Le collectif de travail au service des élèves en difficultés

Christine Brisset

Stage du SNUipp-FSU

Cruas, le 27 novembre 2015

Quelques remarques préalables…

- Mon intervention = association de 4 piliers :
pédagogie + didactique + psychologie + sciences de l'éducation.

- Développement moteur, cognitif, affectif et social : complexité.
Exemples de classe = fruit de collaborations particulières→ Pas de modélisation.

- Objectif principal = mieux comprendre le développement de l'élève pour développer des pratiques les plus adaptées possibles.

- Une conférence = des interactions possibles…

Introduction en 3 points

1) Nos pratiques à l'échelle internationale

- Cf. la Conférence nationale sur l'évaluation des élèves (les 11 et 12 décembre 2014), le Cnesco rend public un rapport sur :

« **L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'OCDE**»

- Travail inédit : analyse
- des cadres légaux
- des pratiques évaluatives des enseignants
- des enquêtes PISA, PIRLS, TALIS

- Cf. document OCDE sur « une singularité nationale »
http://www.cnesco.fr/fr/evaluation-des-eleves-dans-la-classe/

- Dans les pays de l'OCDE, **multiplication de réglementations** :
- En Angleterre, le *National curriculum*
- En France, le Socle commun

- **Diversification des modalités d'évaluation :** mises en avant
- France : formes d'évaluations traditionnelles.
- Angleterre ou Québec : auto-évaluation, évaluation par les pairs ou suivi individualisé.

- **Suppression des notes**

Dans certains pays nordiques : Finlande, Suède, Danemark
Dans le canton du Québec : années 90

- Remplacement par **des bilans qualitatifs.**

Au Danemark, Programme individuel de l'élève : forces et faiblesses scolaires de l'élève, bilan de son développement, objectifs pédagogiques, moyens et méthodes pédagogiques.

- Remplacement par **une évaluation en niveau de performance**

En Suède depuis 2012, utilisation des lettres A, C et E (/ compétences du programme scolaire)

- **Quand notation chiffrée, variation des échelles d'évaluation :**

En Allemagne, au primaire et au collège : évaluation avec échelle de 1 (très bien) à 6 (très insuffisant) ; au lycée : de 0 à 15.
Au Danemark, au lycée : de - 2 à 12.
En Corée du Sud ou au Québec : sur 100
En France : sur 20 ou sur 10

- **Les débats nationaux/notes**

Dans le canton de Genève : après suppression des notes (années 1990), réintroduction en 2006 après référendum.
En France…

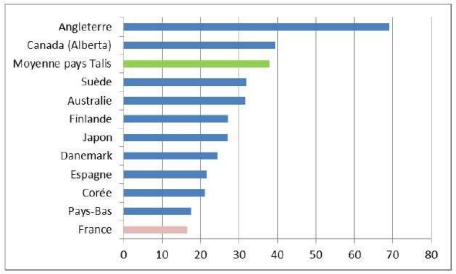
Des singularités nationales en évaluation	
Allemagne	Interdit les devoirs écrits lors des deux premières années du primaire.
Angleterre	A affiné récemment son échelle de notation par lettres en rajoutant le niveau A* (très excellent) pour lutter contre l'inflation des notes et permettre à ses universités prestigieuses (Oxford, Cambridge…) de recruter les élèves les plus talentueux.
Corée du Sud Québec	Les deux pays notent les élèves sur 100.
Danemark	A supprimé les notes au primaire. **Mais** impose la rédaction, par l'enseignant, d'un **Programme individuel de l'élève**: l'enseignant y consigne les forces et faiblesses scolaires de l'élève, un bilan de son développement psychologique et social, les objectifs pédagogiques que l'élève doit atteindre ainsi que les moyens et méthodes pédagogiques que l'enseignant mettra en œuvre pour que l'élève atteigne ces objectifs.
Danemark	Dans le secondaire, l'échelle de notation comprend des **notes négatives, de -2 à 12.**
Danemark	Les enseignants doivent faire passer dans leur classe des **évaluations nationales standardisées modulables** : les questions s'adaptent, au fur et à mesure des réponses de l'élève, à son niveau scolaire. Ces évaluations ne doivent pas être communiquées aux parents avec une note mais avec un **bilan qualitatif des résultats** de l'élève.
Irlande	Les enseignants doivent **intégrer l'auto-évaluation de leurs élèves** dans leurs pratiques évaluatives.
Suède	Quand un élève a été trop absent pour être évalué, son bulletin mentionne non pas un zéro mais un symbole particulier : «-».
Suède	**Les classements d'élèves dans la classe sont interdits** par la loi.
Suisse – Canton de Genève	A supprimé les notes, dans les années 1990 et les a rétablies dans les années 2000, à la demande de parents et d'enseignants.

- **Pratique de l'auto-évaluation en classe**

En France, moins de 20% des enseignants au collège.

En Angleterre, environ 70%.

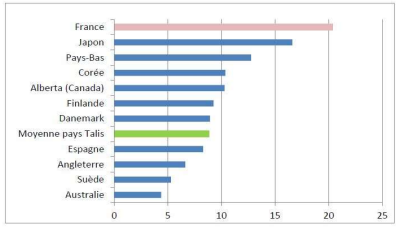
Figure 1. Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant demander à leurs élèves de s'auto-évaluer « souvent » ou « à chaque séance »



Source : TALIS, 2013

- Pratique de (non) **collaboration entre enseignants en matière d'évaluation**

Figure 2. Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent ne jamais collaborer avec d'autres enseignants pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves



Source : TALIS, 2013

Expression d'un besoin de formation, en matière d'évaluation des élèves :

France : + élevé que la moyenne des pays de l'OCDE : 13,6%.

Angleterre, Finlande, Australie : maximum 5%.

2) Quelques petites questions….

- Pour moi, qu'est-ce qu'un élève en difficultés ?
- Quelles sont mes priorités pour aider l'élève en difficultés ?
- Comment travailler collectivement enseignant de la classe-enseignant spécialisé ? Quelles sont mes priorités ?
- Quelles seraient les erreurs à éviter pour travailler collectivement de façon efficace ?
- Quels sont mes besoins pour mettre le collectif de travail au service des élèves en difficultés ?

3) Le plan de cette intervention

I. Etre au service des élèves en difficultés

- De l'évolution des recherches à la diversité des difficultés
- L'exemple de la difficulté à donner du sens à l'école.

Cf. appui sur diverses recherches dont des exemples issues d'une recherche personnelle

- L'impact des difficultés d'estime de soi.

II. « Le collectif de travail », un partenariat complexe entre enseignant de la classe et enseignant spécialisé

- De la nécessité à faire le point sur ses propres représentations du travail en collectif
- L'analyse des limites et apports des interactions au travail
- Une nécessaire complémentarité d'aides au service d'une diversité de difficultés

III. Comment travailler le collectif pour mieux aider l'élève en difficultés

- Un exemple de recherche sur la collaboration entre enseignant de la classe et enseignant spécialisé
- Le collectif de travail dans un texte construit en collaboration
- Comment construire des outils efficaces de collaboration

1ère partie : Etre au service des élèves en difficultés

1) De l'évolution des recherches à la diversité des difficultés

- Evolution des résultats sur le développement
- Même si persistance d'inconnus → nouvelles pratiques en classe

► **D'une définition peu explicite à des modèles explicatifs diversifiés**

- « **Difficultés** » : « obstacle », « empêchement » mais pour qui cela fait-il obstacle ?
- « **Difficile** », « exigeant, délicat » ; « qui donne de la peine ; qui cause des soucis ». Besoin d'une **attention particulière** : « **être au service de** ».

→ **Connaitre et comprendre** les personnes aidées !

► **3 modèles explicatifs principaux** (Perron, Aublé, Compas, 1998) :

- Limitations d'aptitudes intellectuelles. Influence de Piaget. **Approche déficitaire de l'intelligence**.
- Impact des origines socio-culturelles. Thèse du « **handicap socio-culturel** ». **Approche déterministe.**
- Impact du désir parental. Inspiration psychanalytique. **Approche analytique.**

→ **Réductionnisme**.
→ **Causes extérieures à l'école**.

► **Une avancée des résultats de recherches…**

- Réelle évolution des résultats de la recherche avec

- Perron, Misès, Gibello…
- Cauzinille, Weil-Barais, Rochex, Goigoux…

→Ouverture du regard
- sur le développement.
- LA difficulté → **LES difficultés.**

Les difficultés = **résultat d'un processus dynamique et complexe au sein de relations systémiques**.

► **Que se passe-t-il dans la tête des élèves en difficultés ?**

- Recherches de **Cauzinille-Marmèche et Weil-Barais (1989)**

- **Connaissances mais très contextualisées**

- **Procédures et stratégies mais instables.**

« îlots de connaissances non reliés les uns aux autres»

- Vécu de « ruptures continuelles » → **difficultés de coordination et de généralisation des connaissances.**

- Recherches de **Perrenoud (1994)**/fonctionnement d'élèves en difficultés

- Leur souci 1er = **satisfaire aux consignes**
- 1 de leurs objectifs principaux = passer le **temps scolaire sans contentieux.**

→ « Activisme occupationnel »
→ **Pas de compréhension des finalités.**
Cf. l'exemple de l'âge du capitaine. Lettre de Flaubert à sa sœur + livre de S. Baruk

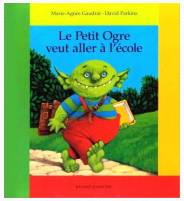
- Recherches de **Develay (1994) :** Cf. le **terme « Apprentis-sages »**
→ Savoirs « à prendre ». Les élèves en difficultés n'ont pas cette perception d'action active et volontaire.

► Recherches de **Goigoux (2000)** : des **pratiques contre-productives.**
Attribution des performances déficitaires à un déficit social → tâches parcellisées et très encadrées. Pas ou peu de sens pour l'élève.

► Recherches de **Rochex** (1995) : *Travail de 3 peintres dans un logement.*
- *Le locataire : repeint les pièces pour récupérer son chèque de caution*
- *Le professionnel : payé à la tâche*
- *L'amoureux : repeint le logement pour accueillir sa nouvelle compagne.*

→En classe, **élèves « locataires », « professionnels », « amoureux ».**
A compétences égales, différences
- de sens
- d'objectif
- de satisfaction
- et… de résultats.

2) L'exemple de la difficulté à donner du sens à l'école



« En écrivant l'histoire du petit ogre j'ai sans cesse pensé à un moment singulier celui où un enfant déchiffre ses premiers mots, où les petits signes noirs qui sont depuis toujours les dépositaires des histoires qu'on lui lit se mettent à lui parler. Il ânonne un mot, "LU-NE" par exemple (…) et alors ***on peut voir dans l'éclat de son regard qu'il fait le lien entre le mot et son sens !*** *C'est un moment magique qui ne dure que quelques jours durant lesquels les enfants sont les rois du monde, on sent à leur frénésie de vouloir tout déchiffrer qu'ils devinent que désormais aucun livre ne pourra leur résister et qu'ils pourront s'ils le veulent plonger à volonté dans l'imagination d'autrui. (…) C'est ce que j'ai souhaité faire goûter par anticipation à tous les futurs petits lecteurs : combien la lecture peut être savoureuse, combien elle peut être bonne, au sens où on souhaite "bonne lecture" à un ami à qui on prête un livre cher »* (dédicace de l'auteur Marie-Agnès Gaudrat)

Cf. recherche avec 6 enseignants de cycle 2 en Picardie :
A Beauvais, classes de Sylvie Louvet, Béatrice Marmesse, Eric Piens

- Sur 3 années scolaires : septembre 2006 → juin 2009

- Guide d'entretien composé de 4 parties :
- Le sens de l'école
- Le ressenti sur l'école
- Les relations aux autres : pairs, enseignants, parents
- L'avenir

Ici, recherche 2006-2007 : élèves de GS (42) et de CP (35) et questions sur le sens et l'avenir (Q1-6 + 24-26)

Les résultats peuvent être supérieurs à 42 ou 35 du fait des possibles multi-réponses.
En gras, les plus forts résultats.

Guide d'entretien Recherche clarté cognitive (Brisset, Louvet, Marmesse, Piens)

Le sens de l'école (en général)
1) A ton avis, à quoi cela sert l'école ?

2) Est-ce que tu sais à quoi cela sert d'apprendre ?

3) Qu'est-ce que tu vas faire / as fait d'important cette année à l'école (en GS, CP, CE1) ?

4) Est-ce important pour toi d'aller à l'école ? A faire préciser

5) Que penses-tu faire /qu'as-tu fait de nouveau cette année ? As-tu fait des choses que tu n'avais jamais faites cette année ?

6) Si oui, quelles choses nouvelles ? A faire préciser

Le ressenti sur l'école
7) Est-ce que cette année (de GS, de CP, de CE1) sera/a été facile, difficile ? A faire préciser

8) Est-ce que tu aimes venir à l'école ? Essayer de lui demander de spécifier les raisons.

9) Qu'est-ce que tu aimes bien à l'école ? (Qu'est-ce qui te plait à l'école ?)

10) Qu'est-ce que tu préfères faire à l'école ?

11) Qu'est-ce que tu n'aimes pas à l'école ? (Qu'est-ce qui ne te plait pas à l'école ?)

Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire à l'école ?

13) Qu'est-ce que tu as trouvé facile à l'école ? (Qu'est-ce que tu réussis le mieux ? Que tu sais le mieux faire ?)

14) Qu'est-ce que tu as trouvé difficile à l'école ? (Qu'est-ce que tu réussis le moins bien ? Qu'est-ce que tu sais le moins bien faire ?)

Les relations aux autres : pairs, parents, enseignant
15) Est-ce que tu as des copains (copines) à l'école ?

16) Qu'est-ce que tu aimes faire avec tes copains (copines) à l'école ?

17) Qu'est-ce qui a été plus facile de faire avec tes copains (copines) à l'école ? (Qu'est-ce qui est plus facile de faire avec tes copains que tout seul ?)

18) Est-ce qu'ils t'ont aidé à apprendre ? Peux-tu me donner des exemples

19) Est-ce que tes parents t'ont aidé à apprendre ? Peux-tu me donner des exemples

20) Y a-t-il d'autres personnes qui t'ont aidé à apprendre ? Qui et comment ?

21) A quoi sert le maître, la maîtresse ? A quoi t'a servi le maitre, la maîtresse cette année (en GS, en CP, en CE1)

22) Cette année que va faire / qu'a fait le maître ou la maîtresse pour aider les enfants de la classe à apprendre ?

23) Et pour toi, qu'aurait-il (elle) pu faire pour aider les enfants à apprendre ?

L'avenir :
24) A ton avis, est-ce que tu vas rester longtemps à l'école ? Lui demander de spécifier un peu (voir les repères qu'il/elle prend).

25) A quoi cela va te servir l'école, plus tard quand tu seras grand (adulte… prendre une expression que comprend l'enfant) ? Est-ce que tu peux me donner des exemples ?

26) Est-ce que tu penses avoir fait des progrès cette année ? (Faire préciser les progrès)

1) A ton avis, à quoi cela sert l'école ?

GS

Travailler	Apprendre	Lire et écrire	Ne sait pas	Autre
35	9	5	3	5 (avoir des diplômes, *« on fait pas de colère », « à les grands », « écouter la maîtresse », « pour qu'ils nous gardent quand les parents travaillent »)*

CP

Travailler	**Lire et écrire**	Apprendre	Ne sait pas	Autre
20	**18**	10	1	3 (grandir, écouter, *« parce que les voleurs sont pas allés à l'école, c'est pour ça qu'ils sont des voleurs »)*

2) A ton avis, à quoi cela sert d'apprendre?

GS

Lire et écrire	Travailler	Projet	Ecouter	Apprendre aux autres	Autre	**Ne sait pas**
16	6	6	4	2	2	**14**

CP

Lire et écrire	Savoir des choses	Grandir	Autre	**Ne sait pas**
23	2	1	2 *(« apprendre des devoirs… pour lire une carte parce que les petits savent pas lire une carte. Ils disent n'importe quoi. Quand la maîtresse montre Lille sur une carte, ils disent là parce qu'ils savent pas où c'est », « travailler »).*	**12**

3) que vas-tu faire d'important cette année ?

GS

Travailler	**Lire et écrire**	Référence au travail en cours	Piscine	Le « vivre ensemble »	Autre	**Ne sait pas**
0	**9**	3	3	3	4 *(« jouer» «le vendredi je retourne chez papa », « faire le carnaval »)*	**19**

CP

Lire et écrire	Travailler	Piscine	Autre	**Ne sait pas**
12	8	2	8 *(« lundi mardi mercredi »«… le sport, la danse, la musique », «… du sport, au sport non c'est fini. Maintenant on va en salle de musique », « des mathématiques », «je vais écouter, me taire et travailler », «le travail trop dur, dessiner le travail qui manque », « des affiches là », les montres », « on va faire de la peinture… », « avec Mme …, on va décorer la classe avec la peinture »*	**14**

IV. L'avenir

24) A ton avis, est-ce que tu vas rester longtemps à l'école ? Lui demander de spécifier (voir les repères pris : âge, nombre de classes…).

GS

Non	**Ecole élémentaire**	**Référence âge**	Collège	Lycée	Autre	**Oui sans précision**	NSP
3	**18**	**4**	1	1	4	**7**	6

Beaucoup se réfèrent à un avenir proche : **l'école élémentaire.**

Autres : Eva : « après cette école, je vais aller chez les grands-grands, montre l'école élémentaire)
Kenza : « jusqu'à les grands à côté de cette classe. Chez les grands jusqu'à 9 ans »
Loubna : « après je vais à la grande école »
Manon : « à l'autre grande école où va Camille, j'irai là-bas », montre l'école élémentaire voisine.

Sinon, ils font référence **à un âge**, *par exemple*
Keriane « 10 ans et après je ferai pompier » ou
Axelle : « jusqu'à 10 ans, A 10 ans, je vais à l'école élémentaire »
Tifaine : « quand j'aurai 5 ans ou 6 ans, j'irai au C.P. ».
Sinon, sont cités les âges : 10 ans (ô combien symbolique pour eux apparemment) ou 14 ans.

CP

Non	**Ecole élémentaire**	Collège	Lycée	Réf âge	**Oui sans précision**	**NSP**
5	**6**	5	0	4	**7**	**10**

Ils sont 10 à ne pas savoir s'ils vont rester longtemps à l'école.

D'autres évoquent l'école élémentaire *: par exemple, Medhi le CE2, Dylan le CM2, Tatiana le CM 1, Abdelmalik : « C.E. 2, C.E. 3, C.E. 4, C.E. 5 ».*

Certains répondent que « non » :
Axel : « non, qu'en C.P., pas longtemps. Quand je vais avoir 8 ans, je vais habiter à la montagne
Louise : « non. Je vais aller en formule 1 et formule 2. C'est l'école des grands », à une question de précision : « je ne sais pas parce que maman me l'a pas dit ».
Et puis, des représentations faussées ou particulières :
Par exemple, Maxime « jusqu'à 17 ans, au collège, et des fois on va changer de classe… ».

25) A quoi cela va te servir l'école, plus tard quand tu seras grand (adulte… prendre une expression que comprend l'enfant) ? Est-ce que tu peux me donner des exemples ?

GS

Métier	**Lire et écrire**	Apprendre	Travailler	Transmission enfants	Grandir	Autre	**Ne sait pas**
9 *dont 6 fois, maître ou maîtresse*	**8**	5	4	3	2	6 *(dont « avoir des diplômes)*	**7**

CP

Maîtrise du lire et écrire	Métier	Travailler	Apprendre	**Autre**	**Ne sait pas**
15	4 *dont, 2 maître /Maîtresse*	3	3	**6** (argent, transmission enfants)	**10**

Les résultats = réelle diversité des représentations.
Or, impact sur la réussite scolaire.

Notre recherche = Comment faire pour que tous développent des repères pour mieux comprendre l'école ?

→ Notre hypothèse : Le fait de travailler certaines notions avec eux à partir de supports particuliers (albums, photographies…) va les aider à développer une clarté de ce qui se joue à l'école et à prendre davantage de repères.

3) L'impact des difficultés d'estime de soi.

<u>Des paroles d'enfants en difficultés</u>

- *Face à une activité : « je ne comprends rien » ; « je suis nul » ; « je suis dans le groupe des mauvais, je suis mauvais » ; « je suis bête » ; « x est meilleur » ; …*
- *Face à l'apprentissage d'une leçon : « j'y arriverai pas » ; « c'est trop dur » ; « ça sert à rien ! »…*
- *Face à une évaluation : « j'y arriverai pas » ; « j'ai peur » ; « je ne vais pas y arriver » ; « je vais avoir une mauvaise note » ; « de toutes façons, je suis nul »…*

Des paroles d'écrivains

► « Chagrin d'école » Daniel Pennac (2007)

► « Rien ne s'oppose à la nuit » Delphine de Vigan (2011)

Des définitions : l'estime de soi

► *« C'est la certitude intérieure de sa propre valeur, la conscience d'être un individu unique, d'être quelqu'un qui a des forces et des limites »* (Laporte).

► *« un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face au monde »* (Duclos)

► *« doit permettre de répondre aux défis de la vie, de manière responsable et sereine »* (Hourst)

4 composantes de l'estime de soi :

- **le sentiment de confiance,**
- **la connaissance de soi,**
- **le sentiment d'appartenance à un groupe**
- **le sentiment de compétence**.

Pour les plus jeunes : confiance en soi. Présente avant l'école

Cf. paroles d'enfants *« je ne sais pas faire »* ou comportements de refus, de blocage ou d'esquive.

Impact des expériences positives → **Aider à construire un sentiment de confiance durable.**

Conséquences possibles d'une mésestime de soi

► Impact de l'environnement proche sur **la confiance en soi** (comportements), la **vision de soi** (perception intérieure), **l'amour de soi** (sentiments)

→Impression : ne **pas être à la hauteur,** dépendance, inhibitions…

→**« Coping » :** Stratégies face à une situation stressante

- Pas ou peu de capacité à tolérer et à accepter imperfections, difficultés (Perron, Aublé, Compas, L'écuyer, André, Lelord, etc.).
- Sentiments de culpabilité, d'autodépréciation, de dépression…

Exemple : impact fort des choix d'équipes : -/être choisi en dernier

► **Impact de la comparaison sociale sur l'estime de soi**

Cf. recherche sur l'impact du contexte scolaire sur l'estime de soi (**Pierrehumbert** et al, 1988). 3 groupes d'élèves :

- des « bons » élèves dans un cursus dit « normal »
- des élèves en difficultés dans un cursus dit « normal »
- des élèves en difficultés dans une filière spécialisée.

Pas ou peu de dévalorisation / compétences scolaires et même satisfaction d'eux-mêmes pour élèves du 3ème groupe / 1er .

- **Impact de la pédagogie avec renforcement des réussites**
- **Comparaison sociale** avec les pairs

→Question **de la légitimité des systèmes compétitifs :** effet contre productif (André in Chapelle, 2004).

► **Impact du regard de l'enseignant :** impact du **ressenti que les enfants ont de la perception des adultes proches**

- Impact **des messages** + (encouragements, félicitations, conseils…) et - (critiques, humiliation…) **au niveau verbal** et **au niveau comportemental** (attention portée, façon de placer les élèves, de les regrouper….).

Cf. l'impact des **strokes** = signes de reconnaissance

→**Le climat de classe**

Cf. Cahiers pédagogiques n° 523, septembre 2015 : *http://www.cahiers-pedagogiques.com/No-523-Le-climat-scolaire*

2ème partie : Le « collectif de travail », partenariat complexe entre enseignant de la classe et enseignant spécialisé

1) De la nécessité à faire le point sur ses propres représentations

Cf. ***Questionnaire*** *du début*

Intérêt à travailler en collectif → se poser au moins 2 questions :

- Pourquoi travailler ensemble ? Le sens
- Comment travailler ensemble ? Les modalités

Quelques recherches :

► Cf. l'analyse de Monfroy (2002) concernant **les représentations des enseignants de Z.E.P. sur les élèves en difficulté et sur leurs pratiques**

Sentiment généralisé que « l'élève en difficulté est source de difficultés dans l'exercice même de leur métier ».

Evocation

- du manque de temps, moyens, outils, réponses, compétences
- de leur propre impuissance à agir, à trouver des solutions
- d'un sentiment de solitude, d'une insuffisance de formation

► Cf. notre analyse (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2005) sur **les modalités de collaboration entre les enseignants spécialisés (maîtres E) et les enseignants non spécialisés :**

Evocation des différences de définition et de représentations concernant la difficulté scolaire + l'aide à apporter

Observation :

- grande diversité des définitions de la difficulté entre les maîtres de la classe et les enseignants spécialisés
- grande diversité concernant la représentation de l'aide
- connaissance complètement différente des textes officiels
- connaissance floue des missions des enseignants spécialisés
- hétérogénéité des fonctionnements de collaboration

→ **4 principales pistes de réflexion et d'actions**

- Réfléchir à la manière de divulguer les nouvelles connaissances en psychologie, sciences de l'éducation…
- Développer une meilleure prise de conscience de la part des deux protagonistes de leur réelle complémentarité
- responsabiliser encore davantage les principaux protagonistes autour de l'aide et de l'intérêt d'une collaboration harmonieuse
- institutionnaliser des temps réels, des espaces et des actes de formation avec les circonscriptions

► Cf. un Dossier de la DESCO (mars 2007) **sur « les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants »**

Etude avec **384 P.E.** et 1038 professeurs du secondaire,

Choisir un critère (entre 3) pour délimiter la grande difficulté scolaire

- « étendue des difficultés »
- « gravité des difficultés »
- « installation des difficultés dans la durée »

Choix du 3ème critère (la moitié d'entre eux) **puis le 2ème** (un peu + d'1/3) **et enfin « l'étendue des difficultés »** (environ 14 %).

Quelle est **la remédiation la plus efficace** à la grande difficulté scolaire ?

- le soutien individualisé (presque 90%)
- l'aide au travail personnel (presque 80%)
- **le RASED (72%) !**

→ « Les enseignants estiment plus efficace d'accompagner et de soutenir eux-mêmes les élèves en grande difficulté » (p. 13).

Pourtant, + de 58% des P.E. disent rechercher prioritairement des solutions avec les membres des RASED.

= **ambivalence :** rapport complexe entre enseignants et enseignants spécialisés.

2) Analyse des limites et apports des interactions au travail

Des définitions

- **Le collectif de travail ou Travailler le collectif** = « qui réunit, qui concerte simultanément plusieurs personnes » (*Dictionnaire Hachette Encyclopédique).*
- **Travailler ensemble** = « l'un avec l'autre, les uns avec les autres » ; « accord, harmonie entre des éléments, concourant à un effet unique ».
- **Collaborer :** « Travailler en commun à un ouvrage ».
- **Coopérer :** « opérer, travailler conjointement avec quelqu'un »
- **Etre partenaire :** « Personne avec qui l'on pratique certaines activités ».

Cf. recherche Gilly (1995) : « **interactions sociales et constructions cognitives** »

- Courant socio-cognitiviste. Séparation en 2 groupes d'interactions :

- **Interactions dissymétriques de guidage** : Vygotski, Bruner.
- **Interactions symétriques de co-résolution entre pairs** : Perret-Clermont, Doise et Mugny,

→Collaboration Maitre E/Enseignant de la classe = le 2nd type

→**Pour collaborer :** nécessité de
- Conflit sociocognitif source de progrès.
- Coordination des points de vue pour parvenir à un accord.
- Processus de négociation.

Pour cognitif sociocognitif, **3 conditions minimales** :

- Motivation pour collaborer
- Niveau similaire de connaissances et de compétences
- Niveau de compétences sociales pour communiquer

→ Nécessité à ce que **chaque personne**
- **s'engage activement** dans une régulation sociocognitive
- **accepte de confronter ses différences de réponses à** celles d'autrui
- **accepte de coordonner ses points de vue** avec autrui

Des préalables :

Important de pouvoir travailler
- à partir d'indices observables.
- en alternant phases individuelles et phases collaboratives

Pourquoi le travail en collectif est efficace : il permet
- d'enclencher des démarches de vérification, de délibération, de négociation….
- de faciliter le cheminement cognitif de chacun par acquiescement, reformulation…

Ouverture sur **le modèle** (collaboratif) que l'on présente aux élèves

3) Une nécessaire complémentarité d'aides au service d'une diversité de difficultés

- Être enseignant, spécialisé ou non, c'est à la fois

- **construire des connaissances**
- être **capable d'une compréhension et d'une empathie vis-à-vis de l'élève** en difficultés scolaires.
- **développer des compétences**

→Meilleur ajustement quand **complémentarité des regards, des gestes, des écoutes, des analyses….**

Mais nécessité d'une **mise en mots explicite**

Une double expertise

- L'enseignant de la classe a une **connaissance profonde des élèves**

→**vision globale**

- L'enseignant spécialisé a une **connaissance spécifique**

→**vision parcellisée , spécifique.**

Mais pas 1 expert face à 1 novice → **2 experts !**

- 2 experts avec des **représentations, connaissances, compétences… différentes** mais **1 but commun** : la réussite de TOUS les élèves.

- Comment faire pour que cela fonctionne → **Faire du lien**

→**Mieux se connaitre** pour mieux se reconnaitre

→S'assurer **des cohérences** entre les pratiques respectives

- Un des dangers est lié au terme de **personnel « ressource ».**

L'enseignant spécialisé

- ne se sent pas promoteur de « bonnes » pratiques
- ne veut pas devenir un « conseiller pédagogique spécialisé »

→**Noter comment va se faire ce partage de connaissances, les démarches …**

Par exemple, en informant l'enseignant spécialisé de certains aspects de la vie de l'enfant, des réussites, difficultés, goûts, dégoûts, ses appréhensions, peurs…

Par exemple en racontant à l'enseignant de la classe les réussites de l'enfant dans telle activité de détour →comprendre un problème de mathématique…

- Le travail collaboratif : **mettre en mots ce que l'on pense en direction de quelqu'un**

→ Favorise **la décentration**

Collaborer de manière complémentaire pour mieux

- **observer l'élève :** ses difficultés, réussites, affinités, / à l'école….
- **comprendre l'élève :** analyse croisée faite après observation
- **agir pour l'élève :** démarches, outils, attitudes

Nécessité de **règles de fonctionnement formelle ou informelle :** règles de prises de parole, de lieu et de temps de rencontre…

- **Le principal avantage** : pouvoir faire face à cette pluralité du développement et des difficultés.

- **Le principal inconvénient :** morceler des aides

→**Faire face aux difficultés des élèves, construire un « en commun » .** Mais, **pas spontané**

- Nécessité

- de l'**engagement des 2** (ou +) **personnes**
- de **compétences de communication.**
- d'une **action négociée, sans hiérarchie**
- d'agir dans **la zone de développement de chacun**
- que chacun ait **la possibilité de s'exprimer**
- de garder **sa légitimité d'enseignant**
- de réfléchir **au sens** de la collaboration

La nécessité du réseau au-delà du RASED
Développer des **aides plurielles, différentes, diversifiées**

→ **une personne experte** pour chaque pan

- sur le développement dans son ensemble

- sur les fonctions cognitives et les outils pédagogiques et didactiques spécifiques

- sur les aspects de rééducation et les outils spécifiques

- sur le développement psychologique et les outils spécifiques

- extérieure à l'école pour aider l'élève autrement, autre temps, autre lieu

- Pour **bien travailler ensemble,** nécessité de la **métacognition**

→ regard réflexif sur
- ses pratiques,
- sa manière de fonctionner
- ses objectifs, sur ses missions
- la complémentarité avec son collègue

- **Favoriser un regard croisé**

- Notion de **tiers → triangulation** : **distanciation.**

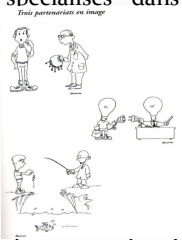
→éviter que la **relation duelle** ne se transforme **en « duel »** (Houssaye).

- **Objectivation des difficultés**

III. Comment travailler le collectif pour mieux aider l'élève en difficultés

1) **Un exemple de recherche** sur les « modalités de collaboration entre enseignants spécialisés et enseignants non spécialisés dans le département de la Somme ».

Image issue de Trocmé-Fabre (2006)



- **Problématique** : basée sur **un paradoxe.**

→ Si inscription du travail en collaboration dans les textes depuis la création des réseaux, existence toujours difficile dans la réalité des pratiques d'aides.

- **Population**

- Des **enseignants « ordinaires »**, non spécialisés.
- Des **enseignants spécialisés** : les maîtres E

- **Objectif :** Mieux prendre en compte les représentations des acteurs de l'aide à l'élève en difficulté afin de penser différemment la formation

- **Méthodologie**

- **Revue de littérature**
- **Entretiens** : 20 entretiens semi-directifs sur onze réseaux

- **Construction d'un guide d'entretien**

- La **représentation** de la difficulté scolaire et son repérage
- Les **missions** des membres du RASED et de l'enseignant non spécialisé
- Les **modalités de collaboration**

► **Résultats**

- **La notion de difficulté**

La question de la référence à la norme apparaît déterminante dans la définition de la difficulté mais perspective différente :

- Chez les enseignants de la classe, l'élève en difficulté défini / *« qui n'arrive pas à se mettre au niveau de ses camarades normaux entre guillemets », « qui ne suit pas », « qui n'a pas les pré-requis », « qui est à côté des autres »…*

- Chez les maîtres E, élève défini /par le signalement du maître.

Difficulté constitutive du développement.

Perspective plus globale, interroge le « métier d'élève ».

- Au centre des préoccupations = les **évaluations :** personnelles ou + standardisées

- Pour les maîtres E, + observation de l'enfant à son poste de travail : *« comment l'enfant se comporte dans le groupe-classe», « quelle est sa relation avec le maître », « comment il réagit », « comment il participe », etc.».*

- Nécessité d'une attention particulière aux enfants en difficulté pour tous les enseignants. Mais, enseignants de la classe beaucoup + démunis/moyens à mettre en œuvre.

- **Perception des aides spécialisées**
- Pour les maîtres E, aide à l'enfant et aux enseignants
- Pour les enseignants des classes, aide à l'enfant

- Pour tous : le rôle du R.A.S.E.D. = l'analyse des difficultés

- Les maîtres E spécifient + leur rôle, en particulier l'observation et l'importance du travail métacognitif.

C'est « aider l'élève à repérer lui, ses difficultés, à lui montrer où il doit arriver, où sont ses difficultés, ce qu'il doit faire pour les surmonter… ».

- Les enseignants de la classe : + dans le général / missions de leurs collègues :

« Il sait des choses que nous, on ne sait pas et c'est à lui d'apporter ces choses-là aux enfants en difficulté ».

- Beaucoup disent leur **perception de la complémentarité :**

- Les enseignants de la classe : *« Avec le réseau ce doit être un travail d'équipe », « que chacun garde son rôle pour aider au mieux l'enfant, « que l'on coopère pour faire évoluer la situation. Eux (les maîtres E) connaissent moins l'enfant mais ont reçu une spécialisation alors que nous, on connaît sans doute mieux l'enfant mais nous n'avons que, si l'on peut dire, nos pratiques pédagogiques pour aider l'enfant à sortir de ses difficultés »*

- Les maîtres E parlent + du travail avec la circonscription et des aides à l'extérieur mais parlent moins de l'urgence de l'aide

Différences de perceptions

- **Critères d'intervention du R.A.S.E.D.** en fonction
- des deux populations
- Mais surtout en fonction des spécialisations citées : - connus pour maître G et psychologue scolaire par l'enseignant de la classe

- **Nature de l'aide des membres du R.A.S.E.D.**

- tous : / compétences scolaires, démarches d'apprentissages de l'élève… mais + de maîtres E / estime de soi

- **Le lieu d'intervention du R.A.S.E.D.:** souvent manque de salle spécifique pour les maîtres E.

- **Diversité des situations vécues :** selon réseaux + même réseau, selon école

- **Diversité des représentations / temps d'intervention.**
- Pour maîtres E, en fonction de leur disponibilité + celle de l'élève.
- Pour les enseignants, c'est majoritairement / l'élève.

- Mais **volonté commune** de ne pas « embêter » l'enfant, attention à ne pas le positionner en décalage / aux activités, aux autres…

- / **demandes** d'aides : démarche connue de tous mais perception ≠

- soit document imposé, difficile à remplir, utilité questionné pour enseignant classe → besoin de **réponses** directes, d'aides rapides
- soit outil indispensable de réflexion, d'interrogation, de distanciation pour maître E → besoin de demandes + précises

- **Beaucoup de regrets / travail en équipe :**

Volonté d'être *« sur la même longueur d'onde », « que l'enfant sente qu'il y a un travail commun », « qu'il y ait un échange sur l'évolution de l'enfant ».*

Regrets d'«un manque de retour ». «Ces échanges devraient permettre d'étoffer la connaissance de l'enfant, savoir ce qui va, ne va pas, ce qu'on peut faire, ne pas faire».

- Question / **l'intervention du maître E au sein de la classe** ?

Seules **quelques expériences ponctuelles**.

- Ambivalence des maîtres E : intérêt potentiel d'une telle pratique mais difficultés / définition des rôles de chacun + « cohabitation »

« Ne pas marcher sur ses plates bandes » « ne pas être un maître en plus, un maître de soutien, un aide éducateur » « j'avoue que je ne les pousse pas » « je ne sens pas ce fonctionnement », « je ne sais pas faire », « je ne me sens pas à l'aise »…

- Pas d'hostilité des enseignants classe mais nécessaire travail de collaboration + éventuelles difficultés de gestion

2) Le collectif de travail dans un texte construit en collaboration

Projet d'écriture de la Charte des Maîtres E : quelques dates

- 2011 : naissance de l'idée de la Charte.
- Année 2012 : écriture collaborative
- 1er février 2013 : adoption de la version finale de la Charte par le conseil d'administration de la FNAME

Objectif principal : poser les grands jalons pour **mieux comprendre l'identité professionnelle du maître E**.

→ Trouver **des invariants dans le métier** (Cf. Yves Clot le « genre »)

Les 3 axes du texte de la Charte : leur sens et leur importance

- **Avoir une posture professionnelle spécifique**

Position singulière du maître E + **les spécificités du métier**.

Explicitation de 3 points **:**

- **formation spécialisée**
- **missions de prévention et de remédiation**
- **position décentrée**.

→ **Regard singulier : complémentaire** / de l'enseignant de la classe, des autres membres du réseau.

- **« Accompagner l'élève dans ses apprentissages »**

= le travail entrepris avec l'élève → sa réussite scolaire

→ 2 actions complémentaires :

- L'action de l'enseignant de la classe : gère tout un groupe
- L'action différente du maître E : observations différentes, outils particuliers, analyse, pistes et dispositifs complémentaires.

- **Accompagner les adultes autour de l'enfant**

l'enseignant de la classe – les parents – les autres professionnels.

→Cheminer avec ces personnes **: tisser des liens**

Avec enseignant de la classe : construire et suivre le bon déroulement du projet d'aide spécialisée, **espace de co-réflexion**.

Hypertextes : compléments à la Charte

Cf. sur site FNAME
http://www.fname.fr/

3) Comment construire des outils efficaces de collaboration

- **Outils pour aider l'élève à se « regarder pédaler »**

- L'aider à se comparer à soi-même. Rôle de **l'auto-évaluation.**
- Questions sur ce qu'il fait, en attirant l'attention sur ses réussites, ses erreurs…
- L'aider à **formuler** ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas, ce qui lui paraît facile ou non…

→La prise de conscience améliore **l'acquisition des connaissances, des compétences et leur transfert.**

Exemple d'outil : grille élaborée par une classe de cycle 3 :

- *Ce que j'ai fait : j'ai lu la consigne, j'ai essayé la consigne, j'ai compris la consigne, j'ai colorié, j'ai classé, j'ai réfléchi, j'ai numéroté, j'ai cherché dans le dictionnaire…*
- *Manière d'être : j'ai travaillé seul, en groupe, j'ai eu envie de travailler, j'ai gêné les autres, j'ai écouté le camarade qui parlait…*
- *Ce que j'ai découvert : j'ai appris à construire une frise historique, à me servir d'une frise, à me servir d'une échelle, j'ai appris l'histoire de la Révolution française…*

- **Outils pour aider l'élève à donner du sens**

Cf. recherche + haut au cycle 2 : Débats interprétatifs à partir d'albums de jeunesse abordant le thème de l'école, des apprentissages, etc. Goûters philo…….

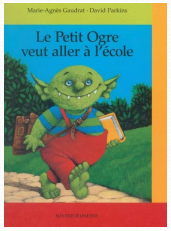
But : Travailler **la clarté cognitive relative aux apprentissages, au savoir et au sens donné à l'école**.

Choix de plusieurs albums /l'école, les apprentissages, etc. dont :

Marie-Agnès Gaudrat, David Parkins, « Le petit ogre veut aller à l'école », Les belles histoires de Pomme d'Api, 2000

Ces albums de jeunesse proposent des **textes littéraires** « *qui peuvent aider les élèves à grandir* ***« parce qu'ils sont susceptibles d'entrer en résonance avec les interrogations qui se font jour publiquement dans la classe »*** *(C. Tauveron, 2004, « Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM »).*

Essentiellement sous forme de débats. « **Ils ont une importance capitale pour parler des textes, faire parler les textes ; se parler sur les textes** » (op. cit.).



Exemple de séquence

-Présentation de la page de couverture, des 4 premières pages, de la 7ème, de la 10ème page : « Pouvez-vous imaginer l'histoire de cet album… »

-Lecture de l'album : « Qu'avez-vous compris de cette histoire ? »

-Débat à partir de questions ouvertes s'adaptant aux réponses précédentes des enfants, aux réflexions de ceux-ci dans le cours de l'entretien : « A quoi sert l'école ? », « Qu'est-ce qu'on apprend à l'école ? », « Pourquoi le personnage de l'histoire a-t-il envie d'aller à l'école ? », « Et vous avez-vous envie de venir à l'école ? Pourquoi ?», etc.

Eventuellement, des questions sur l'apprentissage de la lecture : « A quoi ça sert de lire ? », « Comment fait-on pour apprendre à lire et à écrire ? », « Est-ce important d'apprendre à lire et à écrire ? Pourquoi ? »

2 Extraits de débats en CP à partir de *Le petit ogre veut aller à l'école*

M : pourquoi va-t-on à l'école ?

E : pour avoir un métier

M : et toi quel métier veux tu faire ?

E : infirmière

M : a-t-on besoin de savoir lire pour être infirmière ?

E : oui pour lire les médicaments

E : oui pour ne pas se tromper dans les patients

E : moi je veux être policier

M : a-t-on besoin de savoir lire pour être policier ?

E : oui, si on arrête des gens, on leur demande les papiers et il faut savoir lire les papiers

E : il faut savoir lire des pancartes avec sens interdit, interdit de passer…

E : mais ce n'est pas de l'écriture, c'est des dessins

E : il y en a où il y a de l'écriture

M : qu'est-ce qu'on lit ? Est-ce que cela ne sert qu'à l'école ?

E : des fois je lis le soir avec mon père

M : tu lis quoi ?

E des histoires

M : ça sert à quoi ?

E : à grandir !!! (…)

M : est-ce qu'il y a des choses qu'on n'apprend pas à l'école ?

E : du foot, se coiffer

E : à la maison

E : y'a des choses a qu'on apprend à la maison et d'autres qu'on apprend à l'école (…)

M : a votre avis pourquoi on vient à l'école ?

E : parce qu'à l'école c'est mieux

E : parce qu'on apprend à lire

E : parce qu'on n'aurait pas de copains

E : parce qu'on fait plus de choses à l'école qu'à la maison

Pour compléter le travail avec les albums et les débats, construction de « passerelles » avec les classes de l'école élémentaire : lettres, visites, photographies…

→Production
-d'affiches dans la classe
-d'un « livre album» /enfant : **« j'apprends l'école, j'apprends à l'école »** (*nous nous sommes inspiré du titre de l'ouvrage de* Bautier (2006). « Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle »

Dans ce « livre album », présence de tous les outils (repères pour et par les enfants) construits dans l'année

- **Construire des outils pour aider l'enfant à s'estimer**

Importance
- de l'image de l'enfant / l'école, le savoir, l'effort, la réussite…

- des rituels = des repères d'apprentissage à tous les âges.

- de la dédramatisation de l'erreur

- des activités par rapport à la ZPD

Gestes professionnels nécessaires :

- **Veiller au développement d'une valeur personnelle**

Cf. les travaux de l'hôpital Sainte-Justine à Montréal

- **Encourager la formation d'images positives**

- **Développer la clarté cognitive**

Cf. le sens (Chauveau, Rogovas-Chauveau, Astolfi, Barth…)

- **Développer la métacognition sur ses compétences**

= Se regarder « pédaler » (Astolfi, Perrenoud, de Vecchi…)

- **Développer la métacognition sur ses états émotionnels**

L'estime de soi en fil rouge !

- **Favoriser l'autonomie.** Cf. Winnicott :

- « **La marche vers l'indépendance** » → dépendance absolue – dépendance relative – indépendance

Les petits (ou plus grands) qui restent « collés » à nous adultes…

- la notion de **contenance**

Quelles activités favoriseraient l'estime de soi ?

« Ce n'est point parce que j'ai réussi que je suis content mais c'est parce que j'étais content que j'ai réussi. » (Alain, *Propos sur le bonheur,* 1928)

a) Favoriser un **sentiment de confiance et de sécurité**

- Importance de la stabilité par l'intermédiaire des routines
- Importance du cadre avec des règles (précises et justes)

→ Développer un lien de confiance à partir de la sécurité physique et psychique.

b) Favoriser un **sentiment d'identité, de connaissance de soi**

- Importance d'une personnalisation de l'enseignement
- Importance d'activités de retour sur soi

→Développer le sens des responsabilités
→Développer des activités de relaxation, de détente

c) Favoriser un sentiment d'appartenance

- Importance des responsabilités
- Importance des règles du travail en groupes

→Développer toutes activités de groupe et valoriser les réussites collectives

d) Favoriser un sentiment de compétence

- Importance des réussites
- Importance des liens entre les activités
- Importance de la relativisation de l'échec
- Importance de la prise de conscience + dédramatisation de l'erreur

→Développer toutes les activités d'apprendre à apprendre
→Favoriser l'évaluation positive et ++/ l'auto-évaluation
→ Relativiser l'erreur
→ Apprendre à gérer son stress (relaxation, images positives…)

3) Quelques exemples de situations

►**Ateliers d'estime de soi**

- les jeux de coopération (la « toile d'araignée »…)
- les exercices de relaxation dont ceux de respiration, de *body scan*…
- l'image de l'oiseau intérieur → modifier son langage intérieur
- « La météo de l'humeur du jour » ou baromètre émotionnel

→S'entrainer à repérer ses états émotionnels, leur raison…
→Elargir le vocabulaire affectif/ émotions

- La boite pleine de sentiments : *par exemple 4 ou 6 masques / sentiments de base → raconter, mimer une situation adaptée à l'émotion du masque.*
- Le calendrier de fierté, le cahier, l'agenda des réussites
- le fichier des stratégies de résolution des conflits

► ***Toute une valise d'activités, en particulier pour les jeunes enfants :***

http://www.clpsct.org/files/Repertoire_outils_ES_CPS_16_10_2014.pdf

Δ Matériels payants mais + / activités, objectifs : *quel sentiment je travaille grâce à cette activité, quelles compétences je vise…*

+/travail sur les émotions : émomètre, roue des émotions…

Cf. Centre local de promotion de la santé de Charleroi

► **Cf. site internet :** www.millemerveilles.com

Δ Site payant mais reprise possible d'activités *: j'aime la personne que je suis : ses qualités, ses défauts, ses goûts, ses compétences… ; « mon coin-coin d'estime ; « ma déclaration d'estime de soi*

► **Travailler avec les contes**

- Identification au protagoniste qui parvient à surmonter les obstacles.

Cf. étude de Sylvie Roberge-Blanchet « Développer l'estime de soi par les contes ».

- Tableau des compétences développées (cognitives, sociales, physiques, athlétiques, conduite) par des contes.

► **Autres pistes :**

- Cf. Locatelli Marine & AKI (2015). *Heureux et détendu. 20 secrets pour t'aider à vivre mieux.* Paris : Nathan

- Cf. le site happyattention.org

http://www.happyattention.org/pages/videos/contents/apprendre-a-se-connaitre

- **« Construire la confiance en soi à l'école » (Foussard, 2014)**

Pour élèves cycle 3 → à transposer selon âge :

1ère fiche « pour mieux me connaître….» → se présenter aux autres pour se situer : qui suis-je?

- *Je m'appelle*
- *J'habite*
- *J'ai … frères et … sœurs*
- *Les activités que je préfère sont*
- *Mes jeux préférés sont*
- *Le métier de mes rêves est*

2ème fiche : « ma première journée de classe » → exprimer son ressenti / la rentrée

- *Comment s'est passée ta rentrée ?*
- *As-tu retrouvé des ami(e)s ?*
- *As-tu aimé une chose en particulier ?*
- *As-tu détesté quelque chose en particulier ?*

Autres fiches : « mes goût, mes envies », « de quoi suis-je capable ? », « ma vie, mes valeurs », « mes qualités, mes défauts », « mes doutes, mes peurs », « mes envies, mes projets… »

Et pour conclure….

- Importance des **significations** que les personnes attribuent aux tâches, situations sociales →Faire le point sur ses représentations /l'aide aux élèves en difficultés
- Le collectif de travail entre enseignant et enseignant spécialisé, un **modèle pour les élèves** : cadre → contenance
- **Développer un « bon » climat de classe** / au respect de chaque personne ; bon fonctionnement du groupe classe ; envie de travailler, d'être curieux, de faire des recherches ; prendre des risques
- Cf. **sentiment d'efficacité personnelle** (Bandura, 2002)

= «La croyance qu'a chacun d'être capable d'influencer son fonctionnement psychosocial et les événements qui affectent sa vie » (Bandura interrogé par Chapelle, 2004, p. 107).

Merci encore pour votre attention

Et pour prolonger la discussion, n'hésitez pas :

christine.brisset@u-bordeaux.fr

cbrisset1804@gmail.com

Bonne continuation à vous !