développement psycho-affectif, qui a été vérifié par le test projectif du dessin « Famille Educative », avant la remédiation nous avons pu vérifier que seulement 5 enfants (31%) montraient par leurs dessins avoir un rapport positif de la famille avec l'apprentissage, contre 11 enfants (69%) qui montraient un rapport négatif. A la fin de la remédiation, nous avons pu constater que cette situation n'a pas eu de grandes modifications, puisque 62,5% (10 enfants) continuaient avec un rapport négatif de la famille avec l'apprentissage, contre 6 enfants (37,5%) avec un rapport positif, donc nous n'avons eu qu'une famille qui a modifié, à travers le dessin, son rapport avec l'apprentissage.

Nous n'avons pas eu beaucoup d'interventions auprès des familles, notre recherche était centrée sur les enfants. Nous avons eu un entretien avec les parents, au cours duquel nous avons rempli un questionnaire avec des questions semi-ouvertes par rapport au développement des enfants. Parmi les sujets discutés pendant cet entretien nous trouvons : la vie d'écolier des enfants, leurs difficultés et ce qui était mis en place pour essayer de les aider, les liens enfant-parents/école, enfants-parents/enseignant, la vie familiale par rapport à l'autorité et les règles.

Nous pouvons dire que non seulement le questionnaire en lui-même, mais le déroulement des entretiens et même les réactions des parents lors de la convocation, nous en disent beaucoup sur la dynamique familiale. Nous précisons que cela a été difficile de joindre quelques parents, et que parfois nous avons eu besoin de les convoquer deux ou trois fois, à cause de leurs absences et que nous n'avons pas eu, en aucune situation, les deux parents ensemble comme prévu par nous, dans la plupart des cas, c'était la mère qui venait.

Nous tenons à préciser que compte tenu de l'importance du rôle de la famille vis-à-vis de la scolarité des enfants, nos résultats ne nous laissent pas très optimistes : « *La famille*

*est un lieu favorable aux transmissions qui se donnent en fonction de l'appropriation active de la part de l'enfant. Selon les contenus qui circulent dans le sein familial, ceux-ci peuvent générer des problèmes d'apprentissage aussi systématique qu'asystématique » (Glaser, 2007, p. 76).*

## Résultats du développement moral

Nous proposons à la suite des tableaux et des graphiques qui montrent les résultats qui concernent le développement moral, à savoir : le niveau général de la conscience de la règle, des histoires morales et le niveau total du développement moral de chaque enfant des trois écoles étudiées. Ces constats seront analysés dans l'item que se suivre « Analyse des interactions qui vont influencer l'éducation morale et la construction des valeurs chez l'enfant ».

\* Niveaux du protocole

### Ecole A

Tableau XIII : résultats du développement moral

	NIVEAU GENERAL DE LA CONSCIEN- CE DE LA REGLE		NIVEAU GENERAL HISTOIRES MORALES		NIVEAU DEVELOPPEMENT MORAL	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP
Abd	3	5	3	5	3	5
Bry	2	5	3	5	2	5
Jad	2	4	2	4	2	4
Jea	3	5	3	4	3	5
Jes	2	4	2	4	2	4
Sab	3	5	3	4	3	4

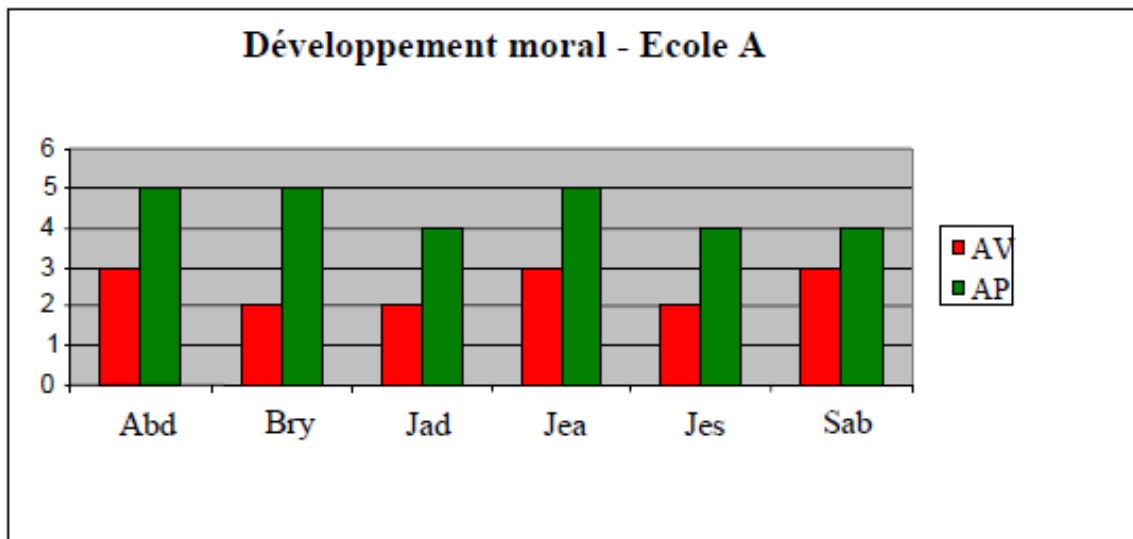
Source : J. Glaser – 2010

Dans l'école A (publique) par rapport à la conscience de la règle, nous trouvons, avant la remédiation, l'ensemble de nos sujets (50% chaque) soit au niveau 2 (hétéronomie) soit au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie). Après la remédiation, 33% dans le niveau 4 (transition entre l'hétéronomie et l'autonomie) et 67% d'entre eux se trouvent dans le niveau 5 (autonomie).

Quant aux histoires morales, avant la remédiation, 33% dans le niveau 2 (hétéronomie) et 67% d'entre eux se trouvent dans le niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie). Nous voyons que après la remédiation, 67% dans le niveau 4 (transition entre l'hétéronomie et l'autonomie) et 33% d'entre eux se trouvent dans le niveau 5 (autonomie).

Ces résultats nous donnent un niveau total du développement moral 50% dans le niveau 4 (transition entre l'hétéronomie et l'autonomie) et les autres 50% d'entre eux se trouvent dans le niveau 5 (autonomie).

Le graphique ci-après nous permet visualiser les résultats total au développement moral des enfants de l'école A.



Graphique XXIV : sur les résultats du développement moral – Ecole A

Source : J. Glaser - 2010

A partir de ce graphique nous observons que l'ensemble des enfants de l'école A ont progressé par rapport au développement moral si nous comparons ces résultats avant et après la remédiation.

### Ecole B

Tableau XIV : résultats du développement moral

	NIVEAU GENERAL DE LA CONSCIEN- CE DE LA REGLE		NIVEAU GENERAL HISTOIRES MORALES		NIVEAU DEVELOPPEMENT MORAL	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP
Aly	2	-----	2	-----	2	-----
Dou	3	-----	3	-----	3	-----
Fio	3	4	3	4	3	4
Mar	2	3	2	3	3	3
Que	3	5	4	4	3	5
Sar	2	5	4	5	3	5
Syr	3	5	3	4	3	4

Source : J. Glaser - 2010

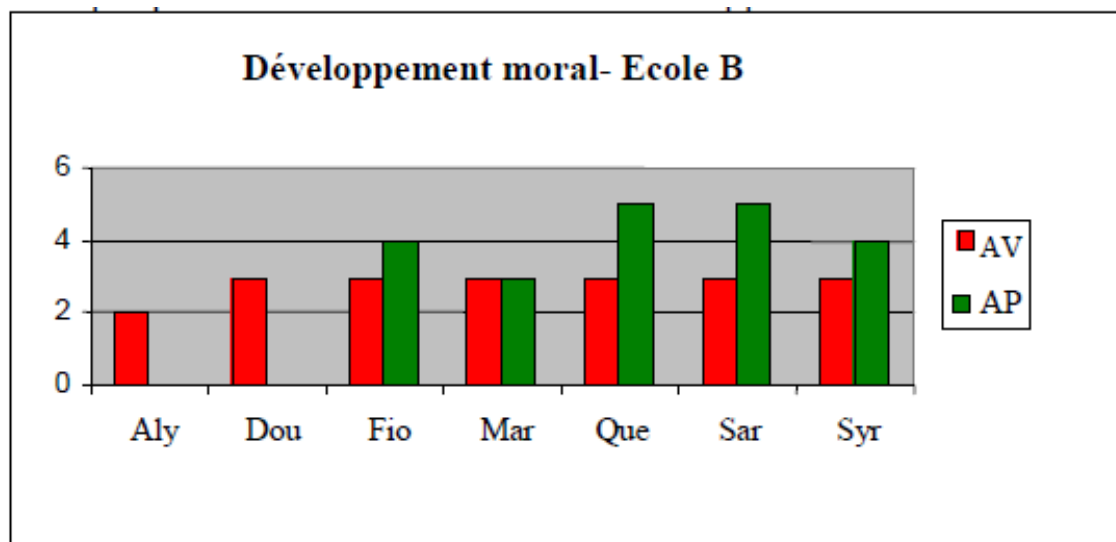
En ce qui concerne l'école B (privée), par rapport à la conscience de la règle, avant la remédiation, 43% des enfants sont au niveau 2 (hétéronomie) et 57% sont au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie). Après la remédiation, (deux enfants n'ont pas participé de la deuxième passation), donc nous trouvons des enfants présents 20% au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie), autres 20% au niveau 4 (transition entre l'hétéronomie et l'autonomie) et 60% au niveau 5 (autonomie).

Pour les histoires morales, nous observons que 29% des enfants sont au niveau 2 (hétéronomie), 43% au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie) et, finalement, autres 29% au niveau 4 (transition entre l'hétéronomie et l'autonomie), avant la remédiation. Après, dans la deuxième passation, 20% des enfants se trouvent dans le

niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie), 60% au niveau 4 (transition entre l'hétéronomie et l'autonomie) et 20% restants au niveau 5 (autonomie).

Dans l'école B, le niveau total du développement moral est le suivant : avant la remédiation, 29% des enfants sont au niveau 2 (hétéronomie) et 71% au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie). Et, après la remédiation, 20% des enfants se trouvent dans le niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie), 40% dans le niveau 4 (transition entre l'hétéronomie et l'autonomie) et les autres 40% dans niveau 5 (autonomie).

Voyons un graphique qui nous montre l'évolution des enfants de l'école B par rapport développement moral (avant et après la remédiation).



Graphique XV : sur les résultats du développement moral – Ecole B

Source : J. Glaser - 2010

Dans l'école B, il n'y a qu'un enfant (Mar) qui continue dans le même niveau de développement moral (avant et après la remédiation), les autres enfants ont progressé.

Allons aux résultats de l'école C (publique) :

### Ecole C

Tableau XV : résultats du développement moral

	NIVEAU GENERAL DE LA CONSCIEN- CE DE LA REGLE		NIVEAU GENERAL HISTOIRES MORALES		NIVEAU DEVELOPPEMENT MORAL	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP
Abe	3	4	2	4	2	4
Fai	2	4	3	4	2	4
Ibr	2	3	2	3	2	3
Mag	2	3	2	3	2	3
Nou	2	4	2	4	2	4

Source : J. Glaser – 2010

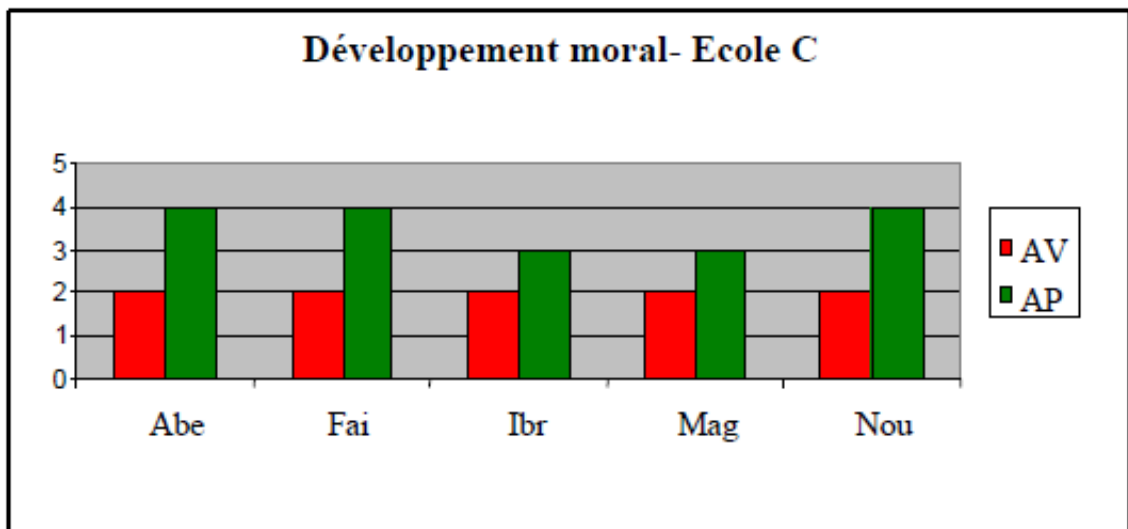
Dans l'école C, avant la remédiation cognitive, les résultats de la conscience de la règle montrent que 80% des enfants sont au niveau 2 (hétéronomie) et 20% au niveau

3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie). Après la remédiation, 40% des enfants sont au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie) et 60% d'entre eux sont au niveau 4 (transition entre l'hétéronomie et l'autonomie).

Quant aux histoires morales, avant la remédiation nous trouvons la même situation que dans la conscience de la règle : 80% des enfants sont au niveau 2 (hétéronomie) et 20% au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie). Egalement, après la remédiation, les résultats rejoignent ces de la conscience de la règle : 40% des enfants sont au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie) et 60% d'entre eux sont au niveau 4 (transition entre l'hétéronomie et l'autonomie).

Par rapport au niveau total du développement moral de l'école C, nous voyons que 100% des enfants se trouvent dans le niveau 2 (hétéronomie) avant la remédiation, et, après la remédiation, 40% des enfants sont au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie) et 60% d'entre eux sont au niveau 4 (transition entre l'hétéronomie et l'autonomie).

Le graphique ci-dessous permet de visualiser chaque enfant de l'école C avant et après la remédiation en ce qui concerne le développement moral.



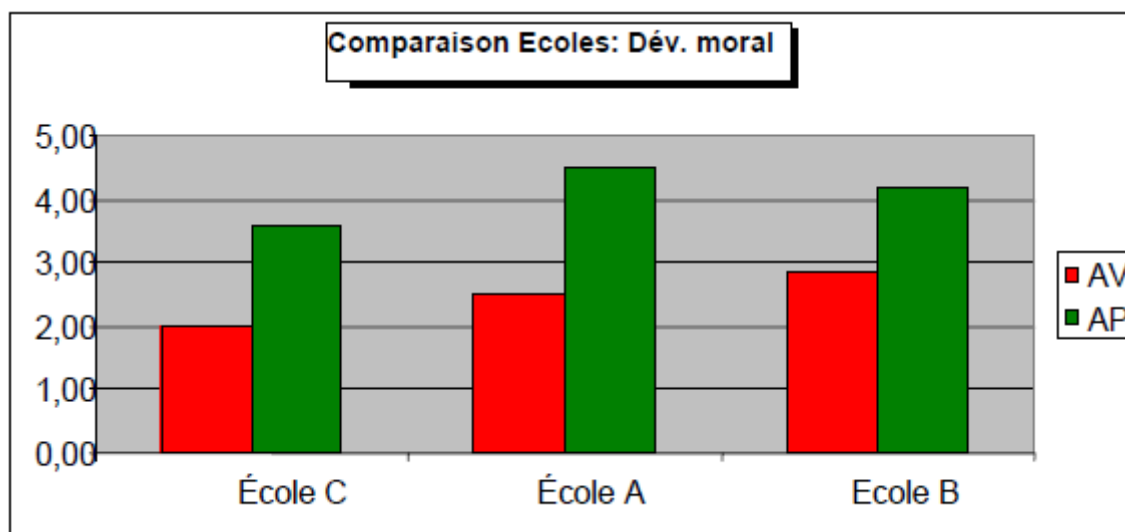
Graphique XVI : sur les résultats du développement moral – Ecole C

Source : J. Glaser - 2010

Ce graphique nous montre que par rapport aux réponses données par les enfants de l'école C, avant et après la remédiation, la totalité d'entre eux a évolué par rapport au développement moral. Ce résultat ne traduit pas leur conduite morale qui n'a pas beaucoup évolué après la remédiation.

Maintenant, comparons les trois écoles par rapport aux résultats du développement moral à travers ce graphique.

## Comparatif entre les écoles :



Graphique XVII: de comparaison entre les écoles - développement moral

Source : J.Glaser - 2010

Ce graphique nous fait constater que dans les trois écoles il y a eu des progrès par rapport au développement moral, cependant c'est dans l'école A (publique) que cette évolution est meilleure. Elle est moins visible dans l'école B (privée), qui est l'école qui a commencé dans un niveau plus élevé (première passation). L'école C (publique) qui a eu la plupart des enfants dans un niveau plus bas (niveau 2 – hétéronomie) dans la première passation, dans la deuxième a eu une évolution plus grande que l'école B et plus petite que l'école A.

A la suite nous analysons des interactions qui vont influencer l'éducation morale et la construction des valeurs chez l'enfant.

## Analyse des interactions qui vont influencer l'éducation morale et la construction des valeurs chez l'enfant

Comme nous avons déjà explicité dans la partie théorique, la morale n'est pas innée, elle est construite, comme la pensée rationnelle. Cette construction, est faite dans une succession d'étapes, qui vont de l'égoïsme à la coopération, où à partir de sa décentration l'individu légitime un code moral et social. Piaget souligne l'importance de l'interaction sociale dans le développement de la conscience morale puisque sa construction suppose un rapport de l'individu avec son entourage. Il n'y a donc pas de morale sans une éducation morale : « ...c'est dans les relations interindividuelles que se développent ces normes : ce sont les rapports qui se constitueront entre lui et les adultes ou entre lui et ses semblables qui amèneront l'enfant à prendre conscience du devoir et à mettre au-dessus de son moi cette réalité normative » Xypas (1997, p. 12).

Dans cette analyse qui concerne le développement moral des enfants, nous tentons, à travers les réponses à des questions posées lors de l'entretien que nous avons eu avec les parents, de comprendre comment ils agissent avec leurs enfants. Cela permet de vérifier leurs rapports, de savoir s'ils sont fondés sur un respect unilatéral ou bien mutuel.

Commençons par la question 34 du questionnaire: « *Quelle est votre réaction lorsque l'enfant fait une bêtise* » ?



Comme précédemment, nous suivons la même séquence pour la présentation des écoles. Tout d'abord, l'école A :

**Tableau XVI : sur la réaction des parents face à l'enfant qui fait une bêtise - école A**

Avertissement	Punition	Fessée	Demande d'explication	Je lui explique	Pas de réponse, change de sujet	Je crie, je gronde, je me fâche	Il ne fait pas trop	Il s'entend avec son père
1	1	2	1	1	1	2	0	0

Source : J. Glaser – 2009

Tous les parents de l'école A ont trouvé que leurs enfants font des bêtises mais les réactions qui s'en suivent sont, elles, diversifiées. Bien que variées les réponses sont en majorité fondées sur un respect unilatéral : « punition » (Bry) ; « fessée » (Abd et Jad) ; « Je crie, je gronde, je me fâche » (Jad et Jes). Les mères de Abd et de Bry et le beau-père de Jad ont donné deux possibilités, en justifiant que leur réaction dépend entre autres de la gravité de la bêtise. Pour les bêtises les moins graves, c'est plutôt « l'avertissement » (Abd) et la demande d'explication (Bry). La mère de Jea a dit « je lui explique », les trois dernières réponses étant plus proches du respect mutuel. Le père de Sab a changé de sujet devant cette question. La mère de Jes explique que si c'est une mauvaise note, elle lui fait copier plusieurs fois. Cette pratique est encore bien répondue dans quelques écoles : « ...une leçon n'a de portée qui si elle répond à un besoin, et elle ne répond à un besoin que si les connaissances qu'elle apporte correspondent à des réalités expérimentées et profondément vécues par l'enfant lui-même » (Piaget, 1998, p. 93).

Passons aux réponses concernant la réaction des parents en face de l'enfant qui fait une bêtise dans l'école B :

**Tableau XVII : sur la réaction des parents face à la l'enfant qui fait une bêtise - école B**

Avertissement	Punition	Fessée	Demande d'explication	Je lui explique	Pas de réponse, change de sujet	Je crie, je gronde, je me fâche	Il ne fait pas trop	Il s'entend avec son père
0	1	0	0	3	0	4	2	0

Source : J. Glaser – 2009

A l'école B les mères de Mar et de Sar ont affirmé que leurs enfants ne font pas trop de bêtises. La mère de Sar ajoute que si cela arrive elle lui explique. Les mères de Aly et de Que ont aussi répondu qu'elles expliquent à leurs enfants. Cependant la mère de Que ajoute qu'elle gronde si la bêtise est plus grave. Les mères de Dou, Syr et Fio aussi soit crient, grondent ou se fâchent. Il n'y a que la mère de Fio qui donne une punition à sa fille en cas de récidive. Aucun parent n'a répondu qu'il demande des explications à l'enfant : « Dans le domaine moral comme dans le domaine intellectuel, on ne possède réellement que ce qu'on a conquis pour soi-même » (Piaget, 1932, p. 423).

Dans la troisième école (C) les réponses des parents sur leur réaction face à la bêtise de l'enfant sont les suivantes :

**Tableau XVIII : sur la réaction des parents face à l'enfant qui fait une bêtise – école C**

Avertissement	Punition	Fessée	Demande d'explication	Je lui explique	Pas de réponse, change de sujet	Je crie, je gronde, je me fâche	Il ne fait pas trop	Il s'entend avec son père
0	1	1	1	1	0	0	1	1

Source : J. Glaser – 2009

C'est à l'école C que se trouvent les enfants qui ont présenté le plus de problèmes de comportement lors de notre intervention. Ces enfants sont connus dans l'école et malgré cela le père d'Ibr a dit que son fils ne fait pas trop de bêtises. La mère d'Abe s'exclut de la relation en disant que l'enfant s'entend avec son père : « *L'individu hétéronome sera le moins discipliné car seulement la coercition extérieure aura pouvoir sur lui* » (La Taille, 1998, p. 581, traduction personnelle). La mère de Nou lui donne une punition. Il s'agit d'une sanction expiatoire infligeant une peine qui apaise l'autorité, mais sans rapport avec l'acte. La mère de Mag en plus de demander une explication, donne une fessée. La mère de Fai est la seule à lui parler de la bêtise et à lui expliquer. Nous nous rendons compte à travers les réponses données par les parents, que les enfants de cette école vivent davantage des rapports d'autorité.

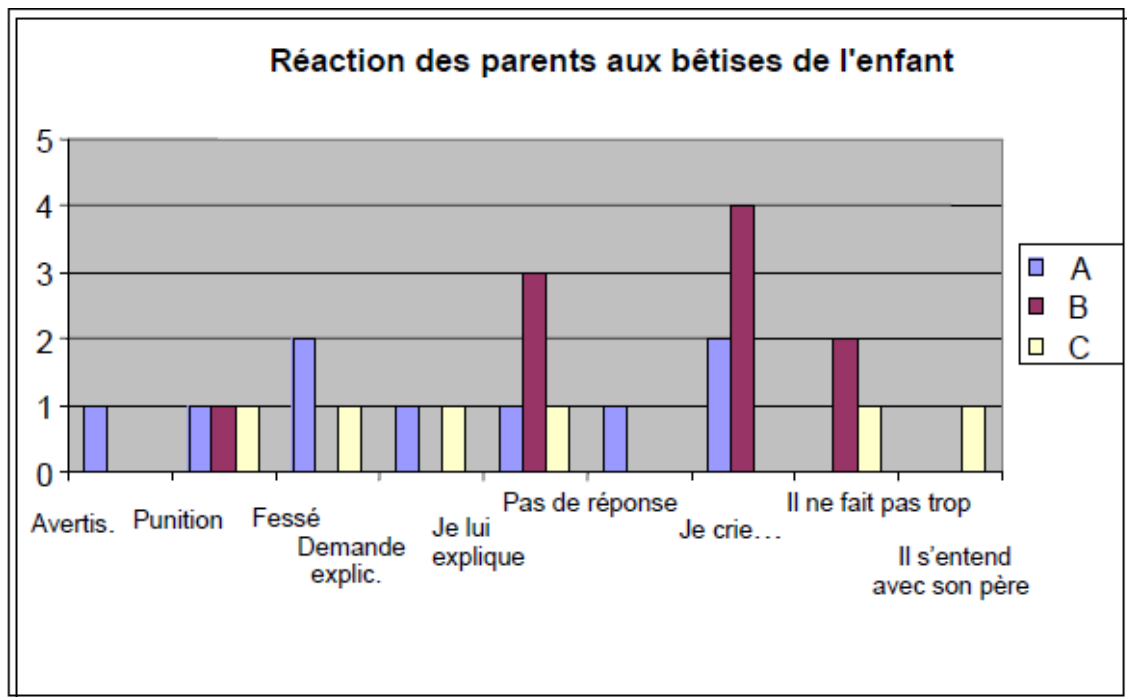
Nous allons ensuite comparer les réponses obtenues dans les trois écoles :

**Tableau XIX : sur la réaction des parents face à l'enfant qui fait une bêtise - comparaison entre les écoles**

	école A	école B	école C
Avertissement	1	0	0
Punition	1	1	1
Fessée	2	0	1
Demande d'explication	1	0	1
Je lui explique	1	3	1
Pas de réponse, change de sujet	1	0	0
Je crie, je gronde, je me fâche	2	4	0
Il ne fait pas trop	0	2	1
Il s'entend avec son père	0	0	1

Source : J. Glaser – 2009

Un graphique nous aidera à mieux visualiser et comparer les réponses dans les trois écoles :



Graphique XVIII : sur la réaction des parents face à l'enfant qui fait une bêtise – comparaison entre les écoles

Source : J. Glaser – 2009

En comparant les écoles quant aux réactions des parents face aux bêtises des enfants, nous nous apercevons que l'avertissement, qui est la réaction la plus compatible avec le respect mutuel, n'est donné en réponse qu'à l'école A. Dans cette même école les items « Je lui explique » et « Demande d'explication » sont présents dans la même proportion qu'à l'école C (l'autre école publique). Par contre, à l'école privée (B) il y a seulement le « Je lui explique », mais en grande quantité. Du côté des réactions qui se réfèrent davantage à un respect unilatéral, nous constatons que la « punition » est une option choisie dans la même mesure par les parents des trois écoles : « *En droit strict, la sanction est peut-être nécessaire comme moyen de défense de la société, bien que les pénalités modernes tendent eux aussi à faire prévaloir les idées de rééducation et de réadaptation sociale sur celle d'expiation. Mais, du point de vue moral, la sanction apparaît toujours plus comme une notion ambiguë dont le moins qu'on puisse dire est qu'elle rend impossible l'autonomie de la conscience* » (Piaget, 1932, p. 390) . Nous ne trouvons pas la fessée en réponse à l'école B, comme dans les autres écoles. « Je crie, je gronde, je me fâche » a été dit par une bonne partie des parents de l'école B, apparaît aussi à l'école A, mais non dans l'école C. En résumé, dans l'école (B) où il y a le plus des parents qui crient, grondent et se fâchent, il y a en même temps une majorité de parents qui expliquent aux enfants. A l'école A ils crient, grondent et se fâchent aussi, cependant après il y a la fessée. Et à l'école C, les réponses ont été très diverses.

Dans le même sens continuons l'analyse par la question 35 :

Voici les réponses des parents de l'école A :

Tableau XX : sur la réaction des parents lors d'un mensonge de l'enfant – A

## Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral

Il ne dit pas, il ne dit pas trop	Je lui tourne les oreilles	Il est puni	Je lui par- le, je lui explique	Je gron- de, je l'engueu- le (SIC)	N'a pas répondu, n'a pas compris la question
3	1	2	1	0	0

Source : J. Glaser – 2009

Les parents de Bry, Jea et Sab sont convaincus que leurs enfants ne disent pas de mensonges. La mère de Bry commente : « il ne parle même pas trop à la maison ». Quant à Abd, sa mère dit qu'elle lui tourne les oreilles lors qu'elle s'aperçoit qu'il a dit un mensonge. Jes est puni si le mensonge est découvert et Jad aussi (par son beau-père): «...comme c'est de l'extérieur que l'individu reçoit les règles ou l'obligation d'y obéir, il va de soi que l'évolution de l'enfant ne consiste pas seulement en l'épanouissement progressif de ses aptitudes innées, mais surtout en une socialisation réelle qui transforme qualitativement sa personnalité. La société en effet ne se borne pas à meubler son esprit, elle contribue encore à le former et à lui donner une structure » (Piaget, 1997, p. 109). Le beau-père de Jade explique qu'il arrive que sa mère lui parle aussi, mais qu'il n'a plus de patience.

Voyons maintenant les réactions des parents de l'école B lors d'un mensonge de l'enfant :

**Tableau XXI : sur la réaction des parents lors d'un mensonge de l'enfant – école B**

Il ne dit pas, il ne dit pas trop	Je lui tourne les oreil- les	Il est puni	Je lui par-le, je lui explique	Je gron-de, je l'engueu- le (SIC)	N'a pas répondu, n'a pas compris la question
4	0	0	3	1	0

Source : J. Glaser – 2009

Parmi les parents de cette école, il n'y a que la mère de Syr qui gronde. Sinon, tous les autres (Fio, Mar et Syr dans quelques cas) parlent aux enfants et leur expliquent qu'il est important de dire la vérité. Certains ont donné des exemples de sanctions possibles infligées aux enfants, il s'agit plutôt de sanctions immanentes : « *Les sanctions par réciprocité, qu'elles soient restitutives (faire réparer ce qui a été détruit) ou immanentes (faire éprouver à l'enfant les retombées objectives de son acte), exigent plus de maturité parce qu'elles font appel au sens de la responsabilité personnelle ou mettent en évidence l'importance de la faute commise relativement à des conditions sociales ou à un contexte particulier susceptible d'appréciation* » (Fedi, 2008, p. 48). Aucun des enfants de cette école n'est puni. Les parents d'Aly, Dou, Que et Sar ont répondu que leurs enfants ne mentent pas. Nous constatons que dans cette école les rapports sont davantage fondés sur le respect mutuel.

Pour finir cette analyse sur le mensonge de l'enfant, voyons les réponses des parents de l'école C :

**Tableau XXII : sur la réaction des parents lors d'un mensonge de l'enfant – C**

Il ne dit pas, il ne dit pas trop	Je lui tourne les oreil- les	Il est puni	Je lui par le, je lui explique	Je gron- de, je l'engueu- le (SIC)	N'a pas répondu, n'a pas compris la question
3	0	0	1	0	1

Source : J. Glaser – 2009

La mère d'Abe n'a pas compris cette question parce qu'elle maîtrise très mal le français. Même après plusieurs tentatives de lui faire comprendre et des exemples, cela n'a pas été possible. Dans cette école il n'y a que la mère de Fai qui dise qu'elle parle à sa fille, qu'elle lui explique qu'on ne doit pas mentir. Sinon, tous les autres parents (de Mag, Nou et Ibr) ont répondu que leurs enfants ne disent pas de mensonge ou qu'ils n'en disent pas trop. Après avoir répondu, le père d'Ibr a ajouté que quand cela arrive, « ...il ment pour se protéger ». Au regard des réponses des parents de l'école C par rapport au mensonge, une réflexion de Piaget s'avère pertinente : « ...la collaboration avec l'adulte et l'éducation de la jeunesse par elle-même préparent une insertion graduelle des générations montantes dans les cadres préparés par les aînés, et surtout une transmission normale – d'une génération à l'autre – des valeurs multiples constituant l'héritage social » (Piaget, 1997, p. 122)

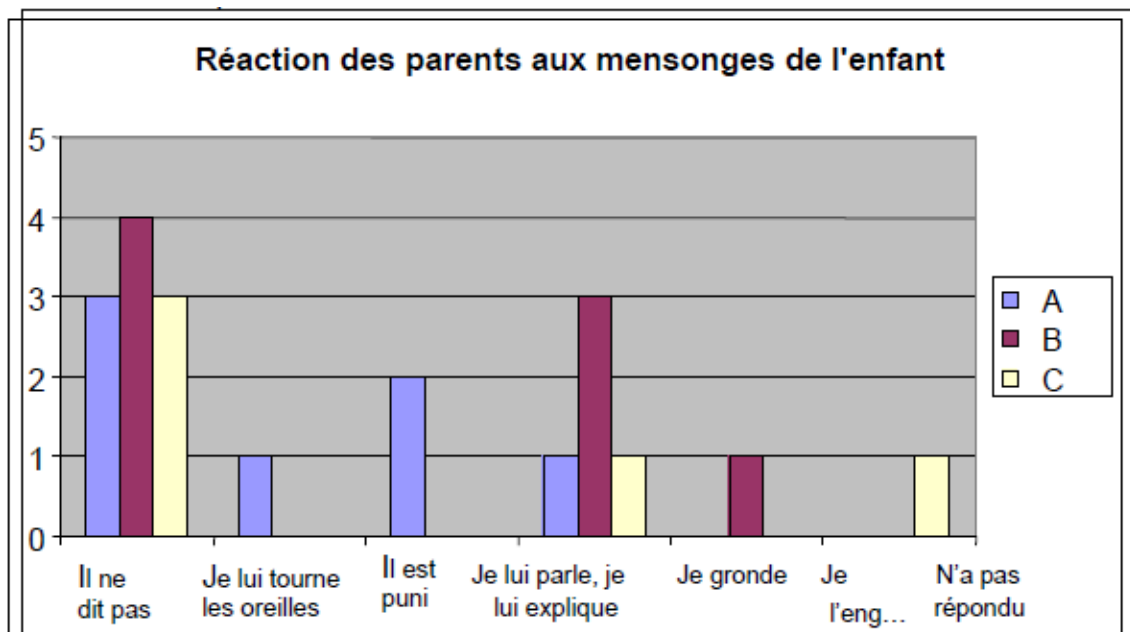
Après avoir détaillé la réaction des parents lors d'un mensonge de l'enfant dans chacune des écoles, nous allons faire la comparaison des réponses des trois écoles entre elles :

Tableau XXIII : sur la réaction des parents lors d'un mensonge de l'enfant - comparaison entre les écoles

	école A	école B	école C
Il ne dit pas, il ne dit pas trop	3	4	3
Je lui tourne les oreilles	1	0	0
Il est puni	2	0	0
Je lui parle, je lui explique	1	3	1
Je gronde, Je l'engueule (SIC)	0	1	0
N'a pas répondu, n'a pas compris la question	0	0	1

Source : J. Glaser – 2009

Un graphique facilitera la visualisation de ces informations :



Graphique XIX : sur la réaction des parents lors d'un mensonge de l'enfant – comparaison entre les écoles

Source : J. Glaser – 2009

D'après Piaget « *jusqu'à 7 à 8 ans, l'enfant ment comme il joue, par besoin de transformer le réel en fonction de ses désirs* » (1997, p. 14). Cela s'explique parce que la pensée est égocentrique et pas encore socialisée. Toutefois, nos enfants ont des âges compris entre 9 et 12 ans et devraient déjà avoir une notion claire du mensonge. Dans les trois écoles, avec une prévalence dans l'école B (privé), les parents trouvent que les enfants ne disent pas de mensonges ou n'en disent pas beaucoup. Il n'y a qu'à l'école A que les enfants sont punis à cause d'un mensonge et il n'y a que les parents de l'école B qui grondent l'enfant. Sinon, dans les trois écoles les parents parlent aux enfants en leur expliquant, avec une grande majorité parmi les parents de l'école B. De notre recherche antérieure nous avons gardé que « *...les seules vérités réelles sont celles qui ont été constituées librement et non pas les vérités reçues d'ailleurs : le bien moral est essentiellement autonome et ne peut pas être prescrit* » (Glaser, 2007, p. 20).

Après avoir analysé les réactions des parents face aux bêtises et aux mensonges des enfants, continuons l'analyse des sujets qui portent sur le développement moral des enfants en regardant les réponses à la question 37 du questionnaire : « *Qui a défini les règles dans la famille ?* ». Cela nous aidera à comprendre d'où vient l'autorité dans la famille.

Pour comprendre comment et pourquoi l'enfant réagit d'une certaine façon, il faut tout d'abord connaître les rapports dans lesquels il vit à la maison : la notion de règles n'est pas individuelle, mais sociale, elle suppose un rapport avec l'autre (Piaget, 1997). Par cette question nous allons apprendre qui établit les règles à la maison, pour à la suite savoir comment cela se passe, c'est-à-dire, si les parents sont cohérents par rapport aux règles exigées des enfants ?

Commençons par les réponses des parents de l'école A :

**Tableau XXIV : sur qui a défini les règles dans la famille – école A**

La mère	Le père	Le couple	La fratrie plus âgée	Pas de réponse
4	1	1	1	0

Source : J. Glaser – 2009

La plupart des parents de l'école A (d'Abd, Bry, Jes et Sab) ont considéré que chez eux c'est la mère qui a défini les règles qui régissent la maison. Des parents cités, il n'y a que ceux de Sab qui vivent en couple. Dans les autres familles, les pères ne sont plus à la maison et ne participent pas à l'éducation de l'enfant. La mère de Bry, qui a une famille nombreuse, a expliqué que chez eux la fratrie plus âgée a aussi sa contribution dans la définition des règles familiales « *Du point de vue moral, le respect unilatéral conduit l'enfant à considérer comme obligatoires les règles reçues des parents ou des aînés (...) ainsi s'explique le succès de l'autorité (...) : dans la mesure où la moralité s'acquiert du dehors, elle demeure hétéronome et conduit à une sorte de légalisme ou de 'réalisme moral', dans lequel les actes ne sont pas évalués en fonction des intentions, mais de leur accord extérieur avec la règle* » (Piaget, 1997, p. 111). Dans le cas de Jea, bien que les parents soient séparés, la mère explique que les règles ont été établies par le couple.

Analysons la deuxième école. Les parents de l'école B ont donné les réponses suivantes :

**Tableau XXV : sur qui a défini les règles dans la famille – école B**

La mère	Le père	Le couple	La fratrie plus âgée	Pas de réponse
5	0	2	0	0

Source : J. Glaser – 2009

Les réponses des parents de l'école B nous indiquent que ce sont majoritairement les mères qui ont défini les règles à la maison, comme dans l'école précédente. C'est le cas des familles de Aly, Fio, Mar, Sar et Syr. Les parents de Fio, Mar et Syr sont séparés. Syr a un beau-père, mais celui-ci interfère peu dans les affaires familiales. Même si les parents de Aly et Sar vivent en couple, dans les deux cas les pères ne s'occupent pas autant que les mères de l'éducation des enfants. Dans cette école, aucun père ni la fratrie plus âgée, n'ont défini les règles à la maison. Par contre, dans deux cas (les familles de Dou et Que) les deux parents participent à égalité à la définition des règles. Nous rappelons que « *La construction des règles est liée au rapport que l'enfant obtient avec son entourage, c'est pourquoi les règles sont un processus de régulation social* » (Glaser, 2007, p. 26).

Pour ce qui est de l'école C, école dans laquelle nos enfants ont présenté plus de problèmes disciplinaires, analysons les réponses obtenues :

**Tableau XXVI : sur qui a défini les règles dans la famille – école C**

La mère	Le père	Le couple	La fratrie plus âgée	Pas de réponse
2	1	1	1	0

Source : J. Glaser – 2009

Comme nous l'avons déjà constaté dans les deux autres écoles, dans la famille de deux des cinq enfants de l'école C c'est la mère qui a défini les règles. Les mères de Mag et Fai, sont séparées des pères des enfants, mais elles habitent avec un compagnon, qui n'interfère pas beaucoup dans la façon d'élever les enfants. La mère de Fai avoue qu'elle ne se sent pas écoutée par ses enfants : « c'est moi qui définit les règles, mais ils n'obéissent pas souvent... ». Chez Nou, c'est uniquement le père qui ordonne, sa mère nous a révélé qu'elle n'a pas le droit de donner son avis : « A la maison c'est la dictature, l'autorité du père, il faut agir en fonction de ce qu'il veut ». C'est en accord avec ce qu'écrit Piaget : « *...le petit, qui présente le maximum de respect pour la règle (respect unilatéral), est précisément celui qui reste, en fait, égocentrique et indiscipliné* » (1997, p. 13). Le père de lbr dit que chez eux c'est le couple qui décide ensemble des règles. En revanche, chez Abe c'est uniquement la fratrie plus âgée, car le père habite le plus souvent en Algérie et la mère ne participe pas autant.

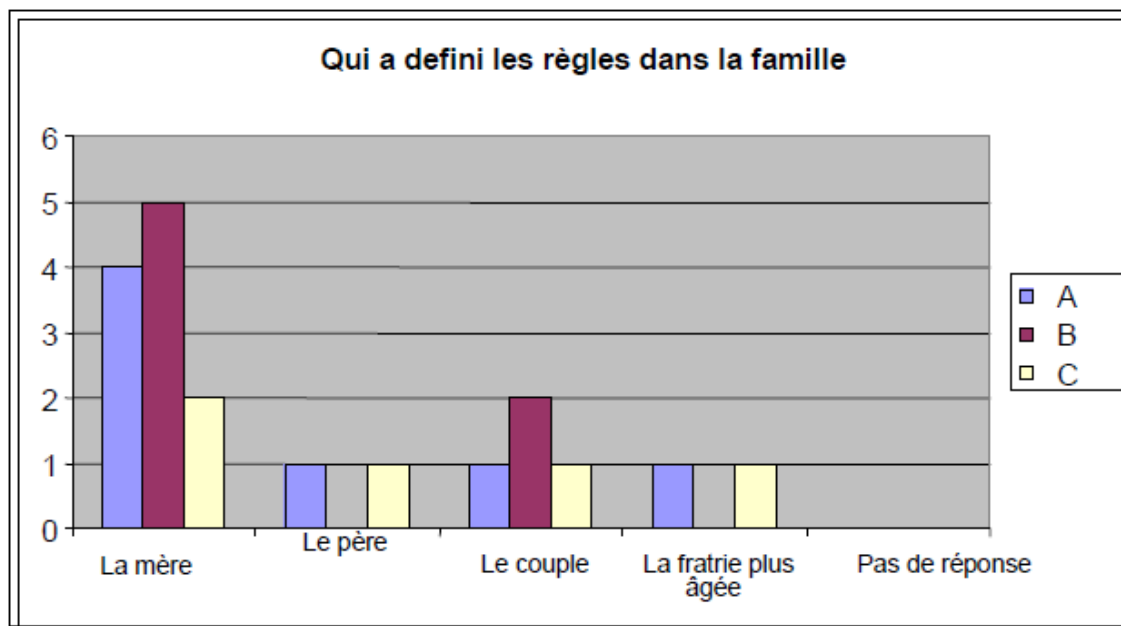
Après avoir regardé les réponses école par école, comparons-les maintenant entre elles :

**Tableau XXVII : sur qui a défini les règles dans la famille - comparaison entre les écoles**

	école A	école B	école C
La mère	4	5	2
Le père	1	0	1
Le couple	1	2	1
La fratrie plus âgée	1	0	1
Pas de réponse	0	0	0

Source : J. Glaser – 2009

Nous avons préparé un graphique que nous aidera dans la comparaison des écoles sur qui a défini les règles dans la famille :



Graphique XX : sur qui a défini les règles dans la famille - comparaison entre les écoles

Source : J. Glaser – 2009

Si nous regardons les réponses données il est clair que dans les trois écoles c'est majoritairement la mère qui a défini les règles dans la famille. Nous avons un petit pourcentage dans les deux écoles publiques (A et C) où c'est soit le père, soit la fratrie plus âgée qui a défini les règles à la maison. Idéalement, ce serait le couple ensemble qui devrait le faire. Nous avons cette réponse dans les trois écoles, cependant dans une petite proportion avec une prépondérance dans l'école B. Nous reprenons ici une des conclusions de notre recherche antérieure, que lie le respect des règles dans la famille à la scolarisation des enfants : « *Si la famille favorise l'autonomie et maintient les règles qui viennent du respect mutuel, elle peut participer davantage à faire progresser le processus scolaire de l'enfant* » (Glaser, 2007, p. 86)

Nous savons qui est la personne qui définit les règles dans la famille de nos enfants, nous allons apprendre de quelle façon les parents répondent aux demandes des enfants, en analysant la question 38 du questionnaire : « *Les parents ont une réponse commune aux demandes de l'enfant ou chacun donne son avis ?* ».

Nous avons appris que le manque de cohérence dans les réponses des parents aux demandes des enfants les laisse sans repère, sans savoir à qui obéir, ils se sentent insécurisés. Cela se répercute aussi dans leur façon de faire des choix dans la vie : ces enfants ont une probabilité plus grande d'avoir du mal à prendre des décisions : « *Du point de vue intellectuel, le respect unilatéral rend également possible une contrainte de l'adulte sur la pensée de l'enfant (...), ce qui sort de la bouche des adultes est immédiatement considéré comme vrai ; d'autre part, cette vérité d'autorité, non seulement se passe de vérification rationnelle, mais encore retarde souvent l'acquisition des opérations de la logique...* » (Piaget, 1997, p. 111).

Les parents de l'école A ont donné les réponses suivantes :



**Tableau XXVIII : sur la façon des parents de répondre aux demandes de l'enfant – école A**

On essaye de faire pareil, on se met d'accord	Je ne re- viens pas sur le non	Sont séparés, un des parents ne s'occupe pas	Chacun a son avis	N'a pas répondu, n'a pas compris
2	0	2	1	1

Source : J. Glaser – 2009

Dans la famille de Jea la mère a dit que depuis leur séparation, elle ne sait pas comment fait le papa, donc chacun a sa manière d'agir. Cette dame pense que sa fille a maintenant l'habitude et qu'elle sait que les choses ne se passent pas de la même façon chez le père et chez la mère. Chez Bry et Jes, les parents sont séparés et les pères ne s'occupent pas des enfants : il n'y a que les mères qui répondent aux demandes des enfants. Il n'y a que chez Jad et chez Sab que les parents essaient d'avoir toujours le même avis. Ils ont ajouté qu'ils ne trouvent pas cela facile. La mère d'Abd, dont le mari est décédé, n'a pas répondu à cette question.

Passons aux réponses des parents de l'école B :

**Tableau XXIX: sur la façon des parents de répondre aux demandes de l'enfant – école B**

On essaye de faire pareil, on se met d'accord	Je ne reviens pas sur le non	Sont séparés, un des parents ne s'occupe pas	Chacun a son avis	N'a pas répondu, n'a pas compris
3	3	0	1	0

Source : J. Glaser – 2009

Dans la famille de Syr, les parents sont séparés, la mère dit que chez le papa c'est différent de chez eux, donc cette enfant a deux repères pour se situer dans la vie. La mère de Mar (qui est séparée) et celles de Que et Sar (qui vivent en couple) ont donné la même réponse, en disant qu'elles donnent toujours le même avis : « Je ne reviens pas sur le non ». Par contre, les mères de Dou et Aly ont répondu qu'elles essaient de faire pareil avec leur mari, de se mettre d'accord. Bien que la mère de Fio soit divorcée, elle a donné la même réponse en expliquant qu'ils s'entendent sur l'éducation de leur fille.

Découvrons à présent les réponses des parents de l'école C :

l'enfant – école C

On essaye de faire pareil, on se met d'accord	Je ne reviens pas sur le non	Sont séparés, un des parents ne s'occupe pas	Chacun a son avis	N'a pas répondu, n'a pas compris
0	0	2	2	1

Source : J. Glaser – 2009

Encore une fois il a été impossible de faire comprendre cette question à la mère d'Abe à cause de son manque de maîtrise du français. Dans cette école, aucun parent n'essaie de se mettre d'accord avec l'autre pour répondre aux demandes de l'enfant. Nous avons trouvé parmi les réponses soit que chacun des parents donne son avis (c'est le cas chez Nou et lbr), soit que comme les parents sont séparés, il n'y a que la mère qui s'occupe

des enfants. Dans ces deux familles la mère est remariée, mais les maris n'interfèrent pas beaucoup dans l'éducation des enfants.

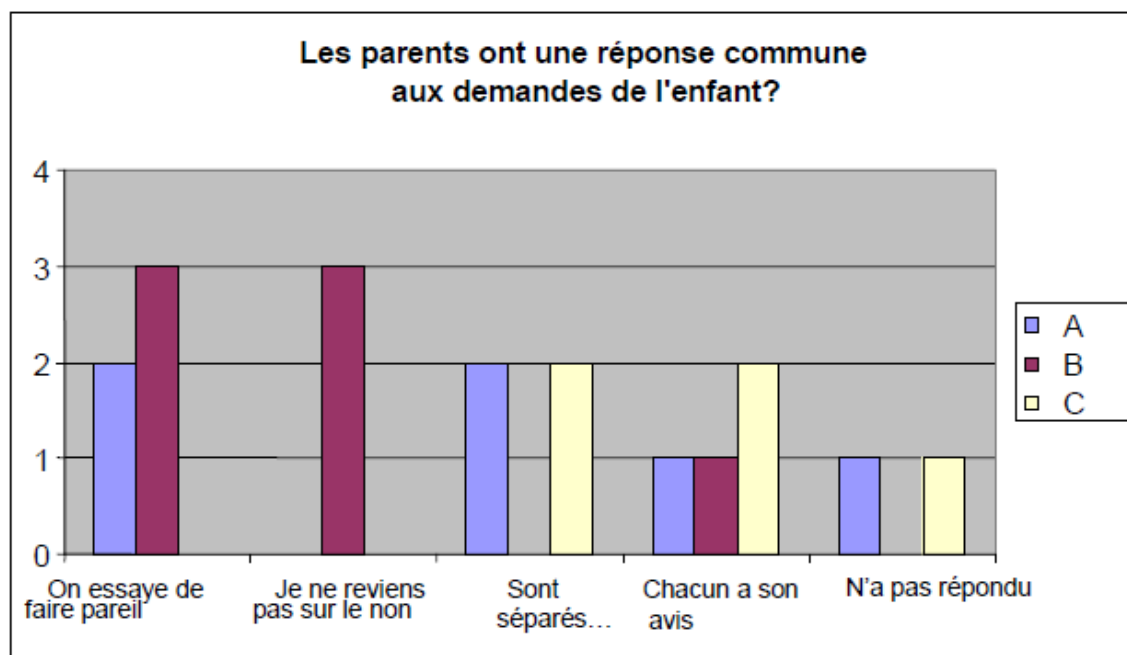
Nous allons à présent faire une comparaison des réponses données dans les trois écoles :

**Tableau XXXI : sur la façon des parents de répondre aux demandes de l'enfant - comparaison entre les écoles**

	école A	école B	école C
On essaye de faire pareil, on se met d'accord	2	3	0
Je ne reviens pas sur le non, toujours le même avis	0	3	0
Sont séparés, un des parents ne s'occupe pas	2	0	2
Chacun a son avis	1	1	2
N'a pas répondu, n'a pas compris	1	0	1

Source : J. Glaser – 2009

Voyons ces données sur un graphique pour pouvoir mieux comparer les réponses dans les trois écoles :



*Graphique XXI : sur la façon des parents de répondre aux demandes de l'enfant - comparaison entre les écoles*

Source : J. Glaser – 2009

En analysant si les parents font une réponse commune aux demandes des enfants, nous voyons qu'il n'y a que dans l'école C que cela n'arrive pas. Et, c'est à l'école B (privé) que la plupart des parents ont répondu qu'ils essaient de faire pareil. C'est aussi dans cette école que quelques parents (familles monoparentales) ont dit qu'ils ne reviennent pas sur le non qu'ils ont dit. Bien que dans les trois écoles il y ait eu la réponse « chacun a son avis », c'est à l'école C qu'il y en a eu le plus. Dans les deux écoles publiques et dans la même proportion, nous avons eu la réponse : « ils sont séparés, un des parents ne s'en occupe pas ».

Pendant l'enfance la composante d'autorité de la part des parents est fondamentale pour l'enfant, cela lui donne des repères et lui procure la sécurité. Cependant, il faut que les règles transmises à l'enfant soient toujours constantes. Sinon, l'enfant ne va jamais savoir quelle est la bonne façon d'être et de faire quelque chose et il aura toujours du mal à prendre des décisions par lui-même. Etant donné l'importance de ce sujet pour le développement moral et psycho-affectif des enfants, nous avons questionné les parents à ce sujet. Analysons alors la question 39 du questionnaire: « *Les parents sont constants face à une règle ou cela peut changer selon le jour, la situation, l'humeur des parents* » ?

Voyons tout d'abord les réponses des parents de l'école A :

**Tableau XXXII : sur la constance des parents face aux règles - école A**

Toujours pareil, on ne se contredit jamais	La mère essaye de ne pas changer	Sont séparés, l'un ne sait pas comment fait l'autre	ça peut changer, on fonctionne #	Parfois on cède, mais on lui explique	Parfois je les laisse faire	N'a pas répondu, n'a pas compris
1	3	0	0	0	0	2

Source : J. Glaser – 2009

Deux parents n'ont pas répondu à cette question : la mère de Bry et le père de Sab. Celui-ci a changé de sujet sans nous laisser deviner s'il n'avait pas compris la question ou s'il ne voulait pas y répondre. La mère de Bry n'a pas compris la question à cause de son manque de maîtrise du français. Toutefois, nous savons déjà, par ses réponses précédentes que le couple est séparé et que le père de Bry ne prend plus de nouvelles de sa famille. C'est la fratrie aînée qui s'occupe des règles dans cette famille. La mère semble dépressive et pas en conditions d'imposer des règles. Le beau-père de Jad est le seul à avoir répondu que le couple essaye d'être constant par rapport aux règles à la maison. Dans les familles restantes (d'Abd, de Jea et de Jes) les mères vivent seules avec les enfants et ont répondu qu'elles essayent de ne pas changer les règles.

Regardons comment se positionnent face aux règles les parents de l'école B :

**Tableau XXXIII : sur la constance des parents face aux règles - école B**

Toujours pareil, on ne se contredit jamais	La mère essaye de ne pas changer	Sont séparés, l'un ne sait pas comment fait l'autre	ça peut changer, on fonctionne #	Parfois on cède, mais on lui explique	Parfois je les laisse faire	N'a pas répondu, n'a pas compris
2	2	0	1	2	0	0

Source : J. Glaser – 2009

C'est à l'école B (privée) que nous avons trouvé le plus de parents constants face aux règles transmises aux enfants. Seule la mère de Dou nous a dit que parfois ça peut changer entre elle et son mari, puisqu'ils fonctionnent différemment. Les mères de Fio et de Sar ont expliqué que parfois elles cèdent, donc les règles changent. Cependant elles en expliquent toujours le motif l'enfant. Sinon, les mères de Que et d'Aly ont dit que chez eux c'est toujours pareil, qu'ils ne se contredisent jamais. Chez Mar et chez Syr les mères essayent de ne pas changer. Rappelons que la mère de Mar éduque sa fille toute seule, et que la mère de Syr a déclaré qu'elle et son ex-mari ont des avis différents concernant les règles. Syr habite

## Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral

avec l'actuel compagnon de sa mère, mais cette personne n'interfère pas beaucoup et Syr ne lui obéit pas toujours.

Pour clore ce sujet sur la constance des parents face aux règles, analysons les réponses des parents de l'école C :

**Tableau XXXIV : sur la constance des parents face aux règles - école C**

Toujours pareil on ne se contredit jamais	La mère essaye de ne pas changer	Sont séparés, l'un ne sait pas comment fait l'autre	ça peut changer, on fonctionne #	Parfois on cède, mais on lui explique	Parfois je le laisse faire	N'a pas répondu, n'a pas compris
1	1	0	2	0	1	1

Source : J. Glaser – 2009

Comme pour les questions antérieures concernant les règles, la mère d'Abe n'a pas compris notre question. Cependant nous savons déjà que lorsque son père n'est pas là, c'est son frère aîné qui s'occupe de lui, mais nous ne savons pas quelle est sa constance par rapport aux règles. La mère de Fai a dit que parfois elle laisse ses enfants faire comme ils veulent. La mère de Mag a déclaré qu'elle tente de ne pas changer. Cependant d'après ce que raconte Mag, elle est plus souvent chez sa grand-mère que chez sa mère et nous ne connaissons pas la façon de procéder de la grand-mère. En ce qui concerne Nou, sa mère dit que c'est « difficile de répondre, on vit ensemble, mais chacun de son côté ». Elle ajoute que pour les règles il n'y a pas de constance, que cela peut changer, car elle et son mari fonctionnent différemment. Le père d'Ibr dit en même temps que le couple est constant sur les règles appliquées aux enfants, et aussi que cela peut changer chez eux, car lui et sa femme ne sont pas toujours d'accord.

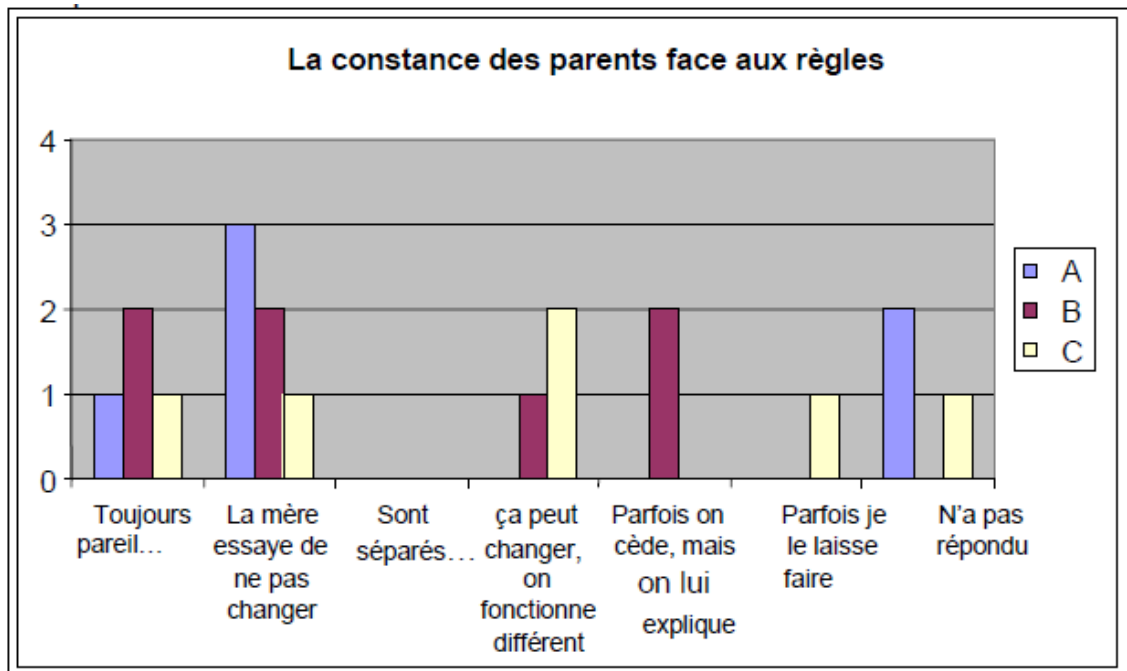
Comme précédemment, nous allons maintenant comparer les réponses des trois écoles entre elles:

**Tableau XXXV : sur la constance des parents face aux règles - comparaison entre les écoles**

	école A	école B	école C
Toujours pareil on ne se contredit jamais	1	2	1
La mère essaye de ne pas changer	3	2	1
Sont séparés, l'un ne sait pas comme l'autre fait	0	0	0
ça peut changer, on fonctionne différent	0	1	2
Parfois on cède, mais on lui explique	0	2	0
Parfois je le laisse faire	0	0	1
N'a pas répondu, n'a pas compris	2	0	1

Source : J. Glaser – 2009

Finalisons avec un graphique de comparaison des écoles sur la constance des parents face aux règles :



Graphique XXII : sur la constance des parents face aux règles - comparaison entre les écoles

Source : J. Glaser – 2009

En comparant les réponses sur la constance des parents face aux règles, nous voyons que dans les trois écoles il y a une partie des parents qui cherche à faire « toujours pareil » et de ne pas se contredire. Cependant cela est plus visible à l'école B (privée). Dans cette même école, quelques parents ont dit qu'il arrive qu'ils cèdent, mais qu'ils expliquent toujours à l'enfant la raison du changement. Expliquer à l'enfant est fondamental pour lui faire comprendre et lui montrer qu'on peut être souple, si nécessaire, sans être incohérent par rapport aux règles. Comme nous avons vu que c'est essentiellement la mère qui s'occupe des règles dans la famille, dans les trois écoles nous avons eu cette réponse : « la mère essaye de ne pas changer », en plus grande proportion à l'école A et en plus petite à l'école C. La réponse « ça peut changer, on fonctionne différent » a apparue dans les écoles C (en quantité supérieure) et aussi à l'école B. Il n'y a eu qu'une mère (à l'école C) qui a donné la réponse « parfois je le laisse faire ». Pour cet item nous avons eu des parents qui n'ont pas répondu, surtout parce qu'ils n'ont pas compris la question : ce sont des parents des deux écoles publiques (A et C).

Nous avons fini l'analyse des questions du questionnaire, qui a été répondu par les parents lors de l'entretien, et qui sont en lien avec la construction du développement moral des enfants. Notre but était de vérifier comment agissent les parents dans des situations ponctuelles qui interfèrent directement avec l'éducation morale des enfants. Ces questions nous montrent aussi si les rapports enfant-parents sont nourris d'une morale de l'obéissance (respect unilatéral) ou, au contraire, sur la coopération dans le respect mutuel. A ce propos, Piaget considère que « le respect unilatéral propre à la contrainte morale de l'adulte, ne suffit pas à faire sortir l'enfant de son égocentrisme spontané. L'hétéronomie ne suffit pas à la formation morale. La coopération seule fera parvenir l'enfant à l'autonomie et façonnera ainsi vraiment son sentiment du bien » (Piaget, 1997, p. 14)

La façon de procéder qu'on reconnaît le plus dans l'éducation morale des enfants, que ce soit dans la famille ou à l'école, est celle du respect unilatéral : l'adulte impose ses règles par contrainte et l'enfant accepte cette contrainte de l'adulte par respect pour lui, avant même de la comprendre. C'est ce que nous avons constaté dans cette recherche, compte tenu principalement de l'âge de nos enfants qui devraient déjà avoir un début d'ouverture d'esprit et de conscience de la nécessité sociale des règles : « ...le self- gouvernement, en habituant d'abord l'enfant à collaborer avec l'adulte, au lieu de lui obéir sans plus, puis en octroyant à l'adolescent des pouvoirs de plus en plus étendus, aboutit à réduire cet antagonisme au lieu de l'exaspérer. Tandis que la contrainte et la soumission forcée risquent de conduire à la révolte... » (Piaget, 1997, p. 122).

Il est à noter que chaque famille, et dans chaque famille chacun des parents, a un niveau de tolérance plus ou moins grand à l'obéissance ou la non-obéissance aux règles. La mesure de cette tolérance peut être prise par des critères personnels ou bien culturels, puisque le concept de moralité peut changer d'une culture à l'autre. Nous avons eu quelques exemples dans notre échantillon où l'autorité paternelle était exigée et où, en l'absence du père, c'était le frère aîné et non la mère qui prenait en charge l'éducation de l'enfant.

Comme dans l'analyse d'autres aspects de cette recherche, c'est à l'école publique C, où se trouvent les enfants les plus difficiles du point de vue du comportement et aussi des difficultés d'apprentissage que les plus accentuées, que les rapports entre parents et enfants sont le plus souvent unilatérales : « ...qui présente le maximum de respect pour la règle (respect unilatéral), est précisément celui qui reste, en fait, égocentrique et indiscipliné » (Piaget, 1997, p. 13). Comme nous l'avons déjà souligné auparavant, dans cette école se trouvent les familles d'un niveau socio-économique et culturel le plus faible de notre échantillon. En revanche, dans l'école privée B, école d'un niveau socio-économique culturel moyen, nous avons dénombré plus d'essais de rapports mutuels de la part des parents : parler à l'enfant, lui expliquer plutôt que de recourir à la punition et du couple d'être toujours constant en ce qui concerne les règles.

## Résultats du Développement Cognitif

Nous allons maintenant étudier les résultats qui concernent le développement cognitif dans les trois écoles et les comparer.

A la suite nous présentons un tableau par école avec le résultats des niveaux de chaque enfant dans les quatre épreuves opératoires et le niveau total du développement cognitif acquis pour chacun.

\* Niveaux protocole

AVANT LA REMEDIATION

APRES LA REMEDIATION

Ecole A

Tableau XXXVI : résultats du développement cognitif

	Inclusion		Intersection		Cons. poids		Perspectives		Niv.Dev.Cog.	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
Abd	4	5	2	3	1	2	1	3	2	3
Bry	4	5	4	4	3	5	2	3	3	4
Jad	3	4	1	3	1	2	1	3	2	3
Jea	3	5	3	5	4	4	3	3	3	4
Jes	2	5	4	4	4	4	4	4	3	4
Sab	4	5	3	3	2	3	3	4	3	4

Source : J. Glaser - 2010

Concernant le niveau du développement cognitif, dans l'école A, avant la remédiation, nous avons deux enfants (33%) au niveau 2 (intermédiaire entre la non conservation et les oscillations cognitives) et quatre enfants (67%) au niveau 3 (oscillations cognitives).

Après la remédiation, nos enfants ont évolué : il n'a que deux enfants (33%) au niveau 3 (oscillations cognitives) les enfants restants, c'est-à-dire, quatre enfants (67%) ont acquis le niveau 4 (intermédiaire entre les oscillations cognitives et la conservation opératoire).

Le graphique ci-après montre l'évolution des enfants par rapport au développement cognitif.

Source: J. Glaser – 2010

A travers ce graphique c'est visible que l'ensemble des enfants de l'école A a progressé d'un niveau de la première (avant la remédiation) à la deuxième passation (après la remédiation).

Passons à l'école B :

### Ecole B

Tableau XXXVII : résultats du développement cognitif

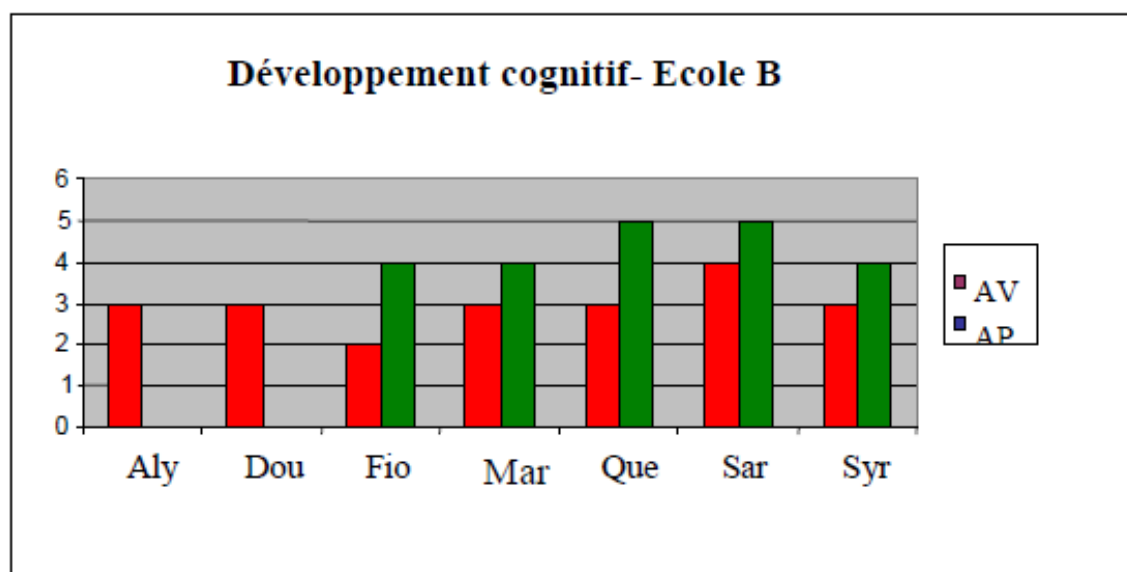
	Inclusion		Intersection		Cons. poids		Perspectives		Niv.Dev.Cog.	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
Aly	5	----	2	----	3	---	3	----	3	----
Dou	5	----	4	----	3	---	1	----	3	----
Fio	3	5	3	5	2	3	1	2	2	4
Mar	2	5	4	3	2	3	3	4	3	4
Que	2	5	2	4	4	5	4	4	3	5
Sar	5	5	5	5	4	5	3	3	4	5
Syr	5	5	3	4	3	5	3	3	3	4

Source : J. Glaser - 2010

A l'école B, avant la remédiation, nous trouvons un enfant (14%) au niveau 2 (intermédiaire entre la non conservation et les oscillations cognitives) et un enfant aussi (14%) au niveau 4 (intermédiaire entre les oscillations cognitives et la conservation opératoire). Des cinq enfants restants (72%) sont au niveau 3 (oscillations cognitives).

Après la remédiation, trois (60%) des cinq enfants sont au niveau 4 (intermédiaire entre les oscillations cognitives et la conservation opératoire) et deux enfants (40%) sont au niveau 5 (conservation opératoire).

Egalement que pour l'école A, nous présentons un graphique avec l'évolution des enfants de l'école B par rapport au développement cognitif.



Graphique XXIV : sur les résultats du développement cognitif – Ecole B

Source : J. Glaser - 2010

Nous pouvons observer que dans l'école B deux enfants ont sauté deux niveaux par rapport à la passation avant la remédiation, les autres enfants ont progressé d'un niveau.

Allons aux résultats de l'école C :

### Ecole C

Tableau XXXVIII : résultats du développement cognitif

	Inclusion		Intersection		Cons. poids		Perspectives		Niv.Dev.Cog.	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
Abe	5	5	4	4	4	5	5	2	4	4
Fai	3	5	2	4	2	4	3	3	2	4
Ibr	3	5	2	4	3	3	2	2	2	4
Mag	2	2	4	3	2	3	2	1	3	3
Nou	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4

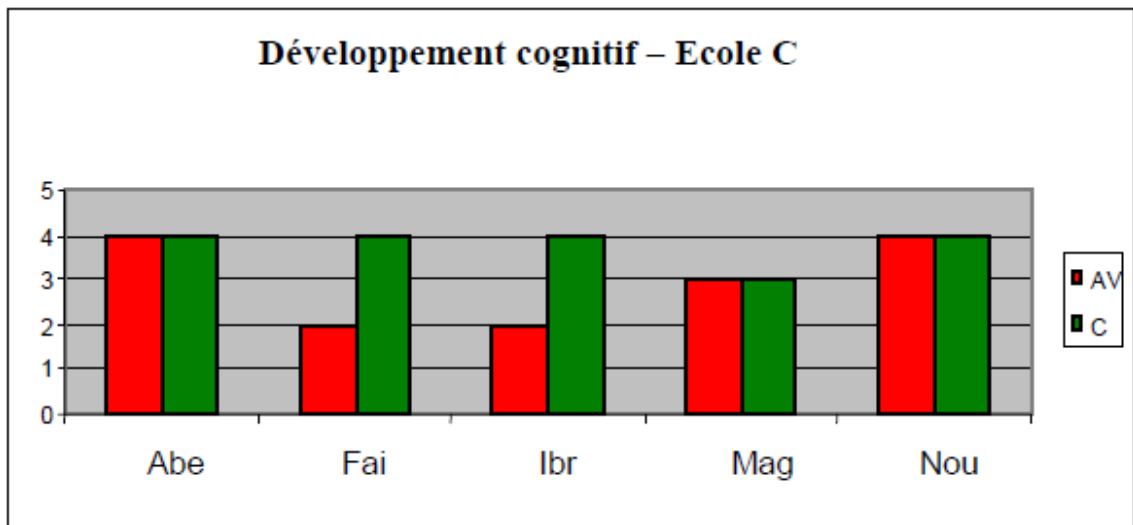
Source : J. Glaser - 2010

Nous trouvons dans l'école C, avant la remédiation, deux enfants (40%) dans le niveau 2 (intermédiaire entre la non conservation et les oscillations cognitives), un enfant (20%) au niveau 3 (les oscillations cognitives) et les deux enfants restants (40%) sont au niveau 4 (intermédiaire entre les oscillations cognitives et la conservation opératoire).

Après la remédiation, il n'a qu'un enfant (20%) au niveau 3 (les oscillations cognitives), 80% (4 enfants) sont au niveau 4 (intermédiaire entre les oscillations cognitives et la conservation opératoire) au développement moral.

Regardons le graphique de l'école C :





Graphique XXV sur les résultats du développement cognitif – Ecole C

Source : J.Glaser - 2010

Dans l'école C deux enfants qui ont déjà eu lors de la première passation un bon niveau, continuent dans ce même niveau 4. Nous avons aussi autre enfant qui se maintient au niveau 3 avant et après la remédiation. Par contre, les deux enfants restants ont évolué deux niveaux par rapport à la première passation.

A partir de ces analyses nos est possible valider partiellement nos attentes de résultats concernant à l'hypothèse 2 « Etant donné que Piaget a effectué un parallèle entre le développement cognitif et le développement moral, nous postulons que les enfants qui n'ont pas encore acquis le niveau opératoire concret, seront en l'état d'hétéronomie morale ».

Afin de faciliter nous proposons un tableau dans lequel les résultats déjà vus au-dessus (Epreuves opératoires : Ecole A p. 262, Ecole B p. 264 et Ecole C p. 265 ; Histoires morales : Ecole A p. 229, Ecole B p. 231 et Ecole C p. 233) sont rassemblés.

Tableau XXXIX : résultats épreuves opératoires et histoires morales - 3 écoles

## Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral

<b>Ecole A</b>			
AV		AP	
Ep. opératoires	Hist. morales	Ep. opératoires	Hist. morales
2	3	3	5
3	3	4	5
2	2	3	4
3	3	4	4
3	2	4	4
3	3	4	4
<b>Ecole B</b>			
AV		AP	
Ep. opératoires	Hist. morales	Ep. opératoires	Hist. morales
3	2	----	----
3	3	----	----
2	3	4	4
3	2	4	3
3	4	5	4
4	4	5	5
3	3	4	4
<b>Ecole C</b>			
AV		AP	
Ep. opératoires	Hist. morales	Ep. opératoires	Hist. morales
4	2	4	4
2	3	4	4
2	2	4	3
3	2	3	3
4	2	4	4

Source : J. Glaser – 2010

### Attentes de résultats H2

épreuves opératoires, auront aussi un niveau 1 ou 2 aux histoires morales

Aucun enfant des trois écoles n'est pas au niveau 1 aux épreuves opératoires (non conservation opératoire) ni au niveau 1 aux histoires morales (transition de l'anomie à l'hétéronomie).

Avant la remédiation, deux enfants de l'école A sont au niveau 2 (intermédiaire entre la non conservation opératoires et les oscillations) aux épreuves opératoires, cependant seulement un de ces enfants est aussi au niveau 2 (hétéronomie) dans les histoires morales. Dans l'école B, avant la remédiation, il n'y a qu'un enfant au niveau 2 (intermédiaire entre la non conservation et les oscillations cognitives) aux épreuves opératoires, mais cet enfant est au niveau 3 aux histoires morales (oscillation entre l'hétéronomie et l'anomie). Quant à l'école C, deux enfants sont au niveau 2 (intermédiaire entre la non conservation opératoires et les oscillations) aux épreuves opératoires cependant seulement un de ces enfants est aussi au niveau 2 (hétéronomie) dans les histoires morales.

Après la remédiation nous ne trouvons pas des enfants au niveau 2 (intermédiaire entre la non conservation opératoires et les oscillations) dans les trois écoles.

2.2- Nous attendons que les sujets qui auront un niveau 3 aux épreuves

opératoires, auront aussi un niveau 3 aux histoires morales

En commençant par l'école A, quatre enfants sont au niveau 3 (oscillations cognitives) aux épreuves opératoires avant la remédiation, et, trois de ces enfants sont aussi au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie) dans les histoires morales. Pour ce qui est de l'école B, cinq enfants sont au niveau 3 (oscillations cognitives) avant la remédiation, mais il n'y a que deux entre eux qui sont aussi au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'anomie) dans les histoires morales. Dans l'école C, il n'a qu'un enfant au niveau 3 (oscillations cognitives) aux épreuves opératoires avant la remédiation, cependant cet enfant est au niveau 2 (hétéronomie) aux histoires morales.

Après la remédiation, dans l'école A, deux enfants sont au niveau 3 (oscillations cognitives) aux épreuves opératoires, mais ce niveau ne correspond pas dans les histoires morales. Quant à l'école B, aucun enfant n'est au niveau 3 (oscillations cognitives) aux épreuves opératoires après la remédiation. Et, dans l'école C, nous n'avons qu'un enfant au niveau 3 (oscillations cognitives) aux épreuves opératoires et il est aussi au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'anomie) dans les histoires morales.

épreuves opératoires, auront aussi un niveau 4 ou 5 aux histoires morales

Avant la remédiation, dans l'école A, nous ne trouvons pas d'enfants ni au niveau 4 (intermédiaire entre les oscillations cognitives et la conservation opératoire) ni au niveau 5 (conservation opératoire) aux épreuves opératoires. Quant à l'école B, il n'y a qu'un enfant avant la remédiation qui se trouve au niveau 4 (intermédiaire entre les oscillations cognitives et la conservation opératoire) aux épreuves opératoires, et il est aussi au niveau 4 (transition entre l'hétéronomie et l'anomie) aux histoires morales. Aucun enfant n'est au niveau 5 (conservation opératoire) aux épreuves opératoires dans cette école. Dans l'école C, deux enfants sont au niveau 4 (intermédiaire entre les oscillations cognitives et la conservation opératoire) aux épreuves opératoires avant la remédiation, mais ils n'ont pas le même niveau aux histoires morales.

Après la remédiation, dans l'école A, quatre enfants sont au niveau 4 (intermédiaire entre les oscillations cognitives et la conservation opératoire) aux épreuves opératoires, et trois d'entre eux sont aussi au niveau 4 (transition entre l'hétéronomie et l'anomie) dans les histoires morales. A l'école B, trois enfants sont au niveau 4 (intermédiaire entre les oscillations cognitives et la conservation opératoire) aux épreuves opératoires, et deux d'entre eux sont aussi au niveau 4 (transition entre l'hétéronomie et l'anomie) aux histoires morales. Deux enfants dans cette école sont au niveau 5 (conservation opératoire) après la remédiation et un est aussi au niveau 5 (autonomie) aux histoires morales. Pour finaliser, dans l'école C, après la remédiation, quatre enfants sont au niveau 4 (intermédiaire entre les oscillations cognitives et la conservation opératoire) aux épreuves opératoires, et trois d'entre eux sont dans le même niveau, le 4 (transition entre l'hétéronomie et l'anomie) aux histoires morales. Nous ne trouvons pas d'enfants au niveau 5 (conservation opératoire) dans cette école.

A partir ces résultats du développement cognitif il est possible de vérifier aussi deux attentes de résultats de l'hypothèse 4 : « Les pratiques coopératives vécues dans l'activité de remédiation cognitive groupale, peuvent conduire les enfants à se décentrer et à prendre en compte le point de vue des autres, fait qui va les autoriser à progresser dans leur pensée, faciliter leur accès à l'autonomie, et, par conséquent, les aider à sortir de la situation d'échec scolaire ». Ces attentes de résultat ont été partiellement validées comme nous verrons à la suite.

Le tableau ci-après permet un rappel des résultats des enfants dans les trois écoles par rapport à l'épreuve de perspectives :

**Tableau XL : résultats à l'épreuve de perspectives des trois écoles**

<b>Ecole A</b>	
AV	AP
1	3
2	3
1	3
3	3
4	4
3	4
<b>Ecole B</b>	
3	-----
1	-----
1	2
3	4
4	4
3	3
3	3
<b>Ecole C</b>	
5	2
3	3
2	2
2	1
4	4

#### **Attentes de résultats H4**

1. Nous attendons que, dans la première passsation (avant la remédiation), nos sujets se trouvent à l'épreuve de perspectives, selon le développement cognitif de Piaget, au niveau 2 et 3 du protocole.

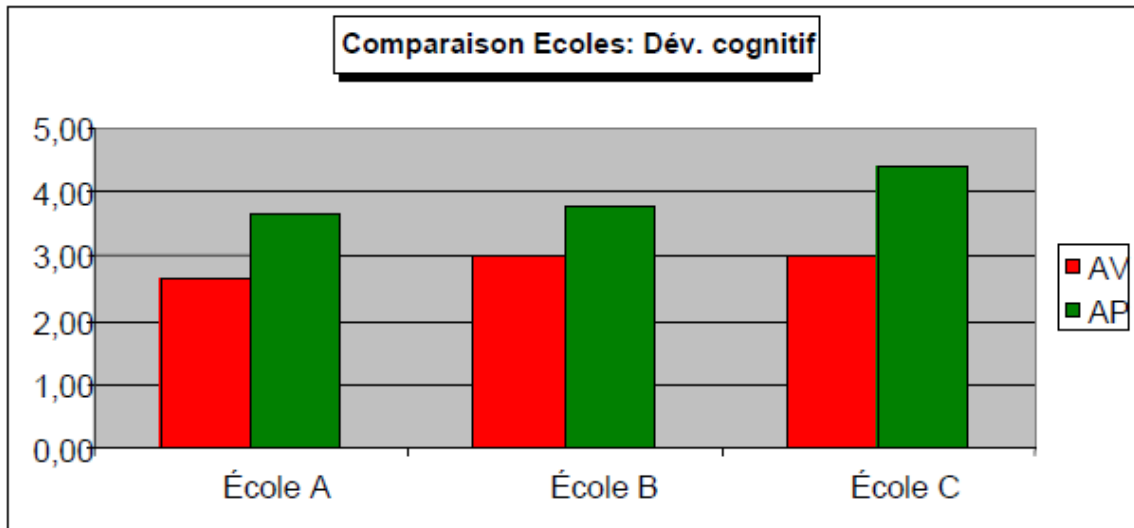
Dans l'école A 50% des enfants se trouvent soit au niveau 2 soit au niveau 3 à l'épreuve de perspectives. Pour l'école B, le pourcentage trouvé est de 58% d'enfants dans les niveaux 2 et 3. Et, pour l'école C, nous avons 60% des enfants dans les niveaux 2 et 3 avant la remédiation.

1. Nous attendons que, dans la deuxième passsation (après la remédiation), nos sujets se trouvent à l'épreuve de perspectives, selon le développement cognitif de Piaget, au niveau 3 et 4 du protocole.

Après la remédiation à l'école A, nous avons la totalidade des enfants (100%) aux niveaux 3 et 4. Pour ce qui est de l'école B, nous trouvons 80% des enfants soit au niveau 3 soit au niveau 4 à l'épreuve de perspectives. Par contre, dans l'école C, nous n'avons que 40% des enfants dans les niveaux 3 et 4 aux épreuves de perspectives. C'est dans cette école que se trouvent les enfants avec plus de difficulté d'apprentissage et aussi de troubles de comportement, donc, nous pouvons faire une relation et dire que le manque de décentration vraiment joue un rôle dans les difficultés d'apprentissage et produit des problèmes de comportement.

## Comparatif entre les écoles :

Voici le graphique qui compare les résultats des trois écoles par rapport au développement cognitif.



Graphique XXVI : de comparaison entre les écoles - développement cognitif

Source : J.Glaser - 2010

A travers ce graphique il est possible d'observer l'évolution des enfants par rapport au développement lors des deux passations. Au moment de la première passation les enfants de l'école A avaient les niveaux les moins élevés si comparés aux des autres écoles (B et C) qui avaient des niveaux pareils. L'école B est l'école que a montré moins de progrès et l'école C à eu plus d'évolution au développement cognitif.

## Analyse des facteurs qui peuvent intervenir dans l'apparition de l'échec scolaire

### « Ouvrir un livre, c'est comme hisser la voile, le début du départ » (Erik Orsenna)

Nous commençons l'analyse concernant l'échec scolaire, c'est-à-dire l'analyse de quelques facteurs qui peuvent intervenir dans son apparition, en mentionnant Calin (2002) qui a signalé que n'importe quel échec, constitue presque par définition une 'atteinte à l'image de soi'. Toutefois lorsqu'il s'agit de l'échec scolaire quatre facteurs sont aggravants : ces sont des enfants qui le subissent, l'échec est précoce, il touche des enfants souvent déjà fragiles, et l'école est au coeur des valorisations des enfants. Nous ajoutons que l'école est au centre des attentes des parents par rapport à leurs enfants.

Dans l'ouvrage « Des 'héritiers' en échec scolaire » (Henri-Panabière, 2010), l'auteure évoque un petit nombre d'enfants qui sont en échec scolaire bien qu'ils aient hérité de tout un capital culturel étant enfants de parents diplômés et de catégories sociales privilégiées. Les enfants de notre échantillon ne sont pas dans ces cas-là, puisque nous n'avons pas d'enfants des classes sociales privilégiées. Ils sont issus des classes sociales faibles (écoles publiques : A et C) et moyenne (école privée : B) et nous n'avons qu'une petite minorité de parents diplômés. Même si, en sociologie de l'éducation on parle d'un lien entre la scolarité des enfants et les caractéristiques de leur famille (les élèves d'une origine

supérieure ont plus de chance de réussir), cela n'est pas une fatalité, de même qu'être issu d'un milieu moins favorisé n'est pas systématiquement corrélé à l'échec scolaire.

D'après cette même auteure, il y a des propriétés familiales scolairement rentables associées à la réussite scolaire des enfants comme, par exemple l'habitude de lire : « *ils font moins souvent partie des élèves en difficulté quand ils aiment lire et ont des supports de lecture variés. (...) Ces pratiques enfantines sont elles-mêmes plus fréquentes quand les parents, et plus particulièrement les mères, ont déjà des habitudes de lecture de livres* » (Henri-Panabière, 2010, p. 17). Et, ce n'est pas uniquement lire, mais aussi discuter avec l'enfant du livre qui va l'aider à amplifier les éléments qu'il a déjà saisis, va lui donner d'autres points de vue par rapport au sujet du livre et va aussi l'aider à interpréter, ce qui est un réquisit demandé dans toutes les matières à l'école.

Comme nous jugeons fondamentale cette question concernant la lecture à la maison, surtout quand il s'agit d'enfants en difficulté d'apprentissage, nous avons posé aux parents pendant l'entretien avec chacun d'entre eux la question 32 (du questionnaire), à savoir : *Les parents ont l'habitude de lire à la maison ou de faire lire ?*

Voici tout d'abord les réponses des parents de l'école A:

**Tableau XLI : sur les habitudes de lire et de faire lire des parents**

	Oui	Non	Parfois	
Habitude de lecture des parents	1	4	1	
Les parents font lire les enfants	3	1	1	L'enfant lit spontanément 1

Source : J. Glaser – 2009

Notons que dans cette école nous avons plus de parents qui essaient de faire lire leurs enfants que des parents qui lisent eux-mêmes. Certes, que les parents incitent leurs enfants à lire est positif. Cependant l'exemple des parents, la circulation des livres, revues, journaux, etc. fait défaut. Les enfants ont besoin de s'apercevoir pourquoi il faut lire, quelle est la fonction de la lecture dans leur vie, et cela sera plus facile s'ils voient leurs parents à la recherche d'informations dont ils ont besoin : « *C'est l'échange permanent de messages et d'informations qui va conduire l'enfant à faire siens les codes qui sont ceux de l'adulte et de la société* » (Duval et Letourneur, 1998, p. 119). Montrer que la lecture est une bonne option d'activité pour occuper ses temps de loisir, fait aussi partie de la tâche que les parents doivent développer avec leur exemple.

La seule personne (mère de Jea) qui ait déclaré l'habitude de lire à la maison, est aussi, parmi tous les parents de cette école, celle qui a le plus haut niveau de scolarité : « *Plus les parents sont diplômés, plus les risques que les enfants soient en difficulté sont faibles. Par exemple, 12,6% des élèves dont l'un des parents au moins est diplômé du supérieur font partie des élèves en difficulté contre 40,4% lorsqu'aucun des deux n'est bachelier* » (Henri-Panabière, 2010, p. 16). Il s'agit également de la mère du seul enfant qui lise spontanément à la maison. Nous pouvons à travers cet exemple, faire une relation entre la scolarité des enfants et l'incitation à la lecture par les parents à la maison. L'école A est une école publique, dans laquelle le niveau socio-économique des parents est plutôt faible ; néanmoins, parmi les enfants qui faisaient partie de la recherche, Jea était d'un niveau un peu plus élevé que les autres. Elle était aussi la seule enfant d'origine française.

Rajoutons alors au niveau socio-économique l'appartenance culturelle dans la relation que nous venons d'établir entre la scolarité des enfants et l'incitation à la lecture à la maison.

Continuons notre analyse en regardant les réponses obtenues à l'école B :

Tableau XLII: sur les habitudes de lire et de faire lire des parents

	Oui	Non	Parfois	
Habitude de lecture des parents	1	1	5	
Les parents font lire les enfants	0	1	4	L'enfant lit spontanément 2

Source : J. Glaser – 2009

En ce qui concerne l'école B (privée), les parents sont nombreux à affirmer qu'ils lisent parfois, et que de temps en temps aussi, ils font lire les enfants à la maison. Cependant seulement un des parents déclare lire souvent : il s'agit de la mère de Syr. Cette dame nous avait confié lors de l'entretien qu'elle n'aimait pas l'école, mais qu'elle faisait tout pour que ses enfants l'aiment, en la valorisant. Il n'y a qu'un seul parent qui ne lise pas (le père de Que) et un seul aussi qui ne fasse pas lire son enfant à la maison.

Deux des enfants lisent spontanément. L'un d'entre eux (Que) dont le père est illettré. Ce garçon est intelligent et curieux, cependant il vit un vrai conflit de loyauté en ne voulant pas dépasser son père dans les apprentissages. Il fait fréquemment des crises d'angoisse et a été déjà hospitalisé par ce motif. Nous rappelons qu'il est fondamental que les actions des enfants soient reconnues par l'adulte, puisque les enfants cherchent à satisfaire leurs parents avant même de trouver un plaisir dans l'acte de lire : « *Ce qui est essentiel est le sentiment de sécurité et la qualité de l'environnement au sein duquel l'enfant va développer ses expériences* » (Duval et Letourneur, 1998, p. 8).

Tableau XVIII : sur les habitudes de lire et de faire lire des parents – école C

	Oui	Non	Parfois	
Habitude de lecture des parents	0	4	1	
Les parents font lire les enfants	0	2	3	L'enfant lit spontanément 0

Source : J. Glaser - 2009

Quant à l'école C aucun des parents ne lit ni ne fait lire les enfants avec assiduité à la maison : « *...il (l'enfant) est sensible à la présence et au modèle des adultes* » (Duval et Letourneur, 1998, p. 8). Donc, dans cette école il ne va pas y avoir des transmissions favorisées par le 'capital culturel' de la famille puisque les parents n'en ont pas eux-mêmes. La plupart des parents disent qu'ils n'ont pas l'habitude de lire. Malgré cela trois d'entre eux ont affirmé qu'ils font lire les enfants. Nous mettons toutefois cette réponse en doute, car lors de l'entretien, il nous a semblé que ce choix de réponse a été fait plutôt parce que ces parents sentaient que c'était la réponse idéale et donc celle que nous espérions de leur part. Une autre raison nous fait douter de cette réponse : elle n'est pas cohérente avec l'ensemble des autres réponses du questionnaire.

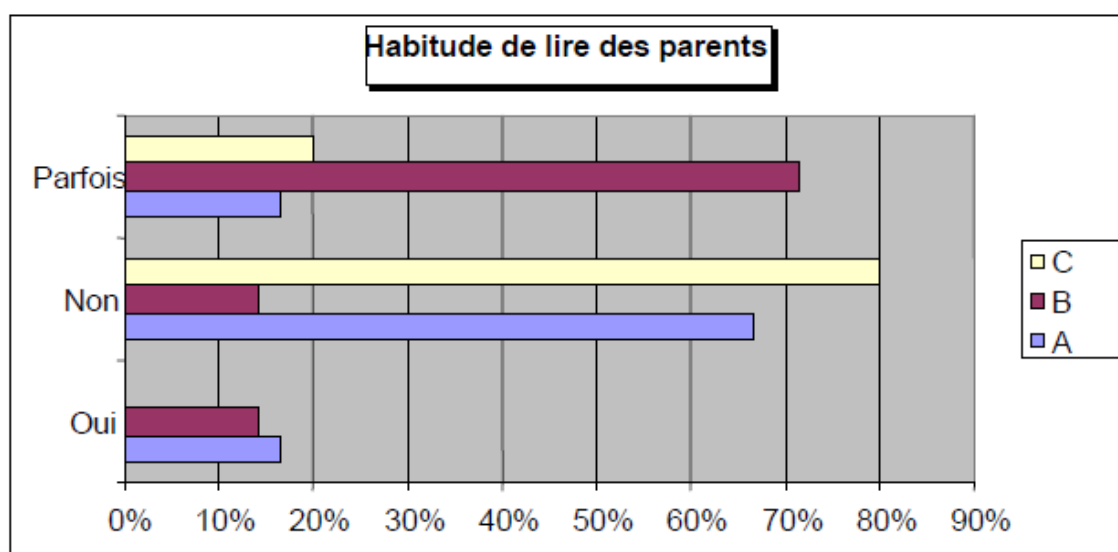
Comparons les trois écoles quant aux habitudes de lecture des parents et séparément s'ils disent faire lire les enfants à la maison. Suivent deux graphiques qui seront présentés

avec des valeurs en pourcentages afin de rendre plus aisée la comparaison entre les trois écoles :

**Tableau XLIII : des habitudes de lecture des parents – comparatif entre les écoles**

	Oui	Non	Parfois
Ecole A	1	4	1
Ecole B	1	1	5
Ecole C	0	4	1

Source : J. Glaser – 2009



*Graphique XXVII : des habitudes de lecture des parents – comparatif entre les écoles*

Source : J. Glaser – 2009

En comparant les habitudes de lecture des parents dans les trois écoles, nous nous rendons compte que seule une minorité des parents lit à la maison, 14% des parents de l'école B (privée) et 17% des parents de l'école A (publique), et aucun parent de l'autre école publique (école C). Rappelons que l'école C est celle qui a une population d'élèves avec un niveau socio-économique le plus bas et que tous les enfants de notre échantillon, dans cette école, sont issus de l'immigration : « *La difficulté d'apprentissage sévère a des racines qui sont bien antérieures à la fréquentation de l'école : une défaillance éducative précoce pèse d'un grand poids dans la peur d'apprendre* » (Boimare, 2004, p. 29). Des 18 parents qui ont participé à l'entretien, la moitié a déclaré qu'elle ne lit pas : ce qui correspond à 80% des parents de l'école C, 67% de l'école A et 14% de l'école B. Nous voyons ici une prépondérance de non-lecteurs chez les parents des écoles publiques où le niveau socio-économique est plus faible. Dans l'école privée il y a quelques parents qui ont un niveau professionnel un peu plus élevé ce qui les conduit à se tenir au courant de l'actualité, à chercher des informations. Ce sont des foyers où il y a une circulation de livres, revues, journaux, internet et donc la transmission du patrimoine culturel est assurée. 71% des parents de l'école B ont affirmé qu'ils lisent « parfois » à la maison, contre 17% et 20% dans les deux autres écoles (publiques).

Nous concluons cette partie concernant les habitudes de lecture des parents en disant que nos résultats confirment qu'être le témoin de l'habitude de lecture des parents et



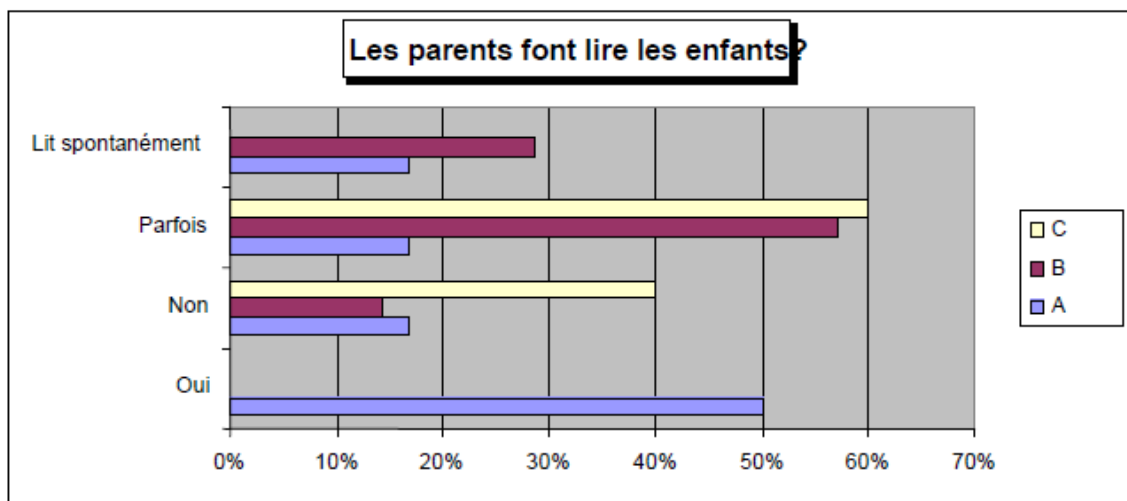
de la satisfaction qu'elle leurs procure favorise indubitablement des pratiques qui sont nécessaires à la réussite scolaire des enfants.

Passons à l'analyse de l'item suivant qui s'intéresse aux parents qui font lire leurs enfants à la maison :

Tableau XLIV : des parents qui font lire les enfants – comparatif entre les écoles

	Oui	Non	Parfois	L'enfant lit spontanément
Ecole A	3	1	1	1
Ecole B	0	1	4	2
Ecole C	0	2	3	0

Source : J. Glaser – 2009



Graphique XXVIII : des parents qui font lire les enfants – comparatif entre les écoles

Source : J. Glaser – 2009

D'après Boussand-Rio et Levoir « *L'accompagnateur n'est pas là pour leur apprendre à lire mais pour leur offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont ils ont besoin pour leur réussite scolaire* » (2007, p. 30). En effet, le rôle des parents est surtout de faire découvrir aux enfants le plaisir de s'approprier le monde à travers la lecture. Bien sûr qu'ils ne sont pas là pour apprendre à lire aux enfants, mais pour leur montrer l'infinité d'informations à découvrir en lisant par exemple une plaque dans la rue, un panneau explicatif dans un musée, un mot dans un dictionnaire, un livre.

Nos résultats nous montrent que la moitié (50%) des parents de l'école A (publique) font lire leurs enfants à la maison. Par contre aucun des parents des autres écoles ne le font. Certains parents disent qu'ils suivent le conseil de l'enseignant de leur enfant. C'est tout à fait possible, puisque comme nous avons déjà mentionné dans une autre partie de nos commentaires sur les écoles, nous avons constaté une plus grande proximité entre parents et enseignants dans cette école. Les réponses ne nous surprennent pas non plus à l'école C, école publique où l'ensemble des parents a un faible niveau de scolarité et des activités professionnelles peu qualifiées. Donc, aucun n'a répondu affirmativement. Par contre, la réponse « parfois » a été donnée dans 60% des cas. A l'école B (privé) où nous attendions à avoir des parents qui font lire les enfants à la maison, puisqu'il s'agit de parents qui ont été scolarisés plus longtemps et qui exercent des activités professionnelles plus qualifiées,

aucun parent n'a répondu oui. En revanche, 57% d'entre eux disent faire lire les enfants « parfois ». Dans le discours implicite de quelques parents il y avait l'idée qu'ils payent l'école, et que c'est donc à elle de tout faire, refusant quelque contribution de leur part.

Parmi les réponses faites par les parents nous trouvons que l'enfant lit spontanément à la maison. Cela correspond à 17% des enfants de l'école A et 29% des enfants de l'école B. Dans l'école C, plus carencée, aucun enfant ne lit pas spontanément à la maison. Encore une fois nous observons une plus grande facilité des transmissions culturelles qui aide les apprentissages formels chez les enfants de niveau socio-économique moyen en comparaison avec les enfants d'un niveau socio-économique faible.

Poursuivons la recherche des raisons qui, dans la vie des enfants, influencent leur apprentissage formel et peuvent provoquer l'échec scolaire, par l'analyse de la question 7 du questionnaire des parents, à savoir: « *Comment l'enfant étudie ? Quelqu'un l'aide à faire ses devoirs à la maison ?* ». Nous allons analyser séparément les items composants de cette question pour la rendre plus didactique.

Commençons avec les réponses données par les parents de l'école A :

**Tableau XLV : sur la façon d'étudier de l'enfant – Ecole A**

	« Je ne sais pas »	L'enfant n'étudie pas à la maison	L'enfant étudie s'il le trouve nécessaire	L'enfant n'étudie pas spontanément, il faut le lui demander	L'enfant n'étudie que s'il est puni	L'enfant étudie tout seul à la maison
Comment l'enfant étudie-t-il?	1	1	0	3	0	0

Source : J. Glaser – 2009

A la question sur la façon d'étudier de l'enfant, à l'école A deux parents (ceux de Jes et de Sab) répondent ne pas savoir comment l'enfant étudie ou même si l'enfant étudie à la maison. Cette indifférence concernant les études de leur enfant démontre que la scolarité n'est pas une valeur pour ces parents. Nous croyons difficile pour l'enfant de s'investir à l'école sans la motivation de ses parents. Jad n'étudie pas à la maison, et selon son beau-père, elle est plus attirée par les jouets que par les études et cela les préoccupe. Trois parents (ceux d'Abd, Bry et Jea) ont dit que leur enfant n'étudie pas spontanément, qu'il faut le lui demander. Cet entretien a eu lieu pendant la remédiation, plutôt au début, et nous ne connaissons pas l'opinion des parents maintenant qu'elle est terminée. Cependant, dans le cas de Bry, il s'est montré beaucoup plus mûr à la fin de notre intervention, et nous avons eu quelques retours positifs de la part de la directrice le concernant. Il nous a même fièrement dit que son orthophoniste lui a fait des compliments. Au vu de ces changements, nous pensons qu'il a dû aussi modifier ses habitudes par rapport au travail à la maison.

Nous voulons faire remarquer qu'il est indispensable que l'enfant puisse se rendre compte du sens de ce que l'école lui propose pour qu'il s'engage à étudier. Au-delà de l'école, c'est à la famille de participer et d'encourager les enfants à des actions qui vont les amener à l'apprentissage.

Analysons maintenant comment les enfants de l'école B étudient à la maison :

**Tableau XLVI : sur la façon d'étudier de l'enfant – Ecole B**

	« Je ne sais pas »	L'enfant n'étudie pas à la maison	L'enfant étudie s'il le trouve nécessaire	L'enfant n'étudie pas spontanément, il faut le lui demander	L'enfant n'étudie que s'il est puni	L'enfant étudie tout seul à la maison
Comment l'enfant étudie-t-il?	1	0	1	3	0	2

Source : J. Glaser – 2009

Nous pouvons observer que pour les trois enfants qui sont en classe de CM2 (Dou, Que et Sar) les parents ont répondu soit que l'enfant étudie tout seul à la maison, soit que l'enfant étudie quand il le trouve nécessaire, c'est-à-dire, quand il a besoin. Notons que les élèves de CM2 ont un niveau de responsabilité et d'autonomie qui n'est pas encore atteint par les enfants d'une classe de CM1. Par contre, la mère de Dou qui a répondu que sa fille n'étudie que si elle juge nécessaire, n'intervient pas dans la décision de l'enfant. La réponse « Je ne sais pas » a été donnée par la mère de Mar : cette dame nous avait dit pendant l'entretien qu'elle a engagé une personne pour s'occuper des études de sa fille les mercredis. Il est évident que cette dame s'est déchargée de son rôle et a laissé la place à quelqu'un qui vienne de l'extérieur. Trois parents (les parents d'Aly, Fio et Syr) ont répondu que leur enfant n'étudie pas spontanément, qu'il faut le lui demander. De plus, les mères d'Aly et Fio ont ajouté que demander est rarement suffisant, qu'il faut souvent les accompagner et les aider.

Terminons par l'analyse de la façon d'étudier des enfants de l'école C :

Tableau XLVII : sur la façon d'étudier de l'enfant – Ecole C

	« Je ne sais pas »	L'enfant n'étudie pas à la maison	L'enfant étudie s'il le trouve nécessaire	L'enfant n'étudie pas spontanément, il faut le lui demander	L'enfant n'étudie que s'il est puni	L'enfant étudie tout seul à la maison
Comment l'enfant étudie-t-il ?	2	0	0	2	1	0

Source : J. Glaser – 2009

A l'école C, deux parents (les parents d'Abe et d'Ibr) ne savent pas comment l'enfant étudie ni même s'il étudie à la maison : « ...l'enfant mobilise ses forces pour attendre un but quand l'activité a un sens pour lui et quand il aperçoit que l'objet est à sa portée » (Duval et Letourneur, 1998, p. 159). Les parents de Fai et Nou nous ont dit que leur enfant n'étudie pas spontanément qu'il faut le lui demander. Aucun contrôle de la part de la mère de Fai n'intervient pour vérifier si sa fille étudie lorsqu'elle le lui demande. La mère de Nou travaille et n'a pas beaucoup de temps pour s'occuper de cela, elle le fait quand elle le peut. Son père lui, ne motive pas Nou et ne s'intéresse qu'à ce qui concerne l'école coranique. Selon la mère de Mag, sa fille n'étudie que si elle est punie. De nouveau nous présentons des rapports hétéronomes de relation unilatérale entre parents et enfants. Et dans cet exemple, la transmission d'une image négative de l'école où le plaisir d'apprendre n'a pas de place.

Après l'analyse de chacune des écoles, nous allons comparer les résultats des écoles entre-elles :

Tableau XXIX : sur la façon d'étudier de l'enfant – comparatif entre les écoles

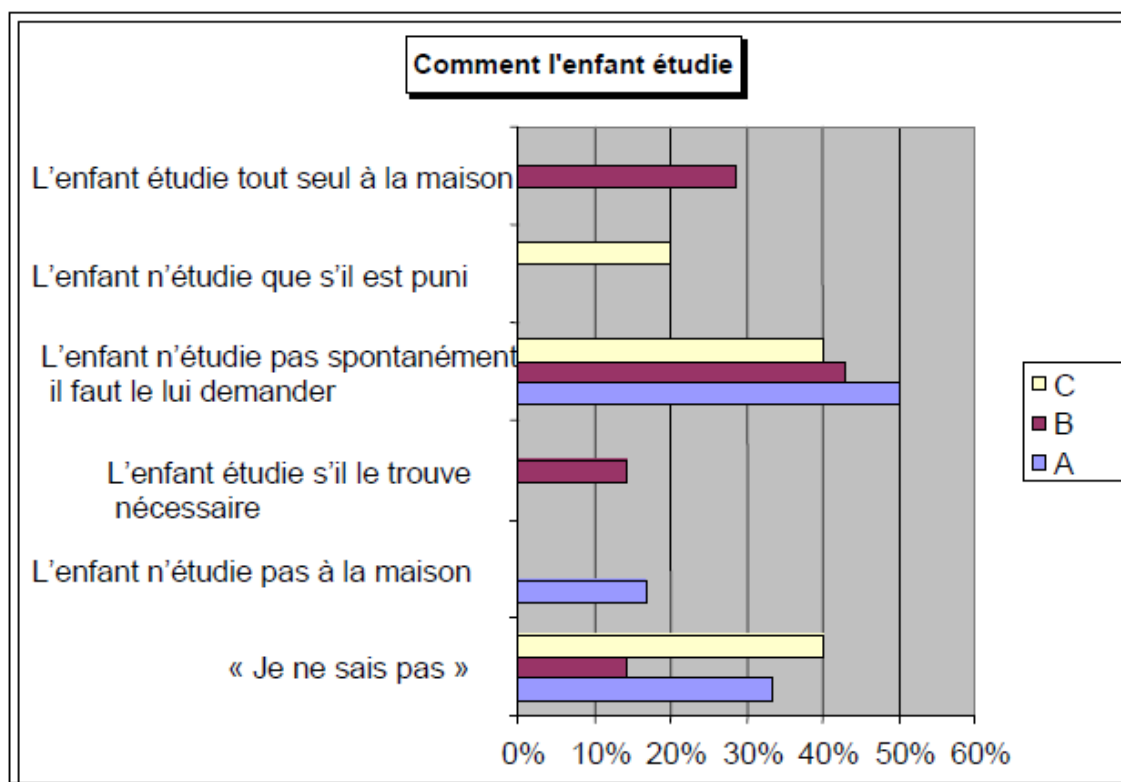
Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0 France ( <a href="http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/">http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/</a> ) - GLASER Jacqueline - Université Lyon 2 - 2011	163
---	-----

## Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral

	Ecole A	Ecole B	Ecole C
« Je ne sais pas »	2	1	2
L'enfant n'étudie pas à la maison	1	0	0
L'enfant étudie s'il le trouve nécessaire	0	1	0
L'enfant n'étudie pas spontanément, il faut le lui demander	3	3	2
L'enfant n'étudie que s'il est puni	0	0	1
L'enfant étudie tout seul à la maison	0	2	0

Source : J. Glaser – 2009

Voyons un graphique avec des pourcentages en comparant comment l'enfant étudie dans chaque école :



Graphique XX : sur la façon d'étudier de l'enfant – comparatif entre les écoles

Source : J. Glaser – 2009

Nous pouvons observer qu'il n'y a que les enfants de l'école B (privé) qui étudient tous seuls à la maison (29%) ou qui étudient s'ils le pensent nécessaire (17% d'entre eux). Donc ces enfants se montrent plus autonomes. Cela rejoint leur comportement lors de la remédiation où ils se sont montrés plus coopératifs que les enfants des deux écoles publiques et ont fait preuve quelquefois de plus d'initiative propre vis-à-vis des apprentissages. La majorité des enfants de notre échantillon n'étudie pas spontanément, il faut le leur demander. Cela correspond à 50% dans l'école A, 43% dans l'école B et 40% dans l'école C. Ainsi il n'a pas de différence entre les écoles publiques et privée pour cet item. Nous avons été surpris par la quantité de parents qui ne savent pas comment étudie leur enfant. Cela est encore plus notable à l'école C (40%), école publique dont le niveau socio-économique est le plus faible. Le pourcentage correspondant à l'école A (publique) est de 33% et c'est à l'école B (privée) que le pourcentage des parents qui ne savent pas comment leur enfant étudie est le plus faible (14%).

Nous faisons nôtres les mots de Duval et Letourneur pour conclure l'analyse comparative entre les écoles sur la façon d'étudier des enfants: « *C'est donc le contexte environnemental qui conduit l'enfant à agir et à se prendre en charge. S'il conduit à agir dans une certaine direction, cela veut dire que c'est ce contexte qui donne son sens à l'activité, un contexte dont l'adulte est un élément* » (Duval et Letourneur, 1998, p. 15).

Avant de commencer l'analyse école par école de qui aide l'enfant à faire ses devoirs à la maison, quelques considérations sur ce sujet sont pertinentes. N'oublions pas que certains parents n'aident pas leur enfant parce qu'ils ne savent pas ou/et qu'ils ne veulent pas exposer leur fragilité devant l'enfant. Nous savons tous comme il est important d'aider l'enfant à faire ses devoirs à la maison, surtout quand il s'agit d'un enfant qui a des difficultés d'apprentissage. Mais il y a la bonne distance à respecter, ni trop ni trop peu, pour que cette aide soit efficace. Tout d'abord, aider ne signifie pas faire à la place de l'enfant. Rester que physiquement à côté de l'enfant mais en faisant autre chose, va causer un sentiment de manque de respect et d'intérêt dans l'activité. Les parents se culpabilisent parfois face aux difficultés de l'enfant et cette culpabilité se traduit facilement en énervement lorsque l'enfant n'arrive pas à les surmonter. Elever la voix, gronder l'enfant ne fait que compliquer la situation, dégrader les rapports parent-enfant et aussi le lien de l'enfant avec l'apprentissage. Répéter avec insistance à l'enfant qu'il est capable de réussir à des moments où il bloque devant ses difficultés peut être vécu comme une atteinte à l'image de soi, puisque l'enfant va se sentir incapable. Comme nous le voyons, aider l'enfant à faire ses devoirs à la maison n'est pas facile, surtout parce que chaque enfant (et chaque parent d'ailleurs) est unique, a son propre S.C.R.O (Pichon-Rivière) et ne réagit différemment. Dans tous les cas chercher à encourager l'enfant est toujours une bonne formule.

Parsons maintenant à l'analyse de la deuxième partie de la question 7 du questionnaire des parents : « *Quelqu'un l'aide à faire ses devoirs à la maison ?* ».

**Tableau XLIX : sur qui aide l'enfant à faire ses devoirs à la maison – Ecole A**

Ne fait pas ses devoirs à la maison, les fait à l'école	La sœur ou le frère plus âgé qui lui aide	Reçoit une d'aide extérieure à la famille	La mère aide quand elle peut/sait	La mère demande et reste à côté	Fait ses devoirs seul et demande à la mère si besoin	Fait ses devoirs tout seul
1	2	0	1	1	0	1

Source : J. Glaser – 2009

A l'école A (publique) nous avons un enfant (Jes) qui fait ses devoirs tout seul et un autre (Jad) qui ne fait jamais ses devoirs à la maison : elle dit toujours qu'elle les a déjà faits à l'école. Sinon tous les autres ont, à différents niveaux, une aide pour faire leurs devoirs scolaires à la maison. La mère d'Abd a expliqué qu'elle aide son fils quand elle le peut, quand elle le sait, car les devoirs de son fils sont souvent difficiles pour elle. Jea e besoin d'être rappelée à l'ordre pour faire ses devoirs et sa mère doit rester tout le temps à côté d'elle pour qu'elle les fasse jusqu'au bout. Bry et Sab sont tous les deux de familles nombreuses et chez eux ce sont les frères et sœurs aînés qui doivent aider les plus jeunes à faire leurs devoirs. A partir de ce que nous avons vu pendant l'entretien, pour les parents de cette école, les devoirs à la maison ne sont pas un motif de préoccupation : ils ne sont pas fréquents, ni nombreux.

Analysons maintenant les réponses obtenues à l'école B sur qui aide l'enfant à faire les devoirs à la maison :

**Tableau L : sur qui aide l'enfant à faire ses devoirs à la maison – Ecole B**

Ne fait pas ses devoirs à la maison, les fait à l'école	La sœur ou le frère plus âgé qui lui aide	Reçoit une d'aide extérieure à la famille	La mère aide quand elle peut/ sait	La mère demande et reste à côté	Fait ses devoirs seul et demande à la mère si besoin	Fait ses devoirs tout seul
0	0	1	0	2	3	1

Source : J. Glaser – 2009

Nous nous apercevons à travers les réponses des parents à la question « qui aide les enfants à faire les devoirs à la maison » que les enfants de cette école sont une fois encore plus indépendants et plus responsables que ceux des autres écoles. La plupart d'entre eux soit font leurs devoirs tous seuls sans l'intervention de l'un adulte (comme Syr) soit les font seuls et demandent de l'aide à la mère en cas de besoin. Mar reçoit l'aide d'une personne extérieure qui vient spécialement à la maison. Aly et Fio ont aussi besoin que leur mère les appelle pour se mettre au travail et qu'elle reste à côté pour les guider à pas-à-pas. Nous avons remarqué à travers leurs propos que c'est aussi les mères elles-mêmes qui ont besoin d'être à côté de leur fille : la mère de Fio appelle sa fille « mon bébé » et celle d'Aly « ma petite ». Ce genre de comportement vis-à-vis leurs enfants ne fait que les maintenir dans une position de récepteur, les empêchant de grandir et d'apprendre.

Passons aux réponses des parents de l'école C sur qui aide l'enfant à faire ses devoirs à la maison :

**Tableau LI : sur qui aide l'enfant à faire ses devoirs à la maison – Ecole C**

Ne fait pas ses devoirs à la maison, les fait à l'école	La sœur ou le frère plus âgé qui lui aide	Reçoit une aide extérieure à la famille	La mère aide quand elle peut/ sait	La mère demande et reste à côté	Fait ses devoirs seul et demande à la mère si besoin	Fait ses devoirs tout seul
1	2	1	0	0	1	1

Source : J. Glaser – 2009

C'est à l'école C que nous avons eu la plus grande diversité de réponses. La mère de Mag a donné deux réponses : soit sa fille fait ses devoirs à l'école, ce qui est le plus courant, soit c'est son frère aîné qui l'aide, car elle-même doit s'occuper de son autre enfant qui est encore bébé et elle n'a pas le temps. Fai, selon sa mère, fait ses devoirs toute seule. Sa mère rajoute qu'elle-même ne serait pas capable de l'aider. Nou reçoit l'aide d'une personne qui vient à la maison les mercredis. Les seuls enfants qui ne reçoivent pas d'aide de la familiale sont lbr, qui fait ses devoirs seul, mais demande très souvent l'aide de sa mère et Abe qui est aidé par sa fratrie.

D'après les données recueillies lors des entretiens avec les parents de cette école, ce sont eux qui accordent le moins de valeur aux devoirs à la maison et ce sont eux aussi qui se montrent le moins disponibles pour aider leurs enfants à les faire.

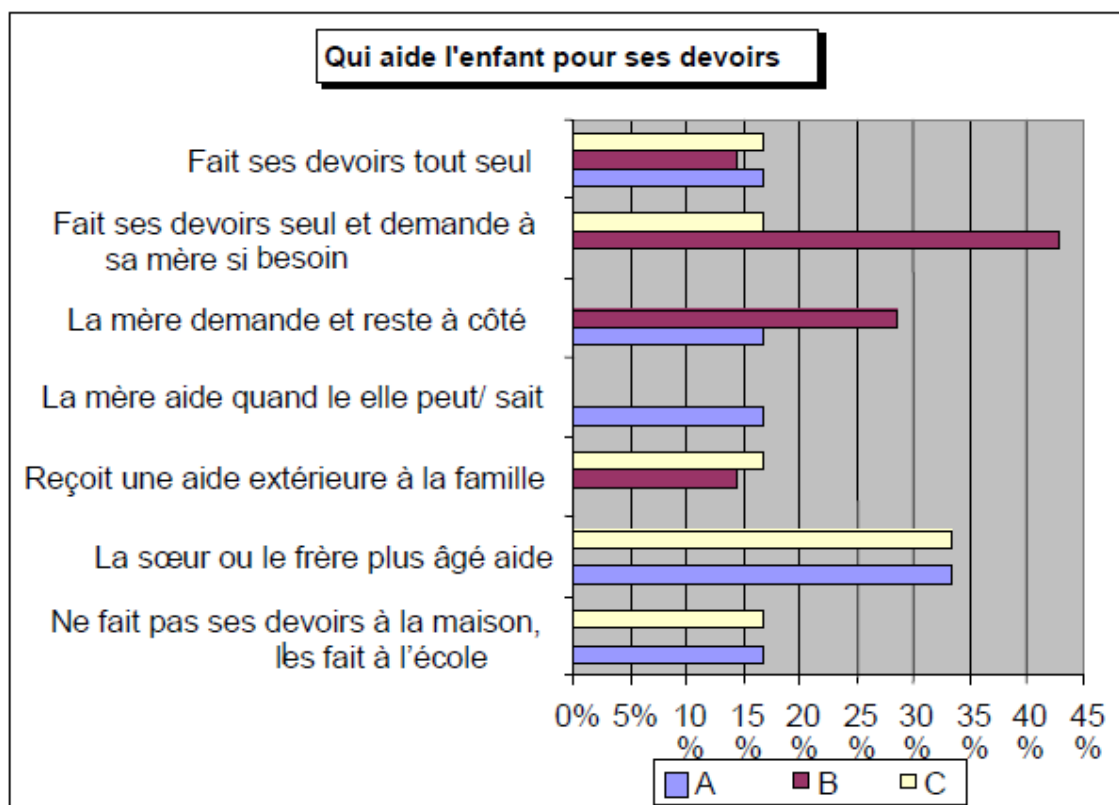
Après avoir étudié les résultats obtenus dans chacune des trois écoles, comme pour les items précédents, nous allons passer à l'analyse comparative des réponses des écoles entre elles.

**Tableau LII : sur qui aide l'enfant à faire ses devoirs - comparaison entre les écoles**

	Ecole A	Ecole B	Ecole C
Ne fait pas ses devoirs à la maison, les fait à l'école	1	0	1
La sœur ou le frère plus âgé aide	2	0	2
Reçoit une aide extérieure à la famille	0	1	1
La mère aide quand elle le peut/ sait	1	0	0
La mère demande et reste à côté	1	2	0
Fait ses devoirs seul et demande à sa mère si besoin	0	3	1
Fait ses devoirs tout seul	1	1	1

Source : J. Glaser – 2009

Un graphique ira nous aider à mieux visualiser et nous fournira les pourcentages pour comparer les écoles :



*Graphique XXX : sur qui aide l'enfant pour ses devoirs – comparative entre les écoles*

Source : J. Glaser – 2009

Selon Despinoy (2004, p. 57) « Les parents ont conscience de ce rôle de sécurisation et de soutien, mais ils sont souvent désireux d'établir une relation pédagogique avec leur enfant ». Cela n'a pas été le cas de la population que nous avons étudiée. Nous avons constaté dans les écoles publiques (A et C) que les enfants sont davantage aidés par leurs frères et sœurs aînés (33% dans chacune des écoles). Dans l'école privée (B) presque la moitié des enfants (43%) font leurs devoirs seuls et ne demande de l'aide à leur mère qu'en cas de besoin. Nous trouvons cette façon de procéder idéale puisque ces enfants sont déjà en classe de CM1 et CM2. Demander à l'enfant de faire ses devoirs et rester à côté de lui pour l'accompagner pas-à-pas (comme le font 29% des mères de l'école B et 17% des mères de l'école A) ce n'est plus adapté à leur âge (compris entre 10 et 12 ans); cela peut créer une relation de dépendance. Finalement, un petit pourcentage d'enfants dans les trois écoles fait ses devoirs seul (14% pour l'école B et 17% pour les écoles A et C).



Comme nous le rappelle Despinoy « *L'attitude parentale la plus favorable est d'accompagner l'enfant dans un milieu de vie riche en occasions d'apprentissage. Ce n'est pas ce qui est directement proposé qui intéresse le plus et l'enfant se sent menacé dans son intégrité par les incitations à apprendre* » (2004, p. 57).

Poursuivons notre recherche des causes qui peuvent influencer l'échec scolaire subis par les enfants de notre échantillon en analysant les rapports entre leurs difficultés et des probables antécédents dans la famille. Pour ce faire la question 8 du questionnaire nous sera utile: « *Une autre personne de la famille a déjà eu des difficultés scolaires ou a redoublé ?* ». Autrement dit, en partant du principe que les expériences scolaires, positives ou non, sont transmises des parents aux enfants, même que de façon symbolique, voyons ce qu'il en est des difficultés d'apprentissage et du redoublement vécus par les parents des enfants de notre échantillon.

Comme précédemment, commençons par l'école A :  
redoublement vécus par la famille – Ecole A

Oui	Non	Ne sait pas
5	0	1

Source : J. Glaser – 2009

Comme nous pouvons le constater, les parents des enfants avec lesquels nous avons travaillé ont déclaré qu'ils ont eu eux aussi des parcours scolaires difficiles. Le beau-père de Jad a répondu « je ne sais pas », il justifie sa réponse par le fait qu'il n'est pas le père biologique de Jad, et il ignore le parcours scolaire de sa femme.

Nous avons pu remarquer, au moment de l'entretien avec les parents, que lorsqu'ils parlaient de leurs propres difficultés ou de celles de quelqu'un de la famille, la crainte qu'un de ses enfants puisse avoir aussi des problèmes scolaires était implicite dans le discours de la plupart d'entre eux : « *Les croyances et attentes des parents sur les capacités de l'enfant peuvent, quand elles sont défavorables, diminuer la motivation pour apprendre, ce qui aura un effet négatif sur la performance scolaire* » (Maturano, 1999, p. 23, traduction personnelle).

Ensuite nous allons étudier les situations de difficulté scolaire et de redoublement des familles de l'école B:

**Tableau LIV : sur les difficultés scolaires ou le redoublement vécus par la famille – Ecole B**

Oui	Non	Ne sait pas
5	2	0

Source : J. Glaser – 2009

Il n'y a que deux mères à l'école B qui ont affirmé qu'il n'y a pas eu de difficultés scolaires ou de redoublement dans leur famille. Tous les autres ont cité au moins un cas dans le noyau familial restreint. Nous avons même assisté à de fortes identifications des problèmes vécus par les deux générations, comme ça a été le cas par exemple pour la mère de Syr: « *Certains parents donnent le sentiment de revivre leurs propres difficultés (et parfois leurs facilités) scolaires à travers celles que rencontre leur enfant...* » (Henri-Panabière, 2010, p. 68).

D'après l'auteure que nous venons de citer, les enfants ont plus ou moins des probabilités de faire partie des élèves en difficulté selon le niveau de scolarisation et la profession des parents : la difficulté d'apprentissage est d'autant plus faible chez les enfants que leurs parents sont plus diplômés et exercent des professions supérieures. Cela se justifie, entre autre, par le niveau de performance scolaire exigé pour exercer une activité professionnelle plus élevée. Nous n'avons pas eu dans notre échantillon d'enfant d'un niveau socio-économique supérieur ayant des parents avec un haut niveau de scolarisation et une activité professionnelle prestigieuse. Cependant, c'est à l'école B (privé) que nous avons les parents de niveau moyen (les plus élevés de notre échantillon) et nous n'avons pas vu dans cette population de différence significative en ce qui concerne les difficultés scolaires ou le redoublement des membres de la famille en comparaison avec la population des écoles publiques dont le niveau est plus faible.

Poursuivons l'analyse des difficultés scolaires ou du redoublement vécus par la famille à l'école C :

**Tableau LV: sur les difficultés scolaires ou le redoublement vécus par la famille – Ecole C**

Oui	Non	Ne sait pas
4	0	1

Source : J. Glaser – 2009

Dans notre troisième école, nous obtenons à nouveau pour l'analyse concernant les difficultés scolaires et le redoublement dans les familles des réponses presque toutes affirmatives. Un seul parent (le père d'Ibr) a répondu ne pas savoir. C'est la même personne qui a nié les difficultés de son fils lors de l'entretien, en disant que son fils est comme tous les autres enfants de son âge et qu'il n'a pas des problèmes relevant. Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, c'est une question culturelle qui est au centre de son raisonnement.

Aucun des parents de cette école n'a un bon niveau de scolarité ni un travail valorisant, cela interfère certainement avec l'héritage culturel des enfants : « *La conception que l'élève se fait des buts de l'école influence grandement son engagement, sa participation et sa persistance dans les tâches scolaires. Elle influence également les risques qu'il est prêt à prendre, le niveau de réussite qu'il se fixe et les émotions qu'il ressent* » (Crahay, 2003, p. 247).

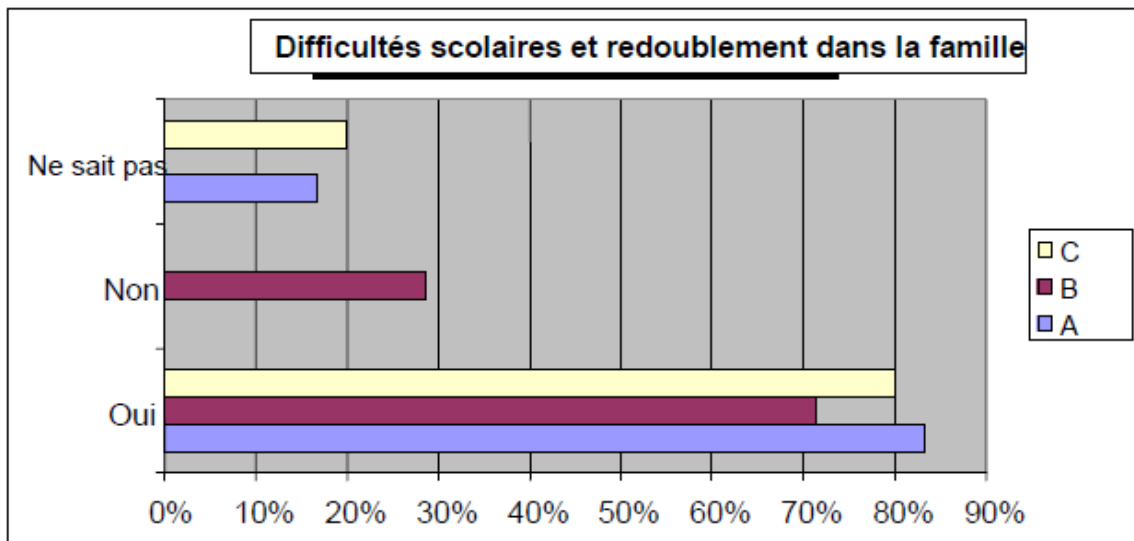
Après l'analyse de chaque école, passons maintenant à la comparaison entre les trois écoles étudiées :

**Tableau LVI : sur les difficultés scolaires ou le redoublement vécus par la famille - comparatif entre les écoles**

	Oui	Non	Ne sait pas
Ecole A	5	0	1
Ecole B	5	2	0
Ecole C	4	0	1

Source : J. Glaser – 2009

Egalement un graphique avec les pourcentages portera un éclairage sur le sujet :



Graphique XXXI : sur les difficultés scolaires ou le redoublement vécus par la famille - comparatif entre les écoles

Source : J. Glaser – 2009

Recueillir des informations sur la vie d'écolier des parents, leurs souvenirs et les difficultés vécues dans leur parcours nous servira de support pour comprendre comment ils encadrent la scolarité de leurs enfants : « *L'expérience au cours de laquelle se constituent les compétences culturelles ou, plus largement, des dispositions scolairement rentables est à prendre en compte pour analyser la manière dont les individus les mettent en œuvre, notamment lorsqu'il s'agit, pour eux, de les transmettre à leurs enfants. Cette expérience joue en effet sur la manière dont ils vont intervenir dans la scolarité de leurs enfants...* » (Henri-Panabière, 2010, p, 67).

Nous pouvons observer qu'il n'y a qu'à l'école B (privé) que nous avons eu des cas de familles sans difficultés scolaires ou redoublement. Dans les trois écoles les pourcentages de familles répondant positivement à ce critère sont élevés (80% pour l'école C, 83% pour l'école A et 71% pour l'école B).

Changeons d'optique pour analyser un sujet controversé : le redoublement chez les enfants en difficulté scolaire. A partir des enfants de notre échantillon nous allons vérifier l'incidence du redoublement en sachant qu'il s'agit d'un sujet encore en débat entre les enseignants et pédagogues et qui cause encore des polémiques. D'après Crahay « *Sur le plan scientifique, on se trouve ici face aux recherches les plus rigoureuses et les plus sûres eu égard à la validité des résultats. (...). Assurément, ceci ne permet pas de confirmer l'hypothèse selon laquelle le redoublement remettrait en selle les élèves en difficulté scolaire* » (2003, p. 176).

Partons maintenant à la découverte des enfants de notre échantillon qui ont déjà vécu un redoublement en analysant la question 2 du questionnaire, à savoir : « *Combien de fois l'enfant a redoublé ? Quelle(s) classe(s) ?* »

En vérifiant les réponses à cette question après les entretiens, nous nous sommes aperçus que l'ensemble des enfants de notre échantillon qui ont déjà redoublé n'ont redoublé qu'une seule fois. A partir de cette observation, nous avons réduit la question à « *l'enfant a-t-il redoublé ?* » en l'expliquant lors de nos commentaires.

Tout d'abord l'école A:

**Tableau LVII : sur le redoublement de l'enfant – Ecole A**

Oui	Non	Ne sait pas
2	3	1

Source : J. Glaser – 2009

En regardant les données concernant le redoublement antérieur de l'enfant, nous pouvons noter que à l'école A nous avons deux enfants qui ont déjà redoublé, il s'agit de Bry et Jad. Ils ont redoublé tous les deux la classe de CP. C'était une proposition de l'école que les parents ont acceptée. La mère de Bry a dit que son fils a bien progressé après ce redoublement. Quant à Jad, son beau-père trouve qu'elle n'est pas encore éveillée pour ce qui est de l'école. Selon lui, elle continue à avoir des comportements immatures et ne s'intéresse pas beaucoup à l'école. Le père de Sab n'a pas su répondre à cette question, il a dit qu'il a eu des enfants qui ont redoublé, mais comme ils sont une famille nombreuse, il n'est pas sûr que ce soit le cas de Sab. Les autres enfants (Abd, Jea et Jes) n'ont jamais redoublé.

Passons à la vérification du redoublement chez les enfants de l'école B:

**Tableau LVIII : sur le redoublement de l'enfant – Ecole B**

Oui	Non	Ne sait pas
3	4	0

Source : J. Glaser – 2009

A l'école B, tous les parents ont su répondre à la question du redoublement antérieur de l'enfant. Aly, Mar, Que et Syr n'ont jamais redoublé. Bien que la mère de Aly ait expliqué que l'école a proposé le redoublement de sa fille au CM1, cependant le père a refusé en justifiant qu'Aly est une fille de très grande taille et qu'elle ne serait pas à l'aise au milieu d'enfants plus petits qu'elle. Dou a redoublé (le CE1 ou le CE2, la mère n'est pas sûre) et Sar a redoublé la classe de CM2, qu'elle refait cette année avec succès. Fio a redoublé le CP avec l'accord de sa mère qui la trouvait très immature et anticipait déjà des difficultés, car elle a trois sœurs (tantes de Fio) qui sont dyslexiques.

Finissons cette partie de l'analyse par le redoublement des enfants à l'école C:

**Tableau LIX : sur le redoublement de l'enfant – Ecole C**

Oui	Non	Ne sait pas
3	1	1

Source : J. Glaser – 2009

A propos du redoublement de l'enfant, à l'école C il n'y a qu'un enfant qui n'a jamais redoublé (Nou). Mag a redoublé une fois le CE1, sa mère n'a pas commenté son redoublement. Fai a redoublé le CE (la mère ne sais pas si c'est le CE1 ou le CE2). Elle a expliqué que lorsque l'école a proposé le redoublement elle a accepté, parce que c'est l'école qui est la mieux placée pour en juger. Quant à Ibr, lors de l'entretien, son père ne savait pas dire s'il avait déjà redoublé. Il a appelé son épouse pour lui demander. La réponse a été positive, il a redoublé le CE1. Le père a demandé pourquoi et son épouse a répondu simplement qu'il n'avait pas la moyenne. Pour Abe, comme ce sont ses frères et sœurs aînés qui s'occupent de lui, sa mère n'a pas su répondre. Nous avons demandé au directeur

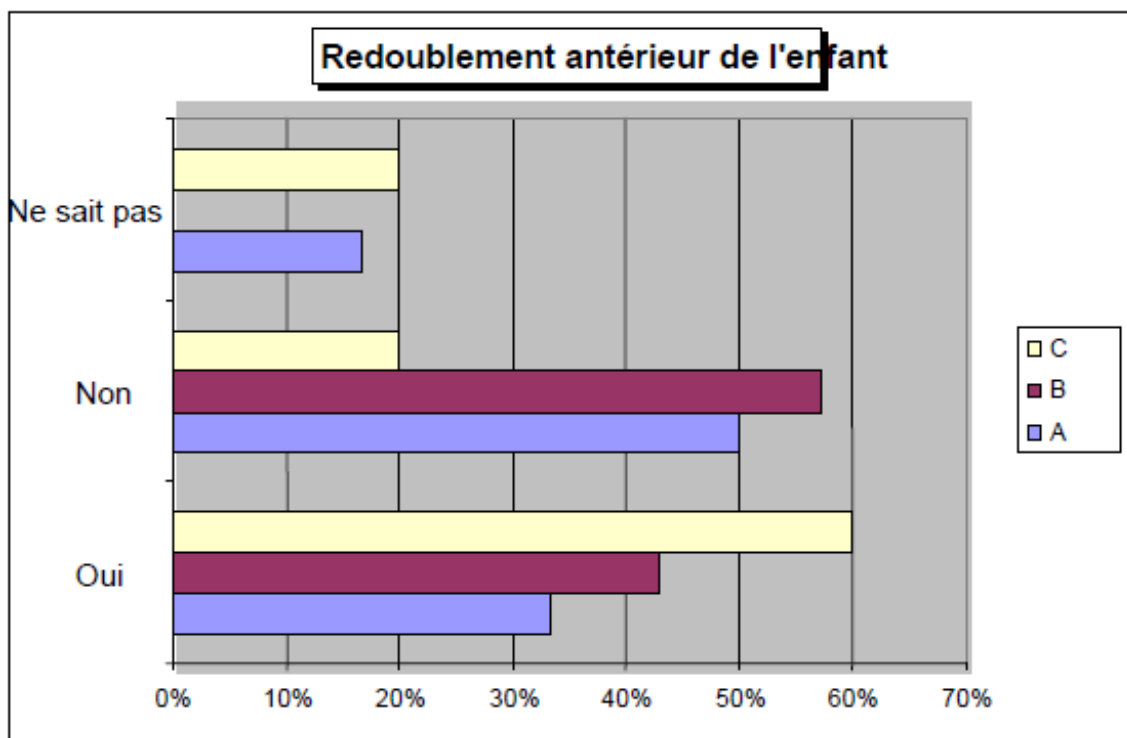
de l'école, qui n'a pas su répondre non plus, donnant comme argument que son dossier a été perdu par la Ville de Lyon, il n'a donc plus de traces des antécédents scolaires d'Abe.

Après avoir analysé école par école la question du redoublement antérieur de l'enfant, nous allons comparer les écoles entre elles:

Tableau LX : sur le redoublement antérieur de l'enfant – comparatif entre les écoles

	Oui	Non	Ne sait pas
Ecole A	2	3	1
Ecole B	3	4	0
Ecole C	3	1	1

Source : J. Glaser – 2009



Graphique XXXII : sur le redoublement antérieur de l'enfant – comparatif entre les écoles

Source : J. Glaser – 2009

En accord avec les résultats obtenus, par Henri- Panabière (2010, p. 8) le redoublement est plus répandu dans les ménages de niveau socio-économique et culturel faible : « Selon des chiffres récents de l'Education Nationale, parmi les élèves entrés au CP en 1997, 18% ont redoublé au cours de leur scolarité élémentaire. Cette proportion varie selon la profession du chef de ménage : si le redoublement concerne 25% des enfants d'ouvriers, il ne 'touche' que 7% des enfants de cadres (Repères et références statistiques, Ministère de l'Education Nationale, éd. 2008, pp.86-87) ». Effectivement nous avons trouvé que plus de la moitié des enfants de l'école C (60%), qui est l'école ayant la population la plus faible socialement, ont déjà redoublé. A l'école B (l'école privée) le taux de redoublement est aussi élevé (43%) contrairement aux 33% de l'école A (l'autre école publique).

Pour conclure l'analyse de l'échec scolaire et des facteurs qui peuvent influencer son apparition, nous voulons faire remarquer que au-delà de ce qui est construit par l'enfant au cours de son développement, il y a des héritages transmis via la relation établie entre parents et enfants. En plus des enjeux de ces transmissions du « capital culturel » qui peuvent être inconscientes, il y a le niveau socio-économique de la famille, la scolarisation des parents et leur professionnalisation qui interviennent. Nous avons pu constater que l'enfant peut s'approprier des habitudes de la famille, comme celle de lire, ses idéologies et coutumes même si elles ne sont pas explicitement enseignées et qu'elles vont influencer son apprentissage formel : « *L'école est alors perçue comme le lieu où est évalué le résultat de la transmission culturelle au sein de la famille* » (Henri-Panabière, 2010, p. 8).

Conformément aux données recueillies, cette recherche confirme le fait que les familles d'un niveau supérieur possèdent davantage des ressources culturelles et sont plus aptes aux transmissions du savoir : « *...la proximité entre la culture scolaire et leur culture permet aux classes supérieures de transmettre à leurs enfants un ensemble de pratiques, de manière de parler et d'envisager la culture qui fonctionne comme un capital sur le marché scolaire, où il est positivement sanctionné ; c'est le capital culturel* »(Henri-Panabière, 2010, p. 14).

## Résultats du Développement Psycho-affectif

Comme pour les développements moral et cognitif, nous proposons un tableau par école avec les résultats du développement psycho-effectif. Nous rappelons que ces résultats détaillés se trouvent aux annexes (Ecole A p. 142 à 313, Ecole B p. 494 à 667 et Ecole C p. 820 à 953).

### \*Niveaux du protocole

**AVANT LA REMEDIATION**

**APRES LA REMEDIATION**

### Ecole A

Tableau LXI – résultats du développement psycho-affectif

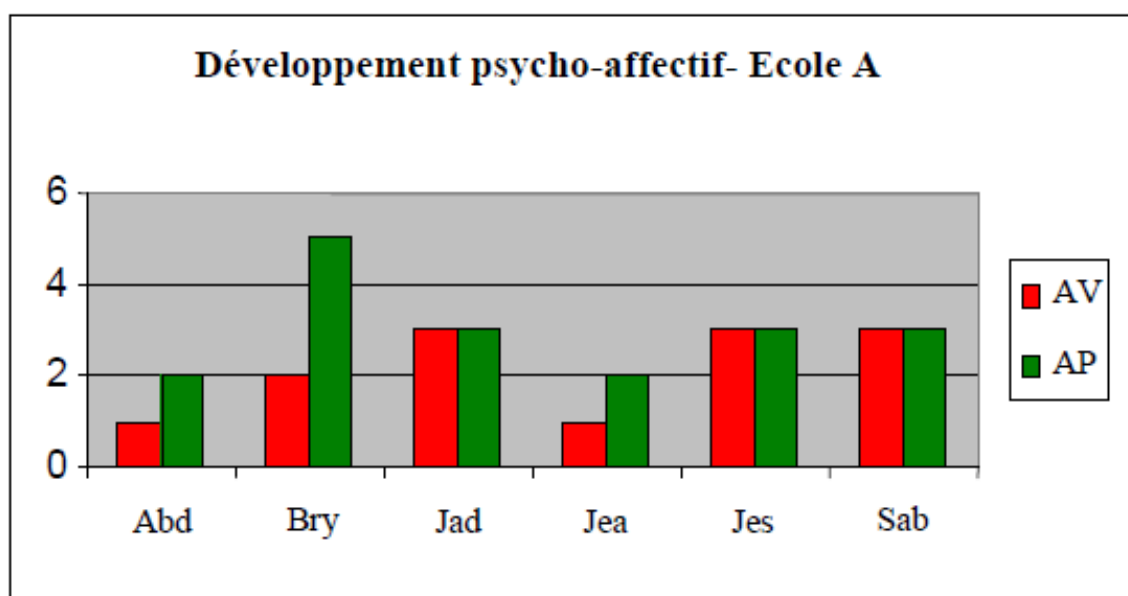
Conduite de l'enfant lors des séances de remédiation, propos de l'enfant et dessin « Famille Educative » : quelle « dynamique » de représentation de soi ?		
	AV	AP
Abd	1	2
Bry	2	5
Jad	3	3
Jea	1	2
Jes	3	3
Sab	3	3

Source : J. Glaser – 2010

Dans l'école A, avant la remédiation, nous avons deux enfants (33%) au niveau 1, un enfant (17%) au niveau 2 et 3 enfants (la moitié – 50%) au niveau 3. Nous n'avons pas d'enfants dans les autres niveaux.

Après la remédiation, nous trouvons dans l'école A, deux enfants (33%) dans le niveau 2, trois enfants (50%) au niveau 3 et un enfant au niveau 5.

Un graphique nous permet d'observer les changements de niveau d'une passation à l'autre (avant et après la remédiation).



Graphique XXXIII : sur les résultats du développement psycho-affectif – Ecole A

Source: J. Glaser – 2010

A travers ce graphique il est possible de voir que la moitié des enfants de l'école A n'a pas changé de niveau de développement psycho-affectif après la remédiation. Il n'y a qu'un enfant avec un grand changement, les autres deux enfants ont changé minimement.

Passons au tableau des résultats de l'école B :

### Ecole B

Tableau LXII – résultats du développement psycho-affectif

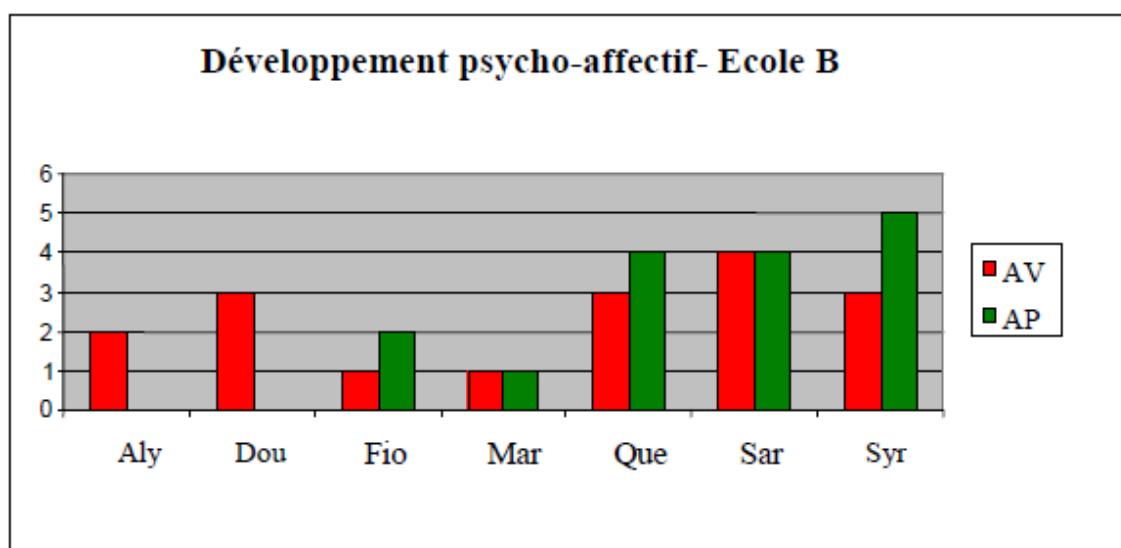
Conduite de l'enfant lors des séances de remédiation, propos de l'enfant et dessin: quelle « dynamique » de représentation de soi ?		
	AV	AP
Aly	2	-----
Dou	3	-----
Fio	1	2
Mar	1	1
Que	3	4
Sar	4	4
Syr	3	5

Source : J. Glaser – 2010

Dans l'école B, avant la remédiation 29% des enfants sont au niveau 1 (2 enfants), un enfant (14%) est au niveau 2, trois enfants (50%) sont au niveau 3 et un enfant (14%) est au niveau 4.

Après la remédiation, un enfant (20%) est aux niveaux 1, 2 et 5. Deux enfants (40%) sont au niveau 4.

Comme pour l'école antérieure, nous proposons un graphique pour mieux visualiser les changements de niveaux avant et après la remédiation :



Graphique XXXIV : sur les résultats du développement psycho-affectif – Ecole B

Source : J. Glaser - 2010

Trois des cinq enfants qui ont participé de la deuxième passation dans l'école B ont acquis un niveau plus élevé lors de la passation après la remédiation ; Les autres deux enfants ont continué au même niveau de la première passation.

Pour finaliser, l'école C :

### Ecole C

Tableau LXIII – résultats du développement psycho-affectif

Conduite de l'enfant lors des séances de remédiation, propos de l'enfant et dessin: quelle « dynamique » de représentation de soi ?		
	AV	AP
Abe	2	2
Fai	1	3
Ibr	2	3
Mag	1	1
Nou	2	1

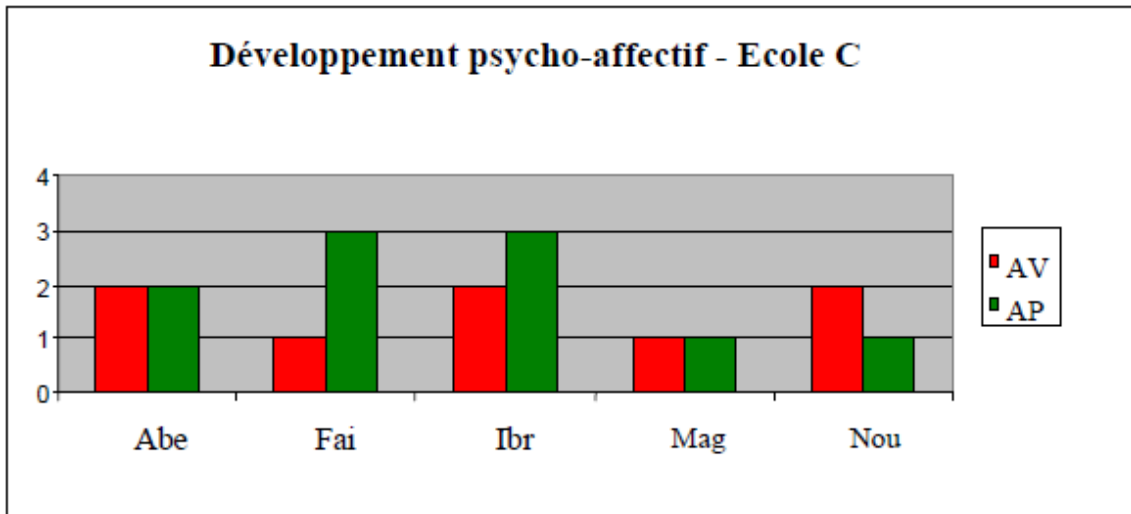
Source : J. Glaser - 2010

A l'école C, nous trouvons avant la remédiation 40% des enfants au niveau 1 et 60% des enfants au niveau 2.

Pour la deuxième passation, 40% des enfants sont au niveau 1, 20% des enfants sont au niveau 2 et autres 40% au niveau 3.



Passons au graphique des résultats de l'école C :



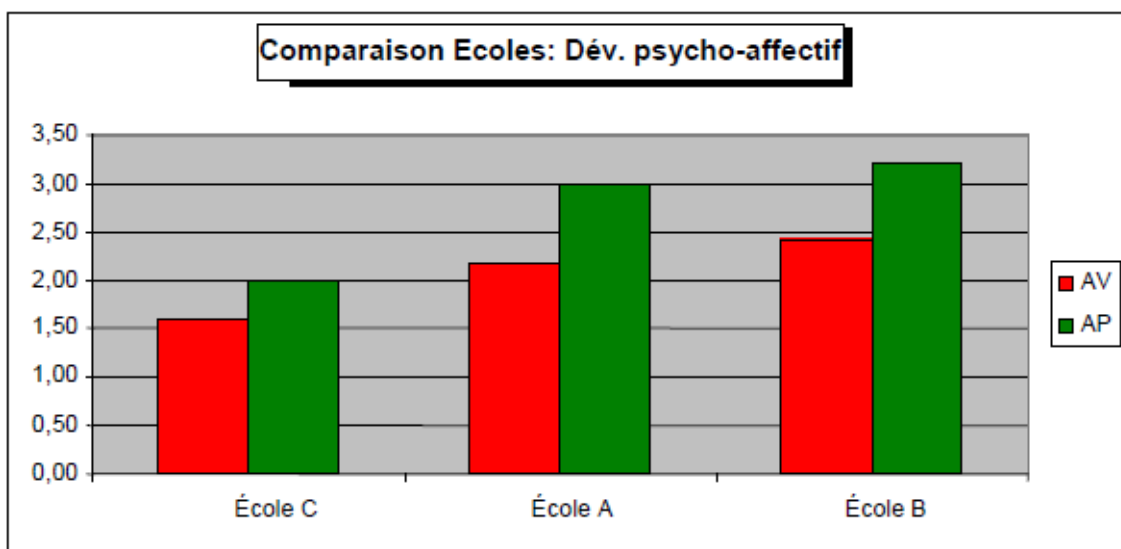
Graphique XXXV : sur les résultats du développement psycho- affectif – Ecole C

Source : J. Glaser - 2010

Dans l'école C, deux enfants sont restés dans le même niveau lors de la deuxième passation, autres deux ont changé pour des niveaux plus élevés et un enfant a changé à un niveau inférieur. Cet enfant a subi des graves problèmes familiaux pendant l'activité de remédiation cognitive.

A la suite nous proposons un graphique qui compare les trois écoles par rapport au développement psycho-affectif.

### Comparatif entre les écoles :



Graphique XXXVI : de comparaison entre les écoles - développement psycho-affectif

Source : J.Glaser - 2010

D'une façon générale, dans les trois écoles il y a eu des progrès au développement psycho-affectif avant et après la remédiation cognitive. Les détails de ces progrès chez chaque enfant se trouvent aux annexes (Ecole A p. 142 à 313, Ecole B p. 494 à 667 et Ecole C p. 820 à 953) commé déjà mentionné.

A la suite, nous ferons une analyse des facteurs du développement psycho-affectif qui interfèrent dans les apprentissages en mettant en relief la famille.

## **Analyse de la famille par rapport à l'apprentissage**

---

### **« Sage est le père qui connaît son enfant (Shakespeare) »**

Nous nous basons pour cette analyse de la famille sur le testprojectif psychopédagogique « *Famille Educative* » (Visca, 1994) (les analyses sont dans les annexes Ecole A p. 142 à 173, Ecole B p. 494 à 527 et Ecole C p. 820 à 841). Ecole A et sur l'entretien qui a eu lieu avec les parents, à l'occasion duquel un questionnaire a été rempli conjointement. Pour évoquer les influences sur ces enfants, nous nous appuyons sur l'observation de leurs conduites et sur certains éléments de leur vécu qu'ils ont pu nous confier.

Pour comprendre l'enfant en difficulté d'apprentissage et pour pouvoir intervenir auprès de lui, en plus de comprendre ce qui lui arrive à lui-même, il faut analyser la société où il vit, l'école qu'il fréquente, enfin son environnement, son entourage et plus particulièrement sa famille : « *Pour avoir confiance en soi, il faut rencontrer des personnes qui ont confiance en nous, en nos capacités à réussir : recevoir suffisamment de messages positifs, en premier lieu des parents. Ils ont valeur de messages identitaires. Avec un sentiment central : se sentir aimé* » (Siaud-Facchin, 2006, p. 202).

Les enfants de notre échantillon ont, en majorité, été confrontés à de vraies ruptures de liens au sein de leur entourage familial. Ces ruptures sont dues soit à une délocalisation de la famille, soit à un éclatement de la famille, soit au décès d'un des membres de la famille. La plupart de ces enfants ne vivent qu'avec un de leurs parents (nous nous référons au couple d'origine, même si quelques-uns vivent dans une famille recomposée). Il nous semble donc important de dresser un profil des enfants (classés par école) par rapport à la composition de leur famille :

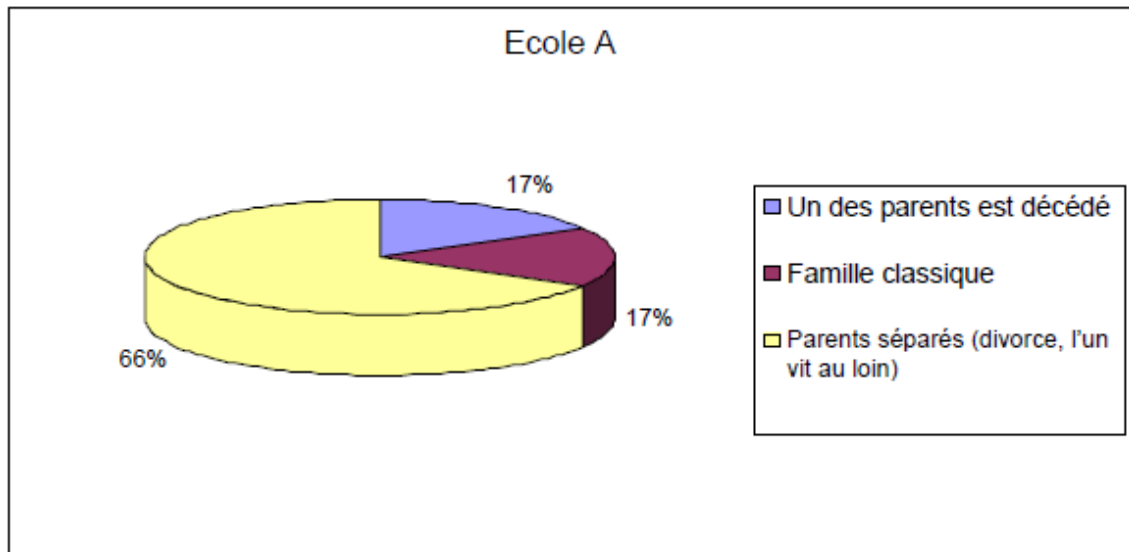
**Tableau LXIV : des compositions familiales**

	Ecole A	Ecole B	Ecole C
Un des parents est décédé	1	0	0
Famille classique	1	4	1
Parents séparés (divorce, l'un vit au loin)	4	3	4
Total	6	7	5

Source : J. Glaser - 2009

Dans notre échantillon nous remarquons un plus grande nombre de familles dites « classiques » dans l'école B (école privée ayant un niveau socio-économique moyen) que dans les deux autres écoles publiques qui concentrent davantage d'enfants d'un niveau socio-économique moyen à faible (école A) ou faible (école C). Cela nous permet d'établir, pour la population étudiée, une première comparaison entre le niveau socio-économique et la composition de la famille.

Nous allons maintenant nous intéresser, pour chaque école, à la répartition des différents types de composition des familles :



Graphique XXXVII : sur la composition familiale – école A

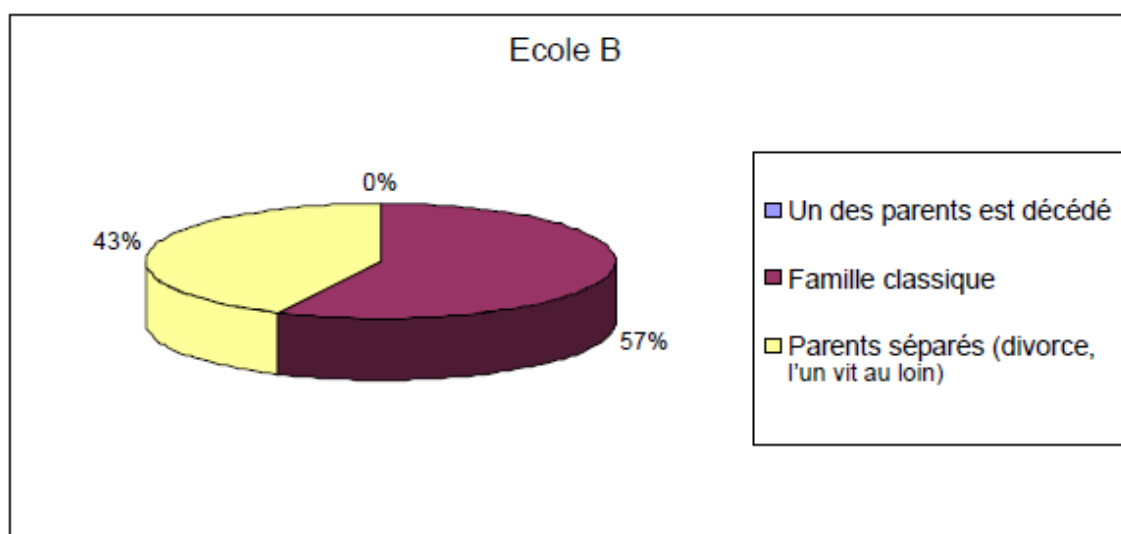
Source : J. Glaser - 2009

En faisant référence à l'école A, nous constatons que, dans une des familles, un des parents est décédé (famille d'Abd). Les angoisses de cet enfant et ses incertitudes semblent non seulement liées au fait et aux conditions du décès du père, mais également à la solitude, au manque de travail de sa mère et à la peur de l'avenir. Le manque de référentiel masculin est aussi notable chez lui. Ses émotions l'amènent à être « tête en l'air », quelque peu absent de l'activité, ce qui lui permet peut-être de « s'évader » d'une réalité difficile mais détourne une partie de l'énergie qu'il devrait centrer sur l'apprentissage. Ils provoquent chez lui des symptômes d'hyperactivité. Une seule des familles de cette école (de Sab), 17%, est de type « classique ». La directrice pensait néanmoins que les parents étaient séparés. Il s'agit d'une famille particulière, puisque la mère travaille et que le père est à la retraite pour problèmes de santé. C'est lui qui s'occupe des enfants. Sab est envahie par ses « fantaisies » proches du délire. Elles peuvent être un mécanisme de défense pour ne pas voir ce qu'elle ne supportera pas. Mais malheureusement, cela bloque aussi ses connaissances. Dans les 66% de familles restantes (familles de Jad, Jea, Jes et Bry), le couple d'origine ne cohabite plus. Il n'y a que Jad qui vive dans une famille recomposée. Le frère et la sœur issus de cette seconde union occupent une place « menaçante » du point de vue de cette enfant. Pour attirer l'attention sur elle, elle utilise des comportements infantiles correspondant à ceux de ses frère et sœur plus jeunes. Autrement dit, elle se bloque l'accès à des connaissances qui seraient compatibles avec son âge. Jea essaye de retrouver des liens affectifs chez les copains de sa mère. Cependant à chaque relation frustrée, elle perd ses repères. Bien qu'elle ait un diagnostic neurologique pas très bien défini, ce qui est caractéristique chez cette enfant ce sont les fluctuations, des haut et des bas, par rapport à ses apprentissages et à son comportement, bien plus que ce qui les déclenche. Pour Bry le vécu de rupture du lien avec son père est difficile à élaborer et il vit dans l'illusion de son retour à la maison. Il s'agit d'un garçon intelligent qui cherche à connaître sa propre histoire. Mais il est difficile d'apprendre d'autres choses quand on ne comprend pas sa propre vie. Jes a, quant à lui, pris un de ses oncles comme référence masculine. Cependant sa constante agitation et la nécessité qu'il a d'attirer l'attention sur lui révèlent ses anxiétés et le manque de son père qui ne demande plus de ses nouvelles. Il cherche à imposer sa présence partout où il est. Ceci est d'autant plus compréhensible que

sa mère, lors de l'entretien nous disait qu'elle n'a pas pu s'occuper beaucoup de lui lorsqu'il était bébé, car elle avait déjà un fils aîné.

Comme nous avons pu le constater à travers le vécu de ces enfants, ils ont tous subi des ruptures de liens avec une figure d'attachement. D'après Despinoy (2004, p. 56) « *Le jeune enfant ne manifeste de la curiosité et de l'intérêt pour la nouveauté que s'il est en situation d'attachement sécurisé et s'il n'y a pas intervention autoritaire de l'adulte au cours de ses conduites d'exploration. Un état de sécurité affective et de liberté lui est nécessaire pour qu'il apprenne* ». Cela nous renvoie à leur situation d'échec scolaire : au-delà du décalage d'ordre cognitif vérifié auprès de certains, leur attachement troublé les empêche d'oser entrer dans le monde des connaissances.

Passons à l'école B :



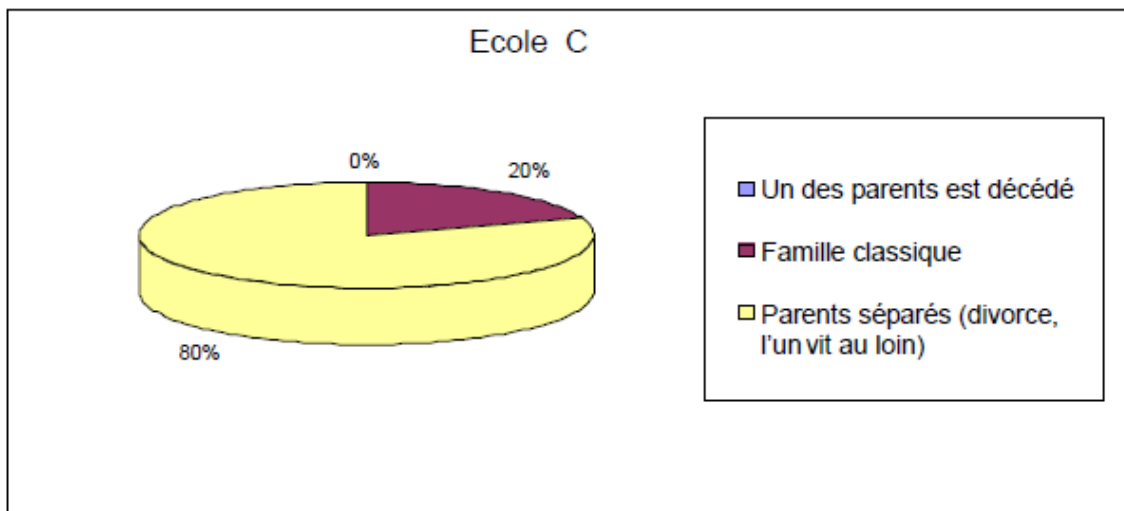
Graphique XXXVIII : sur la composition familiale – école B

Source : J. Glaser - 2009

Quant à l'école B, il n'y a aucune famille dans laquelle un des parents soit décédé. Comme il a été déjà mentionné plus haut, dans cette école la majorité des familles (57%) sont de type « classique » (de Que, Aly, Sar, Dou). Bien que dans les familles de Sar et Dou, d'après les mères, les pères ne participent pas autant qu'elles à l'éducation des enfants, notamment en ce qui concerne l'école. Dans le cas d'Aly selon la mère, le père travaille 7 jours sur 7 et n'a pas le temps d'intervenir dans pour ce qui concerne leurs enfants. Ces exemples coïncident avec des études telles que celles de Martin (2007) : il constate que le poids majeur de l'éducation est porté par la mère et que son implication émotionnelle dans l'éducation des enfants est notablement plus grande et plus intense que celle du père. Notons que Que est un cas atypique, puisqu'il s'agit d'un enfant intelligent, curieux, qui fait des efforts. Mais il est toutefois envahi par des angoisses. Il a même été hospitalisé pour ce motif. Son père est illettré, et, sur le plan des apprentissages, ce garçon ne se permet pas de dépasser son père : « *Cette façon étrange d'obéir à ce qu'apparemment personne ne lui demande en n'obéissant pas à ce qui lui est explicitement, officiellement demandé par tout le monde, cela s'appelle la fidélité aux loyautés invisibles* » (Trappeniers et Boyer, 2006, p. 39). Sur ce sujet Boimare complète : « *Il s'agit souvent d'enfants qui ont eu à se situer devant un message contradictoire de la famille : apprend mais ne cherche pas à remettre en cause ce que nous te disons, apprend mais ne cherche pas à en savoir plus que nous, à penser d'une autre façon, apprend mais ne cherche pas à savoir ce que nous ne te disons pas, apprend*

*mais ne grandis pas trop, ne te sépare pas de nous... »* (Boimare, 2004, p. 184). Quelle souffrance ! Savoir, mais être « obligé » d'inhiber ses compétences. Quant à Sar c'est une fille capable, très gentille, et toujours disponible pour aider et pour apprendre. Elle a malgré tout, des difficultés à l'école qui ont débuté par un problème d'intégration dès la maternelle. Elle est suivie par un pédopsychiatre à cause de son surpoids. Selon sa mère le diagnostic est « un peu de boulimie, avec une difficulté à se détacher de sa mère ». Cette dame raconte que sa fille fait beaucoup de coloriages pour remplir l'espace vide. Elle les découpe et les met dans un sac. La même chose se passe avec tout ce qu'elle apprend à l'école, elle n'intègre pas ces connaissances, et ne les généralise pas. Nous avons encore Fio, Mar et Syr, dont les parents sont divorcés, correspondant à 43% des enfants de cette école. Fio est une fille infantilisée, qui cherche toujours des petites disputes et qui n'ayant pas de structure pour tenir et argumenter, pleure et se fâche constamment. Sa mère l'appelle « mon bébé ». Les vraies compétences de cette fille se cachent derrière son diagnostic de dyslexie (comme trois de ses tantes maternelles) et d'épilepsie apparue après le divorce de ses parents. Du côté de Mar, c'est l'évitement qui prend la place. Elle n'ose pas et n'accepte pas de prendre aucun risque pour apprendre. Elle utilise la séduction (petits mots, petits cadeaux) pour être aimée. Son père ne donne et ne demande de ses nouvelles que très rarement. Bien qu'elle soit suivie par une psychologue, son comportement est fort préoccupant par le contenu de ses récits et par ses actes. Elle va même jusqu'à mettre sa propre vie en danger. Elle se différencie de sa soeur comme étant celle qui a des difficultés alors que sa sœur est celle qui réussit. Enfin, Syr a une famille recomposée et des petits demi-frère et demi-sœur. Avant même sa naissance elle a toujours vécu au milieu des disputes entre ses parents. Elle a souvent été malade et a toujours éprouvé des difficultés à l'école. Elle impose sa présence par son comportement : elle aime donner des ordres, être la première, finir avant les autres et tout faire, toute seule.

Partons pour l'analyse de la composition familiale de l'école C :



Graphique XXXIX : sur la composition familiale - école C

Source : J. Glaser - 2009

En ce qui concerne l'école C il n'y a aucune famille dans laquelle un des parents soit décédé. Il y a seulement une famille de type « classique », celle d'Ibr. Il s'agit d'un garçon qui a de grands décalages en ce qui concerne les apprentissages formels et qui souffre des troubles du comportement. Bien que l'école fasse part constamment à la famille de ses défaillances, son père nie qu'il ait des difficultés et considère que son comportement est

comme celui de tous les enfants de son âge. Nous avons appris par la suite que cela est dû à une question d'ordre culturel : dans leur culture il est considéré comme un déshonneur d'avoir un fils qui a de telles difficultés. Ce monsieur lors de l'entretien ne savait pas répondre aux questions relatives à son fils et a téléphoné à sa femme pour lui demander quelques précisions. Nous remarquons que le plus grave chez ce garçon est qu'il n'assume pas ses actes : il dissimule, il accuse les autres et est un leader auprès de ses copains. Tous les autres enfants de cette école ont des parents séparés. Dans le cas d'Abe le couple n'est pas officiellement séparé, mais ses parents habitent dans des pays différents. Ce sont ses nombreux frères et sœurs qui s'occupent de lui, et il considère sa mère comme « trop vieille ». Il se cache derrière des phrases telles que : « je ne sais rien, je suis méchant, etc. » éloignant de lui ce qui est « bon », savoir y compris. Quant aux parents de Fai, la mère est venue en France pour fuir le père qui habite dans une île. Fai a vécu les premières années de vie avec sa grand-mère, car sa mère n'avait pas les moyens de l'élever. Elle est une grande fille mais elle a des attitudes, soit de petite fille, soit de garçon. Selon Sargo (2005) pour comprendre le comportement des enfants, il n'est pas suffisant de savoir ce qui leur est arrivé au cours de leur histoire, mais il faut connaître la réaction des parents à ce qui leur est arrivé, car l'identification est plus influencée par les réactions des parents que par les faits eux-mêmes. Les parents de Mag sont divorcés et il n'y a plus de contact avec son père. Sa mère est visiblement plus engagée envers les enfants de son union actuelle. Nous ne savons pas vraiment si Mag habite avec la famille de sa mère ou avec sa grand-mère, qui est la personne qui est fréquemment avec elle. Mag a des changements brusques de comportement qui influencent ses capacités d'apprentissage. Enfin, Nou est un garçon dispersif, influençable, qui a des grandes lacunes dans les apprentissages. Dans sa vie familiale il doit composer avec l'excès d'autorité de son père et son agressivité. Il est témoin de situations extrêmement graves entre ses parents. Pendant notre intervention sa mère était en procès judiciaire avec son mari pour obtenir le divorce : elle l'a obtenu à la fin de notre travail. Cela a déclenché des troubles de comportement chez Nou, qui sont venus s'ajouter aux problèmes d'apprentissage qu'il a déjà. Même s'il n'est pas toujours compris à l'école, il s'angoisse par rapport au changement d'école, d'adresse, de composition familiale, de distance des copains, etc. Peut-il y avoir de la place pour le désir d'apprendre au milieu de perturbations pareilles ?

Nous rappelons que tous les enfants de notre échantillon sont en situation d'échec scolaire. A propos des problèmes vécus dans les familles, Despinoy insiste aussi sur leur interférence avec les performances académiques : « *la crainte d'abandon et la tristesse qui l'envahissent, retentissent aussitôt sur son intérêt pour le travail scolaire* » (Despinoy, 2004, p. 93).

Devant la multiplicité des facteurs qui interviennent chez nos enfants nous sommes convaincus d'avoir des problématiques autres que celles qui sont d'ordre cognitif et liées à la difficulté d'apprentissage. Nos enfants n'ont pas eu un lien suffisamment sûr avec leurs parents pour pouvoir s'investir sur le plan cognitif.

Cela a été aussi mis en évidence dans les dessins de la « Famille Educative ». Certaines caractéristiques des dessins des enfants présentaient :

- Des personnages fréquemment en suspension
- Absence des membres, certains sans visage
- Dans quelques cas l'absence de différenciation de sexe et d'âge, tous identiques
- Des personnages de taille souvent liée à l'intensité de leur lien avec les enfants : personne très attachée ou qui transmet un sentiment sécuritaire de taille plus conséquente et le contraire

- Omissions, ratures ou gommages des personnages avec lesquelles il y a eu une rupture de lien.

Mises (2006) relève aussi à l'intérieur de ces familles des difficultés d'individuation et des confusions de rôles : « *On découvre que les parents eux-mêmes ont rarement suivi une scolarité normale et ne sont guère capables d'assurer un projet pour leur enfant...* » (in Berges.; Berges-Bouines et Calmettes-Jean, 2006, p. 29). Nous avons demandé aux parents s'ils étaient satisfaits de l'école de leur enfant et comment ils ont vécu leur vie d'écolier.

Nous nous intéressons maintenant, à partir des réponses des parents au questionnaire de l'entretien, à la satisfaction des parents par rapport à l'école de leur enfant et aussi à leur propre vie d'écolier. Nous avons demandé aux parents s'ils étaient satisfaits de l'école de leur enfant et comment ils ont vécu leur vie d'écolier.

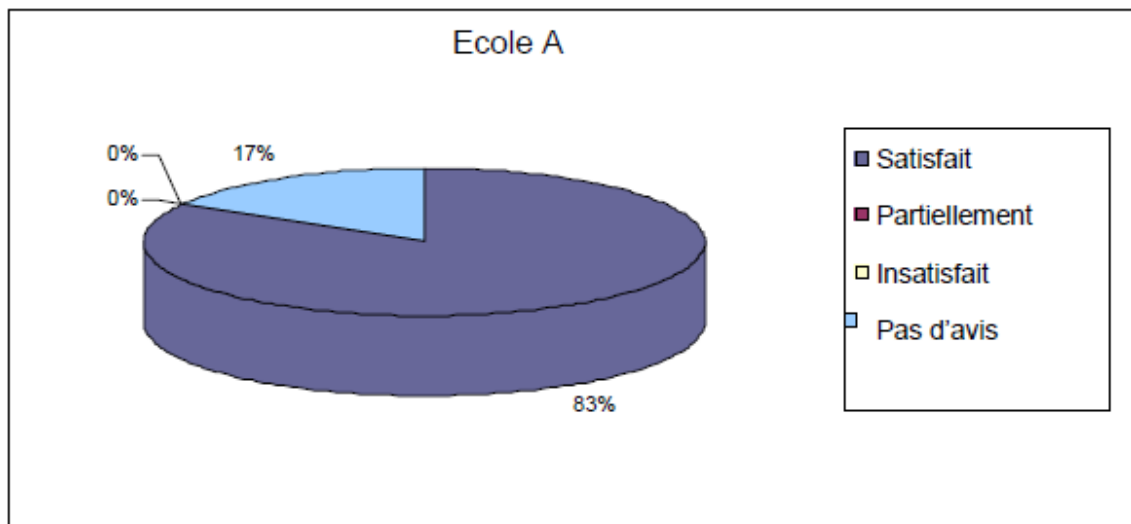
Concernant d'abord la satisfaction des parents par rapport à l'école actuelle de leur enfant, les réponses sont :

**Tableau LXV : du niveau de satisfaction des parents par rapport à l'école de leur enfant**

	Ecole A	Ecole B	Ecole C
Satisfait	5	5	4
Partiellement	0	1	0
Insatisfait	0	1	1
Pas d'avis	1	0	0

Source : J. Glaser - 2009

En commençant par l'école A, voici des pourcentages correspondants au niveau de satisfaction des parents par rapport à l'école de leur enfant :



*Graphique XL : des niveaux de satisfaction des parents par rapport à l'école de leur enfant – école A*

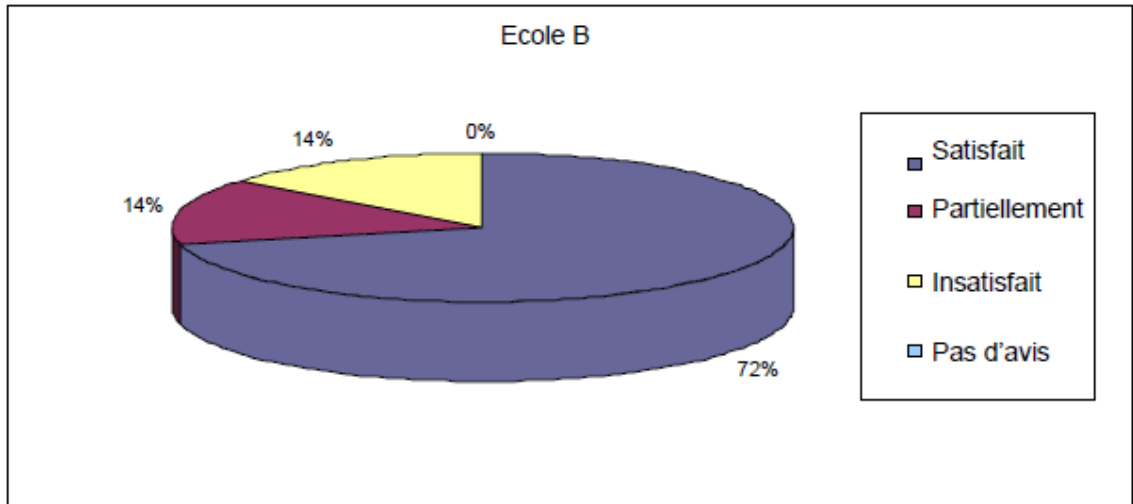
Source : J. Glaser – 2009

A l'école A, exceptée une mère (17%) qui a répondu ne pas être capable de donner un avis parce qu'elle ne suit pas régulièrement la scolarisation de sa fille, les (83%) de parents restants ont un avis favorable sur l'école où étudie leur enfant. Ces parents semblent très



sûrs de leur réponse, puisque quelques-uns ont donné des exemples pour argumenter. Ces avis rejoignent notre opinion, puisque pendant notre intervention dans cette école nous avons pu constater des attitudes d'engagement positives de la part de la directrice ainsi que de la majorité des enseignants.

Pour l'école A, le graphique des pourcentages est le suivant:

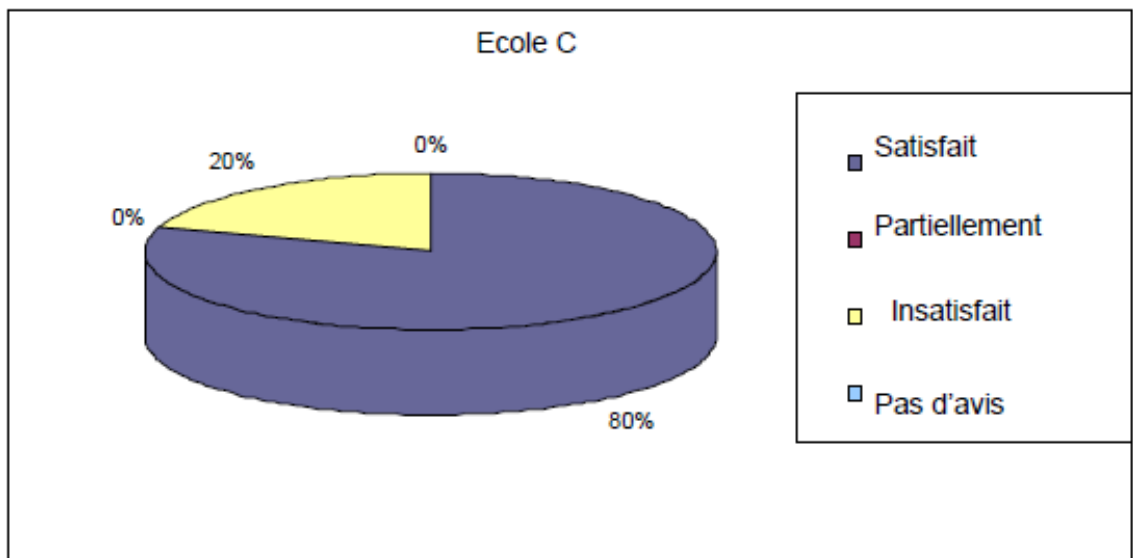


*Graphique XLI : des niveaux de satisfaction des parents par rapport à l'école de leur enfant – école B*

Source : J. Glaser - 2009

Quant à l'école B, laplupart (72%) des parents sont satisfaits de l'école de leur enfant, sauf une opinion défavorable (14%) et une opinion n'est que partiellement satisfaite (14%). Nous avons trouvé les parents de cette école plus critiques : ils évoquaient des problèmes, des situations non résolues par l'école, des choses qui à leur avis devraient être différentes et ils donnent des arguments pour renforcer leur avis.

Pour finir, à l'école C le graphique correspondant aux pourcentages est le suivant :



*Graphique XLII : des niveaux de satisfaction des parents par rapport à l'école de leur enfant – école C*



Source : J. Glaser – 2009

Ici, la majorité des parents (80%) est satisfait de l'école fréquentée par leur enfant. Il n'y a eu qu'un seul avis contraire (20%). Cet avis d'insatisfaction émanait de la part de la mère de Nou, enfant qui au-delà de ses difficultés d'apprentissage a eu des aggravements de comportement pendant la procédure de divorce de ses parents (il a actionné l'alarme incendie de l'école, il a uriné dans les escaliers, etc.). Selon sa mère l'école n'a pas prêté suffisamment attention à son fils durant ce moment difficile. D'autre part nous avons eu le sentiment qu'une mère (de Fai) ne savait pas très bien si elle était capable de juger une école alors qu'elle même ne l'a pas beaucoup fréquentée. Même si la plupart de ces parents ont donné un avis favorable sur l'école de leur enfant, ils avaient des difficultés à justifier leur opinion.

Dans cette même démarche, au cours de cet entretien, nous avons également questionné les parents sur leur propre vie d'écolier. Nous tenons à souligner des liens parfois fragiles qui existent entre les parents et l'école :

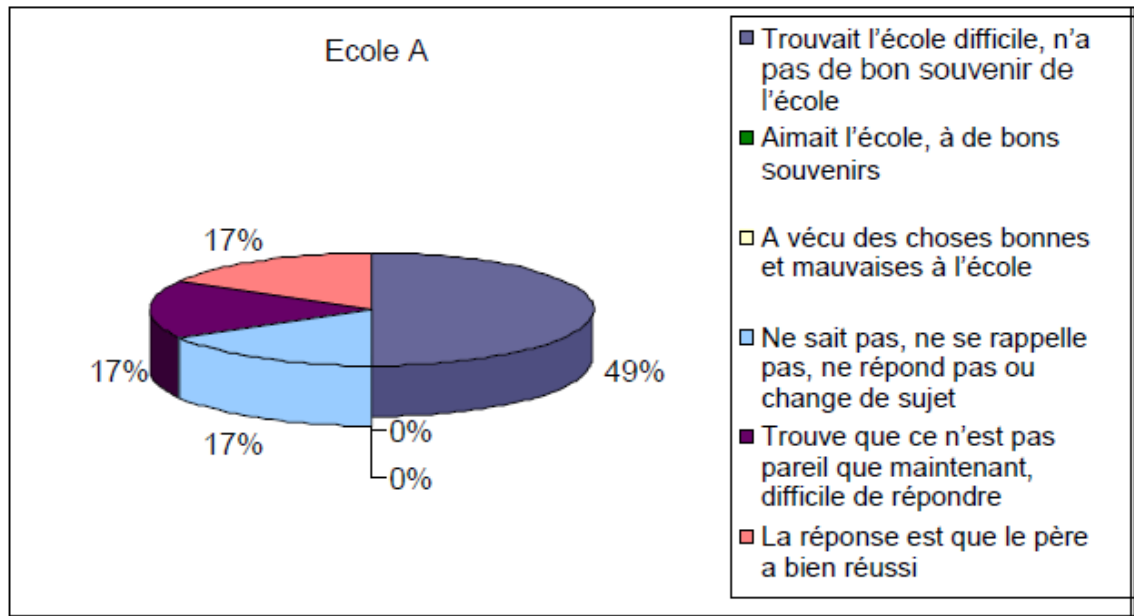
**Tableau LXVI : concernant la vie d'écolier des parents des enfants étudiés**

	Ecole A	Ecole B	Ecole C
Trouvait l'école difficile, n'a pas de bon souvenir de l'école	3	1	2
Aimait l'école, à de bons souvenirs	0	2	0
A vécu des choses bonnes et mauvaises à l'école	0	2	1
Ne sait pas, ne se rappelle pas, ne répond pas ou change de sujet	1	0	1
Trouve que ce n'est pas pareil que maintenant, difficile de répondre	1	1	1
La réponse est que le père a bien réussi	1	1	0

Source : J. Glaser – 2009

En analysant ce tableau des réponses des parents sur leur vie d'écolier, nous retrouvons à nouveau des différences importantes entre l'école publique et l'école privée : plus d'avis favorable, de bons souvenirs pour les parents de l'école privée. Lors de l'entretien nous nous sommes aperçu que les deux avis (un dans chacune des écoles publiques) qui font référence à l'item « ne sait pas, ne se rappelle pas, ne répond pas ou change de sujet », s'expliquaient par le fait que les parents concernés ont renoncé à donner une réponse négative et qu'ils ne voulaient pas parler : cela les replongeait dans une situation désagréable déjà vécue. Nous avons aussi observé une dévalorisation par rapport au sexe : quand la question a été posée, la réponse donnée correspondait à la bonne réussite du père, sans mentionner celle de la mère.

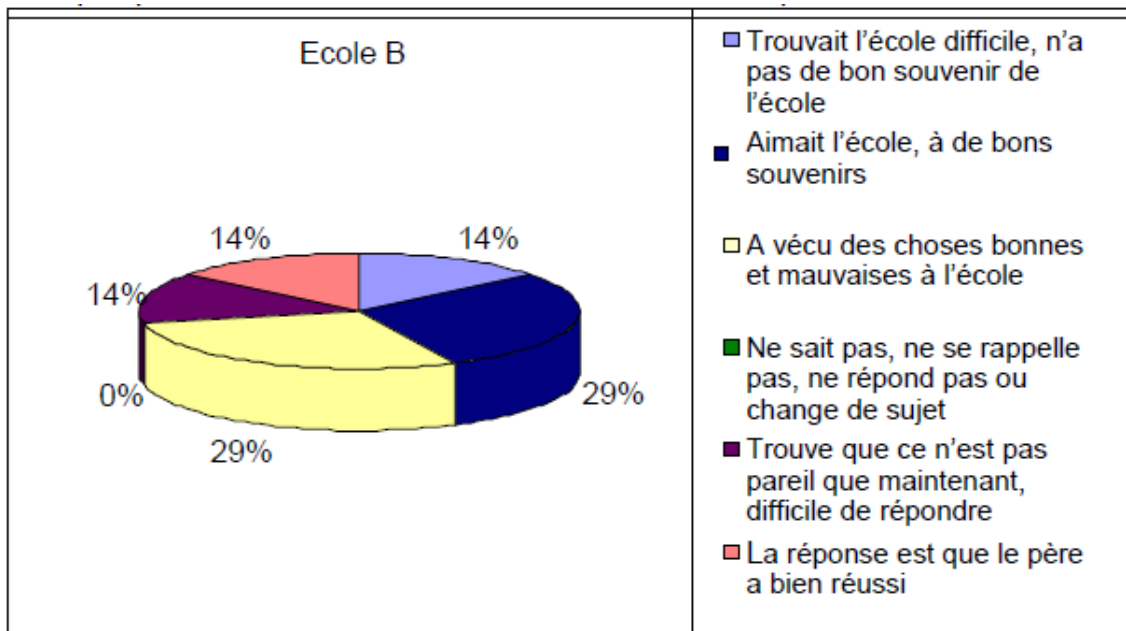
Regardons les graphiques, école par école, des avis des parents ayant les pourcentages concernant leur vie d'écolier. D'abord l'école A :



Graphique XLIII : concernant la vie d'écolier des parents – école A

Source : J. Glaser – 2009

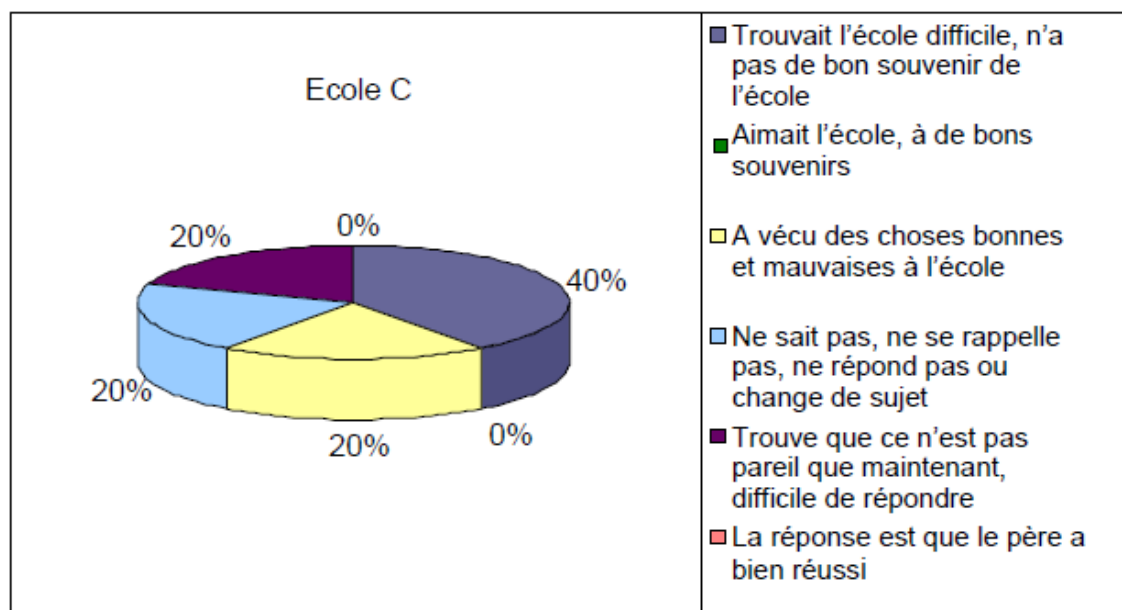
Pour 49% des parents de l'école A l'école a été difficile : ils n'ont pas un bon souvenir de ce temps-là. Cela nous amène à penser que, même s'ils essayent de motiver leurs enfants pour l'école, cela ne peut être que théorique, car ils n'ont rien de réel et d'agréable à rapporter de leur vie d'écolier. Les autres réponses (17% pour chacune) englobent : « *la réponse est que le père a bien réussi* », montrant l'autorité du père et la soumission de la mère ; « *trouve que ce n'est pas pareil que maintenant, difficile de répondre* », cela emphatise tous les changements subis par l'école d'une génération à l'autre ; et enfin, « *ne sait pas, ne se rappelle pas, ne répond pas ou change de sujet* ». Nous voulons remarquer que cette dernière réponse en elle-même a une connotation négative, car si on ne sait pas, si on ne se rappelle pas, si on ne veut pas donner une réponse cela signifie que nous n'avons pas gardé de bonnes marques de ce temps de l'enfance passé à l'école. Et comment transmettre à notre enfant un vécu qu'on n'a pas ? Les deux derniers items : « *aimait l'école, à de bons souvenirs* » et « *a vécu des choses bonnes et mauvaises à l'école* » n'ont pas été choisis.



Graphique XLIV : concernant la vie d'écolier des parents – école B

Source : J. Glaser – 2009

Dans l'école B 29% des parents ont donné la réponse « *aimait l'école, à de bons souvenirs* », c'est qui signifie qu'ils ont des choses positives à raconter à leurs enfants quand ils évoquent leurs souvenirs d'école. Comme de nombreux travaux ont montré l'influence des parents sur les enfants, plus que leur opinion sur l'école ces parents ont des situations vécus à raconter pour valoriser l'école et motiver les enfants. Egalement 29% des parents ont répondu « *a vécu des choses bonnes et mauvaises à l'école* », cela fait partie de la vie, l'école est un passage obligé de la vie, rien n'est seulement bon ou mauvais. S'ils savent parler des choses bonnes avec passion et des choses mauvaises avec des yeux critiques, ils vont contribuer à faire aimer l'école aux enfants. La réponse « *trouvait l'école difficile, n'a pas de bon souvenir de l'école* » (14%), était celle de la mère à Syr. Bien qu'elle investi beaucoup à l'école et dise tout faire pour que ses enfants appréhendent l'école autrement. Syr a effectivement un rapport satisfaisant avec l'école et avec sa maîtresse (cf. la grille d'observation remplie par sa maîtresse), c'est aussi notre avis. Egalement 14% de réponses pour les deux items suivants : « *trouve que ce n'est pas pareil que maintenant, difficile de répondre* », et « *la réponse est que le père a bien réussi* ». Personne dans cette école n'a répondu « *ne sait pas, ne se rappelle pas, ne répond pas ou change de sujet* ».



Graphique XLV : concernant la vie d'écolier des parents – école C

Source : J. Glaser – 2009

Presque tous les parents de l'école C (40%) ont répondu « trouvait l'école difficile, n'a pas de bon souvenir de l'école ». Coïncidence ou pas les enfants de cette école sont ceux qui ont le plus de difficultés d'apprentissage et aussi ceux qui s'investissent le moins à l'école. Par contre, 20% ont dit qu'« aimait l'école, à de bons souvenirs », c'était la mère à Mag. Cette dame nous a expliqué qu'elle ne parle de cela avec sa fille que lorsque Mag fait des bêtises. D'autres 20% ont choisi « a vécu des choses bonnes et mauvaises à l'école » et enfin d'autres 20% « trouve que ce n'est pas pareil que maintenant, difficile de répondre ». Cette dernière réponse, le père d'Ibr l'a choisie en se référant à sa scolarité en Algérie où il relate que rien n'était pareil. Dans cette école personne n'a répondu « la réponse est que le père a bien réussi ».

Nous tenons à préciser que compte tenu de l'importance du rôle de la famille, et en particulier des parents, vis-à-vis de la scolarité des enfants, les résultats que nous avons ne nous laissent pas très optimistes quant à leur position dans l'éducation morale de leurs enfants, en sachant que : « *La famille est un lieu favorable aux transmissions qui se donnent en fonction de l'appropriation active de la part de l'enfant. Selon les contenus qui circulent dans le giron familial, ceux-ci peuvent générer des problèmes d'apprentissage aussi systématique qu'asystématique* » (Glaser, 2007, p. 76).

Au milieu des multiples évolutions de notre société, les parents se montrent sans repère : ils ne savent plus ce qui est considéré comme « normal » ou acceptable, puisque tout change tellement vite et que leurs références personnelles ont disparus. Ils se demandent quand est-ce qu'il faut interdire, et dans le doute, ils ne le font pas : « *les parents pensent que l'école saura inculquer à leur enfant des normes éducatives avec lesquelles ils sont perdus (...). Ils demandent implicitement à l'école d'endosser une mission éducative qu'ils ne parviennent pas ou plus à assumer* » (Siaud-Facchin, 2006, p. 28). Il y a des exigences et des attentes que les familles projettent sur l'école, mais celle-ci ne se sentant pas concernée, les renvoie aux parents, parfois ne plus confiant qu'elle serait capable de résoudre. Et ainsi les deux institutions, parents et école, qui devraient partager les responsabilités, se « renvoient la balle ». Au milieu de cela se trouve l'enfant

qui sans avoir de repères ni dans sa famille ni à l'école cherche le défendu et devient méconnaissable.

Les enfants de notre échantillon sont des enfants en souffrance à cause de leurs difficultés scolaires qui les mettent à l'écart de la société quelle que soit la cause de ces difficultés. Combien de génies ont été considérés comme des cancre durant leur vie scolaire (Pouy, Bloch et Banchard, 2006) : à commencer par celui qui paradoxalement a inventé l'école, Charlemagne : il a eu une éducation rudimentaire, lisait très peu et n'est jamais arrivé à écrire comme il fallait. C'est à l'âge adulte qu'il cherchera à en savoir plus. A. Einstein était considéré comme lent à l'école, il n'arrivait pas à apprendre par cœur, les règles et il ne savait pas vraiment ce que cela voulait dire. T. Edison a été retiré de l'école, car instable et bouillon. Voilà trois exemples mais nous pourrions en citer d'autres : C. Chaplin, C. Debussy, G. Flaubert... et de nombreuses personnalités à l'enfance incomprise : « *Il y a des personnes qui ont très bien réussi qui sont sorties victorieuses de vécus malheureux de l'enfance, en intégrant de telle façon leurs difficultés dans leur style de vie qu'elles sont devenues la force motrice de leur développement* » (Fordham, 1978 in Sargo, 2005, traduction personnelle). En définitive, dans la mesure où ces enfants ont l'opportunité de bénéficier des aides appropriées, dispensées soit par leur école, soit par d'autres professionnels (psychologue, orthophoniste, etc.) et confiant dans la capacité de résilience (Cyrulnik, 2004) que plusieurs d'entre eux ont démontré, nous souhaitons et nous croyons que ces enfants vont s'en sortir et ce malgré des conditions familiales indubitablement défavorables.

A partir des analyses que nous venons de finir et des grilles des résultats analysés à partir des dessins des enfants (cf. annexes Ecole A p. 142 à 173, Ecole B p. 494 à 527 et Ecole C p. 820 à 841) il nous est possible d'infirmier notre attente de résultats 3.3 de l'hypothèse 3 : « L'activité de remédiation cognitive peut aider les enfants, dont les difficultés scolaires proviennent de problèmes qui perturbent le développement moral, à progresser dans leurs apprentissages scolaires, en favorisant l'émergence de nouvelles connaissances qui vont les pousser à rétablir un rapport positif avec l'apprentissage ».

dans le dessin « Famille Educative »

Dans la deuxième passation du dessin « Famille Educative » nous n'avons que 33% d'enfants dans l'école A avec un rapport positif avec l'apprentissage, pour l'école B le pourcentage est de 40% et pour l'école C de 20%.

Nous rappelons qu'il s'agit d'enfants en échec scolaire, la plupart avec une histoire scolaire lourde et cela ne s'efface facilement. A la fin des séances de l'activité de remédiation nous avons été témoin de petits gestes ou paroles signes d'un rapprochement avec les apprentissages. Cela a été aussi démontré par les propres enfants lors des passations de « A quoi sert d'aller à l'école » et « Qui es-tu en classe » que seront évoqués par la suite (p. 386 à 411).

## Les apports de l'entretien/ questionnaire avec les parents pour la compréhension de l'enfant comme être connaissant

« *Une chambre d'enfant à ranger, c'est une vie à construire* » (D.Pennac)

Dans la partie qui se rapporte au développement psycho-affectif de cette recherche, nous avons fait passer le test projectif psychopédagogique dessin « Famille Educative » (Visca, 1994). Il a été réalisé individuellement avec chaque enfant. Et pour compléter cette analyse en écoutant aussi les parents, il y a eu un entretient dirigé semi-ouvert avec eux, où un questionnaire comportant 40 questions a été rempli parallèlement au travail de remédiation effectué avec les enfants. Ce questionnaire avait le but de connaître le milieu familial : « *La vie de l'enfant se déroule dans la famille et dans l'école, où il va construire ses premiers apprentissages et ses premières valeurs. Le type de rapport que l'enfant construira avec l'objet, le milieu et avec autrui sera la matrice de son processus d'apprentissage. Le fait que l'enfant trouve un environnement qui favorise ses explorations, sa curiosité, cela donnera l'origine à des connaissances et plus notamment à l'amour pour la connaissance.* » (Glaser, 2007, p. 1).

Pour essayer de comprendre pourquoi l'enfant n'apprend pas, il faut connaître ses modalités d'apprentissage ainsi que celle de sa famille. Cette modalité d'apprentissage se révèle à travers l'histoire de la vie de l'enfant. Visca (1985) a déterminé deux axes d'analyse du symptôme de non apprentissage : l'axe historique et l'axe a-historique. En ce qui concerne l'axe historique, il est vertical, englobe l'origine et l'évolution de tout ce qui s'est passé avec l'enfant et comment cela a été vécu par lui et sa famille : « *Pour vivre et se développer, le bébé doit bénéficier d'une relation d'attachement, c'est-à-dire de la disponibilité matérielle et affective d'un adulte compétente. La qualité de l'attachement est un élément qui influence profondément la capacité d'apprentissage sans doute en favorisant le libre exercice de la curiosité de l'enfant et son désir d'action* » (Despinoy, 2004, p. 21). L'axe a-historique, est horizontal et comprend les données de l'actualité, dans une optique de « causalité gestaltique », comme le propose Visca.

D'autres objectifs plus spécifiques étaient aussi importants : connaître l'histoire de vie de chaque enfant, prendre connaissance de l'opinion des parents par rapport à des questions qui entourent la vie scolaire de leurs enfants, vérifier comment se passent les relations enfants/parents avec l'école et les enseignants (Chamat, 1997), connaître le lien existant entre l'enfant en difficulté scolaire et ses parents (Sargo, 2005). Comment a été construit le processus d'appropriation du réel (Ramozzi-Chiarottino, 1984) chez ces enfants c'est un autre aspect investigué par ce questionnaire et aussi, et surtout : le rapport possible, dans chaque cas, entre l'échec scolaire et le développement moral. C'est pourquoi, ce questionnaire est subdivisé en trois parties : l'école et les difficultés scolaires, l'histoire de vie de l'enfant, et la vie familiale et le développement moral.

La méconnaissance par les parents des habitudes de leurs enfants, et même simplement de leurs goûts, de leurs intérêts et de leurs habitudes ; le manque d'attention sur ce qu'ils font à l'école sont fréquents surtout parmi ceux des enfants de l'école la moins aisée. Ce manque d'intérêt et d'expectatives des parents sur les apprentissages de leurs enfants démontrent les valeurs et aussi l'idéologie de la famille. Concernant ceci Chamat nous alerte : « *l'excès de gratification empêche que l'enfant grandisse; mais, nous voudrions faire remarquer que l'absence de gratification, c'est-à-dire, l'excès de frustration conduit à troubler les relations de liens et, en conséquence, empêche l'accès à la connaissance, car rendant l'individu dépourvu de désir d'apprendre ou anorexique\* pour la connaissance (\*mot utilisé par Pain, 1985)* » (Chamat, 1997, p. 49, traduction personnelle). Il était étonnant de voir, d'une part la plainte de certains parents par rapport à la performance scolaire de leurs enfants et leur proportionnel manque d'implication; et d'autre part, la négation ou l'affirmation de n'être pas au courant. Des cas aussi où toute la responsabilité de l'échec a été rejetée sur l'école et la responsabilité de faire quelque chose pour changer la situation, sur d'autres

personnes (orthophoniste, auxiliaire de vie scolaire, etc.). Nous avons trouvé aussi des cas où la situation des parents (manque d'études, de maîtrise de la langue) les « disqualifiait » pour agir dans leur rôle.

Par contre, dans l'école privée, où il y avait des enfants de classe moyenne, ce qui nous a frappée c'était le laisser-faire et le pouvoir de décision donné aux enfants par les parents. Des phrases comme : « c'est ma petite qui décide » ont été prononcées par des parents. Nous nous demandons si un enfant d'environ 10 ans est capable de prendre en main des choix qui selon nous concernent encore les parents, à condition bien sûr de bien en parler et d'expliquer aux enfants.

D'autre part, pour la plupart de ces enfants la télé et l'internet font partie de leurs habitudes à la maison, nous retrouvons chez eux cette influence et les parents nous ont donné des exemples par rapport à cela. Malheureusement nous avons constaté parmi ces enfants l'utilisation excessive et sans surveillance de l'internet, aussi bien que d'émissions de télévision inappropriées à leur âge sans aucune intervention des parents. Nous avons pu entendre certains parents parler de leur conduite pour défendre la lecture et d'autres activités en famille à la place de la télévision et de l'ordinateur, toutefois en les interrogeant sur des faits concrets, leur discours ne tenait pas.

Par ailleurs des faits dramatiques nous bouleversent au quotidien, soit par rapport à l'environnement, ou aux relations personnelles, familiales ou professionnelles. Nous ne comprenons pas toujours les réactions des autres, qui montrent parfois l'attitude destructrice et la cruauté dont sont capables les individus. A notre époque les vices sont plus en évidence que les vertus. La Taille (2009), a décrit une recherche réalisée avec des jeunes dans laquelle il les interroge sur les vertus. L'étonnant c'est que la majorité a répondu admirer des gens devenus célèbres et connus dans les médias, pour leur beauté, pour l'argent conquis, pour leur force. Ces gens sont les idoles des adolescents actuellement. Peu nombreux ont été les jeunes qui ont cité des personnalités qui sont restées dans l'histoire pour leur parcours mémorable, pour leur intelligence, ou pour les faits réalisés par eux pour contribuer au bien de l'humanité et dont nous sommes les héritiers. Nous retrouvons cela dans les récits des enfants que nous avons accompagnés : l'imitation de la façon de parler, de s'habiller, de chanter, etc. des gens des médias était constante.

Comme l'a décrit (Despinoy, 2004) nous avons trouvé aussi dans cette étude que les réactions des parents face aux succès et aux échecs ont des effets sur les rapports de l'enfant au savoir, comme nous l'avons décrit.

## Analyse de la 40<sup>ème</sup> question du questionnaire ou de l'influence de l'éducation dans la construction sociale des valeurs

**« ... les valeurs morales, loin d'être fixées dans un code, surgissent de performances vitales qui concilient l'individualité et la sociabilité » (Fedi, 2008)**

Nous nous focalisons ici sur l'analyse de la dernière question posée aux parents, qui est la suivante : 40 - Selon votre avis quel sont les qualités qu'on doit encourager chez les enfants? Mettre dans ordre de la plus importante à la moins importante : gentillesse, obéissance,

estime de soi, curiosité, compétition, responsabilité, persévérance, coopération. Ce sont huit valeurs demandées à être classées par les parents en ordre d'importance.

Parmi ces valeurs les deux extrêmes qui ont été choisies, l'obéissance et la coopération. L'obéissance représente le respect unilatéral et la coopération le respect mutuel (Piaget, 1932). La gentillesse, l'estime de soi, la curiosité, la responsabilité et la persévérance ont été incluses pour avoir été considérées comme des valeurs fondamentales non seulement pour la vie sociale mais aussi pour la vie scolaire. Il est vrai qu'il y en a d'autres qui se positionnent en la même situation, cependant un choix s'imposait et aussi un nombre limité de valeurs. La compétition, valeur mise en accent à l'actualité dans les sociétés développées a eu sa place dans cette étude justement pour évaluer l'avis des parents et s'ils la cultivent en leurs enfants.

Plus spécifiquement dans cette question, le but envisagé c'est de vérifier s'il y a une relation entre ce que chaque parent a priorisé dans son ordre d'importance des valeurs à encourager chez son enfant et ce qu'a démontré l'enfant pendant les évaluations, c'est-à-dire, pendant les passations qui ont eu lieu avant et après la remédiation et qui comportent les questions de la conscience de la règle (Glaser, 2007) et les histoires morales (Piaget, 1932).

Cela nous renvoie à des questions relatives à l'éducation des enfants : si la réponse des parents est en accord avec le comportement des enfants, est-ce qu'on peut dire qu'il y a une cohérence entre ce que pense le parent, l'éducation qu'il lui a transmise et que l'enfant a fait voir ? Cela nous laisse-t-il conclure que l'enfant est le reflet de l'éducation qu'il a reçue ? Au cas contraire, deux possibilités s'imposent lorsqu'on peut trouver des priorités de valeurs « idéales » des parents (par rapport au respect mutuel) avec des enfants qui ne démontrent pas tout à fait la même chose c'est-à-dire qui sont dans l'hétéronomie ; ou peut-être, des parents qui ont des valeurs clairement issues du respect unilatéral avec des enfants qui démontrent des réactions de coopération. Autrement dit, nous allons vérifier l'influence de l'éducation dans la formation des valeurs. Pour cela, nous partons de l'hypothèse que les parents agissent de façon cohérente avec ce qu'ils disent. Les réponses de chaque parent seront analysées, suivi d'une analyse par école.

Les valeurs ainsi que les connaissances sont construites par le sujet dans ses échanges avec le milieu. Piaget a établi les étapes pour lesquelles l'être humain passe pendant la formation de son processus cognitif ou comment il apprend, signifie et donne du sens à ses connaissances. Concernant le développement moral, il est aussi construit par l'enfant et passe par plusieurs auto-organisations par le moyen des interactions sociales. Selon Xypas (1997, p. 12) « ...c'est dans les relations interindividuelles que se développeront ces normes : ce sont les rapport qui se constitueront entre lui et les adultes ou entre lui et ses semblables qui amèneront l'enfant à prendre conscience du devoir et à mettre au-dessus de son moi cette réalité normative » qu'est la morale.

En ce sens, depuis qu'elles se forment dans l'interaction avec l'objet, le milieu et avec l'autrui, les valeurs pénètrent toutes nos actions pendant toute notre vie, elles orientent tous nos comportements. Par conséquent, connaître les valeurs d'une personne peut nous permettre de comprendre ses actes. Nous ne pouvons pas négliger le rôle et l'influence de l'éducation dans la construction sociale des valeurs : « *L'homme ne peut pas devenir homme que par l'éducation* » (Kant, cité par La Taille, 1998, p. 64), ce qui est un de nos axes d'investigation.

La procédure a été la même dans les trois écoles : la question a été lue et expliquée aux parents. Lorsqu'il y avait l'évidence d'une incompréhension, une autre façon de l'expliquer a

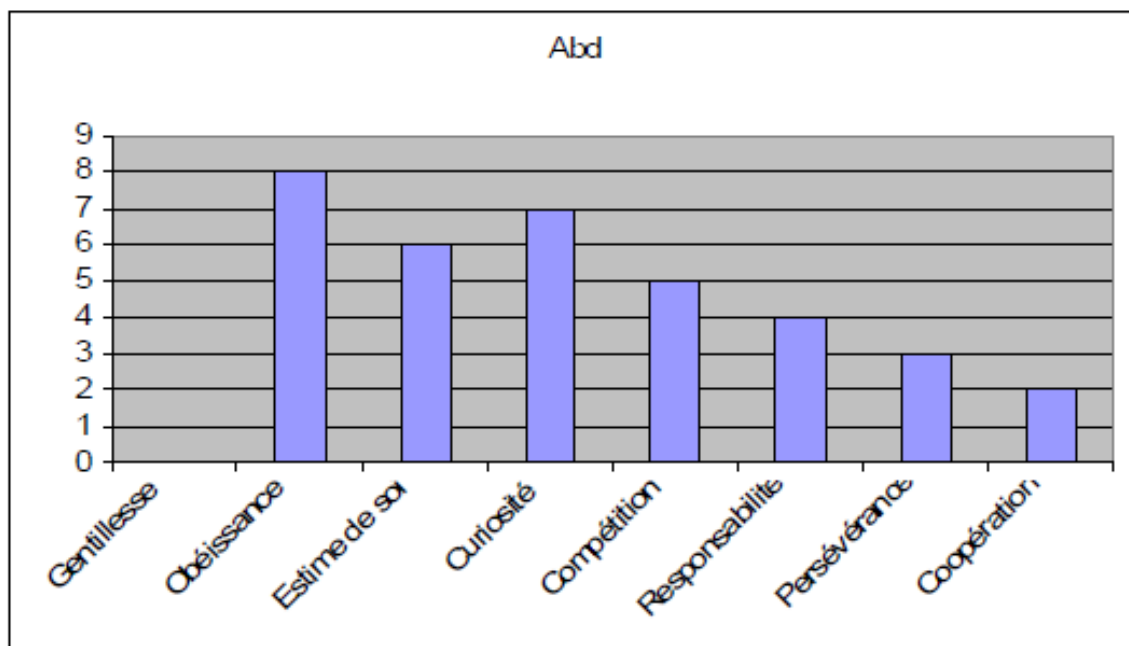


été mise en place. Par rapport à la compréhension des valeurs elles-mêmes, deux obstacles ont été mis en évidence : la méconnaissance du mot en français et le doute de son signifié. Cela du fait que la majorité des parents n'étant pas français d'origine, avaient des difficultés de vocabulaire. Pour résoudre ce problème, des explications ont été fournies sur les mots qui posent des problèmes et des exemples ont été demandés avec l'objectif d'être sûre qu'ils savaient de quoi il s'agissait. D'une façon générale, cela s'est bien passé. Seulement avec deux mères ça a été impossible de résoudre à cause de leur maîtrise minimale du français.

Comme l'entretien avec les parents a eu lieu au début de la remédiation, nous ne prenons en compte que les résultats de la passation avant la remédiation, les résultats après la remédiation sont présentés à titre d'information sur leur évolution.

C'est important de souligner que, bien que les enfants aient progressé et la plupart d'entre eux a atteint soit le niveau 4, soit le niveau 5 lors de la passation après la remédiation du protocole relatif au développement moral (histoires morales et questions sur la conscience de la règle), nous ne pouvons pas parler de la même évolution par rapport à leur comportement en beaucoup de cas. Notre hypothèse c'est que cela est dû à l'influence du groupe sur le sujet. Autre facteur à prendre en compte c'est le phénomène décrit par Inhelder, Sinclair et Bovet (1974) comme processus de réorganisations internes, où les progrès se révèlent stables après un post-test et sont susceptibles d'une évolution après coup.

Par la suite, un aperçu des réponses de chaque parent sera fourni (voir graphiques) avec ses explications. En commençant par l'école A, dont sept couples de parents ont été convoqués, et six ont répondu présent : 4 mères (une d'entre elles n'a pas répondu à cette question par manque de maîtrise de la langue française) et deux pères. Le couple de parents absent, même après trois convocations, n'a pas donné de justificatif de son absence. Leur enfant, à la suite a été empêché de continuer dans le groupe. Cette décision a été prise en commun accord avec la directrice et sa maîtresse, puisque il reproduisait le comportement de ses parents, ça veut dire qu'il venait quand il voulait, cela n'était pas en accord avec les règles établies par le groupe et pas juste non plus avec les enfants assidus.



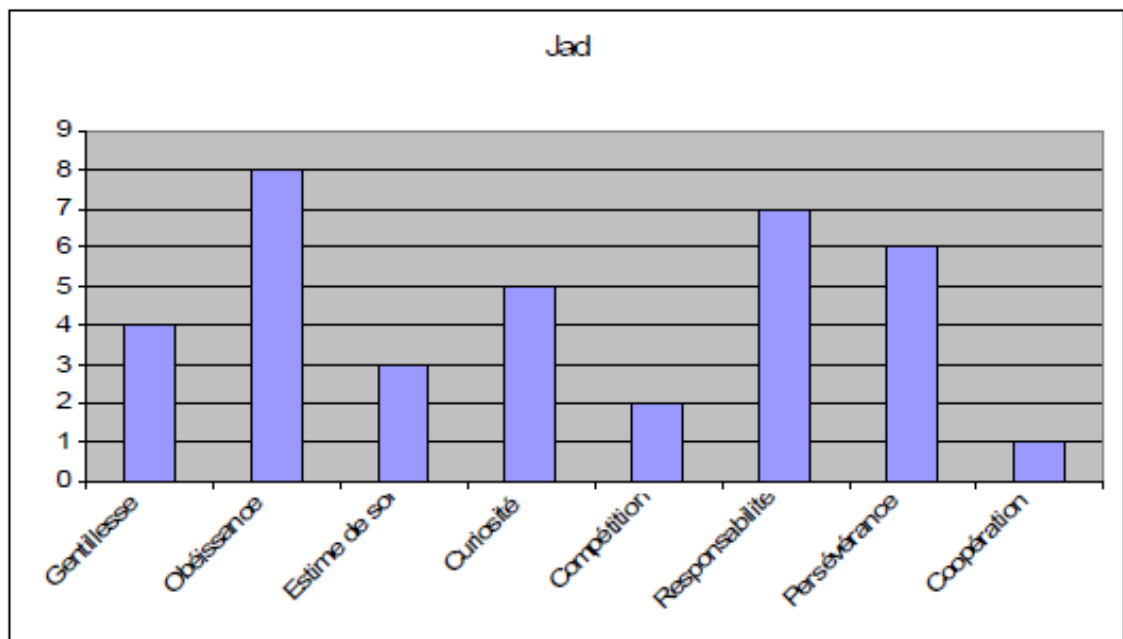
Graphique XLVI : réponse des parents d'Abd

Source : J. Glaser - 2011

L'absence d'avis par rapport à la valeur « gentillesse » est dû au fait que sa mère n'ait pas vu cette valeur, c'est-à-dire qu'elle l'a sauté en la lisant. Paradoxalement il s'agit d'un enfant très gentil. C'est visible qu'Abd a une faible estime de soi, toutefois sa mère valorise cette valeur en 3<sup>ème</sup> degré d'importance. Bien que la mère ait mis l'obéissance comme première valeur à être encouragée chez les enfants, il semble qu'ils vivent une relation de respect mutuel. Elle place la coopération en dernier ce qui renforce l'état d'hétéronomie. Lors de la passation avant la remédiation cognitive, Abd était au niveau 3: oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie et après la remédiation il a obtenu le niveau 5 : autonomie.

### Bry

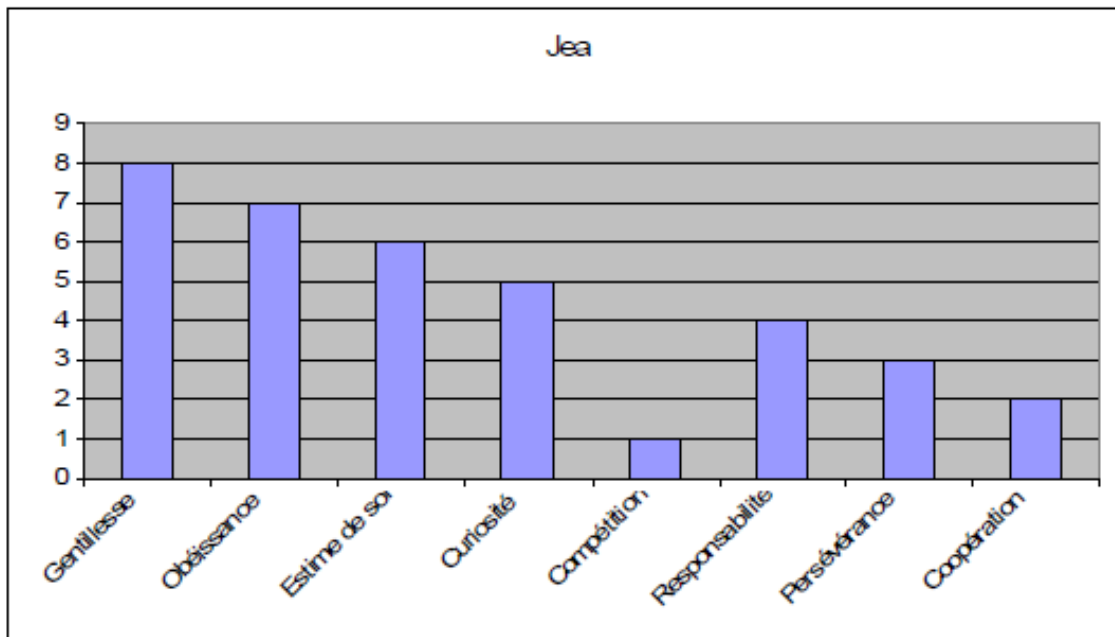
La mère de Bryan est venue à l'entretien, cependant ça a été pour elle impossible de répondre à la question sur les valeurs à cause de son manque de maîtrise de la langue française. D'abord, elle n'arrivait pas à comprendre qu'est-ce qu'il fallait faire et après c'était difficile pour elle de me donner des exemples ou de comprendre les miens. Il s'agit d'une personne qui semble être dépressive et sans capacité de s'imposer beaucoup dans la famille. Le couple est séparé, Bry a plusieurs frères et sœurs aînées qui s'occupent de lui.



Graphique XLVII : réponse des parents de Jad

Source : J. Glaser - 2011

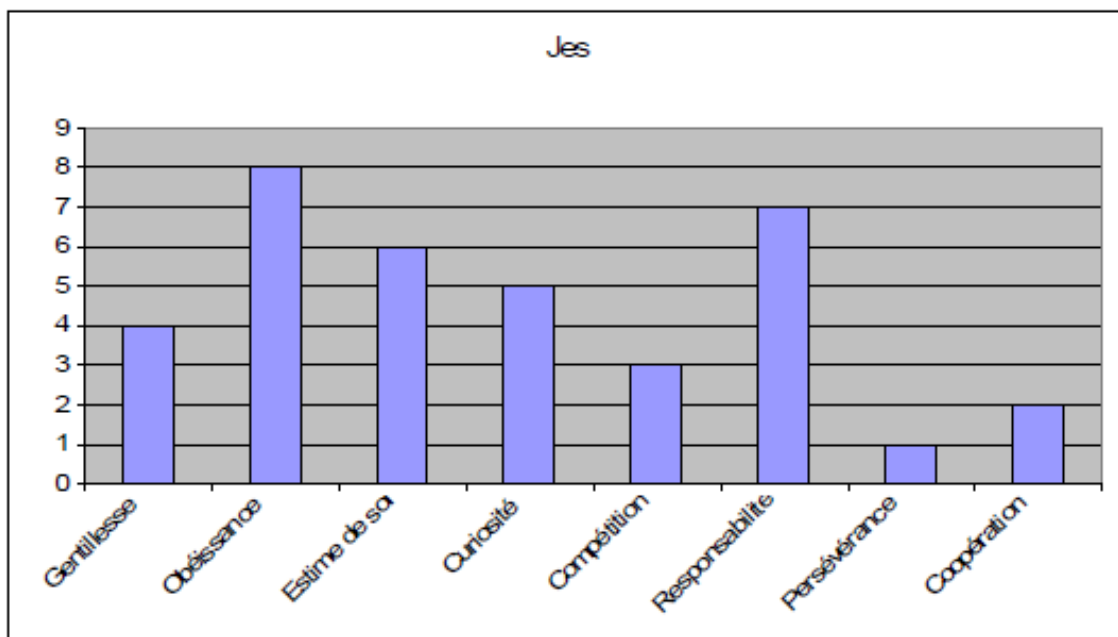
Selon le beau-père de Jad, l'obéissance est la valeur la plus importante à être encouragée chez les enfants, suivie de la responsabilité, sujet pour qui l'école se fait des soucis par rapport à elle. La persévérance, choisie en 3<sup>ème</sup> place, est elle aussi un défaut de Jad, qui est connue pour faire tout vite et sans attention pour se débarrasser. La coopération est la dernière valeur à être choisie. Quant au niveau de Jad aux passations référant au développement moral avant la remédiation elle était au niveau 2: hétéronomie et après la remédiation au niveau 4: transition entre l'hétéronomie et l'autonomie.



Graphique XLVIII : réponse des parents de Jea

Source : J. Glaser - 2011

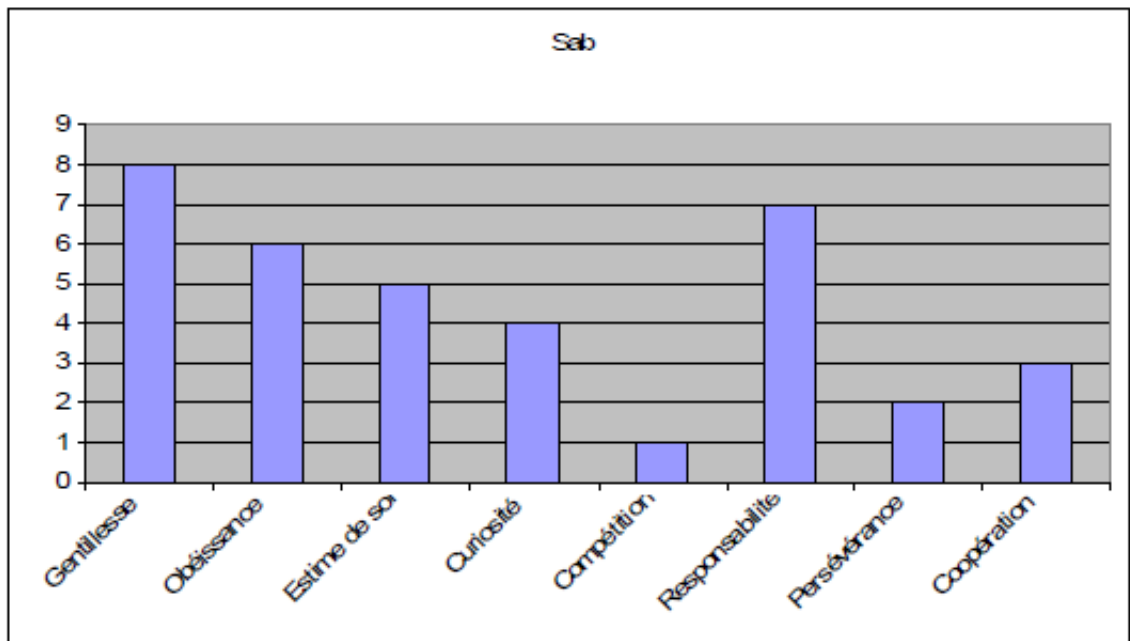
La mère de Jea considère que la gentillesse est la valeur à être encouragée chez les enfants en premier, suivie de l'obéissance et de l'estime de soi. La valeur la moins appréciée selon elle est la compétition. La coopération vient en 7<sup>ème</sup> place, avant la compétition. Jea a la caractéristique de toujours trouver qu'elle a raison, elle ne reconnaît pas qu'elle a fait quelque chose de mal et n'arrête pas de dire que ce qu'elle a fait est correct. Avant la remédiation elle était au niveau 3: oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie et après la remédiation elle a atteint le niveau 5: autonomie.



Graphique XLIX : réponse des parents de Jes

Source : J. Glaser - 2011

Les commentaires et les exemples de la mère de Jes montrent leur rapport d'hétéronomie à la maison. Pour elle c'est l'obéissance la première valeur à être encouragée chez les enfants, suivie de la responsabilité et de l'estime de soi. La coopération laisse la dernière place à la persévérance. Jes avant la remédiation était au niveau 2: hétéronomie et après avoir vécu le processus de remédiation il a acquis le niveau 4: transition entre l'hétéronomie et l'autonomie.



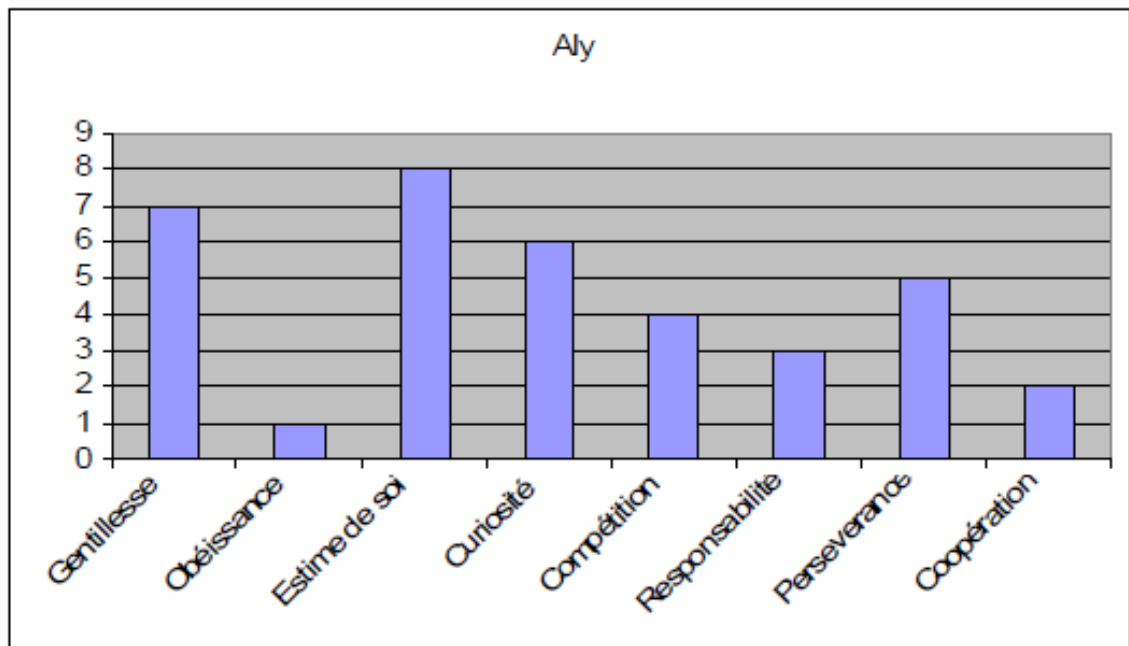
Graphique L : réponse des parents de Sab

Source : J. Glaser - 2011

Le père de Sab a classé la gentillesse en première place, suivie de la responsabilité et de l'obéissance. D'après ce que racontait aussi sa fille, la responsabilité était quelque chose exigé des enfants chez eux. Pour ce père de famille, la compétition prend la dernière place, la coopération reste en 6<sup>ème</sup> et la persévérance en 7<sup>ème</sup>. Sab à la passation avant la remédiation était au niveau 3: oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie et à la passation après la remédiation au niveau 4: transition entre l'hétéronomie et l'autonomie.

En résumant, concernant l'école A nous pouvons constater qu'en la première passation (avant la remédiation) la totalité des enfants était soit au niveau 2 (hétéronomie), soit au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie), ce qui est en accord avec les réponses des parents. En effet, plus de la moitié des parents (3 avis) a considéré l'obéissance comme la première valeur à être encouragée envers les enfants. L'obéissance a été placée aussi en deuxième (avec 1 avis) et troisième place (1 avis aussi), ce qui dénote une significative importance donnée à cette valeur. Par contre, la coopération a été choisie soit en 7<sup>ème</sup> soit en 8<sup>ème</sup> places, ayant une égalité en nombre d'avis (2) pour chacune. Seulement un parent l'a placée en 6<sup>ème</sup>, ce qui reste un emplacement considérable.

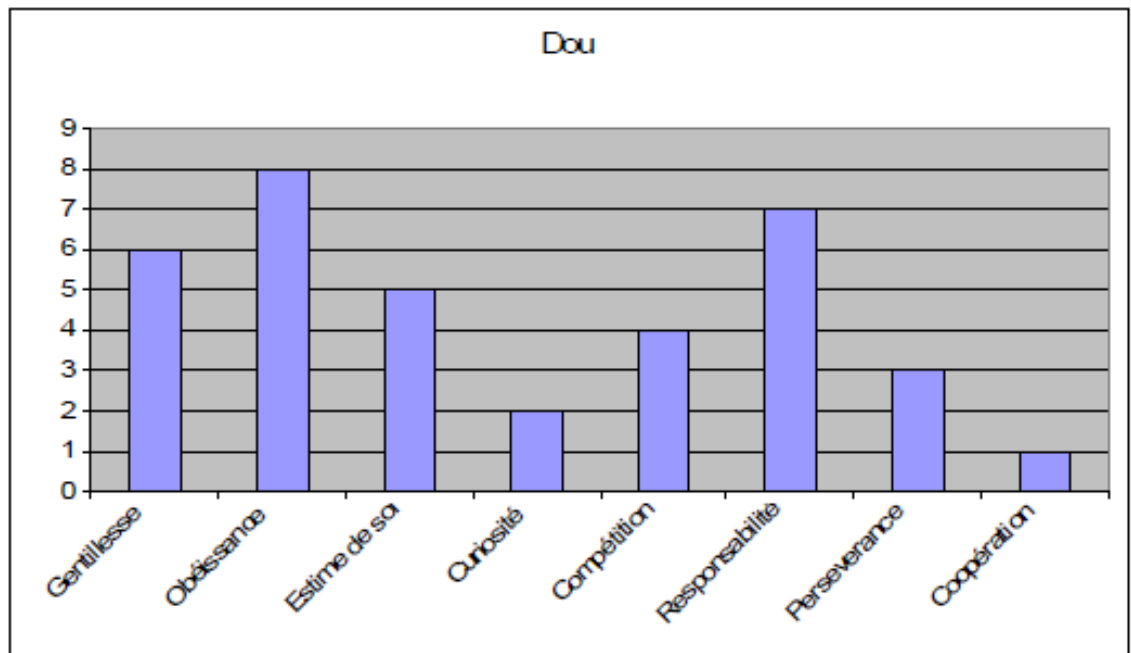
Dans l'école B, sept parents ont été convoqués et tous ont répondu présent (même si c'était à la deuxième ou troisième convocation). En tous les cas c'était la mère, en aucune situation le couple n'est venu ensemble ou seulement le père.



Graphique LI : réponse des parents d'Aly

Source : J. Glaser - 2011

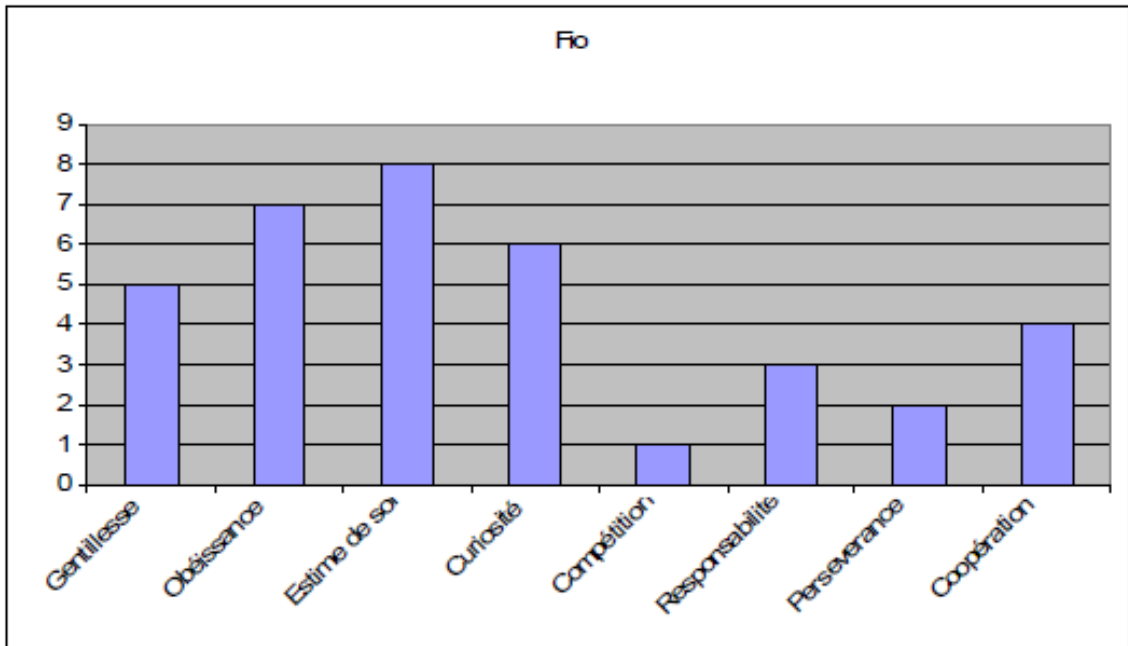
L'avis de cette mère est que l'estime est au premier plan, elle la place comme la première valeur à encourager chez les enfants. La gentillesse et la curiosité viennent ensuite en deuxième et troisième place. La coopération et l'obéissance sont les dernières à être citées. Cela correspond avec le discours de cette dame, puisque elle semble penser que pour avoir une bonne estime de soi, l'enfant ne doit pas être contrarié. Elle permet à cette enfant de faire des choix sur sa vie pour lesquels elle n'a pas encore assez de maturité. Par exemple : elle a voulu ne plus fréquenter les séances du groupe de remédiation à cause d'une dispute avec une copine du groupe. Durant la discussion avec sa mère, elle m'a dit qu'elle n'interfère pas, c'est à sa fille de choisir ce qu'elle veut faire ou non. En conséquence Aly n'a fait que la passation avant la remédiation dans laquelle elle était au niveau 2 : hétéronomie.



Graphique LII : réponse des parents de Dou

Source : J. Glaser - 2011

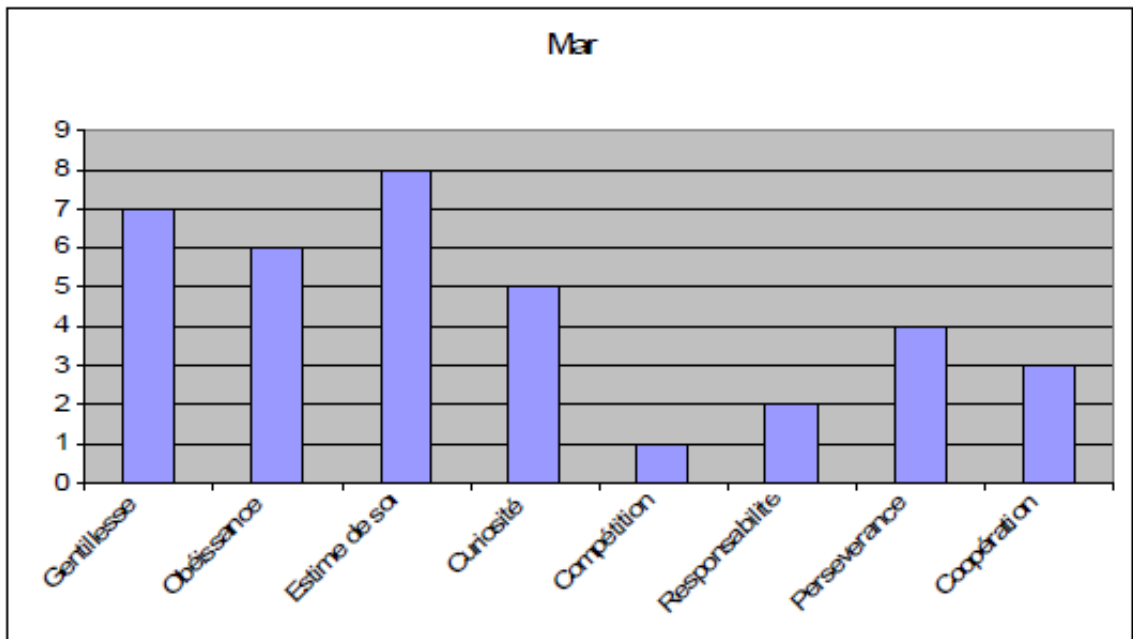
La mère de Dou a choisi l'obéissance comme première valeur, suivie de la responsabilité et de la gentillesse. Peut-être a-t-elle choisi l'obéissance par défi envers elle-même, car elle avoue « Je n'y arrive pas avec elle (Dou) ». La coopération a été choisie en dernière place après la curiosité. Lors de la passation avant la remédiation Dou était au Niveau 3: oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie. A cause d'une dispute avec une copine du groupe, elle n'a plus voulu continuer à le fréquenter. Lorsque sa mère en a été informée, sa réaction a été de dire : « Quand elle (Dou) décide une chose, c'est comme ça, elle n'accepte pas les changements non plus, elle ne comprend pas », donc sa mère n'a pas voulu intervenir et la décision était celle de sa fille, malgré l'insistance de l'école à dire que Dou avait besoin de participer au groupe de remédiation.



Graphique LIII : réponse des parents de Fio

Source : J. Glaser - 2011

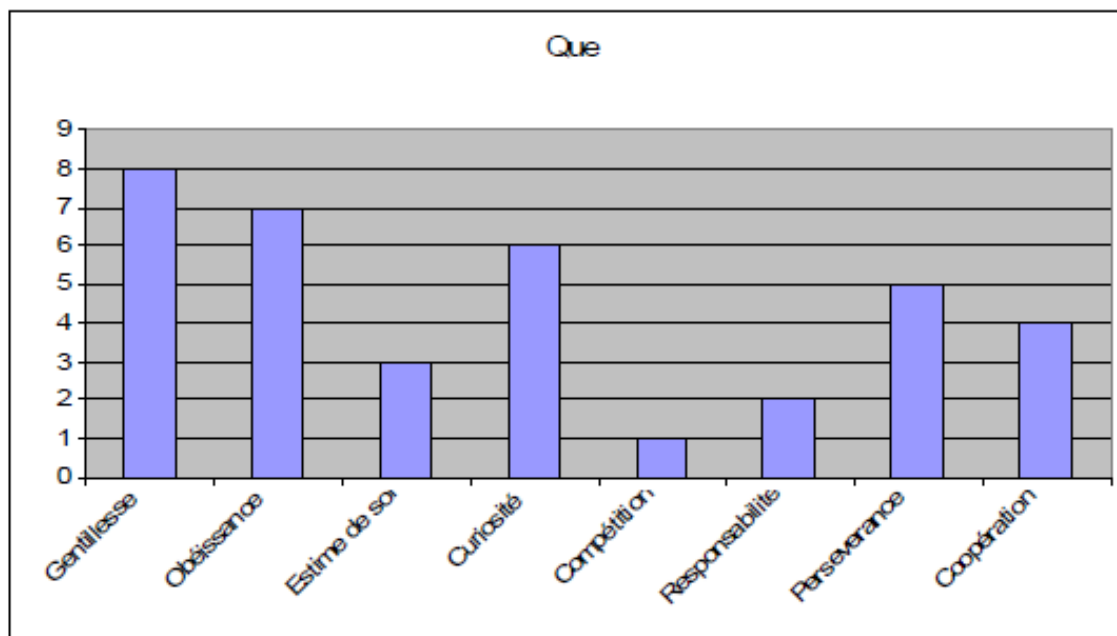
L'estime de soi est la valeur numéro un pour la mère de Fio, suivie de l'obéissance et de la curiosité. Cette dame place la persévérance et la compétition aux dernières places. Elle considère la coopération en cinquième place. Sa fille, lors de la passation d'avant la remédiation cognitive était au niveau 3: oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie et elle est passée au niveau 4: transition entre l'hétéronomie et l'autonomie, après le processus de remédiation.



Graphique LIV : réponse des parents de Mar

Source : J. Glaser - 2011

L'opinion de la mère de Mar est que l'estime de soi doit être la valeur la plus encouragée chez les enfants. Elle place la gentillesse et l'obéissance ensuite. La coopération est en sixième place, la responsabilité et la compétition étant aux places suivantes (7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup>). Tant à la passation avant la remédiation qu'à la passation après la remédiation, Mar était au niveau 3: oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie.

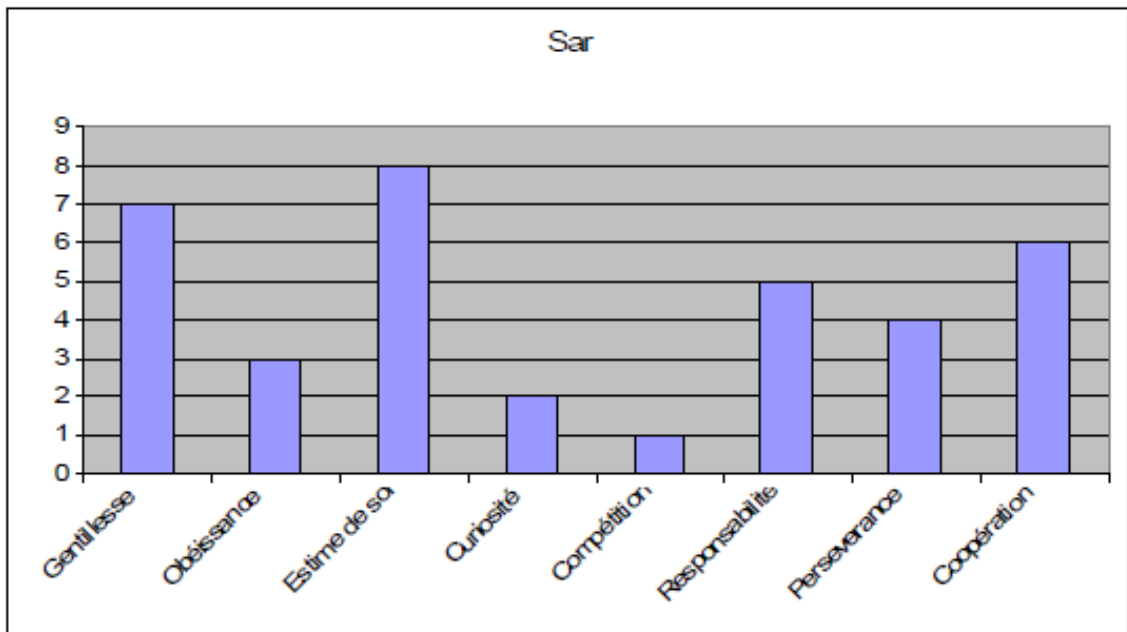


Graphique LV : réponse des parents de Que

Source : J. Glaser - 2011

Selon la mère de Que la gentillesse, l'obéissance et la curiosité, sont respectivement les premières valeurs à encourager chez les enfants. Par contre, pour elle la compétition est la dernière valeur, la responsabilité étant en septième place. La coopération reste en 5<sup>ème</sup> place. Pour ce qui est des passations Que était au niveau 3: oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie, avant la remédiation et il a atteint le niveau 5: autonomie à la passation après la remédaiton.

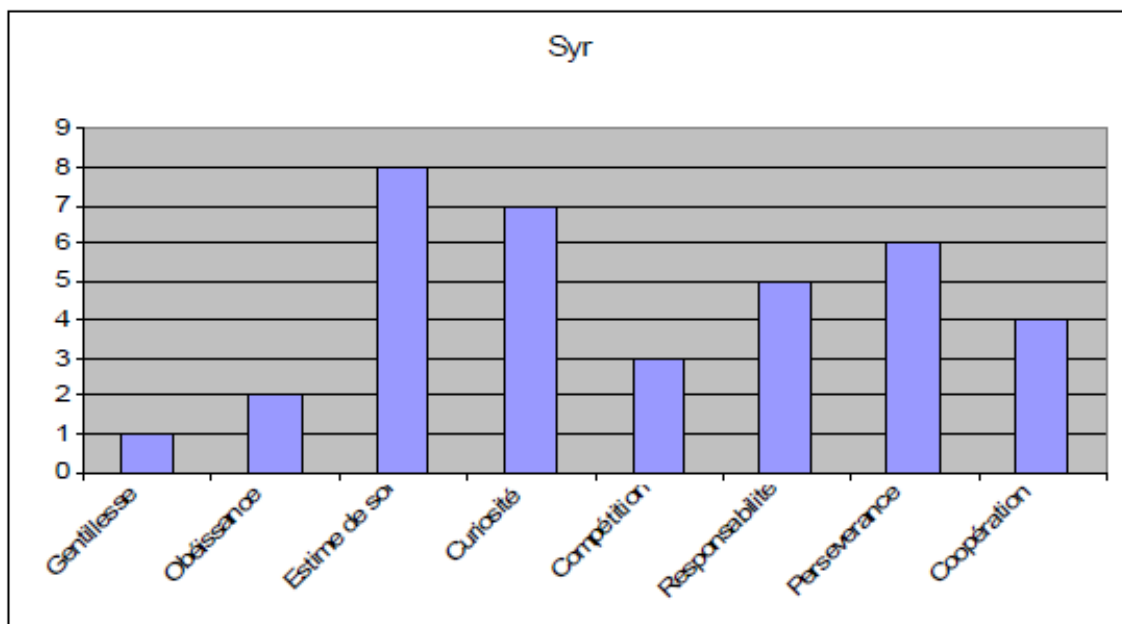




Graphique LVI : réponse des parents de Sar

Source : J. Glaser - 2011

L'estime de soi a été la première valeur choisie par la mère à Sar, suivie de la gentillesse et de la coopération. Cette dame considère que l'obéissance doit avoir la sixième place, avant la curiosité et la compétition en dernier. En ce qui concerne les passations Sar était au niveau 3: oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie, avant la remédiation et elle a atteint le niveau 5: autonomie à la passation après la remédiation.



Graphique LVII : réponse des parents de Syr

Source : J. Glaser - 2011

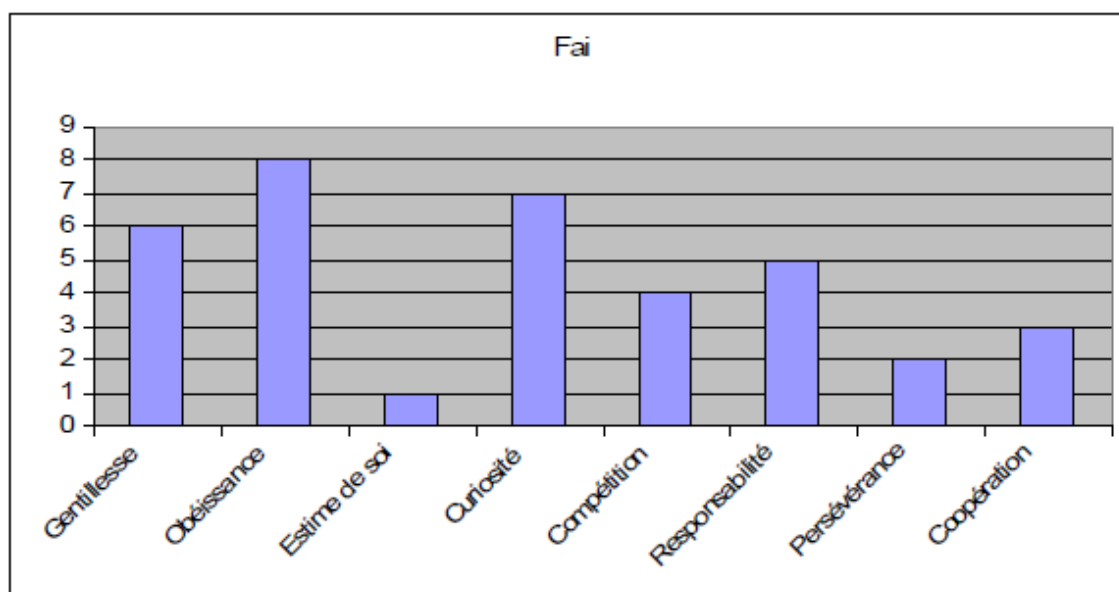
L'estime de soi a été considérée comme la valeur la plus importante pour la mère de Syr, elle met la curiosité et la persévérance ensuite. Cette dame place la coopération en cinquième place. Pour elle, l'obéissance et la gentillesse sont respectivement à la fin de sa hiérarchie des valeurs qu'on doit encourager chez l'enfant. Quant aux résultats des passations, avant la remédiation, Syr était au niveau 3: oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie et après la remédiation, au niveau 4: transition entre l'hétéronomie et l'autonomie.

Quant à l'école B, à l'exception d'un enfant, qui était au niveau 2 (hétéronomie) tous les autres ont débuté au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie). Par rapport aux avis des parents, l'obéissance a été placée, soit au début de l'échelle (1 avis -1<sup>o</sup> place, 2 avis - 2<sup>ème</sup> place, 1 avis - 3<sup>ème</sup> place), soit à la fin (1 avis - 6<sup>ème</sup> place, 1 avis - 7<sup>ème</sup> place, 1 avis - 8<sup>ème</sup> place). Concernant la coopération les avis ont été partagés entre le milieu et la fin du classement (1 avis - 3<sup>ème</sup> place, 3 avis - 5<sup>ème</sup> place, 1 avis - 6<sup>ème</sup> place, 1 avis - 7<sup>ème</sup> place, 1 avis - 8<sup>ème</sup> place).

Par rapport à l'école C, six couples de parents ont été convoqués et cinq ont participé aux entretiens, soit quatre mères et un père. Un couple n'est pas venu, malgré les trois convocations et l'appel du directeur pour leur rappeler l'importance de l'entretien. C'était les parents d'un garçon qui a été empêché de continuer à participer au groupe, avec l'accord du directeur et de sa maîtresse, à cause de son mauvais comportement récurrent.

#### Abe

C'est la mère d'Abe qui est venue à l'entretien. Cette dame avait du mal à comprendre le Français et parlait en mélangeant le français et l'Arabe, car à la maison ils ne parlent que l'Arabe. Elle n'a pas répondu à cette partie du questionnaire pour les motifs cités précédemment.

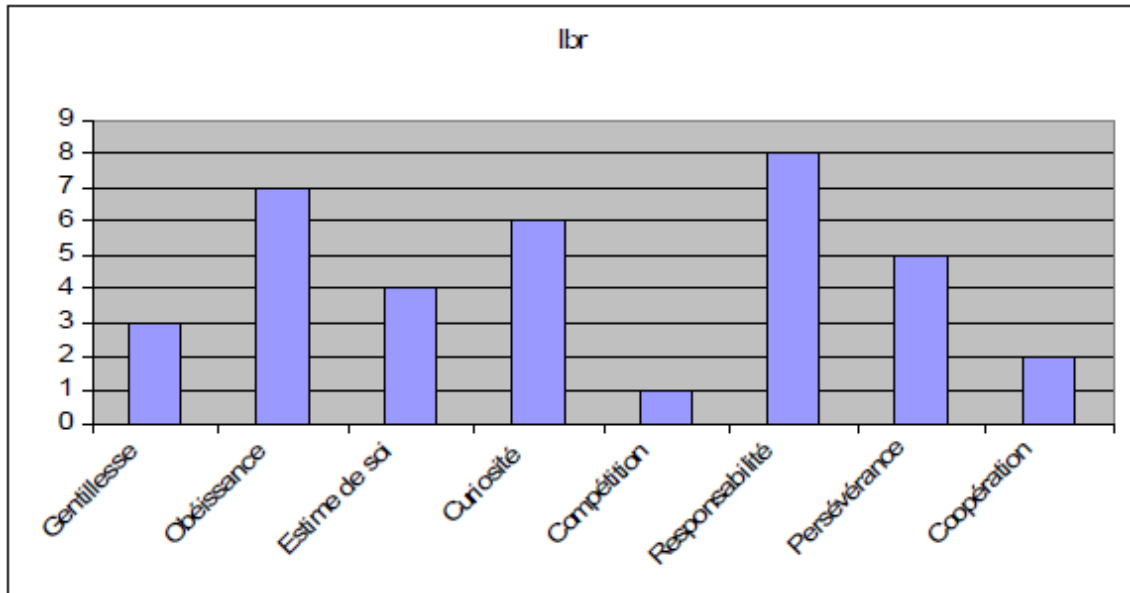


*Graphique LVIII : réponse des parents de Fai*

Source : J. Glaser - 2011

La mère de Fai a placé l'obéissance à la première place, malgré avoir admis que ses enfants ne lui obéissent pas. La curiosité est, pour elle, à la deuxième place et la gentillesse

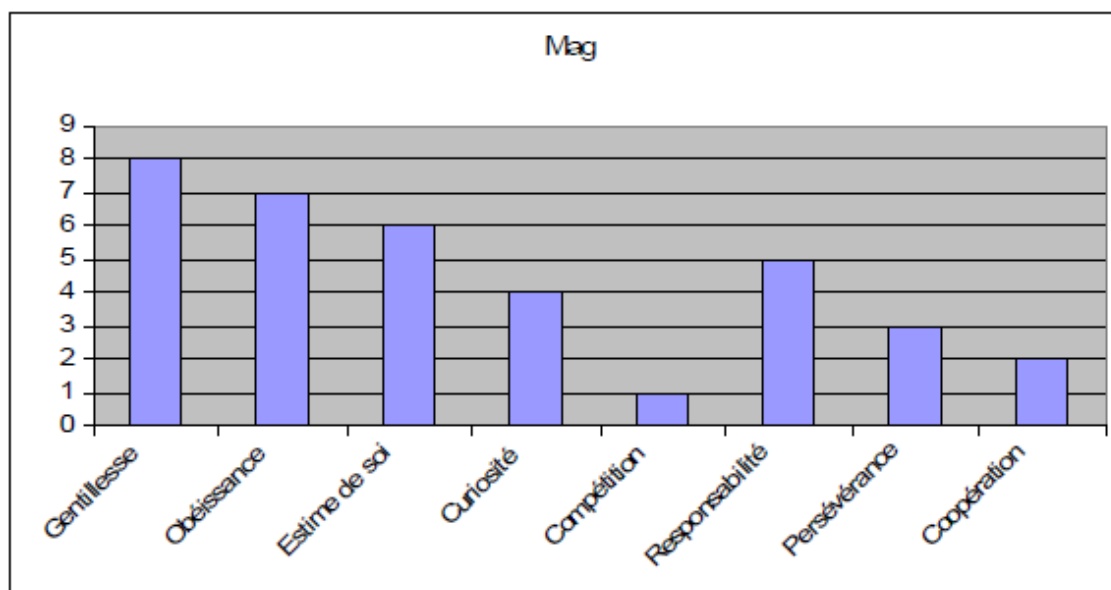
à la troisième. La coopération a été placée à la sixième place avant la persévérance et l'estime de soi qui vient en dernier. La mère a certainement une faible estime de soi, c'est qui n'est pas le cas de sa fille. Fai durant la première passation (avant la remédiation) était au niveau 2: hétéronomie et durant la passation d'après la remédiation au niveau 4: transition entre l'hétéronomie et l'autonomie.



Graphique LIX : réponse des parents d'lbr

Source : J. Glaser - 2011

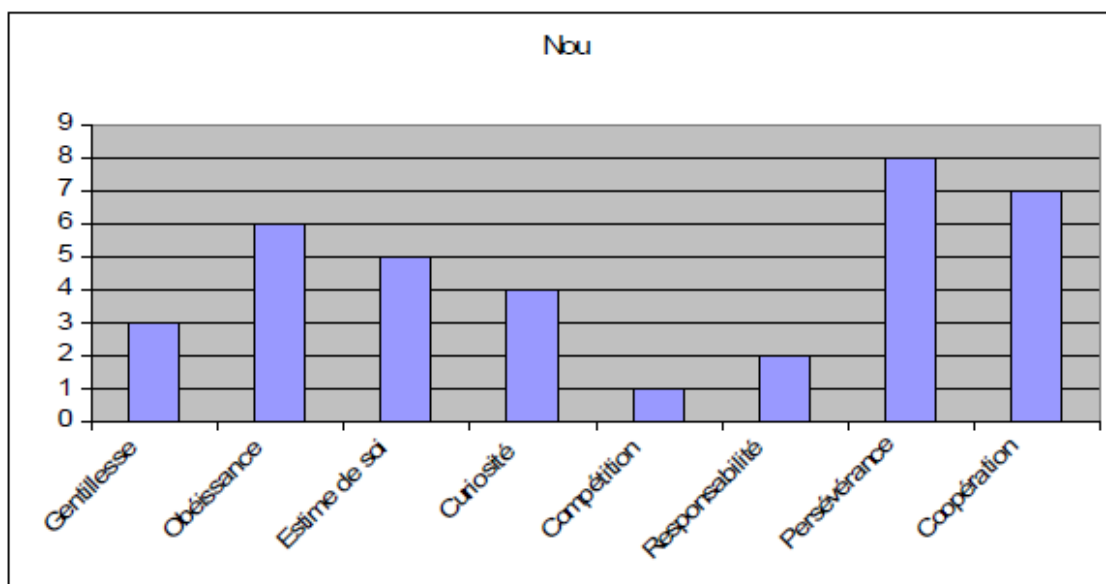
Selon le père d'lbr, la valeur qu'on doit encourager le plus chez les enfants est la responsabilité, suivie de l'obéissance et de la curiosité. Il trouve que son fils est un garçon très responsable, opinion qui n'est pas la même que celle du personnel de l'école. La compétition est pour ce père à la dernière place après la coopération. Pour ce qui est des résultats de la passation faite par lbr, avant la remédiation il était au niveau 2: hétéronomie et après la remédiation il n'a atteint que le niveau 3: oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie. Vu tous les comportements et toutes les réactions d'lbr pendant le processus de remédiation, c'est une certitude que ses vécus sont relatifs à un respect unilatéral.



Graphique LX : réponse des parents de Mag

Source : J. Glaser - 2011

L'opinion de la mère de Mag est que la gentillesse est la première des valeurs à encourager chez l'enfant, suivie de l'obéissance et de l'estime de soi. Pour elle, la compétition reste à la dernière place juste après la coopération. Durant les passations Mag était au niveau 2: hétéronomie avant la remédiation et n'a atteint que le niveau 3: oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie, à la passation après la remédiation. Ce résultat prouve les situations de respect unilatéral vécues par Mag à la maison qu'elle reproduisait en situation scolaire.



Graphique LXI : réponse des parents de Nou

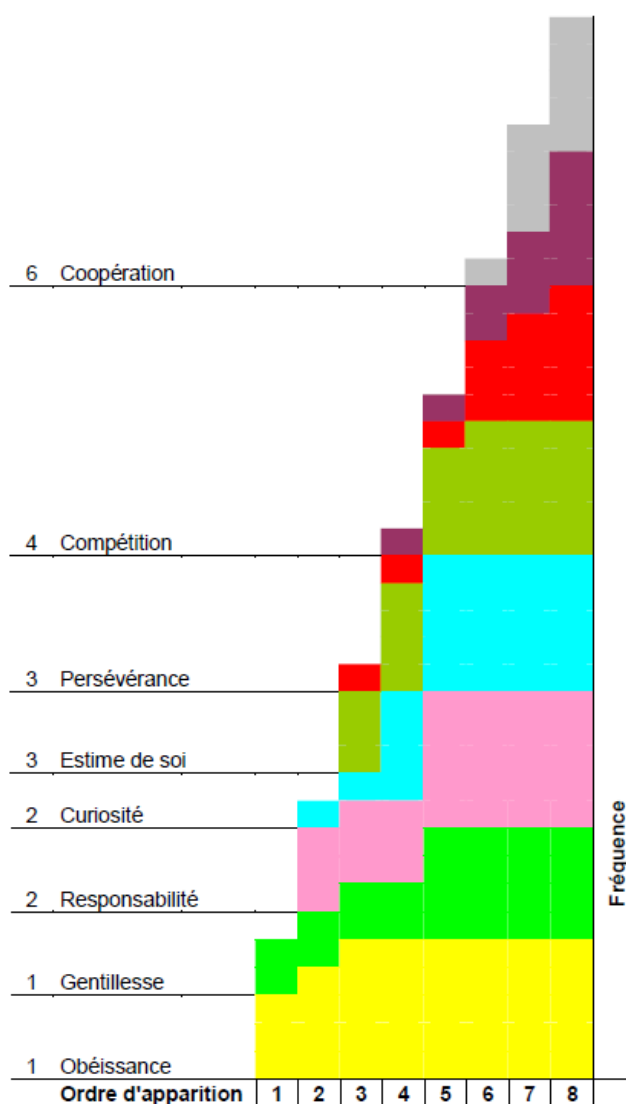
Source : J. Glaser - 2011

L'avis de la mère de Nou est que la persévérance est la valeur première, suivie de la coopération et de l'obéissance. Peut-être qu'il y a une certaine projection dans cet avis,

puisque cette dame a dû persévérer beaucoup pour réussir à se séparer de son mari. Selon elle, la compétition arrive à la dernière place et la responsabilité vient avant la compétition (7<sup>ème</sup>). Par rapport aux résultats de Nou aux passations, avant la remédiation il était au niveau 2: hétéronomie, ce qui est en accord avec le témoignage de la mère : « A la maison c'est la dictature, l'autorité du père, il faut agir en fonction de ce qu'il veut ». Après la remédiation il a réussi à atteindre le niveau 4: transition entre l'hétéronomie et l'autonomie.

En bref, pour ce qui est de l'école C les niveaux des enfants lors de la première passation étaient uniformes, tous au niveau 2 – hétéronomie. En faisant référence aux avis des parents, par rapport à l'obéissance, nous avons pu noter la préférence des parents pour le début de l'échelle (1 avis – 1<sup>ère</sup> place, 2 avis – 2<sup>ème</sup> place, 1 avis – 3<sup>ème</sup> place), ce qui met cette valeur en prééminence. En revanche, concernant la coopération, nous n'avons eu qu'un avis (2<sup>ème</sup> place) la mettant en évidence comme importante à encourager chez les enfants. Les autres avis placent la coopération plutôt à la fin de l'échelle (1 avis – 6<sup>ème</sup> place, 2 avis – 7<sup>ème</sup> place).

A la suite, les graphiques sur les hiérarchies des valeurs par école :

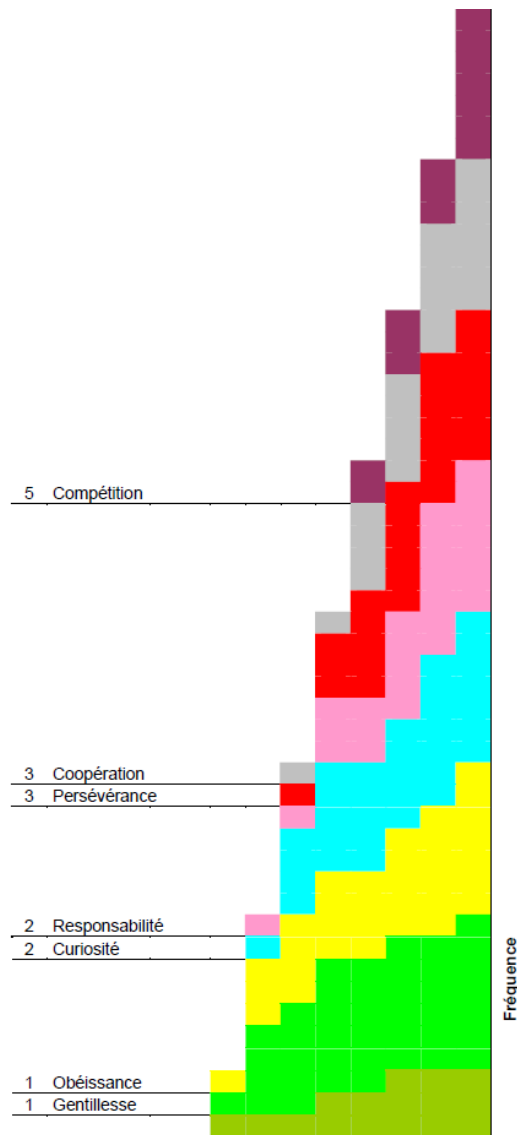


Graphique LXII : hiérarchie de valeurs de l'école A :

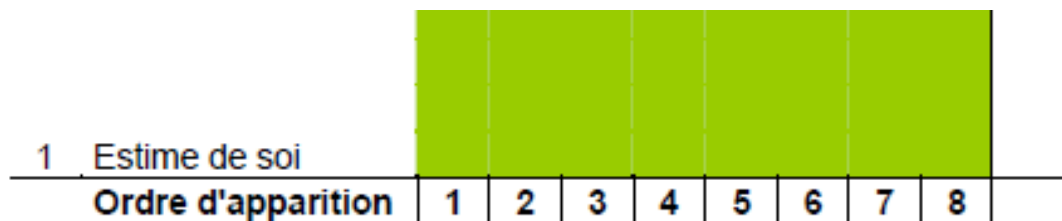
Source : J. Glaser - 2011

En analysant nos résultats, concernant l'école A, une école publique, fréquentée par des enfants d'un niveau socio-économique plutôt faible, caractérisée aussi par l'assistance de qualité fournie aux enfants, par une bonne entente des professionnels entre eux, et un bon rapport entre eux et les parents. D'après les résultats de la passation avant la remédiation la totalité des enfants étaient soit au niveau 2 – hétéronomie, soit au niveau 3 - oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie. Nous avons constaté une concordance entre le comportement des enfants et les réponses des parents, puisque l'obéissance a été considérée comme la première valeur à encourager chez les enfants (3 avis) suivie d'une place au deuxième rang et une au troisième rang. Cela dénote l'importance significative donnée à cette valeur et le fait de les remettre dans un rapport de respect unilatéral, compatible avec les niveaux des enfants. Comme une confirmation, la coopération a été mise dans les dernières places par ces parents. Dans cette école l'obéissance a été suivie par la gentillesse et par la responsabilité. La compétition a été placée avant la coopération (dernière place).

Passons à l'école B :



Graphique LXIII : hiérarchie de valeurs de l'école B :



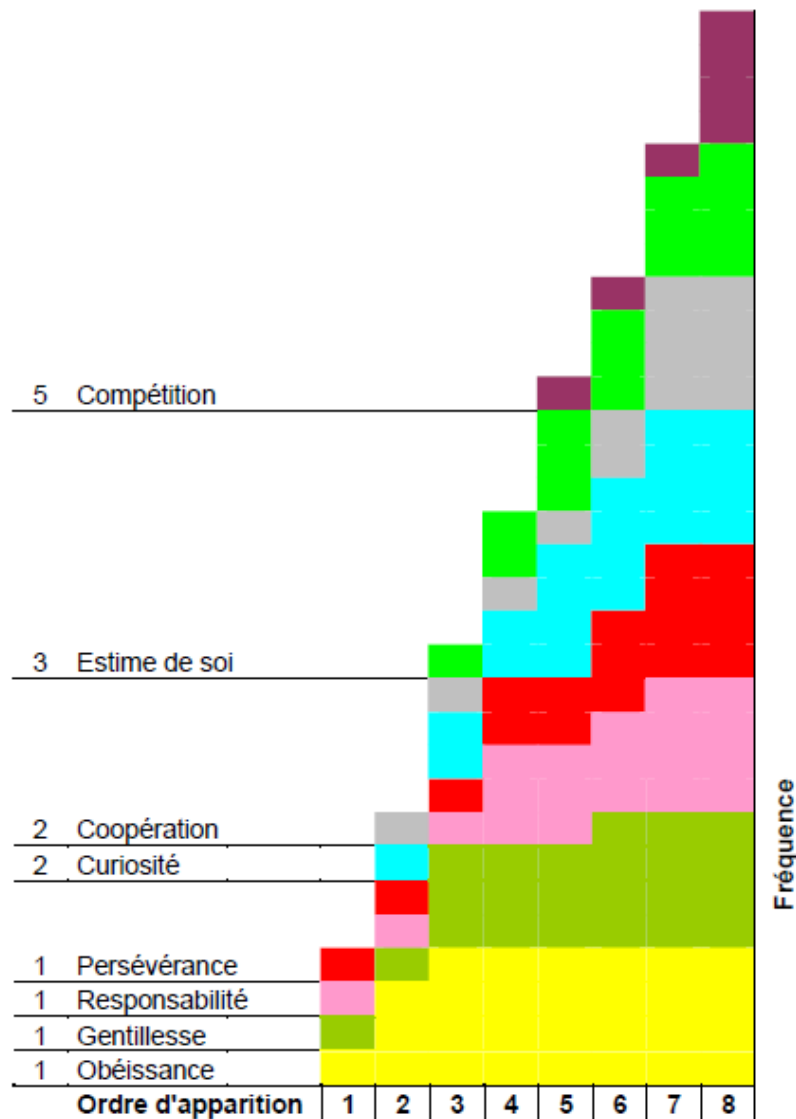
Graphique LXIII : hiérarchie de valeurs de l'école B :

Source : J. Glaser - 2011

L'école B était privée, et fréquentée par des enfants d'un niveau socio-économique moyen. A l'exception d'un enfant, qui était au niveau 2 (hétéronomie) tous les autres ont débuté au niveau 3 (oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie) lors de la passation avant la remédiation, révélant une performance un peu meilleure que l'école précédente.

Dans cette école les problèmes de comportements, beaucoup moins prééminents, faisaient plutôt référence à des caprices d'enfants. Concernant l'avis des parents, l'obéissance a été placée, soit au début de l'échelle (3 premières places), soit à la fin (3 dernières places). Concernant la coopération les avis ont été partagés entre le milieu et la fin du classement, cette valeur n'a donc pas été privilégiée. Comme les enfants, les parents démontrent eux aussi qu'ils oscillent entre le respect unilatéral et le respect mutuel. L'estime de soi a été la valeur privilégiée par ses parents.

Maintenant le graphique relatif à l'école C :



Graphique LXIV : hiérarchie de valeurs de l'école C :

Source : J. Glaser - 2011

L'école C était publique, ayant un niveau socio-économique faible. C'était l'école la plus difficile étant donné la gravité des problèmes d'apprentissage mais aussi le comportement des enfants. Les niveaux des enfants lors de la première passation étaient uniformes, tous au niveau 2 – hétéronomie. En concordance avec les niveaux des enfants, les avis des parents plaçaient l'obéissance au début de l'échelle, ce qui met cette valeur en



prééminence. En revanche, concernant la coopération, les avis des parents placent la coopération plutôt à la fin de l'échelle, à l'exception d'un seul. Cela indique, comme dans le cas de l'école A (aussi publique) que les rapports sont dans le respect unilatéral.

Dans le monde de nos jours vécu comme extrêmement compétitif, nous nous sommes intéressée à connaître l'opinion de ces parents par rapport à ce sujet, puisque selon Cortella et La Taille, les parents ont une grande influence sur la transmission de cette valeur : “ *Nous sommes extrêmement critiques et pessimistes dans les discussions avec nos enfants : ‘Cette planète va mal, ce monde va mal’, ‘Tout est perdu’ ou ‘Les hommes politiques sont tous des voleurs’... Au fond on leur dit: ‘Ca sera difficile pour toi d’avoir une vie aussi bonne que la mienne, il va te falloir beaucoup de chance pour cela et, si tu veux l’avoir, commence à penser à la compétitivité dès la première année de l’école et à l’autre comme un ‘lui’ et non comme un ‘nous’. Bientôt on retire toute possibilité de décentration cognitive ou affective, toute possibilité d’avoir la force de sa volonté. Puisque, j’insiste, pour profiter du ici et du maintenant la force de la volonté n’est pas nécessaire. C’est la logique opposée: se soumettre aux envies*”. (Cortella et La Taille, 2007, p. 48, traduction personnelle).

Par les réponses obtenues, les parents de cette recherche ne considéraient pas la compétition comme une valeur qui doit être encouragée chez les enfants : plus de la moitié d'entre eux l'ont placée en dernier dans notre classement. Dans l'école A nous avons eu quelques avis dans les places intermédiaires de l'échelle. De même pour l'école B. Néanmoins dans l'école C, il n'y a eu qu'un avis intermédiaire, tous les autres les mettaient à la dernière place. Notre hypothèse était qu'il y aurait plus d'avis privilégiant cette valeur, surtout dans l'école privée où il semble que la classe sociale stimule la compétitivité principalement au travail.

Cette question du questionnaire dirigé aux parents nous a beaucoup aidée à éclaircir et confirmer les hypothèses par nous avons antérieurement formulées, étant donné que “... *la compréhension du type de communication et du lien affectif prédominant dans les relations familiales nous rend possible une lecture des difficultés scolaires présentées par l'enfant et nous conduit à une meilleure orientation dans le champ de l'investigation*” (Chamat, 1997, p. 24, traduction personnelle).

En effet, les réponses de ces parents concernant les valeurs, nous ont montré que dans l'environnement où évoluent leurs enfants, les rapports entretenus entre eux sont essentiellement nourris de respect unilatéral. Les performances et les attitudes des enfants le confirmant, puisque ils restent enfermés dans l'hétéronomie avec un rapport d'obéissance qui les empêche de se décentrer, pour apprendre et surmonter les difficultés scolaires.

Nous clôturons cette analyse de la 40<sup>ème</sup> question du questionnaire en citant Pichon-Rivière (1980), qui en commentant les processus accommodatifs inhérents au processus d'apprendre, dit que les problématiques dans les relations de lien sont proportionnelles aux difficultés dans le lien avec la connaissance.

## **Analyse sur la grille d'observation des enseignants et des rapports entre enseignants /parents / et enseignants / enfants**

**« Sans la curiosité qui me fait avancer, qui m'inquiète, qui m'insère dans la recherche, je ne peux ni apprendre ni enseigner » (P. Freire, traduction personnelle)**

Avant de rentrer directement dans l'analyse de la grille d'observation (cf. annexes p. 19 et 20) qui a été remplie (avant et après la remédiation) par les enseignants de chaque classe où étaient nos enfants, nous allons examiner rapidement dans le questionnaire auquel ont répondu les parents, deux questions qui concernent les enseignants. Ce sont dans la partie « école et difficultés scolaires » du questionnaire les questions 11 et 12, à savoir :

11- Comment est le rapport entre les parents et l'enseignant ?

12- Comment est le rapport entre l'enfant et l'enseignant ?

En commençant par réfléchir sur les relations entre l'enseignant et les parents, elles sont de fondamentale importance, car la famille et l'école sont les deux principaux milieux que l'enfant fréquente. En conséquence, les parents et le maître ou la maîtresse sont les repères par rapport auxquels l'enfant va se guider : « *Les difficultés ou la réussite scolaires sont en effet le résultat de mécanismes complexes qui se jouent à l'intersection des contextes scolaires et familiaux* » (Henri-Panabière, 2010, p. 11).

Un tableau facilitera la visualisation des réponses des parents à propos de leur rapport avec l'enseignant de leur enfant :

**Tableau LXVII : sur le rapport entre les parents et l'enseignant (question 11 du questionnaire)**

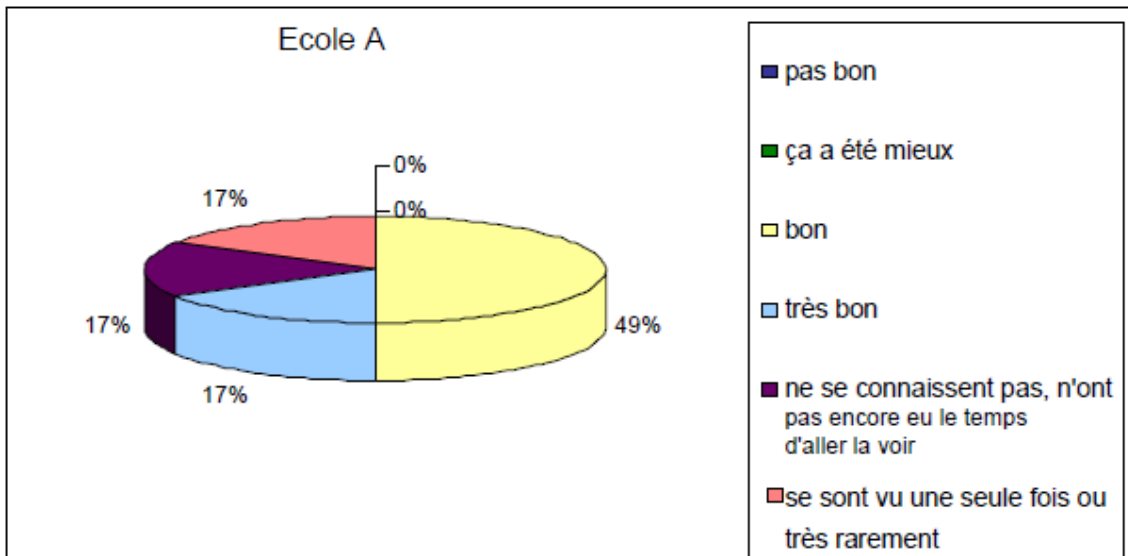
	Ecole A	Ecole B	Ecole C
Pas bon	0	0	1
ça a été mieux	0	1	0
Bon	3	5	1
Très bon	1	1	0
Ne se connaissent pas, n'ont pas encore eu le temps d'aller la voir	1	0	1
Se sont vu une seule fois ou très rarement	1	0	2

Source J. Glaser – 2009

Les rapports entre les parents et les enseignants ne vont pas de soi : il s'agit parfois d'un partenariat difficile, et les deux parties sont souvent critiques l'un par rapport à l'autre. Pour les parents « *...lorsqu'ils doivent rencontrer les professeurs de leurs enfants, en éprouvent une réelle appréhension. Ils revivent pour certains la crainte des profs qu'ils avaient enfants et ont du mal à se positionner d'adulte à adulte avec ceux qui ont pendant longtemps représenté l'autorité* » (Siaud-Facchin, 2006, p. 250). En revanche, « *les enseignants n'aiment pas vraiment que les parents se mêlent de leur façon de faire et vivent souvent mal toute forme de critique sur leur pédagogie. Ils ne sont pas prêts à accepter que les parents remettent leur savoir-faire en question* » (Siaud-Facchin, 2006, p. 251).

Voyons comment se passent ces relations entre les parents et les enseignants de nos écoles : nous allons analyser successivement chaque école et pour ce faire présenter des graphiques avec les pourcentages correspondants à chaque école.

Pour reprendre notre ordre de présentation des écoles, commençons par l'école A:



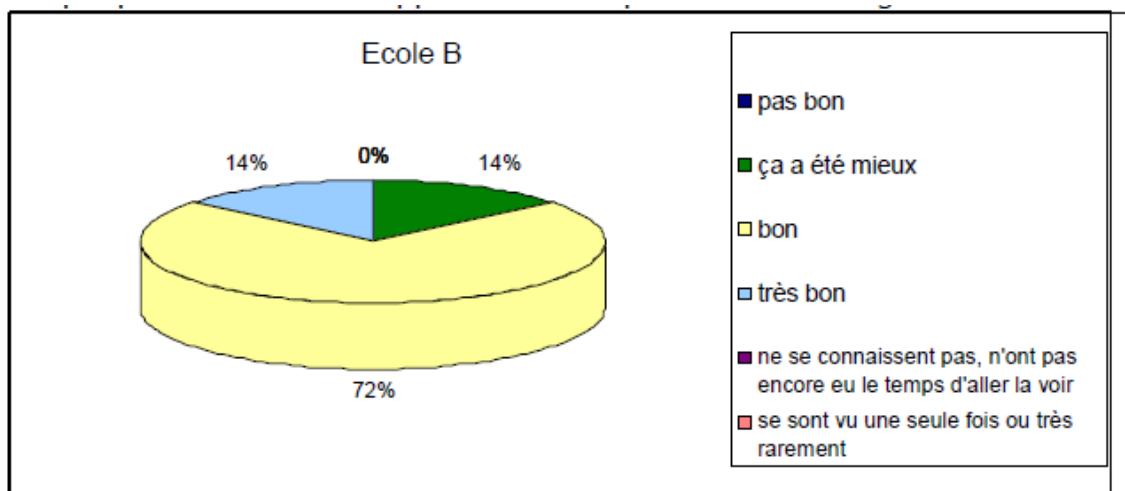
Graphique LXV : sur le rapport entre les parents et l'enseignant - école A

Source : J. Glaser - 2009

Pour les parents de l'école A (une des écoles publiques) leur rapport avec l'enseignant de leur enfant est dans la presque moitié des cas (49%) bon. Pour 17% il est même très bon. Les items « pas bon » et « ça a été mieux » n'ont été pas choisis par les parents, montrant plutôt une bonne relation entre eux. Par contre, 17% ont répondu que « ne se connaissent pas, n'ont pas encore eu le temps d'aller la voir », ceci révélant un manque d'intérêt de la part des parents. Ou bien, dans le cas de Bry, la mère ne parlant pas bien le français ne se sent pas suffisamment à l'aise pour dialoguer avec l'enseignant. Et enfin 17% ont choisi « se sont vu une seule fois ou très rarement » avec la maîtresse.

Nous tenons à préciser que dans cette école, durant la période où nous sommes intervenue, nous avons assisté à plusieurs reprises à des rencontres entre parents et enseignants. Ceux-ci nous ont toujours paru prêts à recevoir les parents qui le désiraient.

Intéressons nous maintenant à l'analyse de la deuxième école : l'école B, qui est une école privée.



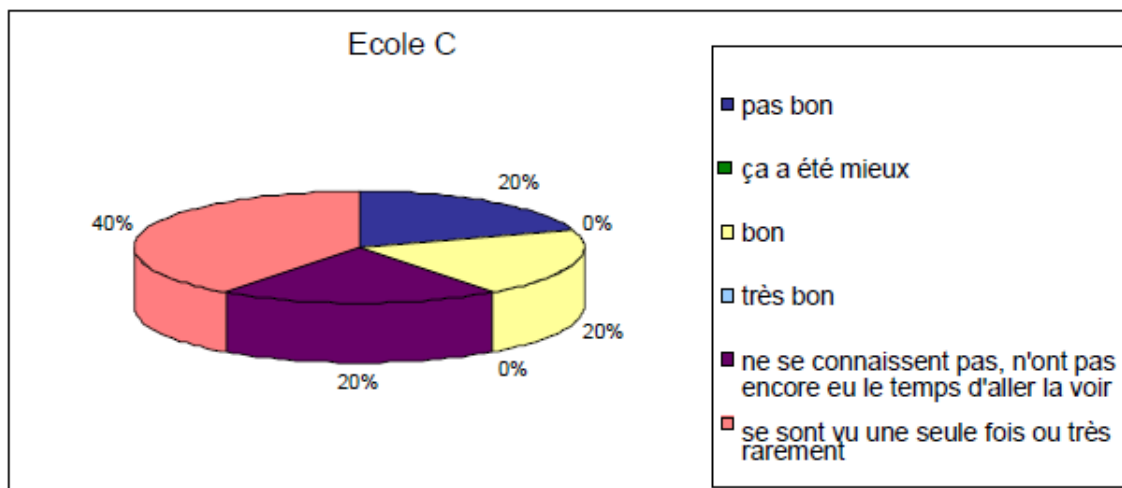
Graphique LXVI : sur le rapport entre les parents et l'enseignant - école B

Source : J. Glaser - 2009

En ce qui concerne le rapport entre les parents et l'enseignant, les réponses de 72% des parents sont qu'il est « *bon* ». 14% d'entre eux ont même trouvé « *très bon* » ce rapport et autres 14% ont dit que « *ça a été mieux* ». Aucun parent n'a répondu que le rapport n'est « *pas bon* », aucune réponse non plus pour les items « *ne se connaissent pas, n'ont pas encore eu le temps d'aller la voir* », aucune réponse non plus pour l'item « *se sont vu une seule fois ou très rarement* ». Nous pouvons remarquer que, dans l'école privée, la plupart des parents jugent leur rapport avec les maîtresses de leur enfant bon. Et dans cet établissement il n'y a pas eu des parents qui ne connaissent pas l'enseignant de leur enfant. Il semble que ces parents recherchent plus d'informations, se sentent plus à l'aise pour réclamer et exigent davantage de l'école. Et aussi comme l'école est payante attendent-ils un retour de leur investissement.

A notre avis, pendant tout le temps passé à l'école pour notre intervention, nous avons trouvé les enseignants plutôt ouverts aux échanges avec les parents. De plus, les enseignants nous ont donné un compte rendu à chaque fois qu'il y a eu des rencontres avec des parents des enfants qui faisaient partie de notre groupe.

Passons à l'analyse de la dernière école, l'école C, une école publique :



Graphique LXVII : sur le rapport entre les parents et l'enseignant - école C

Source : J. Glaser - 2009

Quant à l'école C, 40% des parents « *se sont vu une seule fois ou très rarement* ». Dans cet établissement la quasi totalité des enfants faisait le trajet aller-retour à l'école tout seul, d'où moins d'opportunité de contact entre parents et enseignants. 20% d'entre eux « *ne se connaissent pas, n'ont pas encore eu le temps d'aller la voir* ». 20% encore ont jugé « *bon* » leur rapport avec les enseignants, sans justifier pourquoi. Et les 20% restant l'ont trouvé « *pas bon* ». Cette dernière réponse a été faite par la mère à Nou, enfant présentant des troubles de comportement découlants de sa situation familiale, et la mère considère que l'école n'a pas su travailler avec son enfant. Aucun parent n'a répondu que « *ça a été mieux* » ou que le rapport avec l'enseignant est « *très bon* ».

Nous ne pouvons pas nous exprimer en donnant notre avis sur la période que nous avons passée dans l'école concernant les rapports parents enseignants. Tout d'abord parce que nous n'avons pas été au courant que de la venue du père d'Ibr une fois à l'école à

cause du mauvais comportement de son fils. Nous voulons bien croire que des échanges entre parents et enseignants ont eu lieu, cependant nous n'en avons pas eu d'échos.

Il nous semble que notre recherche rejoigne en partie celle de Frackowiak (2006) mentionnée dans la partie théorique. Il cite un sondage sur les enseignants réalisé par les Assises Nationales ZEP dans lequel les enseignants ont déclaré que la difficulté majeure de leur métier est la relation avec les parents des élèves. Bien que nous n'ayons pas eu de réponse à cette question par des enseignants eux-mêmes, les parents en général ont trouvé « *bon* » leur rapport avec les enseignants. Nous pouvons constater en comparant les réponses des trois écoles que, plus la classe socio-économique est élevée meilleur a été considéré le rapport entre parents et enseignants.

Nous avons passé six mois, au moins deux fois par semaine dans chaque école. Durant tout ce temps, nous avons pu observer de quelle façon les enseignants exercent leur métier. Bien sûr, nous ne pouvons pas comparer notre regard de professionnel avec le regard des parents. Cependant voici quelques constatations : pendant notre intervention dans les écoles, les enseignants de l'école A (publique) se sont montrés plus intéressés que les autres par notre travail : ils nous soutenaient et demandaient fréquemment des nouvelles. La directrice s'est elle-même impliquée. Même si des réunions formelles pour échanger avec les maîtresses n'étaient pas prévues, des échanges spontanés ont toujours eu lieu. Dans l'école B (privé) une des maîtresses était très sensibilisée à notre travail et a accompagné de près notre intervention. Elle s'occupait toujours de voir si tous les enfants étaient venus dans la salle, nous communiquait les enfants absents de l'école et nous informait des événements survenus pendant le reste de la semaine qui pouvaient influencer notre intervention. Par contre, dans l'école C (publique), nous n'avons presque pas eu d'échange avec les enseignants : ils ne se sont pas montrés aussi disponibles.

Avant de passer à l'analyse des rapports entre l'enfant et l'enseignant, nous voulons expliquer que si l'enfant voit ses parents en accord avec son environnement scolaire, il aura une plus forte motivation pour s'y investir. C'est pour cela qu'il est nécessaire que les parents montrent leur adhésion au fonctionnement de l'école et respectent ses règles. Ils seront un modèle sécurisant pour l'enfant.

Continuons en analysant maintenant la question 12 du questionnaire (« Comment est le rapport entre l'enfant et l'enseignant ? »), en rappelant que les réponses ont été données par les parents présents à l'entretien.

Tout d'abord voici un aperçu des réponses des trois écoles :

**Tableau LXVIII : sur le rapport entre l'enfant et enseignant (question 12 du questionnaire)**

	Ecole A	Ecole B	Ecole C
Pas bon, se plaint de la maîtresse, a eu des soucis avec la maîtresse	2	1	1
Bon	3	4	2
Très bon	1	2	0
« Je ne sais pas », l'enfant ne parle pas	0	0	2

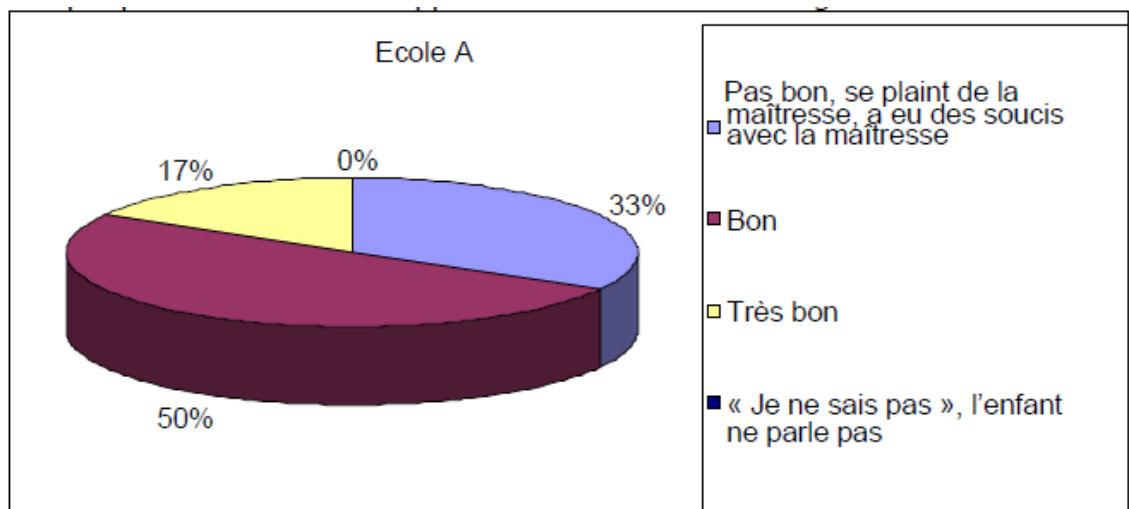
Source J. Glaser – 2009

De même que pour la question précédente, nous avons eu plus de réponses favorables concernant le rapport entre l'enfant et l'enseignant dans l'école de niveau socio-économique plus élevé (Ecole B - privé) et moins de réponses favorables dans l'école moins aisée (Ecole

C - publique). Par contre, c'est dans l'école A (publique) que nous avons eu plus de « *pas bon, se plaint de la maîtresse, a eu des soucis avec la maîtresse* ». Selon les parents de Bry et Sab, ces enfants se plaignent que la maîtresse ne les écoute pas et qu'elle ne leur laisse pas la parole. Il n'y a que dans l'école C que l'item « *' Je ne sais pas', l'enfant ne parle pas* » a été choisi. D'après l'entretien que nous avons eu avec les parents nous croyons que l'enfant ne parle pas essentiellement parce que les parents ne lui en font pas la demande. Plusieurs parents de l'école B ont mentionné que c'est sur le chemin du retour à la maison que le sujet de conversation porte sur la manière dont s'est passée la journée à l'école. Dans les deux autres écoles, la plupart des enfants font ce trajet seuls, ou avec la fratrie ou avec des copains. Et ce sujet est rarement abordé en famille pendant les repas.

Comme nous avons fait pour la 11<sup>ème</sup> question, nous allons analyser successivement les réponses à la 12<sup>ème</sup> question faites dans chacune des écoles.

Commençons par l'école A en voyant un graphique avec les pourcentages concernant le rapport entre l'enfant et enseignant :

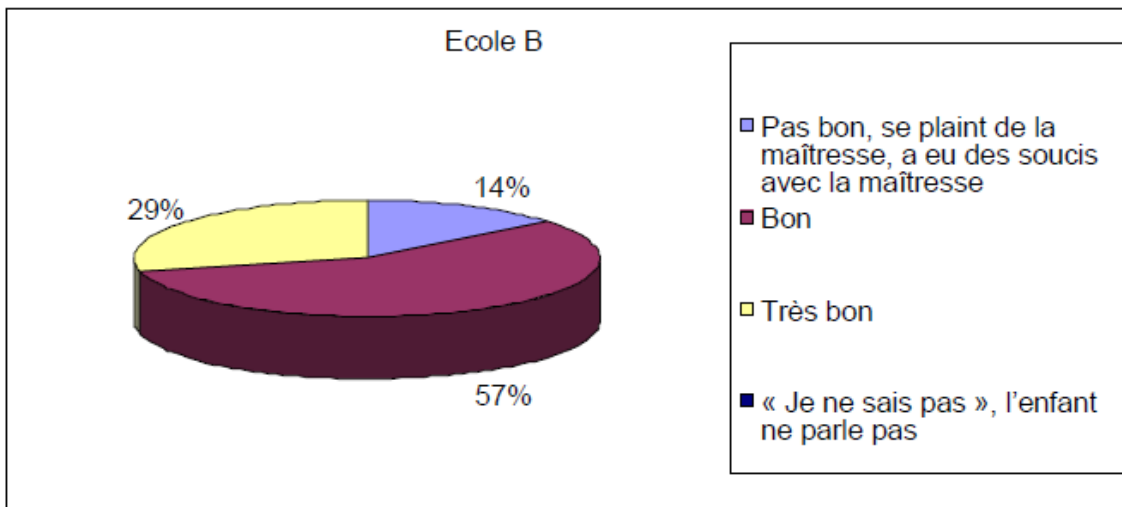


Graphique LXVIII : sur le rapport entre l'enfant et enseignant – école A

Source : J. Glaser - 2009

Dans l'école A la moitié (50%) des parents jugent que le rapport entre leur enfant et l'enseignant est bon. Ils argumentent des situations du lien entre les deux. 17% trouvent que ce rapport est très bon. La mère de Jea estime que sa fille est fortement attachée à sa maîtresse, ce qui la satisfait. Les 33% restants expliquent que leur enfant se plaint de la maîtresse, comme nous l'avons signalé antérieurement. Aucun parent de cette école n'a pas répondu « *' Je ne sais pas », l'enfant ne parle pas* ». Cela montre qu'il y a un dialogue dans la famille sur ce qui se passe à l'école.

Passons à l'analyse de l'école B concernant le rapport entre l'enfant et l'enseignant :

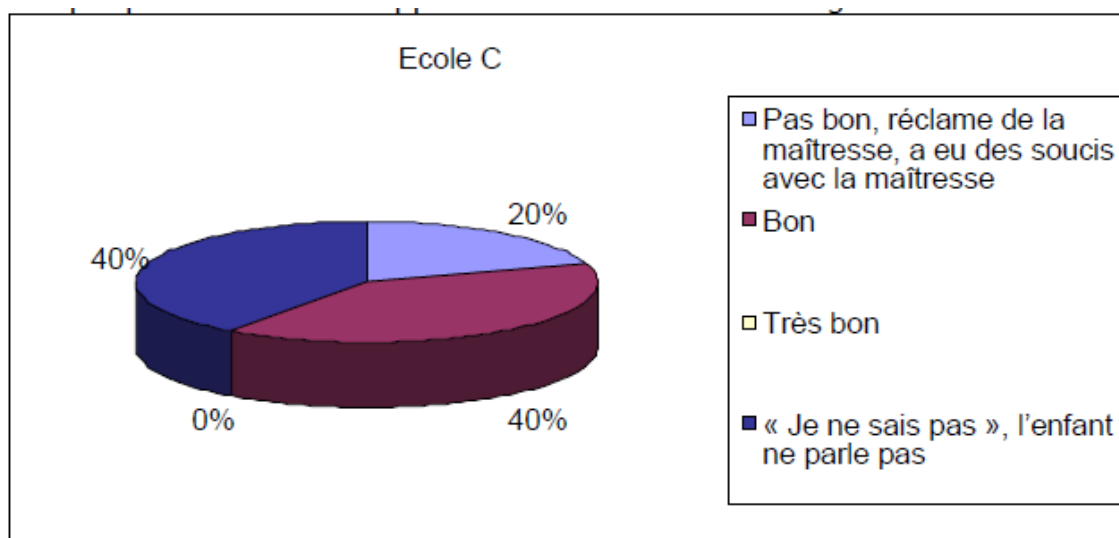


Graphique LXIX : sur le rapport entre l'enfant et enseignant – école B

Source : J. Glaser - 2009

En ce qui concerne l'école B plus de la moitié des parents (57%) considère bon le rapport entre leur l'enfant et sa maîtresse. Comme pour les autres items, les parents de cette école se sont montrés plus critiques dans leurs choix et les ont argumentés. 29% des parents trouvent que ce rapport est même très bon. Par exemple la mère de Syr explique qu'elle est soulagée, car sa fille aime beaucoup sa maîtresse alors qu'elle-même se souvient n'avoir pas toujours eu un bon rapport avec sa maîtresse pendant sa scolarité. La mère de Mar raconte que sa fille fait fréquemment l'éloge de sa maîtresse. Une minorité (14%) a dit que ce rapport n'est pas bon. C'est le cas de Dou : la mère a expliqué qu'elle a eu des soucis avec sa maîtresse à cause des disputes entre enfants. Et Dou trouve que sa maîtresse prend toujours parti pour les autres enfants à son détriment à elle. La même situation s'est reproduite pendant notre intervention dans le groupe. Comme dans l'école A, aucun parent n'a pas répondu « « *Je ne sais pas, l'enfant ne parle pas* ». Nous nous sommes rendu compte qu'il y a plus de dialogue concernant l'école dans les familles de l'école B. Tous les parents ont répondu qu'ils parlent toujours avec leur enfant au sujet de l'école. La mère de Que, dont le père est illettré, est la seule qui ait laissé un doute dans sa réponse.

Passons à l'analyse des réponses des parents de l'école C concernant le rapport entre l'enfant et l'enseignant:



Graphique LXX : sur le rapport entre l'enfant et l'enseignant – école C

Source : J. Glaser - 2009

En regardant le graphique nous pouvons nous apercevoir que aucun parent de cette école ne trouve que le rapport entre son enfant et l'enseignant est « *très bon* ». Par contre, 20% considèrent que le rapport n'est « pas bon », notamment la mère à Nou. Nous avons déjà mentionné son insatisfaction vis-à-vis l'école et de l'enseignant de son enfant. Dans cette école seulement 40% des parents trouvent que ce rapport est « *bon* ». 40% ont également répondu « *Je ne sais pas, l'enfant ne parle pas* ». Mise à part une mère (de Nou), les autres parents ont dit qu'il n'y a pas forcément de moment privilégié dans la journée où ils parlent de l'école. Il semble que les enfants ne sont jamais questionnés sur ce qui se passe à l'école.

Pendant notre intervention dans les trois écoles nous avons pu remarquer dans les trois établissements, qu'ils soient publics ou privé, que les enseignants ne savent plus comment faire face aux comportements de certains élèves. La majorité des enseignants imposent le respect et cherchent à avoir une bonne ambiance dans la classe, cependant certains élèves se croient tout permis jouent les perturbateurs pendant les cours. Ces enfants font preuve d'impertinence et d'arrogance, ils se moquent de tout ce que dit le maître ou la maîtresse. Ils exigent de l'enseignant de la l'équité et du respect, mais ne leur prêtent pas la moindre attention. Nous avons eu parfois l'impression que les enseignants sentaient le contrôle de la classe leur échapper et je les voyais crier sans obtenir de résultats. Ces cris, inutiles engendrent une tension néfaste subie par tous les élèves, bons et mauvaises, mais ils témoignent surtout du désespoir de ces enseignants.

Nous avons entendu de la part d'un enfant de l'école privée (une des filles qui a quitté le groupe) nous dire que ses parents payent l'école : c'était comme une prise de pouvoir sur les décisions prises dans cet établissement. Les deux enseignantes avec lesquelles nous avons travaillé étaient sérieuses et exigeantes. Toutefois, il y a un mal être sous-jacent, car nous avons l'impression que quelques enseignants plus fragiles et peu expérimentés, sont effrayés par les parents. Ils craignent leur jugement et finissent par ne plus reprendre suffisamment ces élèves : « *...les parents – plus encore que 'les familles', au sens habituel du terme – développent des comportements de 'consommateurs d'école' qui les amènent à suspecter systématiquement la compétence des enseignants, voire leur bienveillance à l'égard de leur progéniture* »(Meirieu, 2008, p. 3).



En terminant cette partie nous citons Cortella et La Taille (2007) qui mentionnent qu'en parlant avec des élèves ils ont observé que le professeur que les élèves n'aiment pas c'est celui qui ne se défend pas, qui est indifférent, qui laisse faire. Bien sûr que sur l'instant ils aiment beaucoup que le professeur les laisse parler, dormir pendant le cours, etc. Mais après ils vont dire qu'ils ne l'aiment pas : les élèves n'aiment pas et ne respectent pas les professeurs qui ne se font pas respecter.

Pour conclure cette partie qui concerne le rapport entre les enseignants, les enfants et les parents, analysée du point de vue des parents nous tenons à dire que tout devient plus facile si ces relations sont bonnes. En effet, lorsque les parents entretiennent des relations satisfaisantes avec l'enseignant et le soutient, l'enfant est rassuré. Ce lien lui donne confiance et lui permet de s'investir davantage dans les apprentissages. Quand de bonnes relations sont établies, les parents peuvent mieux suivre l'évolution de l'enfant à l'école.

Nous allons maintenant comparer les réponses du questionnaire concernant le rapport entre l'enfant et la maîtresse avec la grille d'observation remplie par les enseignants avant et après la remédiation (cf. annexes Ecole A p. 314 à 320, Ecole B p. 670 à 676 et Ecole C p. 960 à 965). N'oublions pas que les réponses au questionnaire ont été données par les parents, ce qui signifie qu'il s'agit de la perception des parents sur le rapport entre l'enfant et l'enseignant et non d'une réponse de l'enfant lui-même.

Commençons par les réponses de l'école A :

**AVANT LA REMEDIATION**

**APRES LA REMEDIATION**

**Tableau LXIX : comparatif entre les réponses au questionnaire sur le rapport entre l'enfant et sa maîtresse et de la grille d'observation remplie par les enseignants – école A**

	Questionnaire	Grille d'observation AV	Grille d'observation AP
Abd	bon	satisfaisant	difficile (changement de maîtresse)
Bry	pas bon, l'enfant se plaint de la maîtresse, a eu des soucis avec la maîtresse	satisfaisant	satisfaisant
Jad	bon	satisfaisant	satisfaisant
Jea	très bon	satisfaisant	satisfaisant
Jes	bon	satisfaisant	satisfaisant
Sab	pas bon, l'enfant se plaint de la maîtresse, a eu des soucis avec la maîtresse	difficile	difficile

Source J. Glaser - 2009

Nous rappelons que dans le questionnaire, les réponses possibles étaient : « pas bon, l'enfant se plaint de la maîtresse, a eu des soucis avec la maîtresse », « bon », « très bon » et « je ne sais pas », l'enfant ne parle pas ». Différemment, dans la grille des enseignants les options possibles données aux enseignants étaient : « difficile », « satisfaisant » et « très investi ». Rappelons que la grille d'observation des enseignants était la même avant et après la remédiation.

## Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral

A l'école B les réponses sont les suivantes :

**AVANT LA REMEDIATION**

**APRES LA REMEDIATION**

**Tableau LXX : comparatif entre les réponses au questionnaire sur le rapport entre l'enfant et la maîtresse et de la grille d'observation des enseignants – école B**

	Questionnaire	Grille d'observation AV	Grille d'observation AP
Aly	bon	satisfaisant	-----
Dou	pas bon, l'enfant se plaint de la maîtresse, a eu des soucis avec la maîtresse	satisfaisant	-----
Fio	bon	satisfaisant	satisfaisant
Mar	très bon	satisfaisant	très investi
Que	bon	satisfaisant	satisfaisant
Sar	bon	très investi	très investi
Syr	très bon	satisfaisant	satisfaisant

Source J. Glaser - 2009

En ce qui concerne l'école C, voici les réponses :

**AVANT LA REMEDIATION**

**APRES LA REMEDIATION**

**Tableau LXXI : comparatif entre les réponses au questionnaire sur le rapport entre l'enfant et la maîtresse et de la grille d'observation des enseignants – école C**

	Questionnaire	Grille d'observation AV	Grille d'observation AP
Abe	la mère ne sait pas, l'enfant ne parle pas	difficile	difficile
Fai	la mère ne sait pas, l'enfant ne parle pas	très investi	satisfaisant
Ibr	bon	satisfaisant	satisfaisant
Mag	bon	satisfaisant	difficile
Nou	pas bon, l'enfant se plaint de la maîtresse, a eu des soucis avec la maîtresse	difficile	difficile

Source J. Glaser - 2009

### Les avis des enseignants

Analysons maintenant les grilles d'observation remplies par les enseignants avant et après la remédiation. Ces grilles avaient pour objectif de nous faire connaître l'opinion de l'enseignant sur le suivi de chaque enfant. Il s'agissait de deux feuilles identiques qui comportaient 23 items chacune dans lesquels les enseignants devaient choisir parmi 3 possibilités (faible, moyen et fort ou peu, moyennement et beaucoup ou encore difficile, satisfaisant et très investi). Les items concernaient entre autres : la participation en classe,

l'attention, la curiosité intellectuelle. Les rappelons que les résumés des deux grilles de chaque enfant se trouvent au annexes : Ecole A p. 314 à 320, Ecole B p. 670 à 676 et Ecole C p. 960 à 965.

Lors de la première réunion, dans chacune des écoles, les enseignants ont été prévenus que leur participation serait en remplissant cette fiche et ils ont tous accepté. Elles ont été remises soit aux enseignants eux-mêmes, soit au directeur/ directrice des écoles en demandant leur retour dans un délai de deux semaines. Aucun enseignant n'a émis de doute ou ne nous a demandé de précisions. Avant la remédiation, nous ne connaissions pas encore suffisamment les enfants pour pouvoir exprimer un avis au vu des réponses fournies dans les grilles d'observation. Il n'y a que l'école C que le document rempli nous a été retourné en retard par rapport à la date prévue et nous avons eu besoin d'insister pour l'obtenir. Nous soulignons que, sauf s'ils en avaient gardé la trace, les enseignants n'avaient pas la grille d'observation remplie avant la remédiation pour comparer avec les réponses données après la remédiation.

En ce qui concerne les grilles d'après la remédiation, elles ont aussi été remises soit directement à l'enseignant, soit déposées dans le bureau du directeur/ directrice pour distribution. Comme c'était en fin d'année, nous avons dû de réclamer la fiche à quelques enseignants (dans les 3 écoles) qui avaient oublié à cause de leur grande charge de travail. Nous n'avons eu un problème qu'avec un enseignant de l'école C : qu'il a fallu relancer trois fois après la date limite, et aller chercher après la fin de la remédiation pour obtenir qu'il nous remette le document rempli. Nous avons été assez surpris par les réponses de quelques enseignants dans cette deuxième grille. Selon nous, certains items cochés ne correspondent pas avec les réponses de la première grille (avant la remédiation), ou bien l'enfant avait un comportement différent de ce qu'il présentait lors de notre intervention. Prenons quelques exemples dans les trois écoles :

Pour faciliter la lecture, nous présentons ces exemples de réponses d'enseignants avec l'analyse que nous en avons faite sous forme de tableau. Rappelons que notre intervention dans chaque école a été en petits groupes d'enfants des classes de CM1 et CM2. Tout d'abord l'école A:

AVANT LA REMEDIATION

APRES LA REMEDIATION

**Tableau LXXII : comprenant quelques exemples de réponses des enseignants dans grilles d'observation- école A**

**Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral**

		Estimation de l'enseignant	Commentaires de J. Glaser
Abd	D'accord	-----	Comme il y a eu un changement de maîtresse, nous trouvons qu'il n'est pas possible de porter un jugement, car le repère n'est pas le même
	Pas d'accord	-----	idem
Bry	D'accord	responsabilité de ses actes: <b>faible – moyenne</b>	il a été plus responsable de ses actes dès le début de notre travail et jusqu'à la fin
	Pas d'accord	curiosité intellectuelle : <b>forte - faible</b>	pendant toute notre intervention il a fait preuve de curiosité et il posait souvent des questions
Jad	D'accord	estime de soi : <b>faible - moyenne</b>	dans le déroulement de notre travail nous avons pu constater des situations dans lesquelles Jad a acquis plus d'estime de soi
	Pas d'accord	aide ses camarades : <b>beaucoup - peu</b>	dans notre groupe ça n'est qu'à la fin qu'elle a commencé à se trouver capable de faire des choses et à offrir son aide, sinon elle demandait toujours de l'aide
Jea	D'accord	-----	Comme il y a eu un changement de maîtresse, nous trouvons qu'il n'est pas possible de porter un jugement, car le repère n'est pas le même
	Pas d'accord	-----	idem
Jes	D'accord	compétition : <b>moyenne - peu</b>	au début il y a eu beaucoup plus de situations dans lesquelles Jes se mettait en compétition avec ses camarades et attirait l'attention sur lui-même
	Pas d'accord	tolérance envers l'autre : <b>beaucoup - moyen</b>	au contraire, dans notre groupe il a eu toujours une tolérance moyenne par rapport à ses camarades
Sab	D'accord	initiative dans les apprentissages et les travaux scolaires : <b>faible - moyen</b>	elle était presque toujours disponible au travail, cependant petit à petit Sab a eu de plus en plus des initiatives propres dans les apprentissages
	Pas d'accord	respect de l'autre : <b>moyen - peu</b>	Sab analysait des vécus fréquemment et démontrait respecter les autres durant toute notre intervention

Source : J. Glaser – 2009

Passons à l'école B :

**AVANT LA REMEDIATION**

**APRES LA REMEDIATION**

**Tableau LXXIII : concernant quelques exemples de réponses des enseignants aux grilles d'observation - école B**

**Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral**

		Estimation de l'enseignant	Commentaires de J. Glaser
Aly	D'accord	-----	Il s'agit d'une des filles qui a quitté le groupe. Bien qu'elle a quitté de groupe presque à la fin de la remédiation, sa maîtresse n'a pas rempli la grille d'observation après la remédiation.
	Pas d'accord	-----	Idem
Dou	D'accord	compétition : <b>moyenne - faible</b>	Il est vrai qu'au début Dou avait une haut taux de compétition, elle se comparait souvent à ses camarades et cela s'a étenué pendant notre travail
	Pas d'accord	participation en classe : <b>faible - faible</b>	Dou participait activement tout le temps, il était même nécessaire de lui rappeler de laisser la place à ses camarades
Fio	D'accord	aide ses camarades : <b>peu – moyen</b>	elle a initié dans le groupe ayant un comportement très individualiste et petit à petit elle a commencé a aider ses camarades et à partager les activités
	Pas d'accord	-----	aucun désaccord n'a pas été trouvé concernant à Fio
Mar	D'accord	persévérance dans la tâche : <b>faible – moyenne</b>	même si loin de l'idéal, Mar qui évitait tout contact avec une activité qui lui évoquait l'apprentissage formel, pendant le déroulement du travail a pu participer et aller jusqu'au bout de certaines activités
	Pas d'accord	estime de soi : <b>moyenne – faible</b>	nous pensons que son estime de soi n'a été jamais moyenne, dans notre groupe était toujours faible
Que	D'accord	initiative dans les apprentissages et les travaux scolaires : <b>faible - moyenne</b>	il était l'unique garçon du groupe et il est timide, donc au début, bien qu'il participait toujours, il n'avait pas beaucoup de initiative propre
	Pas d'accord	dénonciation des autres : <b>moyenne - beaucoup</b>	durant notre intervention il n'a pas eu de situations où il a dénoncé un camarade ou très peu
Sar	D'accord	tolérance envers l'autre : <b>beaucoup - beaucoup</b>	depuis le début e nous activités Sar a fait preuve de tolérance envers ses camarades
	Pas d'accord	curiosité intellectuelle : <b>moyenne - faible</b>	pendant tout le période de travail ensemble, elle a démontré de la curiosité intellectuelle e posait toujours de questions
Syr	D'accord	esprit critique : <b>peu - moyen</b>	Syr participait activement des activités, donnait son avis à chaque fois plus justifiant son opinion
	Pas d'accord	-----	aucun désaccord n'a pas été trouvé concernant à Syr

Source : J. Glaser – 2009

Pour finir, l'école C :

AVANT LA REMEDIATION

APRES LA REMEDIATION

Tableau LXXIV : concernant quelques exemples de réponses des enseignants aux grilles d'observation  
- école C

**Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral**

		Estimation de l'enseignant	Commentaires de J. Glaser
Abe	D'accord	attention : <b>faible</b> – <b>faible</b>	Abe n'arrive pas à maintenir son attention pour plus de quelques minutes, il est très dispersif et se laisse influencer par les autres
	Pas d'accord	compréhension de consignes : <b>moyen</b> – <b>faible</b>	nous avons travaillé beaucoup autour de la compréhension des consignes, et même s'il n'est plus performant sur cet item, il n'a pas eu une diminution
Fai	D'accord	aide ses camarades : <b>moyen</b> - <b>beaucoup</b>	Fai a été à chaque fois plus attentif à ses camarades et à les aider dès que possible
	Pas d'accord	organisation de son travail et de son matériel scolaire : <b>forte</b> - <b>moyenne</b>	elle n'a été jamais très organisée, au contraire nécessitait toujours d'une aide extérieure pour le faire
lbr	D'accord	respect de règles : <b>faible</b> - <b>moyen</b>	même si son comportement continuait loin du attendu, il a commencé à respecter certaines règles
	Pas d'accord	compréhension de consignes : <b>moyen</b> – <b>faible</b>	lbr a parfois des difficultés pour comprendre les consignes, mais cette difficulté n'était pas moyen et a devenu faible
Mag	D'accord	persévérance dans la tâche : <b>faible</b> – <b>faible</b>	Mag pendant toute notre intervention a eu des oscillations de comportement avec difficulté d'aller jusqu'au bout de ce qu'elle faisait
	Pas d'accord	coopération : <b>moyenne</b> – <b>faible</b>	dans notre groupe Mag avait une coopération oscillante, cependant cela n'a pas diminué
Nou	D'accord	responsabilité de ses actes : <b>faible</b> – <b>moyenne</b>	même si c'était difficile pour lui d'assumer les conséquences de ses actes, surtout les bêtises, il commençait à se montrer plus responsable
	Pas d'accord	respect de l'autre : <b>moyen</b> - <b>peu</b>	nous avons beaucoup travaillé par rapport au respect aux autres et aux règles. Dans le groupe il a eu des situations dans lesquelles Nou a montré du respect envers plusieurs de ses camarades

Source : J. Glaser - 2009



Nous savons bien qu'il peut arriver que l'enfant ait des comportements distincts en différents endroits où il interagit : dans un petit ou dans un grand groupe, avec ses camarades habituels ou pas. La tâche va elle aussi influencer le comportement, puisque lors d'une activité jugée difficile, cela peut occasionner soit des intimidations soit le contraire, des dérangements pour ne pas avoir le temps de l'accomplir. Le cadre établi va jouer son rôle aussi à côté de nombreux autres facteurs. Malgré tout cela, quelques réponses de la grille d'observation nous ont gênée. Parfois pour ne pas avoir de rapport avec la réponse à la première fiche (avant la remédiation), parfois parce qu'il s'agit d'un sujet discuté avec l'enseignant et il n'a pas mis son avis en accord avec son impression donnée oralement. Soit aussi parce que cela concerne quelque chose de tellement évident dans le comportement de l'enfant qu'eux-mêmes avaient fait remarquer. Ce qui nous fait penser que quelques uns des enseignants, soit n'ont pas bien observé l'enfant, soit n'ont pas rempli la fiche avec le soin attendu. Il y a eu des réponses que nous trouvons difficile que cela arrive, comme par exemple que l'enfant aie une compréhension des consignes moyenne (avant la remédiation) et faible (après la remédiation). Nous ne croyons pas cela possible, tout d'abord parce qu'il s'agit d'un sujet beaucoup travaillé et aussi parce qu'à partir du moment où cela a été acquis, ça peut continuer pareil, mais non diminuer comme l'ont indiqué quelques enseignants.

Après ces analyses concernant les rapports entre les enfants, les enseignants et les parents qui sont au cœur de notre échantillon, nous pouvons affirmer que ces liens sont essentiels : c'est une des sources d'où viennent l'énergie et la motivation pour que l'enfant apprenne.

En traitant des enseignants, chez Piaget le maître est vu comme un collaborateur, un « réveilleur de consciences et d'intelligences » (Piaget, 1972, p. 66). Cela rejoint Saltini (1997) qui met en parallèle la méthode pédagogique qu'a créée Socrate et qui est appelée maïeutique, un dialogue pour éclairer la pensée, et ce qui devrait être le rôle de l'éducateur : la mère de Socrate étant sage femme, lorsqu'il était adolescent il lui a demandé si quand il serait grand il pourrait être sage femme aussi. Elle a répondu qu'un homme ne peut pas être sage femme. Donc lui sagement a répliqué ' je serai sage femme d'idées!' « *Nous avons tous des idées dans nos têtes, mais nous n'avons pas de sage femmes d'idées. Cela devrait être le rôle de l'éducateur. « Allons voir ce qui se passe dans votre tête ; comment sont vos idées ? Vous allez faire naître vos idées et nous allons les enregistrer, pour les exposer aux autres »* (Saltini, 1997, p. 12, traduction personnelle).

Nous finissons notre analyse concernant les enseignants avec une réflexion de Cortella et La Taille : « *...la profession d'éducateur aujourd'hui caresse d'auto respect* » (...) : « *C'est clair que le travail d'un enseignant est de transmettre la connaissance. Mais, je pense qu'on ne peut transmettre la connaissance que si on croit fermement qu'elle est une richesse en elle-même, et que le fait d'avoir cette connaissance le rend plus riche. Donc, je crois que la fierté de l'enseignant, la fierté qu'il devrait avoir, réside dans le fait qu'il est une personne qui détient la connaissance et, pourtant, la transmet. J'ai l'impression qu'aujourd'hui il se passe le contraire. C'est-à-dire, l'identité de l'enseignant est plus attachée à sa tâche comme technique qui transmet quelque chose, mais qui ne sent pas que cela lui appartient* ». (Cortelle et La Taille, 2007, p. 76, traduction personnelle). Maîtres et maîtresses, allons faire naître des idées chez nos enfants ! Il y a beaucoup à inventer, créer, innover, produire, construire dans notre monde et nous dépendons tous des futures générations !

A partir de ce qui vient d'être analysé concernant les grilles d'observation remplies par les enseignants, il nous est possible de valider partiellement notre attente de résultat 4.3 de l'hypothèse 4 (« Les pratiques coopératives vécues dans l'activité de remédiation cognitive groupale, peuvent conduire les enfants à se décentrer et à prendre en compte le point de

vue des autres, fait qui va les autoriser à progresser dans leur pensée, faciliter leur accès à l'autonomie, et, par conséquent, les aider à sortir de la situation d'échec scolaire »).

1. Nous attendons trouver, dans la grille d'observation des enseignants, un avis plus favorable par rapport à leurs élèves dans la deuxième passation (après la remédiation)

Nous rappelons que les grilles avec le résumé des réponses de enseignants avant et après la remédiation se trouvent dans les annexes Ecole A p. 314 à 320, Ecole B p. 670 à 676 et Ecole C p. 960 à 965. Dans ces grilles nous voyons que certaines réponses ne vont pas avec si comparés l'avant et l'après la remédiation, cela est un des motifs que nous fait émettre de réserve quelques grilles comme a été déjà mentionné auparavant.

## L'opinion des enfants : la représentation de sa place à l'école et du statut d'élève chez les enfants de l'échantillon

Lors du dernier jour de travail avec les trois groupes d'enfants, occasion pour laquelle nous avons tous fait une fête de fraternisation, était prévu le remplissage de la part des enfants d'une feuille où leur mission était d'évaluer nos séances (cf. annexes Ecole A p. 385, Ecole B p. 747 et Ecole C p. 1.033). En profitant de cette dernière rencontre avec eux et par désir de savoir leur avis personnel, particulièrement par rapport à l'école, et comment ils se voient eux-mêmes en classe, deux autres feuilles leur ont été données comportant des choix proposés concernant « *A quoi sert d'aller à l'école ?* » et « *Qui es-tu en classe ?* » (Boussand-Rio et Levoir, 2007) : ils avaient à cocher les cinq possibilités les plus vraies pour eux.

Ci-dessous se trouvent les réponses des enfants par école, des graphiques et quelques commentaires. (Les feuilles remplies par les enfants se trouvent en annexes (Ecole A p. 386 et 387, Ecole B p. 748 et 749 et Ecole C p. 1.034 et 1.035).

### Analyse de « A quoi sert d'aller à l'école » ?

---

**« Réfléchir à nos perceptions de l'école en général, à la valeur que nous lui accordons, à ce que nous attendons du milieu scolaire, à ce que nous sommes prêts à accepter et qui différera obligatoirement de notre propre système éducatif... sont des réflexions utiles et nécessaires pour dégager notre enfant de l'emprise de nos craintes et de nos doutes. L'enfant a besoin de se forger sa propre opinion, a besoin de construire son environnement et son parcours scolaire à SON image, a besoin que nous ayons confiance dans ses capacités d'adaptation et dans ses possibilités de réussir, malgré et avec l'école » (Siaud-Facchin, 2006)**

Réussir à l'école ! Cela, c'est ce que nous tous parents, enseignants, enfin toute la société demande aux enfants, pour ne pas dire ce que nous exigeons des enfants. Mais savons-nous ce que cela signifie pour eux ? Réussir pour faire quoi ? Pour devenir quoi ? Dépendant des vécus des propres enfants et de leurs familles cela peut prendre plusieurs sens. Ce

sujet a été l'objet d'une discussion dans nos trois groupes, dans la mesure où avant de leur réclamer une réussite il faut les aider à concevoir l'école comme une valeur.

Selon Siaud-Facchin (2006) l'enfant sent bien le poids de l'école, puisqu'il est constamment mesuré par rapport à sa réussite scolaire, et que la plupart des parents révèlent que leur première préoccupation au quotidien concerne les résultats scolaires de leurs enfants. Il est dommage que ce mot « résultat » renvoie à des notes, au produit final. Combien d'enfants ne seraient-ils pas plus à l'aise à l'école pour apprendre si la préoccupation de leurs parents était plutôt ce qu'ils apprennent, les relations qu'ils entretiennent, et leur épanouissement général.

Une étude faite en 2003 pour La Croix-TNS Sofres sur « *Le goût d'apprendre* » citée par Siaud-Facchin (2006) a montré que les opinions des enfants, des parents et des enseignants varient par rapport à la question « *A quoi sert l'école ?* » :

- Pour les parents : l'école doit donner aux enfants un socle solide d'acquisition et de culture générale (60%) et très accessoirement la préparation au futur (18% pour la vie professionnelle et 14% pour la suite des études).
- Pour les enseignants : l'école a pour mission d'enseigner les bases de la socialisation (25%) et de la culture générale (25%).
- Pour les enfants : 61% attendent de l'école qu'elle les prépare à la vie professionnelle et qu'elle leur délivre des connaissances utiles pour la suite de leurs études.

Voici l'opinion des enfants (regroupés par école) qui ont participé à cette recherche :

Les choix des enfants de l'école A sont ici présentés, suivis de quelques remarques :

	Abd	Bry	Jad	Jea	Jes	Sab	Total	ORDRE	E
Sortir de la maison							0		
Manger à la cantine							0		
<b>Lire</b>	1	1		1	1	1	5	1	
<b>Avoir un métier plus tard</b>		1	1	1		1	4	2	
Devenir grand							0		
Jouer avec mes copains				1			1		
Parler				1			1		
<b>Faire travailler mon cerveau</b>	1	1	1		1		4	2	
Faire du sport							0		
Jouer à la récréation							0		
<b>Écrire</b>	1					1	2	3	
<b>Écouter la maîtresse</b>			1		1		2	3	
Faire le clown				1			1		
Faire des mathématiques							0		
Avoir de bonnes notes			1				1		
<b>Apprendre des choses</b>	1	1	1		1	1	5	1	
M'occuper							0		
Faire plaisir à mes parents							0		
<b>Travailler</b>	1	1			1	1	4	2	
	5	5	5	5	5	5			

Tableau LXXV : choix des enfants de l'école A

Source : J. Glaser - 2011

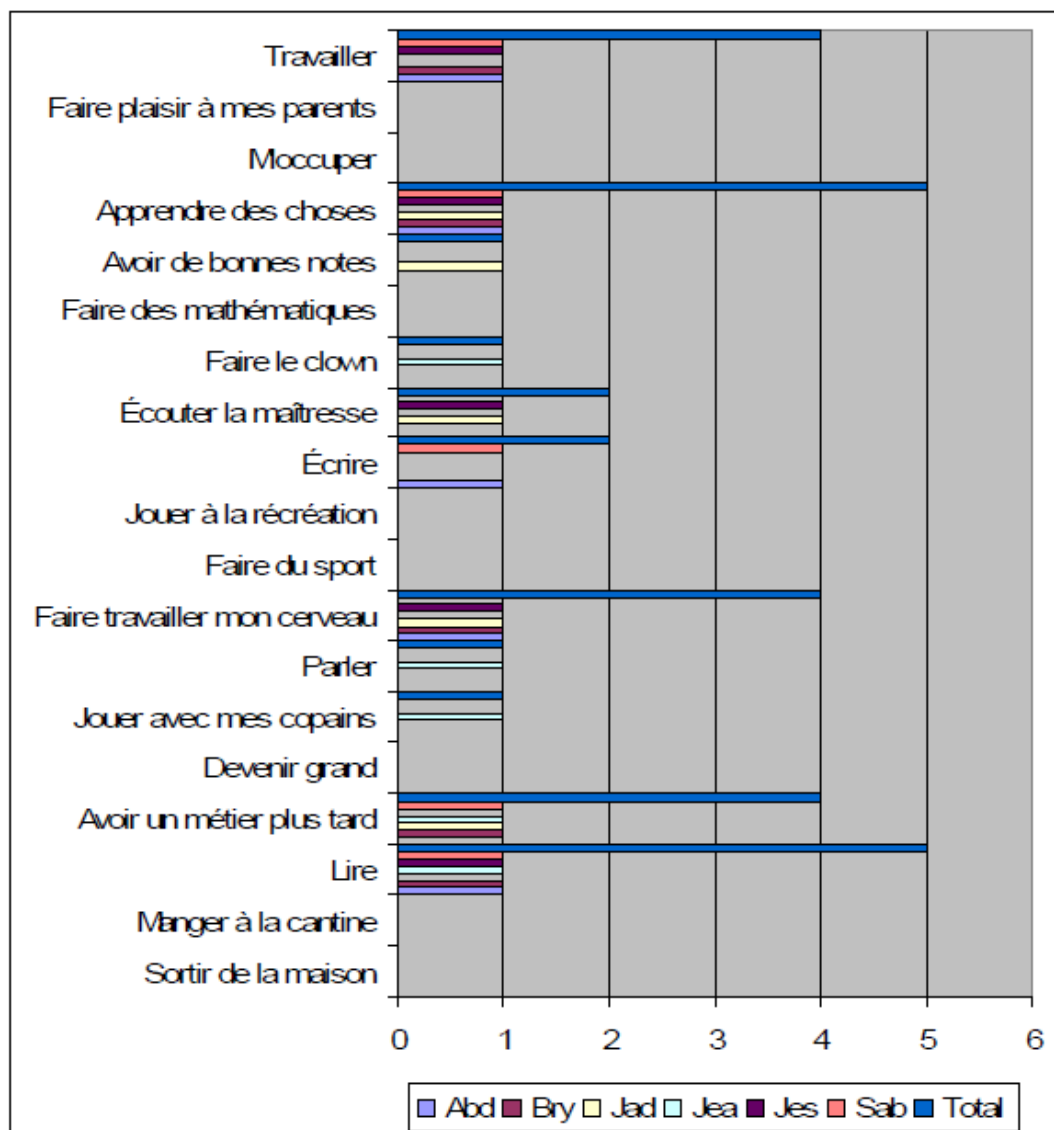
Les enfants de l'école A ont classé en première place « lire » et « apprendre des choses », ensuite en deuxième lieu « faire travailler mon cerveau » et « travailler » c'est-à-dire là où ils sont actifs dans toutes les activités : « ...l'enfant mobilise ses forces pour attendre un but quand l'activité a un sens pour lui et quand il aperçoit que l'objectif est à sa portée » (Duval et Letourneur, 1998, p. 159). Ce sujet a bien sûr été indirectement l'objet de discussions pendant le déroulement des séances, mais le choix des enfants a été intéressant. Par rapport à « faire travailler mon cerveau » il a peut-être été sélectionné, car fréquemment lorsque les enfants nous posaient une question concernant ce qu'ils devaient faire, la réponse était toujours « cherche dans ta tête », « tu sais la réponse, il ne faut que réfléchir », etc. « Lire » a été une pratique bien présente durant nos travaux, même si c'étaient des textes courts et des consignes afin de comprendre et de savoir expliquer aux autres. Comme la difficulté de compréhension est une évidence chez l'enfant en difficulté scolaire, cela a été une priorité pendant les séances. Pour ce qui est de l'item « avoir un métier plus tard » aussi sélectionné pour occuper la deuxième place, ce choix doit venir des

vécus des enfants et de leurs rapports avec leur entourage, ce qui est confirmé par le fait que les parents ont également évoqué ces questions lors de l'entretien avec eux.

Finalement « écrire » et « écouter la maîtresse » ont été placés en troisième lieu. Ecrire était au début de nos séances une activité que la plupart des enfants évitaient pour ne pas se confronter avec le difficile, l'erreur, la faute, ce qu'ils n'arrivaient pas à faire. Pour « écouter la maîtresse » cela a été une constante pour eux d'entendre qu'il faut se calmer, faire une chose à la fois, faire attention aux explications de la maîtresse pour pouvoir comprendre et savoir ce qu'il faut faire ensuite.

L'item « avoir des bonnes notes » n'a été coché qu'une seule fois par un seul enfant, nous avons discuté que le plus important c'est ce que nous apprenons vraiment et non la note. C'était justement Jad qui a choisi cet item, un enfant immature, qui cause des soucis à ses parents et à la maîtresse pour son manque d'implication dans les apprentissages.

Pour rendre ces résultats plus faciles à visualiser, le graphique suivant est proposé :



Graphique LXXI : choix des enfants de l'école A

Source : J. Glaser - 2011

Les choix de l'école B sont affichés à la suite, suivis des remarques concernant cette école :

	Mar	Que	Sar	Syr			Total	E
Sortir de la maison							0	
Manger à la cantine							0	
Lire			1				1	
<b>Avoir un métier plus tard</b>	1	1	1				3	2
Devenir grand							0	
Jouer avec mes copains							0	
Parler			1				1	
<b>Faire travailler mon cerveau</b>	1	1	1	1			4	1
<b>Faire du sport</b>	1			1			2	3
Jouer à la récréation							0	
Ecrire							0	
<b>Ecouter la maîtresse</b>	1			1			2	3
Faire le clown							0	
Faire des mathématiques			1				1	
<b>Avoir de bonnes notes</b>	1			1			2	3
Apprendre des choses		1					1	
M'occuper							0	
Faire plaisir à mes parents		1					1	
<b>Travailler</b>		1		1			2	3
	5	5	5	5				

Tableau LXXVI : choix des enfants de l'école B

Source : J. Glaser - 2011

Dans l'école B, comme dans l'école antérieurement décrite, l'item « *faire travailler mon cerveau* » apparaît en priorité. Il a été pris très sérieusement, car c'est la réponse la plus cochée par les enfants. Cela correspond à notre désir que les enfants parviennent à une autonomie de pensée et cherchent par eux-mêmes.

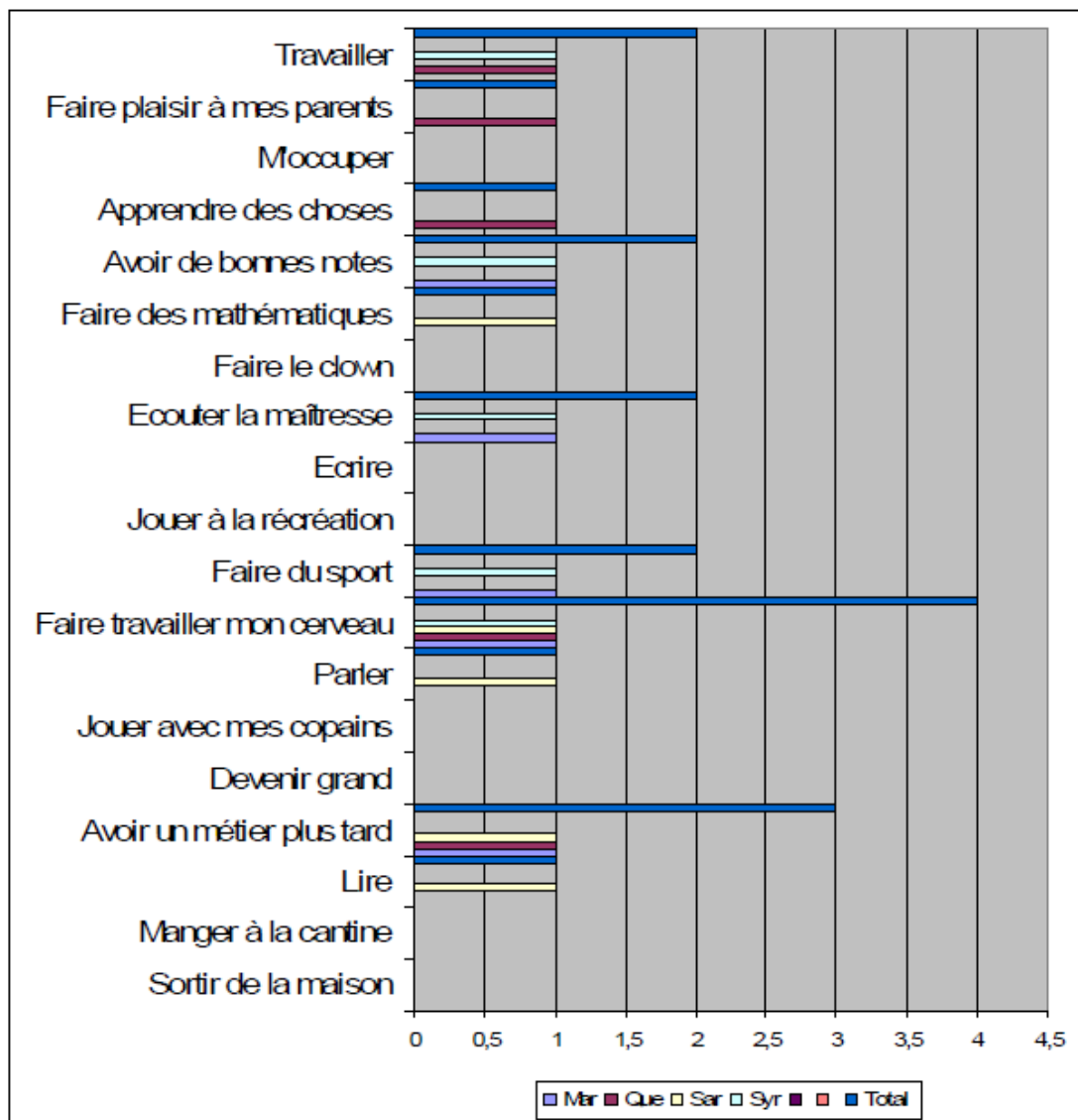
En deuxième lieu se trouve « *avoir un métier plus tard* », ce qui met en évidence l'influence des parents et la préoccupation des parents par rapport au futur de leurs enfants.

Après, classés en troisième et quatrième position, les items « *faire du sport* », « *écouter la maîtresse* », « *avoir de bonnes notes* » et « *travailler* ». Concernant les réponses, « *avoir de bonnes notes* », mérite un commentaire : malheureusement les raisons pour motiver les élèves sont souvent attribuées aux notes, comme si elles étaient la finalité de l'école et en plus elles sont la cause de dégâts psychiques fréquemment observés chez les enfants en échec scolaire : « *Les mauvais résultats débordent largement le cadre de l'école, ils*

attribuent un statut social à un enfant. Et ce statut pas très glorieux va rejaillir sur son moral. Le décourager et faire baisser sa propre estime » (Revol, 2006, p. 31).

Etre un bon élève, malgré que ce soit l'exigence de quelques parents, cela peut entraîner un conflit de loyauté chez l'enfant, comme c'est le cas de Que le seul enfant à cocher « faire plaisir à mes parents ». Il s'agit d'un enfant porteur d'une angoisse d'autant plus grande qu'il est intelligent et qu'un de ses parents serait illettré.

Voici ces résultats dans le graphique qui a comme objectif de faciliter la visualisation :



Graphique LXXII : choix des enfants de l'école B

Source : J. Glaser - 2011

Voici les options sélectionnées par l'école C avec quelques commentaires à partir de ce qui a été choisi par les enfants :

	Abe	Fai	Ibr	Mag	Nou		Total	E
Sortir de la maison							0	
Manger à la cantine				1			1	
<b>Lire</b>		1	1		1		3	3
<b>Avoir un métier plus tard</b>	1	1	1	1	1		5	1
Devenir grand			1				1	
Jouer avec mes copains							0	
Parler							0	
<b>Faire travailler mon cerveau</b>	1	1	1		1		4	2
Faire du sport				1			1	
Jouer à la récréation							0	
<b>Ecrire</b>	1	1			1		3	3
<b>Ecouter la maîtresse</b>			1	1	1		3	3
Faire le clown							0	
Faire des mathématiques	1						1	
Avoir de bonnes notes	1						1	
Apprendre des choses	1		1				2	
M'occuper							0	
Faire plaisir à mes parents				1			1	
<b>Travailler</b>	1	1	1				3	3
	7	5	7	5	5			

Tableau LXXVII : choix des enfants de l'école C

Source : J. Glaser - 2011

Dans cette école comme dans les autres, « *avoir un métier plus tard* » a été sélectionné et concernant cette école, à la première place. En faisant un lien avec les entretiens avec les parents, il est possible d'avancer que par rapport à cette école ce choix est surtout lié à l'ambition d'avoir de l'argent et d'améliorer ses conditions de vie, en laissant la réalisation professionnelle au deuxième plan.

De même que dans les autres écoles « *faire travailler mon cerveau* » a été mis en évidence et a été sélectionné en deuxième place par les enfants de cette école. Les constatations sont les mêmes que celles déjà effectuées pour les deux premières écoles.

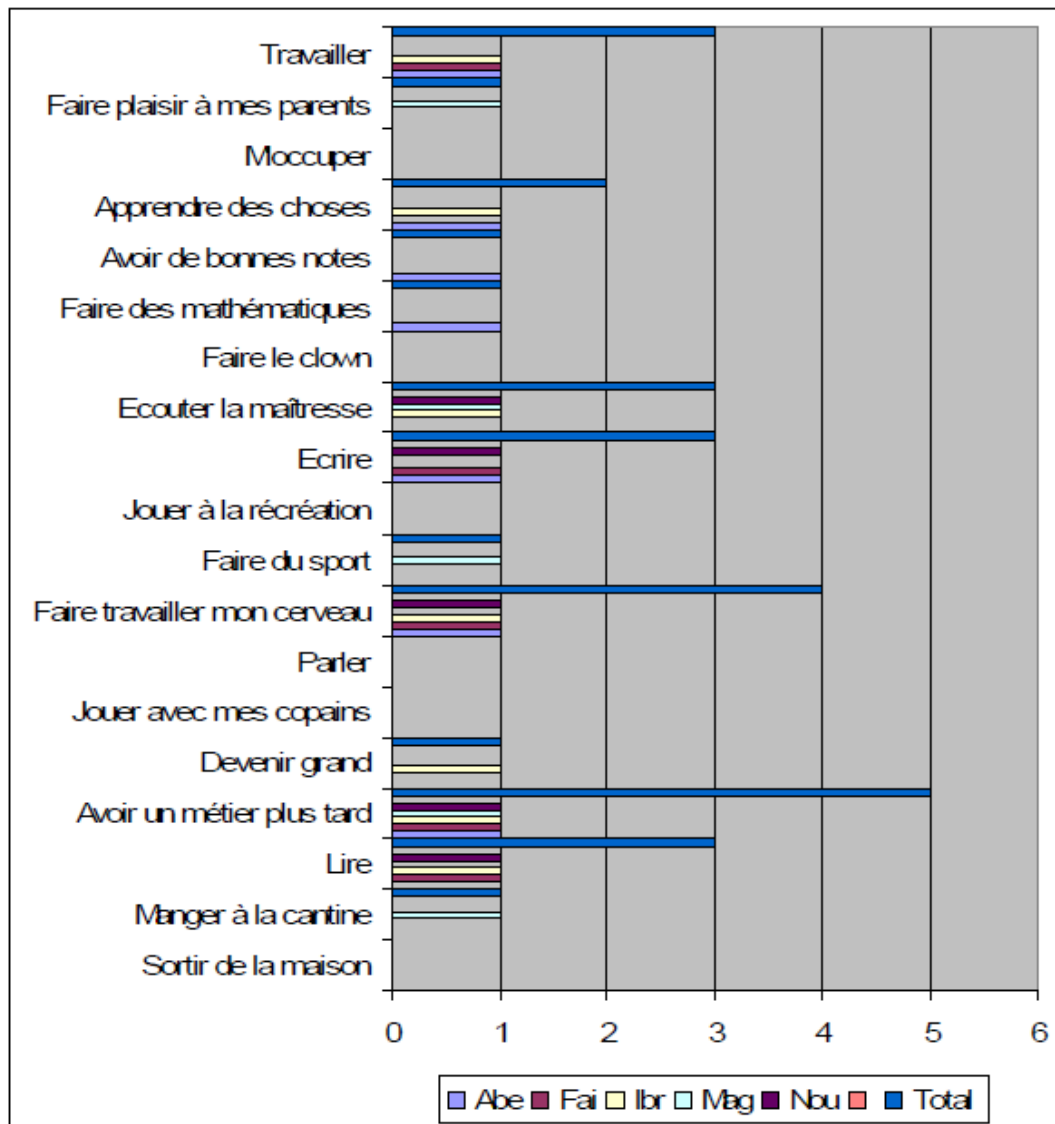
Pour ce qui est des items classés en troisième place, on observe : « *lire* », « *écrire* », « *écouter la maîtresse* » et « *travailler* ». Tout ce qu'on attend que l'enfant fasse dans le cadre de l'apprentissage systématique. Selon Crahay (2003, p. 247) : « *La conception que l'élève se fait des buts de l'école influence grandement son engagement, sa participation et sa persistance dans les tâches scolaires. Elle influence également les risques qu'il est prêt à prendre, le niveau de réussite qu'il se fixe et les émotions qu'il ressent* ». Qu'est-ce qu'arrive



à ces enfants alors ? Particulièrement dans cette école l'engagement, la participation et la persistance n'était pas quelque chose de propre à ces enfants. A ce propos Despinoy (2004, p. 60) rajoute qu' « *Il y a une formulation autoritaire latente de la fonction de l'école : l'enfant va devoir progressivement apprendre ce qui lui sera demandé et non plus exclusivement ce qui l'intéresse. Le travail imposé par l'autorité, dans la souffrance (tripalium), doit remplacer l'activité stimulée par sa curiosité. L'école est la puissance tierce, représentant la société, qui doit faire en sorte que l'enfant, obéissant à l'autorité, apprenne ce qu'il faut qu'il sache* ».

Lors de l'entretien avec les parents, quelques-uns ont évoqué qu'ils considéraient que pour leur enfant l'école ne l'intéressait que pour venir jouer avec les copains. Même si cela est une évidence, c'est surprenant que personne n'ait marqué cet item, ce qui signifie que d'autres ont été considérés plus importants.

Pour montrer d'une autre manière, voici le graphique qui concerne cette école :



Graphique LXXIII : choix des enfants de l'école C

Source : J. Glaser - 2011

Comme l'ensemble des écoles a été étudié, un comparatif entre celles-ci est nécessaire suivi de quelques considérations :

	A	B	C	TOTAL	ORDRE
Sortir de la maison	0	0	0	0	
Manger à la cantine	0	0	1	1	9
<b>Lire</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>2</b>
<b>Avoir un métier plus tard</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>1</b>
Devenir grand	0	0	1	1	9
Jouer avec mes copains	1	0	0	1	9
Parler	1	1	0	2	8
<b>Faire travailler mon cerveau</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>1</b>
Faire du sport	0	2	1	3	7
Jouer à la récréation	0	0	0	0	
Ecrire	2	0	3	5	5
Ecouter la maîtresse	2	2	3	7	4
Faire le clown	1	0	0	1	9
Faire des mathématiques	0	1	1	2	8
Avoir de bonnes notes	1	2	1	4	6
<b>Apprendre des choses</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>3</b>
M'occuper	0	0	0	0	
Faire plaisir à mes parents	0	1	1	2	8
<b>Travailler</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>2</b>

Tableau LXXVIII : Comparatif entre les écoles

Source : J. Glaser - 2011

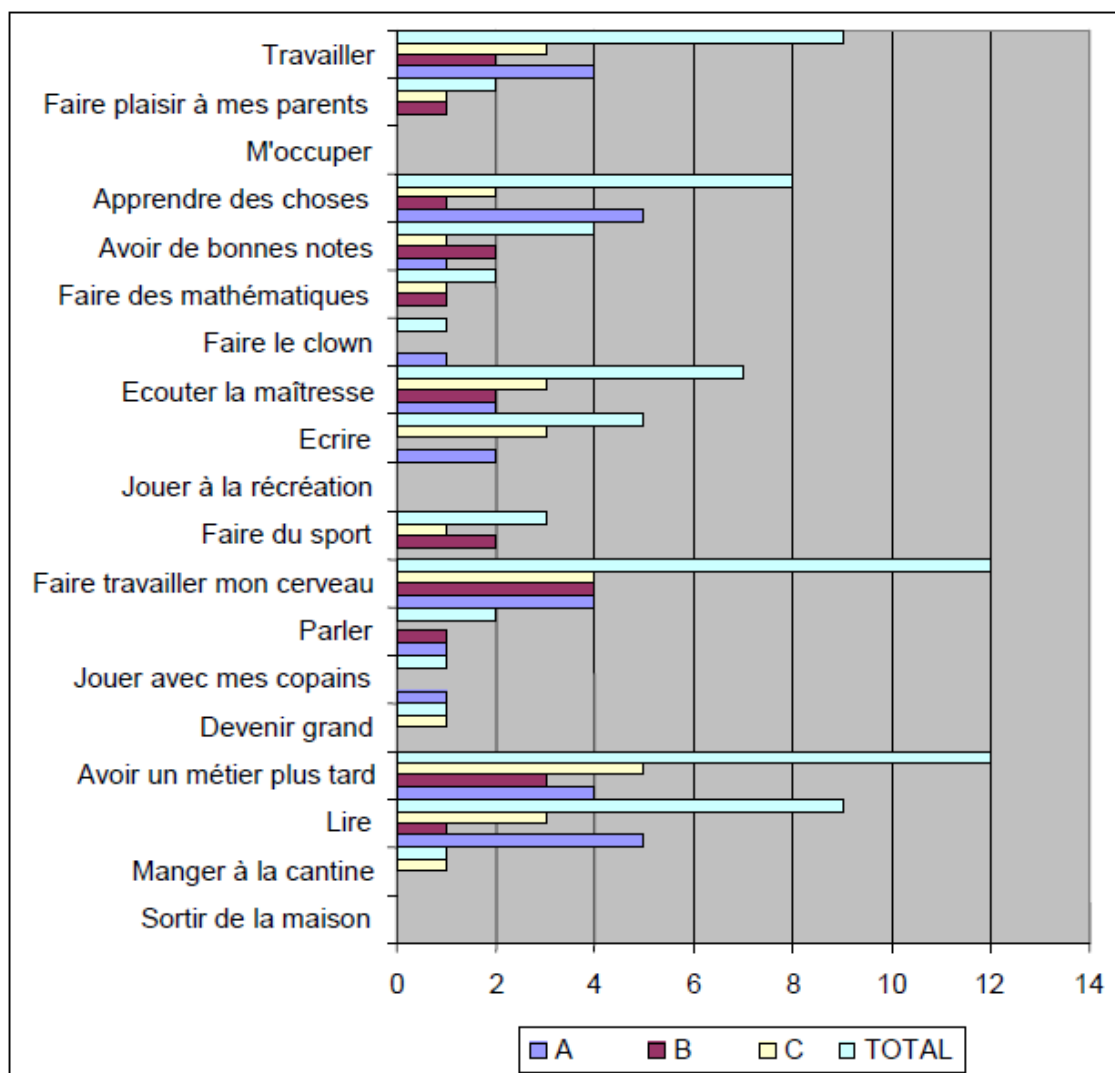
Cela saute aux yeux que les items « avoir un métier plus tard » et « faire travailler mon cerveau » ont été les plus cités par les enfants dans un classement général entre les trois écoles. A partir de ce qui a été déjà commenté concernant ce résultat dans les remarques faites pour chaque école, on constate la grande influence que leur milieu exerce sur ces enfants.

« Lire » et « travailler » ont été classés en deuxième place par l'ensemble des enfants. Peut-être que l'insistance ressentie par les enfants pendant la remédiation à toujours devoir lire avec attention pour comprendre avant de travailler a influencé leur choix pour ces items.

Et le désir d'apprendre est là ! « Apprendre des choses » c'est l'item choisi en troisième place par les enfants des trois écoles. D'après Cahen (1996) en s'appuyant sur le désir d'apprendre et de réussir, manifeste ou latent chez la plupart des élèves en difficulté, il est possible de les conduire vers la réadaptation.

Les réactions des parents face aux succès et aux échecs des enfants ont des effets sur leur rapport au savoir, heureusement l’item « *faire plaisir aux parents* » n’a pas été cité trop souvent, bien que la littérature souligne que les enfants travaillent à l’école d’abord pour faire plaisir à leurs parents. L’item « *écouter la maîtresse* » a été sélectionné en quatrième place, c’est le moment de faire remarquer l’importance pour les enfants de ce que dit la maîtresse, malgré le manque de respect observé parfois envers elle. Et un rappel est aussi nécessaire : dans les écoles où les enseignants s’intéressent aux enfants et à leur travail, l’enfant a le sentiment d’être reconnu, fait qui va sûrement faciliter son apprentissage.

Voici le graphique qui nous aide à comprendre le comparatif entre les trois écoles :



Graphique LXXIV : comparatif entre les trois écoles : « A quoi sert d’aller à l’école »

Source : J. Glaser - 2011

A partir de cette investigation sur « A quoi sert d’aller à l’école », on découvre ce que pensent les enfants qui ont participé à cette étude, et comment ils ressentent l’importance de l’école dans leur vie. Ils passent presque toute la journée dans cet endroit, il faut que ça ait un sens pour eux et qu’ils y trouvent une satisfaction ; ce qui n’est pas très évident

lorsqu'il s'agit d'enfants en échec scolaire. Cependant ils n'auront pas la force de surmonter les obstacles qui les empêchent d'apprendre avant de trouver dans leur vie d'écolier la réponse à cette question : « *A quoi sert d'aller à l'école ?* ». Pour cela il faut que l'école soit importante, attachante, appréciable : « *L'école doit accomplir de toute urgence sa tâche, car elle est l'unique institution qui a encore une légitimité sociale pour cela, la seule qui, au fond, concerne tout le monde, vu que, à quelque moment de sa vie tout le monde est élève ou professeur, père ou frère d'élève... C'est-à-dire, l'école occupe une place centrale dans la société, bien qu'il me soit apparu qu'elle renonce à son rôle de leader* ». (Cortella et La Taille, 2007, pp. 107-108, traduction personnelle).

## **Analyse de « Qui es-tu en classe ? »**

---

***“La découverte de l'homme que nous sommes n'est pas précisément un acte intellectuel, sinon une expérience affective qui sera difficilement exprimée par des mots ». (Saltini, 1997, traduction personnelle)***

Ces questions par lesquelles les enfants ont l'opportunité de réfléchir et d'indiquer comment ils se voient en classe sont de fondamentale importance étant donné qu'une image de soi positive les poussera à la réussite. Il s'agit sûrement d'une activité métacognitive.

La première chose qui attire l'attention par rapport à cette « autoévaluation » remplie par les enfants au dernier jour de nos séances est que, contrairement à ce qui se passait habituellement au début des séances de travail, les enfants n'ont pas dit : « je ne sais pas », « je ne sais rien » ou encore pire : « il faut demander à ma mère ou à la maîtresse ». Cela était leur discours courant et la question qui s'imposait était de savoir si c'était une paresse pour réfléchir ou s'il s'agissait vraiment d'un manque d'implication et de désir par rapport aux apprentissages, s'ils ne voulaient pas savoir eux-mêmes et si la réponse était toujours en l'autre. Naturellement cela nous fait énormément plaisir de les voir cocher la feuille en disant « moi, je suis... » sans excitation. Même s'ils sont encore agités, même s'ils ont encore des difficultés à dépasser dans les apprentissages, au moins maintenant ils sont là, ils ont répondu « présent » et ils peuvent juger par eux mêmes et avec discernement qui ils sont en classe. Il nous semble qu'ils ont récupéré un peu de confiance en eux et que cela peut rendre la réussite scolaire possible : « *Quand un enfant n'a pas confiance en lui, c'est souvent qu'il a si peur de l'échec qu'il ne parvient pas à prendre le risque de se lancer, d'essayer* » (Siaud-Facchin, 2006, p. 201).

Voici les réponses cochées par les enfants de l'école A suivies de quelques remarques :

	Abd	Bry	Jad	Jea	Jes	Sab	Total	E
Je me sens bien en classe	1	1					2	
Je préfère être en récréation			1	1			2	
Je suis très attentif					1	1	2	
<b>Je suis facilement distrait</b>	1	1		1		1	4	2
<b>Je suis (souvent, quelque fois) dans la lune</b>	1	1	1	1			4	2
<b>Je parle beaucoup</b>		1	1	1	1	1	5	1
Je me déplace souvent				1			1	
J'obéis au professeur					1		1	
Je me révolte (quelque fois, souvent)							0	
Je suis dissipé							0	
Je préfère travailler seul							0	
<b>J'aime travailler en groupe avec d'autres élèves</b>	1	1	1			1	4	2
J'aime faire des travaux de recherche							0	
<b>Je suis content d'aller en classe</b>	1		1		1		3	3
Je préfère faire des exercices d'application					1	1	2	
	5	5	5	5	5	5		

Tableau LXXIX : réponses des enfants de l'école A

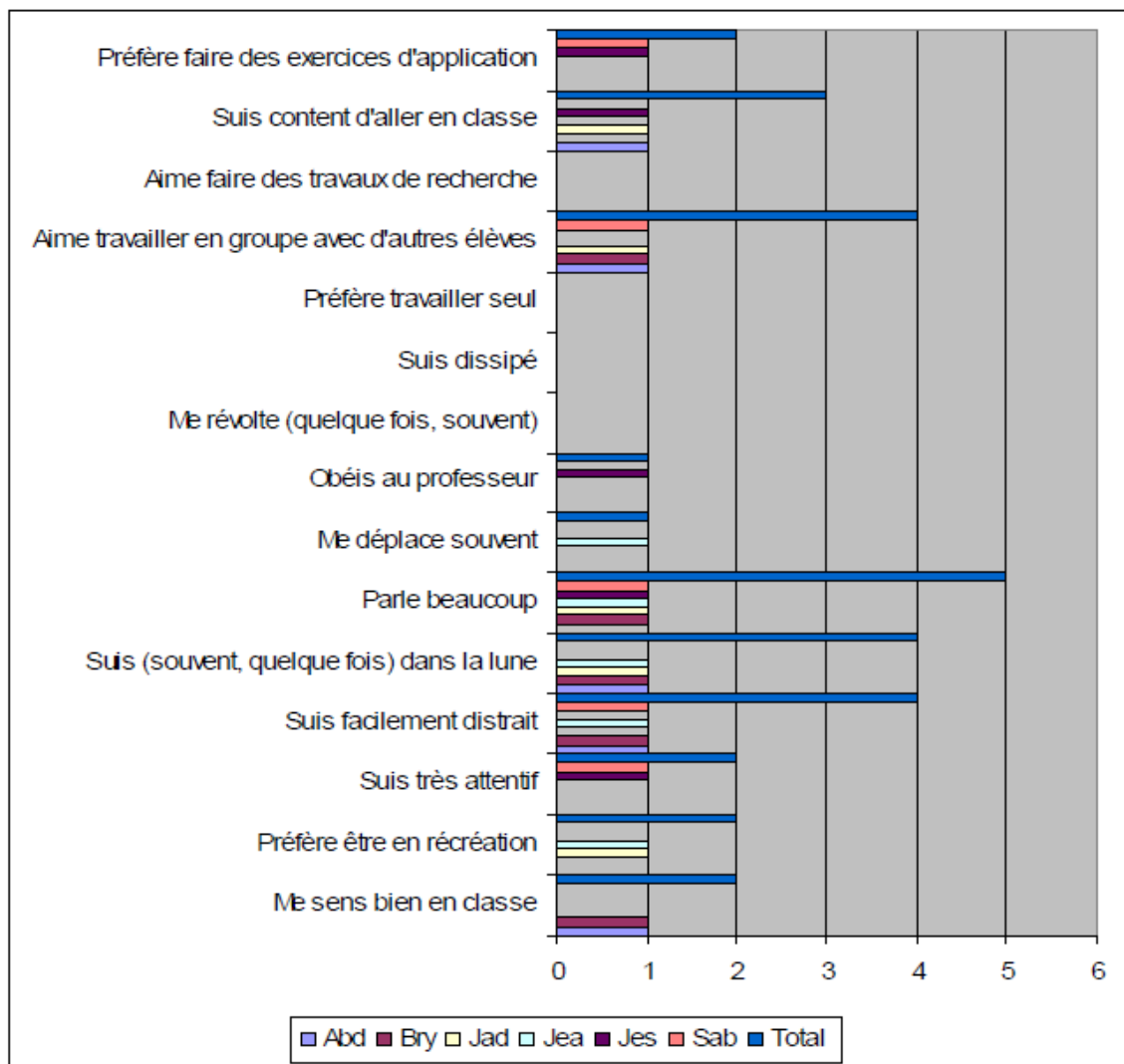
Source : J. Glaser - 2011

« *Je parle beaucoup* » : la presque totalité des enfants de l'école A ont coché cet item, suivi de « *je suis facilement distrait* » et « *je suis (souvent, quelque fois) dans la lune* ». Cela signifie que ces enfants ont conscience de ces attitudes et de ce que cela les gêne en empêchant leurs apprentissages : « ...l'enfant a la capacité immédiate d'évaluer son action et de s'en souvenir, également qu'il est sensible à la présence et au modèle des adultes » (Duval et Letourneur, 1998, p. 8).

En deuxième place encore « *j'aime travailler en groupe avec d'autres élèves* ». Aucun enfant n'a sélectionné l'item « *je préfère travailler seul* », cela démontre leur appréciation favorable à cette façon de travailler en groupe très peu habituel dans leur quotidien scolaire.

L'item « *Je suis content d'aller en classe* » reste en troisième place, cependant « *je préfère être en récréation* » vient à la suite parmi les items sélectionnés pour la quatrième place, confirmant l'affirmation de quelques parents lors de l'entretien qui disaient trouver que leur enfant va à l'école surtout pour être avec ses copains et jouer.

Un graphique pour rendre plus visibles les choix des enfants de cette école est proposé à la suite :



Graphique LXXV : choix des enfants de l'école A

Source : J. Glaser - 2011

Maintenant les options sélectionnées par les enfants de l'école B avec quelques appréciations :

	Mar	Que	Sar	Syr			Total	Ordre
<b>Je me sens bien en classe</b>	1	1	1	1			4	1
Je préfère être en récréation							0	
<b>Je suis très attentif</b>	1	1	1				3	2
<b>Je suis facilement distrait</b>	1			1			2	3
<b>Je suis (souvent, quelque fois) dans la lune</b>	1	1					2	3
Je parle beaucoup	1						1	
Je me déplace souvent				1			1	
<b>J'obéis au professeur</b>			1	1			2	3
Je me révolte (quelque fois, souvent)							0	
Je suis dissipé							0	
<b>Je préfère travailler seul</b>			1	1			2	3
J'aime travailler en groupe avec d'autres élèves		1					1	
J'aime faire des travaux de recherche			1				1	
Je suis content d'aller en classe		1					1	
Je préfère faire des exercices d'application							0	
	5	5	5	5				

Tableau LXXX : réponses des enfants de l'école B

Source : J. Glaser - 2011

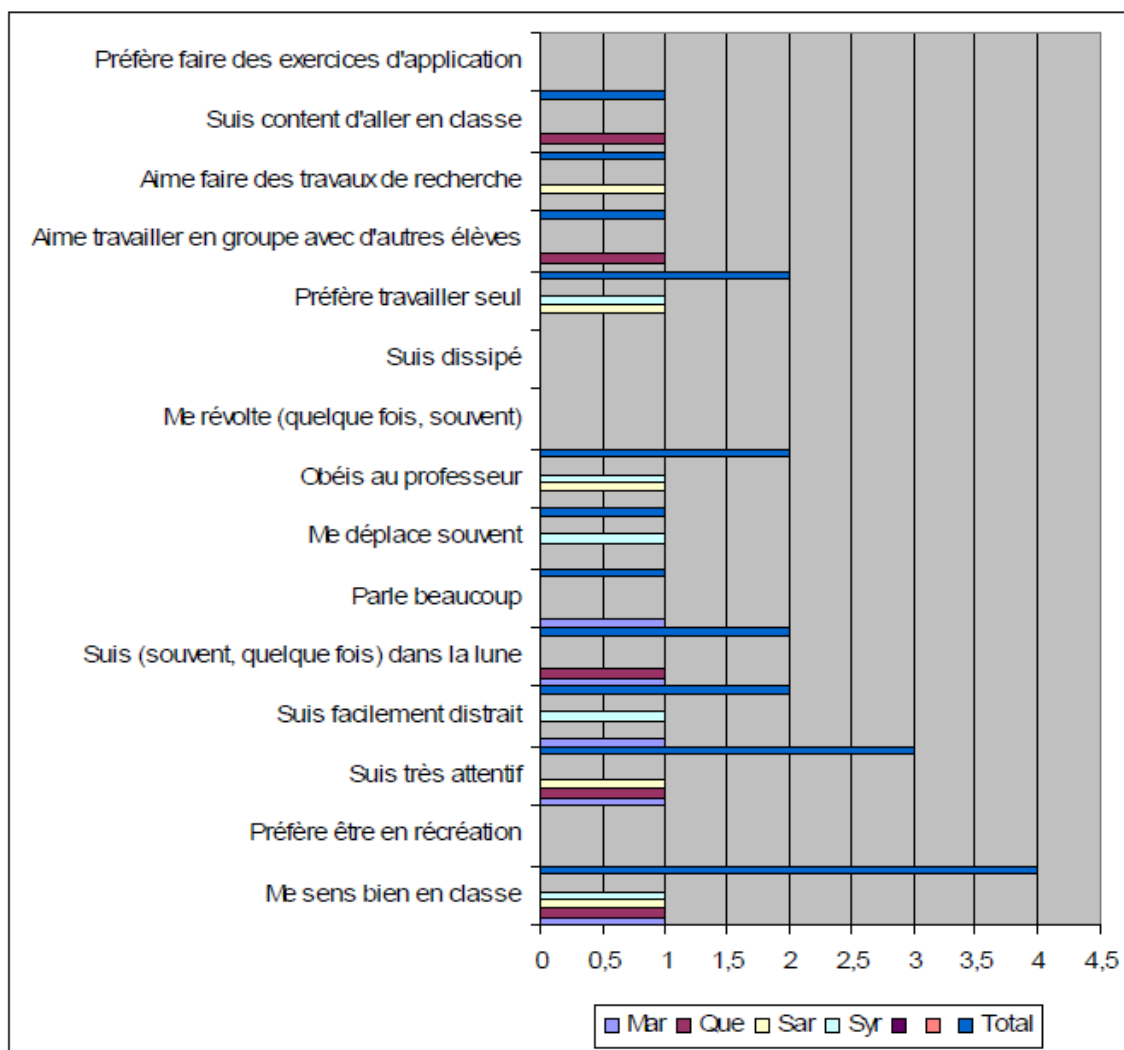
En premier rang les enfants de l'école B ont choisi « *je me sens bien en classe* ». Rien de mieux pour leur épanouissement, pour favoriser leurs apprentissages que d'être bien : « *Ce qui est essentiel est le sentiment de sécurité et la qualité de l'environnement au sein duquel l'enfant va développer ses expériences.* » (Duval et Letourneur, 1998, p. 8).

L'item « *je suis très attentif* » est en deuxième lieu, puisqu'il a été choisi par trois enfants. Parmi ces enfants Que et Sar deux enfants au comportement exemplaire et vraiment attentifs. Mar aussi a choisi cet item, malgré son manque de participation, cet enfant ne peut pas être considéré inattentif.

Comme dans l'école antérieure « *je suis facilement distrait* » et « *je suis (souvent, quelque fois) dans la lune* » ont été des items cochés par les enfants et sont restés troisième du classement. C'est aussi un symptôme remarqué par les maîtresses comme très courrant.

Deux enfants ont privilégié « *je préfère travailler seul* », mettant cet item en troisième lieu parmi les enfants de l'école B. Sar certainement a choisi cette réponse à cause de sa timidité. En ce qui concerne Syr ce choix est étonnant, car il s'agit d'un enfant très sociable, qui aime être avec des autres compris pour commander les activités.

Afin d'avoir une meilleure visualisation, voici le graphique qui concerne cette école :



Graphique LXXVI : choix des enfants de l'école B

Source : J. Glaser - 2011

C'est maintenant le moment d'observer et de commenter les choix faits par les enfants de l'école C :



	Abe	Fai	Ibr	Mag	Nou		Total	Ordre
<b>Je me sens bien en classe</b>		1	1	1			3	2
Je préfère être en récréation				1			1	
Je suis très attentif							0	
<b>Je suis facilement distrait</b>	1	1		1	1		4	1
<b>Je suis (souvent, quelque fois) dans la lune</b>	1		1		1		3	2
<b>Je parle beaucoup</b>	1	1		1	1		4	1
<b>Je me déplace souvent</b>				1	1		2	3
J'obéis au professeur			1				1	
Je me révolte (quelque fois, souvent)							0	
Je suis dissipé							0	
Je préfère travailler seul							0	
<b>J'aime travailler en groupe avec d'autres élèves</b>	1	1	1		1		4	1
J'aime faire des travaux de recherche							0	
Je suis content d'aller en classe	1	1					2	
Je préfère faire des exercices d'application							0	
	5	5	4	5	5			

Tableau LXXXI : réponses des enfants de l'école C

Source : J. Glaser - 2011

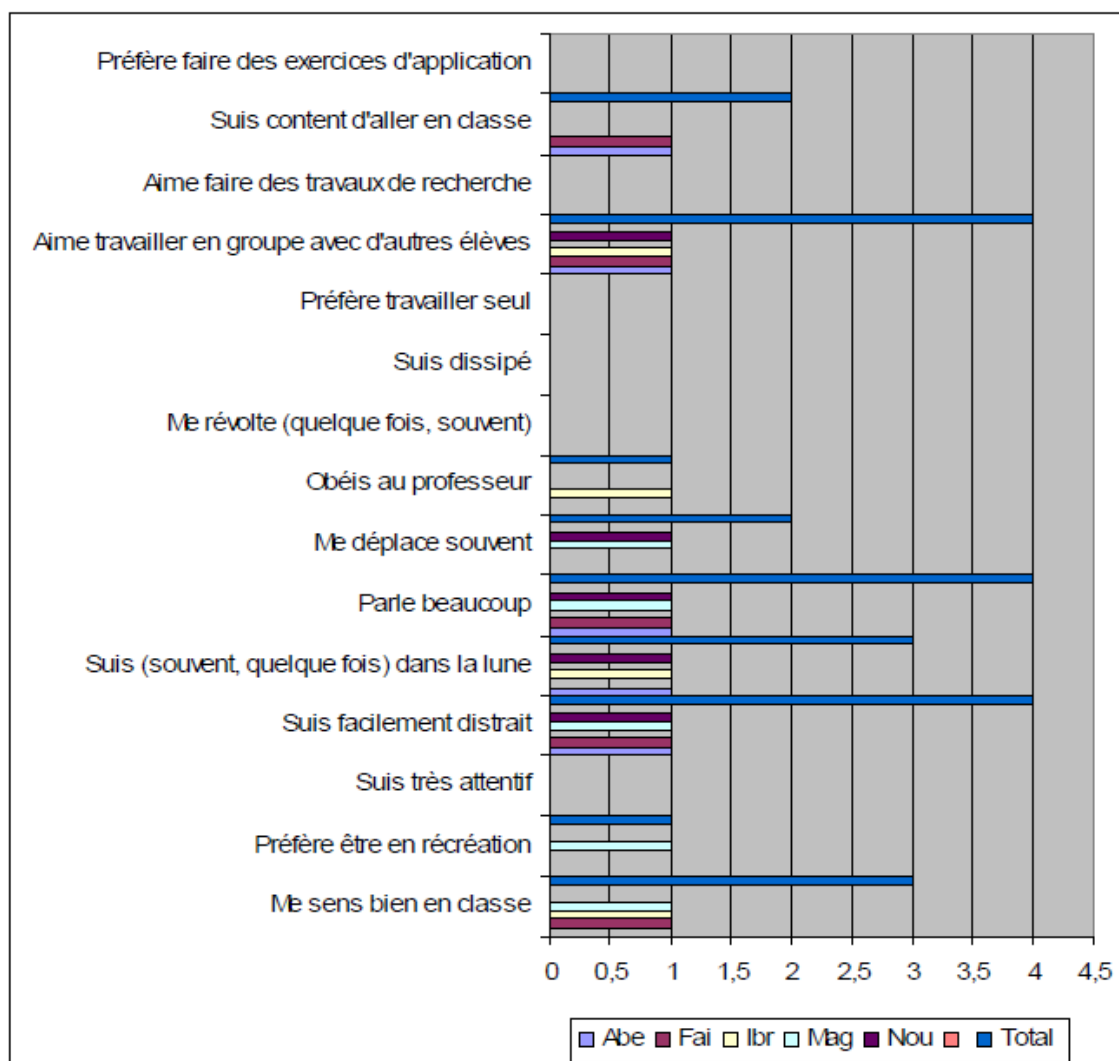
Parmi les points choisis par les enfants de l'école C et qui ont pris la première place se trouve : « *je suis facilement distrait* » et « *je parle beaucoup* ». En complément en ce sens il y a aussi en deuxième place « *je suis (souvent, quelque fois) dans la lune* ». Sentiments qui sont en accord avec les comportements des enfants qui ont choisi ces réponses.

Dans un autre ordre d'idées aussi « *j'aime travailler en groupe avec d'autres élèves* » a eu la première place et « *j'aime travailler en groupe avec d'autres élèves* » la deuxième. Cela montre que même ces enfants au comportement difficile, qui ne cherchaient l'autre que pour des disputes et des bagarres peuvent tirer du plaisir de la relation avec l'autre dans les apprentissages : « *Le processus de remédiation peut alors avoir un effet thérapeutique qui résulte en partie des transformations de l'organisation cognitive et pour une autre part du succès remporté sur les conflits affectifs* » (Despinoy, 2004, p. 202).

Pour ce qui est de ce groupe d'enfants « *je me déplace souvent* » vient en troisième lieu, une grande preuve d'auto-connaissance, puisqu'il s'agissait d'un groupe particulièrement actif, avec une activité motrice importante. Tellement que, parfois, quand il manquait d'arguments par des mots, c'était le corps qui « parlait » par la violence.

A la suite le graphique pour permettre une meilleure visualisation des résultats de l'école C:

**Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral**



*Graphique LXXVII : choix des enfants de l'école C*

Source : J. Glaser – 2011

Pour finir les résultats comparatifs entre les trois écoles étudiées :

	A	B	C	TOTAL	E
<b>Je me sens bien en classe</b>	2	4	3	9	2
Je préfère être en récréation	2	0	1	3	6
Je suis très attentif	2	3	0	5	4
<b>Je suis facilement distrait</b>	4	2	4	10	1
<b>Je suis (souvent, quelque fois) dans la lune</b>	4	2	3	9	2
<b>Je parle beaucoup</b>	5	1	4	10	1
Je me déplace souvent	1	1	2	4	5
J'obéis au professeur	1	2	1	4	5
Je me révolte (quelque fois, souvent)	0	0	0	0	
Je suis dissipé	0	0	0	0	
Je préfère travailler seul	0	2	0	2	7
<b>J'aime travailler en groupe avec d'autres</b>	4	1	4	9	2
J'aime faire des travaux de recherche	0	1	0	1	8
<b>Je suis content d'aller en classe</b>	3	1	2	6	3
Je préfère faire des exercices d'application	2	0	0	2	7

Tableau LXXXII : comparatif entre les écoles

Source : J. Glaser - 2011

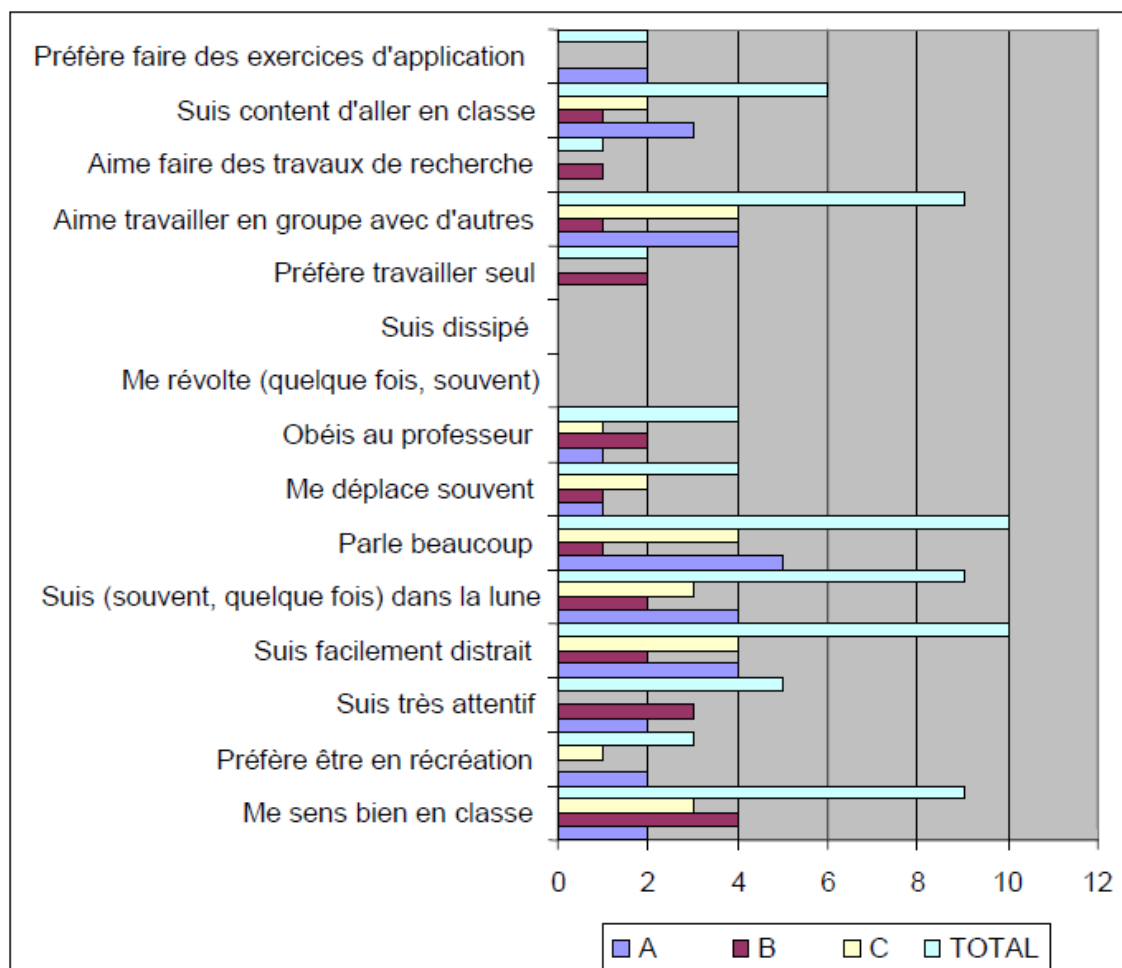
En observant les réponses des trois écoles ensemble, il se trouve que l'ordre privilégié s'applique à deux comportements considérés dépréciatifs en classe : « *je suis facilement distrait* » et « *je parle beaucoup* ». De par ces constats, il y a aussi « *je suis (souvent, quelque fois) dans la lune* » en deuxième place. Pour cela on peut noter que ces enfants ont déjà sur eux beaucoup d'étiquettes : « paresseux », « inadapté », « démotivé », « incapable », « nul », etc. Selon Glaser, Durigan, Silva et Oliveira (2007) au-delà du travail avec les enfants eux-mêmes, il est nécessaire d'intervenir auprès de la famille et de l'école, afin de rétablir l'estime de soi chez ces enfants. Sans cela, il ne pourrait pas lui-même s'autoriser à apprendre.

De même en deuxième position se trouve également « *je me sens bien en classe* » et « *j'aime travailler en groupe avec d'autres enfants* » soit des éléments qui comme l'item classé en troisième lieu « *je suis content d'aller en classe* » leur ouvrent de nouvelles possibilités et favorisent leurs apprentissages.

En admettant que cette expérience groupale vécue par les enfants pendant six mois leur ait apporté des connaissances sur eux-mêmes et sur leur façon d'apprendre, qui les mettent plus à l'aise pour affronter leurs blocages, et oser désirer le savoir pour pouvoir devenir maître de leurs propres pensées : « *C'est alors l'action devant la réalité du monde présent, l'activité de l'enfant, qui va lui permettre d'actualiser ses potentialités et progressivement de les exprimer dans des actions intentionnelles. C'est l'action intentionnelle qui permet à l'enfant de se reconnaître et d'appréhender*

*l'environnement, donc d'intégrer des informations lesquelles, reliées entre elles, deviennent des connaissances » (Duval et Letourneur, 1998, p. 17)*

Pour terminer voici le graphique qui montre le comparatif des réponses données par les enfants des trois écoles :



Graphique LXXVIII : Comparatif entre les trois écoles : « Qui es-tu en classe »

Source : J. Glaser - 2011

Aussi important que d'obtenir les réponses à cette question « Qui es tu en classe ? » et de les traiter dans le cadre de cette recherche pour mieux connaître et comprendre comment les enfants en échec scolaire se voient eux-mêmes en classe, est le mouvement d'auto réflexion proportionné pour cette activité, que nous souhaitons fructueuse.

## Récapitulatif de l'ensemble des résultats

Les tableaux qui suivent (un par enfant de chaque école) rassemblent tous les résultats des épreuves réalisées par les enfants lors des deux évaluations (passations avant et après l'activité de remédiation cognitive). Ils ont pour objectif de résumer tous les résultats traités et analysés dans ce travail. C'est pourquoi ils ne sont pas commentés.

## Ecole A

EPREUVE FRANÇAIS	DICTEE		PROD. ECRITE PERSONNELLE		LECTURE					
	AV	AP	AV	AP	AV	AP				
	40% de réussite	60% de réussite	77,7% de réussite	86,5% de réussite	97,4% de réussite	99% de réussite				
EPREUVE MATHÉMATIQUE	OPERATIONS		PROBLEMES							
	AV	AP	AV	AP						
	0% de réussite	12,5% de réussite	0% de réussite	33,3% de réussite						
QUESTIONS REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	2	3	3	5						
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	2	4	3	5						
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM.		AGE DE MATURITE (ROYER)		QM (ROYER)	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
	négatif	négatif	négatif	négatif	négatif	négatif	entre 5,5 et 6 ans	5,5 ans	débilité moyenne et légère	débilité moyenne
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
		3	3	2	2	4	5	2	3	
	INFRA-LOG.	CONS. POIDS		PERSPECTIVES		CONS. POIDS		PERSPECTIVES		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
AV		AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
	2	2	2	2	1	2	1	3		

Tableau LXXXIII : récapitulatif de l'ensemble des résultats/Abd

Source : J. Glaser - 2009

## Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral

EPREUVE FRANÇAIS	DICTEE		PROD. ECRITE PERSONNELLE		LECTURE					
	AV	AP	AV	AP	AV	AP				
	40% de réussite	70% de réussite	72,7% de réussite	82,1% de réussite	98% de réussite	99% de réussite				
EPREUVE MATHÉMATIQUE	OPERATIONS		PROBLEMES							
	AV	AP	AV	AP						
	25% de réussite	50% de réussite	33,3% de réussite	66,6% de réussite						
QUESTIONS REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	2	3	2	5						
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	3	3	3	5						
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM.: PARTAGE DES COMPETENCES		AGE DE MATURITE (ROYER)		QM (ROYER)	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
	négatif	négatif	négatif	positif	négatif	négatif	entre 10 ans ; 11,5 ans et 12,5 ans	entre 9,5 ans ; 10 ans ; 11,5 ans et 12,5 ans	entre intelligence moyenne (3x) et bonnes aptitudes intellectuelles (1x)	entre intelligence normale faible (1x), intelligence moyenne (3x) et bonnes aptitudes intellectuelles (1x)
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
		3	3	3	3	4	5	4	4	
	INFRA-LOG.	CONS. POIDS		PERSPECTIVES		CONS. POIDS		PERSPECTIVES		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
AV		AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
	2	3	2	2	3	5	2	3		

Tableau LXXXIV : récapitulatif de l'ensemble des résultats/Bry

Source : J. Glaser - 2009

EPREUVE FRANÇAIS	DICTEE		PROD. ECRITE PERSONNELLE		LECTURE						
	AV	AP	AV	AP	AV	AP					
	30% de réussite	55% de réussite	74,1% de réussite	77,6% de réussite	94,9% de réussite	98,5% de réussite					
EPREUVE MATHÉMATIQUE	OPERATIONS		PROBLEMES								
	AV	AP	AV	AP							
	25% de réussite	37,5% de réussite	0% de réussite	33,3% de réussite							
QUESTIONS REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE								
	AV	AP	AV	AP							
	2	3	2	4							
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE								
	AV	AP	AV	AP							
	1	3	2	4							
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM.: PARTAGE DES COMPETENCES		AGE DE MATURITE (ROYER)		QM (ROYER)		
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
	négatif	négatif	négatif	négatif	positif	positif	8 ans	entre 7,5 ans; 8 ans et 8,5 ans	intelligence normale faible	entre débilité légère et intelligence normale faible	
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION			
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE					
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
		2	3	2	2	3	4	1	3		
	INFRA-LOG.	CONS. POIDS		PERSPECTIVES		CONS. POIDS		PERSPECTIVES			
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE					
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
		2	2	2	2	1	2	1	3		

Tableau LXXXV : récapitulatif de l'ensemble des résultats/Jad

Source : J. Glaser - 2009

**Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral**

EPREUVE FRANÇAIS	DICTEE		PROD. ECRITE PERSONNELLE		LECTURE					
	AV	AP	AV	AP	AV	AP				
	20% de réussite	45% de réussite	77,7% de réussite	90% de réussite	97,4% de réussite	99% de réussite				
EPREUVE MATHÉMATIQUE	OPERATIONS		PROBLEMES							
	AV	AP	AV	AP						
	12,5% de réussite	25% de réussite	0% de réussite	33,3% de réussite						
QUESTIONS REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	3	3	3	5						
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	3	3	3	4						
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM.: PARTAGE DES COMPETENCES		AGE DE MATURITE (ROYER)		QM (ROYER)	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
	négatif	négatif	négatif	négatif	négatif	négatif	entre 7 ans ; 7,5 ans et 8 ans	8 ans	débilite légère et intelligence normale faible	intelligence normale faible
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
		2	3	2	2	3	5	3	5	
	INFRA-LOG.	CONS. POIDS		PERSPECTIVES		CONS. POIDS		PERSPECTIVES		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
AV		AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
	3	3	2	2	4	4	3	3		

Tableau LXXXVI : récapitulatif de l'ensemble des résultats/Jea

Source : J. Glaser - 2009



EPREUVE FRANÇAIS	DICTEE		PROD. ECRITE PERSONNELLE		LECTURE						
	AV	AP	AV	AP	AV	AP					
	35% de réussite	55% de réussite	87,8% de réussite	87,7% de réussite	96,4% de réussite	98,5% de réussite					
EPREUVE MATHÉMATIQUE	OPERATIONS		PROBLEMES								
	AV	AP	AV	AP							
	25% de réussite	25% de réussite	33,3% de réussite	37,5% de réussite							
QUESTIONS REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE								
	AV	AP	AV	AP							
	2	3	2	4							
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE								
	AV	AP	AV	AP							
	2	3	2	4							
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM.: PARTAGE DES COMPETENCES		AGE DE MATURITE (ROYER)		QM (ROYER)		
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
	négatif	négatif	négatif	négatif	positif	positif	entre 5,5 ans et 6 ans	6,5 ans	débilité moyenne	débilité légère	
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION			
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE					
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
		2	3	3	3	2	5	4	4		
	INFRA-LOG.	CONS. POIDS		PERSPECTIVES		CONS. POIDS		PERSPECTIVES			
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE					
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
		3	3	3	3	4	4	4	4		

Tableau LXXXVII : récapitulatif de l'ensemble des résultats/Jes

Source : J. Glaser - 2009

**Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral**

EPREUVE FRANÇAIS	DICTEE		PROD. ECRITE PERSONNELLE		LECTURE					
	AV	AP	AV	AP	AV	AP				
	35% de réussite	60% de réussite	89,6% de réussite	81,2% de réussite	94,4% de réussite	97,4% de réussite				
EPREUVE MATHÉMATIQUE	OPERATIONS		PROBLEMES							
	AV	AP	AV	AP						
	12,5% de réussite	37,5% de réussite	0% de réussite	66,6% de réussite						
QUESTIONS REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	2	3	3	5						
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	2	3	3	4						
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM.: PARTAGE DES COMPETENCES		AGE DE MATURITE (ROYER)		QM (ROYER)	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
	négatif	positif	positif	positif	négatif	négatif	entre 6 ans; 6,5 ans et 7 ans	entre 7 ans; 7,5 ans et 8 ans	entre débilite moyenne et débilite légère	débilite légère
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
		3	3	2	2	4	5	3	3	
	INFRA-LOG.	CONS. POIDS		PERSPECTIVES		CONS. POIDS		PERSPECTIVES		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
AV		AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
	2	2	2	3	2	3	3	4		

Tableau LXXXVIII : récapitulatif de l'ensemble des résultats/Sab

Source : J. Glaser - 2009

**Ecole B**

EPREUVES FRANÇAIS	DICTEE		PROD. ECRITE PERSONNELLE		LECTURE						
	AV	AP	AV	AP	AV	AP					
	40% de réussite	—	72,7% de réussite	—	98,5% de réussite	—					
EPREUVES MATHÉMATIQUES	OPERATIONS		PROBLEMES								
	AV	AP	AV	AP							
	0% de réussite	—	0% de réussite	—							
QUESTION REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE								
	AV	AP	AV	AP							
	2	—	2	—							
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE								
	AV	AP	AV	AP							
	2	—	3	—							
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM.: PARTAGE DES COMPETENCES		AGE DE MATURITE (ROYER)		QM (ROYER)		
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
	négatif	—	négatif	—	négatif	—	entre 7,5 ans et 8 ans	—	intelligence normale faible	—	
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION			
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE					
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
		3	—	2	—	5	—	2	—		
	INFRA-LOG.	CINS. POIDS		PERSPECTIVES		CINS. POIDS		PERSPECTIVES			
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE					
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
		2	—	2	—	3	—	3	—		

Tableau LXXXIX : récapitulatif de l'ensemble des résultats/Aly

Source : J. Glaser - 2009

**Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral**

EPREUVES FRANÇAIS	DICTEE		PROD. ECRITE PERSONNELLE		LECTURE						
	AV	AP	AV	AP	AV	AP					
	35% de réussite	—	90,9% de réussite	—	98% de réussite	—					
EPREUVES MATHÉMATIQUES	OPERATIONS		PROBLEMES								
	AV	AP	AV	AP							
	50% de réussite	—	0% de réussite	—							
QUESTION REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE								
	AV	AP	AV	AP							
	2	—	3	—							
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE								
	AV	AP	AV	AP							
	1	—	3	—							
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM. : PARTAGE DES COMPETENCES		AGE DE MATURETE (ROYER)		QM (ROYER)		
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
	positif	—	négatif	—	négatif	—	entre 6,5 ans ; 7 ans et 7,5 ans	—	entre débilite moyenne et débilite légère	—	
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION			
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE					
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
		3	—	3	—	5	—	4	—		
	INFRA-LOG.	CINS. POIDS		PERSPECTIVES		CINS. POIDS		PERSPECTIVES			
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE					
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
		2	—	2	—	3	—	1	—		

*Tableau XC: récapitulatif de l'ensemble des résultats/Dou*

Source : J. Glaser - 2009

EPREUVES FRANÇAIS	DICTEE		PROD. ECRITE PERSONNELLE		LECTURE					
	AV	AP	AV	AP	AV	AP				
	25% de réussite	45% de réussite	82,6% de réussite	88,9% de réussite	96,4% de réussite	97,4% de réussite				
EPREUVES MATHÉMATIQUES	OPERATIONS		PROBLEMES							
	AV	AP	AV	AP						
	12,5% de réussite	12,5% de réussite	0% de réussite	33,3% de réussite						
QUESTION REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	2	3	3	4						
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	2	3	3	4						
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM.: PARTAGE DES COMPETENCES		AGE DE MATURITE (ROYER)		QM (ROYER)	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
	négatif	négatif	négatif	négatif	négatif	négatif	entre 6 ans et 7 ans	entre 5 ans ; 6 ans ; 6,5 ans et 7 ans	entre débilite moyenne et débilite légère	entre débilite moyenne et débilite légère
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
		2	3	2	3	3	5	3	5	
	INFRA-LOG.	CINS. POIDS		PERSPECTIVES		CINS. POIDS		PERSPECTIVES		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
		2	2	2	2	2	3	1	2	

Tableau XCI : récapitulatif de l'ensemble des résultats/Fio

Source : J. Glaser - 2009

**Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral**

EPREUVES FRANÇAIS	DICTEE		PROD. ECRITE PERSONNELLE		LECTURE					
	AV	AP	AV	AP	AV	AP				
	25% de réussite	65% de réussite	87,1% de réussite	88,7% de réussite	98% de réussite	99% de réussite				
EPREUVES MATHÉMATIQUES	OPERATIONS		PROBLÈMES							
	AV	AP	AV	AP						
	0% de réussite	50% de réussite	16,6% de réussite	33,3% de réussite						
QUESTION REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	2	3	2	3						
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	1	3	2	3						
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM.: PARTAGE DES COMPETENCES		AGE DE MATURITE (ROYER)		QM (ROYER)	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
	négatif	négatif	négatif	négatif	négatif	négatif	entre 6,5 ans et 7,5 ans	entre 7 ans et 7,5 ans	Débilité légère	débilité légère
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
		2	3	3	2	2	5	4	3	
	INFRA-LOG.	CINS. POIDS		PERSPECTIVES		CINS. POIDS		PERSPECTIVES		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
		2	2	2	3	2	3	3	4	

Tableau XCII : récapitulatif de l'ensemble des résultats/Mar

Source : J. Glaser - 2009

EPREUVES FRANÇAIS	DICTEE		PROD. ECRITE PERSONNELLE		LECTURE						
	AV	AP	AV	AP	AV	AP					
	45% de réussite	70% de réussite	90,4% de réussite	84,6% de réussite	98,5% de réussite	99% de réussite					
EPREUVES MATHÉMATIQUES	OPERATIONS		PROBLEMES								
	AV	AP	AV	AP							
	12,5% de réussite	50% de réussite	33,3% de réussite	100% de réussite							
QUESTION REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE								
	AV	AP	AV	AP							
	3	3	3	5							
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE								
	AV	AP	AV	AP							
	3	3	4	4							
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM.: PARTAGE DES COMPETENCES		AGE DE MATURITE (ROYER)		QM (ROYER)		
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
	négatif	positif	négatif	négatif	positif	positif	5,5 ans	6,5 ans	débilité moyenne	débilité moyenne	
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION			
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE					
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
		2	3	2	3	2	5	2	4		
	INFRA-LOG.	CINS. POIDS		PERSPECTIVES		CINS. POIDS		PERSPECTIVES			
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE					
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
		3	3	3	3	4	5	4	4		

Tableau XCIII : récapitulatif de l'ensemble des résultats/Que

Source : J. Glaser - 2009

**Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral**

EPREUVES FRANÇAIS	DICTEE		PROD. ECRITE PERSONNELLE		LECTURE						
	AV	AP	AV	AP	AV	AP					
	45% de réussite	75% de réussite	87,5% de réussite	98,1% de réussite	99,5% de réussite	100% de réussite					
EPREUVES MATHÉMATIQUES	OPERATIONS		PROBLÈMES								
	AV	AP	AV	AP							
	50% de réussite	87,5% de réussite	100% de réussite	100% de réussite							
QUESTION REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE								
	AV	AP	AV	AP							
	2	3	2	5							
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE								
	AV	AP	AV	AP							
	3	3	4	5							
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM.: PARTAGE DES COMPETENCES		AGE DE MATURITE (ROYER)		QM (ROYER)		
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
	positif	positif	positif	positif	positif	positif	entre 6 ans ; 6,5 ans et 8 ans	entre 6,5 ans ; 7 ans ; 8 ans et 9 ans	entre débilite moyenne et débilite légère	entre débilite moyenne et débilite légère	
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION			
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE					
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
		3	3	3	3	5	5	5	5		
	INFRA-LOG.	CINS. POIDS		PERSPECTIVES		CINS. POIDS		PERSPECTIVES			
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE					
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
		3	3	2	2	4	5	3	3		

Tableau XCIV : récapitulatif de l'ensemble des résultats/Sar

Source : J. Glaser - 2009



EPREUVES FRANÇAIS	DICTEE		PROD ECRITE PERSONNELLE		LECTURE						
	AV	AP	AV	AP	AV	AP					
	35% de réussite	70% de réussite	82,9% de réussite	92,2% de réussite	96,9% de réussite	100% de réussite					
EPREUVES MATHÉMATIQUE	OPERATIONS		PROBLEMES								
	AV	AP	AV	AP							
	12,5% de réussite	37,5% de réussite	0% de réussite	66,6% de réussite							
QUESTION REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE								
	AV	AP	AV	AP							
	2	3	3	5							
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE								
	AV	AP	AV	AP							
	1	3	3	4							
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM.: PARTAGE DES COMPETENCES		AGE DE MATURITE (ROYER)		QM (ROYER)		
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
	négatif	négatif	négatif	négatif	négatif	positif	8 ans	entre 5,5 ans (bébé) ; 8,5 ans ; 9,5 ans et 10 ans	intelligence normale faible	entre débilité moyenne, intelligence normale faible et intelligence moyenne	
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION			
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE					
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
	3	3	2	3	5	5	3	4			
	INFRA-LOG.	CINS. POIDS		PERSPECTIVES		CINS. POIDS		PERSPECTIVES			
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE					
AV		AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP			
	2	3	2	2	3	5	3	3			

Tableau XCV : récapitulatif de l'ensemble des résultats/Syr

Source : J. Glaser - 2009

## EcoleC

## Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral

EPREUVE FRANÇAIS	DICTEE		PROD. ECRITE PERSONNELLE		LECTURE					
	AV	AP	AV	AP	AV	AP				
	15% de réussite	35% de réussite	78,6% de réussite	83,3% de réussite	96,9% de réussite	97,4% de réussite				
APREUVE MATHEMATIQUE	OPERATIONS		PROBLEMES							
	AV	AP	AV	AP						
	12,5% de réussite	50% de réussite	33,3% de réussite	66,6% de réussite						
QUESTIONS REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	2	3	3	4						
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	1	3	2	4						
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM.: PARTAGE DES COMPETENCES		AGE DE MATURITE (ROYER)		QM (ROYER)	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
	négatif	négatif	négatif	négatif	négatif	négatif	entre 10 ans; 10,5 ans; 11,5 ans et 12,5 ans	entre 12,5 ans et 13 ans	intelligence normale faible et intelligence moyenne	intelligence moyenne
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
		3	3	3	3	5	5	4	4	
	INFRA-LOG.	CONS. POIDS		PERSPECTIVES		CONS. POIDS		PERSPECTIVES		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
		3	3	3	2	4	5	5	2	

Tableau XCVI : récapitulatif de l'ensemble des résultats/Abe

Source : J. Glaser - 2009

EPREUVE FRANÇAIS	DICTÉE		PROD ECRITE PERSONNELLE		LECTURE					
	AV	AP	AV	AP	AV	AP				
	45% de réussite	65% de réussite	89,4% de réussite	92,1% de réussite	98,5% de réussite	99% de réussite				
APREUVE MATHEMATIQUE	OPERATIONS		PROBLEMES							
	AV	AP	AV	AP						
	0% de réussite	25% de réussite	16,60%	66,6% de réussite						
QUESTIONS REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	2	3	2	4						
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	2	3	3	4						
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM. : PARTAGE DES COMPETENCES		AGE DE MATURITE (ROYER)		QM (ROYER)	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
	positif	positif	positif	positif	négatif	négatif	6 ans	entre 6,5 ans et 7 ans	débilité moyenne	débilité moyenne
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
		2	3	2	3	3	5	2	4	
	INFRA-LOG.	CONS. POIDS		PERSPECTIVES		CONS. POIDS		PERSPECTIVES		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
AV		AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP		
	2	3	2	2	2	4	3	3		

Tableau XCVII : récapitulatif de l'ensemble des résultats/Fai

Source : J. Glaser - 2009

**Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral**

EPREUVE FRANÇAIS	DICTEE		PROD. ECRITE PERSONNELLE		LECTURE					
	AV	AP	AV	AP	AV	AP				
	35% de réussite	50% de réussite	80% de réussite	83% de réussite	99% de réussite	100% de réussite				
EPREUVE MATHEMATIQUE	OPERATIONS		PROBLEMES							
	AV	AP	AV	AP						
	25% de réussite	25% de réussite	0% de réussite	33,3% de réussite						
QUESTIONS REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	2	3	2	3						
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	1	2	2	3						
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM.: PARTAGE DES COMPETENCES		AGE DE MATURITE (ROYER)		QM (ROYER)	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
	négatif	négatif	positif	positif	négatif	négatif	entre 5,5 ans et 6 ans	6,5 ans	débilité moyenne	débilité moyenne
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
		2	3	2	3	3	5	2	4	
	INFRA-LOG.	CONS. POIDS		PERSPECTIVES		CONS. POIDS		PERSPECTIVES		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
		2	2	2	2	3	3	2	2	

*Tableau XCVIII : récapitulatif de l'ensemble des résultats/lbr*

Source : J. Glaser - 2009

EPREUVE FRANÇAIS	DICTEE		PROD ECRITE PERSONNELLE		LECTURE					
	AV	AP	AV	AP	AV	AP				
	50% de réussite	80% de réussite	85% de réussite	92,1% de réussite	96,4% de réussite	98,5% de réussite				
EPREUVE MATHEMATIQUE	OPERATIONS		PROBLEMES							
	AV	AP	AV	AP						
	12,5% de réussite	0% de réussite	0% de réussite	0% de réussite						
QUESTIONS REGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	2	3	2	3						
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	1	2	2	3						
DESSIN FAMILLE EDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ECOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM.: PARTAGE DES COMPETENCES		AGE DE MATURITE (ROYER)		QM (ROYER)	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
	négatif	négatif	négatif	négatif	négatif	négatif	entre 6 ans; 6,5 ans; 7 ans et 7,5 ans	entre 7 ans et 7,5 ans	entre débilite moyenne et débilite légère	débilite légère
EPREUVES OPERATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
		2	2	3	2	2	2	4	3	
	INFRA-LOG.	CONS. POIDS		PERSPECTIVES		CONS. POIDS		PERSPECTIVES		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
		2	2	2	2	2	3	2	1	

Tableau XCIX : récapitulatif de l'ensemble des résultats/Mag

Source : J. Glaser - 2009

## Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral

EPREUVE FRANÇAIS	DICTÉE		PROD. ÉCRITE PERSONNELLE		LECTURE					
	AV	AP	AV	AP	AV	AP				
	15% de réussite	45% de réussite	66,7% de réussite	78,6% de réussite	98,5% de réussite	99,5% de réussite				
EPREUVE MATHÉMATIQUE	OPÉRATIONS		PROBLÈMES							
	AV	AP	AV	AP						
	0% de réussite	25% de réussite	0% de réussite	0% de réussite						
QUESTIONS RÈGLES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	2	3	2	4						
HISTOIRES MORALES	NIVEAU PIAGET		NIVEAU PROTOCOLE							
	AV	AP	AV	AP						
	1	2	2	4						
DESSIN FAMILLE ÉDUCATIVE	RELATION A L'APP. SYST. A L'ÉCOLE OU DANS LA FAMILLE		RAPPORT DE LA FAM. OU TEL. MEMBRE DE LA FAM. AVEC L'APP		RAPPORT D'APP. ENTRE LES MEMBRES DE LA FAM.: PARTAGE DES COMPÉTENCES		ÂGE DE MATURITÉ (ROYER)		QM (ROYER)	
	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP
	négatif	négatif	positif	négatif	négatif	négatif	entre 8 ans; 9 ans; 11,5 ans et 12,5 ans	entre 6,5 ans et 7 ans	entre intelligence normale faible, intelligence moyenne, bonnes aptitudes intellectuelles et intelligence supérieure	intelligence légère
EPREUVES OPÉRATOIRES	LOG-MAT.	INCLUSION		INTERSECTION		INCLUSION		INTERSECTION		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
	3	3	3	3	5	5	4	4		
	INFRA-LOG.	CONS. POIDS		PERSPECTIVES		CONS. POIDS		PERSPECTIVES		
		NIVEAU PIAGET				NIVEAU PROTOCOLE				
		AV	AP	AV	AP	AV	AP	AV	AP	
3		3	3	3	4	4	4	4		

Tableau C: récapitulatif de l'ensemble des résultats/Nou

Source : J. Glaser - 2009

# Discussion

## « *La connaissance est processus plutôt que résultat* » (Piaget)

Cette recherche avait comme but d'établir une façon de travailler en remédiation cognitive avec les enfants qui ont un obstacle d'apprentissage lié au développement moral en faisant cette remédiation en petits groupes à l'école.

Nous avons souhaité avoir au moins cinq groupes, pour un plus grand nombre d'enfants et une meilleure validation de la manière de travailler établie par nous pour aider ces enfants qui se trouvent en grande difficulté scolaire. Cependant, des contraintes par rapport au créneau horaire dont les écoles disposent pour cette sorte de travail nous ont limitée, ne nous permettant de travailler qu'avec trois groupes, malgré les évidents besoins d'autres écoles et d'encore plus d'enfants.

Comme nous l'avons déjà expliqué, nous n'avons pas travaillé avec les contenus explorés au jour à jour par l'école. Nous avons cherché à, tout en aidant l'enfant à surmonter ses difficultés d'apprentissage, à travailler de façon plus ludique, en reconnaissant le blocage qui peut intervenir chez certains sujets ou certaines situations chez l'enfant: « *Dès que je suis face à une difficulté sévère, je constate qu'elle a des dimensions et des répercussions qui se situent tout autant dans le domaine psychologique que dans le domaine pédagogique, ces deux volets étant intimement liés aussi bien dans l'inscription d'une difficulté que dans sa résolution* » (Boimare, 2004, p. 23).

Par rapport à l'endroit où ont été mises en place nos séances de remédiation, l'école, dans le cadre de cette recherche nous n'avons pas eu le choix. Cependant nous mettons en question si cela ne sera plus profitable de le faire dans un endroit neutre, comme le cabinet du professionnel. L'école est un endroit chargé d'histoires pour l'enfant, dans le cas de ces enfants marqués par des échecs et frustrations : ses murs sont imprégnés de souvenirs de difficultés qui peuvent interférer lors de l'intervention de la remédiation.

Nous étions tout d'abord surprise au début de la remédiation cognitive par la gravité des problèmes de comportement manifestés par les enfants qui nous ont été indiqués, problèmes non apparus pendant les passations individuelles, mais qui se sont révélés au tout début des séances des groupes. Comme nous avons expliqué auparavant aux enseignants et aux directeurs qu'il s'agissait d'une recherche par rapport au développement moral, nous nous sommes demandé si au moment de nous indiquer les enfants en difficulté d'apprentissage de chaque classe (par la passation de vérification pour voir s'ils étaient dans les critères de la recherche), s'ils ne nous ont pas indiqué aussi les enfants qui avaient de gros problèmes de comportement associés. Nous pensons avoir trouvé la réponse en lisant La Taille (1998, p. 581, traduction personnelle) : « *L'individu hétéronome, sera le moins discipliné car seulement la coercition extérieure aura pouvoir sur lui* ». Malgré la difficulté de travailler avec ces enfants, cela valide notre choix fait de travailler avec ces enfants et d'engager avec eux la remédiation.

Nous reconnaissons que les apports de Pichon-Rivière nous ont été utiles pour la réalisation de notre recherche et nous ne regrettons pas de l'avoir choisi comme un des nos référentiels théoriques. En effet, la stratégie de la conduite ou attitude opérative, basée sur les contributions de la pensée pichonienne, a bien rempli sa mission à propos de la façon de

travailler établie par nous lors des séances de l'activité de remédiation cognitive groupale : « ...l'évolution du sujet subséquent aux interactions sociales relève bien d'un processus de structuration opératoire qui s'inscrit dans le cadre général du développement » (Perret-Clermont, 1996, p. 138).

Plus une tâche est compréhensible aux enfants, plus elle a de chance de réussir. Ceci explique notre inclusion en certains moments dans les groupes pour accompagner leurs raisonnements : « ...le même problème présenté sous une forme familière pour l'enfant est résolu plus précocement » (Donaldson, 1978 cité par Doise, Deschamps et Mugny, 1991, p. 294). En fait nous avons senti la nécessité d'interférer à plusieurs reprises, beaucoup plus que le prévu, car parfois le conflit installé les enfants avaient du mal à s'en sortir et une guidance à partir de leurs propres raisonnements était nécessaire.

Nous estimons que les apports du dessin « Famille Educative » (Visca, 1994) ont beaucoup contribué à la compréhension de l'enfant en nous donnant des informations sur le rapport d'apprentissage existant entre l'enfant et sa famille. Ce dessin a montré le rapport négatif de la plupart de nos enfants avec l'apprentissage formel ou systématique, et nous a offert une représentation des contenus du savoir que les membres de la famille se sont appropriés et du modèle d'apprentissage qu'ils transmettent. Le fait d'avoir profité de ce dessin pour évaluer la maturité des enfants selon l'échelle de Royer (1984) nous a aidée à mieux les comprendre. Et, le questionnaire auquel ont répondu les parents lors de notre entretien a complété l'aperçu que nous avons eu des enfants en nous donnant des renseignements sur le dehors des murs de l'école.

D'après Piaget « Toute morale consiste en un système de règles et l'essence de toute moralité est à chercher dans le respect que l'individu acquiert pour ces règles » (Piaget, 1932, p. 2). Les règles sont un processus de régulation sociale, car leur construction est liée au rapport que l'enfant entretient avec son entourage. Les règles, l'enfant apprend à les respecter en fonction de son niveau de développement mental, il les assimile inconsciemment. Dès qu'il est bébé il est soumis à des régularités et peu à peu prend conscience de quelques obligations. Selon Piaget, l'enfant passe par trois stades pour l'acquisition de la conscience de la règle, c'est-à-dire, comment il sent et se représente les règles. Tout d'abord, la règle est purement motrice, puis vient une période où l'enfant égocentrique la considère comme sacrée et inviolable, car elle vient de l'adulte. Ensuite (vers 10 ans), la conscience de la règle se transforme complètement, elle va de l'hétéronomie à l'autonomie, puisque l'enfant comprend que les règles sont créées à partir d'un accord mutuel et qu'elles sont changeables à la mesure des besoins : « C'est à partir du moment où la règle de coopération succède à la règle de contrainte qu'elle devient une loi morale effective » (Piaget, 1932, p. 48). Dans nos groupes ce sont les enfants eux-mêmes qui ont fait les règles de comment nous allions fonctionner. Il nous est apparu clairement que ces enfants n'avaient pas l'habitude de le faire, pour eux cela vient de l'adulte, de l'autorité. Les règles faites, elles étaient pour eux difficiles à respecter, ils doutaient de la véracité de ces règles, pour le même motif. Il nous a fallu retourner fréquemment aux règles, questionner si elles étaient bonnes par rapport aux besoins du groupe pour que les enfants réalisent qu'ils pouvaient les faire et les changer dans un commun accord. Il y a eu un grand et positif changement par rapport aux réponses sur la conscience de la règle avant et après la remédiation, cependant le comportement de quelques enfants ne correspondait pas à ce qu'ils avaient écrit, nous considérons que cela est dû à l'influence du groupe sur l'individu. A ce sujet il paraît naturel de formuler l'hypothèse qu'en ayant travaillé beaucoup pendant les séances de remédiation par rapport aux règles et les enfants s'apercevant que cela nous



est une valeur pour nous, les plus séducteurs parmi eux ont voulu nous faire plaisir lors de la passation des questions sur la conscience des règles.

Les valeurs sont nées chez l'enfant imbriquées dans un social et un culturel spécifiques. Ces valeurs lors de sa construction par l'enfant dans ses interactions dérivent davantage des habitudes de réciprocité propres au respect mutuel, que des devoirs imposés propres au respect unilatéral vécu dans les rapports d'autorité. Malheureusement, notre étude a montré la prédominance des rapports d'autorité (respect unilatéral) dans les vécus de ces enfants, autant dans la famille qu'à l'école. Selon Sargo (2005, p. 1, traduction personnelle) il faut analyser « ... *l'articulation du processus d'apprentissage avec la dynamique des rapports parents/enfants pour mieux comprendre le sujet échec scolaire* », en effet nous avons pu constater que c'est la famille qui offre les modèles d'identification à l'enfant et que ceux-ci vont avoir des influences dans la façon dont ils s'approprient des objets de connaissance, après c'est aussi à l'école de fournir une bonne formation et motivation pour les faire s'intéresser aux apprentissages.

Notre recherche n'avait pas pour but de travailler avec les parents, seulement d'analyser leur rapport avec l'apprentissage, toutefois, nous sentions la nécessité de faire quelque chose pour les rapprocher de l'école. Nous les avons trouvés, pour la majorité, très éloignés de ce qui se passe dans l'école, comme si le fait que l'enfant soit à l'école pour eux était suffisant. Nous voulons faire remarquer le manque de sollicitations des enfants par leur environnement empêche que se mette en place de façon appropriée leur construction du réel et par conséquent des connaissances, au delà d'entraîner la prédominance figurative de leur raisonnement. Nos enfants ont démontré, même après la remédiation cognitive, un fonctionnement de pensée figurative (Dolle, 1994). Leurs jugements s'appuient encore sur l'état, la perception, ils n'arrivent pas à tenir en compte les transformations. Ce fonctionnement figuratif rend difficile l'acquisition de l'autonomie ainsi que des relations sociales fondées dans un respect mutuel. A l'école, ces enfants montrent des compétences qui, selon Ramozzi-Chiarottino (1989) sont des connaissances-copie, car ils ont organisé le réel de façon inadéquate : ils confondent le signifié, la réalité et sa représentation. De même que dans notre recherche antérieure (Glaser, 2007), nous voulons mettre en relief que le manque de sollicitations aux enfants par leur environnement entraîne la prédominance figurative de leur raisonnement.

Lors de nos entretiens avec les parents des enfants, nous avons senti l'absence d'une question par rapport aux ambitions parentales concernant l'enfant, sa vie d'écolier, son futur. Cela est à rajouter lors d'une prochaine recherche. A propos des entretiens et du questionnaire rempli avec les parents, une différence culturelle a été mise en évidence entre les parents brésiliens et les français : en général les parents brésiliens parlent beaucoup plus que les parents français. C'est souvent qu'un mot évoqué fait raconter aux parents brésiliens toute une histoire avec des détails, ouvrant leur quotidien, leur vie de famille, etc. La majorité des parents français ont été beaucoup plus réservés, diffiultant l'appréhension de faits importants pour les faire connaître. De plus, malgré notre effort pour bien prononcer et nous faire bien comprendre, peut être que l'accent a été, de leur point de vue, un frein à la parole.

« *L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation* » (Kant, cité par La Taille, 1998, p. 64). Pour que l'éducation de l'enfant soit réussie des partenaires comme les parents et l'école doivent s'entendre et se compléter. En ce qui concerne l'école sa conception reposant sur les quatre piliers décrits par Jacques Delors à l'UNESCO : apprendre à être, apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à vivre ensemble (cité par Frackowiak, 2006) est pour nous la synthèse de sa mission. Ce qui a été appris par

l'imposition de l'autorité d'un enseignant ou par l'exigence des parents devant un examen, ne restera pas à cause du manque de signification que cela a pour l'élève et se perdra dans le temps. Par contre, le savoir qui est acquis par un élève motivé et que est fondé sur une activité réelle restera enregistré chez l'enfant.

Piaget a décrit un parallèle entre les développements cognitif et moral. Notre recherche n'a montré que partiellement cette relation. Ce fait a été mis en évidence dans la plupart des cas, puisqu'à notre première passation nous n'avons eu que des enfants à l'état d'hétéronomie et oscillation entre l'hétéronomie et l'autonomie (niveaux 2 et 3), par rapport au développement moral; concernant le développement cognitif la plupart des enfants étaient aussi aux niveaux 2 et 3 : intermédiaire entre la non conservation opératoire et les oscillations cognitives (niveau 2) et les oscillations cognitives (niveau 3). Dans la deuxième passation nous avons pu observer qu'au fur et à mesure que les enfants évoluaient dans un domaine, le même progrès se manifestait dans l'autre. Cependant, lorsque cette relation n'est pas apparue nous nous rendons compte que la morale tout en dépendant du niveau de développement cognitif en est relativement séparée. Si nous pensons à toutes les pathologies comme par exemple le sadisme, nous constatons que le niveau de conscience et de conduite morale ne permet pas, dans ces cas, de décider le niveau de développement cognitif.

Dans l'autonomie il y a un besoin de devoir moral qui passe par la logique : « ... *la soif de la morale autonome est dans la raison* » La Taille (2006, p. 17, traduction personnelle). En effet, dès qu'il y a coopération, la notion de ce qui est correct ou incorrect régule le comportement des enfants, nous l'avons vérifié à des moments où il y a eu la coopération dans les trois groupes. La coopération constituant le rapport social le plus important et le plus profond pour l'élaboration des normes rationnelles.

En faisant un bilan de notre étude, nous avons pu constater que les enfants ont progressé, chacun à son rythme et avec ses possibilités. Il aurait fallu plus de temps de travail pour observer plus d'enfants dans l'état d'autonomie morale. Les six mois pendant lesquels nous avons travaillé ne sont pas assez par rapport au choix de l'âge des enfants, qui avaient pour la majorité des difficultés déjà cristallisées. Nous imaginons qu'avec des enfants moins âgés ce travail se montrerait encore plus fertile.

Ceci dit, nos résultats sont encourageants pour continuer nos investigations sur l'obstacle d'apprentissage lié au développement moral et comment le traiter. Les enfants qui se trouvent encore dans l'hétéronomie morale, ne peuvent pas encore se décentrer étant donné que leur autonomie de pensée est limitée, fait qui aura une répercussion négative dans leur processus d'apprentissage formel ou systématique. Autrement dit, ces enfants vivent dans un état d'égoïsme qui les empêche de se décentrer afin d'atteindre leur autonomie intellectuelle et morale. Il nous semble clair que l'activité de remédiation cognitive peut élever le niveau de conscience morale et celui de la conduite morale des enfants en difficulté d'apprentissage.

# Conclusion et Perspectives

## « *Il y a toujours dans notre enfance, un moment où la porte s'ouvre et laisse entrer l'avenir* » (Graham Greene)

A travers cette recherche nous voulons contribuer au diagnostic, à la prévention et à la remédiation des difficultés d'apprentissage.

Pour le diagnostic, nous proposons un protocole d'évaluation qui inclut des épreuves qui concernent le développement moral (jugement moral et la conscience de la règle) et essaient de voir l'enfant dans toutes ces dimensions.

Quant à la remédiation cognitive, nous innovons en proposant la mise en place d'une démarche d'intervention basée sur la construction de la coopération au sein de petits groupes avec une conduite opérative (Pichon-Rivière, 1985).

Pour ce qui est de la prévention des difficultés scolaires, nous souhaiterions que notre étude amène à réfléchir à des méthodes fondées sur le respect mutuel, qui aideront l'enfant à se décentrer pour accéder à l'autonomie morale et à celle de la pensée.

A partir de ce travail, nous estimons que les vécus coopératifs (Araujo, 2001) entre enfants peuvent favoriser l'émergence de nouvelles connaissances. Nous considérons qu'à partir de cette recherche nous pouvons proposer de nouveaux éclairages utiles pour que l'apprentissage gagne de la valeur aux yeux des enfants en échec scolaire et puisse se transformer en une source de plaisir pour eux.

Ce sont plusieurs facteurs qui interfèrent dans la difficulté d'apprentissage d'un enfant : pour les comprendre au delà de l'étude approfondie de l'enfant lui-même, sa famille et son école ne doivent pas être négligées : « *...pour comprendre la pathologie du non apprentissage, nous devons observer avec soin le rapport des personnes les unes avec les autres, dans le contexte familial et scolaire, comment est le lien famille-école et qu'est-ce qui émerge de ces rapports* ». (Chamat, 1997, p. 23, traduction personnelle). Cela justifie l'amplitude de notre recherche, nous avons cherché à voir chaque enfant comme un tout entier et chaque enfant dans l'interaction groupale.

A travers les vécus de coopération au sein des petits groupes nous avons cherché à mettre ces enfants dans le chemin vers l'autonomie morale, afin de les faire sortir de l'échec scolaire étant acteurs sur le réel et non spectateurs du réel (Dolle, 1990); et pouvoir devenir pour la plupart des adultes conscients et des citoyens responsables.

Bref, chez l'enfant qui a atteint l'autonomie, du côté de la morale les relations de réciprocité gagnent du terrain, et la réversibilité de la pensée devient possible par rapport au développement cognitif. A ce moment là, l'enfant est capable de soumettre l'individuel à l'universel, ce que nous attendons.

Selon Trevisol (in La Taille et Menin, 2009) seulement les enfants qui vivent des règles claires et justes dans la famille et dans l'école vont pouvoir comprendre leur rôle dans un groupe et deviendront des individus vraiment autonomes. Par rapport aux parents, notre recherche a mise en évidence un manque d'investissement concernant les apprentissages de leurs enfants chez un grand nombre d'entre eux. Du côté des enseignants, nous avons

vu quelques-uns très impliqués dans leur rôle et d'autres moins, qui ne donnent pas d'importance à son attribution.

Enfin, nous rappelons que Montesano et Bagat (1988) ont démontré que même un individu qui a déjà acquis le stade d'autonomie, peut avoir pendant sa vie des situations ou des rapports hétéronomes avec quelqu'un : « ...le respect mutuel ou la coopération ne sont jamais réalisés complètement. Ce sont des formes d'équilibre non seulement limitées mais idéales » (Piaget, 1932, p. 70). Il nous reste à souhaiter que le bon sens prime chez les personnes, car dans la société, nous avons tous besoin d'individus moralement autonomes pour pouvoir progresser et d'après Ricoeur (1990, cité par La Taille, 2006, p. 38) le bonheur ne nous vient pas d'une expérience en particulier, mais de la conscience que nous avons de la direction que nous donnons à notre vie.

Par cette expérience nous avons pu confirmer que les activités en groupe permettent à l'enfant de se décentrer, à considérer le point de vue des autres et à tenir compte de la réciprocité si nécessaire à la vie en société.

Des recherches d'Inhelder, Sinclair et Bovet (1974, citées par Perret-Clermont, 1996, p. 139) ont montré des progrès des enfants différés sur des laps de temps : « ... des conditions expérimentales peuvent se manifester encore six mois après l'intervention... ». Ainsi, nous souhaitons que cela puisse arriver à ces enfants, que les bénéfiques des interactions vécues soient enrichissantes: "*Paulo Freire a donné un sens nouveau au mot espoir, une leçon que nous devons répéter toujours. Il disait que c'est nécessaire d'attendre quelque chose, mais d'attendre dans le sens d'espérer, et non pas dans le sens d'attendre (« esperar » en portugais). Parce que l'espoir correspond à 'attendre' (« esperar » en portugais) n'est qu'une attente (passive), tandis que lorsque celui-ci correspond à « espérer » (« esperarçar » en portugais) cela signifie s'unir et aller chercher, ne pas renoncer*" (Cortella et La Taille, 2007, p. 43, traduction personnelle).

Pour conclure, nous devons dire que pendant que nous écrivons ces dernières lignes de conclusion de cette thèse (pas de cette recherche, parce que nous nous sentons engagée à la poursuivre) le Ministre de l'Éducation de la France a annoncé l'obligation de l'enseignement de la morale dans l'école primaire. On ne sait pas encore comment cela sera mis en place, comment les enseignants vont le vivre, mais ce qui est sûr est l'urgence de quelque intervention, puisque nous avons constaté un grand nombre d'enfants carencés de valeurs et le monde nous montre au jour le jour les conséquences de cette défaillance : « ... éduquer pour un autre monde possible est faire de l'éducation, tant formelle qu'informelle, un espace de formation critique et pas seulement de formation de main d'œuvre pour le marché; c'est inventer des nouveaux espaces de formation alternatifs au système formel d'éducation ; c'est éduquer pour changer radicalement notre façon de reproduire notre existence dans le planète. On ne peut pas changer le monde sans changer les personnes, puisque ce sont des processus interindépendants ». (Gadotti, 2006, p. 55 in La Taille et Menin, 2009, p. 168, traduction personnelle).

**« Cette fêlure contrait le petit canard à travailler sans cesse à sa métamorphose interminable. Alors, il pourra mener une existence de cygne, belle et pourtant fragile, parce qu'il ne pourra jamais oublier son passé de vilain petit canard. Mais devenu cygne, il pourra y penser d'une manière supportable » (Cyrulnik, 2001 in Les Vilains Petits Canards)**

# Bibliographie

- Abraham, A. (1977). *Le dessin d'une personne. Le test Machover*. Issy- les- Moulinaux : Editions Scientifiques et Psychologiques.
- Ackerman, N. (1961). *Diagnostico y tratamiento de las relaciones familiares. \_ Psicodinamismos de la vida familiar*. Buenos Aires : Ed. Hormé.
- Ajuriaguerra, J. y otros (1990). *Psicologia y Epistemologia Genética. Temas Piagetianos*. Buenos Aires : Ed. Proteo.
- Almeida e Silva, MC (1992). Eléments fondateurs pour l'élaboration d'une science : la Psychopédagogie. *Psychologie génétique cognitive et échec scolaire – Actes du Colloque*. Université Lumière Lyon 2, p. 132-139.
- Allende, F. ; Condemarin, M.; Chadwick, M. et Milicic, N. (1994). *Compreensão da leitura 1*. São Paulo : Editorial Psy II.
- Aquino, J. et alli (1999). *Autoridade e autonomia na escola : alternativas teoricas e praticas*. São Paulo : Summus.
- Argilli, M. (1998). *Nouvelles d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion.
- Araujo, U. (1998). O sentimento de vergonha como um regulador moral. *Thèse de Doctorat*. Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo.
- Araujo, U. (2000). *A construção do juízo moral infantil e o ambiente Escolar cooperativo*. UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas Brasil : Educar 26.
- Araujo, U. (2001). O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. *Revista Online Biblioteca Profº Joel Martins*. Campinas –SP, vol. 2, nº 2, p. 1-12.
- Araujo, U.F.; Puig, J.M.; Arantes, A. A. (2007). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo : Summus.
- Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Parana Sul (org.). (2008). *Aprendizagem na diversidade*. São José dos Campos: Pulso.
- Aubin, H. (1970). *Le dessin de l'enfant inadapté*. Toulouse : Privat.
- Ausloos, G. (2005). *La compétence des familles – temps, chaos, processus*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Baldy, R. (2002). *Dessine-moi un bonhomme. Dessins d'enfants et Développement cognitif*. Paris : In press editions.
- Baldy, R. (2007). L'intelligence des élèves, sa mesure et l'hétérogénéité des classes. *Cahier Pédagogique* n° 454.
- Baldy, R. (2005). Dessin et développement cognitif. *Enfance*, 1, p. 34- 44.
- Baldy, R. (2007). L'intelligence des élèves, sa mesure et l'hétérogénéité des classes. *Cahier Pédagogique* n° 454.
- Balestra, M.M. (2007). *A Psicopedagogia em Piaget – uma ponte para a Educação da liberdade*. Curitiba : IBPEX.

- Barbosa, L. (1999). Promovendo o aprender através da atitude operativa. *Revista Psicopedagogia*, vol. 18, n° 49, p. 25-30.
- Baruk, S. (2003). *Comptes pour petits et grands. Pour un apprentissage des opérations, des calculs, et des problèmes, fondé sur la langue et le sens*. Paris : Magnard.
- Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de la recherche. *Bulletin de Psychologie*. Tome XXXIX – n° 377, p. 801-804.
- Battro, A.M. (1966). *Dictionnaire d'épistémologie génétique*. Paris : PUF.
- Becker, F. (1997). Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget et P. Freire. Rio de Janeiro : DP&A Editore e Palmarinca.
- Becker, F. (2003). *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Berges, J.; Berges-Bounes, M. et Calmettes-Jean, S. (2006). *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?*. Col. Les dossiers du JFP - Ramonville St Agne, Erès.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). *L'enfant, l'acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Bellano, D. (1992). De la Genèse de l'organisation cognitive à la modélisation de l'activité de remédiation opératoire (du chaos vers l'ordre). *Thèse de doctorat*, Université Lumière Lyon 2.
- Besse, J.M.; Luis, M.H.; Paire, K.; Petiot-Poirson, K. et Petit Charles, E. (2004). *Evaluer les illettrismes. Diagnostic des modes d'appropriation de l'Écrit : guide pratique*. Paris : Retz.
- Best, F. (1997). *L'échec scolaire. Que sais-je ?* Paris: PUF Coll.
- Biaggio, A. (1999). Universalismo versus relativismo no julgamento moral. *Psicologia: Reflexão e crítica*, vol.12, n°1.
- Bled, E. et Bled, O. (1998). *Bled – CE2 / CM – Orthographe, Conjugaison, Grammaire, Vocabulaire*. Paris : Hachette Education.
- Bled, E. et Bled, O. (1998). *Bled Ortographe*. Paris.: Hachette Education.
- Bleger, J. (1974). *Temas de psicologia*. Buenos Aires : Nueva Vision.
- Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Bossa, N. (1998). Do Nascimento ao inicio da vida escolar : o que fazer para os filhos darem certo?. *Revista Psicopedagogia*, 17 (43).
- Boussand-Rio, D. et Levoir, F. (2007). *Jouer pour réussir – Accompagner un enfant dans sa scolarité*. Paris : Belin.
- Boutin, O. (2000). *Maths CE2 CM1 CM2 - 82 fiches pour tout savoir à l'école !* Paris : Hachette Education
- Cahen, C. (1996). *Thérapie de l'échec scolaire*. Col. Les Repères Pédagogiques. Paris : Nathan.
- Calin, D. (2002) Les réactions psychologiques à l'échec scolaire. *Psychanalyse Magazinen*°14, octobre/novembre.

- Carle, L. De la production de l'échec scolaire à la reproduction des inégalités sociales : 'S'échapper par le haut de sa condition de naissance n'est pas une trahison...'. Site <http://www.meirieu.com/> , consulté le 7 septembre 2010.
- Carraher, D. et Schliemann, A. (1988). *Na vida dez na escola zero*. São Paulo: Cortez.
- Catach, N. (1986). *L'Orthographe française, traité théorique et pratique*. Gruaz C. et Duprez D. coll., Paris : Nathan.
- Chamat, L. (1997). *Relações vinculares e aprendizagem - um enfoque psicopedagógico*. São Paulo : Vetor.
- Chaudet, D. et al. (1998). *Tout en tête CM1*. Paris : Nathan. - Coll, C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Contreras, F. et al. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, vol.1, n° 2, p.183–194.
- Corman, L. (1978). *Le test du dessin de famille*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cortella, M. e La Taille, Y. (2007). *Labirintos da Moral*. Campinas : Papirus.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Col. Pédagogies en Développement. Bruxelles : De Boeck.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les Vilains Petits Canards*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2004). *Vivre devant soi: être résilient et après ?* Paris : Les éditions du journal des psychologues.
- Dasen, P. (2000). *Approches interculturelles : acquis et controverses*. In P. R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ? (pp. 7-30). Bruxelles: DeBoeck Université (Collection « Raisons éducatives » vol. 3).
- Decarie, T. (1970). *Inteligencia y afectividad en el niño*. Buenos Aires : Editorial Troquel.
- Delval, J. (2001). *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre : Artmed.
- Delval, J. (2002). *Introdução à pratica do método clínico – descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre : Artmed.
- Despinoy, M. (2004). *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire*. Paris : Dunod
- Devries, R. et Zan, B. (1995). Creating a constructivist classroom atmosphere. *Young Children*, p.4 -13.
- Doise, W. (1973). Rencontres et représentations intergroupes. *Archives De Psychologie*, 61, p. 303-320.
- Doise, W., Deschamps, J-C et Mugny, G. (1991). *Psychologie sociale expérimentale*. Paris : A. Colin.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter Editions.
- Dolle, J-M. (1974). *Pour comprendre Jean Piaget*. Toulouse : Privat, 1991
- Dolle, J-M et Bellano D. (1989). *Ces enfants qui n'apprennent pas*. Lyon : Centurion.

- Dolle, J-M. (1991). Figurativité et opérativité dans la pensée opératoire concrète. *Psicologia- USP*, São Paulo, 2 (1/2), p.7-19.
- Dolle, J-M. (1994). Etudes sur la figurativité : une modalité du fonctionnement cognitif des enfants qui n'apprennent pas. *Glossa, les cahiers de l'Unadrio*, n°41, p.16-25.
- Dolle, J-M. (1998). Signification et importance de l'œuvre de Jean Piaget. *Bulletin de psychologie*. Tome 51 (5), 437.
- Dolle, J.-M. (2001). De quelques implications de l'interactionnisme piagetien notamment concernant la socialisation du sujet. *Revue UNIFIEO*.
- Dolle, J-M. (2006). A Psicopedagogia cognitiva clinica : prelude a uma pedagogia científica. *MATHESES – Rev. de Educação - V. 7, n°1*, p. 9-45.
- Dolle, J-M. (2008). *La pédagogie... une science? Eléments pour une pédagogie scientifique*. Harmattan.
- Dolto, F. (1989). *L'échec scolaire*. Saint Armand – Montrond : Ergo Press.
- Dumoux, C. (1996). *Philo facile collection*. Italy: Editions Atlas.
- Duval, A. et Letourneur, G. (1998). *La dynamique des apprentissages scolaires*. Paris : Buchet/Chastel
- Eco, U. (1989). *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva.
- Etudes sur le redoublement et l'abandon scolaire et Associations de parents luttant contre l'échec scolaire (2000). Retrieved 26 January 2006 from PISA. Web site : [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org) .
- Fayol, M. (1994). La logique de l'erreur. *Sciences Humaines*, 36, 18-2.
- Fedi, L. (2008). *Piaget et la conscience morale*. PUF.
- Fernandez, A.(1987). *La inteligencia atrapada*.Buenos Aires: Nueva Vision.
- Frackowiak, P. Piloter l'obéissance. Un nouveau concept pour les inspecteurs ? Site <http://www.meirieu.com/> , consulté le 7 septembre 2010.
- Frackowiak, P. (2006). *Un nouveau regard sur les rapports école/familles : une question de dignité, des enjeux de société*. p.1- 6. En ligne : [www.meirieu.com/FORUM/frackowiakecole](http://www.meirieu.com/FORUM/frackowiakecole) .
- Frate, D. (2006). *Historias para acordar*. São Paulo : Companhia das Letrinhas.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro : Paz e terra.
- Freitag, B. (1992). *Itinerarios de Antigon, a questão da moralidade*. Campinas : Papyrus.
- Freitag, B. (1997). *Piaget: 100 anos*. São Paulo : Cortez.
- Freitas, L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicologia : Reflexão e Crítica*, vol.12, n°2.
- Freitas, L. (2003). *A moral na obra de Piaget : um projeto inacabado*. São Paulo : Cortez.
- Freud, S. (1920). Além do principio do prazer. *Obras completas*, vol. XVIII. Rio de Janeiro : Imago, 1972.



- Feyfant, A. (2010). Des violences à l'école. *Dossier d'actualité de la VST, n°54*. <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/54-mai-2010.php> .
- Gaufrayau, B. Le vouvoiment à l'école, ou la caricature du respect. Site <http://www.meirieu.com/> , consulté le 7 septembre 2010.
- Gibello, B. (1984). *L'enfant à l'intelligence troublée*. Paris: Bayard
- Ginet, D. (1992). Du sujet du savoir au sujet du désir. *Bulletin de l'ANPEC (Association National de Psychologie de l'Enseignement Catholique)*, 13 pages.
- Giovannoni, L. La "démission parentale" facteur majeur de délinquance: mythe ou réalité? *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n°5 printemps 2008, mis en ligne le 04 août 2008, consulté le 02 décembre 2009. URL: <http://sejed.revues.org/index3133.html> .
- Glaser, J.A. (2000). *Quando o professor faz a diferença e quando a escola faz a diferença*. Paper presented at Curso Conversando com a escola. CENTRAE – Centro Integrado de Atendimento Especializado, Curitiba - Pr, Brasil.
- Glaser, J.A. (2001). *Abordagem psicopedagógica de crianças hiperativas com dificuldade de aprendizado associado*. Paper presented at Seminario sobre Distúrbios na Infância, CENTRAE, Curitiba - Pr, Brasil.
- Glaser, J.A. (2001). *Interferência de problemas emocionais na aprendizagem escolar*. Paper presented at XIX Congresso Brasileiro de Psiquiatria, Brasil.
- Glaser, J.A. (2001). *Desafios para a educação da diversidade*. Paper presented at V Encontro Nacional das Escolas Conveniadas do III Milênio, Curitiba - Pr, Brasil.
- Glaser, J.A. (2003). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Paper presented at I Curso de Dificuldade de Aprendizagem - enfoque médico, psicopedagógico e psicológico. CENEP – Centro de Neuropediatria da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.-
- Glaser, J.A. (2004). *Discalculia*. Paper presented at Simposio sobre Deficit de Linguagem. CENEP / UFPr - Centro de Convenções de Curitiba - Pr, Brasil.
- Glaser, J.A.; Durigan, J.; Silva, ML; Oliveira, R. (2007). Transtorno do déficit de atenção/hipertividade: avaliação e intervenção psicopedagógica utilizada no Centro de Neuropediatria do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná, in *Aprendizagem na Diversidade. Psicopedagogia Agregando Formadores*.Org. ABPp Seção Paraná Sul. São José dos Campos- SP : Ed. Pulso.
- Glaser, J.A. (2007). Le rapport entre l'obéissance et le redoublement chez l'enfant en échec scolaire. *Mémoire de master*. Université Lumière Lyon 2.
- Glaser, J.A. (2011). A influência das transmissões familiares no fracasso Escolar in *Avaliação e Intervenção: Equipe Interdisciplinar do CENEP*. Curitiba : Ithala.
- Goodenough, F. (1926). *L'intelligence d'après le dessin, le test du bonhomme*. Paris : PUF.
- Henri-Panabiere, G. (2010). *Des héritiers en échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Hickel, F. (2006). Sociétés et jeunesses en difficulté n°5 printemps 2008, mis en ligne octobre 2009, consulté le 2 décembre 2009 <http://sejed.revues.org/index2672.html> .
- Hickel, F. (2008). Echec Scolaire : travailler avec les familles, de D. Verba. *Sociétés et Jeunesse en difficulté*. n°5, mis en ligne le 15 octobre 2009, consulté le 02 décembre 2009. URL: <http://sejed.revues.org/index2672.html> .

- Inhelder, B.; Sinclair, H.; Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jaitin, R. (2002). Théories et Méthodes de Formation à l'École de Pichon-Rivière (Buenos Aires). *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de groupe*, n°39, p. 141-179.
- Kamlot, E. (1997). Familia, desejo e aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 16 (40), p.28-34.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. France : Champs Flammarion.
- Kupfer, MC (1989). *Freud e a educação - o mestre do impossível*. São Paulo : Scipione.
- La Taille, Y., Oliveira, M. et Dantas, H. (1992). *Piaget Vigotsky Wallon*. São Paulo : Summus.
- La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicologico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, vol.26,n° 2.
- La Taille, Y. (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia : reflexão e crítica*, 19 (1), p.9-17.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre : Artmed.
- La Taille, Y. et Menin, M. (2009). *Crises de valores ou valores em crise?* Porto Alegre : Artmed.
- Les systèmes scolaires de l'union Européenne (n.d.). Retrieved 16 January 2007 from Eurydice : le réseau d'information sur l'éducation en Europa. Web site: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) .
- Lorcerie, F. (2002). Education interculturelle: état des lieux. *VEI Enjeux*, n°129, p.170-189.
- Luzuriaga, I. (1970). *La inteligencia contra si misma. El niño que no aprende*. Buenos Aires : Psique.
- Macedo, L. (1996). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo : Casa do Psicologo.
- Machover, K. (1965). *Dessin d'un personnage, méthode d'investigation de la Personnalité* in Anderson, N. et Anderson, L. *Manuel de techniques projectives*. Paris : Editions Universitaires.
- Marin, J., et Dasen, P. (2007). *L'éducation face à la mondialisation, aux migrations et aux droits de l'homme*. In M. C. Caloz-Tschopp & P. R. Dasen (Eds.), *Mondialisation, migration et droits de l'homme, vol. 1, Un nouveau paradigme pour la recherche et la citoyenneté*. Bruxelles: Bruylant.
- Martin, LF. (2001). *El imperativo ético de una responsabilidad compartida*. I Congreso Internacional sobre Etica en los Contenidos de los Medios de comunicacion e internet. En ligne: <http://www.ugr.es/~sevimeco> .
- Martin, LF. (2007). Analisis de aspectos emocionales en las interacciones familiares y en la educacion de los hijos. *Educacion y Futuro : Revista de investigacion aplicada y experiencias educativas*, n°17, p. 105-130.
- Martin, LF (2009). *Las T.I.C en el transfondo emocional y ético de la education y la interculturalidad*. Sociedad Española de Pedagogia - 10° Conferencia Mundial Triannual. En ligne: <http://www.uv.es/soespe> , consulté le 14 mars 2011.

- Martin, LF (2006). *El profesor acosado*. Jornadas Universitarias "Acoso Escolar: Propuestas Educativas para su solution" UNED Madrid. En ligne: <http://www.uned.es/jutedu>.
- Maturano, E. (1999). Ambiente familiar e aprendizagem escolar. *Revista Psicopedagogia*, 18 (47), 21-26.
- Meirieu, P. (2000). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020. *Rapport remis à l'UNESCO*, 67 pages. En ligne: [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com).
- Meirieu, P. (2008). « *Le maître, serviteur publique* ». *Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques ?* Conférence donnée dans le cadre de l'Ecole d'été de Rosa Sensat – Universidad de Barcelona, juillet 2008, p.1-14.
- Meirieu, P. (2008). *Lutter contre « l'échec scolaire » Pourquoi ? Comment ?* 1<sup>er</sup> Journée du refus de l'échec scolaire, organisé par l'AFEV.
- Monteiro, J. ; Bruck, I. et Santos, LH (2007). Transtornos da Aprendizagem: Análise de 81 crianças de uma escola estadual de Curitiba – Pr, Brasil. *Monographie*. Centro de Neuropediatria da Universidade Federal do Parana.
- Montesano, D. et Bagat, M. (1988). Normes et valeurs: le concept d'obéissance chez l'enfant. *Archives de Psychologie*, 56, p. 23-39.- Moro, ML. (1987). *A interação social da criança*. São Paulo : Cortez. - Mugny, G. (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Paris : Peter Lang.
- Muller Mirza, N. et Perret-Clermont, A-N. (2009). *Argumentation and education. Theoretical Foundations and Practices*. New York : Springer.
- Murray, F.B. (1972). Acquisition of conservation through social interaction. *Developmental Psychology*, 6, p.1-6.
- Navarro, E.; Tomas, J. et Olivier, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, n°88, p.7-25.
- Negreiros, ML. Afeto e aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 14 (34), p.42-44.
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la Citoyenneté. *VEI Enjeux*, n° 129, p. 146-167.
- Pain, S. (1998). *Diagnostico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires : Nueva Vision.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du currículo aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- Perrenoud, P. (1992). *La triple fabrication de l'échec scolaire*. Site Université de Genève : <http://www.unige.ch/index.html>.
- Perrenoud, P. (1996). De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire. *Eduquer et Former, Théories et pratiques*, n°5-6, p.3-30.
- Perrenoud, P. (2002). Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire. Saint Foy : Presses Universitaires du Quebec.
- Perret-Clermont, A-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern : Peter Lang.
- Piaget, J. (1918). *Recherche*. Lausanne : La Concorde.

- Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1928). *Deux types d'attitudes religieuses : immanence et transcendance*. Association Chrétienne d'étudiants de Suisse romande. Genève : Labor.
- Piaget, J. (1930). *Immanentisme et foi religieuse*. Groupe romand des anciens membres de l'Association Chrétienne d'étudiants. Genève : Librairie H. Robert.
- Piaget, J. (1931). L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale. *Recueil pédagogique*, Genève, n°2, p. 11- 27.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF, 1992.
- Piaget, J. (1932\*). Les difficultés psychologiques de l'éducation internationale. *Comment faire connaître la Société des nations et développer l'esprit de coopération internationale (5° cours pour le personnel enseignant organisé par le BIE) Genève, Publication du Bureau International d'Education, n°10, p. 57-76.*
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1943) *Le développement sociologique de la famille*. In: Bericht über den Kongress Pro Familia, 1. und 2. Oktober 1943 im kongresshaus /Veranstalter pro Juventude ... [et al. J. - Zürich : Pro Juventude, p. 84 - 88.
- Piaget, J. et Heller, J. (1944). *La autonomia en la escuela*. Buenos Aires : Losada.
- Piaget, J. (1946). La psychologie d'Edouard Claparède. *Psychologie et pédagogie expérimentale, T.II*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, p. 7-31.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Coll. Que sais- je ? Paris : P.U.F.
- Piaget, J. (1966). Jean Piaget et les Sciences Sociales. *Cahiers Vilfredo Pareto. Revue Européenne d'Histoire des Sciences Sociales*. Genève: Librairie Droz.
- Piaget, J. (1967). *Etudes sociologiques*. Genève : Droz.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie Génétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1973). *Para onde vai a educação?*. Rio de Janeiro : Livraria José Olimpio Editora.
- Piaget, J. (1995). *Six études de psychologie*. Saint-Armand, Denoël. Coll. Folio/ Essais, 1964.
- Piaget, J. (1997). *L'éducation morale à l'école – De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris : Anthropos.
- Piaget, J. (1998). *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do psicologo.
- Pichon-Rivière, E. (1980). *Teoria do vinculo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires : Ediciones Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Psicología de la Vida Cotidiana*. Buenos Aires :Ediciones Nueva Visión (En colaboración con Ana Quiroga).

- Portilho, E.(2009). *Como se aprende? estratégias, estilos e metacognição*. Rio de Janeiro : Wak editora.
- Pothier, B. et P. (2004). *Echelle d'acquisition en orthographe lexicale*. Paris : Retz.
- Pouy, J-B.; Bloch, S. et Blanchard, A. (2006). *L'encyclopédie des cancre des rebelles et autres génies*. Paris: Gallimard Jeunesse.
- Pretceille, M. (2011). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Privat, P. et Quelin-Souligoux, D. (2000). *L'enfant en psychothérapie de Groupe*. Paris : Dunod.
- Pulaski, M.(1983). *Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*. Rio de Janeiro : Zahar Ed. - Qui décide l'orientation d'un élève et Besoins spécifiques. Retrieved 18 october 2006 from Ministère de la Education Nationale. Web Site : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) .
- Quiroga, A. (2001). El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichon- Rivière. Site: [www.espiraldialectica.com.ar](http://www.espiraldialectica.com.ar) consulté le 06 décembre 2009.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1972). *Piaget: modelo e estrutura*. Rio de Janeiro : José Olympio Ed.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1984). *Em busca do sentido da obra de Piaget*. São Paulo : editora Atica.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1989). *De la théorie de Piaget à ses applications : une hypothèse de travail pour la rééducation cognitive*. Paris : Centurion.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (2002). *Piaget século XXI*. São Paulo : Graf.
- Rault, C.; Molina, S. et Gash, H. (2001). *Difficultés d'apprentissage*. Paris : L'Harmattan
- Revol, O. (2006). *Même pas grave! L'échec scolaire, ça se soigne*. Paris : JC Lattès.
- Royer, J. (1984). *La personnalité de l'enfant a travers le dessin du bonhomme*. Bruxelles : Editest.
- Royer, J. (2005). *Que nous disent les dessins d'enfants?* Revigny-sur- Ornain: Edition Hommes et Perspectives.
- Saltini, C. (1997). *Cognição e aprendizagem: o desejo de saber*. *Revista Psicopedagogia*, 16 (40), p.9-13.
- Sargo, C. (2003). *Os alicerces da aprendizagem*. *Rev. Psicopedagogia*, 20 (61): p.32-37.
- Sargo, C. (2005). *O berço da aprendizagem*. São Paulo: Icone
- Siaud-Facchin, J. (2006). *Aider l'enfant en difficulté scolaire*. Paris : Odile Jacob.
- site: Les systèmes scolaires de l'Union Européenne, source : Eurydice (le Réseau d'information sur l'éducation en Europa)
- Smith, L. et Voneche, J. (2006). *Norms in human development*. New York :Cambridge University Press.
- Soëtard, M. *Ecole et violence: une chance pour l'autonomie pédagogique?* Site <http://www.meirieu.com/> , consulté le 7 septembre 2010.

- Souza, M. (2007). *Chico Bento*. Mauricio de Souza Editora Panini Comics : São Paulo n°7.
- Stoltz, T., Parrat-Dayana, S. et Voneche, J. (2007). Cognition, interaction sociale et éducation. *Educar em revista*, n°3, p. 13-16.
- Stroili, MH. Identification et apprentissage : rôle des parents et professeurs. *Revista Psicopedagogia*, 17 (46), 55-56.
- Tarin, R. Apprentissage, diversité culturelle et didactiques. Site <http://www.meirieu.com/> , consulté le 7 septembre 2010.
- Trappeniers, E. et Boyer, A. (2006). *Cause toujours! A quoi on obéit quand on désobéit*. Coll. Couleur psy, Seuil.
- Tyberg, S. *Petits jeux malins de 10 à 12 ans*. Chantecler : Belgique.
- Vellas, E. La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes. *Enjeux Pédagogiques*, n°10, novembre 2008.
- Vellas, E. Le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement ! Site <http://www.meirieu.com/> , consulté le 7 septembre 2010.
- Vinha, T. (2001). *O educador e a moralidade infantil – uma visão construtivista*. São Paulo : Mercado das Letras.
- Verba, D. (2006). *Echec scolaire : travailler avec les familles*. Paris : Dunod.
- Vinay, A. (2007). *Le dessin dans l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent*. Vottem : Dunod.
- Vidal, F. (1998). Immanence, affectivité et démocratie dans Le Jugement Moral chez l'enfant. *Bulletin de psychologie*, tome 51 (5)/437, p. 585- 597.
- Visca, J. (1985). *Clinica Psicopedagogica / Epistemologia Convergente*. Buenos Aires : AG servicios graficos.
- Visca, J. (1991). *Psicopedagogia: novas contribuições*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.
- Visca, J. (1994). *Técnicas proyectivas psicopedagogicas*. Buenos Aires : SG Servicios Graficos.
- Visca, J. (1995). *El diagnostico operatorio en la practica psicopedagogica*. Buenos Aires : SG Servicios Graficos.
- Visca, J. (1996). *Psicopedagogia, Teoria, Clinica, Investigacion*. Buenos Aires : SG Servicios Graficos.
- Visca, J. (1999). *El esquema evolutivo del aprendizaje*. Buenos Aires : Titakis Servicios Graficos.
- Visca, J. (2005). *Técnicas proyectivas psicopedagogicas y las pautas Graficas para su interpretacion*. Buenos Aires: Visca & Visca Editores. Édition portugaise traduite par J. Glaser, 2008.
- Wallon, P. (2001). *Le dessin d'enfant*. Paris : PUF.
- Wallon, P. ; Cambier, A. et Engelhart, D. (1990). *Le dessin de l'enfant*. Paris : PUF.
- Widlöcher, D. (1998). *L'interprétation des dessins d'enfants*. Bruxelles : Editions P. Mardaga.



- Xypas, C. (1997). *Piaget et l'éducation*. Paris : PUF.
- Xypas, C. (2001). *L'autre Piaget – cheminement intellectuel d'un éducateur d'humanité*. Paris : L'Harmattan.
- Xypas, C. (1998). La socialisation dans la problématique éducative de Piaget, *Bulletin de psychologie* 51, pp. 561-568.
- Youf, D. L'enfant acteur et/ou sujet au sein de sa famille, coordonné par Geneviève Bergonnier-Dupuy. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n°3, 2007, mis en ligne le 04 mai 2007, consulté le 02 décembre 2009. URL: <http://sejed.revues.org/index340.html> .