

Elsa VÉNIANT

Yannick LANGLAIS

Jérôme TAGU

DE LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE AU BIEN-ÊTRE SCOLAIRE : UN PARCOURS INNOVANT ORGANISÉ ET ANIMÉ PAR LE CONSEILLER PRINCIPAL D'ÉDUCATION

Résumé : Dès l'entrée au collège, un certain nombre d'élèves présentent des difficultés scolaires affectant leur estime de soi et leur bien-être, et nécessitent d'être accompagnés par les enseignants et le service vie scolaire de l'établissement. En lien avec la mission de gestion et suivi des élèves incombant au conseiller principal d'éducation (CPE), nous présentons ici un parcours innovant élaboré par deux CPE d'un collège des Pyrénées-Atlantiques (64). Ce parcours vise à poser un regard sur les difficultés pédagogiques et comportementales de l'élève. Il est composé de trois dispositifs : l'observation, l'accompagnement et le suivi de l'élève. Contextualisés et outillés, ces dispositifs novateurs prodiguent des données factuelles permettant au CPE d'échanger avec la famille et l'équipe pédagogique sur des perspectives de prise en charge de l'élève. Construit sur la base des connaissances actuelles du développement psychologique et cognitif de l'adolescent, ce parcours s'inscrit dans une logique de bien-être scolaire.

Mots-clés : Conseiller principal d'éducation, Vie scolaire, bien-être, difficultés scolaires, adolescence

From academic difficulty to academic well-being: An innovative pathway organized and led by the chief education adviser

Abstract: When they enter middle school, some students tend to show school difficulties affecting their self-esteem and well-being. These students require support from their teachers and school office (led by the chief education adviser) to overcome their difficulties. Here, we present an innovative pathway developed by two chief education advisers of a French middle school that aims at fulfilling one of the missions of the chief education adviser: managing and monitoring the students of the school. This pathway gives to the educational team an overview of the pedagogical and behavioral difficulties of the student. It is composed of three packages: student observation, student support and student follow-up. Contextualized and equipped, these innovative packages provide factual data for the chief education adviser to discuss with the student family and the teaching team on prospects for care. Built based on current knowledge about adolescent psychological and cognitive development, this pathway is part of the logic of school well-being.

Keywords: chief education adviser, school office, well-being, school difficulties, adolescence

Pour citer cet article : Véniant, E., Langlais & Y., Tagu, J. (2023). « De la difficulté scolaire au bien-être scolaire : un parcours innovant organisé et animé par le conseiller principal d'Éducation ». *RELIANCE*, 2, 73-96.

INTRODUCTION

Le conseiller principal d'éducation (CPE) a la mission globale de « *placer tous les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel* » (Circ. n°2015-139 du 10 août 2015). Un grand pan du travail du CPE réside dans le suivi à la fois collectif et individuel des élèves et fait de lui un expert des questions éducatives dans l'établissement.

Aujourd'hui, entre 15 à 20% d'élèves scolarisés en France souffrent de difficultés scolaires (INSERM, 2019). Au-delà de ces chiffres, certains élèves n'ont pas été repérés et leurs difficultés scolaires imprègnent leur scolarité. Elles se matérialisent par des difficultés comportementales au sein des établissements et se révèlent principalement en classe. Ces difficultés comportementales s'illustrent

par des actions n'appartenant pas à la posture d'élève attendue en classe et s'installent progressivement tout au long de la scolarité de l'adolescent.

Ce constat nous a amenés à repenser le suivi de ces élèves. En effet, nos expériences professionnelles, corroborées par la littérature en science de l'éducation, ont démontré le manque d'efficacité des prises en charge externalisées des élèves en difficulté (Meirieu, 2016). Puisque les difficultés scolaires sont soulevées en classe, nous avons réfléchi à la façon dont le CPE pourrait mobiliser le service Vie scolaire pour agir au plus près des élèves afin de leur permettre de poursuivre leur scolarité sereinement. Dans le présent article, nous proposons ainsi un parcours éducatif innovant construit autour de trois dispositifs et dont le cœur d'action se situe en classe. Notre objectif est double. D'une part, l'objectif est de proposer des réponses à la gestion de la difficulté scolaire des élèves en mettant en avant l'interdépendance de tous les acteurs de la communauté éducative afin d'œuvrer pour le bien-être scolaire de l'élève-apprenant. D'autre part, l'objectif est de ne plus seulement limiter le travail du service Vie scolaire à la sphère « hors classe » de l'établissement, mais de le relier avec ce qu'il se passe « dans la classe ». Depuis sa mise en œuvre en 2020 dans un collège des Pyrénées-Atlantique (64), quatorze élèves ont déjà bénéficié de ce parcours.

Avant de présenter ce parcours et les résultats obtenus, nous allons brièvement décrire les enjeux liés à la difficulté scolaire des élèves collégiens en France.

La difficulté scolaire

Nous pouvons distinguer deux types de difficultés scolaires. D'un côté, il y a la difficulté scolaire dite passagère qui se caractérise par une temporalité fugace. Elle est complètement inhérente au processus d'apprentissage des savoirs et des connaissances. Elle est rencontrée par tous à un moment donné de la scolarité. L'élève a des difficultés (Egron & Sarazin, 2018). Il est face à un obstacle et il va trouver en lui et autour de lui les ressources nécessaires pour le surmonter, ce qui lui permettra par la suite de continuer d'évoluer dans ses apprentissages.

De l'autre côté, il existe la difficulté scolaire qualifiée de réelle. L'élève rencontre des obstacles dans ses apprentissages sans parvenir à trouver et mettre en place les stratégies cognitives nécessaires pour les surmonter. Ces impedimenta se cumulent et s'accumulent. Progressivement, l'élève cesse d'avancer dans sa scolarité, et peut dans les cas les plus graves se retrouver à l'arrêt. L'élève est *en* difficulté (Egron & Sarazin, 2018). Ce phénomène de retard voire d'arrêt dans la scolarité n'est pas un fait isolé et touche de nombreux élèves chaque année. En 2019, le taux d'abandon scolaire des élèves et apprentis de 6 à 16 ans s'élevait à 8,2% (MEN, 2021).

Louis et Ramond (2009) dissocient la difficulté scolaire réelle survenue suite à des facteurs endogènes à l'élève (par exemple l'incapacité de l'élève à entrer dans une activité d'apprentissage) de celle survenue suite à des facteurs exogènes à l'élève (par exemple les contraintes de l'institution scolaire). Cette catégorisation des difficultés scolaires est d'ailleurs également proposée par Roiné (2009), qui distingue les difficultés scolaires endogènes à l'institution scolaire de celles qui lui sont exogènes. Bien que le service Vie scolaire ait habituellement peu de latitude pour agir sur les facteurs endogènes à l'élève (ou exogènes à l'institution scolaire), la richesse du parcours éducatif présenté ici aura vocation à agir sur l'ensemble des facteurs de difficulté scolaire, notamment grâce à la production d'indicateurs factuels et objectifs permettant un travail collaboratif avec la famille et l'équipe pédagogique.

Ainsi, d'un point de vue macro, la difficulté scolaire peut être considérée comme le reflet symptomatique de dysfonctionnements de l'institution qui, à un moment donné de la scolarité, peine à amener la totalité des élèves vers la réussite (Louis & Ramond, 2009). Cependant, d'un point de vue micro, la difficulté scolaire se retrouve largement imputée à l'élève lui-même et l'École, en tant qu'institution, la lui renvoie comme un miroir (Dubet, 2004). Le niveau scolaire de l'élève est censé refléter son implication et son engagement dans sa scolarité et dans ses apprentissages. L'élève devient responsable de ses performances. Les problématiques individuelles de l'élève et les freins à sa réussite sont alors occultés, qu'ils soient de nature endogène et/ou exogène.

Les facteurs endogènes de la difficulté scolaire

L'angoisse de l'échec

La problématique de la difficulté scolaire réelle entraîne plusieurs enjeux liés les uns aux autres en termes d'avenir, d'intégration sociale, de bien-être et de santé. L'École a pour mission d'amener tous les élèves vers la réussite afin qu'ils accèdent à l'issue de la scolarité obligatoire à un cursus dans la deuxième partie du secondaire (lycée) ou à une formation professionnalisante. L'un comme l'autre, à plus ou moins long terme, conduisent et vont prédestiner le jeune à un métier, un emploi et de facto un statut au sein de la société.

Les familles, si ce n'est l'élève, sont conscientes de cette pression qui réside dans l'accomplissement de la scolarité obligatoire et de l'impact déterminant des orientations scolaires choisies. Elles attendent de l'École qu'elle remplisse son rôle attendu d'utilité sociale afin de doter leur enfant du « *capital scolaire qui permet d'engager au mieux [sa] carrière.* » (Catheline & Cholin, 2012). Nombreux sont les élèves en France qui vivent ce poids de devoir réussir leur scolarité. Une consultation nationale réalisée par l'UNICEF en 2014 indique que 44% des 12/18 ans se sentent anxieux de ne pas réussir à l'école (UNICEF, 2014). Siaud-Facchin (2015) indique d'ailleurs que l'échec scolaire est la première angoisse des élèves dans leur relation à l'école. Ces craintes entraînent un stress qui se retrouve dans le rapport que les élèves entretiennent avec leur travail personnel. Dans le rapport Pisa (OCDE, 2017), 29,2% des élèves âgés de 15 ans en France se disent très tendus lorsqu'ils étudient et 47,2% se disent très anxieux avant un devoir sur table même s'ils se sentent préparés.

Attention et difficultés d'apprentissage

La difficulté scolaire survient souvent suite à des difficultés d'attention et de concentration qui empêchent l'élève de s'inscrire dans les apprentissages (Lecendreau, Konofal & Faraone, 2011). Les élèves présentant ce type de difficultés sont très vite repérés par les équipes pédagogiques car les difficultés attentionnelles se manifestent par des difficultés comportementales (Dietz & Montague, 2006). Dans le secondaire, cela va amener le CPE à intervenir à plusieurs reprises auprès de l'élève, et il devient ainsi un acteur clé pour le repérage et l'accompagnement des difficultés attentionnelles. L'attention est la première condition de l'intériorisation d'un savoir dans un processus d'apprentissage (Dehaene, 2018). Sans attention, il n'y a ni mémorisation, ni compréhension, donc aucun accès au savoir. Bien sûr, en plus de l'activité cognitive efficiente, il faudra une composante motivationnelle pour que l'élève se mobilise et s'engage dans ses apprentissages (Meirieu, 2016).

Depuis les années 1990, l'essor des sciences cognitives permet une meilleure compréhension des mécanismes d'apprentissage en contexte éducatif (voir par exemple Carey, 1986 ; Schank, 2015 ; Tytler & Prain, 2009), amenant à une transformation des pratiques pédagogiques pour une meilleure prise en compte du développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent. Notamment, des

chercheurs ont élaboré des séquences pédagogiques afin d'apprendre aux élèves à gérer et utiliser convenablement leurs ressources attentionnelles (voir par exemple Lachaux, 2020) et à mettre en place des stratégies d'apprentissage efficaces (voir par exemple Rossi, Lubin & Lanoë, 2017). Mobilisables au service de la pédagogie, les sciences cognitives permettent alors un meilleur accompagnement des troubles et handicaps qui impactent directement les apprentissages.

Troubles des apprentissages

La difficulté scolaire présente de nombreuses origines, qui balayent des domaines très variés de la prise en charge des troubles et du handicap dont le degré varie. Les élèves reconnus à besoins éducatifs particuliers bénéficient d'une pédagogie aménagée et différenciée associée à des dispositifs adaptés au sein des établissements scolaires et ou hospitaliers. Ils permettent d'accompagner les élèves vers une acquisition des apprentissages du socle commun de connaissances, de compétences et de culture inhérente à la scolarité obligatoire (Décret n°2015-372 du 31 mars).

Au-delà des différents handicaps cognitifs, il existe des troubles qui perturbent les apprentissages de l'élève. Ce sont les troubles spécifiques affectant le langage et les apprentissages (TSLA), le trouble du déficit attentionnel avec ou sans hyperactivité (TDA/h), la précocité intellectuelle ainsi que les troubles du comportement. Bien que la description précise de ces troubles ne soit pas l'objet de cet article, il reste nécessaire d'avoir connaissance du fonctionnement et des dysfonctionnements cognitifs de l'adolescent afin d'identifier les élèves qui auraient besoin d'un accompagnement spécifique. D'après l'INSERM (2019), environ 5 à 7% des élèves scolarisés en France sont concernés par un trouble des apprentissages. Parmi eux, 40% présentent de surcroît des troubles associés, que ce soit des TSLA ou un TDA/h (INSERM, 2019). Cela représente entre un à deux élèves par classe en moyenne. La plupart des troubles des apprentissages et des difficultés scolaires rencontrés à l'adolescence sont associés à des difficultés attentionnelles (Deshler, 2016 ; Dietz & Montague, 2010).

76

De surcroît, la difficulté scolaire ne se résume pas uniquement à des difficultés cognitives. Plusieurs études montrent l'importance du développement psycho-affectif de l'enfant et de l'adolescent sur le bien-être et les apprentissages scolaires (Berger & al., 2011 ; Roester, Eccles, & Sameroff, 2000). Les troubles anxieux, phobiques et la dépression, parce qu'ils incluent une composante comportementale, peuvent également amener à des troubles du comportement. Ils se caractérisent par une indisponibilité psychique circonstancielle ou sont la conséquence d'un état d'angoisse (Egron & Sarazin, 2018). Leur poids sur l'élève va être tel que ce dernier ne sera pas en capacité d'investir ses apprentissages. Dans les cas les plus graves, cela peut entraîner un renoncement à l'école à travers des formes de désintérêt, d'inhibition voire de phobie scolaire. Afin d'œuvrer pour le bien-être scolaire, il est primordial pour le CPE et le service Vie scolaire d'identifier et d'accompagner les élèves présentant des difficultés d'ordre psycho-affectif, en plus de ceux présentant des difficultés d'ordre cognitif.

Les facteurs exogènes de la difficulté scolaire

Si le recours à un diagnostic par une approche médico-psychologique devient peu à peu une référence incontournable pour penser les difficultés scolaires des élèves, il ne faut cependant pas occulter l'influence que le milieu dans lequel évolue l'élève peut avoir sur ses apprentissages. Différents facteurs, dits alors exogènes à l'élève, existent.

Relation école-famille

Le bagage socioculturel, l'accompagnement des parents dans la scolarité, les méthodologies de travail choisies, sont une liste non exhaustive de facteurs constructifs du profil cognitif de l'élève et déterminants de la façon dont il va investir les apprentissages (Siaud-Facchin, 2015). Les premiers créateurs d'envie d'aller à l'école sont les parents. Ils jouent un rôle essentiel dans la scolarité de leur enfant de par l'importance et la considération qu'ils accordent à son statut d'élève. Le vécu de l'expérience scolaire des parents va aussi jouer un rôle important dans la façon dont ils vont aborder celle de leur enfant et la construire. La capacité d'accompagnement de leur enfant dans sa scolarité est un facteur clef dans l'émergence et la préservation de son désir d'apprendre et de réussir.

Milieu socioculturel et sociétal

Les conditions de vie ont un impact sur les apprentissages. La santé, l'alimentation, l'activité physique, le sentiment de sécurité et le sommeil sont autant de facteurs qui ont une importance sur la disponibilité intellectuelle de l'élève (Jirout & al., 2019). Par ailleurs, la très forte prégnance médiatique au cœur du milieu social influence le rapport de l'élève à ses apprentissages (Simuforsa, 2013). Si les nouvelles technologies améliorent grandement notre quotidien, elles engendrent aussi une forme de passivité très flagrante pour les nouvelles générations, amenée par l'immédiateté et l'instantanéité de consommation d'informations qui proposent des « savoirs clefs en main » (Louis & Ramond, 2009).

La difficulté scolaire engendre un mal-être intériorisé

Dans la construction personnelle d'un jeune, la difficulté scolaire réelle, qu'elle ait pour origine des facteurs endogènes ou exogènes à l'élève, entraîne un mal-être, voire une souffrance qui se caractérisent invariablement par une dévalorisation de l'image personnelle et de l'estime de soi. L'école est le deuxième lieu de socialisation après la famille dans la vie de l'enfant. Le jeune y construit son rapport à lui-même et à l'altérité. Si affronter le regard de sa famille et de ses enseignants est quelque chose de douloureux, au collège le regard des pairs prévaut progressivement pour l'élève sur celui des adultes qui l'entourent (Dubet, 2004). Il participe à la construction de l'identité de l'enfant-élève et peut s'avérer encore plus destructeur dans l'image qu'il se construit de lui-même. L'élève se trouve en déséquilibre entre ses aptitudes cognitives et son image scolaire dégradée (American Psychological Association, 2015).

Ces comportements et attitudes vont se matérialiser de différentes façons d'un enfant à un autre. La verbalisation de cette souffrance vécue ne se réalise que très peu (Siaud-Facchin, 2015). Elle s'exprime alors à travers la mise en place par l'élève de différentes stratégies comportementales. Ces stratégies peuvent relever d'un évitement sous forme passive tel qu'un désintérêt apparent ou un désengagement affiché. L'élève peut également physiquement somatiser son mal-être (maux de ventre, de tête, de la tristesse, de l'anxiété, des problèmes de sommeil, d'appétit, d'agressivité, de repli sur soi et d'isolement) (Siaud-Facchin, 2015).

Ces stratégies peuvent également se caractériser par un évitement sous forme active (refus, opposition, agitation). Face à la dévaluation de son image, l'élève rentre alors en conflit avec ceux dont il se sent rejeté ; c'est-à-dire contre ceux qui établissent les règles (et) qui le stigmatisent (Dubet, 2004). L'élève vit cette double violence d'être à la fois spectateur de ses propres difficultés, et d'être relégué à cette place de « vaincu confronté à sa propre nullité [où il voit s'opérer un glissement] d'un jugement porté sur les performances à un jugement porté sur [sa] personne. » (Dubet, 2004 : 81).

Pourquoi s'intéresser à ces troubles ?

Si chez certains élèves la difficulté scolaire naît dès l'entrée dans les premiers apprentissages, pour d'autres elle va se révéler plus tardivement dans la scolarité. Le collège représente de nouveaux défis pour les élèves. Un fonctionnement différent de l'élémentaire avec une diversification des enseignements et des enseignants met en avant leur nécessité d'autonomie, leur capacité d'adaptation à un nouvel environnement avec de nouvelles contraintes. De plus, cette période est charnière dans la construction d'un individu qui connaît en quatre ans la transformation physique de son corps d'enfant à celui d'adulte accompagnée d'une « *période de profonde maturation et de plasticité cérébrale* » (Cannard, 2019).

Ainsi, si la majorité des difficultés scolaires des élèves sont détectées au primaire, il arrive que certains élèves, de par les différentes stratégies compensatoires qu'ils ont mises en place au quotidien durant leur scolarité, parviennent à biaiser leurs difficultés d'apprentissage. Cependant, conjointement avec l'arrivée au collège, les exigences scolaires se renforcent (Décret n°2015-372 du 31 mars 2015). L'augmentation de la densité des savoirs et des compétences à développer peut alors révéler les empêchements que l'élève aura réussi à masquer jusque-là. Cela souligne l'importance d'accompagner la difficulté scolaire, qu'elle soit due à des facteurs endogènes et/ou à des facteurs exogènes. Ici, le parcours que nous proposons intègre tous ces facteurs grâce à l'objectivation des facteurs endogènes de la difficulté scolaire pour la création d'un support factuel permettant des échanges sains avec la famille et de (re)construire une coéducation efficace.

Le rôle du CPE et du service Vie scolaire

Très souvent sollicité à propos des élèves en difficulté, il est attendu du CPE qu'il soit une personne ressource dans l'expression collégiale de solutions. Des dispositifs institutionnels existent au sein des établissements, tels que le dispositif devoirs faits, le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ou bien encore le plan d'accompagnement personnalisé (PAP). Ils ont ce double objectif de prendre en compte la difficulté scolaire de l'élève et de rétablir une forme d'équité par la compensation d'un manque.

Dans sa pratique, le CPE fait très fréquemment l'expérience de la volonté des enseignants d'une externalisation de la gestion des élèves en difficulté scolaire. Les enseignants attendent du service Vie scolaire qu'il vienne pallier sur des petits temps de remédiation tout ce que l'élève n'aura pas réussi à acquérir en classe. Cependant, « *on ne peut pas faire reculer l'échec en faisant plus de ce qui a déjà échoué* » (Meirieu, 2016) et cela nous a engagé à repenser l'aide que le service Vie scolaire peut apporter aux élèves. Puisque les difficultés des élèves se matérialisent en classe, dans le présent article nous proposons d'amener le service Vie scolaire dans la classe, aux côtés des élèves, afin d'observer en contexte les freins à leurs apprentissages.

Depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, nous assistons à une nouvelle conceptualisation de la difficulté scolaire à travers l'individualisation des parcours des élèves (MEN, 2021). Elle marque un tournant au sein du système éducatif français avec l'apparition de la notion d'inclusion scolaire. Le parcours scolaire de chaque élève est analysé et peut nécessiter la mise en place de pédagogie différenciée afin de répondre à des besoins identifiés et de façon internalisée à la classe. À travers ces adaptations de scolarité, des adultes accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) rentrent en classe aux côtés de l'élève. C'est sur cette acceptation de la présence d'adultes dans la

classe par les enseignants que nous nous appuyons afin de pouvoir mettre en place un dispositif d'observation de la difficulté scolaire par le service Vie scolaire.

MÉTHODE D'INTERVENTION

Nous avons élaboré, avec l'aide du CPE et du service Vie scolaire de l'établissement, un parcours du bien-être de l'élève-apprenant échelonné autour de trois grandes étapes qui conditionnent la mise en place de différents dispositifs. Entre chacune de ces étapes, des temps de communication avec la famille et l'équipe pédagogique sont prévus afin d'assurer le suivi de l'élève. Ce parcours est illustré en *Figure 1*.

Le développement de ce parcours s'inscrit pleinement dans la politique éducative nationale de la lutte contre le décrochage scolaire et pour la persévérance scolaire (MEN, 2021). Le projet éducatif de l'établissement, et plus particulièrement le projet de service Vie scolaire, structure et cadre la mise en œuvre de ce parcours.

Le parcours proposé est composé de trois dispositifs décrits en détail dans la suite de cet article. Au préalable de la mise en place, le CPE organise un temps de rencontre avec la famille et le professeur principal. Il y présente les difficultés rencontrées par l'élève, le suivi en deux temps proposé par l'équipe vie scolaire et les perspectives d'évaluation que ce dernier offre. Puis le CPE coordonne le parcours en mobilisant les assistants d'éducation sous sa responsabilité, et est le point central d'une relation qui s'installe entre le service Vie scolaire, l'équipe pédagogique, l'élève et sa famille. Il est important de noter qu'en amont de la mise en place du parcours, un dialogue entre l'élève et l'équipe éducative et pédagogique a été instauré et malgré ce dialogue, la difficulté persiste. Ce parcours s'installe notamment afin que le CPE puisse faire état de manière objective et factuelle de la difficulté rencontrée par l'élève. Selon les besoins décelés, il pourra ensuite aiguiller la famille vers les structures extérieures à l'école et les professionnels experts de la remédiation de la difficulté scolaire.

PARCOURS DU BIEN-ÊTRE DE L'ÉLÈVE-APPRENANT

De la création du parcours à la remédiation de la difficulté scolaire

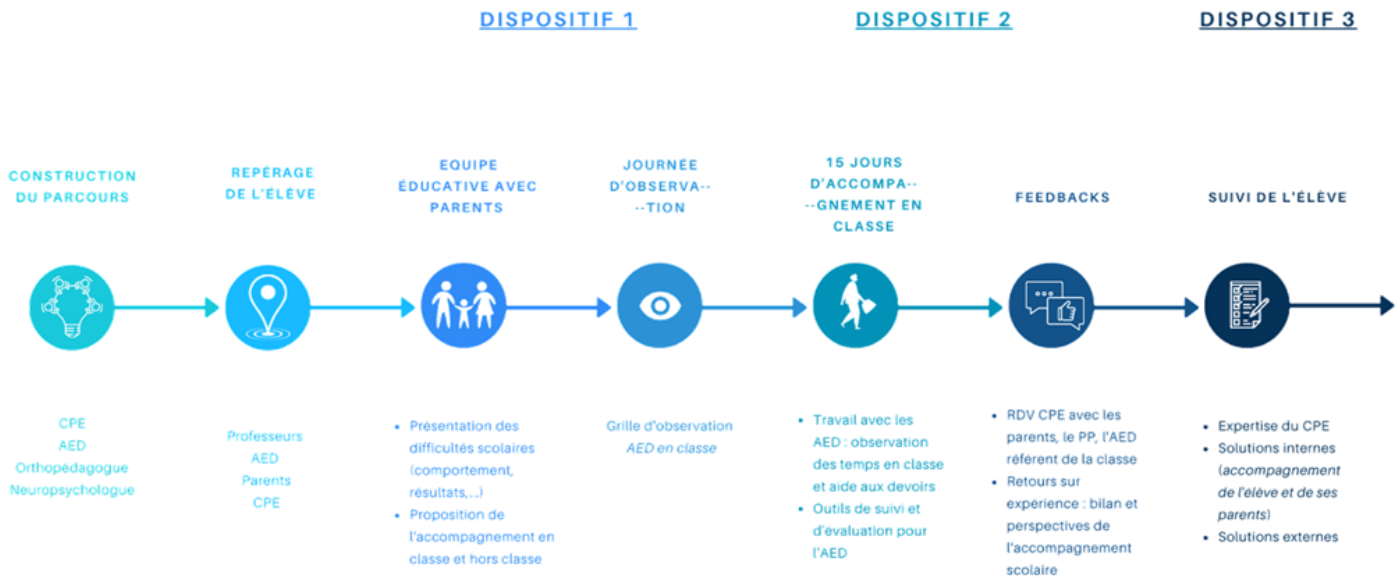


Figure 1 : Chronologie du parcours

Participants

Ce parcours s'adresse aux élèves âgés de 11 à 15 ans d'un collège des Pyrénées-Atlantiques. Un ciblage plus particulier s'opère sur les niveaux 6^e/5^e (11-13 ans). Plus nous pouvons agir tôt, plus cela permet à l'élève de créer un rapport positif aux apprentissages, au collège et aux adultes. Cela contribue à la fois au développement harmonieux de l'élève et à son sentiment d'appartenance à l'établissement. Le choix des élèves intégrés à ce parcours est déterminé par les remarques des enseignants, des assistants d'éducation (AED), du CPE et des parents. Il s'agit très fréquemment d'élèves qualifiés de « perturbateurs » en classe, qui présentent généralement une difficulté d'ordre scolaire.

Depuis sa mise en œuvre, quatorze élèves ont bénéficié de ce parcours. Quatre élèves âgés de 11 ans, six âgés de 12 ans et un âgé de 13 ans en ont fait l'expérience au cours des années scolaires 2020/2021 et 2021/2022.

Dispositif 1 : Observation sur une journée de cours

L'objectif de ce premier dispositif réside dans la volonté d'avoir une vision globale de l'élève sur une journée complète de cours. Cette photographie vient étayer le regard porté par chacun des enseignants qui ne le voit que ponctuellement au cours de la journée et de la semaine. Un AED est missionné pour suivre l'élève le temps d'une journée de cours. Les élèves de la classe ne sont pas avertis de sa venue et en ignorent la vraie raison. L'AED, en immersion, se place au fond de la classe. Il peut alors librement observer l'élève ciblé dans ses actions et ses diverses interactions au fil des cours.

| Nom Elève : | 8h30-9h30 | 9h30-10h30 | 10h30-11h30 | 11h30-12h30 | | 14h-15h | 15h-16h | 16h-17h |
|---|-----------|------------|-------------|-------------|--|---------|---------|---------|
| POSTURE DE L'ÉLÈVE | | | | | | | | |
| Regarde ailleurs (plafond, sol, montre, fenêtre, ...) | | | | | | | | |
| Se retourne | | | | | | | | |
| Souffle | | | | | | | | |
| Se lève de sa chaise | | | | | | | | |
| Se balance | | | | | | | | |
| Bouge/gigote (mouvements pieds) | | | | | | | | |
| Joue avec le matériel (stylo, trousse, cahier) | | | | | | | | |
| Dessine, gribouille | | | | | | | | |
| Tient sa tête avec ses mains | | | | | | | | |
| Baille, se frotte les yeux | | | | | | | | |
| S'allonge sur la table | | | | | | | | |
| BAVARDAGES | | | | | | | | |
| Bavardage actif | | | | | | | | |
| Bavardage passif | | | | | | | | |
| Enlève le masque, joue avec, triture les anses | | | | | | | | |
| AMUSEMENT | | | | | | | | |
| Joue avec le voisin | | | | | | | | |
| INTERVENTIONS | | | | | | | | |
| Veut sortir du cours | | | | | | | | |
| Lève la main pour répondre | | | | | | | | |
| Pose des questions | | | | | | | | |
| Intervient sans autorisation | | | | | | | | |
| Intervient non à propos | | | | | | | | |

Figure 2 : Grille d'aide à l'observation en classe

Un protocole de suivi de l'élève a été défini. Cette journée d'observation s'accompagne du remplissage de deux grilles d'aide à l'observation, élaborées par le CPE avec l'aide des AED et sous l'expertise d'une orthopédagogue et d'une neuropsychologue. La première grille (Figure 2) sert à relever objectivement les expressions de l'agitation de l'élève, appelées ruptures attentionnelles, et à les caractériser. Elle ne sert en aucun cas à poser un diagnostic sur l'élève. En revanche, elle permet d'affiner la compréhension de ses comportements en classe et de mesurer ses capacités attentionnelles. Exclusivement factuelle, la transcription de cette journée de cours se base uniquement sur un chiffrage de la fréquence des différents indicateurs relevés et classés dans deux items : « posture attentionnelle » et « perturbations », et ce à différents moments de la journée. La deuxième grille permet un approfondissement des remarques sur les réflexes pédagogiques (i.e., automatismes attendus d'une posture d'élève) de l'élève en classe. L'observateur, par une prise de notes factuelle, détaille les attitudes de l'élève.

Dispositif 2 : Un accompagnement individualisé

Le dispositif 1 nous a permis d'observer l'élève dans sa posture d'élève ancrée dans la réalité de la classe et de repérer certaines difficultés grâce à la grille d'observation. Le dispositif 2 va maintenant s'attacher à l'observation fine des comportements d'apprentissage et de mise au travail de l'élève.

Un accompagnement individualisé se met en place à travers un suivi étroit de l'élève par le service Vie scolaire avec l'accord de la famille. Ainsi, sur les temps de cours, les AED sont présents à côté de l'élève en classe et se relaient chaque heure afin de l'observer en classe sur toute l'amplitude de son emploi du temps. Une fois ses heures de cours terminées et conjointement avec l'organisation des amplitudes horaires d'accueil de l'établissement, l'élève reste une heure après la fin de ses cours pour faire ses devoirs. Il bénéficie temporairement d'un casier où il conserve l'ensemble de ses affaires scolaires.

L'accompagnement individualisé s'étale sur une période de deux semaines. Le choix de cette temporalité permet un équilibre entre une prise en charge de l'élève trop courte pour commencer de présenter des résultats (une semaine) tout en empêchant une accoutumance, une dépendance de l'élève vis-à-vis d'une présence à ses côtés en classe (qui peut commencer à partir de la troisième semaine). Ainsi, pendant deux semaines et en accord avec l'élève et sa famille, les AED se relaient chaque heure afin d'accompagner l'élève en classe sur toute l'amplitude de son emploi du temps. Présents aux côtés de l'élève en classe, les AED ont un rôle d'observateurs et nouent une relation de confiance avec l'adolescent.

Dispositif 3 : Un suivi de l'élève

En plus du rôle de coordinateur du suivi de l'élève avec l'ensemble des personnels de l'établissement, le CPE a ici un véritable rôle de conseiller auprès des enseignants et de la famille. Lors de l'accompagnement de l'élève, les AED remplissent, heure par heure, une fiche de suivi de l'élève en classe (*Figure 3*). Le CPE exploite ensuite l'ensemble de ces fiches en les confrontant à son expertise professionnelle et ses connaissances sur la difficulté scolaire (acquises notamment dans sa formation initiale) afin de tirer les premières conclusions sur les besoins de l'élève. Le CPE rédige alors un compte-rendu des deux semaines d'accompagnement et de la journée d'observation en classe, qu'il partage avec la famille, l'élève, le professeur principal et l'AED référent de la classe sur un temps de réunion dédié. Si ce bilan permet la valorisation des efforts et des points forts de l'élève, il indique également à l'équipe pédagogique les difficultés que l'élève peut rencontrer en classe, qu'elles soient d'ordre graphomoteur, orthographique, ou organisationnel. Ce repérage donne des indications aux enseignants sur des aménagements pédagogiques à penser ou à repenser pour atteindre une mobilisation optimale de l'élève en classe. Cela peut amener à titre d'exemple à la révision du PPRE vers des aménagements plus adaptés aux problématiques rencontrées par l'élève. Ce bilan, également transmis à la famille, pourra de plus apporter des éléments factuels et exhaustifs aux spécialistes extérieurs qui suivraient ensuite l'élève à l'issue du parcours proposé par le CPE.

NOM : PRENOM : CLASSE : AED :
 DATE : HORAIRE : MATIERE : HUMEUR :

FICHE ELEVE EN CLASSE

| | | COMMENTAIRES |
|--|--|--------------|
| MISE AU TRAVAIL | Matériel scolaire | |
| | Agenda Ex: Tenue de l'agenda, prise des devoirs | |
| | Cahier-Classeur Ex: Trace écrite : correcte ? incomplète ? | |
| | Rangement des feuilles Ex: organisation, classement | |
| | Suivi rapide des consignes Ex : prendre son livre à la page demandée | |
| | Suivi des consignes disciplinaires Ex : fait l'exercice demandé en cours | |
| PEDAGOGIE | Capacité de compréhension (orale et écrite) | |
| | Vocabulaire de la matière maîtrisé ? | |
| | Compréhension du contenu étudié ? | |
| | Retranscription (passer de l'oral à l'écrit ou inversement) | |
| | Bonne orthographe ? Syntaxe ? | |
| | Écriture lisible ? | |
| POSTURE ATTENTIONNELLE | Attentif (Bavardage, se retourne, joue, regarde ailleurs, ...) | |
| | Implication et participation (Lève le doigt, pose des questions judicieuses, réponses à propos, timidité, anxiété de performance,...) | |
| | Relationnel avec : - Ses pairs - Son professeur | |
| Commentaires supplémentaires Autres observations | | |

Figure 3 : Exemple de fiche de suivi de l'élève renseignée par l'AED

Au-delà de ce travail, il nous est également apparu important de nous attacher aux ressentis des principaux protagonistes faisant l'expérience de ce dispositif. Ainsi, des questionnaires à l'attention de l'élève, des parents et des enseignants ont été conçus. Seul le questionnaire à destination des élèves se renseigne avant et après dispositif. Alors que le travail sur les fiches de suivi en classe permet une évaluation quantitative des progrès de l'élève, ces questionnaires rendent possible une

approche qualitative de l'évaluation du dispositif par l'élève lui-même. La temporalité dans le remplissage du questionnaire varie selon les intéressés :

- **Élèves** : le questionnaire se remplit le lundi matin avant sa première heure de cours accompagnée, et se remplit de nouveau le vendredi soir de la deuxième semaine à l'issue de son dernier cours.
- **Parents** : le questionnaire est distribué après accompagnement et avant l'entretien avec le CPE, le professeur principal et l'AED référent de la classe pour la présentation des conclusions des deux semaines d'accompagnement.
- **Enseignants** : le questionnaire est envoyé par mail à l'ensemble de l'équipe pédagogique à l'issue des deux semaines d'accompagnement.

EXEMPLE DE RÉSULTATS OBTENUS CHEZ UN ÉLÈVE DE CINQUIÈME

Nous rappelons qu'au total, 14 élèves ont à ce jour participé à l'ensemble du parcours. Cependant, par souci de clarté, nous illustrerons ici le parcours en nous centrant sur les résultats obtenus chez un élève, que nous appellerons Y. Y. est issu des gens du voyage sédentarisés, la famille s'intéresse peu à la scolarité et est issue d'un milieu social populaire. Y. a bénéficié du premier dispositif à la fin de l'année scolaire 2020-2021 pendant son année de 5^e. Détenteur d'un plan d'accompagnement personnalisé pour dyspraxie depuis la primaire et repéré par le grand nombre de retenues données par les enseignants, il est très vite apparu que la dyspraxie n'était pas le seul frein à ses apprentissages. Extrêmement agité en classe, il s'est fait très fréquemment exclure de ses cours pendant ses années de 6^e et de 5^e. Il prétextait régulièrement le besoin d'aller à l'infirmerie pour des maux divers et variés. Sur les temps hors classe, il était dans une constante recherche de l'attention d'autrui, que ce soit celle de ses pairs ou des adultes. Ses résultats scolaires donnaient à penser qu'il était en décrochage. Le médecin scolaire mettait en cause les enseignants du collège qui n'appliqueraient pas, ou pas assez, les prescriptions du PAP. En revanche, les enseignants estimaient faire le maximum pour Y. et ne supportaient plus son comportement.

84

Dispositif 1 : Observation sur une journée de cours

À partir de la première grille, les résultats de la journée d'observation s'illustrent sous forme de graphique (*Figure 4*) et de tableau (*Tableau 1*), qui montrent la proportion des facteurs d'inattention de Y. et sont mis en perspective heure par heure. Dans le cas de Y, quatre heures de cours ont été suffisantes pour illustrer ses difficultés à se canaliser en classe et à pouvoir se focaliser sur le cours. En complément, le *Tableau 2* présente les notes prises par l'AED à partir de la deuxième grille support.

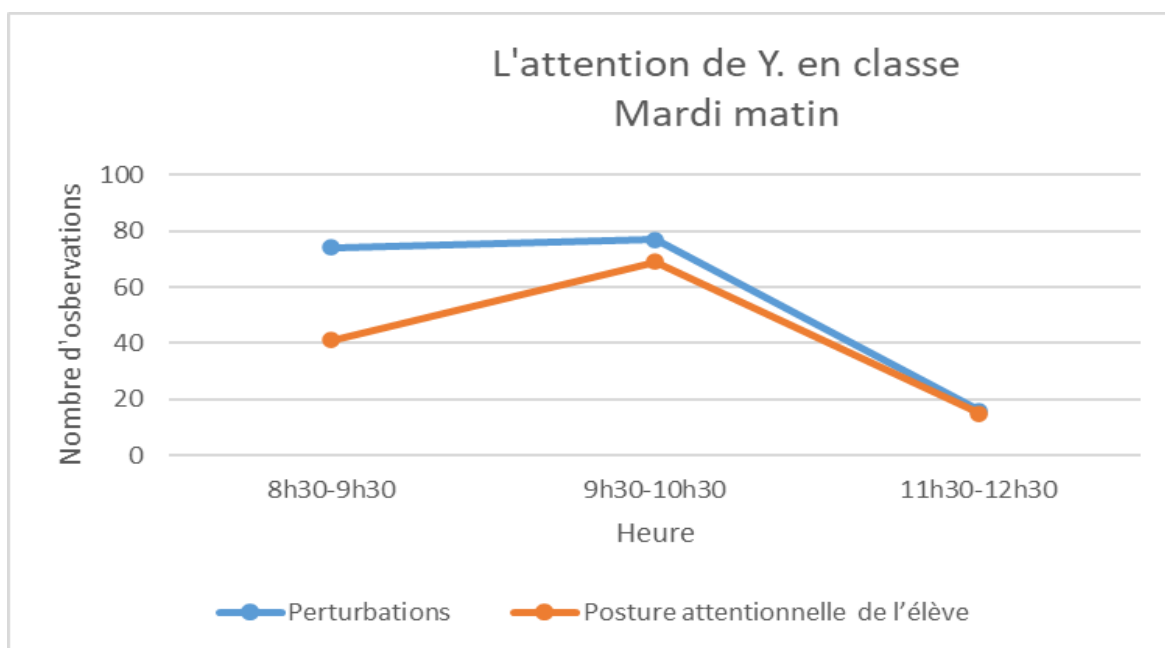


Figure 4 : Représentation graphique des ruptures attentionnelles de Y. sur une journée de cours

| | 8h30-9h30 | 9h30-10h30 | 11h30-12h30 | TOTAL |
|--|-----------|------------|-------------|---|
| Perturbations (bavardages, amusement) : souffle, dessine, bavardage action/passif, joue avec le voisin, tapote, rit, joue avec matériel, interventions sans autorisation et non à propos. | 74 | 77 | 16 | 343 Décrochages attentionnels en 3 heures de cours |
| Posture attentionnelle de l'élève (corporel) regard, se retourne, se lève, se balance, bouge, tient sa tête, baille, s'allonge, se ronge les ongles, se tient le sweat. | 41 | 69 | 15 | |

Tableau 1 : Retours quantifiés des ruptures attentionnelles de Y. sur une journée de cours

Les résultats font état d'un grand nombre de ruptures attentionnelles, mais également de variations au cours de la matinée. Y. semble être plus attentif et plus disponible pour ses apprentissages en fin de matinée (11h30-12h30) qu'en début de matinée (8h30-9h30). Le milieu de matinée (9h30-10h30) semble être la période la plus difficile, marquée par le plus grand nombre de décrochages et ruptures attentionnelles. Ces données objectives ont permis un support factuel pour un entretien de restitution dans de bonnes conditions avec la famille de Y., qui a été favorable à la poursuite du parcours vers le dispositif 2, un accompagnement de quinze jours en classe.

Dispositif 2 : Un accompagnement individualisé

Y. a été très réceptif au suivi proposé et a démontré son envie de s'appliquer au mieux en classe. Soucieux du regard de l'adulte, il demandait souvent conseil aux AED présents à ses côtés sur sa posture d'élève, notamment sur ses interventions en classe auprès de l'enseignant, sur la tenue de ses cahiers. De nombreuses fois après son accompagnement en classe, il a exprimé la volonté d'être de nouveau suivi.

| | Repères pédagogiques | Observations générales |
|---|--|---|
| 8h30-9h30 - Anglais | <p>Ne sort pas ses affaires à l'arrivée en classe.</p> <p>La correction de l'exercice commence, il ne sort pas son workbook. Il le sort après 15min de cours, quand son enseignante lui demande. Ne prend pas le cours sur son workbook, ou fait mine de commencer à le prendre au moment du changement d'activité.</p> <p>Demande à son voisin une photocopie du cours plus tard et le demande à d'autres car ils disent en avoir marre de lui donner et qu'il peut écrire, ce à quoi il répond qu'il ne pourra jamais tout copier à temps.</p> <p>Ne comprends pas le cours, et le verbalise à voix haute plusieurs fois (« j'y comprends rien »). Lève la main à plusieurs reprises pour participer, de façon souvent insistante (avec bruitage de personne impatiente), mais comme il ne saisit pas le contenu du cours, les réponses sont non à propos. L'enseignante finit par ne plus l'interroger.</p> <p>S'il s'intéressait au cours et souhaitait participer, après 30 min de cours, il n'y a plus aucune mise au travail le reste du cours.</p> <p>Au moment de copier les devoirs sur l'agenda, il range ses affaires. Il est le premier à partir.</p> | <p>Il est rentré en classe et s'est assis au fond de la salle. Il cherche sans arrêt ses camarades du regard pour entamer une discussion, observer ce qu'ils font, réagir, et est donc constamment tourné de tous les côtés sauf face au tableau.</p> <p>Il ne se met pas au travail (copier la correction, sortir le bon manuel au bon moment) même lorsque l'enseignante lui demande.</p> <p>Il chantonne parfois.</p> <p>Après 30 min de cours, l'agitation a amplifié et il s'est mis à faire de façon très répétitive toutes sortes de bruitages, de mimiques à l'intention des autres camarades de sa classe en enlevant son masque.</p> <p>Dès que les autres copient la leçon, Y. semble s'ennuyer et se met à parler tout seul.</p> <p>Il commente ses chaussures, sa taille, le sac de sa voisine de rangée, la trousse d'un tel, « Martin c'est une tomate », « toi t'es Gremlins », etc...</p> <p>De façon générale, il est complètement absorbé par le moindre geste de ses camarades dans la classe et se doit d'y réagir d'une manière ou d'une autre.</p> <p>Un exemple : un camarade au fond à l'autre bout de la classe est en train de se moucher, Y. va lui demander s'il a besoin d'un autre mouchoir. « J'ai un paquet tout neuf, tu me dis, t'hésites pas. »</p> |
| 9h30-10h30 - Espagnol <i>Contrôle</i> <i>(30 min)</i> | <p><u>Avant contrôle :</u></p> <p>Cette fois-ci l'enseignant l'a placé au premier rang devant son bureau à son entrée en classe.</p> <p>Ne sort pas ses affaires quand il arrive en cours. Il attend de nouveau que l'enseignant le lui demande plusieurs fois pour s'exécuter.</p> <p>Il se met à copier la correction de l'exercice contrairement au cours d'avant.</p> <p><u>Pendant contrôle :</u></p> <p>Moment de calme et de silence. Pendant que l'enseignant tourne entre les rangées, Y. se retourne systématiquement vers ses camarades installés à la table derrière lui.</p> | <p>Il est au premier rang et ça a été une vraie girouette pendant une heure. Constamment retourné, il cherche de nouveau ses camarades du regard, parle sans arrêt, fait des bruitages que j'entends du fond de la classe.</p> <p>Il a également beaucoup participé au cours. Il semble chercher à attirer l'attention de l'adulte pour qu'il valorise sa participation et lui démontrer son implication dans le cours. Cependant, de sa position au premier rang, il s'est permis aussi des interventions sans autorisation.</p> <p>Il est un élève volontaire.</p> <p>La présence de l'enseignant parfois debout à côté de lui ne l'empêche pas de se retourner et de discuter.</p> <p>Pendant le contrôle, il a posé de nombreuses questions à l'enseignant pour l'accompagner dans la réalisation des exercices.</p> <p>Il a fini assez rapidement. Pendant que l'enseignant ramasse les copies, Y. a pris le ciseau dans la trousse de son camarade assis derrière lui et a commencé de se couper les cheveux à l'aveugle sur un côté de sa tête.</p> |
| 10h30-11h30 - Histoire-géographie | <p>Conditions particulières car le cours avait lieu en salle informatique et pour un travail de groupe.</p> | <p>Très rapidement, Y. a eu mal à rester assis sur sa chaise dans ce contexte plus « décontracté » qu'en classe. Il escalade sa chaise, fait passer ses jambes autour du dossier et fait l'acrobate pendant tout le temps du travail de groupe.</p> <p>Puis comme son groupe avait fini le travail plus rapidement que les autres, il a délaissé son ordinateur et son groupe et a navigué à travers la classe.</p> <p>Il a commencé spontanément à danser entre les rangées de la salle, à chanter, à chercher les autres assis sur leur ordinateur. Il passait derrière eux et leur donnait tantôt une tape sur la tête, les bousculait, venait commenter leur travail. Il allait aussi déconcentrer certains qui étaient plutôt calmes et travaillaient, ce qui a eu pour résultat de les rendre en retard dans le travail à envoyer à l'enseignante à la fin de l'heure.</p> <p>Très excité, il est sorti de la salle informatique en hurlant à tue-tête.</p> |
| 11h30-12h30 - Musique | <p>Il rentre en classe et ne se place pas à sa place attirée par l'enseignant qui a fait un plan de salle depuis longtemps. Il se fait tout de suite reprendre par son enseignant.</p> <p>Y. est assis au fond de la classe. Il ne sort aucune affaire.</p> <p>Il n'a pas fait son devoir de création de chanson de blues, et il va se retrouver à passer à l'oral et être évalué. Un ami lui donne discrètement sa chanson qu'il a écrite au moment où Y. se lève pour passer devant sa classe. Totale improvisation (qui ne se passera pas trop mal au vu de ses talents de comédien !)</p> <p>Il passera le reste de l'heure les pieds sur son sac.</p> | <p>Pendant l'heure, il a été particulièrement actif avec un petit groupe de trois élèves.</p> <p>Il aura de nouveau tout commenté. L'enseignant le reprend à de nombreuses reprises sur ses bavardages, qu'il reprendra dès que l'enseignant finit de lui parler.</p> <p>Cette dernière heure de la matinée est difficile pour tout le groupe classe que l'enseignant n'aura cessé de reprendre sur le chahut intempestif. Y. se met aussi à demander aux autres de se taire sans arrêt et n'hésite pas à dénoncer qui parle lorsque l'enseignant s'interrompt ; alors que lui parle tout le temps.</p> <p>Il joue beaucoup avec son paquet de mouchoirs.</p> <p>Il se cache dans son sweat et joue « au zombie » en faisant disparaître sa tête dans son pull et en retirant ses bras des manches.</p> <p>Il répare la semelle d'une de ses chaussures avec sa colle. Il continue de faire ça et de tenir son pied en l'air jusqu'à ce que son enseignant le gronde.</p> <p>Il fait des « grrr » aux élèves qui passent à l'oral.</p> |

86

Tableau 2 : Notes prises par l'AED lors de la journée d'observation de Y.

En octobre 2021, lorsqu'Y. est en 4^e, le psychiatre diagnostique un TDA/h. Il a apprécié le bilan fourni par le service Vie scolaire et Y. a entamé un suivi à l'extérieur du collège pour apprendre à gérer son trouble. Un dossier pour la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) est construit en parallèle afin de demander un accompagnement humain en classe. Dans le cas de Y., le

parcours de bien-être proposé par le service Vie scolaire a donc permis un réinvestissement des apprentissages ainsi qu'une augmentation de la motivation, et a été un déclencheur pour la mise en place d'un suivi médical.

Dispositif 3 : Fiche de suivi du dispositif 3

À l'issue des dispositifs 1 et 2 et suite à la rencontre avec les parents et les équipes éducatives et pédagogiques, un suivi de l'élève par le CPE se met en place sur le long terme. Les informations recueillies dans les fiches de suivi sont synthétisées par le CPE (*tableau 3*) afin de pouvoir centraliser et accompagner les orientations et les aménagements scolaires préconisés par l'établissement et/ou les spécialistes extérieurs auxquels la famille peut avoir eu recours.

| Y. | Suivi de l'élève en dispositif 3 | | | | | |
|-------------------------|--|---|--|--|--|---|
| | ANNEE DE 4 ^{ème} | | | ANNEE DE 3 ^{ème} | | |
| Date : | Octobre 2021 | Janvier 2022 | Mai-Juin 2022 | Septembre 2022 | Décembre 2022 | Juillet 2023 |
| SUIVI EN INTERNE | <ul style="list-style-type: none"> Création d'un Gevasco pour une demande d'AESH et d'utilisation d'un matériel pédagogique | <ul style="list-style-type: none"> Réadaptation du PAP par le médecin scolaire | <ul style="list-style-type: none"> Demande pour intégrer une 3^{ème} prépa-métier (refusée) | <ul style="list-style-type: none"> Accompagnement de 12h par une AESH Dispositif « Coup de pouce » (Aide aux devoirs avec AED) Travail sur l'orientation (Psychologue de l'Education nationale) | <ul style="list-style-type: none"> Demande d'aménagements pour le brevet liés à sa dysgraphie | <ul style="list-style-type: none"> Liaison avec les collègues CPE de son futur lycée |
| SUIVI EN EXTERNE | <ul style="list-style-type: none"> Psychiatre : pose d'un diagnostic de TDA/h | <ul style="list-style-type: none"> Notification pour une AESH – Pôle inclusif d'accompagnement localisé n'a pas pu lui en faire bénéficier jusqu'à la fin de son année de 4^{ème}. | <ul style="list-style-type: none"> Suivi médical du TDA/h | <ul style="list-style-type: none"> Séances d'ergothérapie pour apprendre à utiliser un ordinateur à des fins pédagogiques Suivi médical du TDA/h | | |

Tableau 3 : Document de synthèse du suivi de Y.

Aujourd'hui, Y. est beaucoup plus apaisé dans sa scolarité. Les remarques de ses enseignants sont positives à son égard et ses notes sont correctes, comme l'illustre la comparaison entre ses deux bulletins scolaires du 3^e trimestre de 4^e et du 1^{er} trimestre de 3^e (*Figure 5*). Une demande d'aménagements pour passer le diplôme national du brevet est maintenant en cours. Y. reste dépendant de l'accompagnement par un AESH. L'objectif ultime visé par Y. cette année est le développement d'une autonomie à travers le détachement progressif de l'accompagnement par un AESH.

Bulletin du 3ème Trimestre

Né le [REDACTED] - DEMI-PENSIONNAIRE DANS L'ETABLISSEMENT 5
 INE : [REDACTED]

Année scolaire : 2021/2022

4G

Professeur principal : [REDACTED]

| Matières | Moy. | Éléments du programme travaillés durant la période | Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles |
|------------------------------------|-------|---|---|
| ANGLAIS LV1 [REDACTED] | 4,12 | | Pas ou peu de travail ce trimestre, les relations conflictuelles entretenues avec les autres élèves ne permettent pas à [REDACTED] de suivre le cours correctement. Il faut travailler la concentration et le sérieux. |
| ARTS PLASTIQUES [REDACTED] | 12,00 | <ul style="list-style-type: none"> - L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur - La matérialité de l'œuvre ; l'objet et l'œuvre - La représentation ; images, réalité et fiction - Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche et lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques - Proposer et soutenir l'analyse et l'interprétation d'une œuvre | L'attitude d [REDACTED] s'est à nouveau dégradée au troisième trimestre. Il ne s'est pas impliqué avec suffisamment de sérieux. Le bilan est mitigé. [REDACTED] aurait sans doute pu faire bien mieux grâce à davantage de régularité. |
| ED.PHYSIQUE & SPORT. [REDACTED] | | | |
| ED.PHYSIQUE & SPORT. [REDACTED] | 12,00 | | ensemble insuffisant. |
| EDUCATION MUSICALE [REDACTED] | 10,50 | <ul style="list-style-type: none"> - Écouter, comparer et construire une culture musicale commune - Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création | travail très irrégulier, le comportement est encore perfectible |
| ESPAGNOL LV2 [REDACTED] | 7,86 | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier quelques grands repères culturels - Comprendre les points essentiels d'un message - Expression du temps - Comprendre des textes courts et simples - Prendre la parole sur des sujets connus | Un bilan annuel fragile. [REDACTED] a des difficultés de concentration qui nuisent à ses apprentissages. |
| FRANCAIS [REDACTED] | 3,14 | <ul style="list-style-type: none"> - Avec autrui : familles, amis, réseaux (comédies, récits d'enfance et d'adolescence ...) - Individu et société : confrontations de valeurs ? (tragédies, tragi-comédies, romans, nouvelles...) - La fiction pour interroger le réel (romans, nouvelles réalistes ou naturalistes...) - Analyser une œuvre et repérer ses effets esthétiques - Lire des textes littéraires et fréquenter des œuvres d'art | Aucun travail. Votre oral pourrait être pertinent si vous le maîtrisiez, et si vous ne cherchiez pas pour tous les moyens à monopoliser la parole, quitte à dire des bêtises. Dommage, même dans ce domaine où vous pourriez être performant, vous vous sabotez... Les compétences nécessaires en fin de 4e ne sont pas validées. |
| HIST & GEOG. [REDACTED] | 7,71 | <ul style="list-style-type: none"> - Un monde de migrants - Mers et Océans : un monde maritimisé - L'Europe de la « révolution industrielle » - Le tourisme et ses espaces | Le travail attendu pour un élève de quatrième est très insuffisant, les interventions inopinées en classe sont dérangeantes, pour les élèves et pour le déroulement des séances. |
| MATHEMATIQUES [REDACTED] | 3,60 | <ul style="list-style-type: none"> - Calcul littéral - Calculer en utilisant le langage algébrique (lettres, symboles, etc.) - Reconnaître des situations de proportionnalité et résoudre les problèmes correspondants. - Représenter des données sous forme d'une série statistique. - Traduire en langage mathématique une situation réelle (par exemple à l'aide d'équations, de fonctions, de configurations géométriques, d'outils statistiques). | Aucun travail véritablement sérieux. [REDACTED] se dispense de travailler, d'avoir son matériel. Ses nombreuses interventions dans une heure de cours dérangeant et perturbent le bon déroulement. Les connaissances de quatrième ne sont pas acquises. Une toute autre attitude devra être adoptée en troisième. |
| PHYSIQUE-CHIMIE [REDACTED] | 10,00 | <ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre des documents scientifiques - Transformations chimiques - Utiliser des outils d'acquisition et de traitement de données, de simulations et de modèles numériques | Le bilan de l'année n'est pas celui attendu. [REDACTED] aurait pu, et dû, se prendre en charge avec plus de volontarisme et moins de complaisance face à ses difficultés, pourtant réelles. |
| SVT [REDACTED] | 9,50 | <ul style="list-style-type: none"> - Comportements responsables en matière de santé - Processus biologiques et organisme humain - Lire et exploiter des données présentées sous différentes formes : tableaux, graphiques, diagrammes, dessins, conclusions de recherches, cartes heuristiques, etc. - Pratiquer des langages - Pratiquer des démarches scientifiques et technologiques | Ensemble moyen. Il faudra, l'année prochaine, fournir un travail plus régulier et plus approfondi afin de progresser. |
| TECHNOLOGIE [REDACTED] | | <ul style="list-style-type: none"> - Écrire, mettre au point et exécuter un programme - Décrire, en utilisant les outils et langages de descriptions adaptés, la structure et le comportement des objets. - Exprimer sa pensée à l'aide d'outils de description adaptés : croquis, schémas, graphes, diagrammes, tableaux (représentations non nommées). - Identifier le(s) matériau(x), les flux d'énergie et d'information dans le cadre d'une production technique sur un objet et décrire les transformations qui s'opèrent. - Mesurer des grandeurs. | Les compétences sont insuffisantes. L'agitation permanente, les interventions orales désordonnées perturbent la classe. |

Appréciation globale : Bilan très insuffisant. L'attitude en classe est inappropriée, dérangeante pour lui et les autres. Les grandes difficultés d [REDACTED] l'empêchent d'atteindre les objectifs de la voie générale. Nous lui souhaitons de réussir dans la voie professionnelle demandée.

Le chef d'établissement

Bulletin du 1er Trimestre

Né le [REDACTED] - DEMI-PENSIONNAIRE DANS L'ETABLISSEMENT 4
 INE : [REDACTED]

Année scolaire : 2022/2023

3 F

Professeur principal : [REDACTED]

| Matières | Moy. | Éléments du programme travaillés durant la période | Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles |
|------------------------------------|----------------|--|---|
| ANGLAIS LV1 [REDACTED] | 14,80 | - Savoir lire des documents vidéo et savoir mettre en relation images et documents sonores - Comprendre des documents écrits de nature et de difficultés variées issus de sources diverses. - Mobiliser à bon escient ses connaissances lexicales, culturelles, grammaticales pour produire un texte oral sur des sujets variés. - Réagir spontanément à des sollicitations verbales, en mobilisant des énoncés adéquats au contexte, dans une succession d'échanges qui alimentent le message ou le contredisent - S'. | Très bon trimestre. [REDACTED] est intervenu régulièrement et de manière pertinente et canalisée. De bonnes capacités de compréhension et du lexique. Il faut maintenant consolider l'expression écrite. |
| ARTS PLASTIQUES [REDACTED] | 13,89 | - Expérimenter, produire, créer - L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur - La représentation ; images, réalité et fiction - Mettre en œuvre un projet artistique - Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art | Ensemble satisfaisant. Les compétences travaillées ce trimestre sont acquises. Des efforts tout au long du trimestre. Tu dois continuer ainsi et soutenir tes efforts. |
| ED.PHYSIQUE & SPORT. [REDACTED] | 14,00 | - Assurer la sécurité de son camarade - Canoë-kayak, ski, VTT / Escalade Randonnée - Gérer ses ressources pour réaliser un parcours - Réussir un déplacement planifié dans un milieu plus ou moins connu | Bon travail en escalade. [REDACTED] a réalisé des progrès et a fourni un travail sérieux et régulier. |
| ED.PHYSIQUE & SPORT. [REDACTED] | 0,00 | - Demi-fond / Courses de haies / Hauteur / Lancers / Sauts / Relais vitesse / Natation longue / Natation de vitesse - Gérer son effort, faire des choix pour réaliser la meilleure performance - S'échauffer avant un effort | Aucun travail |
| EDUCATION MUSICALE [REDACTED] | | - Écouter, comparer et construire une culture musicale commune - Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création | une seule note de chant ce trimestre, bon travail |
| ESPAGNOL LV2 [REDACTED] | 18,99 | - Comprendre une intervention brève - Comprendre les points essentiels d'un message - Ecrire un texte court et articulé simplement - Comprendre des textes rédigés dans une langue courante et renvoyant à un sujet connu - Prendre la parole sur des sujets connus | [REDACTED] est un élève très volontaire qui s'investit activement en classe et qui a à cœur de partager ses connaissances avec ses camarades. On l'en félicite! |
| FRANCAIS [REDACTED] | 18,47 19,50 | Oral | |
| FRANCAIS [REDACTED] | 13,58 | - Progrès et rêves scientifiques - Lire des textes littéraires et fréquenter des œuvres d'art - Lire des images, des documents et des textes non littéraires - S'exprimer de façon maîtrisée - Adopter les procédés d'écriture qui répondent à la consigne et à l'objectif | Bon trimestre. Grâce à l'accompagnement par une AESH, [REDACTED] est tout à fait capable de comprendre et réussir, il parvient à canaliser son attention et à participer à bon escient. C'est très bien. Il faut continuer ainsi. |
| HIST & GEOG. [REDACTED] | 12,50 | - Civils et militaires dans la Grande guerre - Régimes totalitaires et démocraties fragilisées (1918-1939) - Les aires urbaines françaises - Nationalité et citoyenneté - République et démocratie dans la France d'aujourd'hui | Bilan trimestriel en demi-teinte. J'attends une attitude et un travail plus réguliers en deuxième période. [REDACTED] en est certainement capable. |
| MATHEMATIQUES [REDACTED] | 13,58 | - Utiliser la réciproque et la contraposée du théorème de Pythagore - Calcul littéral - Résoudre des problèmes de proportionnalité - Statistiques : moyenne et médiane d'une série de valeurs - Mettre au point un programme utilisant des boucles et des variables avec SCRATCH | Très bon investissement en classe. [REDACTED] fait preuve de bonne volonté et comprend rapidement. Il reste à améliorer l'écrit qui est son point faible. |
| PHYSIQUE-CHIMIE [REDACTED] | 18,25 | - Développer des modèles simples pour expliquer des faits d'observations et mettre en œuvre des démarches propres aux sciences - Interpréter des résultats expérimentaux, en tirer des conclusions et les communiquer en argumentant - Les différents types de signaux - Propriétés des signaux | Excellent trimestre, notamment dans la participation en classe, souvent pertinente. [REDACTED] a de bonnes intuitions scientifiques mais peine parfois à les exprimer avec toute la rigueur que l'on peut attendre. Ceci dit, les progrès sont spectaculaires. |
| SVT [REDACTED] | 14,50 | - Pratiquer des démarches scientifiques et technologiques - Pratiquer des langages - S'approprier les outils et les méthodes - Organisation du monde vivant | Bon trimestre même si les résultats sont en dents de scie. [REDACTED] a beaucoup de mal à avoir du recul sur son travail et ne tente presque jamais de résoudre les difficultés seul (c'est à dire sans poser de questions). Il faut absolument acquérir plus d'autonomie dans votre manière de travailler. |
| TECHNOLOGIE [REDACTED] | | - Identifier un besoin et énoncer un problème technique, identifier les conditions, contraintes (normes et règlements) et ressources correspondantes. - S'approprier un cahier des charges. - Imaginer des solutions en réponse au besoin. - Exprimer sa pensée à l'aide d'outils de description adaptés : croquis, schémas, graphes, diagrammes, tableaux (représentations non normées). | Les compétences sont satisfaisantes dans l'ensemble. Elève volontaire, s'investit bien dans les activités avec une bonne participation active. |

Appréciation globale : Les résultats sont très encourageants compte-tenu des difficultés de [REDACTED]. C'est très bien. Il faut poursuivre les efforts en essayant maintenant d'être plus rigoureux à l'écrit et plus autonome dans le travail personnel. ENCOURAGEMENTS du conseil de classe.

Le chef d'établissement

Figure 5 : Bulletins scolaires de Y. En premier : bulletin scolaire de 4e, troisième trimestre. En dernier : bulletin scolaire de 3e, premier trimestre

Résultats des questionnaires

Les questionnaires et leurs réponses ont été exploités à partir de Google Form. Quatorze élèves âgés de 10 à 12 ans (6^e/5^e) ainsi que leurs parents (un questionnaire par famille) ont répondu au questionnaire pendant les années scolaires 2020-2021 et 2021-2022.

Résultats élèves

Le questionnaire élève contient 8 questions, avant et après la période d'accompagnement en classe avec certaines questions identiques. Elles interrogent notamment la relation que l'élève entretient avec ses pairs, ses enseignants, son sentiment de bien-être au collège, son rapport à son travail scolaire et les points sur lesquels il souhaiterait être aidé.

En ce qui concerne le travail scolaire, 7 élèves sur 14 ne se disent pas du tout investis dans leur travail et 3 élèves sur 14 reconnaissent ne l'être qu'un peu. Après l'accompagnement en classe, 7 élèves sur 14 se disaient investis, 3 se disent très investis et aucun n'a estimé qu'il ne l'était pas.

Si 6 élèves sur 14 disaient ne pas se sentir bien du tout au collège et seulement 3 élèves se sentaient bien, la tendance s'inverse après l'accompagnement. 9 élèves déclarent se sentir bien au collège et aucun d'entre eux n'a répondu ne pas se sentir bien au collège. Une observation similaire se conclut avec la question de l'envie de venir au collège.

Par rapport à la relation que les élèves entretiennent avec leurs enseignants, 2 d'entre eux ne l'estimaient pas satisfaisante et 7 l'estiment peu satisfaisante. Après l'accompagnement, 6 élèves sur 14 la trouvent satisfaisante, 5 la trouvent très satisfaisante et aucun ne répond qu'elle ne l'est pas du tout. Si seulement 1 élève était enthousiaste à l'idée d'être accompagné en classe pendant quinze jours, 13 élèves sur 14 s'estiment ensuite très contents d'avoir été accompagnés et 1 élève s'estime content.

Résultats parents

Le questionnaire à l'intention des parents est composé de douze questions qui couvrent notamment le bien-être de leur enfant à l'école, son sentiment de bien-être, son rapport à son travail scolaire et à ses parents. De manière générale, les parents ont été très réceptifs à la mise en œuvre de ces quinze jours d'accompagnement. 12 familles sur 14 disent avoir tout à fait apprécié la démarche proposée et 2 sur 14 (14,3%) l'ont plutôt apprécié.

9 familles sur 14 notent un changement positif d'attitude de leur enfant à leur égard et 12 familles trouvent leur enfant plus apaisé dans son quotidien. 8 familles sur 14 se disent prêts, suite aux résultats obtenus, à encourager leur enfant à poursuivre ses efforts après ces quinze jours d'accompagnement. De plus, 12 familles sont tout à fait d'accord avec l'affirmation "Mon enfant a pris plus confiance en lui, a retrouvé une estime de lui-même".

Résultats enseignants

Les équipes pédagogiques ont accueilli notre parcours avec bienveillance. Elles n'ont cependant pas eu le temps matériel suffisant pour répondre au questionnaire de manière à ce que les résultats puissent être exploitables.

DISCUSSION

En s'appuyant sur les missions du CPE (Circ. n°2015-139 du 10 août 2015) et à travers une approche novatrice du service Vie scolaire qui rentre en classe aux côtés de l'élève, nous proposons des outils d'observation et d'accompagnement de la difficulté scolaire pour œuvrer à sa remédiation. Les résultats obtenus chez les 14 élèves suivis dans le cadre de ce parcours, présentés à travers le cas de Y. et les réponses aux questionnaires, témoignent d'une efficacité certaine de l'accompagnement proposé par le CPE et le service Vie scolaire. Le sentiment de bien-être au collège de l'élève est amélioré, tout comme le rapport qu'il entretient avec le collège à la suite de la période d'accompagnement en classe. Les réponses sont très positives et encourageantes dans la poursuite de la mise en œuvre de notre parcours. Néanmoins, nous pouvons observer un relâchement progressif de la motivation et de l'investissement des élèves dans les semaines qui ont suivi cet accompagnement. Ce dernier a toutefois offert aux enseignants la possibilité de porter un regard différent sur l'élève, et à l'élève de porter un regard différent sur sa scolarité. En effet, très enthousiasmés par le suivi et l'attention portée, nombreux ont été ceux qui sont allés solliciter le CPE afin de demander à être de nouveau suivis en classe.

La principale limite à la mise en œuvre et au succès de ce parcours est la famille. Le service Vie scolaire s'est parfois heurté au fait que certains parents sont dans l'impossibilité de réaliser un suivi de la scolarité de leur enfant et n'ont pas la capacité d'accompagner les prises en charge extérieures éventuelles. Pour d'autres familles encore, la relation de confiance avec l'École a été brisée et les parents font le choix de ne plus croire en ce que l'École peut offrir et n'investissent plus la scolarité de leur enfant.

L'accompagnement individualisé : un principe de mise en réussite

Si l'intention première de l'accompagnement en classe par les AED est l'observation de l'élève dans le cadre de ses apprentissages, cette individualisation du suivi produit également des effets sur ce dernier. Étymologiquement, accompagner signifie cheminer avec. L'accompagnement en classe par les AED vise à recentrer l'élève sur ses objectifs scolaires et sur son rôle d'élève au sein de la classe par le déclenchement de comportements appropriés à son statut. Aux côtés de l'élève en classe, les AED incarnent un rôle de révélateur. De par leur fonction et leur posture, ils s'appuient sur le principe de l'étayage cognitif pour accompagner l'adolescent dans les situations d'apprentissage et dévoiler les non-dits des consignes, les implicites, les méthodes de mise au travail (Papalia & Martorell, 2018). Ces accompagnateurs sont présents en tant que facilitateurs de l'appréhension des tâches et en tant que restaurateurs de la confiance en soi. Ils viennent fournir à l'élève les outils pour apprendre et l'inscrire dans une dynamique des possibles. La classe redevient alors un « *espace hors menace* » (Meirieu, 2016), un lieu sécurisé où l'élève est libre de s'essayer, de se tromper, sans se sentir jugé ni dévalorisé.

L'enjeu majeur qui sous-tend cet accompagnement est celui de la remobilisation de l'élève. Rappelons que l'élément déclencheur du dispositif est le repérage de difficultés comportementales, souvent causées par des difficultés attentionnelles (Dietz & Montague, 2006). Par l'approche bienveillante de l'adulte, des changements de regard s'opèrent. En tout premier lieu, la reconnaissance des difficultés de l'élève et la volonté de l'aider de manière rapprochée amènent à changer le jugement que les adultes peuvent porter sur lui. L'élève le perçoit rapidement et cela l'invite à se redéfinir autrement aux yeux de ceux qui croient en lui et en son potentiel. Adopter un

point de vue micro sur la difficulté scolaire permet de ne pas l'imputer à l'élève lui-même (Dubet, 2004). Ce dernier peut alors s'autoriser à croire à son propre potentiel. Le cas de Y. illustre parfaitement cet enjeu. Avant accompagnement, l'institution peinait à amener Y. vers la réussite (Louis & Ramond, 2009) et lui renvoyait sa propre difficulté. Adopter un point de vue micro sur les difficultés de Y. a permis au CPE et à l'équipe pédagogique et éducative de mettre en exergue les forces et faiblesses de l'élève afin de lever les freins à sa réussite (Dubet, 2004), qu'ils soient de nature endogène ou exogène (Louis & Ramond, 2009 ; Roiné, 2009).

C'est précisément ce que Bandura met en avant dans sa théorie dite de l'auto-efficacité perçue (Bandura, 1976). Elle repose sur trois critères interdépendants qui sont la proximité du but à atteindre par rapport à ses propres capacités, la définition du but en amont de la tâche et enfin une reconnaissance formulée de l'atteinte de ce but. Ainsi transposé dans le contexte de ce dispositif, l'AED va construire avec l'élève une succession de buts proches, de courtes échéances à atteindre, au regard des facteurs facilitant l'engagement de l'élève dans son parcours. Lorsqu'ils sont atteints, les efforts de l'élève sont valorisés, ce qui l'incite à les poursuivre.

C'est à la fois cette relation bienveillante et ce sentiment d'auto-efficacité perçue qui viennent nourrir l'estime de soi et qui agissent comme un levier sur la motivation (Bandura, 1976). Cette dernière joue un rôle essentiel dans l'activation et le maintien de l'attention, ainsi que dans la mémorisation des apprentissages scolaires (Bandura, 1976). L'acte d'apprendre (re)devient stimulant ; c'est ouvrir l'élève à cette possibilité de mettre en relation ce qui est su avec ce qui est découvert (Louis & Ramond, 2009). Si le processus d'apprentissage se nourrit d'une intention et d'un aboutissement, le sens qui lui est donné initie la motivation. Dans le cas de Y., le parcours innovant et les aménagements qui en ont découlé lui ont permis de retrouver l'accès, puis un sens à ses apprentissages. Cette remobilisation induite a agi sur son estime de soi et sur sa motivation, qui l'ont ainsi amené à surmonter ses difficultés et à progresser (voir Figure 5).

Lieury (2010) définit la motivation comme étant une « *force intra-individuelle qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement.* » (Lieury, 2010 : 158). La motivation a deux origines (Lieury, 2010). La première est extrinsèque. L'élève va alors réaliser une tâche pour le bénéfice qu'il en retire. La deuxième est intrinsèque. L'élève est mû dans la réalisation de son activité par la curiosité naturelle qu'elle lui procure et n'a de but que l'intérêt de la tâche elle-même.

Ici, le parcours que nous avons créé œuvre pour recréer une mobilisation de l'élève sur une tâche par un moyen tout d'abord de la motivation extrinsèque, en s'appuyant notamment sur les relations que l'élève aura établies avec les AED et la valorisation de ses investissements, avant de progressivement espérer glisser vers une motivation intrinsèque, par le biais des résultats produits. Les finalités de cet accompagnement sont d'aider l'élève à être plus apaisé dans sa scolarité, de parvenir à le raccrocher au système scolaire et de (re)donner du sens à son métier d'élève. À titre d'exemple, le cas de Y. témoigne des effets positifs de cet accompagnement, avec une remobilisation et une amélioration spectaculaire des résultats scolaires (voir Figure 5).

Vers un bien-être de l'élève en classe

Le bien-être est une notion complexe et difficile à définir et à mesurer de par son caractère multifactoriel. Pour l'Organisation mondiale de la santé, le bien-être est intrinsèquement lié à la

santé (Organisation Mondiale de la Santé, 1994). Cet état de santé général rassemble toutes les composantes qui permettent à l'élève d'être en situation d'apprentissage.

Le bien-être des élèves à l'école est un constituant du climat scolaire. Déclaré comme un « objectif majeur » à atteindre (Circulaire de rentrée 2022), il comprend l'épanouissement personnel de l'élève, son sentiment d'appartenance et de sécurité au sein d'un établissement et se lie étroitement à sa réussite éducative. Au carrefour entre les Droits de l'enfant et l'approche développementale de l'adolescent, le bien-être d'un élève est défini par le rapport Pisa (OCDE, 2017) comme un fonctionnement psychologique, cognitif, social et physique couplé à la possibilité pour l'élève de vivre une vie heureuse et épanouie.

Selon Davis (2019), il existe cinq grands types de bien-être dont la somme des facteurs permet d'atteindre un état de bien-être général. Il s'agit des bien-être émotionnel, physique, social, celui lié à l'activité professionnelle et sociétale. Nous avons fait le choix d'en ajouter un sixième : le bien-être scolaire. La classe est le lieu où l'élève passe le plus clair de son temps. C'est un lieu où l'élève-apprenant mobilise et développe des savoirs et compétences, où il apprend à gérer ses émotions, à travailler en groupe et à interagir avec ses pairs et les adultes qui l'entourent. Il apprend également à se connaître et à se surpasser. Cependant, c'est un lieu où il est également confronté à lui-même, à ses espoirs, ses failles et ses propres limites. La façon dont il va se réaliser en classe dans son métier d'élève va influencer sa posture d'élève. Les empêchements auxquels il peut faire face peuvent se révéler d'une violence inouïe et compromettre son bien-être en classe. Dans ce cas, ses apprentissages sont mis en péril. Nous avons alors défini le bien-être scolaire comme l'aptitude de l'élève à se réaliser au maximum de ses potentialités. En entrant par la difficulté cognitive et comportementale (notamment attentionnelle), puis en proposant un accompagnement individualisé pouvant glisser vers la sphère psycho-affective, le parcours innovant proposé ici tend à amener l'élève vers le bien-être scolaire dans toutes ses dimensions.

CONCLUSIONS

De manière originale, nous proposons la mise en place d'un parcours de bien-être scolaire de l'élève-apprenant coordonné par les CPE et dont les répercussions positives se constatent à plusieurs niveaux. Au sein du service Vie scolaire, ce parcours amène une cohésion d'équipe où chaque acteur est le maillon de la résolution de la difficulté scolaire. L'investissement visible de l'équipe Vie scolaire et les changements positifs des comportements d'élèves légitiment son expertise aux yeux de l'ensemble de la communauté éducative et des partenaires extérieurs. Le travail conduit avec les différents personnels au sein du collège permet de faire vivre une véritable culture d'établissement autour de la prise en charge des élèves en difficulté avec une finalité inclusive. Cette politique éducative conforte également les politiques partenariales avec des professionnels extérieurs à l'établissement. Elle garantit à l'élève et à sa famille une prise en considération de ses difficultés par le biais de réponses individualisées et ciblées. De par son ampleur et son succès au sein du collège, ce parcours est désormais présenté aux familles des élèves entrants pour les inviter à poser un regard rassurant sur l'accompagnement de leurs enfants pendant leur scolarité.

Ce parcours a pour but l'équilibre entre les capacités cognitives et le bien-être de l'élève, sans remettre en cause la didactique de ses enseignants. Les différents dispositifs du parcours affinent la compréhension des failles de l'élève. Nous enclenchons ainsi une restauration de l'estime de soi de l'élève et créons les conditions pour qu'il s'empare d'un savoir lui paraissant jusque-là inaccessible.

L'élève est rattaché à une relation pédagogique, à un lien entre savoir-être et savoir lui permettant de mieux se tenir en cours et d'aborder plus sereinement les relations avec les adultes présents.

Si ce parcours est un outil à visée éducative et pédagogique, il est cependant loin d'être figé et se doit d'évoluer en fonction des situations rencontrées. De plus, une expérimentation élargie de ce parcours à d'autres établissements nous fournirait des données plus précises et plus complètes pour renforcer cette recherche-action en confirmant son potentiel et sa reproductibilité.

Elsa VÉNIANT

Université de Bordeaux, INSPÉ de l'Académie de Bordeaux, Mérignac, France.

Collège Marracq, Bayonne, France.

Collège Henri Becquerel, Sainte-Geneviève-des-Bois, France.

Yannick LANGLAIS

Collège Marracq, Bayonne, France.

Jérôme TAGU

Université de Bordeaux, INSPÉ de l'Académie de Bordeaux, Mérignac, France.

Université de Bordeaux, Laboratoire de Psychologie, LabPsy EA4139, Bordeaux, France.

Bibliographie

American Psychological Association (2015). *Top 20 Principles from Psychology for PreK-12 Teaching and Learning*. American Psychological Association.

<https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.pdf>

Bandura, A. (1976). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). « Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. » – *Psicologia: Reflexao e Critica*. 24, 344-351.

Cannard, C. (2019). *Le Développement de l'Adolescent : l'Adolescent à la Recherche de son Identité*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Carey, S. (1986). « Cognitive science and science education. » – *American Psychologist*. 41/10, 1123-1130.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1123>

Catheline, N., & Cholin, A. (2012). *Psychopathologie de la Scolarité (Les Ages de la Vie)*. (3e éd.) Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Davis, T. (2019). « What Is Well-Being ? Definition, Types, and Well-Being Skills. » – *Psychology Today*.

<https://www.psychologytoday.com/us/blog/click-here-happiness/201901/what-is-well-being-definition-types-and-well-being-skills>

Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les Talents du Cerveau, le Défi des Machines*. Paris : Odile Jacob.

Deshler, D. D. (2005). « Adolescents with Learning Disabilities: Unique Challenges and Reasons for Hope. » – *Learning Disability Quarterly*, 28/2, 122-124.

Dietz, S., & Montague, M. (2006). « Attention deficit hyperactivity disorder comorbid with emotional and behavioral disorders and learning disabilities in adolescents. » – *Exceptionality*, 14/1, 19-33.

Dubet, F. (2004). *L'École des Chances. Qu'est-ce qu'une École Juste ?* Turriers : Seuil et La République des idées.

- Egron, B., & Sarazin, S. (2018). *Troubles du Comportement en Milieu Scolaire (Comprendre et Aider)*. Paris : Retz.
- INSERM (2019). *Troubles Spécifiques des Apprentissages. La Science pour la Santé*. Paris : Inserm.
- Jirout, J., LoCasale-Crouch, J., Turnbull, K., Gu, Y., Cubides, M., Garziona, S., Evans, T. M., Weltman, A. L., & Kranz, S. (2019). « How lifestyle factors affect cognitive and executive function and the ability to learn in children. » – *Nutrients*, 11/8, 1953.
- Lachaux, J. P. (2020). « L'attention, ça s'apprend. » – *A la Découverte du Programme ATOLE*.
- Lecendreux, M., Konofal, E., & Faraone, S. V. (2011). « Prevalence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Associated Features Among Children in France. » – *Journal of Attention Disorders*, 15/6, 516–524.
<https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.1177/1087054710372491>
- Lieury, A. (2010). *Psychologie pour l'Enseignant (Manuels visuels de Licence 3 et Master)*. Paris : Dunod.
- Louis, J., & Ramond, F. (2009). *Comprendre et Accompagner les Enfants en Difficulté Scolaire (Enfances)*. Paris : Dunod.
- Meirieu, P. (2016). « Que peut l'éducation ? » – *Les Grandes Conférences Liégeoises*. Liège, Belgique.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2014). *Pacte pour la Réussite Educative*.
https://www.somme.gouv.fr/content/download/8548/48137/file/Pacte-de-la-reussite-educative_276114.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2015). *Décret n° 2015–372 du 31 mars 2015 relatif au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*.
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030426718/>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2015). *Circulaire de Missions des Conseillers Principaux d'Éducation n°2015-139 du 10 août 2015*.
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENH1517711C.htm>
- Ministère De L'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2021). *La Lutte Contre le Décrochage Scolaire*.
<https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2022). *Circulaire de rentrée 2022*.
<https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo26/MENE2219299C.htm>
- OCDE (2017). *PISA 2015 Results (Volume III) : Students' Well-Being*. Paris : OCDE
<https://doi.org/10.1787/19963777>
- Organisation Mondiale De La Santé (1994). *Santé, population et développement : rapport de situation de l'OMS*. Conférence Internationale sur la Population et le Développement. Le Caire, Egypte.
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2018). *Psychologie du Développement de l'Enfant*. McGraw-Hill Education.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). « School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. » – *The Elementary School Journal*, 100/5, 443-471.
- Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériques dans les pratiques d'enseignement en Segpa. Une contribution à l'étude des inégalités*. Thèse de doctorat de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Rossi, S., Lubin, A., & Lanoë, C. (2017). *Découvrir le Cerveau à l'École : les Sciences Cognitives au Service des Apprentissages*. Canopé Editions.
- Schank, R. C. (2015). *Teaching Minds: How Cognitive Science can Save our Schools*. NY: Teachers College Press.
- Siaud-Facchin, J. (2015). *Mais qu'est-ce qui l'Empêche de Réussir ? : Comprendre Pourquoi, Savoir Comment Faire*. Paris : Odile Jacob.
- Simuforosa, M. (2013). « The impact of modern technology on the educational attainment of adolescents. » – *International Journal of Education and Research*, 1/9, 1-8.
- Tytler, R., & Prain, V. (2010). « A framework for re-thinking learning in science from recent cognitive science perspectives. » – *International Journal of Science Education*, 32/15, 2055-2078.

UNICEF (2014). *Écoutons ce que les Enfants ont à Nous Dire. L'Intégration Sociale des Enfants : de Fortes Inégalités. Consultation Nationale des 6-18 ans.* France : UNICEF.
https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_France-Rapport_complet-consultation.pdf