



Essai

pour une psychologie et une pédagogie, scolaires,
plus heureuses
pour les élèves soumis à l'enseignement obligatoire

L'intention de ce livre électronique est de vous aider en vous offrant une information professionnelle expérimentée et indépendante, facile à lire. Vous avez accès à plus d'une cinquantaine de thèmes reliés entre eux ; ce sont les sujets les plus abordés par les parents et élèves qui nous consultent depuis 1986.

Un ouvrage gratuit à partager

Ce livre numérisé contient des [liens hypertextes](#), pour les utiliser, vous cliquez sur [les mots bleus](#), sur les [renvois](#) en bas de page ou à un autre chapitre, sur les titres de la [table des matières](#) et les [adresses URL](#).

Didier Bronselaer

Enseignant, formateur, orthopédagogue clinicien, psychologue clinicien, psychopédagogue.

Décembre 2023

Ne pas copier ou reproduire d'extrait sans nommer l'auteur et le titre de cet ouvrage

Table des matières

TOUS MES CHALEUREUX REMERCIEMENTS ET MA RECONNAISSANCE.....	4
AVANT-PROPOS.....	5
INDEX DES SUJETS.....	7
<i>Aide rigoureuse validée, ses caractéristiques : Évaluation pluri et transdisciplinaire, guidance à médiation psychopédagogique, évaluation formative, métacognition</i>	<i>8</i>
<i>Angoisse, anxiété</i>	<i>22</i>
<i>Attention, fais attention !.....</i>	<i>25</i>
<i>Autocratie et autorité politico-scolaire.....</i>	<i>30</i>
<i>Autoévaluation, s'évaluer.....</i>	<i>38</i>
<i>Autonomie.....</i>	<i>42</i>
<i>Bonheur d'être à l'école.....</i>	<i>44</i>
<i>Capacité de nuire.....</i>	<i>47</i>
<i>Coaching scolaire.....</i>	<i>49</i>
<i>Compréhension d'une matière, par soi-même.....</i>	<i>50</i>
<i>Comprendre celui qui ne comprend pas.....</i>	<i>52</i>
<i>Confiance en soi, en l'autre, et école.....</i>	<i>54</i>
<i>Conformisme scolaire.....</i>	<i>56</i>
<i>Décrochage, abandon scolaire.....</i>	<i>60</i>
<i>Devoirs et leçons, un faux objet d'évaluation du travail de l'élève.....</i>	<i>66</i>
<i>Doubler, puis redoubler.....</i>	<i>68</i>
<i>Dossier d'apprentissage.....</i>	<i>72</i>
<i>Dys, troubles spécifiques des apprentissages (TSA), TDA/H.....</i>	<i>76</i>
<i>Écoute de la parole des élèves, ce qu'ils peuvent nous dire ou conseiller pour améliorer leur réussite scolaire!.....</i>	<i>80</i>
<i>Élèves aidant leurs professeurs à les aider, eux, un duo gagnant.....</i>	<i>83</i>
<i>Élève fainéant, paresseux.....</i>	<i>86</i>
<i>Élitisme et enseignement de la soumission.....</i>	<i>87</i>
<i>Équité scolaire et inégalité.....</i>	<i>92</i>
<i>Évaluation individualisée d'un élève en difficulté.....</i>	<i>92</i>
<i>Évaluation négative, autojugement dévastateur.....</i>	<i>98</i>
<i>Évaluation scolaire partant de l'élève, une évaluation formative mutuelle.....</i>	<i>102</i>
<i>Évaluation sommative.....</i>	<i>104</i>
<i>Examens certificatifs CEB, CEID, preuves du dysfonctionnement de l'école.....</i>	<i>112</i>
<i>Examen diagnostique transdisciplinaire des apprentissages, une réponse à l'échec et à sa prévention.....</i>	<i>115</i>
<i>Famille et filet de sécurité de l'élève.....</i>	<i>119</i>
<i>Finalités, buts, objectifs, de l'école, pas de la famille.....</i>	<i>122</i>
<i>Injustice socio-cognitive.....</i>	<i>123</i>
<i>Immersion linguistique, bilinguisme.....</i>	<i>126</i>
<i>Inhibition, blocage.....</i>	<i>133</i>
<i>Leçon particulière.....</i>	<i>136</i>
<i>Mathématique.....</i>	<i>140</i>
<i>Maturité ou plutôt maturation et réussite scolaire.....</i>	<i>145</i>
<i>Métacognition.....</i>	<i>148</i>
<i>Motivation puis réussite, ou l'inverse ?.....</i>	<i>150</i>
<i>Orientation scolaire.....</i>	<i>154</i>
<i>Orthopédagogie.....</i>	<i>158</i>

<i>Passage du primaire au secondaire</i>	159
<i>Pédagogie collaborative</i>	160
<i>Pédagogie de l'erreur</i>	166
<i>Phobie, préphobie scolaire</i>	168
<i>Programme scolaire, un serpent qui se mord la queue</i>	171
<i>Obligation vitale pour la survie de l'élève belge francophone qui fréquente l'école obligatoire</i>	
« classique », gagner le plus de points qu'il est possible !.....	175
<i>Punition</i>	178
<i>Racisme cognitivo-intellectuel implicite et notre enseignement obligatoire</i>	180
<i>Réforme de la vie de l'élève et création destructrice</i>	182
<i>Renvoi d'un élève</i>	184
<i>Solitude nécessaire et apprentissages scolaires</i>	188
<i>Surmenage scolaire, un épuisement néfaste peu visible</i>	192
<i>Système scolaire revu et corrigé possible</i>	194
<i>Tolérance à la non-connaissance, à la non-compréhension</i>	197
<i>Zéro</i>	198
CONCLUSION	201
ANNEXES	202
QUESTIONNAIRE PORTANT SUR L'ATTENTION ET L'HYPERACTIVITÉ (<i>VERSION À REMETTRE AU PROFESSIONNEL</i>)	
.....	202
ANALYSE DE LA COGNITION LORS DE TÂCHES SCOLAIRES.....	204
QUESTIONNAIRE DE 1 ^{ÈRE} ÉVALUATION SUR LE SURMENAGE SCOLAIRE	205
RÉPONDRE À LA QUESTION : SUIS-JE UN.E ÉLÈVE SURMENÉ.E ?	205
BIBLIOGRAPHIE	209
INDEX	212

Tous mes chaleureux remerciements et ma reconnaissance

- À Ralf Krenning, écrivain, qui grâce à la qualité de sa plume et à la lecture systématique de mon travail, m'a aidé à rendre le texte sans doute plus léger et agréable à lire.
- À tous mes nombreux collègues thérapeutes qui ont collaboré à l'amélioration de la qualité de l'approche pluri et transdisciplinaire développée au Centre de Réussite Scolaire, notre centre de consultation indépendant, et observatoire idéal, depuis 1986.
- Et bien sûr et avant tout aux milliers d'élèves, d'étudiants, de parents, et aussi enseignants, et formateurs que je rencontre depuis plus de 45 ans. Il va sans dire que sans eux, pas ce livre numérique.

Avant-propos

Chère lectrice, cher lecteur, toutes les réflexions et propositions qui composent cet essai partent d'un sentiment fort, complexe, qui a pris forme à mes 18 ans et qui est vite devenu une passion. Il est nourri par une histoire de vie riche en formations et pratiques : animateur d'activités socioculturelles et sportives, professeur au vécú d'instituteur primaire, d'enseignant du secondaire et aussi universitaire, de formateur, de superviseur, de (psycho)thérapeute, de père.

Entendez bien le respect profond qui en découle pour chaque personne, étudiant, parent, professionnel, usager de l'école ! Si vous deviez vous sentir agressé, contrarié, fâché par certains propos, rappelez-vous que leur fondement sert une question existentielle : « Qu'est-ce qui est le mieux pour l'élève, sa vie scolaire, son épanouissement, son bonheur d'apprendre, sa famille, et donc pour tous les usagers de l'école obligatoire ? ». Cette question constitue le fil rouge de cet ouvrage, vous pourrez le constater tout au long de sa lecture, de quoi peut-être aussi vous reconforter.

Pourquoi cet essai numérisé, de plus gratuit ?

- ✓ Je souhaite par cet ouvrage **aider toute personne** qui se pose des questions sur la réussite scolaire d'un élève en particulier, ou des élèves, en général, et ceci **sans contraintes financières**.
- ✓ Vous **garantir une information libre** de toute censure extérieure, y compris celle d'un éditeur, puisque j'assure sa publication et sa distribution.
- ✓ Il s'agit de mettre à votre disposition **un outil qui vous accompagne partout** où va votre smartphone ou ordinateur. Vous avez une question, une réflexion liée à l'éducation scolaire, aux apprentissages, à la réussite à l'école ? **En un ou deux clics, vous pouvez obtenir** un début de réponse basé sur une information professionnelle expérimentée.
- ✓ **Ce n'est donc pas un livre qu'on achète et que l'on range dans sa bibliothèque**, rassuré par sa qualité, et Dieu sait qu'il existe de nombreux ouvrages

très intéressants. Mais c'est un livre électronique facile d'utilisation, plein de liens hypertextes et d'URL, tellement pratiques, dès que vous en avez besoin, vous l'avez sous la main.

- ✓ Parce que plus de **45 années d'expérience plurielle** m'offrent une grille de lecture de la pédagogie et de la psychologie de l'apprenant, du plus jeune au plus mature, aussi originale que variée. Une approche qui s'est développée assez librement en fonction des jeunes, de leurs parents, mais aussi des professionnels du monde de l'enfance, de l'adolescence, rencontrés. Cela vaut vraiment « **le bonheur** » de **vous la faire partager**.
- ✓ Parce que mon **point de vue part des milliers d'élèves** et de leurs parents, rencontrés depuis 1975.
- ✓ Parce que le Centre de Réussite Scolaire que je dirige depuis 1986 constitue une référence unique dans le monde de la pédagogie et de la psychologie. Il offre une consultation pluri et transdisciplinaire originale **construite sur les besoins des patients, et fondée sur une grande indépendance de fonctionnement, et de pensée. Un observatoire indépendant idéal**.
- ✓ Parce que **notre consultation offre l'occasion d'entendre** ce que des parents de **culture différente** de la nôtre disent à propos de leurs enfants scolarisés chez nous. Souvent, ils ont bénéficié d'une scolarité plus positive et respectueuse de la personne que ce que leur progéniture vit chez nous. La majorité exprime un malaise, se fâche quand elle parle de la façon dont leurs enfants sont traités négativement par « nos écoles », beaucoup sont originaires de Scandinavie, de Grande-Bretagne, des pays de l'Est, notamment.
- ✓ Parce que la hiérarchie qui structure **nos systèmes d'enseignement obligatoire favorise un rapport vertical** où l'écoute et la parole du dessous ont tendance à se sentir écrasées par la parole du dessus. Parce que **l'écoute du dessus** ne se montre pas nécessairement bienveillante, mais plutôt **surveillante**.

- ✓ Parce que les paroles, les écoutes des élèves, parents, et enseignants peuvent se situer dans **un rapport mutuel** positif et constructif, bien **plus serein**.
- ✓ Et puis, je me sens toujours très heureux et honoré quand je sais mes articles, lus. **Plus de 50 articles faciles à lire, à votre service**.

De l'avis de nombreux usagers de l'école, dont des professionnels, votre serviteur compris, notre culture scolaire est acculée. Notre école obligatoire doit progresser sous peine d'un délabrement toujours plus liberticide.

Nous possédons tous des éléments pour contribuer à une progression heureuse de notre école, nous en sommes tous responsables.

Index des sujets

Comment organiser le contenu de cet essai ? Chaque lecteur est allé à l'école et donc possède ses propres représentations de l'enseignement ; afin de respecter les priorités de chacun, les thèmes ont été classés par ordre alphabétique. Y sont repris ceux que je considère comme clés dans ma réflexion sur l'élève à l'école obligatoire et publique. Évidemment, ce classement n'est pas exhaustif ! Un autre index situé à la fin du livre, et des liens hypertextes ont été ajoutés pour vous faciliter la compréhension de chaque sujet que vous choisirez. Les répétitions que vous rencontrerez parfois sont inhérentes à ce type de classification des thèmes, et au fil rouge qui guide ce travail depuis le début, « Qu'est ce qui est le mieux pour le patient qui nous consulte, pour sa famille, et l'élève en général ? »

Aide rigoureuse validée, ses caractéristiques : Évaluation pluri et transdisciplinaire, guidance à médiation psychopédagogique, évaluation formative, métacognition

Ce thème est destiné à vous expliquer concrètement une approche professionnelle d'un élève en difficulté d'apprentissage scolaire, de manière assez complète, et que nous appliquons depuis plus de trente ans avec une efficacité qui s'aiguise systématiquement un peu plus.

Une méthode d'enseignement efficace favorise l'inscription des notions étudiées, dans le temps et dans l'espace, repères fondamentaux de notre cognition. L'enfant possède des aptitudes cognitives facilitant cette inscription, elles sont plus ou moins matures, plus ou moins utilisées plus ou moins harmonieusement développées ou carrément dysharmoniques. Il est donc important d'offrir à l'apprenant des repères extérieurs auxquels il pourra s'accrocher de façon complémentaire à son potentiel. Il y a plus de 35 ans, Vandeveld (1982) soulignait déjà l'importance de distinguer les références internes et les références externes du sujet dans la description qualitative de produits d'apprentissages scolaires.

Mais le professeur ne peut cerner exactement cette complémentarité propre à chacun ; il peut tenter de fournir à ses élèves de nombreuses références telles des mains courantes, à eux de les utiliser.

Dans le type de guidance que nous dirigeons, le sujet est amené à nous montrer où il en est, nous montrer ses compétences internes (ou ressources d'apprentissage) dans lesquelles il peut puiser plus ou moins efficacement, et ce, dans un climat de confiance. L'aidant ne le juge pas, il l'écoute, il lui soumet des organisateurs de pensée (questions, items, dessins qui ont pour but d'aider le sujet à imaginer, élaborer, organiser sa pensée dans l'espace ou dans le temps) sous forme d'outil plus ou moins concret. L'aidé peut agir sur ce matériel, le refuser, le changer, le prendre tel quel. Il a l'occasion de l'expérimenter en séance afin de pouvoir l'envisager hors séance. Il est accompagné, selon sa demande, ses besoins.

Étendre l'aide pédagogique individualisée, dépasser ou refondre l'idée de la leçon particulière, intégrer la construction d'une méthode de travail personnalisée et

construite à partir des compétences de l'élève, de ses cours, telle est l'intention de cette guidance.

Par exemple, pour qu'un élève puisse réaliser qu'il n'a pas compris une matière, il peut l'explicitement oralement (jouer au professeur). S'il n'y arrive pas, alors, il se met en mesure de prendre conscience qu'il n'a pas compris, ce que c'est que de comprendre en général et à ce moment réagir en conséquence. La guidance à médiation psychopédagogique utilise cette approche pour aider l'apprenant à développer une méthode de travail autonome. C'est entre lui et lui, l'aidant est un facilitateur, il tente de percevoir le travail cognitif du sujet, les questions métacognitives (comment le professeur interroge-t-il ? Comment vas-tu étudier ce sujet, etc.) servent à cela (voir ci-dessous les 5 organisateurs de pensées des opérateurs métacognitifs). La réflexion inadaptée « *Il ne connaît pas* », est remplacée par une question telle que : « *Comment connaît-il, que peut-il en dire ?* ». Pour répondre rigoureusement à cette question lorsque le jeune éprouve des difficultés d'apprentissage ou de comportement (échecs, redoublement(s)), l'expérience nous a appris qu'une évaluation globale est indispensable. C'est ici qu'un hiatus entre les pédagogues et les psychologues ou logopèdes est à combler ! Très peu d'enseignants, de diplômés en sciences de l'éducation et même de logopèdes, de psychologues, de médecins, quelle que soit leur spécialisation ont réellement conscience de l'importance d'une évaluation aussi globale dès qu'un élève rencontre de réelles difficultés d'apprentissage. Les pédagogues et les enseignants sont rarement sensibilisés, formés à l'interprétation des résultats, des tests, à comprendre leur portée. Ils pourraient, moyennant un supplément de formation raisonnable, parfaitement transférer ce supplément de formation à leur métier, ils sont les mieux placés pour en faire bénéficier les élèves. L'expérience métacognitive¹ constitue un des piliers de cette guidance. Il s'agit d'amener le sujet à éprouver tant sur le plan cognitif qu'affectif les effets d'un travail intellectuel ayant pour objet une partie profonde de la personnalité, celle qui acquiert

¹ « On entend par expériences métacognitives les expériences cognitives et affectives conscientes liées à la résolution d'un problème particulier » (Houdé, O., et coll., 2003, p.290). Dans notre approche, l'apprenant est amené à exprimer consciemment ce travail psychologique, ses bénéfices, ses contraintes, etc.

Houdé, O., Kayser, D., Koenig, O., Proust, J., Rastier, F., (2003), *Vocabulaire de sciences cognitives*, Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige.

les connaissances se les approprier, les comprendre, les utiliser pour s'adapter à l'environnement au sens le plus large.

La guidance à médiation psychopédagogique respecte des critères assurant un cadre efficace, tels ceux proposés par E. Gilliéron (1990, p. 39) pour les thérapies brèves :

« Un nouveau modèle thérapeutique doit permettre de décrire :

1. L'influence du dispositif (ou cadre) sur le déroulement du processus thérapeutique.
2. La dynamique de la relation à deux personnes (dynamique intersubjective).
3. Ses rapports avec le fonctionnement psychique.

Le cadre comprend les données fixes de la cure : Fréquence des séances, limite de temps, position du thérapeute et du patient, etc. »

En utilisant l'expression guidance à médiation psychopédagogique, j'ai voulu élargir sans sous-estimer sa complexité, la représentation de l'aide à l'élève en difficulté. J'utilise le mot guidance pour sa signification de « {...} méthode d'assistance aux enfants. » (Rey, A., 1998, tome 2, page 1664)

Plus de 35 ans de pratique et d'échange ont mis en évidence ceci :

Pour appliquer efficacement une nouvelle méthode de travail en situation réelle, l'apprenant doit suspendre des comportements d'avant pour ne pas rendre cette nouvelle stratégie caduque. Pour ce faire, il se contraint à inhiber une méthode pour une autre. C'est l'une des plus grandes difficultés à résoudre en guidance. Il ne suffit pas de se dire, si je remplace ma façon de procéder par celle-ci, ça devrait aller. C'est par l'entraînement et la discussion avec l'aidant et le temps que le travail portera ses fruits. Plus une tâche renvoie à la peur de rater, à un enjeu important pour le jeune, plus les anciennes habitudes risquent d'empêcher l'application des nouvelles, ces dernières étant moins ancrées que les précédentes.

Un fil rouge de cette approche est de favoriser chez l'apprenant : « se découvrir tout en se constituant, se respecter, s'apprécier, s'aimer, se connaître ».

Pour vous familiariser avec la guidance à médiation psychopédagogique, voici l'exposé d'un cas concret suivi de l'information théorique.

Une illustration clinique

Aucun élève ne peut servir d'exemple général ou être représentatif des difficultés scolaires les plus fréquentes. Cette illustration clinique vous montre la démarche globale de la guidance à médiation psychopédagogique ainsi que celle d'une séquence de remédiation axée sur la matière scolaire et la méthode de travail.

Par souci de confidentialité, certains éléments ont été remplacés, comme le prénom. Cela ne change en rien la démonstration.

1. Le premier entretien, l'anamnèse

Benoît, âgé de 13 ans, se trouve en 1^{ère} secondaire, 5^{ème} pour la France. Sa famille consulte le centre pour des difficultés scolaires. Nous sommes en janvier. Il est enfant unique. Le premier entretien se fit avec l'enfant et sa famille. À chacun, je demandai ce qui le préoccupait, pourquoi il était là, ce qu'il attendait de la consultation.

Je m'adresse d'abord au jeune, puis à la maman et enfin au papa. Quand il y a des frères et sœurs, je sollicite leur point de vue au sujet du principal intéressé.

Benoît : *Je suis déçu de mes points, je réussis en français, mais pas en mathématiques ni en sciences. Ça va quand je refais mes exercices à la maison, mais je suis perdu quand il y a un contrôle.*

Maman : *Benoît est en difficulté scolaire surtout depuis trois ans. Sa 5^{ème} primaire ne s'est pas bien déroulée, ça ne s'est pas bien passé entre lui et son institutrice ! Elle n'arrêtait pas de le rabaisser. Alors, on l'a changé d'école, il y est mieux, mais il n'y arrive pas. Il est perdu, il a perdu confiance en lui. Est-ce lié à un problème familial, à un problème psychologique ? Est-ce qu'il n'a pas envie ? Dès qu'il faut faire les devoirs, je m'énerve et ça ne va plus. On se dispute souvent.*

Papa : *Il faut rétablir un équilibre général, psychologique et pédagogique ! Le weekend, il a beaucoup d'amis, mais une fois qu'on touche au domaine scolaire, ça ne va plus. Il n'a pas assimilé le programme de l'année passée. Son comportement a changé en moins bon.*

L'enfant n'a rencontré aucun problème particulier de développement ou de santé, la vue et l'audition, comprises. Certains événements familiaux l'ont certainement affecté et l'affectent encore, mais ils ne sont pas, après analyse, en cause ici.

Déjà en 3^{ème} maternelle, son institutrice le décrivait comme un peu immature, mais il ne voulait pas doubler pour rester avec ses camarades. Il importe pour les jeunes que leurs repères temporels, spatiaux, mais aussi affectifs restent stables. Toutes ses primaires sont dépeintes comme difficiles, mais réussies grâce à son travail. Sa professeure de 5^{ème} semble l'avoir fort perturbé. Il changea alors d'école pour l'éviter en 6^{ème}, car elle restait son institutrice. Il acheva ses primaires dans l'établissement actuel, comme il comporte aussi une section secondaire, il bénéficie d'une priorité supplémentaire pour son inscription en 1^{ère} secondaire.

Il suivit une aide logopédique en 1^{ère} primaire, pour sa lecture et son écriture, pendant 6 mois à raison d'une séance par semaine. D'après les parents, le suivi s'arrêta parce que la logopède trouva les objectifs atteints.

Sa maman se retrouve un peu dans les difficultés scolaires de son enfant. Elle garde un très mauvais souvenir de ses propres secondaires qu'elle abandonna un an avant la fin.

L'entretien se termine sur la décision de faire un [examen diagnostique](#) transdisciplinaire des apprentissages.

Voici, le rapport tel qu'il fut remis à la famille, mais l'écrit fourni aux parents contient aussi le détail des résultats, l'aspect confidentiel m'empêche de les indiquer ici. En plus d'être un support pour la famille, ce rapport peut servir à informer d'autres intervenants, à répondre aux exigences administratives des assurances ou mutuelles. Il peut également servir à élaborer un [dossier d'apprentissage](#), outil précieux que l'élève peut utiliser pour aider les enseignants à l'aider lui.

2. Le rapport écrit

Ce rapport est à comprendre comme une mise au point actuelle des compétences et connaissances nécessaires à une bonne réussite scolaire. Il ne constitue ni un jugement ni une prédiction. Le but est que l'enfant et son environnement se représentent ses compétences scolaires de la façon la plus convergente et correcte possible.

Benoît semble avoir développé une méthode de travail où la compréhension, l'application et la reproduction ne sont pas différenciées. Il axe son étude sur la reproduction, donc sur la mémoire aux dépens de la compréhension.

Pour la plupart, les élèves victimes de ces difficultés spatiales ont beaucoup de mal à structurer leur travail, à élaborer des repères spatiaux, à se retrouver dans leurs cours, à faire des liens dans les matières à comprendre dans l'espace (géométrie, physique, histoire), etc.

Le temps que Benoît passe à étudier ne porte pas ses fruits, ce qui est très décourageant et démotivant. Il reconnaît ses difficultés d'attention-concentration. Les incompétences décrites ci-dessus ne peuvent que le desservir dans son travail scolaire, notamment la lecture, le raisonnement spatial. Il doit dépenser énormément d'énergie pour maîtriser un point de matière, beaucoup trop pour en tirer du plaisir ou un sentiment d'efficacité minimum. Nous pensons aussi que ses difficultés spatiales peuvent le rendre particulièrement sensible aux situations nouvelles, aux changements qui ont lieu dans son environnement.

Il est beaucoup plus courageux que la moyenne !

Nous conseillons :

1. Un suivi logopédique bihebdomadaire destiné à l'amener à améliorer sa lecture, sa mémoire, ses aptitudes spatiales. Ces compétences sont immatures d'au moins deux ans et demi.
2. Un suivi psychopédagogique bihebdomadaire destiné à aider Benoît à construire une méthode de travail plus efficace, tenant compte de ses faiblesses.
3. D'attendre la fin de l'année avant de penser à une réorientation scolaire, Benoît doit d'abord se sentir progresser concrètement.
4. D'établir avec l'école une bonne communication, afin que ses professeurs puissent tenir compte de ces conclusions et qu'un échange ait lieu.
5. Lors des devoirs, amener l'enfant à manipuler et expliquer ce qu'il est en train de faire. Il vaut mieux un exercice expliqué, construit, dessiné par lui, que

plusieurs sans cette démarche. Les suivants, s'il éprouve trop de fatigue, doivent être évités.

6. Plus il manipulera, plus il se familiarisera avec le sujet de l'étude, mieux il comprendra.

7. De permettre à Benoît de recommencer son année scolaire, si en juin, il n'a pu compenser suffisamment ses lacunes, réduire ses retards, notamment en mathématique.

8. De faire un bilan neuropédiatrique (point de vue médical) afin de mieux cerner ses difficultés d'attention-concentration et de mémoire directe.

Ses faiblesses ne sont *la faute à personne*, surtout pas à Benoît ! Mais il doit les assumer !

Benoît est un garçon très courageux, très bien suivi par sa famille, ce qui lui a permis d'arriver en 1^{ère} secondaire sans doubler, bravo !

On peut le comprendre comme un garçon à qui l'école demande un énorme effort auquel il ne peut toujours répondre.

Ces déficits peuvent polluer les apprentissages scolaires à tous les niveaux : bien réussir certaines épreuves et pas du tout d'autres, bien qu'apparemment elles se ressemblent ou qu'il s'agisse de la même matière. Cela peut engendrer des tensions internes blessant l'amour propre.

Il faut bien comprendre qu'il s'agit de faiblesses sur fond de développement neurologique, que personne n'est responsable de leurs causes et qu'il existe de bonnes solutions. Nous n'avons pas constaté suffisamment de difficultés pour penser à une dyscalculie.

Nous pouvons supposer que Benoît travaille beaucoup à l'école et qu'en fin de journée, il est régulièrement exténué.

L'enfant trouve à la maison un encadrement chaleureux, positif et constructif (bravo pour la bonne qualité du suivi scolaire).

Nous restons à votre disposition.

3. L'entretien de remise de conclusions et la mise en place du suivi

La remise de conclusions se déroule en deux temps, d'abord un entretien en famille puis, dans la quinzaine par l'envoi d'un rapport écrit très complet, enrichi par le bilan oral.

J'ai expliqué les résultats en détail en m'adressant à l'adolescent en priorité, d'après l'ordre du rapport écrit et en étayant les informations par la présentation des épreuves, le jeune m'ayant autorisé à montrer ses productions. Benoît et ses parents ont pu poser toutes les questions qu'ils souhaitaient. Des liens furent faits entre les difficultés constatées aux épreuves et ses difficultés en mathématique, notamment en géométrie, à partir de son cours.

J'ai demandé à Benoît, mais aussi à ses parents, s'ils reconnaissaient l'enfant à travers mes constatations.

Tous les trois, particulièrement Benoît, se sentirent soulagés d'enfin pouvoir mettre des mots, des explications cohérentes sur ses difficultés, ceci malgré la réalité des faiblesses mises en évidence.

Le jeune ne réagit pas toujours aussi positivement, parfois il veut imaginer que ses échecs ne sont pas dus à des causes lui appartenant, dans ces cas-là, au moins un des deux parents exprime un déni comparable. Je vous renvoie à l'aspect tabou de l'intelligence.

Il ne faut pas oublier que Benoît se sentait peiner depuis des années sans jamais pouvoir comprendre pourquoi ni entrevoir de solution à long terme.

Lorsque je recommandai l'aide mixte, deux séances de psychopédagogie axée sur la méthode de travail et deux axées sur ses faiblesses instrumentales, il adhéra immédiatement à la proposition, de même que ses parents. Toutefois, je leur proposai d'y réfléchir à l'aise et de me rappeler. En effet, la guidance suggérée s'avère lourde d'investissement.

Ils rappelèrent et les rendez-vous furent pris : deux fois une heure par semaine, chaque heure étant composée de trente minutes de pédagogie et trente minutes axées sur les troubles instrumentaux. La guidance psychopédagogique fut assurée par un psychopédagogue (votre serviteur), l'autre aide par une logopède (orthophoniste).

* *
*

Très vite, Benoît sortit de son état déprimé pour réinvestir le travail scolaire. Son professeur principal se montra à l'écoute des difficultés de Benoît, mais ne put faire grand-chose sur le plan didactique, juste sensibiliser ses collègues et encourager l'élève. Ce geste fit quand même du bien à Benoît.

La guidance porta ses fruits, Benoît vit bien les différences entre les deux aides, l'une axée sur ses cours, son étude, l'autre très peu scolaire axée sur des activités de lecture, d'orthographe, et d'organisation et perception, spatiales. Un bilan d'évolution en présence de la famille et des deux thérapeutes eut lieu environ tous les deux mois. Mais pas d'illusion, ses faiblesses spatiales sont trop importantes pour être entièrement résolues ! L'orientation vers une section technique sociale (son choix), dès sa troisième secondaire, lui permettra d'éviter les matières le renvoyant trop à ses lacunes.

Ainsi pour Benoît, la guidance à médiation psychopédagogique fut composée : d'un premier entretien, l'anamnèse, puis d'un examen diagnostique des apprentissages, de deux entretiens avec son professeur principal, d'un suivi mixte hebdomadaire (pédagogie et logopédie), de plusieurs entretiens d'évolution dont un s'avère destiné à adapter au mieux l'orientation scolaire de Benoît.

La remise de conclusions est aussi importante que l'examen en soi, de même que les suivis individuels. Il est primordial, que l'enfant, ses proches se représentent au mieux et de façon convergente les causes des difficultés ainsi que le profil général du jeune. Ils doivent aussi comprendre les stratégies et les moyens d'acquisition que l'adolescent présente pour gérer les situations d'apprentissage.

Brève réflexion sur l'[autonomie](#) attendue des élèves :

Familiariser l'élève avec sa pensée et la maîtrise de celle-ci constitue un des fils rouges de la guidance psychopédagogique métacognitive telle que nous la concevons ; nous

espérons que cette action favorise sa capacité à être seule face à un problème et son plaisir à l'être. Lorsque nous sommes en présence d'un jeune qui a perdu toute confiance en lui lorsqu'il doit « apprendre », pensons à cette réflexion des tout-petits : « *Non, moi tout seul !* » qui s'accompagne d'un air satisfait grâce aux réussites accumulées, aux regards chaleureux et soutenant de ses proches qui habituellement respectent leur demande.

Nous rencontrons de nombreux enfants et adolescents qui n'ont pas pu développer cette forme d'autonomie personnelle par faute de potentiel cognitif ou instrumental suffisamment fort ou harmonieux.

Ils ne réussissent pas à combler suffisamment les attentes des adultes, d'abord dans la vie de tous les jours, puis à l'école. Bien sûr, d'aucuns les ont soutenus, aidés au mieux, mais les exigences sont restées inadaptées à leur potentiel, trop souvent par ignorance, parce qu'une évaluation diagnostique transdisciplinaire des apprentissages n'a pas été réalisée.

Les 5 opérateurs métacognitifs dans notre guidance psychopédagogique clinique et leur application comme outils d'évaluation formative.

1. L'anticipation

Comment promouvoir ce mouvement de la pensée qui consiste à imaginer dans l'avenir une situation, des savoirs ou savoir-faire en situation d'apprentissage scolaire ? Voici la réponse d'un élève à la suite d'une stimulation de sa capacité d'anticipation par l'élaboration d'un plan de travail, « *Je sais ce qui m'attend, quand je me mets à travailler, ça me motive.* »

Comment l'élève investit-il le temps ?

- Quelle est sa disponibilité à se projeter dans l'avenir, à se représenter les résultats attendus d'une action cognitive et/ou les stratégies à mettre en œuvre pour y parvenir ?
- Anticiper peut renvoyer à une dimension défensive (ne pas vouloir être déçu, ne pas vouloir décevoir) qui n'est accessible que si l'on va suffisamment bien, que si l'on ne craint pas de revivre des expériences douloureuses, comme un début de scolarisation pénible, chargé d'échecs.

- Investir le temps c'est accepter a priori ce qui va se passer ou le suspendre en suspendant les affects liés à l'expérience des apprentissages scolaires.

Organisateurs de pensée :

- *Qu'est-ce que le professeur attend que tu saches, que tu aies fait, etc. ?*
- *En pensant à ton professeur, quelles questions pourrait-il poser sur ce chapitre ?*
- *En étudiant comme tu le proposes (ou selon le produit construit en séance), comment t'imagines-tu avant le cours, au contrôle, par rapport à avant, etc. ?*
- Amener le sujet à construire des tableaux regroupant un horaire et le travail à faire, selon ses critères et les lui faire expérimenter, en discuter en vue d'améliorer sa production.
- Amener à construire et manipuler la ligne du temps, quand c'est adéquat.
- À partir d'une matière amenée par le jeune, demander d'imaginer la réponse, son développement.

2. La décentration

Comment l'élève se déplace-t-il dans la perspective d'autrui, ceci au sens large ?

Organisateurs de pensée :

- *Est-ce que tu crois que grâce à tes explications, c'est clair dans ma tête (ceci à la suite d'une explicitation de contenu que le sujet vient de faire) ?*
- *En pensant à ton professeur, quelles questions pourrait-il poser sur ce chapitre ?*
- À la suite d'une question du type : « *Comment étudier cette leçon ?* » Le thérapeute répond : « *Si un condisciple te pose cette question, que lui conseilles-tu ?* »
- *Quelle serait l'idée de ton professeur en ayant une telle exigence ?*
- *Explique-moi de quoi cette matière parle et ce que tu peux en dire comme si j'étais un condisciple qui ignore le sujet !*

3. L'explicitation

Comment l'élève peut-il identifier, décrire, expliquer les démarches cognitives et leurs produits utilisés pour accomplir une tâche ? Comment se représente-t-il tel concept ou tel ensemble de concepts ?

Organisateurs de pensée : « If you can't explain it simply, you don't understand it well enough » Albert Einstein

1) Au niveau du contenu.

- *Explique-moi de quoi cette matière parle et ce que tu peux en dire comme si j'étais un condisciple qui ignore le sujet (de mémoire) ? L'adolescent se voit proposer de compléter ses explications à l'aide de références externes qu'il choisit parmi plusieurs possibilités, dont son cours.*
L'élève est amené à voir s'il y a des différences entre ses deux explications (références internes et externes).
- *Explique-moi ta démarche lorsque tu as effectué cet exercice, très précisément (par exemple à partir d'un contrôle raté).*
- *Explique, dis ce que tu vois (que ce soit un dessin, un tableau, une formule, etc.).*
- *Dessine cette définition.*

2) Au niveau cognitif.

- *Qu'est-ce que tu viens de faire pour répondre à ta question (que ce soit à propos d'une matière à mieux comprendre, une méthode de travail, etc.) ?*
- *Écris la méthode que tu viens de mettre au point.*
- *Décris la méthode que le professeur a employée pour t'enseigner les forces (matière de physique).*

"Expliciter" oblige à chercher les mots, à les expliquer, à organiser son discours.

4. L'autoévaluation

Comment l'élève évalue-t-il ses propres comportements cognitifs, se représente-t-il ses compétences ?

Ne pouvant étendre ce chapitre au-delà d'une certaine limite, l'autoquestionnement n'est pas abordé.

Organisateurs de pensée :

- *Qu'est-ce qui te permet de dire, à partir de quand te dis-tu : j'ai compris, je connais, je peux appliquer, je suis prêt pour un contrôle de théorie, d'exercices, etc. ?*
- *Qu'est-ce qui te fait dire : je n'ai pas compris, je ne sais plus rien. Comment es-tu arrivé à cette conclusion (nous pensons ici à la méthode de travail) ?*
- *Qu'est-ce qui te permet de te dire : j'étudie pour comprendre, connaître, appliquer, etc. ?*
- *Face à un contrôle réussi ou raté : crois-tu que tu l'as étudié de façon adéquate, qu'est-ce qui te fait dire ça ?*

Remarque : Si le jeune veut réfléchir sur ses erreurs, sur ses bonnes réponses, en vue de réguler sa pensée (voir ci-dessous), il doit avoir accès à ses productions, même et surtout celles des examens. Il importe donc de permettre aux élèves de se procurer une copie de leur production. Un décret autorise les élèves à avoir une photocopie de leurs examens à leurs frais, depuis peu, autant permettre aux élèves de photographier leur production. Il reste une forte résistance de la part des écoles, pourtant tout le monde y gagnerait. Indirectement ; Olivier Houdé (2004) démontre bien que l'erreur a autant d'importance que la réussite pour comprendre les progrès d'un enfant, il était indirectement notre propos.

5. La régulation

Comment l'élève adapte-t-il ses stratégies, rend-il celles-ci plus efficaces ?

Organisateurs de pensée :

- Face à une question portant sur la façon d'étudier telle matière, le psychopédagogue peut proposer : *si un condisciple te pose cette question, que lui proposes-tu pour l'aider à mieux comprendre ou appliquer, ou, etc. ?* L'élève est renvoyé à sa propre question. À partir de ce que l'élève propose en retour, le psychopédagogue l'amène à construire une méthode qui sera directement appliquée en séance. L'élève discute de son travail, de la première évaluation qu'il en fait, puis note le produit obtenu (par exemple dans un cahier d'organisation).
- En début de séance, le thérapeute amène l'élève à expliciter la façon dont il a étudié certains cours entre les deux séances, de réfléchir à l'efficacité (cohérence

avec la matière, les attentes du professeur, les opérateurs mis en place, etc.), puis à corriger le tir s'il l'estime nécessaire.

- Ceci fait aussi partie de l'étude du transfert hors séance du travail.

Angoisse, anxiété

Voici la définition de l'angoisse utilisée ici : une inquiétude envahissante, une absence de quiétude qui peut générer un état d'agitation, d'instabilité motrice ou psychique, un sentiment d'insatisfaction. Cette angoisse constitue une source d'hyperactivité, de troubles de l'attention, notamment.

Ce type de malaise psychologique et physique est souvent présent dans les plaintes des jeunes qui nous consultent, comme dans celles de leurs parents, d'ailleurs. L'angoisse est associée par définition à un sentiment de l'imminence d'un danger, même quand elle est conjuguée avec l'école.

Ce sentiment nuisible a toute sa place dans cet ouvrage, puisqu'il se voit trop souvent généré par notre système d'évaluation sommatif si culpabilisant. La peur de décevoir, de rater, d'être disqualifié stigmatise le jeune, voire ses parents, sans que ce soit conscient. Ces évaluations-sanctions (CEB, CE1D, CE2D, examens de Noël et de juin, etc.) provoquent en général un grand sentiment d'insécurité envahissant, ce qui entraîne chez de très nombreux élèves une impossibilité de trouver la quiétude en situation d'apprentissage scolaire.

Exemples de plaintes telles qu'exprimées : « Je ne sais pas appliquer la théorie, j'angoisse, peur de rater moi-même. » ; « Je stresse en sciences, en mathématiques, en langues, en sciences (répétées deux fois par l'élève) et en néerlandais, ça impacte mes réponses » ; « J'avais oublié toutes les villes » ; « Il y a de très gros conflits entre moi et mes parents ». Et sa maman de répondre : « Je suis très touchée par les réactions de ma fille, elle nous parle très agressivement, mais elle fait de son mieux ! ».

Des jeunes, souvent des étudiantes éprouvent des crises d'angoisse, elles se lèvent régulièrement malades, le matin d'une évaluation dont l'enjeu est important par son potentiel nuisible, possiblement éliminatoire. Courageusement, ils partent à l'école, en souffrance, pensant qu'ils n'ont pas le droit de ne pas y aller, une règle implicite fort respectée par les élèves.

Ces étudiants, souvent, travaillent beaucoup, ont ou pas l'expérience de l'échec. Ces jeunes et leurs familles se sentent impuissants. Ils vivent dans l'inquiétude.

Les apprenants n'ont que [trop peu prise sur l'évaluation scolaire](#) telle qu'elle est menée dans nos écoles ; l'évaluation-sanction provoque un sentiment d'insécurité envahissant qui entraîne chez de trop nombreux élèves une impossibilité de trouver la quiétude nécessaire pour réussir à maîtriser les apprentissages scolaires. Cela crée un stress négatif amenant le cerveau à se protéger par la fabrication de cortisol, hormone qui inhibe l'exploitation mnésique.

Proposition

Arrêtons de générer la peur de rater, de décevoir, et ainsi de favoriser l'inégalité !

Menacés de rater, nous l'avons tous été. Alors place à la pédagogie [collaborative](#), ne fût-ce que pour les raisons suivantes !

- Dans notre école secondaire, jamais autant de temps n'a été consacré à l'évaluation qui sanctionne l'apprenant, qui autorise ou pas le passage d'années aux dépens du temps d'enseignement constructif évidemment.
- Les points peuvent parfaitement représenter une échelle de culpabilité relative, pour chaque personne. « *2/10, t'as pas honte !* » Le sujet est blâmé. La remarque écrite du professeur fort rouge et soulignée, « *tu n'as pas travaillé !* », le sujet est blâmé. « *Je suis un nul, je n'y arriverai pas* »,

cette fois, c'est le sujet qui se blâme. Culpabilité maximum, personne pour l'aider à prendre des distances. Le sujet apprend à se soumettre, se punir, mais pas que lui, ses parents aussi, « *que n'ai-je pas fait, qu'ai-je raté ?* ». Le professeur selon son degré de résistance, de conscience, éprouve de la tristesse, ou de la colère, voire de l'ambivalence émotionnelle, « *cet élève n'a que ce qu'il mérite – qu'ai-je mal fait ?* »

- Dans ces mauvaises conditions, l'apprenant et ses parents ne peuvent que développer une peur envahissante de l'échec, car c'est surtout sa capacité de nuire que l'enseignant valorise ici voire, enseigne implicitement (en règle générale, on enseigne plus selon la façon dont on l'a été, qu'en appliquant les bons procédés appris pour devenir professeur). Couramment, les parents et l'enseignant sont passés par là au même âge ! Tout le monde y perd.

Librement sur le site WEB :

- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2019/01/06/angoisse-inquietude-et-evaluations-scolaires/>

Attention, fais attention !

« Hein quoi qu'est-ce qu'il a dit, qu'est-ce qu'il faut faire ? J'ai oublié mon devoir à la maison ! »

« T'avais qu'à faire attention ! Concentre-toi ! »

« Il bouge tout le temps. Il fait du bruit. Elle retarde tout le monde. Elle ne fait jamais attention à ce qu'on lui dit. Il est insupportable ! »

Est-ce un TDA/H (Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité) ?

Beaucoup d'élèves se voient reprocher leur inattention, leur agitation. Dès qu'une personne gigote sans arrêt, elle perturbe son environnement. Pour certains jeunes, victimes d'un défaut d'attention-concentration, d'hyperactivité, la vie en classe, à l'école peut devenir un vrai calvaire, surtout s'ils souffrent d'autres difficultés, en lecture, en calcul, etc. Le plaisir d'apprendre est battu en brèche. Ils se sentent vite débordés puis dévalorisés.

45 ans de pratique et de formations pluridisciplinaires m'ont amené à constater que les enfants, les adolescents pratiquent de moins en moins d'activités physiques et que le monde scolaire se montre aussi de moins en moins tolérant vis-à-vis des écoliers qui ne restent pas en place. De nombreux professionnels du médical et paramédical vont dans le même sens. La place aux activités physiques a toujours été très pauvre chez nous, à l'école, exception faite des options sportives en 3^e technique. Nous offrons un taux de scoliose des plus élevés d'Europe. Qui ne se souvient pas du gros cartable à porter ? Aujourd'hui aussi.

L'attention, « C'est l'action de fixer son esprit sur quelque chose. » (Robert, 1996). La concentration est synonyme. Elle est multiple, elle s'exprime à travers nos sens, notre pensée, notre motricité, etc. Elle se voit soumise à tant d'exigences que si elle manque à l'appel, son absence se fait durement ressentir. Des adultes qui suivent un enseignement frontal se concentrent en moyenne 25 minutes, un enfant 15 minutes.

Comment aider des élèves que l'on pense trop inattentifs, ou hyperactifs et leur entourage ?

C'est par l'usage d'un questionnaire qu'une première réponse vous est proposée, dans cet essai. Il est destiné à se représenter plus justement le problème de manque de concentration ou d'hyperactivité et la suite éventuelle à lui donner.

Un déficit possible de l'attention avec ou sans hyperactivité s'envisage quand les comportements indicateurs sont nettement plus fréquents que la normale. C'est ce que le questionnaire ci-dessous évalue en proposant un ensemble d'items.

Un questionnaire par parent, et enseignant qui suit l'enfant, et un adulte qui le soumet au jeune concerné. Ceci permet d'apprécier la convergence des avis, une information très intéressante.

Si plus de la moitié des indicateurs (questions ou items) sont notés dans la case « régulièrement » ou « fréquemment » par la majorité des évaluateurs, une [évaluation globale](#) est indiquée, après s'être assuré que l'élève, s'il a moins de 10 ans, n'a pas de problème de vue ou ORL (avis médical nécessaire). Ensuite munis du rapport de [l'examen diagnostique pluridisciplinaire](#), vous allez consulter un (neuro)pédiatre qui jugera de la nécessité d'exams complémentaires ou d'une médication.

Ce questionnaire a été validé et fidélisé grâce à de nombreux enseignants, professionnels, et surtout les familles, les élèves de maternelle, primaire et du secondaire.

L'exemple concerne une adolescente, vous disposez d'un modèle en [annexe 1](#).

Protocole concernant l'attention et l'hyperactivité
(Version à remettre au professionnel)

En remplissant ce questionnaire, vous aidez un.e élève en difficulté d'apprentissage.

Nom : F Prénom : B Âge : 15 ans 7mois Date : 02 mars 22
École : XXX Année scolaire : 3^{ème} secondaire générale langues

Nom et rôle (parent, professeur, etc.) de l'évaluateur : L'étudiante avec l'aide d'un professionnel

Mettre une croix dans la colonne correspondant à votre évaluation, à nuancer par rapport aux enfants de son âge : **Non / Un peu / Régulièrement / Fréquemment.**

Tableau inspiré du DSM-III-R, du DSM-IV, des questionnaires de Conners, de l'échelle d'évaluation des Troubles de l'Attention-Adolescent de Brown (3137)

N°	Le jeune : ↓	Non	Un peu	Régulièrement : <i>Indiquez depuis combien de temps.</i>	Fréquemment: <i>Indiquez depuis combien de temps.</i>
1	Se sent persécuté, se plaint d'être le souffre-douleur d'adultes, d'enfants de son âge.				X Depuis longtemps

2	Est vécu par son environnement comme perturbateur (parents, enfants, enseignants, etc.).	X			
3	Agite les mains, les pieds, se tortille (mouvements incontrôlés).		X		
4	Éprouve des difficultés pour rester assis.	X			
5	Ne peut attendre son tour.		X		
6	Répond, interrompt, sans cesse.		X		
7	Obéit difficilement, par incompréhension des consignes ou opposition.			X	Depuis les secondaires
8	Ne peut jouer en silence.	X			
9	Parle trop.			X	Depuis longtemps
10	Interrompt autrui ou s'impose physiquement.	X			
11	Agit souvent sans réfléchir, dans le sens de prendre des risques comme grimper ou traverser, sans anticiper, etc.			X	Depuis longtemps

Sous-total hyperactivité (/11) : 4 3 3 1

12	Se laisse facilement distraire par des stimulations externes (les activités d'autrui...).				X Depuis toujours
13	Ne peut soutenir son attention lors d'une tâche intellectuelle ou lorsqu'il joue				X Depuis longtemps
14	Lors des devoirs et leçons, il ne peut s'empêcher de se lever très souvent.			X	Depuis toujours
15	Passe souvent d'une activité inachevée à une autre.		X		
16	Ne participe que si on s'adresse à lui en particulier.			X	Depuis longtemps
17	A l'air de ne pas écouter ce qu'on lui dit.				X Depuis longtemps
18	A besoin de calme et de tranquillité pour étudier au point de préférer le faire tôt le matin ou tard le soir.				X Depuis longtemps
19	Étudie ou révise en dernière minute, essaie de rattraper le travail non fait entre deux cours.				X Depuis 2 ou 3 ans
20	Perd ou oublie des objets nécessaires pour l'école, pour travailler (clés, stylo, notes de cours, livres, devoirs...).				X Depuis longtemps
21	Ne parvient pas à prêter attention aux détails ou commet des erreurs de distraction dans ses travaux scolaires ou d'autres activités.				X Depuis longtemps
22	A du mal à soutenir son attention au travail (incapable de la maintenir longtemps).				X Depuis longtemps
23	Ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à terminer son travail.				X Depuis longtemps

24	A du mal à organiser son travail ou ses activités (perd ses travaux et éprouve des difficultés d'organisation de ses devoirs).				X Depuis longtemps
25	Évite ou exécute à contrecœur les tâches nécessitant un effort mental soutenu, les leçons, suivre un cours, lire un texte d'une certaine longueur ou rédiger un long devoir.				X Depuis toujours
26	Éprouve des oublis fréquents dans la vie quotidienne.				X Depuis toute petite

Sous-total pour l'inattention (/15) : 0 1 2 12

<u>Total final /26 :</u>	4	4	5	13
---------------------------------	----------	----------	----------	-----------

Commentaires : L'examen pluridisciplinaire a montré qu'elle n'a pas de trouble instrumental (lecture, mémoire, etc.), et offre un niveau cognitivo-intellectuel global sans faiblesse. Elle n'a pas encore doublé, ses résultats avoisinent les 50 %, pas d'échec pour le moment.

Trois tableaux ont été remplis (papa, maman, l'étudiante), les résultats sont convergents. La jeune fille affiche les symptômes d'un déficit de l'attention sans hyperactivité. Elle ne montre aucun trouble cognitif, au contraire ! Nous conseillons une consultation médicale globale : neurologique, auditive, visuelle et nutritionnelle. Rappelons qu'une carence ou faiblesse à l'un de ces niveaux au moins peut entraîner un affaiblissement de la concentration. 18 items du questionnaire sont significatifs (fréquents ou régulièrement) sur 26, mais ils concernent surtout l'attention.

Aujourd'hui, les jeunes sont-ils plus inattentifs ?

Ils ont peut-être plus de raisons de l'être. Les élèves se voient souvent reprocher des difficultés d'attention, plus qu'avant. Quelques causes : les écrans, le smartphone, le jeune toujours attentif au « ding » d'un message qui peut arriver à tout moment, le manque d'activité physique, la pollution, la malbouffe, l'enseignement ex cathedra qui oblige l'écolier à rester tranquille, silencieux, les TDA/H dus au

développement neurobiologique, à des faiblesses cognitives ou instrumentales dont les « DYS », à des atteintes physiologiques (maladies, problèmes visuels, auditifs, de sommeil, etc.).

Il s'agit souvent d'un ensemble de causes qui se surajoutent les unes aux autres. Il importe de différencier le trouble de l'attention endogène dû au développement neurobiologique de l'exogène dû à d'autres raisons, l'un n'excluant pas l'autre.

Librement sur notre site **WEB** :

- ✓ Portez votre attention à cette vidéo et vous pourrez mieux aider les victimes de troubles de l'attention !

<https://vimeo.com/393978114> ou

<https://centredereussitescolaire.be/videos/> 5è vidéo

- ✓ **Attention, attention, chutes de concentration !**

Apprentissages scolaires atteints, troublés ! 1ère partie

<https://centredereussitescolaire.be/2020/03/07/attention-attention-chutes-de-concentration-apprentissages-scolaires-atteints-troubles-1ere-partie/>

✓ Attention, attention, chutes de concentration ! L'autre partie, l'endogène

<https://centredereussitescolaire.be/2020/03/29/attention-attention-chutes-de-concentration-lautre-partie-lendogene/>

Autocratie et autorité politico-scolaire

Les pseudo-autorités de l'enseignement obligatoire « classique » subventionné belge francophone ne se sont jamais montrées aussi autocratiques et liberticides.

Ce texte constitue le scénario d'une vidéo très claire, et agréable à regarder, à écouter



Pour regarder la vidéo :

Un dialogue explicite, nécessaire pour comprendre le dysfonctionnement grave de notre système qui assure l'enseignement obligatoire et pour imaginer des actions destinées l'améliorer présentement. Pour soutenir sa lecture ou, si vous souhaitez l'écouter, le voir, Céline Schrobiltgen et Didier Bronselaer, psychologues indépendants, vous le jouent avec bonheur.

Voici le texte :

Céline = Céline Schrobiltgen (Neuro)psychologue psychothérapeute

Didier = Didier Bronselaer Enseignant (ortho)pédagogue psychologue

Céline : Didier, tu as commencé tes formations et ta pratique à 18 ans (Je n'étais pas née !), tu en as 65. Faites le compte ! Tu offres une expérience multiple, celle d'enseignant en primaire, secondaire, universitaire, celle de formateur ou d'informateur notamment lors de journées pédagogiques en primaire, en secondaire, auprès de centres PMS, d'associations de médecins, de parents, pour des thérapeutes, et des psychologues en devenir. Tu exerces le métier de thérapeute, de psychothérapeute depuis plus de 35 ans auprès des jeunes de la maternelle au supérieur, tu offres une grande expérience dans la compréhension des problèmes d'apprentissage liés à

l'école. Tu diriges un observatoire totalement indépendant depuis 1986, il s'agit d'un centre pluridisciplinaire clinique qui associe psychologie, pédagogie, logopédie, le centre de réussite scolaire (centredereussitescolaire.be). Tu as rencontré des milliers de familles et encore plus d'élèves, des centaines et centaines de professionnels. Cela étaye quand même ce que vous allez entendre ou lire, ici.

Didier : Voici ma collègue et consœur Céline avec qui j'ai la chance de collaborer depuis presque deux ans, tu offres aussi un intéressant CV, même si une génération nous sépare !

Tu nous apportes ici ton regard et tes compétences de neuropsychologue clinicienne et psychothérapeute. Tu mènes, en parallèle, une consultation privée en tant que psychologue clinicienne pour adultes et jeunes adultes. Ayant auparavant travaillé notamment dans le domaine de la personne âgée et des pathologies neurodégénératives, tu sais, oh combien la notion de soutien familial est importante. Mais aussi, combien le mal-être d'une personne peut impacter plus largement tout son entourage ! C'est pareil pour les enfants, adolescents et jeunes adultes scolarisés. Et que faire quand des mesures prises si unilatéralement s'attaquent non seulement aux enfants, mais également à leur filet de sécurité familial ? Tu nous fais souvent part de ta (mauvaise) surprise dans le constat de l'ampleur des dysfonctionnements de notre système scolaire belge en francophonie. Toi qui es également, dans ta pratique, sensibilisée à l'importance du développement harmonieux de l'estime de soi, la confiance en soi et la connaissance juste de sa valeur intrinsèque pour évoluer vers l'autonomie, l'épanouissement et le bien-être personnel.

Céline : *Pourquoi cette vidéo ? C'est-à-dire, à cause de quoi, dans quel but, et aussi à l'intention de qui ?*

Didier : Comme pour les articles édités gratuitement, ce message s'adresse aux usagers de l'école (voir Index sur centredereussitescolaire.be). C'est à cause d'une maltraitance sans cesse croissante générée par ces autorités politico-scolaires auprès des élèves et de leurs parents et à cause aussi de mon sentiment de fatigue associé à de la colère. Colère ou fatigue qui habitent aussi de nombreux enseignants notamment à cause de ces nombreuses directives ou changements imposés sans demander leur avis. Après presque ½ siècle d'investissement dans le monde de la psychologie et de la pédagogie des apprentissages des élèves, je ne vois aucune progression digne de ce nom, pire, notre école obligatoire est plus que jamais maintenue artificiellement dans une sorte d'aquarium qui « s'auto-dégénère ». La

différence de climat que doit vivre l'élève quand il est dedans puis dehors puis dedans puis dehors, et ainsi, jusqu'au moins ses 18 ans, cette différence ne l'a jamais autant affecté, lui et sa famille, qu'aujourd'hui.

Céline : *Au fond, tu te bases avant tout sur les maux exprimés par les élèves, leurs parents, sur des faits. Quels sont ces maux, ces faits ?*

Didier : En voici 5 ou 6 :

1. Le mal-être des patients que nous rencontrons donc toi aussi, en consultation, élèves et parents, grandit constamment depuis des années ;
2. le dysfonctionnement de notre système scolaire devient de plus en plus ingérable : un absentéisme professoral, un décrochage scolaire, un taux de redoublement, démesurés ;
3. il y a une incapacité grandissante pour les élèves et leur famille de s'adapter aux exigences, aux changements, sans cesse plus absurdes de l'école : les évaluations sommatives et certificatives prouvées comme non valables, les programmes scolaires obèses et de moins en moins adaptés aux besoins des apprenants ;
4. la plupart des médias ne se font que l'écho des annonces du système scolaire, l'autorité scolaire parle, le média écoute et répète, un peu comme notre enseignement frontal. Pas de vrais débats puisque la règle implicite est « on ne contrarie pas les autorités » ;
5. les changements récemment imposés affectent considérablement la vie privée des gens, leurs vacances, les activités extrascolaires de leurs enfants, je le constate à travers les plaintes de nos patients, ah oui tu connais la dernière ? Dès la rentrée scolaire 2023-2024 dans toutes les écoles de l'EnseignementBW (donc provincial du Brabant Wallon dicit un courrier reçu par les parents) tous les cours d'éducation physique seront mixtes. Est-ce qu'on vous a demandé votre avis, l'avis des élèves, une fois de plus NON ;
6. la hiérarchie qui structure notre enseignement obligatoire s'organise sur un rapport vertical; l'écoute et la parole du dessous ont tendance à se sentir écrasées par la parole du dessus. Hiérarchie totalement sourde à la vie extérieure. Le principal acteur de terrain est l'élève et sa famille, rien n'est construit avec eux, tout leur est imposé. Cette hiérarchie génère un enseignement peu respectueux des ressources d'apprentissage, de la pédagogie positive, collaborative, courant qui existe depuis plus de cent ans, cet irrespect, cette « mal-compétence » doit cesser !

Céline : *Tu remets clairement en question, ET l'évaluation pour des points qu'on connaît depuis toujours, les examens de juin et de Noël, ET la relation d'autorité que nous avons aussi vécue enfant, ET également le déplacement des deux semaines de vacances, le projet d'allonger les jours d'école, et même cette dernière trouvaille concernant la mixité dans les cours d'éducation physique. Bref, tu remets un peu tout en question !*

Didier : MAIS pour qui nous prend-on ? Hé bien, pour des béni-oui-oui ! Des personnes qui n'ont pas droit à la parole, des exécutants juste bons à se soumettre.

On laisse des autorités « scolaires et politiques » incapables d'améliorer le dysfonctionnement de notre école obligatoire, surtout le secondaire général, s'en prendre au (bon)fonctionnement des familles qui y ont des enfants scolarisés, sans compter les effets secondaires qui touchent toute la Belgique. Les parents ne sont-ils plus maîtres chez eux ? Jamais ils n'ont dépensé autant d'énergie et d'argent pour aider leurs enfants à réussir leur scolarité obligatoire (malgré l'école comme me disent régulièrement des parents).

Là où les jeunes peuvent pratiquer enfin des activités heureuses, épanouissantes, qui compensent pour beaucoup l'ennui de l'école, « on » les sanctionne (grandes vacances, congés scolaires, et les heures "after school"). Vos enfants fréquentent des jeunes d'un autre système scolaire ? Tant pis !

Céline : *Si je te comprends bien, tu accuses ces autorités de ruiner le contribuable et les familles dont un enfant au moins fréquente nos écoles classiques, et aussi de les agresser dans leur foyer ?*

Didier : Notre liberté, notre liberté de choix est foulée aux pieds, c'est totalement inacceptable.

Quand de tels changements affectent autant la vie de famille, la moindre des choses est de demander leur avis. La voie du référendum (voie royale en démocratie, chez nous, comme me l'a récemment dit un étudiant : démocratie et école, pfff, rien à voir !) s'avère un moyen adapté pour décider des changements qui affectent réellement la vie de famille.

Céline : *C'est vrai que les principaux intéressés n'ont pas voix au chapitre ! Comment leur donner la parole ?*

Didier : Les parents et élèves représentent une réelle force pour dire, non, stop, merci, on a assez donné, nos enfants ont assez souffert. Vous avez le droit, nous avons le devoir de refuser cette maltraitance. Si des dizaines de milliers de familles refusent

que leurs enfants passent les examens de juin et de Noël, causes chaque année de dizaines de milliers de redoublements ou d'orientations sauvages (examens qui n'existent pas dans les autres pays, ils ne sont pas aussi incompetents), si des dizaines de milliers de familles décident que leurs enfants sont en vacances du 1^{er} juillet au 31 août, l'école sera dans l'impossibilité de vous en empêcher, même si sa politique se veut autocratique.

Mais ces atteintes à notre liberté ne doivent pas nous faire oublier un autre essentiel : notre école crée un absentéisme professoral, un décrochage scolaire jamais atteint, elle génère un taux de redoublement dans les plus élevés du monde surtout si on tient compte de l'argent dépensé par élève.

Céline : Tu n'exagères pas un peu sur ce que ça coûte, ça paraît tellement énorme ?

Dider : L'évaluation sommative et certificative appliquée par notre enseignement nous ruine, 500 à 600 millions d'euros dépensés par an rien qu'à cause des redoublements, réorientations sauvages, millions qui ne peuvent être utilisés pour enrichir les équipes professionnelles (enseignants, cpms, éducateurs, etc.), je ne me fais que l'écho des statistiques, notamment celles fournies par l'édition « Indicateurs de l'enseignement 2022 » parue cette année, TOUTEFOIS ça ne fait que confirmer notre pratique. Et encore, cette somme énorme ne tient pas compte des millions d'euros dépensés par des centaines de milliers de familles, en aides de toutes sortes, parce que le système scolaire les y oblige sous peine de décrochage, d'échecs massifs de leurs enfants. Notre enseignement n'a jamais été gratuit, tellement ses effets secondaires sont onéreux financièrement, mais aussi psychologiquement pour ses usagers, et tous les contribuables, aujourd'hui, plus que jamais. Les examens diminuent encore plus le temps d'enseignement déjà fort réduit, notamment par l'absentéisme des professeurs. Temps d'enseignement qui fut suspendu de nombreuses semaines à la suite des confinements et de l'enseignement hybrides, temps d'enseignement qui ne sera JAMAIS rattrapé, par définition. Alors, pourquoi attendre des élèves les mêmes acquis qu'avant ?

Céline : Ici, on parle de l'enseignement classique, mais on ne va quand même pas uniquement promouvoir l'enseignement privé, c'est cher ! Au Centre de Réussite Scolaire comme dans ma consultation privée, j'entends parler des sacrifices importants que certains parents sont prêts à faire pour garantir une scolarité de qualité à leurs enfants. Mais les montants requis pour l'accès à l'enseignement privé, du moins, dans l'idée que l'on s'en fait, ne sont tout simplement pas accessibles à

beaucoup d'entre eux. Les parents recherchent alors des « enseignements complémentaires/compensatoires » (cours de rattrapage, profs particuliers, etc.), mais qui ont, eux aussi, leur coût. En plus de tout cela, ces solutions viennent s'ajouter aux horaires scolaires déjà bien chargés. On voit alors des enfants en complet surmenage et perdant pied de plus en plus. Mais au fond, les pédagogies dites ouvertes ne sont-elles réellement praticables et pratiquées que dans des enseignements privés très coûteux ?

Didier : Ce n'est pas juste de penser que la qualité de la pédagogie des écoles dites privées est liée au coût de l'inscription. Les enseignants n'y sont absolument pas mieux payés. Là n'est pas la question. Ces écoles offrent un plus grand bonheur d'y vivre, d'y apprendre pour d'autres raisons que l'argent. Jamais, il n'y a eu autant de nouvelles écoles secondaires privées, c'est-à-dire libres et non confessionnelles; elles sont créées notamment à l'initiative de parents qui ont vu leurs enfants sans cesse maltraités par l'enseignement. Tous les ans, je constate que la toute grande majorité des élèves de notre consultation qui fréquentent des écoles internationales, les écoles européennes incluses, et des écoles à « pédagogie dite ouverte » éprouvent un réel [bonheur d'être à l'école](#), au contraire de ceux qui fréquentent les écoles classiques dans notre francophonie. Je vous rappelle que les pédagogies à la Freinet, à la Decroly, elles existent depuis plus de cent ans ! Ces pédagogues sont nés au 19^{ème} siècle, ils n'inspirent même pas un centième de nos écoles ! Tu n'es pas d'accord avec moi ?

Céline : Oui ! C'est vrai, je le constate aussi puisqu'on partage la même consultation pluridisciplinaire.

Didier : Il n'y a pas de faute des enseignants, ils reproduisent ce qu'ils ont connu, à la demande d'ailleurs de leur hiérarchie. C'est encore moins la faute des élèves ou de leurs parents, c'est la culture scolaire, on reproduit ce qu'on a connu, sans plus. Mais il y a moyen d'arrêter cette fuite en avant de l'incompétence des autorités responsables des décisions fondamentales aux changements indispensables de notre système scolaire. La bonne pédagogie existe au moins depuis les années 70, 1970.

Céline : Que faire alors, ce n'est pas tout de refuser ces nouveaux congés scolaires, et notre système d'évaluation ?

Didier : Non, mais ce serait déjà une belle avancée. Tu as raison, ce n'est pas tout de critiquer négativement, voici quelques propositions :

- Tant que la Belgique francophone ne bénéficiera pas d'un vrai organisme unique et apolitique pour assurer le bon fonctionnement de l'ensemble des écoles maternelles, primaires et secondaires, la perte démesurée d'énergie, d'argent, et de rendement, perdurera.
- Cet organisme devra être apolitique. Son personnel offrira une grande pluridisciplinarité et sera engagé uniquement pour la qualité de sa formation, de son expérience, uniquement, le piston y sera proscrit.
- Les rapports ne seront plus hiérarchiques, mais imaginés en trois dimensions, l'une n'étant pas plus importante que l'autre. Tous les enseignants bénéficieront de la même considération sociale, et salariale. Une institutrice de 1^{ère} maternelle n'a pas à gagner moins qu'un professeur de math de 6^{ème} secondaire.
- Un service unique d'aide aux élèves sera développé et intégré spatialement dans les écoles (centre psycho-médico-social avec une équipe pluridisciplinaire complète et attirée à une seule école pour une disponibilité maximum, écoles de devoirs, assistants des professeurs présents en classe pour seconder et aider les enfants qui en ont besoin, aider l'enseignant à aider l'élève, etc.) ; ses parties seront fondues en un tout. L'école à l'école !
- Un service unique d'aide aux enseignants sera créé. Les personnes pourront y trouver un soutien individuel confidentiel pour les aider professionnellement tant psychologiquement que pédagogiquement. Les aidants seront des professionnels spécialisés : (neuro)psychologues, (psycho)pédagogues, psychiatres, tous liés au secret professionnel. Entendre un ministre oser dire que l'évaluation des enseignants doit inclure des sanctions sinon elle ne sert à rien me motive encore plus à revendiquer un éloignement des politiques de la vie à l'école. En dehors du fait que ce ministre a montré un grand niveau d'incompétence en évaluation, sa déclaration étaye tout le contenu de notre message, notamment la lutte qui doit être menée contre l'évaluation-sanction et pour l'évaluation formative.
- Céline : *Oui, mais concrètement, demain, par quoi commencer ?*
- Didier : Favoriser une pédagogie collaborative et de ce fait l'évaluation formative constitue le 1^{er} grand conseil pas cher que je donne, cette pédagogie est très bien expliquée sur le site, il vous suffit de cliquer sur l'index en bas de la page d'accueil pour y accéder. C'est gratuit.

- Cette approche existe déjà dans bien d'autres pays ET aussi chez nous, dans des écoles internationales, dans des écoles à pédagogie dite « ouverte », je n'ai rien inventé. Un de ces effets secondaires est l'amélioration du bonheur des usagers de l'école à la fréquenter, l'élève en premier bien sûr, sans oublier les enseignants, évidemment.
- Céline : *Tu as pensé au « Pacte pour un enseignement d'excellence » ?*
- Didier : J'ai lu le « Manuel pour les partenaires », l'évaluation formative y est très brièvement (mal)abordée, la lutte contre le redoublement semble un des grands objectifs, le dossier d'accompagnement (un dérivé du dossier d'apprentissage) fait son apparition, ces indications s'intègrent parfaitement dans ce que je propose. Le rythme scolaire, quant à lui, par ses changements imposés et prévus, constitue une réelle atteinte à la liberté des familles, une imposition aveugle. J'en ai déjà parlé. Le même programme pour tous (tronc commun), l'évaluation certificative, malheureusement, restent de mise. Notons que lutter contre le redoublement ne signifie pas s'attaquer à ses causes, causes qui se situent en majorité dans le système d'évaluation sommative et certificative, dans les contenus des programmes, et dans la didactique du professeur, ces aspects sont très peu abordés dans le Pacte. Cela dit, depuis 9 ans qu'on en parle, l'école continue à aller de plus en plus mal.
- En systémique existe une règle : « on ne change pas un système qui dysfonctionne fort en s'appuyant uniquement sur les personnes internes à ce système, puisqu'elles contribuent plus ou moins consciemment, à la pérennisation de sa défaillance. » Cette règle n'a pas été respectée, ici.
- Surtout, il ne faut pas que les parents prennent comme prétexte « on va voir ce que ce Pacte apporte » pour continuer à être passifs, car ça sera aux dépens de leurs enfants et donc d'eux. C'est aujourd'hui qui compte, et aujourd'hui, notre école va de plus en plus mal, le fait qu'ils en parlent depuis 2014 n'y change rien.
- Céline : *Je suis assez d'accord avec toi, même si je n'ai pas ton recul. Les élèves et leurs parents que nous rencontrons se sentent largués, désabusés par notre enseignement obligatoire, son évaluation se montre tellement négative, culpabilisante. Et maintenant en plus, c'est leur rythme familial, leur vie privée qui se trouve pénalisée, alors qu'ils n'ont rien fait de mal. Ils se*

sentent méprisés par une pseudo-autorité autocratique qui n'imagine même pas leur demander leur avis.

- *Voilà, c'est dit ! Merci pour votre écoute ou votre lecture et surtout pensez à ce que vous pouvez faire, vous êtes des centaines de milliers de familles, vous constituez un très grand pouvoir réel d'action !*

✓ Librement sur le site :

<https://centredereussitescolaire.be/2023/06/19/les-pseudo-autorites-de-lenseignement-obligatoire-classique-subsventionnebelges-francophones-ne-se-sont-jamais-montrees-aussi-autocratiques-et-liberticides/>

Autoévaluation, s'évaluer

S'évaluer, c'est apprendre à tirer de « bonnes » leçons, pour « soi », de son travail, c'est se comprendre soi-même. Promouvoir, à l'école, auprès de l'élève, cet objectif, correspond à encourager sa liberté de penser, de se respecter, de s'aimer. Il apprend à connaître ses ressources d'apprentissage, à les utiliser pour son bien, à les pratiquer pour acquérir les compétences de base (numératie, littéracie, communication sociale, activités physiques, etc.) indispensables pour se sentir utile, compétent, et aussi pour apprécier les autres, les respecter, les aimer.

À savoir, pour penser l'application à l'école de l'autoévaluation

L'évaluation sommative telle qu'elle est appliquée dans nos écoles et le rapport hiérarchisé tel qu'il s'avère dans notre culture scolaire rendent illusoire toute autoévaluation digne de ce nom.

Quelques preuves de l'incompatibilité entre l'évaluation sommative imposée par le professeur et la possibilité pour l'enfant d'apprendre à s'évaluer et donc de s'apprécier vraiment :

- S'évaluer à travers la note sommative attribuée par un autre, fausse toute représentation de soi, de ses compétences à partir de soi.

- Cela vaut aussi pour les enseignants, les notes qu'ils attribuent, ne représentent pas la qualité de leur propre travail.
- « Le professeur (inspecteur, directeur, etc.) ne peut pas ne pas avoir raison » constitue une règle implicite de notre culture scolaire. Il a donc toujours raison contre l'apprenant.
- Dès son entrée à l'école, souvent vers 2 ans et demi, l'enfant est empêché de découvrir sa propre capacité à s'évaluer, « on » lui dit ce qu'il doit penser de ses productions, de ses comportements, de ses actions.
- « On » l'empêche de se comprendre d'initiative en lui imposant très vite une évaluation sommative.
- En notant 8/10 une série d'exercices, l'enseignant lui impose la pensée suivante : « *je vauX 8 sur 10 pour cet apprentissage, le professeur sait mieux que moi ce que je mérite. Plus j'accumule des « bons » points, des « bonnes » notes, plus je peux me penser compétent* », et inversement.
- Notre culture scolaire impose à l'apprenant de se situer selon les résultats attribués par d'autres personnes que lui. Cela à un tel point que les adultes aussi âgés soient-ils, expriment (trop) souvent leur sentiment de réussite scolaire selon les points qu'ils ont « gagnés ou pas » à l'époque.
- Lecteur, je suis sûr que vous pouvez allonger cette liste.

N'oublions jamais que [l'évaluation par des points](#) ou des lettres est prouvée comme largement non valable ; donc, notre école s'appuie sur un système d'évaluation de la maîtrise du savoir, savoir faire ou savoir être de l'apprenant, qui pervertit sa liberté de se penser, de se comprendre en tant qu'apprenant, selon ses propres ressources. En voici huit preuves scientifiques : *Extraits de « Dieudonné Leclercq, Julien Nicaise, Marc Demeuse, 2013 » Page 5. : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00844778/document>*

Des monologues d'avenir !?

Côté apprenant

- Quel sens a pour moi ce qu'on me demande de maîtriser ?
Est-ce que je me représente bien la manière d'étudier cette matière, et ce que le professeur attend de moi? M'a-t-on bien expliqué l'intérêt actuel ou futur de cet apprentissage ?
- J'expérimente, j'agis pour apprendre, vais-je dans le bon sens ?

- Si je dois comprendre ou connaître la leçon, comment le professeur va-t-il m'interroger ?
- Est-ce que je connais cette théorie, est-ce que j'ai compris cette formule ?
- Etc.

Côté enseignant

- J'amène l'apprenant à expérimenter, à agir pour apprendre cette matière, vais-je dans le bon sens ?
- Est-ce que ce que je propose à mes élèves leur permet de bien apprendre, comprendre le sujet de ma leçon ? Comment puis-je le savoir ?
- Cet élève a raté le contrôle, pourquoi ?
Que puis-je faire pour l'aider, quelles questions lui poser ?
Comment a-t-il étudié mon cours ?
- Est-ce que mon enseignement et les évaluations pour des points que je leur impose sont en harmonie ?

Des deux côtés

- Que puis-je penser, ou croire de ce que je suis en train d'apprendre, ou d'enseigner ?
- Où en suis-je dans mon travail (pour l'enseignant), dans ma scolarité (pour l'apprenant), suis-je efficace ?
- Quelle didactique (façon d'enseigner ou d'apprendre - de s'enseigner - quelque chose) développer ?
- Etc.

Pour vous renseigner sur l'application de l'autoévaluation, de la métacognition, cliquez ! : « [Métacognition](#) ; [Compréhension d'une matière](#) ; [par soi-même](#) ; [Élèves aidant leurs professeurs à les aider, eux, un duo gagnant](#) »

Les devoirs et les leçons : Méthode de travail, devoirs et leçons, planifier, etc.
<https://centredereussitescolaire.be/2021/09/26/les-devoirs-et-les-lecons-autant-les-faire-a-sa-facon-tout-en-lameliorant-peut-etre/>

Remarques

- Penser que l'autoévaluation favorise l'autonomie psychologique et pédagogique d'un jeune se doit d'être

relativisé. Quant aux enseignants, ils procèdent rarement à une évaluation de leur propre efficacité, ce n'est pas dans notre culture scolaire, et ce n'est pas une question d'autonomie. La démarche qui consiste à « se remettre en question » exige une collaboration entre les apprenants et leurs enseignants, et donc l'application d'une [pédagogie collaborative](#).

- Pas de collaboration entre élèves et professeurs dans le but de s'évaluer, pas d'autoévaluation vraie, possible.
- Cette démarche métacognitive que constitue l'autoévaluation est accessible aux enfants dès la 1^{ère} primaire, si bien entendu, il y a adaptation réciproque.
- L'application de la métacognition en guidance psychopédagogique ou psychothérapie à média, dont l'autoquestionnement, l'autoévaluation, que je développe depuis plus de 35 ans, m'a convaincu d'une chose : grâce à l'autoévaluation, l'élève construit une pédagogie plus efficace, mais aussi une remise en question de la façon dont il est évalué, à juste titre, puisqu'il comprend

la non-pertinence des contrôles et examens sommatifs, certificatifs qu'il subit. Heureusement, le thérapeute aide l'élève à gérer ce paradoxe.

Librement sur le **Site Web** :

- ✓ Pour vous renseigner sur l'application de l'autoévaluation, de la métacognition, cliquez ! : « [Métacognition ; Compréhension d'une matière ; par soi-même ; Élèves aidant leurs professeurs à les aider, eux, un duo gagnant](#) »
- ✓ *Les devoirs et les leçons : Méthode de travail, devoirs et leçons, planifier, etc.*

<https://centredereussitescolaire.be/2021/09/26/les-devoirs-et-les-lecons-autant-les-faire-a-sa-facon-tout-en-lameliorant-peut-etre/>

Autonomie

« Il n'est pas assez autonome », « Votre enfant manque d'autonomie », voilà bien des déclarations d'adultes souvent entendues, et qui se montrent après un examen diagnostique des apprentissages, non étayées, sinon à bien nuancer. Quelles sont les bonnes raisons qui sous-tendent ces affirmations, ces adultes se montrant convaincus d'avoir raison ? Mon métier me fait alors poser la question « Quel est le bénéfice pour ces adultes d'affirmer cela ? », les hypothèses qui en découlent m'aident à mener mon travail de thérapeute.

Au fond, existe-t-il des critères clairs qui fixent le degré d'autonomie d'un jeune apprenant ? Pas à ma connaissance, mais des adultes qui aimeraient voir un enfant se débrouiller plus seul, ça en revanche, oui. Nous, « grandes personnes », avons tendance à penser cela quand on aimerait bien que ledit enfant se débrouille plus seul.

La métacognition comme moyen de développer l'autonomie dans l'apprentissage.

Familiariser l'élève avec sa pensée et la maîtrise de celle-ci constitue un des fils rouges de la guidance psychopédagogique [métacognitive](#) telle que je la conçois ; cette action favorise sa capacité à être seul face à un problème et son plaisir à l'être. Pensons à

cette réflexion des tout-petits, « *Non, moi tout seul !* », qui s'accompagne d'un air satisfait grâce aux réussites accumulées, aux regards chaleureux et soutenant de ses proches qui habituellement respectent cette volonté de prise d'autonomie.

Je rencontre de nombreux enfants et adolescents qui n'ont pas pu développer cette forme d'autonomie personnelle notamment à cause de faiblesses cognitives ou instrumentales comme la maîtrise de la lecture. Malgré toute leur bonne volonté, ils ne réussissent pas à combler les attentes des adultes de façon satisfaisante, d'abord dans la vie de tous les jours, puis à l'école. Bien sûr, d'aucuns les ont soutenus, aidés au mieux, mais les exigences sont restées inadaptées à leur potentiel, trop souvent par ignorance, parce qu'une [évaluation diagnostique](#) transdisciplinaire des apprentissages n'a pas été réalisée.

L'autonomie, dans son sens de prise d'indépendance, d'autodétermination survient surtout à la postadolescence, l'arrivée au terme du développement, c'est-à-dire le plus souvent quand l'élève quitte l'enseignement obligatoire. Ce n'est pas ce processus de fin de croissance qui est abordé ici, même s'il s'appuie aussi sur la réussite scolaire, l'histoire de vie du jeune.

Information

L'autonomie peut être associée à une liberté de penser, à un droit de se gérer, de s'évaluer, notions que l'on retrouve dans la métacognition. Avant d'accuser un élève de manque d'autonomie, accordons-lui [une évaluation diagnostique des apprentissages](#), et voyons avec lui et sa famille comment l'aider. Qu'est-ce qui l'empêche de montrer l'autonomie que l'on attend (à tort ?) de lui. L'école reproche trop souvent aux élèves un (pseudo)manque d'autonomie, sans réellement connaître ses

ressources d'apprentissage, pas d'autonomie sans réelle possibilité d'autoévaluation. La réussite d'une tâche génère le plaisir et l'envie de continuer à la travailler. Quoi de mieux pour développer son autonomie ?

Bonheur d'être à l'école

Le bonheur d'être à l'école, un thème rarement traité et fort absent de notre culture scolaire. Associe-t-on dans notre culture scolaire, la vie de l'élève avec la satisfaction, le bien-être qu'il y éprouve, la plénitude qu'il ressent ? Très peu ! Pourtant comme l'a si bien écrit W.D. Winnicot (1995), l'école est le 2ème foyer de l'enfant (le 3ème pour les familles recomposées), alors pourquoi ne veille-t-on pas plus au bonheur d'être élève dans l'enseignement obligatoire ?

Du paradoxe comme explication :

Paradoxalement, le « trop de réussites » tue la réputation d'une école, d'un professeur. Ça semble trop facile ? C'est suspect ! Un professeur chez qui 9/10 des élèves réussissent n'est pas sérieux, qui plus est s'il enseigne les maths ou les sciences ou le flamand ! C'est « normal » que tant d'élèves échouent en math, c'est une matière difficile.

Quel retournement de situation ! NON, ce n'est pas « normal » qu'un cours imposé à des adolescents soit la source de si nombreux échecs, avec leurs corollaires psychologiques (tristesses, souffrances, complexes d'infériorité, etc.), économiques (leçons particulières données souvent par ces mêmes enseignants qui sont à la source des échecs) et sociaux (l'option math est intellectuellement valorisée, l'élève qui y en échec se voit conseillé d'aller voir ailleurs, par exemple en techniques sociales).

On qualifie d'élitiste un professeur, une école qui génère beaucoup d'échecs, surtout les quatre premières années du secondaire. L'adolescent qui y affiche des difficultés récurrentes se voit vivement conseiller de quitter l'école.

L'échec nourrit l'élitisme, "le trop de réussites" s'associe au laxisme. Un paradoxe qui paralyse depuis longtemps l'évolution heureuse de notre système scolaire, car il ne respecte pas la règle élémentaire suivante :

La réussite d'un apprentissage génère le plaisir de l'apprendre, ce plaisir génère l'envie de continuer à l'apprendre ; cette logique constitue la source de la motivation.

Mais la mentalité des professionnels et des parents qui contribuent à la réputation d'une école élitiste veut que l'échec, la dureté de la pédagogie constitue un apprentissage, une source de motivation en soi « apprendre à travailler se voit lié à la souffrance ». La règle d'apprentissage « souffrir prépare le jeune à la réalité de l'avenir, peu importe son bonheur d'apprendre » n'est pas une logique motivante, au contraire.

Pourquoi en fin de journée, après les cours, l'école n'offre-t-elle pas des espaces de vie, comme des ateliers d'arts, du sport, un lieu de remédiation géré professionnellement ?

Bien sûr, certaines écoles proposent des activités, mais c'est rare, et pas du tout institutionnellement inscrit. Les écoles de devoirs dès leur création ont été envisagées hors de l'école. Un contresens !

Le bonheur à l'école, une question philosophique fort absente de notre culture scolaire.

Où ce mot est-il inscrit dans les objectifs des programmes, dans la politique scolaire ?

La motivation heureuse se base sur le plaisir éprouvé, ce plaisir naît de la réussite récurrente rencontrée au cours des apprentissages. C'est une loi humaine.

Si une personne, lors de l'exécution d'une tâche, dans un travail, éprouve de façon répétée plus de déplaisir que de

plaisir, il y a blocage, tristesse, sentiment d'échec. C'est une règle psychologique de base.

La dureté, la sévérité de la pédagogie, la stigmatisation de l'élève qui échoue vont donc à l'encontre de la réussite scolaire et favorisent le blocage psychologique. Ce type de blocage est à la source de nombreux décrochages scolaires, et absentéismes professoraux.

Si on veut des élèves plus heureux dans leur vie scolaire, la pédagogie **collaborative** doit constituer un but en soi, elle favorisera un réel changement philosophique de notre enseignement obligatoire parce qu'elle s'élabore à partir des ressources cognitives et physiologiques de l'enfant, de son bonheur de vivre, de son bonheur d'apprendre. Ce bonheur est contagieux.

Librement sur le site **WEB** :

- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2021/05/05/ecoutons-la-parole-de-letudiant-e-ce-quelle-ou-il-peut-nous-dire-ou-conseiller-pour-ameliorer-sa-reussite-scolaire/>

- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2019/10/22/la-tolerance-a-la-non-connaissance-a-la-non-comprehension-est-liee-au-plaisir-dapprendre/>

À voir ou écouter

- ✓ Les élèves aident les enseignants à les aider, que du positif ! <https://vimeo.com/427406121>
- ✓ Comprendre l'envie d'apprendre. La tolérance à la non-connaissance. La non-compréhension est liée au plaisir d'apprendre. <https://vimeo.com/389988221>

Capacité de nuire

Notre enseignement secondaire s'avère incapable d'éviter les dizaines de milliers d'élèves qu'il met en échec sévère chaque année. C'est logique puisqu'ils sont victimes, pour la plupart, des dysfonctionnements graves de notre système scolaire ; ces « dysfonctionnements » génèrent une surpopulation des classes, un haut taux de décrochages à la fois des élèves et des professeurs (taux des absentéismes en hausse constante). Un cercle vicieux ! Les enseignants comme les parents sont coutumiers de dire comme « *Attention, si tu continues, ça finira mal ! T'as vu ton bulletin, t'as pas honte ? Tu n'as pas ta place dans cette école, vu tes résultats. Etc.* » ; ces adultes reproduisent ce qu'ils ont vécu ou vu du temps de leur enfance, de leur adolescence (fondement de notre culture scolaire).

Notre culture scolaire fondée sur l'enseignement ex cathedra laisse peu de place au partage de la responsabilité de l'échec, une de ses règles implicites est « *c'est l'élève qui est en faute, s'il ne répond pas à nos attentes, ou alors ce sont ses parents* ».

Les examens de juin, de Noël, voire de Pâques, sans oublier les examens de passage, les gros contrôles constituent pour « l'examiné » un rapport de force déséquilibré ; il se voit forcé à revoir de (trop) grandes quantités de matière, à « prouver » qu'il mérite sa place dans le groupe classe. L'apprenant se doit d'éviter l'échec, l'exclusion

potentielle, les punitions possibles. Il n'est pas question d'apprendre pour soi, pour grandir, s'épanouir, mais juste de passer des épreuves, sous peine de...

Constatations

40 ans de recul pour constater que la peur de rater, le sentiment de culpabilité, de décevoir prévalent lors des examens ou de toute autre évaluation sommative. Cela signifie que l'apprenant retient surtout la capacité de nuire de ce type d'évaluation aux dépens de son plaisir d'apprendre, et aussi de la richesse et de la qualité de ce qu'il en aura retenu au bout du temps d'obligation scolaire ; s'y additionnent les conséquences négatives sur sa confiance en soi, en ses forces, dans l'avenir, c'est ce qu'en psychologie positive on appelle « l'apprentissage de la [soumission](#) ». La majorité des enseignants et des parents ont expérimenté ce vécu négatif, ayant fréquenté les mêmes écoles ; ils reproduisent du coup, souvent, plus ou moins consciemment, cette atmosphère si délétère.

Sans compter le temps de non-enseignement perdu, 8 semaines au minimum rien que pour les examens.

Alors oui, l'apprenant risque d'associer l'école à sa capacité de lui nuire et conserver cette représentation pour la reproduire auprès de ses enfants. Cette représentation constitue un des noyaux de notre culture scolaire, « travailler à l'école pour ne pas rater les évaluations sommatives, pas pour soi. » Non, un élève qui réussit avec des notes élevées ne s'avère pas à priori meilleur que celui qui rate, il s'adapte sans doute au système de façon adéquate, même si c'est tant mieux pour lui, ce n'est pas la vocation de l'école obligatoire d'assujettir l'apprenant à une évaluation nuisible.

Coaching scolaire

Coacher signifie accompagner, ce mot vient de «cocher, celui qui dirige une voiture à cheval » ; un coaching s'avère donc un accompagnement. Une personne qui dit faire du coaching scolaire affirme simplement qu'elle assure de l'accompagnement scolaire, sans plus. Ce n'est que récemment que ce mot est à la mode, un anglicisme qui n'assure aucune garantie de formation. Fréquemment, les personnes qui se qualifient de coachs scolaires n'offrent que très peu de formation, et jouent sur un effet d'annonce, sur l'ambivalence du mot « coach », qui actuellement veut tout dire et n'importe quoi. Cette forme d'imposture, même involontaire, amène de (trop) nombreux élèves, leurs parents, à imaginer que tout jeune est compétent, qu'il a tout pour réussir son année scolaire. Rappelons que 85% des élèves qui affichent de nombreux échecs ont des raisons cognitives ou instrumentales pour échouer. Seule [une évaluation diagnostique pluridisciplinaire des apprentissages](#), menée par de « vrais » professionnels diplômés en conséquence, offre à ces jeunes et leurs parents des informations sur les causes des échecs et ce qu'il y a de mieux à faire. Si un élève, en difficulté, depuis déjà un an ou deux, poursuit dans la voie des cours de soutien

avec un coach, plutôt que de suivre notre conseil, ses parents, plus que de lui faire perdre du temps, risquent d'occasionner une consolidation de ses difficultés.

Compréhension d'une matière, par soi-même

L'idéal est d'installer dès le départ une bonne représentation du sujet étudié, même si ça prend du temps, sinon on peut en avoir pour des années à se tromper, à fausser l'installation de nouvelles notions, parfois même à se persuader de ne pas être doué.

Voici deux démarches qui ont fait leurs preuves.

1. Favoriser la manipulation

« Plus j'observe, manipule, dessine, décris ce que je perçois, constate, sans être interrompu, que ce soit un texte, un schéma, un exercice, plus je favorise ma compréhension de la matière.

Si je me trompe, je me justifie à partir de l'erreur. S'il reste des notions incomprises, je demande des explications. »

L'apprenant continue l'expérimentation jusqu'à ce que la notion soit correctement installée. Ce n'est qu'à ce moment-là que la mémorisation des formules, définitions ou propriétés trouve son meilleur intérêt.

De nombreuses remédiations en calcul se basent sur ce principe, simplement parce que les élèves n'ont pas eu leur soûl de manipulation.

2. Étudier une matière par soi-même, à l'avance

Travailler une matière avant qu'elle soit enseignée comporte pas mal d'avantages : Tenter, d'initiative, d'accéder au sens de la matière favorise son appropriation. L'apprenant enrichit la qualité de la perception de ses compétences. Après un tel effort, la plupart déclarent participer plus activement en classe, mieux comprendre l'enseignement au moment où il est donné.

« Par la suite, il y a moins à apprendre ! » me disent-ils régulièrement.

Le jeune confronte sa compréhension à l'enseignement du professeur. Il pourra toujours, lors de la leçon, poser des questions si tout n'est pas clair.

L'apprenant agit directement sur la matière.

Il en va un peu de même pour les exercices faits à l'avance : l'élève se sent à juste titre mieux entraîné. Après en avoir résolu quelques-uns en prévision du cours de mathématique avec un camarade qu'il trouvait plus fort que lui, un adolescent de 15 ans dit : « *Je vois où je me suis trompé, si je le fais en classe, je n'ai pas le temps de voir tout ça !* » Il souligne l'importance de respecter les étapes et le temps nécessaire pour comprendre par soi-même.

C'est celui qui explique qui comprend, bien plus que celui qui écoute.

Comment faire ? (Je = l'apprenant)

Par exemple, la veille d'un cours, la matière à venir sous les yeux, je l'explique comme si je devais l'enseigner à un condisciple. Si le sujet traité s'y prête, je peux le dessiner, le schématiser. Plus je le manipule, dessine, visualise, verbalise, meilleure en sera sa maîtrise. Si je trouve que je ne comprends rien, ce n'est pas grave, je fais ce qu'il faut, le bénéfice finit toujours par arriver, notamment lors de l'explication du professeur.

Si possible, je demande le sujet du prochain cours.

Remarque

Les jeunes victimes d'hyperactivité, d'une mauvaise perception temporelle, d'une mémoire verbale faible, se révèlent assez réfractaires à cette approche. L'essentiel est de leur en montrer les avantages, de les inviter à l'expérimenter, ne fût-ce que dans

les matières qu'ils aiment et réussissent. Leurs réticences sont souvent justifiées par des sentiments d'incompétence.

Comprendre celui qui ne comprend pas

« Je ne comprends pas que tu ne comprends pas, dit le professeur à son élève. »

Du coup, ils sont deux à ne pas comprendre, l'élève ne comprend pas le sujet du cours, tel qu'enseigné, et son professeur ne comprend pas son élève !

Que faire alors ?

EL= l'élève

P1 = un professeur

- EL : Heu, je ne comprends pas ce qu'il faut faire pour résoudre cet exercice (sujet étudié : Théorème de Thalès).
- P1 : Comment ça ? C'est pourtant facile !
- EL : Ben non !
- P1 : Du dois faire plus attention !
- EL : Mais je travaille beaucoup.
- P1 : Tu devrais savoir le résoudre alors.
- EL : Je ne comprends pas la matière et vous, vous ne comprenez pas que je ne la comprends pas.
- P1 : Réfléchis mieux !

On peut penser qu'ils ont tous les deux un problème à solutionner, toutefois, seul le plus jeune en a réellement conscience, la plupart du temps. Il se voit obligé de fournir de grands efforts cognitifs pour satisfaire la demande du professeur ; l'enseignant n'a pas la même obligation, il risque de penser inconsciemment que c'est surtout le problème de son élève.

P2 = un autre professeur, une autre approche

- EL : Heu, je ne comprends pas ce qu'il faut faire pour résoudre cet exercice (sujet étudié : Théorème de Thalès).
- P2 : Explique-moi où ça bloque exactement !
- EL : La figure de l'exercice ne ressemble pas à celle de la théorie.

- P2 : La définition sous les yeux, je te propose, tout en la lisant, de faire le lien avec l'exemple proposé puis avec la figure de l'exercice. Tu joues au professeur.
- EL : D'accord, j'essaie.
- P2 : Si ça ne marche pas, dis-le-moi !

L'élève est écouté, et se voit proposer une méthode qui le fait « agir ». Il n'est pas accusé d'incompétence, ce n'était pas le sujet de sa question. Il reçoit une réponse en lien avec son problème, une proposition concrète, un chemin à suivre.

Ces petits dialogues, pour vous rappeler que

C'est celui qui agit sur le sujet de l'apprentissage qui apprend, bien plus que celui qui écoute ; le professeur est responsable des $\frac{3}{4}$ d'un acte d'enseignement (il agit sur l'enseignement de la matière, sur l'évaluation sommative de cette matière et il peut agir sur lui-même, pas sur le programme), l'élève d'un seul quart (sur lui-même, pas ou si peu sur le reste), mais il est très bien placé pour aider son professeur à l'aider lui.

Le professeur peut se sentir seul, un peu perdu quand un de ses élèves ne le comprend pas, tout comme l'élève vis-à-vis de son enseignant. **POURTANT** s'ils collaborent pour mieux se comprendre l'un l'autre, alors ils forment un duo positif,

constructif et sans doute plus « heureux » dans leur rôle respectif.

Et librement sur notre site **WEB** :

- <https://centredereussitescolaire.be/2022/12/20/cest-celui-qui-explique-qui-comprend-bien-plus-que-celui-qui-ecoute/>
- <https://centredereussitescolaire.be/2021/07/04/si-vous-etes-pour-une-relation-collaborative-harmonieuse-constructive-et-positive-entre-les-usagers-de-lecole-obligatoire-alors-promouvez-la-pedagogie-collaborative/>
- <https://centredereussitescolaire.be/2021/10/13/leleve-aide-son-professeur-a-laider-un-duo-gagnant/>
- <https://centredereussitescolaire.be/2021/07/04/si-vous-etes-pour-une-relation-collaborative-harmonieuse-constructive-et-positive-entre-les-usagers-de-lecole-obligatoire-alors-promouvez-la-pedagogie-collaborative/>

Confiance en soi, en l'autre, et école

Cette confiance commence dans les bras des parents.

Dans un article de 1969 s'adressant aux papas et mamans et intitulé *Comment s'édifie la confiance*, le psychanalyste et pédiatre Winnicott (1995) propose une explication pleine de bon sens. Il nous rappelle que les bébés ont besoin dès le départ de soins continus et rassurants, qu'il faut espérer les voir accumuler suffisamment d'expériences positives. Ils élaborent leur confiance sur ces expériences, dans les bras

de leurs parents à chaque vécu troublant ou source d'angoisse. Les tout-petits nous font confiance naturellement. À travers cette élaboration, ils construisent leur sentiment de sécurité.

Cette confiance en soi continue son développement aussi à l'école.

L'expérience que les jeunes tirent de leurs apprentissages en général ou à l'école en particulier intervient dans l'élaboration de la confiance en soi et en l'autre.

Une perte de confiance d'autrui (Lafon, 1979, p. 213) peut être le déclencheur d'une perception de soi négative envahissante ; si elle est relayée par des échecs scolaires récurrents, elle mine petit à petit la foi qu'une personne porte en ses propres ressources. Pensons notamment à certains parents qui retirent ouvertement leur confiance en leur enfant à la suite d'échecs. Cette réaction quelque peu impulsive doit bien se comprendre. Elle se retrouve aussi chez certains enseignants.

« Il rate parce qu'il manque de confiance en lui. Il perd ses moyens aux contrôles ! »

La confiance en soi a bon dos pour justifier des échecs, mais à l'analyse, cette explication ne tient qu'en surface. Elle ne se soigne pas en tant que telle. Cependant, si on la prend comme l'expression de difficultés, comme un symptôme, alors elle devient une indicatrice de la gravité d'un problème.

Information

Notre système scolaire dénature la confiance en soi de l'apprenant,

- par la culpabilité qu'il insère dans tout acte d'enseignement,
- par sa didactique qui positionne l'enseignant de façon ex cathedra, et qui sanctionne l'élève par des points, dès la 1^{ère} primaire, il promotionne l'infantilisation des élèves et donc des professeurs.

Propositions

- ✓ Autant un parent va consoler un petit enfant qui vient de se faire mal, autant nous pouvons adopter une attitude rassurante, constructive, voire consolatrice quand un enfant est affecté par l'insuccès.
- ✓ Plus l'élève manque de confiance en lui, plus il exprime une représentation négative de ses compétences, plus il est à comprendre en profondeur.
- ✓ Favoriser la [pédagogie collaborative](#) favorise la confiance en soi de **TOUS** les usagers de l'école, puisqu'elle s'axe sur le bien-être de l'apprenant pendant qu'il apprend.

Et librement sur notre site **WEB** :

- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2019/07/04/le-jugement-negatif-de-leleve-en-echec-un-effet-nocif-de-notre-systeme-scolaire/>

Conformisme scolaire

« Le conformisme est une misérable maladie, elle vous empêche d'exister. Les gens véritablement conformistes n'ont pas vécu. »

Marguerite Yourcenar '(Décembre 1979)

[Marguerite Yourcenar et le conformisme - mediaclicp \(ina.fr\)](#)

Voici la signification attribuée, ici, au mot « conformisme » : Le fait de se conformer passivement et étroitement aux idées et aux usages communément admis dans son

milieu. Synonyme : adapter, modeler. En latin conformare signifie « Donner une forme définitive à ... ».

Comment ne pas faire le lien entre la réflexion de Marguerite Yourcenar, tellement juste, tellement vraie et le conformisme scolaire de notre enseignement obligatoire ? Toutes les initiatives de rénovation de notre école obligatoire se sont mal terminées principalement parce qu'elles se sont heurtées mortellement aux usagers « conformistes scolaires » de l'école ; je pense ici, surtout aux autorités politico-scolaires, aux parents, qui plus ou moins inconsciemment ont pérennisé et pérennisent encore aujourd'hui les modèles, les représentations de l'enseignement qu'ils ont subi tout le long de leurs propres enfance et adolescence.

Lutter contre ce conformisme qui nous appauvrit tant, tant économiquement que psychologiquement, n'est pas une option constructive ; conflictualiser encore plus les rapports entre les usagers de l'école n'est plus tenable. La pédagogie que la majorité des élèves subit génère des taux de redoublement, de décrochage scolaire et d'absentéisme professoral qui n'ont jamais été aussi élevés et Dieu sait que nous battons tous les records d'Europe.

Que faire quand la hiérarchie s'avère tant pétrie de conservatisme et tant incapable de voir ce fossé qui sépare leur représentation archaïque de l'enseignement, de la représentation naissante que chaque enfant qui débute sa scolarité offre aux enseignants, aux adultes ?

Après plus de 45 ans de pratique et de formations pluri et transdisciplinaires, d'échanges avec des centaines de professionnels, des milliers d'élèves et de parents, je crois que le mieux pour nos enfants et par conséquent pour leurs professeurs consiste à développer progressivement une pédagogie collaborative. Elle favorise l'évaluation formative, la responsabilisation de l'élève tant dans l'apprentissage des matières que dans sa capacité à s'évaluer, elle l'amène à aider ses enseignants à l'aider lui. Elle encourage la parole et l'écoute tant des enseignants que des élèves. La pédagogie collaborative s'adapte à tout, au *Pacte pour un enseignement d'excellence* inclus, parce qu'elle favorise une relation positive, constructive, voire heureuse, entre les principaux usagers de l'école, les enfants, leurs parents et les professeurs. Elle n'exige aucun investissement financier supplémentaire, au contraire, bien appliquée, cette pédagogie peut économiser des centaines de millions d'euros, par an. Et puis, sans pour autant s'avérer anticonformiste, cette approche respecte le rythme et les ressources d'apprentissage de chacun, elle évite notamment, les conflits

stériles, les blessures psychologiques, les épuisements, l'ennui, le manque dramatique de rentabilité que l'enseignement génère depuis des décennies, surtout auprès des élèves, mais aussi de leurs enseignants.

Retenons

Notre conformisme ou culture scolaire peut s'imaginer comme les parois de l'aquarium que notre enseignement obligatoire s'est construit comme protection, ces parois empêchent tout échange psychopédagogique avec l'extérieur ; son contenu « s'auto-(ré)génère » depuis les années cinquante, empêchant ainsi toute rénovation. L'(énorme) problème est que le monde « hors-aquarium », lui, il change tout le temps, si bien que le hiatus « dedans-dehors de l'aquarium » est devenu un abîme. Ce conformisme s'avère par nature la 1^{ère} raison du dysfonctionnement de nos écoles, les [programmes scolaires](#) et l'[évaluation sommative](#) surtout, se montrent totalement inadaptés aux besoins des jeunes apprenants. Tant qu'une puissance extérieure suffisamment énergique ne forcera pas un profond changement intérieur à l'enseignement, rien ne bougera. Sera-ce l'intelligence artificielle, sous le costume de ChatGPT ? On verra, pour l'instant, en réaction à cette IA, plus d'une école, impose un ordinateur du type « Google Chrome » dont on a

bloqué l'accès à ChatGPT, un effet de ce conformisme. En attendant, ce sont les familles qui doivent assurer le suivi (sans faille ?) de leur enfant, parce que le taux de redoublement, de décrochage scolaire, d'absentéisme professoral ne s'améliore(ra) pas. Bien sûr, la pédagogie collaborative qui a largement fait ses preuves à l'étranger, mais aussi chez nous dans des écoles à pédagogie ouverte est un excellent outil pour favoriser la réussite scolaire chez les élèves, mais nos autorités politico-scolaires ont toujours cassé les initiatives qui remplaçaient l'évaluation sommative, forme d'évaluation qui limite la réussite des élèves. Il s'agit bien d'une vraie volonté de cesdites autorités, « si tous les élèves réussissent, où va-t-on ? », dicit un inspecteur.

- La pédagogie nouvelle

<https://centredereussitescolaire.be/2021/12/05/quelle-est-vieille-la-pedagogie-nouvelle-et-si-peu-utilisee-quelle-est-comme-neuve/>

- La pédagogie collaborative

<https://centredereussitescolaire.be/2021/07/04/si-vous-etes->

[pour-une-relation-collaborative-harmonieuse-constructive-et-
positive-entre-les-usagers-de-lecole-obligatoire-alors-promouvez-
la-pedagogie-collaborative/](#)

Décrochage, abandon scolaire

Le décrochage scolaire s'avère un problème important comparable à celui d'un adulte qui « décroche » de son métier. Ce chapitre vous propose une information en deux temps : 1. Le comprendre, et 2. Le prévenir qui inclut un questionnaire destiné à vous guider dans l'aide d'un jeune qui vous semble prêt à abdiquer.

1. Le comprendre

A) Approche psychoaffective de la question de l'abandon de l'école.

Un des messages éducatifs les plus fondamentaux veut que nos enfants entrent dans le monde adulte, les mieux armés possibles. Si les obstacles qu'ils rencontrent au cours de leur vie d'élève leur deviennent insurmontables, les adultes qui s'occupent de ces apprenants sont alors confrontés au non-respect de ce message et à la peur de ne pas avoir fait ce qu'il faut pour bien les préparer. Cette crainte, souvent inconsciente, génère des tensions internes et des conflits, importants, entre les personnes.

Mais cette forme de lâcher-prise scolaire peut avoir pour bénéfice la remise en question du développement du jeune et aussi d'amener son environnement à reconsidérer son propre point de vue.

B) Une définition

Nous pouvons comprendre ce terme de *décrochage scolaire* comme l'abandon, au moins en partie, par l'élève, de son activité scolaire.

Cet abandon peut se manifester :

Chez l'élève, par un refus ou un oubli systématique d'exécuter ses travaux scolaires, par des absences régulières motivées ou non, par des troubles du comportement, par des échecs récurrents aux interrogations.

Chez les parents, par un manque de suivi, volontaire ou non, de la vie scolaire de leur enfant, par des réactions exprimant un grand désarroi.

Chez les enseignants, par une mise à l'écart fréquente de l'élève, son renvoi de la classe ou de l'école.

Les signes d'abandon sont à considérer au cas par cas.

Confrontés à cette interpellation, procédez à une première analyse en répondant aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qui me fait penser qu'un décrochage est possible ?
- Quels sont les points de vue de l'enfant, des parents, des autres intervenants ?
- Qu'est-ce que ces difficultés entraînent pour l'élève et son entourage ?
- Comment l'élève vit-il ses difficultés ?

Signal d'alarme :

Un problème peut en cacher un autre, plus fondamental. Une difficulté peut en induire une autre, comme un enfant en échec qui se voit rejeté par ses condisciples. Ses difficultés d'apprentissage peuvent entraîner une surcharge des efforts à fournir pour résoudre les tâches scolaires et rendre son travail intellectuel souvent infructueux, et de plus en plus éprouvant. Le soir, plus fatigué que la normale, il se montre peu disponible pour ses travaux scolaires, ce qui irrite ses parents et provoque un climat harassant pour tous. Petit à petit, un sentiment de persécution s'installe parce que les adultes exigent de lui sans cesse plus d'efforts dans des tâches qu'il se sent de moins en moins capable de mener à bien. À force d'entendre des remarques du genre « *Si tu voulais ! Tu es intelligent, mais tu es un fainéant. Après tout ce qu'on fait pour toi, tu pourrais faire un effort !* », progresse en lui l'impression d'être incompris, incapable, il réagit alors de façon de plus en plus inadaptée (troubles du comportement, une inhibition intellectuelle, etc.). La communication devient un problème supplémentaire à résoudre !

L'école peut catalyser, pour le jeune, toutes les sources de ses frustrations : « *Finie l'école, finis les problèmes, la preuve est qu'en vacances tout va bien !* »

Une solution consiste alors de décrocher.

2. Le prévenir

Évaluer les risques d'abandon scolaire ; comment faire ?

Une série d'indices de décrochage situés à plusieurs niveaux (cette liste se veut non exhaustive) vous sont proposés. Considérez-les comme des données exprimant la détresse d'une personne. Le terme d'indice est pris dans son sens de « signe apparent qui indique avec probabilité ». Le but est d'analyser les indices selon leur nature, fréquence ou répétition. L'avis de chacun est nécessaire.

L'idée consiste à passer chaque point en revue avec le jeune, ses parents le font chacun de leur côté.

Surligner un point dès qu'il est associé à du négatif, le compléter si nécessaire

	<i>Point de vue de l'enfant</i>	<i>Point de vue de l'adulte</i>
I. Les difficultés de comportement		
- de type introverti	« <i>Je n'aime pas attirer l'attention, qu'on m'interroge. »</i>	« <i>Il est trop renfermé. Il est très discret. »</i>
- de type extraverti	« <i>Je n'aime pas rester assis. Pourquoi je ne peux pas continuer à jouer. »</i>	« <i>Cette élève n'arrête pas de bouger. Le lundi matin, il est difficile, il se met en retard pour l'école. Ce jeune sabote les cours. »</i>
II. Les faiblesses instrumentales ou cognitives		
- psychomotrices	« <i>Mes amis savent rouler à vélo, pas moi. »</i>	« <i>Ce petit est tellement maladroit ! » « Il ne connaît pas sa gauche de sa droite. »</i>
- de l'attention concentration	« <i>C'est trop long ! J'ai pas la patience. »</i>	« <i>Il ne sait pas rester assis à son bureau. C'est une rêveuse. »</i>

- du langage oral	« <i>Pas oralement !</i> »	« <i>Elle construit mal ses phrases.</i> »
- du langage écrit	« <i>J'écris très mal.</i> »	« <i>Mon enfant fait plein de fautes.</i> » « <i>Tu ne sais pas lire.</i> »
- de la mathématique	« <i>Je suis nul en math.</i> »	« <i>Il calcule mal.</i> »
- de certains cours	« <i>Je déteste ce cours.</i> »	« <i>Cet enfant a toujours été faible en langues. Tous les ans il est en échec en français.</i> »
- de la façon d'étudier	« <i>Le par cœur, ça ne va pas, je n'y arrive pas.</i> »	« <i>Elle n'a aucune méthode.</i> » « <i>Il met un temps fou pour faire ses devoirs.</i> » « <i>Cet élève ne retient rien !</i> »
- du raisonnement	« <i>C'est toujours trop compliqué</i> »	« <i>Il a tant de difficulté à comprendre.</i> » « <i>Elle a toujours été lente pour apprendre ses leçons.</i> » « <i>Je dois tout lui expliquer plusieurs fois.</i> »
<i>III. Le redoublement :</i>		
- de la 3 ^{ème} maternelle, de la 1 ^{ère} primaire		« <i>Ainsi, il pourra repartir de zéro.</i> », « <i>Cette petite a encore trop besoin de jouer.</i> »
- après le redoublement	« <i>Malgré le redoublement, ça ne va pas mieux</i> »	« <i>Malgré le redoublement, ça ne va pas mieux</i> »
- avoir deux ans de retard ; souvent dans les deux après le 1 ^{er}	« <i>Je suis nul</i> »	« <i>C'est pire qu'avant</i> »

redoublement arrive le second		
<i>IV. L'absentéisme :</i>		
<i>Analyser les absences selon leur fréquence, les moments de la journée, de la semaine, voire de l'année est souvent révélateur.</i>		
<i>V. Le mal-être physique :</i>		
Une fatigue excessive, une chute de tension, des maux de tête, maux de ventre, crises de larmes ; ces symptômes peuvent avoir lieu le matin avant d'aller à l'école ou le soir.		

Retenons

Attendre et voir si le problème se résout tout seul constitue une des grandes causes des décrochages scolaires. Il arrive trop souvent que plusieurs années s'écoulent entre les premières difficultés non analysées, parfois non perçues et le décrochage scolaire conséquent. Les sources apparaissent

fréquemment dès la maternelle et même plus tôt (retard du développement psychomoteur, troubles auditifs, etc.).

Une [première évaluation](#) utilisable par les proches de l'élève apporte déjà un début de réponse pour un élève qui affiche quelques-uns des indices suscités, surtout si lui ou sa famille ne souhaitent pas un examen approfondi, du moins dans un premier temps.

Il n'y a pas de recette toute faite.

« *Une aide ne peut pas lui faire de tort !* » est un leurre psychologique et pédagogique si elle n'est pas le résultat d'une [évaluation globale](#). Non adéquate, cette aide risque de dégoûter le jeune des propositions futures, dont les bonnes solutions, et ainsi s'enfoncer un peu plus. Les remédiations proposées dans les écoles, les leçons particulières n'empêchent pas notre enseignement d'être le plus faiseur d'échecs d'Europe, et d'être victime d'un haut taux de décrochage scolaire.

La guidance doit concerner l'écolier, mais aussi ses parents et les enseignants. Chacun doit s'y situer.

Devoirs et leçons, un faux objet d'évaluation du travail de l'élève

Le parent d'accuser son enfant, « *tu ne fais rien, arrivé à la maison, tu n'ouvres même pas ton cartable, tu es un fainéant !* »

L'enseignant de renchérir, « *tu n'as pas travaillé, la preuve, tu as raté le contrôle !* »

L'étudiant, s'appropriant les reproches, « *je rate, parce que je ne fais rien !* »

Quels sont les avantages possibles de ces accusations ?

- Elles s'appuient sur la règle « qui veut, peut », ou « il faut travailler pour réussir ». Une règle sociale très difficile à remettre en question !
- Elles réduisent la recherche des causes des échecs d'un étudiant à « c'est lui en tort » et implicitement à « nous adultes, on n'a rien à se reprocher, c'est lui, il doit plus travailler ». Voir les deux schémas sur la [famille et le filet de sécurité de l'élève](#).
- Elles détournent l'attention sur l'apprenant, elles détournent les enseignants et les parents, du sentiment de culpabilité. Rappelons que notre système s'appuie sur la philosophie de la faute, s'il y a échec, il y a faute. Le jeune, ses professeurs et les parents se sentent en faute ; il est normal que chacun essaie comme il le peut de se déculpabiliser par la réaction de survie : « C'est pas moi ! »
- Il n'y a « donc » pas de raison de changer, que ce soit sa façon d'enseigner, d'aider son enfant, et surtout pas de raison de changer le système d'enseignement basé sur l'évaluation sélective, sommative. Une matière est imposée à l'élève, à lui de l'apprendre ; c'est bien lui et personne d'autre qui se verra mis en examen.
- L'enfant, l'adolescent est jugé sur le temps qu'il passe à exécuter les tâches scolaires HORS de l'école. Les 35h, environ, qu'il a passé sur son lieu de travail (l'école) à apprendre, ne comptent pas. Ainsi, s'il part à 7h30 de la maison, y revient à 16h30, puis travaille pour l'école, une heure, c'est cette heure-là que l'on retiendra. C'est quand même bien plus facile à considérer et pour les enseignants et pour les parents. Et puis ça a toujours été comme ça !
- Etc. !

Mise au point bien nécessaire

Essayez toujours de gommer le travail fourni par un adulte pendant sa journée de travail, pour le juger professionnellement ! Ce serait absurde, non ? La réussite scolaire ne peut pas dépendre de l'exécution des devoirs et des leçons comme c'est la règle aujourd'hui. Il est important que ceux-ci ne soient pas le prétexte d'une surconflictualisation des relations entre le jeune et sa famille, ou son école. En cas de

problème, un contact direct entre les parents (les deux de préférence) et l'école constitue une démarche de base.

Informations

- Dans certains pays voisins, les écoliers n'ont ni devoir ni leçon, avant **10-11** ans.
- Le temps moyen de concentration d'un adulte en cours du soir est de **25** minutes.
- Ne suivez pas le conseil « il faut travailler **2h** après l'école » ! Il ne respecte pas les besoins et ressources individuels.
- Il n'y a pas de corrélation entre le temps de travail à la maison et les résultats scolaires. Des élèves travailleurs, courageux, sont régulièrement en échec, ou redoublent. Penser systématiquement que les élèves les plus travailleurs obtiennent les meilleurs résultats s'avère une erreur.
- Les tâches scolaires à domicile constituent une grande cause de l'épuisement physique et moral des jeunes, et ce dès les primaires (voir : [surmenage scolaire, un](#)

épuisement néfaste peu visible). Les plus en échecs ont souvent été très travailleurs avant d'avoir « décroché ».

Conseils

Étant donné ces informations et la pédagogie collaborative, les tâches à domiciles devraient être adaptées aux besoins de chaque apprenant, à sa maîtrise des matières enseignées et ses ressources. Il est capable d'intervenir sur le contenu de ces tâches, les discuter constructivement, il sera d'autant plus motivé à travailler après l'école ; ici aussi, le dossier d'apprentissage trouve toute son utilité.

Donner un même travail à domicile à l'ensemble d'une classe s'avère contre-indiqué et un non-sens.

Librement sur notre site **WEB** :

- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2021/03/19/les-devoirs-et-les-lecons-souvent-le-poids-de-trop/>

Doubler, puis redoubler

Le redoublement nuit gravement à la qualité de notre enseignement et donc à l'ensemble de ses usagers, depuis des décennies. Pour cette raison, ce chapitre se veut alarmiste, mais aussi constructif par nécessité.

Rappelons une fois de plus que l'enseignement secondaire officiel et libre catholique en Belgique francophone se place largement dans les plus grands fabricants d'échecs d'Europe, voire du monde, si l'on tient compte de l'argent dépensé par élève (les pays

qui offrent les taux de redoublement les plus bas ne dépensent pas plus d'argent que nous).

Pourquoi faire doubler un étudiant s'avère-t-il pire que bien ?

- Un déni d'évolution ! « *C'est bien, on fait table rase. Tu pourras repartir de zéro. On te fait une faveur.* » Ces réflexions professorales bien connues ne sont que des réflexions peu profondes, plutôt impulsives, un copié-collé socioculturel. Un an s'est passé, l'élève a grandi physiquement, évolué psychiquement, cognitivement, il a appris beaucoup de choses tant grâce aux matières scolaires et les personnes qui les lui enseignent, qu'aux expériences privées. En imposant une année supplémentaire sans tenir compte de tous les bénéfices, et acquis de l'année passée, le système scolaire dénie l'évolution du jeune et ses propres apports !
- 50% des doubleurs redoublent dans les années qui suivent.
- Le doublement ne peut par définition se substituer à un passage d'année qui offrirait une pédagogie adaptée aux besoins spécifiques de l'élève en difficulté. Trop nombreux sont les adolescents qui se voient exclus de leur groupe classe parce qu'ils « détonnent » pour l'un ou l'autre enseignant. Mais un groupe classe se construit souvent progressivement et harmonieusement sur plusieurs mois. Ses membres apprennent à se connaître, s'accepter et même s'apprécier. Avant de toucher à son intégrité, veillons à bien comprendre et évaluer la situation, sous peine de blesser parfois gravement sur le plan narcissique une personne ou plus.
- Un ado qui doit doubler est confronté à une rupture. Il devra réadapter ses repères spatiaux et temporels, refaire son réseau de relations. Sans compter que si cet échec blesse son amour propre, ce qui s'avère presque toujours le cas, il favorise aussi une mauvaise image de lui auprès de ses condisciples.
- Doubler constitue également un indicateur de décrochage scolaire futur.
- L'utilité de recommencer une année scolaire est aléatoire si les causes de cet échec n'ont pas été mises clairement en évidence. La grande majorité des élèves qui doublent sont victimes de difficultés d'apprentissage sur fond de faiblesses intellectuelles, instrumentales qui peuvent en partie au moins expliquer leur dérive.
- Un « retard » trop important dans une matière ne se résout pas en refaisant la même chose de la même manière, sans compter que régulièrement l'orientation scolaire doit être également repensée plus globalement. De plus, dans la grande majorité des cas rencontrés en consultation, le doublement n'était pas indiqué, une

remédiation adaptée ou une réorientation dans une autre option ou section aurait été nettement plus adéquate. Penser qu'un élève a un retard important dans une matière constitue une erreur, cela donne l'illusion qu'il peut rattraper le train, « ça ne marche pas comme ça. »

- Le jeune peut aussi pour des raisons affectives ne pas vouloir grandir, le redoublement favorise alors son souhait souvent inconscient d'immobilisme.
- La somme des coûts générés par un redoublement pour la société (un élève en plus un an de plus), la famille (le jeune risque de rester un an supplémentaire aux frais de ses parents), et le jeune lui-même (perte d'un an de salaire) peut raisonnablement s'évaluer régulièrement au bout du compte, à 30 ou 40 000 euros, sans compter l'atteinte morale et psychologique subie par lui et ses parents.

Une publication des Communautés européennes était tout à fait ces propos.

(Point C du chapitre Synthèse et perspectives, « Office des publications officielles des Communautés européennes, (1994), *La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne* »

Quelques constatations reprises de cette publication vieille d'une trentaine d'années :

« - Les effets négatifs du redoublement surpassent largement les bénéfices qu'on peut en attendre.

- Inefficace, le redoublement est souvent aussi le résultat d'une décision subjective de l'enseignant.

- Le redoublement affecte la confiance qu'a l'élève en ses capacités d'apprentissage.

- Le redoublement est le plus souvent préjudiciable au développement de l'enfant, mais la promotion automatique ne résout pas pour autant tous les problèmes. »

Doublement et inflation

Dans l'enseignement obligatoire, le nombre d'élèves qui recommence une année augmente le nombre total d'élèves, donc le montant des dépenses allouées à l'école obligatoire. On peut nommer cela « inflation ». Cet argent ajouté ne rapporte rien, surtout que, plus d'élèves par classe, entraîne une diminution de la qualité générale de l'enseignement. Normalement, un travailleur gagne plus d'argent quand sa productivité s'accroît, ça n'est pas le cas ici, ce qui semble « normal », sinon qu'un professeur qui contribue particulièrement au redoublement contribue directement à la hausse de l'inflation, sans conséquence financière directement pour lui. Les

conséquences financières pour les jeunes, leur famille, « l'état » s'avèrent élevées (trente à quarante mille euros par redoublement).

Pensée

Lors d'un redoublement, le jeune, ses parents et amis, mais aussi ses enseignants, tous sont désolés et se trouvent confrontés à des sentiments trop imprégnés d'impuissance par rapport à des souhaits tellement profonds : satisfaire ses parents, ses idéaux, assurer une bonne scolarité à son enfant ; le professeur se voit confronté à sa mission, mission chargée de l'interdit suivant : « *Je ne peux pas échouer, je ne peux pas ne pas savoir.* »

Un doublement s'avère éventuellement bénéfique si l'élève a été bien compris dans ses difficultés et que cette solution entre dans une démarche d'aide globale.

N'oublions pas que, le plus souvent, soumettre un élève à un recommencement comme seule réponse à une lourde mise en échec constitue une atteinte à son intégrité psychologique, morale ; on porte préjudice à son besoin de grandir.

« *Échouer, c'est avoir la possibilité de recommencer de manière plus intelligente* », c'est Henry Ford qui l'a dit !

Librement sur notre site WEB :

- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2018/10/11/evaluation-diagnostique-des-apprentissages-avant-de-doubler/>

Dossier d'apprentissage²

Un outil de communication formidable pour l'élève, son entourage, quand le système place l'apprenant au centre.

Appelé aussi porte-folio, il est constitué d'une collection de travaux qui témoignent des réalisations et des compétences d'un élève. Ce dossier lui appartient. Bien sûr, l'intérêt est d'y rassembler des informations transmissibles qui favorisent la représentation de ses ressources d'apprentissage, mais aussi de permettre à son propriétaire d'élaborer sa didactique, son autoévaluation, avec l'aide de ses proches, des enseignants, et d'autres aidants. Ce dossier contiendra les informations permettant de l'aider s'il est victime d'un trouble d'apprentissage. Voici l'exemple d'un document d'aide d'un apprenant « dys », le jeune est partie prenante dans son écriture, sa communication, et son actualisation. Il gère son dossier d'apprentissage.

« Si vous ne respectez pas mon dossier d'apprentissage, prenez mon handicap ! »

Proposition

Chaque élève construit et actualise son dossier d'apprentissage avec l'aide de ses proches, de l'école. Un dossier peut contenir un document d'aide si l'élève est « dys » ; voici un exemple :

Objet :	<i>Document d'aide à l'apprentissage : Informations utiles caractérisant l'apprenant dont il importe de tenir compte afin qu'il puisse apprendre le mieux possible et montrer son bon travail.</i>
Concerne :	<i>Apprenant (mis pour le Nom de l'élève), né.e le</i>

Bonjour,

Quelques faiblesses me freinent dans mon travail et dans l'acquisition des matières. De ce fait, je fournis BEAUCOUP d'efforts pour résoudre les tâches scolaires. Je fournis un travail important afin de compenser ces difficultés notamment en suivant une remédiation. Il est important de savoir que ces faiblesses sont dues uniquement à mon développement, je n'y suis pour rien, personne n'y est pour rien, mais je veux les assumer et profiter de mes forces le mieux possible.

Si vous voulez m'épauler dans l'acquisition des apprentissages scolaires et leur évaluation, j'en serai très heureux.

Voici quelques idées et informations :

- ✓ *Le trouble d'apprentissage spécifique dont Apprenant est victime est défini par une dyslexie³-dysorthographe⁴, développementale. Ce trouble a pour conséquence, notamment : d'exiger d'Apprenant un supplément d'efforts très important et supérieur à la normale pour résoudre les tâches scolaires de la journée malgré ses bonnes forces intellectuelles.*
- ✓ *C'est épuisant et usant, en fin de matinée, de journée, de semaine, de trimestre, il ne peut qu'éprouver une grande fatigue.*
- ✓ *Aux évaluations et examens, lui accorder un 1/3 temps supplémentaire lors des contrôles ET vérifier qu'il applique bien les consignes, par exemple en lui demandant de les expliquer ou au besoin en les lui lisant.*
- ✓ *Lors des devoirs, amener Apprenant à manipuler et expliquer ce qu'il est en train de faire. Il vaut mieux un exercice expliqué, construit par lui, que plusieurs sans cette démarche. Les suivants si Apprenant est fatigué doivent être évités.*

- ✓ *Plus il manipulera, plus il bénéficiera de repères visuels de consignes courtes et écrites, mieux il apprendra.*
- ✓ *Utiliser des phrases courtes et reformuler régulièrement les consignes. Apprenant sera en mesure de mieux comprendre ce qui lui est demandé.*
- ✓ *Plus il aura tout sous les yeux, plus il soulage sa mémoire en général*
- ✓ *Lui demander d'expliquer les questions pour vérifier qu'il les a bien comprises lorsqu'il demande de l'aide. Ne pas hésiter à vérifier sa compréhension de la matière en lui demandant de l'expliquer.*
- ✓ *Éviter le recto-verso afin qu'il puisse avoir tout sous les yeux.*
- ✓ *Lorsque l'enseignant dicte une consigne, la lire moins vite afin qu'Apprenant ait le temps d'écrire celle-ci.*
- ✓ *Le bruit de fond affectera plus rapidement son attention, la qualité de sa lecture que la moyenne. Il a plus besoin de calme et de silence que ses condisciples.*

³ « Trouble spécifique de la lecture se manifestant par une difficulté importante et persistante dans l'apprentissage de la lecture en dépit d'un enseignement classique, d'une intelligence suffisante, et de facilités socioculturelles, trouble qui relève d'inaptitudes cognitives fondamentales ayant fréquemment une origine constitutionnelle. », extrait de la définition de la dyslexie de développement (Campolini, 2000, in Bronselaer D., 2010, *Réussir à l'école*, Averbode, Labor éducation).

⁴ « Trouble spécifique de l'orthographe en dépit d'un enseignement classique, d'une intelligence suffisante et de facilités socioculturelles, qui relève d'inaptitudes cognitives fondamentales ayant une origine constitutionnelle », extrait de la définition de dysorthographe de développement (Campolini, 2000, in Bronselaer D., 2010, *Réussir à l'école*, Averbode, Labor éducation).



- ✓ *Utiliser un guide de lecture :*
- ✓ *Utiliser la taille de police 14.*
- ✓ *Interligne 1,5 minimum.*
- ✓ *Une proposition ou question par ligne.*
 - *Les conseils ci-dessus sont présentés comme pour un dyslexique*
- ✓ *Pour les livres à lire, si possible favoriser l'audiolivre.*
- ✓ *Voici des sites riches en informations sur les « dys »,*
 - <http://www.dys-positif.fr/>
 - <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/troubles-specifiques-apprentissages>
 - https://padlet.com/laurenced1203/aanfey04cubu?fbclid=IwAR0dA9leMWz4IPXc9l3F4A3j_LFftJCx-Jhu0Ll1ie5xp0Gqq0isOw1rulw
- ✓ *Utiliser des lettrines pour dyslexiques, si Apprenant le préfère*
 - : <http://www.lexima.nl/>; <https://www.opendyslexic.org/>.
- ✓ *L'utilisation d'un programme informatique tel qu'ANTIDOTE, aide non seulement à mieux orthographier ce qu'on écrit, mais aussi à rédiger en général : <http://www.antidote.info/>*
- ✓ *Ce site présente des produits destinés aux élèves "dys": <http://www.ouad.be/16-pour-maider-a-lecole>*

Le site <https://centredereussitescolaire.be/> offre dans sa rubrique "coin lecture" des informations psychopédagogiques très utiles, il y a possibilité

de s'y abonner, c'est gratuit. Voici l'index des thèmes
<https://centredereussitescolaire.be/2020/02/24/plusde40-reponses-professionnelles-developpees-a-partir-des-questions-qui-nous-sont-posees-depuis-30-ans/>

Voici deux sites riches en informations sur les « dys »,

- [DYS-POSITIF - Troubles DYS : dyslexie, dysorthographe, dysgraphie, dyscalculie, dysphasie, dyspraxie, TDA-H](#)
- https://padlet.com/laurenced1203/aanfey04cubu?fbclid=IwAR0dA9leMwz4IPXc9l3F4A3j_LFftJCx-Jhu0Ll1ie5xp0Gqq0isOw1rulw

Merci beaucoup,

Signature de l'élève

Remarque : Le Pacte pour un enseignement d'excellence propose une idée un peu similaire : le « Dossier d'Accompagnement de l'Élève (DAccE), un dossier individuel et unique pour soutenir la réussite de chaque élève scolarisé en FWB ». [DAccE Guide-Utilisation \(ressource 18115\) \(1\).pdf](#)

C'est un dossier surtout lié à l'école, qui en veut la maîtrise, au contraire du dossier d'apprentissage que nous proposons, qui lui est géré par la famille et l'élève qui le partagent avec l'école. Le dossier d'apprentissage est utilisé dans l'enseignement canadien depuis au moins 25 ans, Bronselaer, D., (2003).

Dys, troubles spécifiques des apprentissages (TSA), TDA/H

« Et cette maladie qu'était l'amour de Swann avait tellement multiplié, il était si étroitement mêlé à toutes les habitudes de Swann, à tous ses actes, à sa pensée, à sa santé, à son sommeil, à sa vie, même à ce qu'il désirait après sa mort, il ne faisait tellement plus qu'un avec lui, qu'on n'aurait pas pu l'arracher de lui sans le détruire lui-même à peu près tout entier : comme on dit en chirurgie, son amour n'est plus opérable. » (Marcel Proust, extrait de « Du côté de chez Swann »).

Marcel Proust exprime merveilleusement les effets d'un « trouble affectif », ici amoureux sur toute la personne. Imaginons par analogie les effets d'un trouble cette

fois spécifique d'apprentissage (TSA) ou d'une grande force cognitive, sur le développement psychologique, affectif et cognitif d'un apprenant ; il se construit avec ses forces et faiblesses, il réussit plus ou moins à les apprivoiser. Mais ôtons-nous l'idée de lui (faire) enlever une telle faiblesse, un tel déficit comme on retire une partie ratée d'un ensemble. Un trouble spécifique d'apprentissage est lié par essence au développement biologique du jeune, comme un déficit de l'attention, de la lecture, de la structuration spatiale, de l'écriture, du raisonnement verbal, etc., il perturbe l'enfant dans tout son épanouissement ; lui et ses parents ne sont donc pas responsables des causes de ces déficits, mais bien de leurs conséquences, la victime les assume depuis le début. Les personnes qui en sont victimes doivent bénéficier d'une remédiation, comme il en va pour la myopie par exemple.

Ces déficits chez l'autre, souvent nous dérangent d'une façon ou d'une autre, nous qui n'en sommes pas directement affectés. Soyons conscients de notre désir de ne pas en être importunés par cet « autre », de notre difficulté à l'accepter, surtout s'il cumule des « dys », et reconnaissons, comme pour nous, son besoin de progresser harmonieusement dans un environnement qui le respecte tel qu'il est.

Comprendre un apprenant en difficulté, et l'aider concrètement c'est respecter la façon dont il s'est construit au plus profond de lui-même avec ses forces, faiblesses, carences, expériences, plaisirs et déplaisirs. L'aidant n'est pas là pour extirper l'un ou l'autre soi-disant défaut, mais pour guider un être en devenir à continuer à se développer en respectant ses ressources constitutionnelles.

Un « dys » (graphique, lexique, orthographique, phasique, praxique, etc.) développe une pensée façonnée aussi en conséquence des particularités de son déficit ; l'aidant doit connaître la définition de cette pathologie cognitive et aussi comment elle affecte le jeune concerné. D'où la nécessité du [dossier d'apprentissage](#).

« L'école classique » exige de ces apprenants « dys » d'emmagasiner, de maîtriser le même [programme scolaire](#) sur une même période et à travers la même didactique à peu de choses près que ses condisciples. C'est totalement impossible à réaliser !

Et le beau texte de Proust, de donner ceci :

« Et cette dys qu'était la dyslexie d'« Apprenant » avait tellement multiplié, elle était si étroitement mêlée à toutes les habitudes d'« Apprenant », à tous ses actes, à sa pensée, à sa santé, à son sommeil, à sa vie, même à ce qu'il désirait après sa mort, il

ne faisait tellement plus qu'un avec elle, qu'on n'aurait pas pu l'arracher de lui sans le détruire lui-même à peu près tout entier : comme on dit en chirurgie, sa dys n'est pas opérable. »

Cette approche vaut aussi pour les questions liées aux caractéristiques cognitives dont les dysharmonies cognitivo-intellectuelles, les étiquetés, haut potentiel intellectuel « HPI », les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), etc.

Information

L'élève se voit trop souvent non compris dans ses difficultés d'apprentissage et de ce fait s'avère obligé de les compenser par un apprentissage superficiel sans pouvoir suffisamment les expliquer, les apprivoiser, sans qu'il se sente compris et enseigné avec la bienveillance nécessaire.

A priori, nous ne savons pas mieux que l'apprenant ce qui lui convient, nous l'accompagnons pour l'amener à remédier à des problèmes que lui-même définit au fur et à mesure de sa scolarité.

Un jeune qui est victime d'un trouble spécifique des apprentissages se voit fragilisé sur le plan narcissique, ce qui peut le fragiliser dans toutes situations de rivalité, d'apprentissage ; les obstacles vécus trop souvent comme

insurmontables, n'aident pas à grandir, donc à apprendre heureusement. D'où l'importance vitale de l'écouter, de lui faire bénéficier d'une évaluation professionnelle pluridisciplinaire dès que l'apprenant montre des difficultés d'apprentissage ou comportementales, envahissantes et ce dès la maternelle (voir [Examen diagnostique transdisciplinaire des apprentissages, une réponse à l'échec](#)). N'oublions pas qu'il dépense au moins quatre fois plus d'énergie pour résoudre les tâches scolaires que ses condisciples, à cause justement de ses "dys" dont il n'est pas responsable des causes, mais bien de leurs effets. Et ce, même s'il bénéficie d'aménagements pédagogiques.

Une lecture très utile pour comprendre et aider un apprenant victime de « dys » : Flagey, D. (2002), *Mal à penser, mal à être. Troubles instrumentaux et pathologie narcissique*, Ramonville-Saint-Agne, France, Érès, Enfance & Psy.

Et librement sur notre site WEB :

- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2019/02/18/evaluer-leleve-pour-apprecier-ses-ressources-dapprentissage-avec-discernement/>

- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2019/03/03/soyons-justes-quand-nous-accusons-un-eleve-dincompetence/>
- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2019/12/04/27-aides-et-informations-en-vue-des-examens-et-de-la-fin-du-trimestre/>

Écoute de la parole des élèves, ce qu'ils peuvent nous dire ou conseiller pour améliorer leur réussite scolaire!

Que nous proposent les moteurs de recherche sur ces mots-clés : « Professeur ou enseignant qui écoute l'élève » ? Ils nous offrent très peu de résultats. En revanche, pour l'inverse, « Élève qui écoute le professeur », de nombreux liens apparaissent ! Voici déjà une simple confirmation de notre règle culturelle : l'adulte ne donne pas (assez) la parole aux jeunes, l'enseignant le fait encore moins ; il n'a pas appris à le faire. Sans doute ne l'a-t-il pas, ou peu, expérimenté, s'il a été élève dans une école classique, bien « de chez nous ».

Entendons-nous bien ! J'aborde ici l'écoute compréhensive de l'élève par les professeurs et autres adultes intervenant dans sa scolarité, dans les champs suivants : les ressources d'apprentissage, les difficultés éprouvées, les questions liées aux matières enseignées, à leur évaluation, l'adaptation de la didactique, les programmes des cours, sa réussite scolaire, sa vie à l'école, la communication mutuelle entre les usagers de l'école. Je me limite donc à la psychologie et à la pédagogie, scolaires.

Écoute et démocratie, écoute et équilibre

Voici un exemple significatif vécu lors du 1^{er} confinement dû à la pandémie de la Covid-19 (il débuta en mars 2020), un journaliste de la télévision interrogea les élèves d'une classe d'adolescents : « *Qui souhaite les examens en juin ?* », 9/10 furent contre. Leur professeur, à cette même question, répondit « *c'est important de les faire* », ce qui fut fait. Une école secondaire réalisa la même enquête, les élèves, ici des centaines, répondirent en grande majorité « non » à ces examens, la majorité des professeurs

« oui », donc la direction maintint les examens. Dans les deux cas, les étudiants préféreraient que l'enseignement des cours soit maintenu pour « rattraper les retards ». Il s'agit bien d'une petite minorité qui écrase une grande majorité, soit un rapport de force déséquilibré qui de ce fait commet un déni de démocratie. Ce rapport trop déséquilibré engendre une parole et une écoute à sens unique que « l'enseignement ex cathedra » symbolise bien.

Les deux [2 rectangles didactiques](#) prouvent bien ce rapport ; ils démontrent que si le professeur gère les $\frac{3}{4}$ d'une situation d'enseignement, c'est l'élève qui se voit le plus souvent accusé si cedit enseignement le mène à un échec, alors qu'il n'est responsable que d'un quart (seulement lui-même).

Le professeur est un adulte dont le métier est de maîtriser une matière dans le but de l'enseigner, et l'élève ici est une jeune personne qui constitue la raison d'être du métier de professeur. L'un a besoin de l'autre, et inversement, par définition. L'écoute de l'élève doit prendre une place bien plus importante si l'on souhaite un rapport plus équilibré entre tous les usagers de l'école ; je vous renvoie une fois de plus à l'importance de l'application d'une pédagogie vraiment [collaborative](#).

Est-ce justifié de les laisser parler ?

Quoi ? me direz-vous ! Mais en principe, ce ne sont pas les élèves qui dictent les choses à faire à l'école ! Pourquoi alors « écouter les enfants de la maternelle au secondaire », n'est-il pas au programme ?

À la question proposée plus haut, prenant l'avis des étudiants, ici de la 3ème à la 6ème secondaire, tous les jeunes qui nous ont consultés soulignèrent qu'ils ne voulaient pas d'examen en juin, parce qu'ils préféreraient que les professeurs continuent à leur enseigner les matières. Tous ont exprimé une peur de rater l'année, qu'ils se sentaient mal apprendre.

Notre métier de thérapeute est justement d'écouter, de comprendre la perception que le jeune a de sa vie d'élève, de ses enseignants, de son présent, passé, futur, etc. Nous pouvons affirmer avec certitude que leur permettre de répondre à ce type de question posée plus haut ET de tenir compte de leurs réponses, facilitera leur réussite scolaire ET l'efficacité des enseignants qui les entendront.

Un autre argument ?

Notre expérience nous montre depuis 45 ans, que les professeurs, les écoles, les cultures scolaires qui écoutent et tiennent compte de la parole des élèves, même en maternelle, offrent un enseignement où les usagers (élèves, parents, enseignants, etc.) sont plus heureux, des élèves plus autonomes, et un redoublement vraiment rare. Cela étant, ces jeunes réussissent au moins aussi bien leurs études supérieures que les étudiants « bien de chez nous ».

Recommandation à semer auprès de tous les usagers de notre enseignement obligatoire !

Jamais il n'a été aussi vital d'écouter nos enfants, nos adolescents, de leur donner la parole, d'entendre les représentations qu'ils se font des difficultés qu'ils éprouvent, de ce qu'ils peuvent nous proposer pour les aider. Ils sont les premiers acteurs de leur propre réussite scolaire, il est de notre responsabilité de les y responsabiliser positivement, constructivement. Faisons leur confiance, nous le méritons, tous !

Cet échange enfants-adultes constitue le fil rouge de la [pédagogie collaborative](#).

Notre école stagne alors que le monde qui l'entoure change, une des raisons de cet immobilisme est le manque de

considération des ressources d'apprentissage des élèves, et de ce qu'ils ont à nous dire, à nous apprendre.

Élèves aidant leurs professeurs à les aider, eux, un duo gagnant

L'élève peut aider son professeur à lui apprendre la matière, à en évaluer progressivement sa maîtrise et ainsi favoriser une collaboration qui renforce la motivation de chacun à aimer son travail à l'école.

Une situation vécue plus d'une fois

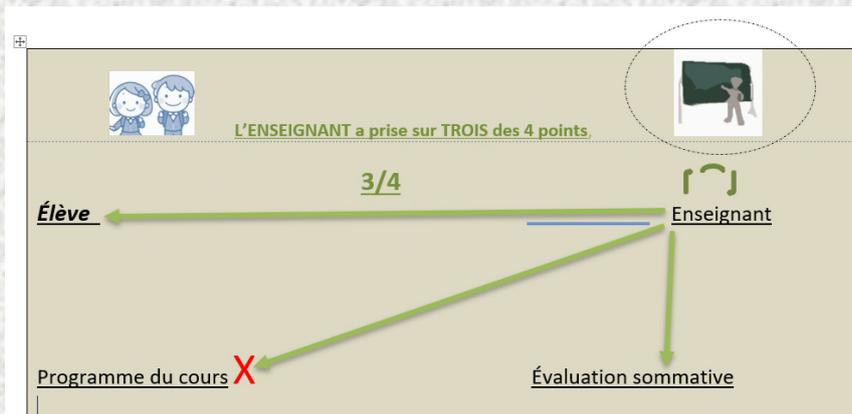
« J'ai eu 3/10 à mon contrôle d'anglais. 10 verbes dont il fallait écrire les temps primitifs, soit 30 réponses, 3 par verbe. Le professeur met zéro, si une des 3 réponses par verbe est fautive, j'ai commis 7 erreurs orthographiques, une par verbe, donc seulement 3 verbes entièrement bien écrits, donc 3/10. Or, sur les 30 réponses, j'en ai 23 de justes ! Je suis dysorthographique, oralement, j'aurais eu 10/10. J'en ai parlé au professeur, je lui ai expliqué les grands efforts que j'ai fournis, et ma bonne connaissance de la leçon et mon sentiment d'injustice. Il m'a promis d'y réfléchir. Je me suis senti bien d'en avoir parlé, qu'il m'ait écouté, et peut-être entendu ! »

Petit rappel du rectangle didactique proposant une situation d'enseignement très classique où il y a peu de collaboration mutuelle constructive.

Le point de vue de l'apprenant



Le point de vue de l'enseignant

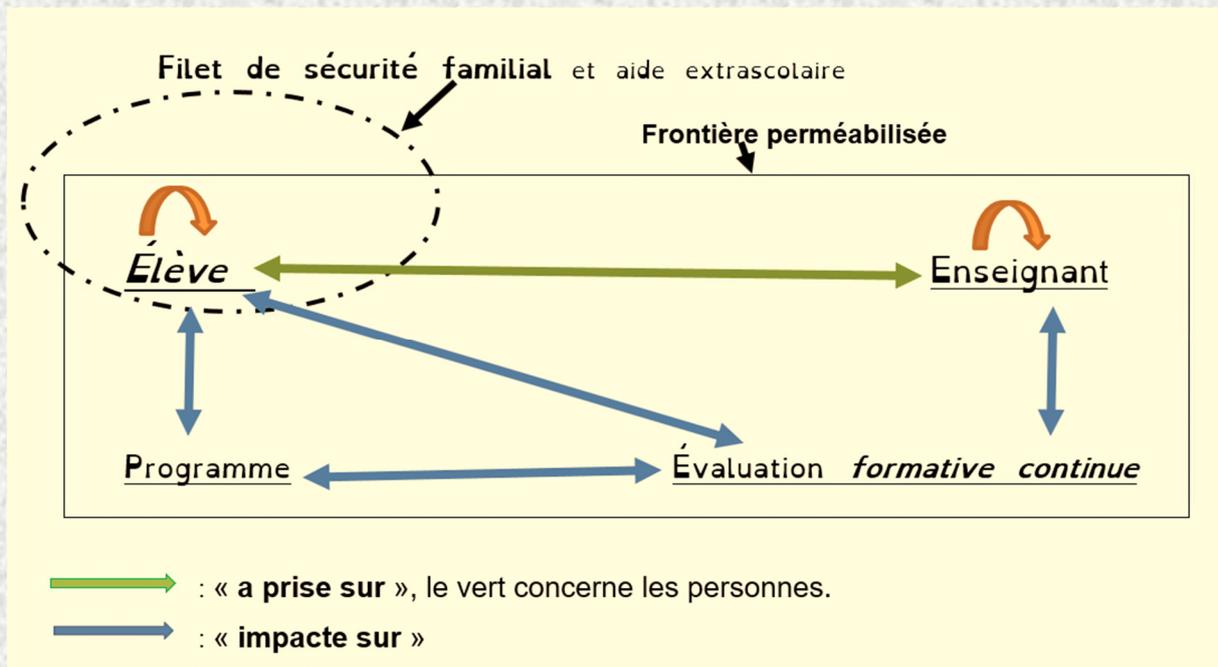


Partons du point de vue de l'élève

Il a tout intérêt à comprendre ses propres ressources d'apprentissage pour développer une méthode de travail qui y est adaptée ET qui soit aussi adaptée à la didactique de son professeur, à sa façon d'évaluer et au sujet de la matière étudiée.

Logique, me direz-vous, peut-être, mais complexe à élaborer si l'effort vient surtout du jeune apprenant. Cependant, si ce jeune apprenant fort de la connaissance de son propre fonctionnement cognitif en informe le professeur, il partage utilement le problème.

Partons d'un point de vue double, convergent, positif qui cette fois valorise une collaboration mutuelle constructive.



Une interrogation fondamentale

Comment fonctionnent mes mémoires, mon raisonnement tant verbal que spatial ; ai-je des caractéristiques particulières ou d'apprentissage, ou physiques ou psychologiques qui si elles ne sont pas respectées m'empêcheront de répondre avec satisfaction aux exigences des professeurs ? A priori, les enseignants possèdent une notion assez sommaire des composantes de l'apprentissage telles que les mémoires (verbal, spatial, à court, long, moyen terme, etc.), les mémoires de travail, le raisonnement spatial ou verbal, les difficultés dys, TDA-H, etc. Plus de 85% des élèves qui sont en échec depuis plus d'un an dans différents cours sont victimes de dysfonctionnements cognitifs ou de « [dys](#) ».

Notre expérience nous montre que les élèves que nous suivons en guidance et qui ont bénéficié d'une évaluation diagnostique pluridisciplinaire de leurs ressources d'apprentissage peuvent vraiment apprendre à aider les adultes à les aider à répondre aux tâches scolaires (en (neuro)psychologie, on appelle cela neuroéducation ou neuropédagogie). Des outils pour ce faire : le dossier d'apprentissage, les aménagements raisonnables proposés aussi par l'apprenant, la métacognition, l'évaluation formative, etc.

Ainsi, en construisant un échange pédagogique mutuel, l'élève agit alors sur sa réussite scolaire aussi parce qu'il aide son professeur à mieux lui enseigner.

Quant à la motivation

L'apprenant qui se sent entendu, mieux respecté dans ses caractéristiques d'apprentissage, sait que ses enseignants l'ont écouté, qu'ils se sont montrés ouverts, collaborants, soit, que du bon pour une relation mutuelle motivante.

Élève fainéant, paresseux

Peut-on tordre le cou à cette accusation insultante, tellement répandue dans notre culture scolaire ? « *C'est un fainéant.* » Oui, en voici la courte démonstration.

« *Tu n'étudies pas, tu ne fais rien, tu n'écoutes pas en classe, tu es un fainéant.* »

Ces remarques se retrouvent très souvent dans les bulletins des écoliers atteints de manque de réussite scolaire.

« *Je n'aime pas travailler, je suis paresseux, etc.* », peut répondre la jeune victime conformément à l'image que l'adulte lui renvoie.

Certains parents se font l'écho des enseignants, d'autres de leur enfant.

Peut-être que ces remarques qui discréditent l'élève, émises par les professeurs ou les parents, reflètent leur propre sentiment d'échec et leur incapacité d'amener un enfant à réussir.

L'élève ainsi traité va à l'école et y travaille autant de temps que les autres. La différence de durée ne peut se marquer qu'à la maison, hors de la vue des enseignants, de celle des parents. Peut-on étiqueter une personne de fainéante parce qu'elle ne travaillerait (hypothèse) pas assez longtemps, à la maison ?

Le non-travail peut être l'expression d'une démotivation (quelle est alors sa bonne raison d'être ?) ou d'une réelle incapacité plus ou moins momentanée.

Résister aux conseils ou aux exigences scolaires demande une énergie certaine, surtout si l'élève montre le contraire, par exemple en faisant semblant d'étudier. Arriver à l'école sans maîtriser la matière en angoisse plus d'un.

La plupart des jeunes dits fainéants qui viennent en consultation travaillent ou ont travaillé en vain, un temps qui devrait suffire pour réussir. En guidance individuelle, ils se montrent disponibles et investissent de leur personne dès qu'ils commencent à réussir, à retrouver le plaisir d'apprendre. La motivation suit. Le plus souvent, la perception qu'ils avaient de leurs compétences était très négative.

Retenons

A priori, tout apprenant qui se sent respecté s'avère disponible au travail, si celui-ci lui est accessible. Comprenons son envie d'apprendre sans l'insulter !

Et librement sur notre site **WEB** :

- ✓ Comprendre l'envie d'apprendre. La tolérance à la non-connaissance. La non-compréhension est liée au plaisir d'apprendre.

Lire : <https://centredereussitescolaire.be/2019/10/22/la-tolerance-a-la-non-connaissance-a-la-non-comprehension-est-liee-au-plaisir-dapprendre>

Voir : <https://vimeo.com/389988221>

Élitisme et enseignement de la soumission

Dans notre culture scolaire, « une bonne école » est souvent (mal)associée à un enseignement élitiste ; par élitiste, j'entends l'utilisation de la capacité de nuire par l'utilisation de l'évaluation sommative pour mettre en échec un plus grand nombre d'élèves que la moyenne et puis par le renvoi implicite de ces « busés » en les réorientant vers une école dont la qualité est souvent sous-estimée. « *Vu ses résultats, nous vous conseillons de changer d'école, c'est mieux pour lui* », forme de renvoi implicite.

Ma pratique de l'enseignement qui commença en 1977 m'apprit très vite que la majorité des établissements étiquetés « bonne école » étaient ceux qui mettaient le plus d'élèves en échec. Bien sûr, il y a aussi régulièrement l'effet de masse, plus l'école est fréquentée, meilleure est sa réputation, ses usagers la vantant, c'est bien normal.

Comme écrit dans le chapitre traitant du [bonheur d'être à l'école](#), je fus confronté au paradoxe suivant : on qualifie d'élitiste un professeur, une école qui génère beaucoup d'échecs ; l'échec nourrit l'élitisme, et le trop de réussites s'associe au laxisme.

Cette suprématie des notes engendre une méritocratie basée sur l'importance de plaire par l'accumulation de bons points. Les meilleurs sont récompensés, placés en haut de l'échelle, et inversement, les moins performants sont placés en queue de classe, bref « on prête surtout aux riches ». Il semble d'ailleurs que certains enseignants se sentent valorisés quand ils se savent jugés comme élitistes, difficiles ou (pseudo)exigeants.

C'est un rapport vertical à une dimension, de bas en haut. Bien sûr, l'étudiant qui achève sa scolarité dans une telle école, et plutôt situé « en haut de l'échelle » a toutes les chances de penser « je suis dans l'élite, dans les meilleurs », pensée qui colle le plus souvent aux attentes de leurs parents. Cette règle de l'élitisme se base sur l'enseignement implicite de la soumission, de l'impuissance de ceux qui n'ont pu se hisser en haut de cette hiérarchie. Ils ont pour beaucoup appris à se résigner, et ont développé en conséquence une pensée négative, une représentation entre autres néfaste, de leurs compétences, « *Je suis un mauvais élève, je ne vaudrais pas grand-chose, eux, en revanche, oui.* ». Pendant les confinements dus à la pandémie, jamais autant de jeunes n'ont été « soumis », rendus au sentiment d'impuissance durant au moins 3 années scolaires.

Voici la hiérarchie (des meilleurs élèves aux moins bons) la plus souvent imposée par les écoles secondaires de notre enseignement officiel et libre catholique (pas les autres) :

- 1) l'enseignement général dans une école dite élitiste,
- 2) l'enseignement général dans une école sans cette réputation,
- 3) le secondaire technique de transition,
- 4) le secondaire technique de qualification,
- 5) le professionnel.

En 1) on trouve l'enseignement le plus ex cathedra, le plus théorique, et inversement, en 5) le plus axé sur la pratique, soit du plus théorique au plus pratique. Or, les sciences pédagogiques, psychologiques, les neurosciences, mais aussi la pratique professionnelle, démontrent depuis au moins 50 ans que la base de la bonne pédagogie des apprentissages s'appuie sur le « faire », l'expérimentation, l'[explicitation](#) ; c'est-à-dire ce qui caractérise l'enseignement technique et

professionnel, n'oublions que ces enseignements abordent aussi les sciences humaines, le commerce, l'aide aux autres, les sciences, etc.

Vous aurez compris que ce point de vue hiérarchisé s'avère aussi inexact qu'arriéré. Depuis les années 70, il a été démontré que ce système s'avère inadapté si on souhaite une école permettant à un maximum d'élève de vivre la réussite de ses apprentissages au niveau des matières (savoirs et savoir-faire, dont l'éducation physique et artistique), du développement de soi (sentiment de compétences, représentation de soi, confiance en soi), notamment. Or des techniques didactiques et des pédagogies qui justement valorisent l'élève et sa réussite scolaire ont largement fait leurs preuves tant chez nous qu'à l'étranger. Les pays dont l'histoire scolaire est associée au catholicisme, en Europe se montrent très pro ex cathedra, au contraire des autres cultures scolaires, qu'elles soient liées au protestantisme, au communisme, à la géographie du pays comme en Scandinavie. Cette observation m'a été confirmée en travaillant avec des écoles européennes, des écoles anglophones, notamment.

Ces autres cultures scolaires se soucient bien plus du bien-être de l'enfant, de ses ressources. La plupart utilisent un système d'évaluation basé sur la formation, l'autoévaluation, elles évitent comme la peste le redoublement. Nous sommes un des seuls pays d'Europe à produire autant d'échecs, de redoublements et aussi le seul à maintenir malgré leur grande nuisance psychologique, pédagogique, sociale et économique les examens en juin et de Noël, voire de Pâques. Notre culture scolaire élitiste se caractérise par un temps énorme consacré à faire passer des examens, des contrôles sélectifs, modes d'évaluation démontrée comme anxiogène et remplaçant des temps d'enseignement pouvant comprendre notamment des évaluations formatives. Le but de nos élèves est donc avant tout d'accumuler des points, pas de vivre un apprentissage constructif pour eux.

Ce système est devenu trop liberticide, et socio-économiquement trop ruineux.

Le bien-être de l'étudiant, ce qui lui convient le mieux, n'est pas pris en compte ; quand on y pense, il s'agit plus d'un enseignement de l'impuissance, de la suprématie des notes. D'ailleurs depuis le début de ma carrière, jamais autant d'élèves, de parents et d'enseignants ne se sont montrés aussi déçus de l'école, jamais autant d'écoles libres non confessionnelles n'ont vu le jour, ce qu'on appelle faussement les écoles privées. La majorité de ces nouvelles écoles offrent la volonté de développer une pédagogie

positive et du coup forcément plus collaborative ; leur souplesse de fonctionnement, leur dynamisme jouent en leur faveur.

Ce système d'enseignement positif s'avère à trois dimensions, car il s'aborde par tous les côtés. Cette façon positive d'enseigner peut s'adapter à toutes les écoles, certains athénées (enseignement de la communauté française) développent depuis peu une nouvelle façon d'évaluer, plus formatives ; les examens de Noël et de juin sont remplacés par un vrai temps d'enseignement ou d'évaluation formative, voilà au moins deux mois d'enseignement gagnés !

En résumé

L'école réputée élitiste se nourrit d'une mise en échec de ses étudiants bien supérieure à la moyenne, surtout les 5 premières années du secondaire. Ses enseignants favorisent pour la plupart consciemment ou pas, un rapport vertical à une dimension, du haut vers bas, en promouvant un enseignement de l'impuissance et du renvoi implicite : « *Comme vous le voyez, les notes de votre enfant sont trop faibles pour rester dans notre école, il sera mieux ailleurs.* » Allant jusqu'à dire, pour bien enfoncer le jeune et ses parents dans le sentiment d'incompétence « *Nous avons tout essayé, mais !* ». Ce rapport de force, une forme d'abus de pouvoir, contribue à la quasi-impossibilité pour l'ensemble de notre système scolaire obligatoire, de développer une pédagogie positive qui valorise

tous les élèves en appliquant l'évaluation formative mutuelle, l'autoévaluation, une didactique qui part des ressources de l'apprenant, bref vous l'aurez compris, elle discrédite la [pédagogie collaborative](#), et ne se soucie guère du bonheur de tous les élèves d'être dans son école.

Et librement sur notre site **WEB** :

- ✓ La pédagogie collaborative

<https://centredereussitescolaire.be/2021/07/04/si-vous-etes-pour-une-relation-collaborative-harmonieuse-constructive-et-positive-entre-les-usagers-de-lecole-obligatoire-alors-promouvez-la-pedagogie-collaborative/>

- ✓ Les élèves aident les enseignants à les aider, que du positif ! Voir la vidéo :

<https://vimeo.com/427406121> ou

<https://centredereussitescolaire.be/videos/>

- ✓ Le bonheur d'être à l'école, indépendamment des confinements

<https://centredereussitescolaire.be/2021/06/17/le-bonheur-detre-a-lecole-independamment-des-confinements/>

Pour qui souhaite réfléchir plus avant sur la suprématie des notes et la spirale de l'échec, voici un site et un livre :

- [Impuissance apprise et spirale de l'échec - Weeprep.org](http://Weeprep.org) ;
- Marcotte, D, **Les problèmes internalisés : la dépression et l'anxiété à l'adolescence, 2014.**

Équité scolaire et inégalité

La biologie ne fait pas de sentiment, les ressources d'apprentissage varient d'une personne à l'autre, comme d'ailleurs l'environnement socioéconomique, et le filet de sécurité familial. Si nous voulons que les élèves vivent équitablement leur scolarité, l'enseignement doit intégrer une règle, celle de l'inégalité (dans son sens d'individualité) indispensable à l'équité nécessaire à toute école qui se veut accessible à tous. Ainsi, par définition, vouloir évaluer, enseigner une matière programmée de la même façon à un ensemble d'apprenants équivaut à les traiter injustement, inégalement. Non respectés entre autres dans leurs capacités d'apprentissage et leurs ressources socioéconomiques, nos adolescents se voient injustement traités par la majorité des professionnels de l'école, comme d'ailleurs l'ont été leurs parents, et grands-parents et donc aussi leurs enseignants, pour peu qu'ils aient été scolarisés en Belgique francophone. Et que penser de l'investissement financier important que représente chaque élève, un investissement tellement improductif, et qui génère de lourdes pertes financières en particulier pour la majorité des élèves et leur famille ? C'est pour cette raison que la [pédagogie collaborative](#) s'avère aujourd'hui aussi fondamentale.

Évaluation individualisée d'un élève en difficulté

Indépendamment de la qualité de l'enseignement dont un élève bénéficie, vous pouvez vous faire une idée de la façon dont il étudie, gère ses tâches scolaires. Ceci en appliquant :

- Si vous souhaitez une approche globale impliquant plusieurs intervenants, le « questionnaire-évaluation » qui suit.

- Sinon le [questionnaire](#) qui se trouve en annexe, il offre une approche plus individuelle, sans perte de temps.

Évaluation première des difficultés d'un élève, un outil pour les parents, les enseignants

Comment réagir en tant que parent ou pédagogue, pour aider un élève en difficulté, tout en favorisant une convergence optimale de l'action, sans perdre trop de temps ? Une des grandes faiblesses de notre système scolaire s'avère l'évaluation des élèves qu'elle concerne leur maîtrise des matières ([évaluation sommative](#)), la nature de leurs difficultés, ou encore leur [orientation scolaire](#).

Ces raisons m'ont conduit à développer un outil d'évaluation qui soit à la fois au bénéfice des élèves et utilisable par leur environnement dès les premiers signes de problème scolaire. Cette 1^{ère} évaluation a été validée par des centaines de personnes. Comme pour le chapitre traitant du [décrochage scolaire](#), cet essai vous propose un instrument supplémentaire pratique à utiliser.

1. Présentation de l'outil

Dans le but d'établir une première évaluation rapide, mais constructive de la situation d'un élève, voici une approche qui consiste à remplir un tableau qui s'adresse à l'élève concerné, ses parents, son (ses) professeur(s) ou d'autres intervenants. Cette première analyse se fait au travers de cinq thèmes qui sont définis juste en dessous du tableau dans la marche à suivre : la motivation, la pédagogie, l'instrumental, les matières, le relationnel, thèmes définis en dessous du tableau ci-dessous.

Modèle utilisable pour cette première évaluation.

	1. Motivation	2. Méthode de travail	3. Instrumental	4. Matière(s)	5. Relationnel	Totaux horizont.
L'élève						
Parent 1						
Parent 2						
1 ^{er} professeur						
2 ^e professeur						
Autre						

Totaux vert. :						
----------------	--	--	--	--	--	--

2. Marche à suivre :

Un adulte prend l'évaluation en charge et la propose à chaque personne concernée pour chacun des 5 thèmes repris en colonne. Il pose les questions et note les réponses, ensuite il en fait un résumé en remplissant le tableau enfin il donne un feedback aux interviewés. L'élève concerné le remplira aussi, bien évidemment.

L'un ou l'autre des intervenants peut bien sûr faire défaut. S'il n'y a pas assez de place dans les cases, joignez une feuille supplémentaire.

Ce tableau a surtout pour objectif de contribuer à la prise de conscience des difficultés scolaires ou d'apprentissage d'un élève.

Les 5 colonnes (de motivation à relationnel) correspondent aux 5 questions détaillées ci-dessous, questions que les intervenants peuvent se poser.

Quelques exemples de réponses provenant de différentes évaluations :

1. Qu'est-ce qui pourrait faire penser qu'il s'agit d'un problème de motivation ?

Exemples de réponses : « *Je fais juste le minimum.* », « *Il faut toujours insister pour qu'elle se mette au travail, c'est exténuant !* »

2. Qu'est-ce qui pourrait faire penser qu'il s'agit d'un problème de méthode de travail ?

La méthode de travail concerne la façon d'étudier (mémoriser, appliquer, comprendre, synthétiser, etc.), l'autoévaluation. Ce qui est en relation directe avec l'étude des cours et non pas les acquis dans les matières.

Exemples de réponses : « *Il travaille n'importe comment.* », « *Il oublie très vite ses leçons.* », « *Je ne sais jamais comment m'y prendre* », « *Je travaille beaucoup et mes points ne sont pas suffisants.* »

3. Qu'est-ce qui pourrait faire penser qu'il s'agit d'un problème instrumental ?

L'instrumental envisage ici, ce qui est utile à l'élève pour apprendre en général, s'organiser dans l'espace et dans le temps ; il concerne donc la mémoire spatiale et verbale, la lecture, l'orthographe, l'écriture, l'attention-concentration, etc.

Exemples de réponses : « *Son orthographe est catastrophique.* », « *J'ai toujours fini après les autres.* », « *Elle lit mal, je l'entends bien.* »

4. *Qu'est-ce qui pourrait faire penser qu'il s'agit d'un problème d'acquis dans une ou plusieurs matières ?*

Les acquis : « Capital de connaissances, des expériences, des possibilités et des qualités acquises (fixations mnésiques, éducation, entraînement, accoutumance, etc.) » (De Landsheere, 1979)

Exemples de réponses : « *Il a changé d'école et depuis, il est dépassé par les matières alors qu'avant il n'avait pas de problème.* », « *Je le vois bien, les autres en savent plus que moi en math.* »

5. *Qu'est-ce qui pourrait faire penser qu'il s'agit d'un problème relationnel ?*

Relationnel : Rapport problématique entre l'élève et l'environnement ou lui-même.

Exemples de réponses : « *Cet élève se fait rejeter par les autres, aux récréations, il est toujours seul.* », « *Elle est insupportable en classe, elle n'arrête pas de bouger, d'intervenir mal à propos, ses camarades ne la supportent plus !* »

3. Exemple d'application :

Première évaluation des difficultés scolaires d'une étudiante de 15 ans qui recommence une 3^{ème} secondaire.

	Motivation	Méthode de travail	Instrumental	Matière(s)	Relationnel	Totaux horiz.
L'élève	je veux réussir, devenir avocate	je ne comprends pas toujours la matière, alors j'étudie par cœur	pas de problème	échecs en histoire, français et économie	tout va bien	2
Maman	elle veut réussir seule, sans notre aide	elle étudie trop par cœur; elle a du mal à dire ce qui ne va pas	pas de problème	elle a 3 échecs	pas de problème	2

Papa	elle est perfectionniste , elle travaille trop tellement elle veut réussir	elle ne synthétise pas, étudie trop par cœur	rien à signaler	3 échecs malgré le fait qu'elle recommence son année	elle est très sérieuse, mais ça va bien	3
Professeur	elle est très attentive, on sent qu'elle en veut	elle étudie par cœur, elle ne sait pas synthétiser	je ne sais pas	elle a 3 échecs; c'est trop	elle est peu souriante, toujours très sérieuse	2
Totaux vert. :	1	4	0	4	0	9/9

- Horizontalement, si un intervenant écrit au moins un symptôme, une remarque plutôt négative dans une case on lui attribue 1 point (pas plus), ainsi « Papa » souligne des difficultés pour 3 thèmes, la somme (dernière case à droite) est 3.
- Verticalement, par thème, on additionne les points (maximum 1 point par case). Ainsi « La méthode de travail » reçoit 4 points, chaque intervenant trouve qu'elle pose problème, il y a convergence des 4 avis.
- La case en bas à droite vérifie simplement les additions, il doit il y avoir le même nombre de points obtenus au total des rangées (personnes) et au total des colonnes (thèmes). 9/9 pas d'erreur !

Commentaires : Tout le monde semble se représenter les difficultés de l'adolescente de façon convergente. Une aide axée sur la méthode de travail paraît indiquée. Toutefois, des indices nous amènent à conseiller de prendre l'avis d'un spécialiste afin de comprendre son développement intellectuel et de vérifier si son orientation scolaire est bien adaptée à ses aptitudes. En effet, voici qu'elle recommence une année, éprouve à nouveau les mêmes difficultés et en plus a l'air déprimée. Notons s'il n'existe pas une attente trop optimiste par rapport à une aide pédagogique. Nous remarquons que les matières en échec ne sont pas toujours celles qui demandent le plus d'esprit de synthèse, encore faut-il le contrôler. Peut-être y a-t-il une incompétence non décelée (en lecture, mémoire, etc.) qui aurait été compensée notamment par le travail fourni ? Une guidance extérieure oui, mais dans un cadre scolaire adapté et qui respecte ses compétences instrumentales ! Ces conditions réunies offriront la meilleure perspective de réussite scolaire pour cette adolescente. En plus, elle pourrait

mettre des mots sur ses difficultés (voir la case maman/méthode de travail), et de ce fait mieux se connaître.

Les avantages essentiels reconnus de cet instrument de 1^{ère} évaluation :

- ✓ Meilleure mesure du poids des problèmes rencontrés par l'apprenant.
- ✓ Favoriser une communication entre les divers intervenants.
- ✓ Analyser la convergence des points de vue.
- ✓ Faciliter l'acceptation de l'utilité d'une évaluation plus complète des difficultés de l'écolier.
- ✓ Dans un premier temps, il réinvestit les cours, se sent reconnu dans ses difficultés. Tout le monde peut donner son avis, être entendu.
- ✓ Ce tableau peut être utilisé par un enseignant, un éducateur ou un parent.

Cette évaluation, bien qu'aisée à mener, nécessite plusieurs heures en tout. Il faut éviter toute interprétation sauvage, elle ne permet pas de cerner les causes des problèmes mis en évidence. C'est à dessein que le versant plus intrapsychique n'est pas abordé, il est réservé aux psychologues ou psychiatres ; cette approche amène parfois à conseiller de les consulter.

À retenir

Dès le départ, il faut comprendre un élève en difficulté, globalement, car l'aide devra agir parallèlement à tous les niveaux qui posent un problème.

Cette 1^{ère} analyse constitue une façon pour le jeune, sa famille, les professeurs, de faire une première mise au point. Elle rassemble les points de vue.

Ce type d'approche amène régulièrement une première amélioration, probablement parce que l'enfant se sent reconnu, écouté, que des mots sont mis sur ce qui ne va pas. Mais ses parents, certains enseignants peuvent aussi être entendus et écoutés, c'est tout bénéfique pour l'évaluation, dans ses effets psychologiques notamment. Cette amélioration, sans doute insuffisante en soi, facilite une remise en question plus importante et l'acceptation d'une aide extérieure.

Évaluation négative, autojugement dévastateur

C'est la comparaison entre les attitudes d'enseignants de différentes cultures qui m'amène à cette réflexion sur notre éducation scolaire francophone, résultat de l'histoire de notre enseignement. Une caractéristique « bien de chez nous » qui ressort directement de cette comparaison est l'utilisation constante et pas toujours consciente

du prisme de l'« évaluation négative », c'est-à-dire s'axer sur le verre à moitié vide, et stigmatiser le vide.

Négatif est pris, ici, dans son sens « qui nuit, qui est néfaste ». Ce paragraphe complète les effets délétères soulignés dans l'évaluation sommative.

Un bon nombre d'entre nous, qui avons subi ce type d'enseignement tout au long de notre jeunesse, connaissent bien cette autoculpabilisation, ce sentiment de risquer de ne jamais se sentir à la hauteur, de craindre avant tout le vide qu'on risque de montrer à l'évaluateur en oubliant tout le plein fait. Bref, éprouver la peur d'être mal jugé.

Quelques-uns des moyens culpabilisateurs usités en pareille circonstance :

- L'encre rouge,
- le point d'exclamation qui suit la note, des fois que ni le rouge, ni le montant de l'échec affiché n'ont suffi,
- la remarque humiliante du professeur, et si c'est dans le bulletin, le supplément parfois adjoint par la direction,
- le supplément oral quelquefois rajouté par l'enseignant devant toute la classe aux dépens de l'élève en échec,
- les menaces du type : « Si tu continues comme ça, tu vas doubler, tu ne pourras rester dans notre école. Tu l'as bien cherché ! »,
- à la vue des mauvaises notes, des commentaires négatifs écrits, viennent en plus les remarques blessantes de parents, conformément à leur éducation,
- etc.

Quelques questions utiles :

- Comment, dans ces conditions très culpabilisantes, l'élève vit-il une telle évaluation, de ses maternelles à sa majorité ?
- Quels types de relations construit-il avec lui-même, avec ses condisciples, ses proches, ou la société en général ?
- Le jeune finit-il par s'admettre ce regard « reproche » au point de se percevoir comme un élève nul, fainéant, peu intéressant, voire qu'il n'a pas sa place à l'école qu'il fréquente ?

- Sa famille se montre-t-elle positive, lui permet-elle de vivre des expériences valorisantes où il se sent heureux, fort, mis en avant ?

Une histoire vécue dans une école :

J'étais alors dans une école européenne à Bruxelles, psychologue scolaire et professeur SEN (special educational needs), c'est-à-dire que j'y assurais aussi le suivi d'étudiants victimes de troubles spécifiques des apprentissages ([TSA](#)).

Voici deux réactions de professeurs lors d'une réunion destinée à « juger » les élèves. L'une dans la section francophone, c'est-à-dire en majorité des enseignants d'origine francophone belge, française, grand-ducale, et l'autre, anglophone ; des enseignants surtout d'origine britannique et irlandaise.

Le sujet de cette réunion : « juger deux étudiants du secondaire qui éprouvent des difficultés similaires et qui sont en échec », un de chacune de ces deux sections.

Les réactions des « juges » :

- Côté francophone : « Il n'a pas sa place dans cette école ! »
- Côté anglophone : « Que pouvons-nous faire pour l'aider »

La question qui s'impose logiquement : À la place duquel de ces deux élèves voulez-vous être ?

Si vous préférez la place de l'étudiant de la section anglophone, alors que votre enfant est scolarisé dans une école classique francophone, vous aurez comme option :

- soit vous déménagez dans un autre pays, ou vous l'inscrivez dans une école internationale ou libre non confessionnelle, et donc acceptez de payer un minerval parfois de plusieurs dizaines de milliers d'euros par an,
- ou, vous n'acceptez plus cette forme d'humiliation pour vous, pour les enfants et vous faites tout pour promouvoir une psychologie positive, une [pédagogie collaborative](#) ; vous n'acceptez plus cette passivité définie par une (mauvaise) raison culturelle comme : « Oui, mais on ne peut pas changer les professeurs, c'est comme ça ! ».

Réflexion

Changer les professeurs, non, bien sûr, mais ne plus accepter telle quelle pour son enfant, l'évaluation négative injuste, oui ! Cela veut dire prendre le temps et l'énergie pour demander des explications, pour exiger que son enfant puisse être évalué autrement, et de manière formative, puisqu'il est à l'école pour être formé et apprendre à se former dans le respect de ses ressources d'apprentissage, de son intégrité psychologique.telle quelle

Rappelons qu'une remarque humiliante dite devant la classe ou écrite dans un bulletin stigmatise la victime dans son sentiment d'incompétence, à long terme.

Ces commentaires vexants, parfois choquants, constituent aussi un miroir de la compétence de la personne qui les écrit.

Je sais d'expérience que les professeurs, pour la plupart, savent que notre école obligatoire doit changer de philosophie, mais ils ne savent pas comment faire. Ils sont

aussi parents et voient ces profondes injustices qui résultent d'une pédagogie complètement dépassée, qui résulte d'un système scolaire qui rend ses usagers (professionnels, parents, enfants) de plus en plus malheureux.

Évaluation scolaire partant de l'élève, une évaluation formative mutuelle

Toute personne sensibilisée à la pluridisciplinarité dans le domaine des apprentissages scolaires sait à quel point le système d'évaluation pour être le plus utile possible et à l'apprenant et à l'enseignant part des ressources de l'élève, de son potentiel d'apprentissage, et de son histoire de vie dans la mesure du « nécessaire ». Pour cela, cette évaluation doit s'avérer formative et continue et donc non certificative, non sommative, non sélective, elle doit se montrer mutuelle.

Le schéma repris dans la proposition ci-dessous souligne la collaboration indispensable entre tous les usagers de l'école. La pédagogie très naturellement devient collaborative, et son évaluation mutuelle.

L'élève aide ses enseignants à l'aider lui. Il contribue à élaborer une évaluation à sa mesure. Ainsi, s'il est plus compétent pour reconnaître une définition, une formule, un concept, il demandera un contrôle basé sur la reconnaissance (questions à choix multiples), plutôt que l'évocation (question ouverte), un dyslexique veillera à se faire interroger oralement, demandera qu'on vérifie sa bonne compréhension d'une consigne ou d'un énoncé, écrits, etc. Cela bénéficiera d'autant plus aux « dys » en général.

La finalité ne concerne pas que la réussite de l'apprentissage des matières (savoirs et savoir-faire), elle implique également le plaisir d'apprendre et la valorisation du sentiment de compétence de chacun.

Individualisation du programme

Certains élèves, par leurs caractéristiques physiques, ne pourront apprendre certains savoir-faire liés au cours d'éducation physique. Nous acceptons ce fait, nous respectons sa personne, en évitant de les lui enseigner ; il ne pourrait que se sentir incompetent. C'est exactement la même chose pour un élève [dys](#), sinon que son déficit

ne se voit pas aussi facilement. De ce fait, notre culture scolaire ne respecte que trop peu les faiblesses cognitives qui ne se voient pas directement ; le savoir ou savoir-faire lui sera imposé sans discernement, tant pis pour lui. Serait-ce par manque de temps ? S'il le veut, le professeur a bien le temps de contribuer au développement d'une pédagogie collaborative, d'une évaluation formative continue. C'est une question d'organisation verticale (dès que le diagnostic est fait, le travail d'individualisation commence) et horizontale, le jeune, ses parents, le personnel psychopédagogique, l'ensemble des professeurs, tous se mobilisent de façon convergente. C'est cette forme de communication tridimensionnelle que j'appelle toile d'**araignée**. C'est ici que le [dossier d'apprentissage](#) prend tout son sens.

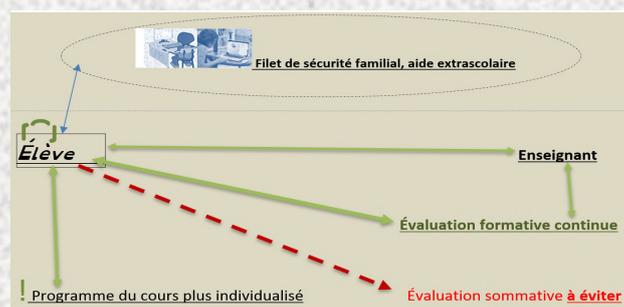
Voici une définition de l'évaluation formative

Déjà promue dans les années 70, l'évaluation formative consiste à recueillir avant et pendant et au terme du déroulement d'une unité d'apprentissage les informations utiles pour situer le degré de maîtrise atteint, mais aussi de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. Cette évaluation est interactive, élève professeur. ↔

Proposition

Développer la pédagogie collaborative permet à l'apprenant de répondre au mieux à ses propres ressources d'apprentissage. Elle lui offre la possibilité de construire une (auto)évaluation personnelle et mutuelle, et donc de la partager avec ses proches, et ses enseignants.

Apprenons à écouter l'élève ! Le **dossier** d'apprentissages sert à cela.



L'évaluation se construit progressivement à partir de l'acteur principal, l'apprenant ; l'évaluation formative s'avère ici mutuelle. Elle offre aux personnes qui aident le jeune de progresser dans leur compréhension de celui-ci, et du coup dans leur soutien. Un apprentissage réciproque.

Et librement sur notre site **WEB** :

- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2019/02/18/evaluer-leleve-pour-apprecier-ses-ressources-dapprentissage-avec-discernement/>
- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2020/11/12/voulez-vous-peut-etre-mieux-comprendre-comment-leleve-confine-ou-pas-apprend-et-laider-alors-lisez-cest-ci/>

Évaluation sommative

Trop souvent, le professeur donne son cours dans le but de préparer l'élève au prochain contrôle, sans pour autant les renseigner sur le type de question qui seront imposées. C'est le sentiment de la majorité des adolescents qui nous consultent, étudier sert à réussir l'interrogation, les examens à venir, pour « avoir les points », sans plus.

Il existe bien, théoriquement, une « obligation » pour l'enseignant d'expliquer l'utilité de la matière, les objectifs poursuivis, les savoirs, savoir-faire et savoir-être attendus, MAIS ce n'est pas la réalité, loin de là, les contrôles sont rarement expliqués dans leur utilité. Cependant, les cours plus techniques, plus appliqués, sont mieux perçus dans leur utilité ; le jeune peut mieux se les approprier parce qu'il s'y voit progresser concrètement, que l'option soit sociale, économique, technologique, artistique, etc. Ce sont surtout les cours généraux qui posent le plus de problèmes, où les échecs sont les plus nombreux, où l'évaluation s'avère la plus impersonnelle.

Pourquoi les professionnels du système scolaire obligatoire ne reconnaissent-ils pas, au vu du nombre important de preuves, la non-validité (qui n'évalue pas correctement ce pour quoi l'outil a été construit) de l'évaluation sommative ? Les facteurs interférant son efficacité relèvent de différents domaines comme les différences interindividuelles entre les élèves, entre les professeurs d'une même discipline enseignant le même sujet, comme le moment ou le contrôle est passé (début de matinée, fin de semaine), etc.

Une définition

Les examens périodiques, les interrogations ou contrôles sont des évaluations sommatives. Elles proposent un ensemble de questions, de tâches et attribuent un résultat en chiffres ou en lettres en fonction du nombre de bonnes réponses, « bonnes » selon l'évaluateur. Malheureusement, elles constituent des outils de sélection, de comparaison, et au bout du compte des raisons avancées pour justifier des mises en échec, et des redoublements.

Ses effets délétères, ses contre-indications (liste non exhaustive)

- Le risque de « rater » s'avère tellement important que la peur d'être stigmatisé, de décevoir, de se voir disqualifié inhibe souvent l'élève.
- Cette évaluation favorise la peur de rater, de mal apprendre et pour finir la peur d'apprendre « tout court ».
- Les contrôles pour des points comportent dans leur construction des éléments responsables de la mise en échec de l'apprenant. L'apprenant rate alors qu'il maîtrisait suffisamment les savoirs ou savoir-faire évalués. Il fallait l'interroger autrement.
- Sa perception de lui, de ses compétences, de sa valeur s'en trouve polluée, déformée avec toutes les conséquences négatives possibles sur son évolution, sur sa maturation.
- Les points ne traduisent pas les efforts fournis par l'élève, donc ils ne les valorisent pas. Et ce ne sont pas les élèves « [dys](#) » qui diront le contraire.
- Il n'existe pas d'évaluation sommative valable et fidèle, c'est-à-dire qu'elle ne mesure pas bien ce pour quoi elle est construite ; deux professeurs vont élaborer deux questionnements dissemblables pour évaluer un même savoir ou savoir-être et les coteront différemment, plus ou moins « sévèrement ». Elle leurre l'adulte du savoir de l'enfant qui lui-même s'en avère trompé.

- Les évaluations externes n'y changent rien. Dix professeurs de mathématique qui cotent l'épreuve d'un même élève au baccalauréat en France montreront dix résultats différents, allant de l'échec à la réussite de ce jeune. Cela « on » le sait depuis la fin des années 1970, pourtant « on » continue.
- Cela prouve bien qu'il s'agit d'une culture scolaire fondée sur l'élimination et la sélection, indépendamment de la culture et de la compétence de l'étudiant. Cette évaluation, donc la culture sous-jacente, empêche cette bienveillance nécessaire à une éducation scolaire heureuse, positive, constructive de l'apprenant qui suit un enseignement obligatoire.
- Elle constitue (trop) régulièrement une menace utilisée par le professeur. « Si tu ne ..., je t'enlève des points, je te mets zéro, etc. ». Que de fois, un enfant ne se sent-il pas victime d'une évaluation injuste, voire mis en échec, car on lui a enlevé des points qui ne concernent pas le sujet de l'interrogation. Le pire est que le plus souvent il n'a pas de recours, et s'avère mal jugé par son environnement. Se voir mis en échec constitue le principal danger que les élèves craignent, au point d'en être effrayés, aussi riches en points soient-ils.
- Cette évaluation dénature le dialogue élève-enseignant, mais aussi des élèves entre eux, notamment en créant une représentation hiérarchisée de la valeur de chacun basée sur « j'ai plus ou moins de points que tu en as, j'ai plus ou moins de points qu'avant » du coup je vaud plus ou moins que toi. Or, cette relation nuisible est basée sur du faux, tout en générant des affects destructeurs de la représentation positive et constructive que l'enfant développe de lui, et ceci, qu'il capitalise beaucoup ou pas assez de points. Il développe une confusion déshumanisante « avoir des points et être un apprenant heureux ».

Huit biais connus démontrant l'inadéquation des évaluations sommatives telles qu'on les mène chez nous depuis « toujours » ET évitables grâce à la pédagogie collaborative.

Extraits de « Dieudonné Leclercq, Julien Nicaise, Marc Demeuse, 2013 » Page 5. :

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00844778/document>

1. Tout dépend, non pas des performances particulières de l'élève, dans l'absolu, mais bien de ses performances par rapport à celles de ses condisciples (courbe de Gauss, il y aura toujours des premiers et des derniers). À cela s'ajoute la réputation de l'école (sélection par écrémage).
2. L'ordre de correction (si la copie se trouve au début ou à la fin de la pile de copie, ou si elle s'y situe après une "bonne" ou une "mauvaise » copie).
3. L'origine sociale de l'élève ainsi que le genre ou encore l'apparence physique des élèves.
4. La réputation du professeur (trop de bonne note = laxiste, on ne se dit pas c'est un bon professeur).
5. L'effet Posthumus qui consiste à adapter ses notes en fonctions des années précédentes pour garder (inconsciemment ?) les mêmes appréciations des performances.
6. L'effet d'inertie qui consiste à regarder les résultats antérieurs des élèves et se baser sur ceux-ci. Les professeurs sont aussi influencés par le début de la copie, si celui-ci semble soigné, les erreurs suivantes s'avèreront moins relevées.
7. L'effet de halo, l'évaluateur est influencé (inconsciemment) par des caractéristiques de l'étudiant non liées à sa maîtrise du sujet de l'évaluation, comme son aspect physique, sa présentation vestimentaire, sa prononciation ou son accent, etc.
8. L'instabilité du correcteur, mais aussi la différence entre les correcteurs.

Une analogie : les points et l'argent au pays des cauchemars.

Le métier des jeunes de 5 ans à 18 ans s'avère obligatoire et le même pour tous. Le salaire est distribué en points, parfois en lettres. Les points c'est donc l'argent à gagner, plus tu en gagnes, plus tu es mis en valeur. Le point pris comme unité monétaire devient un « plus avoir » sans âme qu'il faut acquérir à tout prix sous peine de se faire arrêter, disqualifier, humilier.

La sentence à éviter : « Tu n'as pas assez de points ! » sous-entendu, « Pauvre de toi ! »

Remarque : Réduire une jeune personne à des chiffres l'amène à s'identifier à ces chiffres. Le malheur est que ces chiffres ne la représentent pas, quelle que soit leur valeur apparente, car en soi, ils n'en ont pas, de vraie valeur.

Réponse que j'ai donnée à un ami grand-père, psychologue, ancien directeur de centre P.M.S. et auteur de publications et tests, importants. Il se désespérait de voir son petit-fils se faire mal évaluer, petit-fils qu'il suit sur le plan scolaire, une aide faite d'amour, de respect, de compréhension, comme nous aurions tous aimé avoir :

L'évaluation sommative est une croyance, sa validité n'existe pas, seule existe une croyance purement culturelle, aux grands dépens des apprenants et des enseignants. Aux grands dépens pourrais-je dire de la qualité du raisonnement de l'enseignant, qui plus est de la hiérarchie (directeurs, inspecteurs, directeur général de l'enseignement (si si, il y a un général), et même des enseignants des écoles qui les forment (universités incluses). Pour moi, le but caché plus ou moins conscient ou le vice caché de cette croyance est d'entretenir une culture de discrimination. Les enfants des familles favorisées sur un plan socio-économique ou culturel ont tendance à bénéficier d'un meilleur à priori et surtout d'un filet de sécurité familiale très attentif, protecteur. C'est la plupart du temps beaucoup moins le cas pour les enfants de familles défavorisées, faute de moyens suffisants (une structure familiale moins protectrice, des moyens financiers insuffisants pour permettre à l'enfant d'allonger sa scolarité, de lui payer une aide extérieure, une méconnaissance de ce qu'offre l'environnement pour aider leur enfant, etc.). Cela creuse la séparation entre les groupes sociaux, aux dépens des plus démunis.

Autant j'ai entendu les enseignants des universités faire de grands discours sur l'équité sociale, autant ils n'ont rien compris des sources de discrimination de notre enseignement, le pire d'Europe, quand on pense à l'argent investi par tête d'élève, et aux salaires des enseignants, dans les plus élevés d'Europe.

L'évaluation sommative constitue, dans notre travail pluri et transdisciplinaire, la 1^{ère} raison de consultation et aussi le pire « polluant » psychologique et pédagogique qui nuit à la qualité de la relation « thérapeutes et apprenant, dont sa famille ».

À savoir

L'évaluation par des points ou des lettres impose une verticalité, un ordre fixe qui fausse la représentation de la maîtrise d'un sujet d'une matière. Elle établit un rapport de force malsain entre l'évalué et l'évaluateur, parce qu'elle détourne la recherche naturelle du besoin de reconnaissance qui habite l'enfant.

Ce type d'évaluation est délétère dans le contexte de l'enseignement obligatoire, cet essai vous le prouve tout au long. Telle qu'elle est menée, elle ne nous informe pas sur la maîtrise d'un sujet par l'apprenant, pire, elle nous en donne une fausse représentation. N'oublions pas que de cette démarche sans fondement correct, en découlent des milliers de leçons particulières. Cette dépense d'argent pérennise cette évaluation malhonnête (les évaluateurs savent l'incorrection de cette façon d'évaluer).

Il n'est pas possible comme en imagerie médicale de produire une représentation à un moment donné du niveau acquis par un apprenant, d'un savoir ou savoir-faire. L'aptitude d'un élève

à résoudre un exercice, à reproduire une matière, dépend de trop de facteurs que pour imaginer la représenter en une dimension, par exemple de 0 à 10. La valeur d'un élève ne peut s'imaginer à travers des points qui ne sont jamais qu'une mauvaise représentation de la maîtrise qu'il a de notions à des moments donnés et donc passés. Il en va de même pour « son mérite ».

Évaluation ne doit pas rimer avec humiliation ! Les points ne doivent pas constituer une récompense, « tu l'as bien mérité ! ».

Seule [l'évaluation formative](#) offre la possibilité de comprendre un niveau de compétence acquis, elle doit se mener au bénéfice de l'élève et de l'enseignant, elle constitue un outil de communication à utiliser positivement. Elle est multidimensionnelle et proactive.

Par l'évaluation sommative, l'enseignant attribue à la production d'un apprenant une valeur, alors qu'il ne connaît ni la maîtrise qu'offre son élève du sujet de sa production, ni les ressources de celui-ci. Cette valeur ne vaut rien, si ce n'est son potentiel

de nuisance psychologique et morale. Cette forme d'évaluation rend toute situation didactique (enseignement d'un sujet -son apprentissage par l'élève - évaluation sommative de cet apprentissage) insécurisante pour le jeune et ses parents.

Et librement sur notre site **WEB** :

- ✓ Évaluation sanction. Stop aux examens sanctions.

<https://centredereussitescolaire.be/2021/03/31/stop-aux-examens-sanctions-surtout-dans-lenseignement-secondaire/>

- ✓ Évaluation sanction. On ne demande pas à un élève, encore et encore, ce qu'il ne peut pas donner ! La sanction suit.

<https://centredereussitescolaire.be/2018/10/11/troisieme-article/>

- ✓ Évaluation sanction. Le jugement négatif de l'élève en échec, un effet nocif de notre système scolaire.

<https://centredereussitescolaire.be/2019/07/04/le-jugement-negatif-de-leleve-en-echec-un-effet-nocif-de-notre-systeme-scolaire/>

- ✓ **Évaluation sommative.** Après avoir vu cette vidéo, vous verrez l'évaluation sommative, les points, autrement !

Voir : <https://vimeo.com/386748742> ou

<https://centredereussitescolaire.be/2020/01/23/lassiumante-evaluation-sommative/>

Examens certificatifs CEB, CE1D, preuves du dysfonctionnement de l'école

Ce sont des évaluations externes certificatives communes liées à l'octroi d'un certificat : le certificat d'études de base (CEB) qui se passe à la fin de la 6ème primaire, et le (CE1D), l'épreuve certificative externe commune au terme de la 2ème secondaire.

Ces deux épreuves sont propres à la Belgique, voir :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=25093#:~:text=le%20Certificat%20d'%C3%A9tudes%20du,leur%20choix%20au%20e%20degr%C3%A9.>

Dans les faits, aujourd'hui, ces examens certificatifs dénaturent l'essence même de la valeur de l'apprentissage scolaire. Comme les livres scolaires présents dans les classes, ils sont construits à partir des programmes, et des examens des années précédentes. Ces programmes et examens s'avèrent des causes importantes des échecs des élèves et de l'enseignement. Toute pédagogie qui se veut ouverte ou qui souhaite s'appuyer sur le vécu, les projets, l'expérimentation et aussi sur l'individualisation se voit cadennassée, censurée. Ne pas réussir un de ces examens certificatifs constitue un frein et une insulte pour la victime, une de plus.

Un élève qui rate le CE1D et double, malgré la réussite de math ou français, peut parfaitement se voir mis en échec l'année de son redoublement dans la branche réussie l'année précédente. Le monde des professeurs le sait, mais la plupart pensent que « c'est sa faute, il n'avait qu'à travailler ». Le monde professionnel de l'enseignement secondaire fait preuve d'un déni de ses dysfonctionnements structurels, déni qui n'a jamais été aussi massif. Ces CEB et CE1D nous démontrent l'intolérance au changement de ce monde professionnel, de plus, entièrement soutenu par les éditeurs de livres scolaires, livres dont les auteurs font souvent partie dudit monde professionnel ; le serpent se mord la queue.

L'élève de 6ème primaire et de 2ème secondaire doit avoir un seul objectif, pas celui d'apprendre des savoirs et savoir-faire pour lui-même, pas celui d'associer apprentissage scolaire et nécessaire (pour s'avérer efficace) plaisir d'apprendre, non, il doit réussir ces examens sélectifs, et tous les moyens sont bons ! À l'âge de tous les changements (social, psychologique, biologique) le jeune adolescent se voit réduit à fournir des efforts pour réussir des examens sur lesquels il n'a pas prise, peu importe sa créativité, ses besoins physiques, psychologiques, sociaux. Les professeurs voient leur métier étranglé par cette même obsession, celle de conduire des jeunes comme une charrue priée de suivre les sillons imposés. Vous voyez bien sûr « qui tire » la charrue.

Rappelez-vous, aucun autre pays européen n'impose de telles évaluations sélectives tant elles sont considérées comme nuisibles, tant elles dévoient les buts de « l'école publique » !

Réflexions

Les CEB et CE1D, je pense, ont été imaginés avant tout pour essayer de diminuer le nombre d'échecs en 6ème primaire et 2ème secondaire ; le programme jusqu'à 14 ans se montre assez commun à tous les élèves. L'idée est louable, les échecs ont diminué, moins d'élèves ayant doublé avant 15 ans, mais après, grand rattrapage ! Un autre avantage est le saut de classe permis par la réussite de ces évaluations, un élève qui passe son CE1D avec fruit en 1^{ère} secondaire, se retrouve en 3ème. Bien sûr, un [examen diagnostique transdisciplinaire des apprentissages](#), doit accompagner ce jeune, afin que cela se

passé harmonieusement, ici aussi le [dossier d'apprentissage](#) montre ses bénéfices.

Malheureusement, malgré ces épreuves certificatives, les programmes scolaires, les évaluations sommatives continuent leurs dégâts, et placent notre Belgique francophone en tête des pays dont l'enseignement secondaire génère le plus de (re)doubleurs. Comme 50% de ces « répétiteurs » redoublent les années qui suivent, notre 1^{ère} place se voit assurée pour longtemps, sauf changement de mentalité chez nous.

Ces épreuves certificatives ont du coup perdu tout intérêt à long terme ; elles sont devenues des obstacles à franchir, à tout prix. Les enfants de 6^{ème} primaire se voient formatés par l'école dans le seul but de sauter cesdits obstacles, tant mieux s'ils s'en sortent heureusement, sinon tant pis !

Propositions

Je vous rappelle une fois encore les bénéfices que tous les usagers de l'école gagneraient à promouvoir la [pédagogie collaborative](#), et à s'inspirer du [système scolaire revu et corrigé](#) qui vous est proposé tout au long de cet essai ; un

ouvrage bâti sur plus de 40 ans de carrière et des résultats obtenus par d'autres pays.

Seuls nos politiciens et hautes autorités de l'enseignement ont le pouvoir de rénover ce système, direz-vous ! Peut-être pas si les parents et étudiants marquent leur opposition à ces examens certificatifs.

Et librement sur notre site WEB :

- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2021/03/31/stop-aux-examens-sanctions-surtout-dans-lenseignement-secondaire/>
- ✓ [Revoilà l'épidémie estivale belge francophone : Dizaines de milliers d'élèves atteints d'échecs scolaires, annoncés !](#)
- [Centre de Réussite Scolaire \(centredereussitescolaire.be\)](https://centredereussitescolaire.be)

À voir :

<https://centredereussitescolaire.be/2020/01/23/lassommante-evaluation-sommative/>

Examen diagnostique transdisciplinaire des apprentissages, une réponse à l'échec et à sa prévention

Le nom « évaluation » est pris ici dans le sens « appréciation » et l'adjectif « diagnostique » dans le sens « discernement ». Il s'agit donc d'apprécier les capacités d'apprentissage d'un apprenant avec compréhension. Étant donné le nombre possible de facteurs en jeu derrière chaque problème ou question d'apprentissage, une lecture multiple (cognitive, pédagogique, instrumentale-logopédique, neurologique, affective, systémique et médicale) constitue ce que nous

avons trouvé de plus efficace jusqu'à présent pour mettre en évidence le potentiel d'une personne et lui en faire part.

Cette démarche se veut une méthode d'évaluation des apprentissages qui aide à se représenter le sujet globalement et faire les liens avec les questions posées. Bien menée, cette action peut conduire un élève à accomplir un premier progrès rapide, ce qui lui permet de sentir l'utilité d'une aide proposée à la suite à cette évaluation, à mieux comprendre ses performances scolaires.

Quelques buts et considérations justifiant la meilleure communication des résultats de l'examen diagnostique transdisciplinaire des apprentissages :

1. Offrir une aide structurante dans la construction de la représentation de soi ;
2. offrir un trésor d'informations basé notamment sur son développement cognitif, donc neurologique, pour améliorer sa méthode de travail notamment. C'est ce que propose aussi la neuropédagogie ou la neuroéducation ;
3. offrir l'occasion de mettre des mots sur ses difficultés d'apprentissage ou sur ses forces ;
4. promouvoir la construction d'une représentation commune des compétences de l'élève ;
5. n'oublions pas son rôle préventif, notamment celui de prévenir une aggravation des difficultés d'apprentissage, ainsi que leurs corollaires pédagogiques et affectifs ;
6. un élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage importantes peut être mal vécu par ses condisciples (ils peuvent moquer ses difficultés, mal accepter sa lenteur, son hyperactivité, etc.) ;
7. le jeune peut être également mal vécu par ses enseignants parce qu'ils ne comprennent pas forcément cet élève, ils se sentent démunis, renvoyés à une angoisse de non-maîtrise, ce qui risque de les amener à disqualifier ce jeune ; jeune qui en réaction peut afficher un supplément de troubles du comportement extravertis ou introvertis. Ceci peut se passer dès la maternelle ;
8. la quête de soi mérite la meilleure objectivité ;
9. l'expérience montre qu'une bonne communication des résultats peut contribuer à développer un langage commun auprès des différents acteurs quand ils s'adressent à l'élève ;

10. cet examen global tel que nous le menons produit régulièrement un dossier d'apprentissage qui bénéficie à l'apprenant, ses proches, ses enseignants ; une référence en évolution, précieuse, pour qu'il bénéficie de la meilleure individualisation tant didactique qu'évaluative, notamment pour les adaptations prévues aux CEB, CE1D, CE2D, IB (international bachelor), etc.

Remarques :

- Cet examen diagnostique transdisciplinaire des apprentissages sert aussi à mettre en évidence l'existence de risques de dommages psychologiques ou pédagogiques graves et irréversibles qui pourraient affecter la jeune personne évaluée, et à poser des principes de précaution, même si le risque n'est pas établi. Ces principes concernent l'orientation scolaire, la remédiation, notamment.
- Du fait des points décrits ci-dessus, il s'est imposé comme un outil essentiel pour les orientations scolaires.
- Il semble que l'élève bien informé sur ses caractéristiques d'apprentissages, sur ses ressources cérébrales, améliore ses résultats scolaires (G. Allaire-Duquette, M. Bélanger, S. Masson, in A.N.A.E., 2015 ; 134 ; 55-62, Le programme pédagogique neuroéducatif « À quelle découverte de mon cerveau » : quels bénéfices pour les élèves d'école élémentaire ?). Notre (l'équipe) expérience valide cette hypothèse. On peut parler de neuroéducation, de neuropédagogie.

Information

Tout élève en difficulté d'apprentissage, en échec, ou qui risque de doubler son année doit bénéficier d'une évaluation pluri et transdisciplinaire. **Un système composé d'écoles dirigées par plusieurs pouvoirs différents (communal, provincial, catholique, etc.) éprouve beaucoup de mal à faire appel à un**

système extérieur qu'il ne maîtrise pas. C'est un fait systémique, malheureusement.

Pourtant, c'est un service à rendre à l'apprenant, mais aussi à sa famille, afin de l'aider dans son bon développement cognitif et affectif. Nous devons promouvoir une représentation convergente des compétences du jeune, au plus proche de la réalité. Pour son orientation scolaire, et son autonomie d'apprentissage, ce sera tout bénéfice ! Sans compter que faire l'économie d'une telle démarche a souvent un coût financier exorbitant, dans un 2ème temps.

Et librement sur notre site **WEB** :

- ✓ Revoilà l'épidémie estivale belge francophone (examens de juin) : Dizaines de milliers d'élèves atteints d'échecs scolaires, annoncés !

<https://wordpress.com/post/centredereussitescolaire.be/1332>

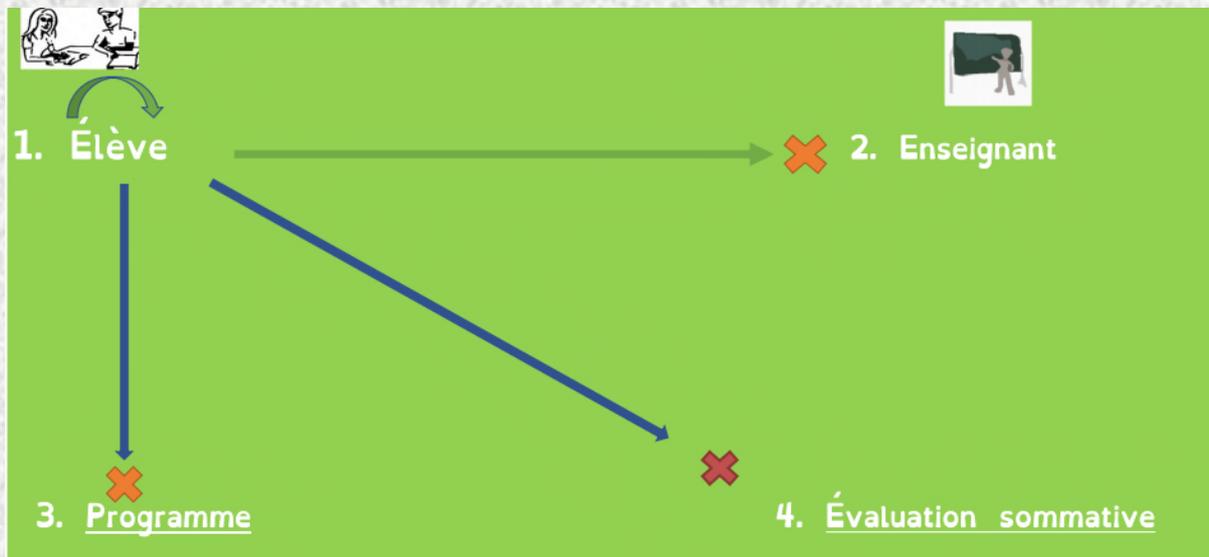
- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2019/02/18/evaluer-leleve-pour-apprecier-ses-ressources-dapprentissage-avec-discernement/>

- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2019/03/03/soyons-justes-quand-nous-accusons-un-eleve-dincompetence/>

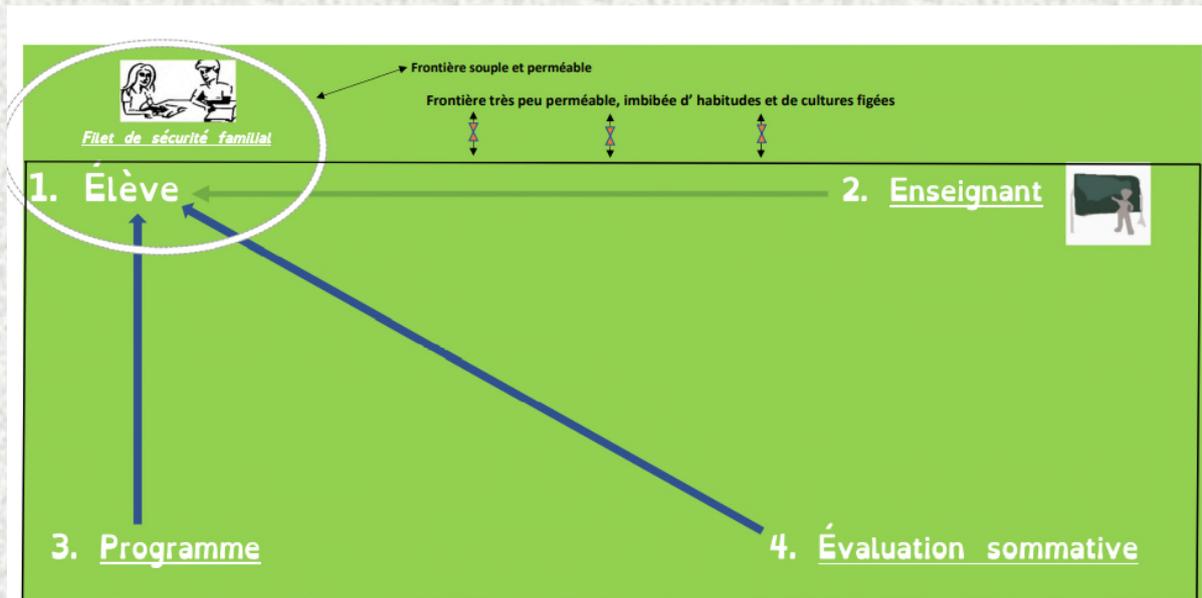
Famille et filet de sécurité de l'élève

Notre culture scolaire fondée sur l'enseignement ex cathedra laisse peu de place au partage de la responsabilité de l'échec, une de ses règles implicites est « *c'est l'élève qui est en faute, s'il ne répond pas à nos attentes.* »

Ce 1^{er} schéma montre à quel point l'apprenant ne peut agir (avec l'aide de ses proches ?) que sur lui-même, soit sur le ¼ des 4 facteurs en présence.



Ce 2^e schéma met en évidence la résistance de l'école aux apports extérieurs, son entre-soi contre-productif, mais aussi l'opportunité que constituent le jeune et sa famille. Ce schéma souligne que la réussite scolaire s'appuie avant tout sur l'élève et son filet de sécurité familial.



→ : « à prise ou pas sur », le vert concerne les personnes.

→ : « impacte ou pas (X) sur », le bleu concerne le contenu des matières scolaires, l'évaluation-sanction, les règles culturelles implicites et explicites et aussi familiales.

Un cercle vicieux.

En cas de difficulté, quel recours l'apprenant peut-il imaginer ? Sinon celui de faire appel à ses proches. Proches qui à leur tour reprennent le rôle de professeur, ou font appel à un professeur de leçons particulières. La boucle est bouclée, si ça ne marche pas, le jeune en échec se culpabilisera encore plus « *si, même avec un prof particulier (ou coach), je n'y arrive pas, c'est que je suis vraiment nul !* »

Une question !

(Trop) souvent des étudiants en dernière année du secondaire option mathématique, en plus des 6 à 8h de math, suivent des leçons particulières. Ils n'arrivent pas à répondre avec satisfaction aux exigences. La règle explicite du professeur : « *c'est pour mieux vous préparer à l'année prochaine, que je vous propose des exercices difficiles. C'est pour vous motiver que je me montre si exigeant.* » En dehors du fait que cette affirmation est on ne peut plus subjective, que les leçons particulières « font partie des meubles », ce qui me contrarie le plus est que le jeune a intérêt à croire son enseignant, à se croire incapable d'y arriver seul, sous peine de se mettre une pression psychologique peu supportable : « *je rate parce que je n'en fais pas plus, pas comme ceux de la classe qui réussissent grâce aux leçons particulières* ».

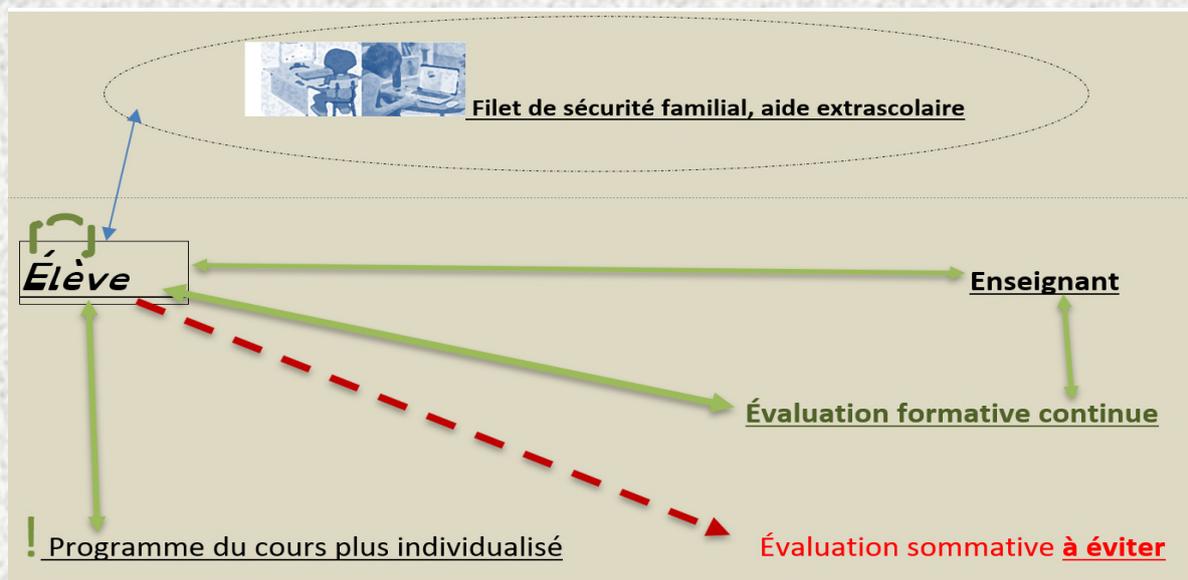
D'où cette question essentielle aux responsables politiques et autorités scolaires : Est-ce juste que le filet de sécurité familial s'avère aussi esseulé face à la réussite scolaire de leur(s) enfant(s) ?

D'où ma proposition d'un système scolaire revu et corrigé .

Proposition

Veillons à installer l'élève au centre de « la toile d'araignée »

C'est ce que le schéma ci-dessous illustre. La hiérarchie scolaire actuelle, source principale de l'inertie si improductive de notre culture scolaire, se voit remplacée par des relations en trois dimensions basées sur une pédagogie positive, collaborative et donc une évaluation formative continue et mutuelle.



Et librement sur notre site WEB :

- ✓ Voir la vidéo : <https://vimeo.com/427406121> ou <https://centredereussitescolaire.be/videos/>

- ✓ Lire : [Perspective 2021 pour l'étudiant – Centre de Réussite Scolaire \(centredereussitescolaire.be\)](#)
- ✓ Lire : <https://centredereussitescolaire.be/2019/04/28/prevenir-le-decrochage-scolaire/>

Finalités, buts, objectifs, de l'école, pas de la famille

Quoique !

L'école propose ses projets pédagogiques en se basant sur des finalités philosophiques et politiques⁵ (D'Hainaut, 1985). Les intentions éducatives de la famille n'y changeront rien. L'institution cherchera à se défaire de toute personne mettant en question les principes qui la fondent. Les parents en accord avec ses principes soutiendront l'institution, jusqu'à demander le renvoi d'élèves qu'ils ressentent comme menaçants. Sa pédagogie (façon d'enseigner des professeurs, systèmes d'évaluation) se construit en conséquence, ainsi si l'établissement stigmatise le doublement, le doubleur potentiel sera mis à l'écart d'une façon ou d'une autre. Ceci est le paradoxe des écoles dites élitistes, « causer un grand nombre de redoublements sinon d'échecs, pour assurer leur réputation ».

Les enseignants vont dans le sens des règles implicites de leur lieu de travail, sous peine d'être déchirés entre leurs convictions et cesdites règles. Même un nouveau directeur devra s'y soumettre s'il ne veut pas se voir désapprouvé par ses professeurs, les parents, sa hiérarchie.

Pour comprendre les fondements de la politique pédagogique d'une école, aidez-vous de ce tableau (D'Hainaut, 1985, p. 29) qui a le mérite d'être clair.

La dernière colonne a été mise en gras parce que tant l'élève que les parents peuvent agir sur la réalisation de l'action éducative de l'école notamment en communiquant au mieux avec l'enseignant, en motivant à l'étude des matières, en développant une méthode de travail qui permet d'atteindre la majorité des objectifs opérationnels, c'est d'ailleurs ici que le filet de sécurité familial s'avère le plus efficace.

Les autres colonnes mettent en évidence le travail qui se fait indépendamment de l'utilisateur de base (l'élève, les parents, l'enseignant).

⁵ D'Hainaut, L., (1985), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Paris, Bruxelles, Nathan Labor, collection Éducation 2000.

Les éléments de la colonne n°1 décident de ceux de la colonne n°2 qui eux fixent ceux de la colonne n°3 (seuls éléments accessibles par les élèves, leurs familles et enseignants).

Ainsi, les enseignants sont soumis aux décisions des administrateurs, des inspecteurs, ces derniers étant supervisés par les politiciens.

	N°1	N°2	N°3
<u>Niveau de décision</u> →	La politique éducative Les politiques définissent les fondements de la gestion de l'éducation (les cases ci-dessous).	La gestion de l'éducation définit l'action éducative (définie et organisée dans les cases ci-dessous)	Réalisation de l'action éducative (voir les cases ci-dessous)
<u>Niveau de finalisation</u> →	Fins (Formes d'objectifs suprêmes poursuivis, comme « atteindre une grande liberté de penser, d'auto-jugement)	Buts Les buts dépendent des fins.	Objectifs Les objectifs dépendent des buts.
<u>Agents</u> →	Hommes politiques	Administrateurs et fonctionnaires, inspecteurs	Enseignants
<u>Produits bruts</u> →	Déclarations d'intentions Ex. : utiliser de manière fonctionnelle les connaissances et compétences mathématiques.	Programmes	Sujets de leçon ou thèmes d'animation Ex. : Le calcul des pourcentages.
<u>Produits affinés</u> →	Priorités, options fondamentales et valeurs Ex. : Nous voulons former des hommes et des femmes libres et autonomes.	Profils et programmes fonctionnels Ex. : L'élève sera capable de gérer le budget d'un ménage.	Objectifs opérationnels Ex. : L'élève pourra calculer le pourcentage d'une réduction.

Injustice socio-cognitive

Pour ceux qui doutaient encore de l'injustice socio-cognitive majeure perpétrée par notre enseignement, les confinements et l'enseignement hybride (mi-temps à la maison via l'écran et mi-temps en présentiel) qu'a entraîné la pandémie de la covid 19 l'ont malheureusement démontré définitivement. Les conséquences dramatiques sur les élèves furent une augmentation des échecs, des redoublements, des

réorientations sauvages. Rappelons que nos étudiants étaient déjà les plus en échec d'Europe, avant cela.

Deux injustices

- Une injustice socioéconomique évidente, puisque faire doubler le jeune, le mettre en échec équivaut à exiger de sa famille une dépense supplémentaire importante d'argent, et d'énergie, ce qui est triste, désolant. Vous aurez compris que les parents socialement défavorisés lâcheront prise plus souvent qu'avant. Les étudiants qui travaillent pour payer leurs études montrent une motivation sociale importante, malheureusement, eux aussi se voient fragilisés.
- Une injustice cognitive évidente ; plus qu'avant les sciences démontrent les différences importantes entre les apprenants qui grandissent, donc entre nos adolescents. Il y a une totale non-prise en compte des différences dues aux caractéristiques, aux ressources d'apprentissage liées au développement neurologique, biologique. La différence de fatigue de croissance entre une fille et un garçon s'avère importante. L'étudiante la termine en principe deux années plus tôt, cet écart sera encore plus marqué pour des ados qui poussent vite et atteignent le mètre nonante à 16 ans, par exemple ! À ceci s'ajoute le fait qu'il n'y a pas deux [intelligences](#) les mêmes, et qu'il n'y en a pas une meilleure que l'autre. Les programmes en secondaire sont construits à partir de « spécialistes » de la matière et de ce qu'ils croient être important d'apprendre, ils ne tiennent pas ou trop peu compte de la psychologie du développement, tant sur le plan affectif, que cognitif (neurologique).

Notre système d'évaluation sommative et [certificative](#) génère depuis toujours cette double injustice, cognitive et sociale.

La peur de rater, ce sentiment d'injustice amène le cerveau à réagir en produisant du cortisol, hormone qui inhibe notamment la capacité mnésique.

Le cœur et la raison du jeune ne peuvent plus comprendre les règles discriminatoires de notre enseignement secondaire. Le jeune, heureusement, ne les sépare pas quand il « apprend ».

Proposition

La pédagogie et les programmes scolaires actuels qui ont cours dans presque toutes nos écoles secondaires s'appuient en partie sur un socle datant du 19^{ème} siècle (1831). La psychologie du développement ou des apprentissages n'existait pas. Elle a commencé à exister chez nous après la 2^{ème} guerre mondiale ; en 2021, elle n'est toujours pas prise en compte comme elle le mérite. 190 ans de progrès sociétal n'y changent rien, ou si peu. Si l'on considère l'argent dépensé par élève de la 1^{ère} primaire à la 6^e secondaire, la Belgique francophone souffre sans doute d'un des pires enseignements obligatoires du monde sur le plan économique, social, psychologique et pédagogique. L'urgence d'un changement de culture scolaire est indispensable sur tous les plans.

Seul le développement d'une [pédagogie collaborative](#) verra notre école obligatoire s'humaniser socialement. Cette véritable rénovation fondamentale que constitue une telle pédagogie intègre ce que les sciences pédagogiques (ou de l'éducation), psychologiques et médicales offrent de mieux, aujourd'hui.

C'est une réussite scolaire positive, constructive, heureuse, socialement et cognitivement « juste » qui permettra le développement d'une confiance en soi de grande qualité, en plus d'une maîtrise meilleure des matières enseignées. Cette confiance doit être forte, et basée sur un sentiment de justice universelle. L'incertitude psychologique, sociale, économique inhérente à la vie se verra d'autant mieux gérée, que perçue positivement par notre jeunesse.

Aujourd'hui, le filet de sécurité familial constitue malheureusement trop souvent le seul socle fiable sur lequel l'élève peut s'appuyer pour réussir à l'école. École qui, rappelons-le, constitue son 2^e ou 3^e foyer (cf. Winnicot, 1995).

Immersion linguistique, bilinguisme

Ce sujet a pris une grande importance dans notre système scolaire, pour cette raison, il s'avère traité plus en détail ; des informations très pratiques basées sur une longue expérience vous sont également proposées.

Très logiquement, et heureusement, notre culture scolaire accorde une place majeure à l'apprentissage des langues, la Belgique étant trilingue. Les questions d'orientation scolaire sur fond de régime linguistique sont en conséquence devenues plus fréquentes.. L'enfant se voit plus souvent orienter en immersion complète ou partielle, comme parler français à la maison et néerlandais ou anglais à l'école ou bien encore

une partie plus ou moins grande des matières est enseignée dans une autre langue. Notons que les jeunes confrontés au trilinguisme, comme, par exemple : maman parle allemand, papa anglais et l'enfant est scolarisé en français, doivent vraiment être appréhendés individuellement tant ils subissent des exigences aussi élevées que particulières.

Promotionnons les langues à tous les niveaux, bien sûr ! Mais assurons-nous que les élèves ne vivent pas les exigences intellectuelles conséquentes à une immersion comme un obstacle peu ou pas surmontable et qu'ils aient l'occasion de pratiquer suffisamment cette langue supplémentaire pour l'accepter comme utile dans leur relation avec le monde extérieur. Normalement, un adulte s'inscrit à des cours parce qu'il y trouve un intérêt personnel conscient, pratique. En primaire et en secondaire, cela ne fonctionne pas comme ça, sans doute est-ce une des raisons qui rend l'apprentissage des langues nettement moins rentable dans l'enseignement obligatoire que dans des écoles privées ou des cours de promotion sociale.

Le programme du cours de flamand et la façon de l'enseigner doivent vraiment être redéfinis. Le taux d'échec de ce cours est très élevé ; en consultation nous recevons trop souvent des élèves démotivés tant leurs efforts n'ont pas porté leurs fruits.

La représentation du bilinguisme est floue, tout le monde en parle, mais chacun la définit selon ses fantasmes. Parler d'un degré de bilinguisme apparaît plus constructif.

Remarque importante :

Les parents doivent redoubler d'attention, et à la moindre difficulté récurrente, ils veilleront à consulter un service spécialisé. Le risque qu'un problème prenne racine est plus élevé à cause des exigences plus élevées et pas toujours anticipées de l'immersion.

L'immersion de l'élève francophone

En Wallonie comme à Bruxelles, le souci légitime que les personnes acquièrent une maîtrise satisfaisante du flamand n'a jamais été aussi fort, au point d'entraîner au sein d'écoles primaires et secondaires francophones de plus en plus nombreuses le développement de programmes d'immersion en néerlandais. Un décret de la Communauté française de Belgique datant de 1998 la légalise sous certaines conditions, mais elle est autorisée au moins depuis 1995.

Quelques observations :

- Aucune règle stricte ne fixe le degré d'immersion. À travers nos consultations, nous constatons que celle-ci peut varier d'environ 75% à 25 % en néerlandais dès la 1^{ère} primaire et même 3^{ème} maternelle. Les écoles possèdent une large marge de manœuvre.
- Vaut-il mieux que l'enfant apprenne d'abord à lire et écrire dans sa langue maternelle, où au contraire dans la 2^{ème} langue ? Voici un début de réponse : étant donné que le néerlandais est plus facile à apprendre à lire et à orthographier que le français grâce à une grande transparence⁶ du langage écrit, il semble préférable pour l'élève d'apprendre à lire et écrire dans cette seconde langue dès le début. Les avantages paraissent clairs : la maîtrise du vocabulaire et de la lecture de la 2^{ème} langue s'avère globalement supérieure dès la 1^{ère} année et ceci perdure jusqu'en 6^è. Les conclusions des 1^{ères} recherches longitudinales (Lecocq, K, Mousty, Ph, Kolinsky, R, Goetry, V, Morais, J, Alegria, J, 2005) laissent à penser que les bénéficiaires de l'immersion affichent une maîtrise de l'ensemble du programme scolaire équivalant celle des autres élèves. Les raisons à cela sont nombreuses et parfois peu simples à comprendre, je vous renvoie à la littérature spécialisée, notamment aux auteurs cités ici.
- N'oublions pas que le jeune apprenant se voit soumis à de nombreuses exigences indépendantes des objectifs de l'immersion, notamment à ses ressources d'apprentissage et à la qualité de la didactique (méthode de lecture, façon d'enseigner, etc.). La 1^{ère} primaire le confronte à de nombreuses situations nouvelles, l'immersion linguistique multiplie forcément les efforts à fournir par l'enfant.
- La pédagogie par immersion entraîne dans les écoles qui la choisissent, une adaptation de tout leur système d'organisation, d'enseignement. Il n'est pas rare que les classes soient surchargées (cette pédagogie rencontre un succès grandissant), que l'équipe enseignante change en cours d'année, que des séances de rattrapage s'organisent pour aider certains élèves sans pour cela chercher plus avant les causes de leurs difficultés à réussir leur immersion.
- L'expérience des écoles européennes constitue une référence valide et plus sûre quant à la réussite de l'apprentissage d'une seconde langue à un niveau élevé.

⁶ Par exemple, en néerlandais, les graphies se lisent très souvent d'une seule façon, transparence que l'on retrouve pour orthographier les sons et les mots, au contraire du français nettement plus opaque, ainsi le son {ã} comme pour « vent » s'écrit de nombreuses façons, an (antenne), ant (tant), am (ambigu), ang (rang), aon (paon), en, ent (vent), em (emprise), emps (temps), etc.

L'élève y est scolarisé dans la mesure du possible dans la langue de la mère ou du père. Dès la 1^{ère} primaire, il bénéficiera d'une leçon par jour d'une 2^{ème} langue (français, anglais ou allemand) donnée par un enseignant natif. Ce n'est qu'en 1^{ère} secondaire (6^{ème} primaire pour la Belgique) qu'ils auront des cours dans la 2^{ème} langue (arts, éducation physique, musique), ainsi que jusqu'en 3^{ème} secondaire (2^{ème} chez nous) l'accent est mis plus sur l'oral. Ce n'est qu'en 4^{ème} que des cours comme les sciences seront donnés dans la 2^{ème} langue. Je peux vous assurer que tous les élèves terminent leur secondaire avec une grande maîtrise de cette seconde langue, sans y avoir été mis en échec ou très rarement.

Quelques constatations plus générales issues de mon expérience

- a) Apprendre deux langues en même temps requiert énormément d'énergie, de mémoire. Un objet entraîne la mémorisation de deux mots, de plus l'apprenant joue constamment avec deux systèmes langagiers différents : syntaxe, grammaire, prononciation, orthographe, culture, etc. Prévoyons qu'étant immergé dans un régime bilingue, il affichera probablement plus de lacunes dans sa langue maternelle que s'il est élevé et scolarisé dans un bain monolingue, ceci aussi en fonction de ses capacités et du suivi familial. Cette faiblesse diminuera au fil des années, mais peut également ne pas disparaître.
- b) Si le jeune bénéficie d'un développement verbal précoce, l'étude d'une langue supplémentaire facilite l'apprentissage de la suivante.
- c) Un enfant orienté dans un autre cadre linguistique se retrouve dans une autre culture, un autre programme scolaire. Lorsqu'il entre en secondaire, sa progression peut mal tourner, l'école peut alors lui déconseiller de continuer dans sa 2^{ème} langue, ce qui fait que l'enfant se sent perdu. Il l'est réellement parce qu'il se voit contraint de remettre en question des années de travail et d'acquis, surtout si les efforts pour s'adapter ou acquérir les compétences ont été importants ou porteurs de déplaisir. Certains ne maîtrisant pas le langage écrit dans leur langue maternelle, devront fournir énormément d'efforts s'il change, c'est très angoissant.
- d) Les parents qui parlent peu ou pas la langue de l'école fréquentée par leur progéniture doivent s'adapter, soit une exigence supplémentaire : accepter une communication parfois lacunaire avec l'école, accepter de ne pas savoir aider

leur enfant au-delà d'un certain point dans les devoirs et les leçons, etc. Certains parents, au fil du temps, le vivent de plus en plus mal ; ils n'avaient pas prévu cet aspect pour eux-mêmes.

- e) Deux enfants d'une même famille dans cette situation peuvent réagir très différemment, puisque munis d'un potentiel d'apprentissage distinct. Il faudra en tenir compte et remettre le projet en question très rapidement si l'un d'eux vit une expérience qui le renvoie à de nombreux insuccès et déceptions !
- f) Tous les ans, nous sommes consultés pour des échecs sur fond de bilinguisme. Malheureusement, peu de parents font la démarche préventive
- g) afin de comprendre les ressources d'apprentissage de leur bambin, afin d'anticiper certaines difficultés d'apprentissage possibles. « *On verra bien.* »
- h) Les enseignants n'acceptent pas toujours favorablement un élève qui ne maîtrise pas bien la langue de leur école, et ils ne sont donc pas toujours enclins à adapter leurs exigences.
- i) Le bilinguisme peut rendre le problème du mal-être de l'adolescence nettement plus complexe. Ces jeunes gens peuvent avoir le sentiment de ne posséder aucune des deux langues, de n'être d'aucune des deux cultures, d'être écartelés entre leurs amis de régime linguistique différent, etc.

Questionnaire destiné à aider les familles à faire la part des choses, avant.

1. Quels sont les objectifs des parents par rapport à ce changement linguistique ? Sont-ils d'accord entre eux ; sont-ils cohérents ?
 2. Parlent-ils cette deuxième langue ? Tous les deux ?
 3. Toute la famille (élargie) adhère-t-elle à ce choix ?
 4. L'enfant a-t-il un développement normal : les premiers apprentissages se sont-ils déroulés dans les temps (parole, marche, propreté), a-t-il eu des problèmes de santé (vie intra-utérine comprise) ? Des difficultés ont-elles été pointées en maternelle ?
 5. Son expérience d'apprenant est-elle globalement positive ?
 6. Quels sont les avantages et inconvénients d'un tel choix, pour l'enfant et chacun des parents ?
- Répondez en remplissant un tableau : Avantages / Inconvénients
- Vous mesurez ainsi les risques. Pour combien de temps ? Les maternelles, les primaires, les secondaires ?
7. Êtes-vous sûrs que l'apprenant offre un bagage, un potentiel suffisant ?

8. Les parents pourront-ils le suivre lors des devoirs et des leçons et aussi communiquer facilement avec l'institution scolaire ?

Si plusieurs questions restent sans réponse claire, je déconseille de trancher, il est trop tôt. Sans doute faut-il encore y réfléchir. Surtout, éviter d'essayer pour voir !

Si ce choix engendre des dissensions au sein de la famille, il y a toutes les chances que l'enfant soit confronté à des problèmes parfois insurmontables comme :

- le conflit de loyauté (quelle que soit la décision, il sera convaincu de décevoir un de ses parents, sans compter la famille élargie),
- l'incapacité de s'adapter, le conflit culturel, le risque qu'un parent ne puisse l'assister autant qu'il le faut, etc.

Il existe de nombreuses alternatives extrascolaires pour apprendre une langue, où l'apprenant peut progresser à son rythme, à cela s'ajoutent les outils offerts par une évolution technologique sans cesse plus performante, comme <https://www.wallangues.be/> , site officiel gratuit.

Réfléchir avant !

Sachez à quoi vous engagez votre enfant, à quoi vous vous engagez ! Gardez bien à l'esprit les notions développées dans ce chapitre, dont le questionnaire ! Parce que cet engagement comporte de grands risques de problèmes scolaires à court et surtout à long terme.

Rappel : Les parents doivent redoubler d'attention, et à la moindre difficulté récurrente, ils veilleront à consulter un service spécialisé, le risque qu'un problème prenne racine est rendu plus élevé par l'immersion.

À cause de la relative rareté du don linguistique, les parfaits bilingues (possession parfaite de deux systèmes linguistiques) ne constituent pas un modèle en soi. Dans la mesure du possible, essayons d'adapter la didactique, non pas dans le but de faire des bilingues, des trilingues à 100%, ce qui risque d'en dégoûter plus d'un, mais d'amener chacun à la meilleure aisance dans la pratique d'une ou deux langues supplémentaires.

La technologie offre de plus en plus d'outils de plus en plus performants pour traduire une langue par écrit, mais aussi par oral ; le mieux est sans doute d'en profiter constructivement.

Inhibition, blocage

Cette dernière décennie a vu le nombre d'élèves se plaignant d'inhibition, de blocages, d'angoisses, fort augmenter en consultation, en majorité des adolescentes. Cette hausse s'est accentuée avec les confinements et gestes barrières, imposés par les autorités lors de la pandémie de la covid.

Les plaintes tournent autour de difficultés envahissantes qui perturbent la vie scolaire du jeune sur le plan psychologique ou pédagogique. Exemples : « *Je connais, mais je bloque devant ma feuille* » ; « *J'oublie tout lors des contrôles* », « *Je n'arrive plus à étudier* », « *J'ai peur de rater* (or cette étudiante n'a aucun échec et n'a jamais échoué) », « *je ne veux plus aller à l'école* », « *je ne fais que décevoir mes parents* ». Il ne s'agit ici, ni de refus scolaire anxieux (phobie scolaire), ni de décrochage scolaire, ces jeunes veulent continuer leur scolarité, réussir leur secondaire, mais plus dans les conditions scolaires qu'ils vivent.

Définition : l'inhibition est prise ici dans le sens de blocage de compétences, de capacités intellectuelles pour causes émotionnelles et dépressives.

L'inhibition sous-entend que le sujet possède les capacités, mais ne peut les employer. Bernard Gibello (1984) appelle cela des troubles intellectuels sans anomalie des contenants de pensée : « *À l'opposé des démences, dans les anomalies fonctionnelles d'origine névrotique, tous les contenants de l'activité intellectuelle sont présents et intacts, mais le sujet ne les utilise pas en raison de conflits internes.* ».

Parfois, une psychothérapie individuelle ou familiale, et pour les plus jeunes (en dessous de 9 ans) une thérapie du développement psychomoteur ou à médiation corporelle⁷ est conseillée afin de lever les conflits internes responsables de l'inhibition, si l'inhibition s'avère paralysante.

⁷ La thérapie à médiation corporelle ou thérapie du développement psychomoteur est un suivi individuel assuré par un spécialiste, qui offre un cadre défini destiné à aider l'enfant à résoudre des difficultés qui l'empêchent de penser, d'apprendre (hors enseignement), de grandir harmonieusement, d'élaborer une relation fructueuse avec les autres. Les activités proposées l'amènent, grâce aux mouvements, à passer par son corps pour s'exprimer sur le plan affectif, pour s'exprimer dans le temps

Régulièrement, une aide utilisant un média très pédagogique peut apporter des effets psychothérapeutiques analogues ; je pense notamment aux jeunes qui s'opposent à ce qu'on touche leur vie intérieure et acceptent d'être aidés dans ce qui les préoccupe très directement, c'est-à-dire les tâches scolaires.

Je pense aussi à ces enseignants qui arrivent grâce à leur talent de pédagogue à sortir des enfants de nœuds internes basés sur des conflits de différents ordres : narcissique, [instrumental](#), intellectuel.

L'expérience des tests intellectuels et [instrumentaux](#) montre qu'ils sont bien utiles pour faire la part entre le cognitif et l'affectif.

Plus vieille est l'inhibition, moins l'intelligence aura pu s'épanouir. Cela peut sembler logique, mais plus que jamais, il faut comprendre l'apprenant individuellement sur un plan clinique. Seul un spécialiste (psychologue, psychiatre) pourra orienter l'aide vers l'une ou l'autre thérapie ou évaluation diagnostique.

Une inhibition peut se trouver renforcée par une didactique qui n'est pas suffisamment adaptée à l'enfant, dans ces cas-là, elle se surajoute à des troubles cognitifs. Quand il y a plus de déplaisir que de plaisir à apprendre, un blocage apparaît.

Louis Vandavelde (1982) propose comme définition de l'action de comprendre, l'acte d'accéder par soi-même au sens de la situation proposée. Cette définition entre bien dans l'esprit de la métacognition. Il y a dans l'acte de comprendre des résonances affectives incontournables. Je résume ici un point de vue de Cordié (1993, p.179) que je partage : comprendre est une opération qui touche au plus essentiel de la constitution de l'être. Se détacher de l'autre, trouver la voie de son propre désir, faire appel à la pulsion de vie (chercher à savoir) ou faire appel à la pulsion de mort (chercher à ignorer). L'inhibition intellectuelle peut-être fondée sur l'interdit porté sur la connaissance. Cet interdit est inconscient.

Remarque importante : pour bien comprendre les mauvaises conditions pédagogiques et scolaires dans lesquelles les élèves ont vécu et vivent encore depuis mars 2020, voici quelques constatations :

1. Le manque de jours d'enseignement généré par les confinements et quarantaines n'est pas pris en compte, les enseignants attendent de leurs élèves les acquis de leur matière, comme avant.

et dans l'espace, pour se structurer dans le temps et dans l'espace, pour élaborer une image du corps dont la latéralité, la représentation de soi plus juste et équilibrée.

L'absentéisme professoral a atteint une importance telle (100 à 200 heures de cours non donnés sur une année scolaire) que de nombreux élèves perdent le rythme d'étude nécessaire pour maîtriser le cours ; des pans des programmes n'ont pu être enseignés dans les temps, de trop nombreux enseignants n'en tiennent pas compte.

2. Tout l'encadrement scolaire en est affecté, ce qui les déstructure sur le plan cognitif, social et psychologique. Ils perdent confiance dans le sérieux des enseignants souvent absents, mais aussi en l'école.

3. L' environnement familial, sociétal, est soumis à des tensions inattendues, traumatisantes depuis 2008, depuis la covid, cette pression s'accroît sans cesse.

4. Les changements scolaires imposés renforcent ces tensions, que ce soit le changement des vacances, les difficultés de changer d'école secondaire certaines années scolaires, les évaluations externes (CEB ; CE1D), les examens d'entrée ou concours ajoutés comme en médecine (des milliers d'étudiants déçus, désorientés la veille de leur entrée dans l'enseignement supérieur), etc.

5. Les élèves de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} primaire ont appris à lire, écrire et calculer dans de mauvaises conditions. Les étudiants de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} secondaire ont entamé le secondaire dans de mauvaises conditions.

Voilà des années que l'élève voit son cadre scolaire se déstructurer dans le temps et l'espace. Il ne faut pas sous-estimer la lassitude que cela a pu générer chez eux, surtout s'ils sont victimes de difficultés d'apprentissage. De quoi les fragiliser, au point de générer chez eux des inhibitions envahissantes.

Réflexion

Les élèves sont de plus en plus victimes d'inhibitions, de blocages qui gâchent leur vie scolaire, il n'y a pas de « faute » des enseignants, ou des familles, mais il ne faut surtout pas sous-estimer les dégâts psychologiques et pédagogiques que ce problème peut engendrer. Ces jeunes ont

besoin d'aide. Ce problème est proche de celui de l'[angoisse](#) dans ses causes et solutions.

Leçon particulière

La leçon particulière, une leçon entre « quat'z yeux et quat' oreilles ». Ce n'est pas pour autant que l'élève se comprend lui-même !

Tirer une « bonne » leçon d'une erreur commise consiste à ne plus la commettre, mais tel n'est pas le but des cours particuliers.

Pourquoi un enseignant qui ne réussit pas à faire comprendre un sujet du programme à un de ses élèves, en classe, le réussirait-il lors d'un cours particulier ? Et donc, pourquoi ce jeune apprenant le comprendrait-il mieux entre "quat'z yeux et quat' oreilles", qu'en classe ?

- *Mais parce qu'il n'a pas d'autres problèmes, que c'est ponctuel, qu'il a été absent, ou qu'il a changé d'école, par exemple. Quand un simple rattrapage est nécessaire. Sinon, un tel enseignement ne se justifie pas sur le plan cognitif, l'apprenant risque de devoir en prendre pour des mois, voire des années ; en parallèle, il apprendra aussi que pour cette matière, il ne peut se passer d'un aidant, il se sentira de plus en plus incompetent pour l'étudier, seul.*
- *Pourtant je connais beaucoup d'étudiants qui suivent souvent vainement des leçons particulières régulièrement tous les ans.*
- *Pourtant, le taux de redoublements, de décrochages s'avère très élevé, alors que la leçon particulière payante existe depuis toujours ; c'est vrai aussi que les remédiations gratuites proposées dans les écoles depuis quelques années déjà n'y changent rien, non plus.*
- *La leçon particulière « n'arrange rien », son but consiste surtout de permettre à l'élève de rattraper un échec, de gagner des points.*
- *Pire que ça, si un jeune en suit régulièrement, elle devient contre-indiquée, car elle renforce son sentiment d'incompétence dans la matière concernée, tout en ne remettant pas en question son enseignement par l'école. Beaucoup d'élèves qui doublent à cause des maths, des sciences, du néerlandais ont suivi des cours particuliers, avant.*

Ainsi, ce jeune homme qui terminait ses secondaires avec l'option 8h de math, dans une école dite élitiste. Ils étaient une dizaine d'élèves dans sa classe. Le professeur de mathématiques leur imposait un enseignement tellement difficile que 8 d'entre eux suivaient des cours particuliers sous peine de rater les contrôles. Lui ne le voulait pas, il voulait améliorer sa façon de répondre aux exigences du professeur. Ce professeur coûte cher à ses élèves et leurs parents, mais réussir chez lui est le must ! C'est une question de culture scolaire, de demande implicite des familles de ces enfants. Elles veulent que leur rejeton soit le fruit d'une sélection bien dure, elles en seront fières, et le feront savoir.

- *C'est absurde ? Pas vraiment, cela suit une logique de sélection. Le jeune suit ces cours pour s'adapter à l'exigence scolaire principale, c'est-à-dire gagner plus de points, ce qu'il ne réussit pas, la plupart du temps. Quant aux exigences scolaires, aucune chance qu'elles s'assouplissent ou se soucient de plus respecter les ressources d'apprentissage du principal usager de l'école, c'est-à-dire l'élève.*

Si l'enseignant super exigeant dont je viens de parler se montrait plus souple, soucieux de développer une pédagogie positive, que pensez-vous qu'il se passera ?

« Eh bien, les élèves se sentiraient soulagés ! »

Ou alors, les parents et même les étudiants traiteront l'école de nivellement par le bas. Apprendre sans souffrir, c'est l'échec de l'enseignement, dans notre culture scolaire.

- *Mais c'est aux dépens des élèves !*
- *Je ne dirais pas ça comme ça, l'apprenant peut apprécier la relation particulière de ce type de cours. Un professeur pour lui tout seul, il peut réaliser que c'est une personne accessible, qui le rassure sur ses compétences intellectuelles : « C'est bien, tu as bien travaillé, ça devrait aller, tu as compris la matière. »*
- *Mais alors pourquoi ça ne « marche » pas mieux ?*
- *Il n'y a pas de raison que « ça » marche », puisque c'est toujours le même enseignement frontal suivi de la même évaluation sommative. C'est une pédagogie qui engendre la majorité des échecs, depuis au moins les années 60. Pas de psychologie ou [pédagogie positive ou collaborative](#) à l'horizon. Et les donneurs de leçons particulières y trouvent leur compte. Ce sont (trop)*

souvent les enseignants qui mettent les élèves en échec, qui donnent les leçons particulières. À leur salaire s'ajoutent de beaux suppléments parfois très importants, ils gagnent sur les deux côtés (le beurre et l'argent du beurre).

- Cet enseignement individualisé résulte d'une demande d'aide superficielle ; il évite l'approche intelligente, celle qui offre l'occasion de comprendre les causes des difficultés rencontrées par le jeune, ses réelles ressources d'apprentissage et donc élude la démarche qui l'aidera le mieux.

- Il n'y a pas d'espoir, alors ?

- Si, quand même, grâce aux enseignants qui promeuvent plus l'approche collaborative, la pédagogie plus ouverte, l'évaluation formative.

Actuellement, la différence entre ce que l'école offre comme programmes scolaires, comme didactiques (façon d'enseigner du professeur) et évaluations, et ce que la vie « réelle » exige pour qu'on s'y adapte devient tellement vaste qu'un changement profond, salutaire s'avère probable.

- En consultation, plus que jamais, nous rencontrons des familles déçues, fâchées, choquées par les comportements négatifs, peu compréhensifs, voire nuisibles, que leurs enfants subissent à l'école, notamment les parents d'origine étrangère peu habitués à notre culture scolaire.

- Aujourd'hui, comme hier, c'est le filet de sécurité familial qui protège et soutient l'élève, pas l'école, elle prête surtout aux riches. Les remédiations gratuites organisées au sein des écoles ne changent rien au nombre très élevé d'échecs ou de décrochages scolaires.

- En attendant, comment aider les enfants en échec dans un cours ?

- En l'aidant à se comprendre lui-même, à saisir ses façons d'étudier, de mémoriser, d'appliquer, ou de comprendre une matière, à bien s'évaluer. C'est le domaine de la [métacognition](#). Peu d'enseignants la pratiquent, leur formation est pauvre en psychologie des apprentissages, en pédagogie adaptée aux dys, ou autres difficultés, surtout ceux qui ont une formation universitaire, ils sont très peu préparés à "faire apprendre". L'essentiel des programmes scolaires ne respecte pas les différences entre les ressources d'apprentissage des élèves et pour cause, ceux qui les écrivent ne respectent pas la psychologie du développement et des apprentissages. Par ignorance ?

- Actuellement, le jeune, pour assumer son métier d'élève, doit surtout compter sur lui, et sa famille, de ses 6, à 18 ou 20 ans.

- *Oui, ça vaut mieux pour lui ! Il est très difficile pour un enseignant qui a fait sa scolarité dans notre culture scolaire de ne pas reproduire ce qu'il a vécu, de sortir du moule, la majorité de ses collègues ne l'y aideront pas, quant à la direction ou l'inspection, c'est peine perdue. Les enfants des familles favorisées sur un plan socio-économique ou culturel ont tendance à bénéficier d'un meilleur à priori et surtout d'un filet de sécurité familiale très attentif, protecteur. Ceci est la plupart du temps beaucoup moins le cas pour les enfants de familles défavorisées, faute de moyens suffisants.*

Réflexions

Notre système scolaire depuis la 2ème guerre mondiale n'a pas réussi à mener à bien les rénovations qu'il a imaginées en son sein. La plus importante fut la tentative des années septante (effets secondaires de mai 68 ?) qui vit l'installation d'un enseignement des langues basé essentiellement sur l'oral, le développement de la mathématique moderne, une évaluation plus formative, les examens de Noël et de juin furent supprimés. Que de bonnes initiatives surtout promues par l'enseignement public de l'état, votre serviteur en profita les 3 dernières années des secondaires (1975-1977), une très heureuse expérience qui me réconcilia avec la vie scolaire. Malheureusement, il y fut mis fin, la majorité des usagers de l'école ne lui laissa pas le temps de s'éclorre, ils associèrent

cet élan de modernisme à du nivellement par le bas. La peur du changement paralyse notre école depuis les années 50. Pour l'anecdote, les élèves de ma classe d'un athénée d'une commune populaire de Bruxelles qui appliqua le rénové ont réussi leurs études supérieures. Les leçons particulières sont liées à cette inertie, puisque la plupart du temps elles associent un élève « classique » à un enseignant qu'il a peut-être croisé dans son école. Un serpent pédagogique qui se mord la queue.

Librement sur le site :

<https://centredereussitescolaire.be/2023/03/15/la-lecon-particuliere-une-lecon-entre-quatzeux-et-quatre/>

Mathématique

Ha ! La mathématique, son arithmétique, sa géométrie, sa trigonométrie, ses statistiques, etc., bref tant de domaines, parfois si différents les uns des autres ! La mathématique constitue un langage en soi qui peut apporter beaucoup de plaisir et qui dans nos écoles se voit tellement souvent crainte, imaginée comme inaccessible, associée à tant d'échecs, d'efforts vains, d'angoisses, de pleurs, pour les élèves, et d'argent trop souvent dépensé inutilement en leçons particulières voire en redoublement essentiellement dû à ce cours. Son enseignement largement perfectible, son programme sur et mal chargé, et les dégâts tant psychologiques, pédagogiques que socio-économiques, conséquents, expliquent la présence de ce sujet dans cet essai.

À savoir

Une des 1^{ères} significations du mot mathématique d'après Le Robert historique de la langue française est « Apprendre par l'expérience, apprendre à connaître ». Il possède bien d'autres sens, mais celui-ci nous rappelle l'importance de l'expérience, de la manipulation pour apprendre à connaître. Or, nos programmes scolaires en mathématiques sont mal adaptés aux ressources d'apprentissage des élèves, à leur maturité cognitive. Tant en primaire, qu'en secondaire, il y a trop de matières, trop abstraites, trop tôt. Notre expérience de l'inadéquation de ces programmes avec le développement cognitif se trouve bien étayée par le chapitre 9 destiné à l'apprentissage des mathématiques dans l'ouvrage dirigé par Marcel Crayay et Marion Dutrévis (2015).

Son enseignement génère de très nombreux échecs, jusqu'à toucher régulièrement la majorité d'une classe, dans le secondaire, particulièrement lors des examens.

En comparaison avec les autres pays européens, la quantité de matière de ce cours est globalement nettement plus élevée chez nous. En Belgique, les écoles flamandes offrent un programme mieux adapté à l'âge des apprenants, et les écoles internationales font mieux encore.

La grande majorité des milliers d'élèves que nous avons rencontrés en consultation depuis plus de 35 ans se plaint d'éprouver des difficultés pour apprendre la mathématique et ils ne sont pas fainéants !

Pourquoi « les maths » s'avèrent-elles si difficiles à apprendre, dans nos écoles ? Voici quelques raisons :

1. Manque cruel de manipulation (ordonnée, orientée), de mises en situation, de l'utilisation de nos sens, des doigts, le kinesthésique inclus (mouvements).
2. Trop de sujets vus trop vite, cela devient vite du « bourrage forçage », peu de liens sont établis entre les sujets enseignés et la vie de l'apprenant, « À quoi tout ça me sert? »
3. Les méthodes de travail conséquentes à l'enseignement subi, souvent frontal, sont axées sur le par cœur, la reproduction, le refaire, peu sur l'expérimentation.
4. Un sentiment d'incompétence en mathématique très envahissant.
5. Très vite, la matière ne peut plus être comprise si l'élève ne maîtrise pas les notions de base ou prérequis à ce qu'il étudie, quel que soit le domaine concerné.
6. Une évaluation sommative négative qui amène l'élève à redouter tout contrôle ou examen, jusqu'à paniquer. Sans compter la pédagogie des compétences qui aggrave la situation, notamment la compétence 3 censée valoriser la résolution de

problème et qui se transforme souvent en une question incompréhensible qui fait baisser la moyenne du contrôle bien sûr sommatif.

7. Coter les contrôles de math, puis mettre une cote dans le bulletin qui se veut la moyenne des points obtenus se révèle mathématiquement FAUX ! On mélange par exemple de l'espace (géométrie) avec des nombres (statistiques). Sans compter que l'[évaluation sommative](#) est prouvée comme non représentative de la maîtrise du thème évalué ! De cette démarche sans fondement correct, en découlent des milliers de leçons particulières qui vont donc pérenniser cette évaluation malhonnête (les évaluateurs savent l'incorrection de cette façon d'évaluer).

8. DYS : les jeunes victimes de dysharmonie cognitive, dyslexie, dyspraxie, dysphasie, etc., se voient trop souvent pénalisées par leurs faiblesses, car la pédagogie est peu basée sur la manipulation, le concret, et trop sur la lecture, la mémorisation. Ne parlons même pas du respect de la didactique de leurs [troubles spécifiques des apprentissages \(TSA\)](#).

9. La dyscalculie se voit fréquemment confondue dans sa définition avec la dyslexie de développement, trouble basé sur le développement neurologique. Elle s'avère régulièrement mal diagnostiquée par les logopèdes ou psychologues et du coup l'élève se voit mal compris dans ses difficultés d'apprentissage du calcul (vraie définition de la dyscalculie, voir la remarque ci-dessous). L'aide est alors mal adaptée à ses besoins.

10. Et puis comme souligné ci-dessus, il y a une grande inéquation dès la 1^{ère} primaire, entre les programmes et le développement des processus cognitifs. Ce sont évidemment les programmes qui doivent s'adapter à la croissance du cerveau, pas l'inverse. Et pourtant c'est l'inverse que notre école promeut, de façon aussi vaine que dommageable pour la qualité de son enseignement.

La bosse des maths n'existe pas ! Grâce à l'imagerie médicale, Olivier Houdé, psychologue français, professeur de psychologie du développement à l'Université de Paris (Houdé, O, 2006, pp 83, 84, « *10 leçons de psychologie et de pédagogie* », Paris, PUF, Quadrige) constate entre autres que la bosse des mathématiques n'existe pas, pas plus qu'une bosse de la logique, que toutes les intelligences sont connectées, qu'il existe un lien intime dans notre cerveau entre logique, langage et émotion. Mais alors, comment expliquer les forts en math ? Sans doute par la conjonction d'un profil cognitif

fort (leurs capacités de raisonnement, notamment), d'une pédagogie qui leur convient, de fréquentes réussites aux contrôles avec le plaisir conséquent, notamment.

La pratique pédagogique et les sciences cognitives s'accordent pour souligner l'importance d'une pédagogie de la réussite axée sur l'individualisation, l'expérimentation positive et l'évaluation continue. Le plus souvent, les aides proposées par les écoles, les leçons particulières, renforcent le sentiment d'incompétence de l'apprenant et la croyance erronée que ce cours est naturellement difficile et lié à une forme de supériorité intellectuelle. Il suffit de se penser incapable, d'éprouver un grand déplaisir face à un problème mathématique pour que notre intelligence émotive inhibe notre raisonnement.

La Belgique francophone avant les confinements (mars 2020) comptait le plus de redoublements en secondaire, d'Europe, notamment à cause du mauvais enseignement de la mathématique. Les remédiations ou ateliers proposés par les écoles depuis quelques années, les évaluations centrées sur la dyscalculie, les leçons particulières, les aides logopédiques n'y changent rien, au contraire, tout cela retarde la bonne remédiation, celle qui se base sur un [examen diagnostique transdisciplinaire des apprentissages](#).

Un élève qui vit l'échec en mathématique trop fréquemment depuis longtemps n'est pas en faute, il n'y a pas de faute. 8 fois sur 10, l'apprenant affiche des difficultés d'apprentissage pouvant expliquer cet échec systématique si pénible (en dehors de l'inadéquation du programme et de son enseignement). Sans approches globales, cet échec subsistera. Pas de bosse des maths, pas de nul en math, seulement une sérieuse remise en question à faire !

Remarque sur la dyscalculie : on peut la résumer en un trouble d'apprentissage des nombres et des opérations qui affecte l'apprentissage des mathématiques et qui peut se baser sur différentes faiblesses : spatio-temporelles, mnésiques, du raisonnement, etc., ceci s'additionnant aux programmes trop chargés, à une pédagogie éventuellement peu adaptée. Les faiblesses cognitives sous-jacentes à la dyscalculie affectent les enfants dès les maternelles. Il importe qu'ils bénéficient d'un [examen diagnostique transdisciplinaire des apprentissages](#) dès le début de leurs difficultés.

Réflexions

Une notion mathématique de base mal apprise peut affecter l'apprenant tout le long de sa scolarité. Trop nombreux sont ceux qui développent une mauvaise méthode de travail pour étudier ce cours.

L'élève aborde les secondaires après avoir (mal)appris un programme de mathématique surchargé mal adapté aux ressources d'apprentissage de la majorité des élèves, depuis sa 1^{ère} primaire, sans compter que le jeune apprenant aura subi une évaluation trompeuse de ses compétences. Beaucoup en ont gardé un complexe de « faible en math ».

Les leçons particulières par leur haute fréquence prouvent l'inadéquation de son enseignement, son injustice sociale et cognitive.

Étudier la mathématique ne rend pas plus intelligent que n'importe quelle autre matière, sports inclus (Olivier Houdé (2006, pages 83 et 84).

Retenons :

Tant que les programmes ne seront pas adaptés aux ressources d'apprentissage de chaque apprenant (pas selon un socle dit

de base) et que la matière ne sera pas enseignée selon une procédure validée telle que celle proposée par Zull (2004) : « Un apprentissage s'effectue pleinement et de façon durable chez un apprenant, quand celui-ci doit avoir effectué un cycle complet à travers une séquence d'expériences, de réflexion, d'abstraction et de réalisation de la tâche demandée », les mathématiques demeureront mal apprises et perçues par trop de gens comme une matière difficile à apprendre par nature, ce qui est faux.

Librement sur notre site WEB :

- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2021/01/14/les-maths-ha-la-la-pfffffff-si-malamees-il-y-a-de-quoi/>
- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2021/01/29/les-maths-a-lecole-ha-la-la-mieux-les-aimer-si-si-cest-possible/>
- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2021/02/26/les-maths-a-lecole-secondaire-ha-la-la-vous-pouvez-surement-mieux-les-aimer/>

Maturité ou plutôt maturation et réussite scolaire

Amener un élève à refaire une année scolaire parce qu'on le trouve immature revient surtout à retarder son épanouissement global, à le punir pour une chose qui ne dépend ni de sa volonté, ni de celle de ses enseignants, mais qui est liée à son développement

neurobiologique. Globalement, les filles se voient quittes de leur fatigue de croissance deux ans avant les garçons, c'est comme ça ! Cette différence de maturité n'est absolument PAS respectée par les exigences scolaires, la didactique des professeurs, les contenus des programmes, les évaluations sommatives, etc.

DÉMONSTRATION

Maturité, ou plutôt maturation. La maturité est l'état de ce qui a atteint son développement complet, qui est mûr. Que de fois un enfant se voit proposer de [doubler](#) pour cause d'immaturité, un non-sens, puisqu'il est en cours de développement, en pleine maturation, par définition. Pour le coup, c'est le pénaliser pour une cause indépendante de ses efforts, de son travail, de sa volonté. Voilà une belle injustice ! La maturation psychique dépend aussi de celle du cerveau, du corps, également de l'histoire de vie de la personne ; l'adolescence est plutôt liée au psychique, et la puberté au biologique, l'un et l'autre s'influençant. Le terme post-adolescence peut être associé au passage de l'adolescence à l'adulte. Pourrait-on dire que la personne arrive alors à maturité (psychique) ? Sans doute, et souvent, dans notre société, après 20 ans.

L'évaluation [diagnostique](#) pluri et transdisciplinaire des apprentissages de centaines et centaines de patients de la maternelle au supérieur nous a appris une chose : les élèves sont plus souvent dysharmoniques dans leur développement cognitif qu'harmoniques, et ce indépendamment de l'enseignement bien sûr. Plus le jeune se verra respecté et positivé dans sa vie d'élève, meilleure sera la qualité de sa maturation. Faire doubler une personne pour cause d'immaturité, non seulement, ne l'aidera pas dans sa maturation (processus neurobiologique), mais cela affectera négativement son développement psychoaffectif (processus psychique). Les thérapeutes professionnels le savent bien. Une fois de plus la [pédagogie collaborative](#) se voit justifiée, tant elle veille à respecter la maturation de chacun, dont la dysharmonie fréquente entre le développement physique et cognitif chez les adolescents.

Voici deux problèmes de maturation aussi fréquents que peu connus :

1. Le profil d'apprentissage dysharmonique

Il existe souvent de grandes différences cognitives entre les élèves, comme d'ailleurs entre les aptitudes d'une même personne. Cette fluctuation des performances peut se

qualifier de dysharmonie⁸ cognitivo-intellectuelle. Elle caractérise plus le fonctionnement de la pensée humaine que l'harmonie. Les écarts sont parfois tels qu'ils provoquent des oscillations importantes dans les résultats des productions des élèves ; ils fragilisent alors la pensée. Ainsi une personne peut offrir de réelles forces verbales associées à des faiblesses non verbales (raisonnement spatial, mémoire visuospatiale, etc.) pénalisantes.

Exemple : Comme le professeur explique une notion mathématique en la dessinant, le jeune a le sentiment de bien la comprendre (il s'appuie sur ses forces verbales), mais seul chez lui il se sent perdu quand il doit résoudre un exercice basé sur le raisonnement spatial, sa faiblesse.

2. La dyssynchronie

Concept développé par le psychologue français Jean-Charles Terrassier pour décrire le vécu psychosocial de l'enfant intellectuellement précoce ou surdoué (1981). Il y a la

- dyssynchronie interne, caractérisée par des disparités de développement au sein même d'un élève, par exemple un apprenant a un corps de 11 ans et une capacité de raisonnement tant verbale que spatiale d'un adolescent de 14 ans ; une différence bien difficile à gérer sur le plan psychologique,
- dyssynchronie sociale caractérisée par une inadaptation des réactions, des réponses de l'environnement (parents, camarades, école, etc.) aux besoins ou attentes dudit enfant.

Exemple : Voyant un élève en classe se plaindre de ne pas comprendre une notion, il propose son aide et se voit mal reçu « toi l'intello laisse-moi tranquille », ce même élève, qui déjà, fait un gros effort pour supporter les centres d'intérêt de ses condisciples qu'il trouve très ennuyeux.

Notons que le problème est similaire pour les enfants qui offrent un profil intellectuel globalement faible !

Comme pour tout autre problème de comportement, d'apprentissage, ce jeune doit bénéficier d'un examen diagnostique des apprentissages pluri et transdisciplinaire puis se voir aider en conséquence.

Réflexions

⁸Nous n'aborderons pas ici la notion de dysharmonie cognitive ou de la pensée reprise en psychopathologie comme une altération grave des procédures de raisonnement.

M(at)ure ou pas m(at)ure ? Se demande l'adulte au sujet d'une plante. De toute façon, il n'essaiera pas d'amener cette plante « en retard de développement » à recommencer sa saison !

Une chose est sûre, la plupart des élèves qui se voient informés de leurs différences et des bonnes solutions pour y remédier, au moins en partie, se perçoivent autrement et investissent les matières scolaires avec plus de sérénité. Si leurs enseignants sont mis au courant, dans le cadre du secret professionnel, ils sont renforcés dans leur rôle, puisqu'ils pourront mieux aider un élève en particulier, mais aussi renforcer leurs propres compétences.

Un élève informé sur ses caractéristiques d'apprentissage, sur son bon développement, se sentira respecté et compris, dans ses difficultés, à l'inverse de se voir (mal)traité d'immature.

Métacognition

« C'est quand on se trompe qu'on apprend. » Nelson Mandela. Sans doute, mais à la condition que l'erreur ne soit pas systématiquement stigmatisée par une évaluation-sanction, quels que soient les efforts personnels, la connaissance de soi et de ses ressources d'apprentissage !

Enrayer la spirale de l'échec, restaurer la confiance en soi implique nos propres façons d'apprendre, et donc de réussir ; réussir inclut la pédagogie de l'échec. C'est une des grandes finalités de l'application de la métacognition dans l'apprentissage scolaire.

Sa définition

La métacognition est un processus par lequel un élève prend conscience de ses facultés et activités cognitives. Sur le plan des sciences cognitives, de la (neuro)pédagogie et (neuro)psychologie, la métacognition est étudiée et validée depuis plus de 50 ans, elle nous apporte une dimension très riche et nécessaire, si nous sommes soucieux de rendre nos enfants plus consciemment autonomes.

Depuis 35 ans nous l'utilisons en thérapie à média pour aider les élèves à développer des méthodes de travail pensées par eux et adaptées à leurs ressources d'apprentissage (Bronselaer, D., 1998, 2010).

Ses bénéfices

- Elle s'avère un outil précieux dans le développement de la [pédagogie collaborative](#).
- Elle promeut la connaissance de soi par l'intermédiaire de la connaissance de sa pensée, de sa façon de réfléchir, de sa façon d'étudier.
- Elle offre l'avantage d'aider le jeune à développer la perception de son efficacité.
- Elle constitue un outil adapté à cette exigence essentielle : amener l'élève à développer sa conscience de sa pensée.
- Elle favorise le développement d'une méthode de travail individualisée, rentable.

Notre pratique thérapeutique a largement validé et fidélisé cet outil.

Réflexions

Selon l'UNESCO (2015), « Dans le monde du travail du XXI^e siècle {...} les compétences d'apprentissage telles que la gestion, l'organisation et les compétences métacognitives {...} sont requises et l'école se doit de les faire développer ».

La métacognition se situe à l'intersection de la pédagogie, de la psychologie et de la (neuro)cognition, cette grille de lecture permet d'accorder le profil cognitif de l'apprenant avec la tâche pédagogique qui l'occupe.

L'école y trouverait tellement d'utilité, ses élèves comme ses enseignants. Tous les savoirs et savoir-faire enseignés s'en trouveraient fort enrichis de même que les méthodes de travail élaborés par les apprenants.

Motivation puis réussite, ou l'inverse ?

« Quand elle aime la matière, elle est motivée, ma fille l'étudie et la réussit, mais elle n'a jamais aimé les mathématiques. »

« Notre fils a enfin réussi, malgré les enseignants », dit un père faisant allusion à certains professeurs de l'école précédente que leur fils (comme ses parents) a vécu comme très démotivants. Ce type de réflexion nous revient régulièrement.

Zull (2004) souligne d'une part à l'importance de toujours ajuster le niveau d'exigences à la capacité de l'élève, pour lui permettre de réussir, et d'autre part de s'assurer que l'activité proposée suscite en elle-même l'intérêt et l'attirance de la part de l'apprenant. Le rôle de l'enseignant est donc de créer des émotions positives chez les élèves et de s'assurer qu'ils en prennent conscience pour entretenir leur motivation à apprendre.

Cette conclusion résume parfaitement les composants de la motivation d'apprendre et du coup ce qui manque cruellement à nos élèves. Ce biologiste, professeur d'université aux USA n'a manifestement (sans doute) pas été soumis à notre culture scolaire qui pénalise l'erreur, et joue sur les peurs de rater.

Cet auteur rappelle aussi que pour qu'un apprentissage s'effectue pleinement et de façon durable chez un apprenant, celui-ci doit avoir effectué un cycle complet à travers

une séquence d'expériences, de réflexion, d'abstraction et de réalisation de la tâche demandée. Cette définition d'une pédagogie « neurologiquement » efficace met en lumière, en grande partie du moins, les causes de l'inefficacité de notre enseignement secondaire général : peu d'expérimentations, de réflexions conséquentes, ce qui rend l'abstraction et la réalisation de ladite tâche peu aboutie ainsi que l'abstraction et la réalisation nécessaire à la complétude de l'apprentissage. Comment un apprentissage incomplet et de plus sanctionné par des points peut-il s'avérer motivant ?

Il est intéressant de voir que les pédagogies dites ouvertes, dont la [pédagogie collaborative](#), appliquent assez naturellement le cycle complet décrit ci-dessus et défendu par la neuroéducation, mais peut-être pas en respectant un même ordre. L'enseignement technique de qualification, le professionnel accordent bien plus d'importance que le général aux expérimentations suivies de réflexion puis d'abstraction et de réalisations mis en valeur par Zull.

Qu'est-ce qui démotive l'apprenant ?

Chez nous, la représentation d'une « belle » réussite scolaire s'appuie sur une hiérarchie : le secondaire général élitiste est souvent considéré comme le meilleur enseignement, il préparerait le mieux à l'université, puis suivent, l'autre général « pas élitiste » et la technique de transition, ensuite, la technique de qualification et tout en bas, le professionnel.

Cette représentation de parcours scolaire très hiérarchisé date de la création de l'enseignement belge (1830-31), elle montre aujourd'hui et depuis longtemps de nombreux effets pervers qui sapent tant de motivations débutantes :

- des taux de redoublements de décrochages scolaires et d'absentéismes professoraux au plus haut,
- des [orientations scolaire](#)s souvent erronées : choix d'école, d'options en secondaire, et en supérieur,
- une [injustice sociale et cognitive](#) criante,
- des effets psychologiques désastreux sur les élèves, ceux qui réussissent inclus,
- des conséquences économiques ruineuses, des centaines de millions d'euros perdus chaque année, conséquences des effets suscités.

Une pédagogie qui ne respecte pas le cycle rappelé par Zull (voir ci-dessus) ni ne met en valeur la règle de la réussite (et donc du plaisir) raisonnablement rapide d'un apprentissage ne peut générer une motivation suffisante chez l'élève que pour s'implanter vraiment. Ceci peut expliquer la fuite en avant de notre système : motiver négativement par la menace constante de faire doubler, de mettre en échec si le jeune n'a pas les points nécessaires. S'il ne les a pas, c'est parce qu'il n'a pas bien travaillé ou pas assez, il manque peut-être de motivation. De toute façon, c'est sa faute.

J'ai mis ces réflexions dans ce chapitre "motivation", car notre école n'est pas aimée, elle rappelle trop de mauvais souvenirs à trop de ses usagers présents et passés. Le bien-être n'y est pas privilégié, peu de place aux activités physiques, artistiques, même les écoles « des devoirs » ont été imaginées comme extrascolaires parce qu'elles se voulaient appréciées par ses usagers, puisque non obligatoires.

Rappelons qu'un apprenant [tolérant à la non-connaissance](#), à la non-compréhension est une personne qui apprend souvent avec succès, sans doute avec plaisir, qui aime les nouvelles situations d'apprentissage, qui n'a pas peur de décevoir, d'être mis en échec ; il ne s'angoisse pas quand ses efforts pour résoudre une tâche scolaire ne paient pas vite, il ne s'inquiète pas jusqu'à perdre ses moyens lors d'une évaluation pour des points qui est potentiellement dangereuse, capable de le mettre en échec. Il se sent heureusement motivé.

En tant que psychothérapeute, quand je reçois un élève en échec, je réponds à la question : « Actuellement, quels sont les moments, les situations où il se sent mis en valeur, où il se sent apprendre avec plaisir ? Un sport, un art, ou... ? » « Quelle est son histoire de vie, et de vie scolaire ? » Une chute importante de la motivation peut rimer avec dépression. Comme l'écrit justement Danielle Flagey (2002), la dimension des troubles du développement des processus cognitifs doit être prise en compte, un mal à penser peut générer un mal à être, une pathologie narcissique ; une évaluation [diagnostique](#) pluri et transdisciplinaire s'avère alors nécessaire.

Comment aborder un problème de démotivation ?

Face à un problème de démotivation, vous pouvez vérifier grâce à quelques questions, si l'un ou l'autre des déterminants de la motivation proposés par Viau (1994) n'est pas en jeu. L'idée est de cerner le problème.

Ces critères sont au nombre de quatre ; pour l'occasion ils ont été exemplifiés par des questions ou des réflexions d'élèves :

- La perception de soi : « *L'enfant est-il habituellement sûr de lui ? / Aborde-t-il les activités avec confiance, la plupart du temps ? / À force de tout rater, je crois que je suis nulle, je ne pense pas que je peux exprimer mon avis.* »
- La perception de la valeur de l'activité : « *À quoi cette matière va-t-elle me servir ou quelle est son utilité ? / Où le professeur veut-il en venir ? Qu'attend-il de moi ?* »
- La perception de sa compétence à accomplir cette activité. « *Le fait que j'aie l'impression physique de réussir, m'a donné envie de bien étudier pour réussir les sciences sociales...c'est vrai... rater ne donne pas envie d'étudier, car on a le sentiment qu'on va rater encore.* »
- La perception de la contrôlabilité qu'on pourra exercer à son sujet : « *Est-ce que je pense que ça ira, que je vais comprendre, que j'arriverai à mémoriser cette leçon ? D'habitude, cet élève réussit-il cette matière ?* »

Une logique à respecter

L'enfant aime naturellement apprendre et réussir dès son plus jeune âge. \implies = entraîne

L'envie d'apprendre innée \implies une situation d'apprentissage naturellement abordée avec intérêt, et si elle est réussie

\implies un plaisir éprouvé, d'autant plus, si l'apprenant s'avère félicité par son environnement, par ceux qu'il aime

⇒ l'envie de revivre ce plaisir ⇒ l'envie de continuer
à approfondir cet apprentissage ⇒ l'élaboration d'une
profonde et durable motivation pour cet apprentissage

⇒ le renforcement de son sentiment d'apprendre avec
succès ⇒ le renforcement de son sentiment de compétence

⇒ le renforcement de sa tolérance à la non-connaissance,
à la nouveauté, donc aux apprentissages à venir.

*Une démotivation profonde précède souvent un décrochage
scolaire.*

Orientation scolaire

Vers le supérieur

Les orientations scolaires vers le 1^{er} bachelor professionnalisant (souvent de type court) ou de transition (de type long ou universitaire), telles qu'elles sont proposées par la plupart des organismes officiels, subventionnés tels que le CPMS, le SIEP, etc., me semblent souvent confondre orientation scolaire et professionnelle.

Au sein du secondaire

Pendant le secondaire, l'orientation fortement conseillée, voire imposée, par le conseil de classe ne doit jamais suffire, c'est un avis, sans plus. Ce n'est pas le rôle des enseignants. Plus que jamais, les élèves et leurs parents sont confrontés à des réorientations inadaptées presque ordonnées par l'école, ce qui est difficilement acceptable puisque le principal intéressé et sa famille ne sont que trop peu pris en compte.

Voici une démarche d'orientation scolaire différente, elle fait ses preuves de la maternelle au supérieur inclus depuis plus de 30 ans.

Afin de répondre aux questions légitimes de l'élève et de ses parents, « quelle orientation prendre, qu'est-ce qui est le mieux, pour quel métier, quel domaine est-il fait ? », en tant que professionnels pensant transdisciplinarité, nous proposons d'aborder l'orientation scolaire sous un autre angle.

- Quelle est l'histoire de vie de cet apprenant qui nous consulte avec ses parents (vie intra-utérine, naissance, petite enfance, fratrie, parentalité, santé, événements marquants, etc.) ?
- Quelles sont ses caractéristiques d'apprentissage, ses ressources cognitives et instrumentales (lecture, orthographe, écriture, méthode de travail, concentration, etc. ?
- Quel est son vécu scolaire, quelles expériences de la réussite possède-t-il (une activité extrascolaire aimée et le mettant en valeur importe autant que sa réussite scolaire) ?
- Quelles sont les attentes de ses parents dans un sens très large ?
- Quelles orientations s'approchent le plus de la convergence de ses goûts, de ses premiers choix par rapport à tout ce que la structure scolaire offre, de ses ressources d'apprentissage, et de son profil pédagogique et aussi de son histoire de vie ?

Ces questions non exhaustives constituent le préalable à toute décision que l'apprenant soit en maternelle, primaire, secondaire ou supérieur.

Un tel travail exige un temps important dépassant souvent 10h (passation des tests, leur analyse, la conclusion orale et le rapport écrit, voire l'enrichissement de son [dossier d'apprentissage](#)). Il exige aussi une équipe pluridisciplinaire.

Voici un extrait de conclusion d'une orientation scolaire d'un jeune de 15 ans confronté à des échecs massifs, alors qu'il recommence son année. Nous le nommons « Apprenant » par souci de confidentialité.

Les difficultés scolaires qu'Apprenant rencontre actuellement, mais aussi depuis le début de son entrée dans le cycle secondaire peuvent s'expliquer par la convergence des raisons suivantes : un raisonnement visuospatial déficitaire, une dyslexie, et un désinvestissement scolaire, voire un découragement qui s'est progressivement exprimé par une opposition, une fatigue intense. Un ensemble de difficultés se montre bien plus lourd que l'addition de ses

éléments, Apprenant mérite d'être aidé, ses parents l'ont bien compris. Une mise point médicale incluant son équilibre nutritionnel, son balayage visuel par un optométriste s'avère très indiquée. Il n'a pas les heures de sommeil nécessaires pour un adolescent de son âge, cela ne peut qu'entraîner des difficultés pour rester attentif et enthousiaste durant les journées d'école. Concernant l'orientation scolaire, ses premiers choix (égale importance) se portent sur : la gestion, la biotechnique, sciences sociales et éducatives. Ses ressources d'apprentissage lui permettent d'aborder ces options. Voilà de quoi réfléchir, puisque choisir une orientation c'est renoncer aux autres. Toutefois, nous pourrions en reparler dans un mois, le temps qu'il se sente progresser grâce à l'aide proposée.

Un cas n'est jamais représentatif, il s'agit ici juste de vous aider à concrétiser l'importance d'une approche globale pour orienter un élève selon ses ressources, ses goûts, son histoire de vie et ce qui lui est accessible.

Rappel des coûts douloureux d'une mauvaise orientation scolaire

Le coût d'une mauvaise orientation scolaire, celle qui amène trop souvent au redoublement scolaire, voire au décrochage, se monte au moins à trente ou quarante mille euros à court, moyen et long terme ; l'élève vit un an de plus à la maison, à l'école, notons que s'il est en supérieur, cela peut entraîner 10 mois de loyer en plus, sans oublier l'année de travail qu'il n'aura de ce fait peut-être pas exécutée : un an de salaire en moins, donc pas de taxes, ni de charges sociales, ni d'impôts, pour l'état, et moins d'argent pour l'économie en général et pour l'apprenant en particulier.

Toutefois, en tant que psychothérapeute, je pense que la sanction principale d'une mauvaise orientation scolaire s'avère d'abord la blessure narcissique, psychologique que l'élève et ses proches subissent.

Information

Chaque élève mérite une orientation scolaire à sa mesure.

Nous pensons que c'est la famille et le jeune, qui doivent faire cette démarche importante, qu'est une orientation scolaire.

Penser que c'est l'autre (l'école, les institutions subventionnées) qui doit l'assurer est une mauvaise illusion.

L'avenir constitue une incertitude ; plus l'élève et ses proches développeront une représentation riche et convergente des caractéristiques dudit élève, plus la voie empruntée lui conviendra, et plus elle lui apportera de la réussite, du plaisir, et donc de la motivation. Réussir les tâches scolaires en sentant que c'est bien notre soi qui progresse, qui les maîtrise de mieux en mieux, c'est apprendre à dompter l'incertitude en soi, en faire une compagne. Ce n'est pas « vers où aller » qui importe ici, mais « bien aller ».

« Comme je chemine, je me découvre, comme je me découvre, je m'oriente selon mes réussites, mes plaisirs, mes forces, mes envies et mes contextes de vie. »

Librement sur notre site WEB :

- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2019/04/15/lapres-paque-periode-a-risque-pour-le-decrochage-scolaire/>
- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2018/10/12/orientation-scolaire-et-son-incertitude/>

- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2019/04/28/prevenir-le-decrochage-scolaire/>
- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2019/11/26/comprendre-et-prevenir-le-decrochage-scolaire-dans-les-hautes-ecoles-et-universites/>

Orthopédagogie

L'orthopédagogie, comme notre équipe la pratique, consiste en la construction de méthodes pédagogiques menée avec l'élève (primaire, secondaire, supérieur) en difficulté d'apprentissage. Par exemple, elles visent à l'aider à élaborer une méthode de travail plus efficace, à mieux étudier un cours, retenir une matière, gérer ses tâches scolaires étant donné ses ressources d'apprentissage, ses possibilités, ses « dys » ou autres forces et faiblesses. Nous nous appuyons bien sûr sur la psychologie tant cognitive, neurologique, qu'affective et familiale. Tout événement difficile vécu à l'école, à la maison, lié à ses problèmes d'apprentissage peut être repris rapidement en séance.

L'orthopédagogue, en général, œuvre auprès des personnes rencontrant des difficultés d'apprentissage ou troubles du développement. Il s'intéresse aux multiples domaines du développement et du fonctionnement psychomoteur, perceptif, cognitif, émotionnel, social et moral, et à tout type d'apprentissage, de développement de compétences.

Notre approche transdisciplinaire individualisée développe une orthopédagogie à l'intersection de la logopédie, de la (psycho)pédagogie, et de la psychologie.

Lors des entretiens, souvent, un lien est élaboré avec l'enfant, l'adolescent, entre la remédiation et son actualité scolaire. Il est amené à agir consciemment sur ses apprentissages, sur la façon de les apprendre (métacognition), également à s'(auto)évaluer, à s'adapter aux exigences scolaires. Il apprend à aider les enseignants à l'aider lui, à prendre en compte ses caractéristiques d'apprentissage.

Il nous a paru utile d'informer le lecteur sur l'orthopédagogie, car c'est un domaine (trop) peu connu et pourtant essentiel dans l'aide aux élèves. Cette approche est assurée par des diplômés d'écoles supérieures (spécialisation), d'universités (orientation psychologique), certains dans notre équipe offrent en plus une expérience d'enseignant. Au Canada, l'orthopédagogie fait partie du monde scolaire, constitue un soutien aux élèves, depuis longtemps.

Passage du primaire au secondaire

En passant dans le secondaire, les élèves abordent un nouveau continent qui les soumet à de nombreux changements, changements qui débutent par une séparation, ils quittent les primaires.

Voici quelques-unes des caractéristiques de ce passage :

L'élève passe du statut de « *année passée, en primaire, j'étais dans les grands, les plus vieux* » à celui de « *Je suis, maintenant, parmi les plus petits, les plus jeunes du secondaire* ».

L'enfant entre dans un monde d'adolescents. Souvent, si ce n'est déjà fait, arrivent les transformations physiques et psychiques liées à la puberté, à l'adolescence. Il doit construire un nouveau réseau de relations.

Il voit le nombre de professeurs se multiplier, comme le nombre de matières.

Plus que jamais l'expérience qu'il a de la réussite dans ses apprentissages l'influencera. Son espoir que tout se passera mieux, au seuil de ce nouvel horizon, s'avère parfois d'autant plus fort qu'il conserve de ses primaires un sentiment d'incompétence envahissant.

Sa capacité d'autonomie sera mise à rude épreuve, notamment l'actualisation de sa méthode de travail.

Rappelons que les [CEB et le CE1D](#) constituent une particularité de notre pays conséquente au dysfonctionnement de notre système scolaire obligatoire ! Ces examens certificatifs qui sanctionnent un parcours de deux à six années n'existent pas à l'étranger. Les 3ème, 4ème et 5ème secondaires s'avèrent celles où le nombre d'échecs dépasse tout entendement, où le nombre de redoublements est dans les plus élevés d'Europe, voire au-delà ; le taux de décrochage scolaire et d'absentéisme professoral n'a jamais été aussi important. Il importe que les parents et élèves en

soient informés, la famille constitue à priori le seul filet de sécurité valable pour le jeune.

À savoir

Il existe une importante part d'inconnue quant aux perspectives de succès tant social que pédagogique pour tout élève, particulièrement au départ d'un nouveau cycle d'études. N'oublions pas qu'avant les grandes vacances il était en primaire et qu'il n'a que deux mois de plus.

S'il termine cette première année secondaire avec des échecs, il faudra les comprendre en profondeur, sous peine de voir l'enfant être orienté négativement à la fin l'année suivante, après des mois de difficultés.

Librement sur notre site **WEB** :

- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2019/10/05/lentree-en-1ere-secondaire/>

Pédagogie collaborative

La rénovation de l'approche psychologique et pédagogique de l'élève qui vous est proposée ici se base notamment sur une pédagogie collaborative définie comme suit. Offrir aux élèves, et aux enseignants la possibilité d'élaborer ensemble une pédagogie positive qui transforme l'évaluation **sommative**, les points, en évaluation formative mutuelle continue. L'évaluation négative (les points), en cas d'échec renvoie le jeune apprenant à son sentiment de culpabilité, à sa crainte d'être une personne ratée,

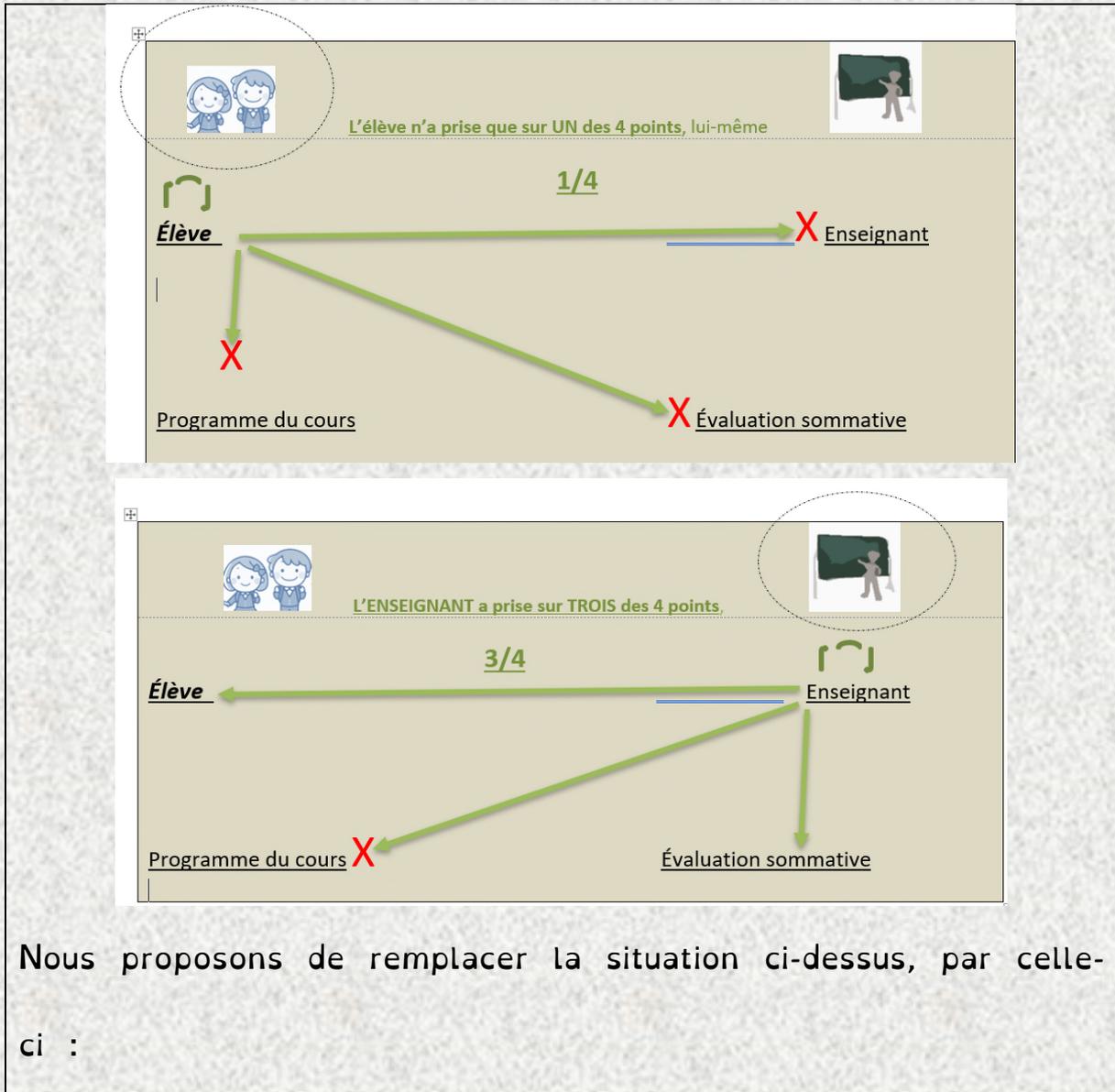
insatisfaisante, décevante pour ses proches, et pour elle-même, un terreau idéal pour la croissance du sentiment de culpabilité (la réponse à laquelle je pense est sûrement fausse puisqu'elle vient de moi). Travailler pour accumuler des points n'est pas travailler pour SOI. Il y a confusion entre avoir (des points) et être (exister heureusement, en tant qu'apprenant). La didactique, selon l'approche collaborative promue ici, se voit individualisée, et les matières, enseignées très progressivement, au rythme de la croissance de chaque apprenant. Ce n'est que vers ses 16 ans qu'une évaluation informative (bilan de leurs savoirs et savoir-faire) sera établie, les deux dernières années du secondaire servant à harmoniser l'ensemble des acquis de l'étudiant. Pas de doublement envisagé. Il y a trop de différences biologiques, neurologiques entre les adolescents du même âge, sans compter les écarts sociaux et économiques ; déjà, les filles résolvent leur fatigue de croissance deux ans avant les garçons, sans compter leurs capacités cognitives plus rapidement maîtrisées. Vers cet âge, la maturation cérébrale du lobe frontal s'élabore plus complètement, ce qui enrichira les liens entre les autres lobes ; cette maturation cérébrale entraîne de nombreux avantages cognitifs : capacité améliorée pour faire de nouveaux liens entre ses aptitudes ou ses connaissances, mieux se décentrer, s'évaluer en général, résoudre plus facilement des tâches scolaires comme les accords grammaticaux compliqués, la règle de trois, les inéquations, les équations à deux inconnues, les équations chimiques, etc. En fin du secondaire, un bilan est alors établi individuellement. Ainsi, étaler le temps, l'acquisition des contenus scolaires jusqu'à la ligne d'arrivée de l'enseignement obligatoire vers 18 ans respecte le rythme des élèves de façon beaucoup plus harmonieuse que des évaluations sommatives réparties selon la planification des professeurs (certains en font deux par semaine, d'autres, une par mois, et ceci pour le même cours enseigné) ou des examens sélectifs tous les 6 mois.

Les apprenants, victimes de [troubles spécifiques d'apprentissage](#), donc de faiblesses du développement neurobiologique qui rendent des pans de matières trop difficiles à acquérir, bénéficieraient d'un programme adapté, mais pas forcément diminué, d'autres savoirs ou savoir-faire leur sont proposés en conséquence (voir [Dossier d'apprentissage](#)), une forme optimisée des aménagements raisonnables (voir le site officiel qui les définit : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27781>).

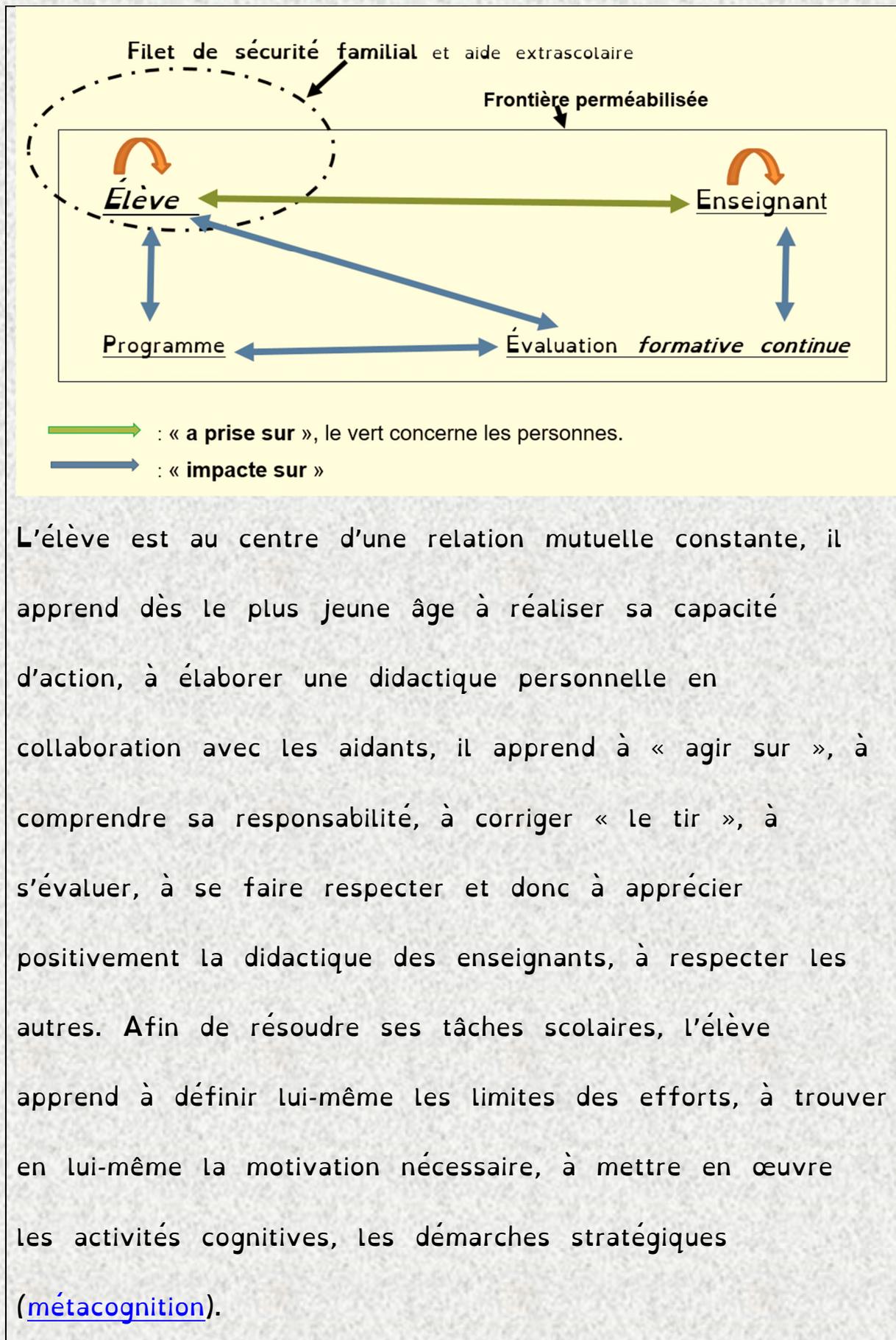
Notons que les pédagogies ouvertes se basent sur la collaboration, comme le courant plus moderne, « l'éducation lente (ou slow education) » ; elles veulent respecter le rythme d'apprentissage propre à chacun, propre à chaque activité. Elles ne pénalisent pas la lenteur, elles ne visent pas une standardisation, donc elles n'obligent pas l'apprenant à acquérir des compétences qui ne lui sont pas (encore) accessibles. Les plus connues sont associées à des noms de pédagogues nés au 19^e siècle (Freinet, Decroly, etc.). Ces pédagogies n'ont jamais réussi à influencer positivement l'enseignement obligatoire chez nous.

Proposition de changements

Aujourd'hui, notre enseignement favorise une didactique où l'élève n'a prise que sur lui-même, pas sur le professeur, ni sur le programme, ni sur l'évaluation **sommative** (voir [Famille et filet de sécurité de l'élève](#)). Alors que l'enseignant peut agir sur les $\frac{3}{4}$ des 4 critères (le programme, sa didactique, l'évaluation sommative, et lui-même), l'apprenant n'a prise que sur $\frac{1}{4}$, c'est-à-dire sur lui-même. Voyez ces 2 rectangles didactiques !



Nous proposons de remplacer la situation ci-dessus, par celle-ci :



La pédagogie collaborative promeut la tolérance à l'indétermination, à la non-compréhension, à la liberté de penser, au respect de l'autre. L'apprenant se libère progressivement du regard de l'autre au profit du sien ; il s'autonomise.

Ma thèse : Pédagogie positive individualisée + évaluation formative mutuelle continue \Leftrightarrow (si et seulement si) pédagogie collaborative.

Un bénéfice secondaire : Grâce à l'évaluation formative mutuelle, l'apprenant voit sa liberté de penser, valorisée, et en conséquence aussi, sa tolérance à l'indétermination, à l'incertitude. On peut parler de pédagogie en lien avec le développement global du jeune apprenant, une pédagogie de développement.

Et librement sur notre site WEB :

✓ Voir la vidéo : <https://vimeo.com/427406121> ou

<https://centredereussitescolaire.be/videos/>

✓ Lire :

- [Perspective 2021 pour l'étudiant – Centre de Réussite Scolaire \(centredereussitescolaire.be\)](https://centredereussitescolaire.be)
- <https://centredereussitescolaire.be/2019/04/28/prevenir-le-decrochage-scolaire/>

Pédagogie de l'erreur

« *Je me trompe, donc j'apprends, donc je pratique la pédagogie de l'erreur malheureusement, humanum est errare, sed non in scholis nostris,* ». Profiter de ses erreurs pour se comprendre, pour apprendre, constitue une liberté heureuse battue en brèche par la grande majorité des enseignants de nos écoles primaires et secondaires publiques, ou libres catholiques, francophones, sans réaliser consciemment qu'ils pratiquent la pédagogie de l'échec. Il n'y a pas de "faute" de leur part, mais une erreur lourde de conséquences, qui peut toutefois générer une meilleure pédagogie, celle...de l'erreur !

Que faire alors !?

EL= l'élève

P1 = un professeur

- *EL : Bonjour Monsieur, voilà j'ai encore travaillé le théorème de Thalès, je crois que cette fois, j'ai compris.*
- *P1 : Très bien, comme quoi le travail paie !*
- *EL : Est-ce que je peux refaire le contrôle ? Cette fois, je pense que je le réussirai. Ainsi j'améliorerai mon 2 sur 10*
- *P1. : Non, c'est trop tard et puis ce serait injuste pour les autres élèves de ta classe.*
- *EL : Mais on est plusieurs en échec et on aimerait améliorer ça !*
- *P1 : Non, vous n'avez qu'à mieux travailler pour le prochain contrôle.*

On peut penser que ce professeur ne réalise pas sa part de responsabilité dans cet échec. En tout cas, il ne respecte pas la demande de cette élève, et donc ne valorise pas justement son travail supplémentaire. Il immortalise ce 2 sur 10, résultat qui ne représente plus la maîtrise qu'offre cette apprenante du théorème

de Thalès, grâce à ses efforts. C'est bien une pédagogie de l'échec, vraiment PAS de l'erreur.

P2 = un autre professeur, une autre approche

- EL : Voilà monsieur, j'ai joué au professeur en expliquant le théorème de Thalès et j'ai fait la même chose avec l'exercice, je crois que c'est clair maintenant.
- P2 : Très bien, je te propose de m'expliquer cet exercice ou, si tu préfères, de le faire avec un élève.
- EL : Je préfère le faire avec ma voisine de banc, avec vous, j'ai un peu peur.
- P2 : Pas de problème !

L'élève est écoutée, et se voit proposer une méthode qui la fait « agir ». Elle reçoit une réponse en lien avec son travail effectué, une proposition concrète, un chemin à suivre. Surtout pas d'évaluation sommative à rattraper, mais une méthode efficace pour tirer profit d'une « erreur, d'une incompréhension exprimée par une élève. Bref, de la vraie pédagogie de l'erreur.

Ces petits dialogues, pour vous rappeler que

- la pédagogie de l'erreur s'avère très efficace, efficacité reconnue et prouvée par les neurosciences (<https://apprendre-reviser-memoriser.fr/neurosciences-comment-le-cerveau-apprend-des-erreurs/>).
- L'évaluation sommative telle que pratiquée chez nous dans l'enseignement obligatoire promeut la pédagogie de l'échec ; une relation nuisible basée sur la croyance fausse que mettre un **2/10** va stimuler l'élève et le motiver à mieux travailler. [La motivation se base sur la réussite](#) de l'apprentissage et le plaisir que l'apprenant tire de cette réussite, **PAS** le contraire.

- L'élève est très bien placé pour aider son professeur à l'aider lui.

La pédagogie de l'erreur existe depuis la nuit des temps, elle est promue par de nombreuses pédagogies dites ouvertes ou nouvelles, elle est prouvée comme très efficace par les neurosciences, elle constitue la base de l'enseignement de nombreux pays. Pourtant notre école obligatoire continue envers et contre tout à s'appuyer sur la pédagogie de l'échec pour évaluer les jeunes. Il n'y a pas de mauvaise réponse, il n'y a que de mauvaises questions, dit-on.

Comme quoi notre culture scolaire se montre intolérante à tout changement. Elle prêche aux riches, et entend bien continuer à nier cette pratique injuste, nuisible et ruineuse que constitue l'évaluation sommative.

Librement sur notre site **WEB** :

<https://centredereussitescolaire.be/2022/11/14/quels-profits-pour-leleve-belge-francophone-qui-frequence-lecole-obliga/>

Phobie, préphobie scolaire

L'expression « phobie scolaire » s'entend régulièrement, une petite mise au point me paraît utile. Il s'agit d'un trouble mental non dû à l'école comme son nom pourrait le faire croire. On parle également de refus scolaire anxieux. Le jeune éprouve une

anxiété envahissante qu'il ne peut expliquer. Le symptôme essentiel renvoie à un refus, parfois spectaculaire, de prendre le chemin de l'école.

Nous caractériserons la préphobie scolaire d'après la phobie scolaire, le jeune montre des premiers signes de comportements indicateurs de refus anxieux plus massif, nous pouvons alors prévenir une aggravation vers la phobie par une intervention psychothérapeutique incluant la famille. C'est grâce à la caractéristique de notre consultation tournée vers toute question liée aux apprentissages scolaires d'un élève ou de sa vie d'écolier qu'il nous arrive parfois d'empêcher une phobie scolaire de s'installer, le 1^{er} entretien (l'anamnèse) nous ayant alarmés.

Quand une plainte nous fait penser à une phobie scolaire installée, nous faisons toujours appel à la collaboration d'un pédopsychiatre psychothérapeute ; il devient la référence médicale. La prise en charge au demeurant multidisciplinaire d'une telle psychopathologie s'avère dans la grande majorité des cas difficiles, complexes et lents à mener à bien. Une hospitalisation est régulièrement nécessaire.

Remarques :

- Il ne s'agit pas des pleurs, des crises d'angoisse, éprouvés, exprimés plus ou moins intensément par les petits qui entrent en maternelle ou en primaire. Cette crise est généralement due à la difficulté de se séparer de sa mère, de sa famille pour aller à l'école, une angoisse de séparation bien connue des institutrices. Normalement, les enseignants arrivent à consoler ces enfants-là. Mais si le jeune écolier devait rester très angoissé durant des semaines et si en plus l'un ou l'autre parent ne peut supporter cette angoisse, alors une consultation chez un psychologue ou psychiatre pour enfants est vivement conseillée. Suivies tôt et attentivement, ces aides sont efficaces et de courte durée.
- Il ne s'agit pas d'un refus d'aller à l'école, basé sur des problèmes que le jeune rencontre uniquement à l'école, comme des difficultés relationnelles avec des condisciples, avec un enseignant ou bien encore des problèmes d'apprentissage scolaire. Cette opposition doit être comprise, l'enfant aidé, toutefois elle n'est pas basée sur un mécanisme phobique comme l'est la phobie de l'araignée.
- L'élève n'est pas opposé à sa scolarisation, mais au fait d'aller à l'école (quitter sa maison), ce n'est pas du tout la même chose.

A) La phobie

« La phobie (du grec phobos : fuite, crainte, effroi) est une crainte irrationnelle suscitée par un objet, une situation ou une activité ne comportant pas de danger réel. L'angoisse, dont l'irrationalité est généralement consciemment reconnue par le sujet, donne lieu à diverses stratégies de défensives : fuite, évitement, utilisation d'un objet ou d'une personne permettant d'affronter la situation redoutée. » (De Mijolla, 2002). L'araignée n'est pas responsable de la peur irrationnelle que sa vue entraîne chez certaines personnes.

B) La phobie scolaire

L'école ou le trajet de l'école (Lebovici, 1999, tome III p. 2148) est le prétexte à une peur irrationnelle, incoercible et non pas la cause. « {...} refus scolaire massif accompagné d'une angoisse très marquée {...} » (Chaland, 1971)

C) La préphobie scolaire

C'est ma pratique qui m'a inspiré ce terme, que je définis comme une peur irrationnelle, mais s'exprimant de façon beaucoup plus modérée. La cause ne se trouve pas en l'école, mais dans des préoccupations inconscientes qui génèrent une grande insécurité chez l'élève.

À ce degré-ci, l'angoisse ou la peur peut être vite levée si le jeune accompagné de ses parents va consulter. Ainsi, ce petit garçon de 8 ans, se plaignant de maux de ventre le dimanche soir, pleurant doucement dans la voiture sur le trajet de l'école, ne pouvait mettre des mots sur sa tristesse apparente. Il ne refusait pas (encore) de se rendre en classe. Une thérapie brève incluant sa famille l'aida à résoudre le problème en trois séances. Elle mit en lumière que ce petit garçon était très préoccupé par la tristesse de sa maman, elle éprouvait beaucoup de mal à s'adapter à la Belgique au point de déprimer sans en être pleinement consciente. Cette famille d'origine étrangère en était à son troisième déménagement en quatre ans, le papa était diplomate.

Retenons que la phobie scolaire n'est pas causée par « l'école » et que le jeune qui en est victime doit être secouru.

Le refus d'aller à l'école peut aussi trouver l'essentiel de ses raisons à l'école, mais alors ce n'est pas une phobie, bien sûr, lui aussi doit être aidé.

Programme scolaire, un serpent qui se mord la queue

La définition choisie pour notre propos du programme scolaire est « Ensemble des connaissances et des matières prévues dans une classe ou sur lesquelles doit porter un examen. » Le Dictionnaire Robert nous informe que ce nom est tiré de « programma », « ce qui est écrit à l'avance ». Ah, ce sacro-saint programme, une liste de savoirs et savoir-faire à enseigner aux élèves, qui est écrite (très) à l'avance, et qui fait l'objet d'un respect presque aveugle de la part des professeurs, dans sa livraison à l'apprenant ! Je vous rappelle que cet essai concerne l'enseignement obligatoire.

« Il faut avoir vu tout le programme », ce fameux prétexte aux décisions prises souvent aux dépens de l'apprenant constitue un des excès de notre culture scolaire. Une sorte de contenu à apprendre sans buts explicités, sans raison clairement expliquée quant à son utilité pour le jeune. Les enfants acceptent dans la mesure de leur possible d'essayer de maîtriser tous ces contenus parce qu'à priori ils font confiance à l'adulte. Mais l'enfant grandit socialement, physiquement, il devient pubère et adolescent, il commence à réfléchir autrement, son cerveau se mature. Alors pourquoi dois-je apprendre « ça », puisque « ça » ne me sert à rien ? Question légitime que l'adulte se pose avant tout effort, mais quand elle est posée par un être en devenir qui remet tout en question puisqu'il est en devenir, ça « bloque ». L'élève n'est informé ni sur le pourquoi (double question : à cause de quoi et dans quel but ?), ni sur la façon dont il sera évalué, ni sur la façon dont il pourra s'(auto)évaluer.

En somme, le principal intéressé n'est pas informé, il se voit juste imposer une suite d'obstacles à franchir, sans sens constructif pour « soi ». Un contenu inerte face à de

jeunes esprits en pleine évolution et appartenant à une société qui reste bien vivante. Je pense aux cours les plus en cause dans les échecs, et les redoublements : mathématique, physique, chimie, flamand, français. Ces matières n'ont fait que grossir, devenir de plus en plus indigestes alors que le taux de redoublement dans notre enseignement secondaire reste, pour rappel, dans les plus élevés d'Europe, voire d'une grande partie du monde, depuis des décennies.

Associées à une didactique tout aussi figée (voir le chapitre sur la [pédagogie collaborative](#)), ces matières aux contenus de plus en plus inadaptes et aux jeunes et aux besoins de la société sont à mettre en relation avec un taux de décrochage scolaire et d'absentéisme professoral qui n'a jamais été aussi élevé qu'aujourd'hui.

Il n'est plus indiqué :

- de forcer des jeunes à apprendre les mêmes choses, les mêmes quantités de ces choses, sans remettre ces choses en question continuellement,
- de forcer les élèves à étudier les mêmes sujets en même temps,
- d'enseigner ces savoirs et savoir-faire de manière ex cathedra,
- d'évaluer leur maîtrise par des évaluations sommatives, ou certificatives, qui les sanctionnent, sans plus,
- d'imposer les [évaluations certificatives](#) CEB, et CE1D ; elles dévoient l'acte d'apprentissage en une excercisation

aveugle (refaire les épreuves des années antérieures, remplir les cahiers d'exercices des éditeurs scolaires ou feuilles fournies par l'école) ; presque aucun pays d'Europe ne pratique une telle évaluation avant la 6ème secondaire,

- o et n'oublions pas que l'évaluation sommative ou certificative n'évalue pas la maîtrise du programme qu'offre un apprenant !

Propositions

Il paraît indispensable :

- ✓ d'adapter chaque programme de cours aux ressources d'apprentissage de chaque élève,
- ✓ d'informer le jeune et sa famille sur
 - l'utilité et les buts, des contenus des programmes,
 - la façon dont il sera évalué,
 - la façon dont il pourra seul, ou avec l'aide de ses proches s'évaluer, se situer dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire attendus par l'école,

- ✓ de permettre à chaque apprenant d'élaborer son dossier d'apprentissage, un outil qui permet la meilleure collaboration avec ses enseignants,
- ✓ que chaque évaluation fasse partie d'un acte d'enseignement adapté aux ressources de chaque élève (voir l'évaluation scolaire partant de l'élève),
- ✓ que tant l'apprenant que son professeur se voient progresser dans leur travail, travail qui doit positiver leur relation mutuelle,
- ✓ que l'évaluation certificative soit renvoyée à la fin du cycle obligatoire, sans redoublement, puisque les programmes peuvent être étalés, individualisés, adaptés à l'évolution de l'enseigné.

Librement sur notre site WEB :

- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2019/02/18/evaluer-leleve-pour-apprecier-ses-ressources-dapprentissage-avec-discernement/>
- ✓ <https://centredereussitescolaire.be/2018/10/11/on-ne-demande-pas-encore-et-encore-a-un-eleve-ce-quil-ne-peut-pas-donner/>

Obligation vitale pour la survie de l'élève belge francophone qui fréquente l'école obligatoire « classique », gagner le plus de points qu'il est possible !

Un bon élève « classique » est un manager qui travaille pour gagner des points , s'en enrichir toujours plus. Pas de profits suffisants, pas de reconnaissance des pairs, des enseignants, des autorités scolaires. En économie, un commerçant qui ne fait pas de profits disparaît.

- Peut-il partager ses points avec ses camarades ? NON !
- Peut-il les prêter moyennant des intérêts en points, voire en euros ? NON !
- Du coup, il est bien obligé de les thésauriser, et ce, toute sa vie d'élève.
- Sinon que son capital « points » se voit réduit à zéro, qu'il en ait gagné peu ou beaucoup, à chaque retour des grandes vacances, qu'il recommence l'année ou pas.
- Absurde, NON ?

Quelques conséquences d'avoir à accumuler un gros capital points :

- La peur d'en perdre.
- La préoccupation anxieuse d'en gagner toujours plus.
- La crainte lancinante de devenir comme les pauvres en points, un humilié.

Absurde, non ! Pourtant c'est la logique de notre culture scolaire.

Une logique d'autant plus déraisonnable que le système qui « distribue » les points, c'est-à-dire l'évaluation sommative, a été démontré comme TOTALEMENT non valide, depuis des décennies !

L'organisme dans lequel l'élève travaille, l'école, le soumet à l'enseignement de connaissances, de compétences rassemblées sous forme de cours, cours dirigés par les professeurs qui rémunéreront lesdits élèves sous forme de points, les amenant à constituer un capital éphémère qui peut d'ailleurs se retourner contre eux. Deux élèves de la même classe ayant suivi 33h de cours sur la semaine et ayant ingurgité la même dose de matière en tireront un produit différent.

Plus l'enfant est jeune, plus les points seront entourés de compliments ou de reproches, et nous savons à quel point nous sommes sensibles aux remarques des autres, surtout de ceux qu'on aime, de ceux qui influencent notre bonheur d'être.

En plus, la course aux points continue pendant les temps de repos. Quid du bénéficiaire de ces une ou deux semaines de vacances de novembre ? Bien des élèves ont reçu du travail à faire, ont été prévenus qu'ils auront de gros contrôles la semaine qui suit celle de la rentrée (l'autorité scolaire a interdit de donner des interrogations la semaine de retour des vacances). Ces gros contrôles se verront rapidement suivis par les examens de Noël (super gros contrôles propres à la Belgique). Bref, entre les vacances de novembre et celles de Noël, l'élève passera son temps à subir des évaluations certificatives (ça passe ou ça casse) prouvées comme imparfaites et nuisibles, plutôt que de bénéficier d'enseignement, « raison » de sa présence à l'école. Ces examens constituent des moments de gains de points importants, et inversement, de gros capitaux sont en jeu. Trop peu de points gagnés ? C'est le risque de faillite psychologique, pédagogique, morale. L'élève n'aura même pas droit au chômage, son seul recours pour y survivre est sa famille.

Rappelons toutefois que de plus en plus d'écoles secondaires remplacent les examens de Noël par des évaluations sommatives supposées s'adapter aux lacunes des élèves ; même si elles restent sommatives, c'est quand même un progrès au bénéfice des apprenants.

Notons également que si un comportement de l'élève n'a pas plu au « payeur », il peut se voir mis à l'amende comme perdre des points, ou recevoir un zéro.

N'oublions pas, un élève qui gagne beaucoup de points peut n'avoir appris que très peu, un élève très peu rétribué en points peut avoir beaucoup appris. Absurde, non ?

Mais alors que faire, direz-vous ?

Hé bien, comme le font certaines écoles chez nous, comme le pratiquent des écoles à pédagogie dite ouverte, des écoles internationales, et aussi de nombreux pays, inspirons-nous de la pédagogie collaborative avec sa pratique de l'évaluation formative mutuelle : la [pédagogie collaborative](#)

Par définition, l'évaluation formative mutuelle s'axe sur les ressources d'apprentissage du jeune, elle valorise une constante autoévaluation, un échange permanent entre lui et son environnement. Ce qu'il acquiert l'enrichit, et ne peut être remis à zéro. Ces acquis, il les partage sans intérêt autre que de s'en sentir valorisé. Il se voit progresser positivement, tout en prenant conscience de ses lacunes, des efforts fournis, et à fournir.

Ha oui, il y a aussi 500 à 600 millions d'euros à y gagner (frais dus aux redoublements puisque ceux-ci ne s'avèrent pas dans [l'évaluation formative mutuelle](#)).

Réflexions

Évaluer l'élève à l'aide de points fournit une fausse représentation de la compétence ainsi mesurée.

Tim reçoit un **10/10** pour sa récitation, Tom est noté **6/10**.

Deux semaines plus tard, ils se récitent le texte par jeu,

Tim n'en sait plus que pour **4/10**, Tom pour **5/10**. Bien sûr,

ils conservent le **10** et le **6**. L'un offre une mémoire verbale

à long terme peu efficace par rapport à l'autre, aucun des

deux n'ayant eu l'occasion de répéter ce texte entre temps.

Cet exemple concret pour poser cette hypothèse : *l'évaluation*

sommative est une croyance, sa validité n'existe pas, seule

existe une croyance purement culturelle, aux grands dépens

des apprenants et des enseignants. Les professionnels de

l'enseignement, de l'évaluation, savent cela plus ou moins consciemment ; or ils le conservent envers et contre tout. Serait-ce l'effet de « La tête dans le guidon ? », la plupart d'entre eux baignant dans ce type d'évaluation depuis l'enfance. Nous avons tendance à reproduire ce que nous avons vécu. Malheureusement, cette croyance valorise les élèves qui bénéficient d'une famille qui compense ce mauvais système par un suivi très attentif et adapté, au contraire de ceux qui ne bénéficient pas d'un tel filet de sécurité, soit les familles défavorisées sur le plan socioculturel, ou économique.

Punition

Punition et pédagogie positive, un alliage possible ?

La punition s'envisage ici par son côté constructif, utile pour aider l'élève à apprendre à ne plus commettre la même erreur, même si elle est souvent utilisée par les adultes, dans un but à court terme : calmer, faire obéir. Quand nous sommes énervés ou fâchés, il est bien difficile de réfléchir aux effets éducatifs d'une punition.

La nature de la punition doit être envisageable par le jeune ; il doit savoir ce qui lui en coûtera s'il transgresse une règle, règle accessible à sa compréhension. La sanction informe-t-elle sur ce qu'il faut faire, comment réparer ce qui a été (dé)fait au besoin ?

Parfois, un enfant est tellement insupportable qu'on réagit sans réfléchir, une gifle part, on lui fait écrire dix pages, ce qui pour un dysgraphique constitue un enfer. Ça arrive ! En adulte nous reprenons notre sang-froid pour ensuite adapter la punition, en expliquant ce changement. Les jeunes comprennent et apprécient un tel effort.

Un élève qui revient de l'école régulièrement puni est un élève mal compris, sinon il s'améliorerait. Il faut corriger le tir ! La punition doit avoir un effet régulateur.

« *Parce que je l'ai raté, je dois copier 5 fois le contrôle de latin alors que je l'ai corrigé ! À quoi ça sert ? De toute façon, je suis dépassé et j'abandonne le latin...* » dit cet étudiant découragé. On peut le comprendre, en quoi cela le motive-t-il ? Dans ce cas-ci, il s'agissait d'une traduction avec justification. Où est l'effet régulateur, réparateur ? C'est tout ce qu'il faut pour dégoûter, décourager un apprenant. Celui-ci était vraiment dépassé, mais avait étudié malgré tout. En plus, il était légèrement dysgraphique.

Les cotations négatives, « les mauvais points », se perçoivent comme une forme de punition. Leur récurrence fait partie des causes de certains décrochages. Les non-réussites répétitives usent le moral, dégoûtent et finissent par être vécues comme des représailles, alors qu'il n'y a pas de faute de la part de l'apprenant.

Trop d'élèves subissent de façon continue et de longue date, des petites ou grandes humiliations sous les formes les plus diverses. Par exemple, des remarques désobligeantes écrites ou orales (parfois devant toute la classe), des notes soulignées en rouge, des retenues ou privations de récréation. Sans compter les parents qui, soucieux de soutenir l'école ainsi que la bonne adaptation de leur enfant, y vont d'un petit supplément de sanction.

L'enfant, à chaque fois, accuse le coup. Répétées, ces humiliations peuvent occasionner de gros dégâts, être vécues comme du harcèlement pédagogique.

Remarque : Les reproches écrits sur les contrôles, dans les bulletins ou journaux de classe (tu n'as pas étudié, c'est mauvais, tu me déçois, si tu ne te reprends pas tu vas doubler, etc.) peuvent aussi se comprendre comme étant un miroir des sentiments négatifs éprouvés par celui qui les écrit, à son propre égard.

Réflexions

« *La punition que je veux donner favorise-t-elle l'image de soi, la perception qu'a l'élève de son efficacité ? En quoi*

peut-elle l'amener à réparer son erreur, à s'améliorer ? Il ne faut pas qu'elle l'humilie, le démotive. »

L'apprenant perçoit vite l'apport positif possible d'une punition, même s'il n'en est pas content.

Racisme cognitivo-intellectuel implicite et notre enseignement obligatoire

Existe-t-il un racisme cognitivo-intellectuel tapi dans notre enseignement obligatoire ? Si l'on définit le mot race par « ensemble de personnes ayant des caractéristiques communes, par exemple : la race des psychologues (sourire de votre serviteur), l'ensemble des élèves qui affichent des troubles spécifiques d'apprentissage constitue alors aussi une race, celle des [TSA](#) : ces caractéristiques communes des TSA ou des « Dys » sont liées à leur développement neurobiologique, ils ne sont donc pas responsables des causes leur(s) trouble(s) d'apprentissage au contraire des psychologues qui eux ont choisi de l'être, bien sûr.

Mon métier m'amène par définition à rencontrer des élèves qui fréquentent les écoles « classiques » tout en étant victimes de TSA ; une des principales plaintes exprimées par ces jeunes et leur famille est un sentiment d'injustice, parce que leurs caractéristiques dys ne sont pas respectées dans les exigences et tâches scolaires. Ces élèves se plaignent souvent d'être harcelés, voire persécutés par les exigences ou remarques des enseignants. À cela s'ajoutent régulièrement les moqueries des camarades peu éduqués au respect de ce type de différence, moqueries reçues à la suite de leurs mauvais résultats ou de leurs réponses orales erronées. Ils se sentent à juste titre vraiment tournés en ridicule. Certains vont jusqu'à se sentir « comme une race à part ».

Si vous vous référez au [rectangle didactique](#) expliquant la pédagogie collaborative, vous verrez que les $\frac{3}{4}$ d'une situation d'enseignement dépendent du professeur (sa didactique, sa façon d'évaluer ses élèves, sa capacité à se remettre en question, à s'adapter à ce type d'apprenant), il s'avère donc responsable des $\frac{3}{4}$ de cette forme implicite de comportement discriminant, le plus souvent sans s'en rendre compte bien sûr. Le [programme scolaire](#) considéré comme une quantité de matière à faire

apprendre entièrement de façon indifférenciée à un groupe d'apprenants en même temps a été construit indifféremment des besoins spécifiques de ces jeunes.

À cela s'ajoute l'outil discriminatoire n°1, [l'évaluation sommative](#), 1^{ère} cause de la mise à l'écart des élèves « dys ».

Il n'y a pas de faute de la part du système scolaire, il ignore tout simplement cette « race » d'apprenant, je parle des écoles non spécialisées et des élèves TSA qui fréquentent l'enseignement classique, leur trouble, le plus souvent ne justifiant pas une orientation dans l'enseignement spécialisé (souvent le type 8, destiné aux dyslexiques, dysphasiques, etc.). Les professeurs ne sont donc pas en faute, mais emportés par un courant qui n'envisage pas la remise en question. Pourtant ils sont très bien placés pour prévenir ce mal-être envahissant qui affecte tellement ces jeunes apprenants.

Réflexions

Comme pour sa couleur de peau, ou un problème visuel pénalisant, une personne victime d'un [TSA](#) n'est pas responsable des causes de son trouble déficitaire.

L'apprenant perçoit vite ses difficultés à répondre aux exigences d'un enseignant, et ses faiblesses par rapport à ses condisciples. C'est déjà assez dur à vivre comme ça, pour que s'ajoutent les remarques négatives des professeurs, des camarades ; les mauvais points obtenus aux [évaluations sommatives](#) (le 1^{er} outil de discrimination de ces jeunes), conséquents à ses caractéristiques d'apprentissage les affectent suffisamment. C'est toute sa personne physique, psychologique

et morale qui s'en trouve blessée. Notre culture scolaire ne tolère pas ce type de différence due à des caractéristiques neurobiologiques, c'est pour cela que je pose la question de l'existence de ce racisme intellectuel généré dans nos écoles obligatoires, à l'insu de ses usagers. Ils sont clairement victimes d'une discrimination systémique.

Rappelons-nous, on ne demande pas encore et encore à un élève ce qu'il ne « sait » pas faire, ici, enlever les conséquences cognitives de son TSA ! Il doit le supporter du matin au soir, quoi qu'il fasse.

Réforme de la vie de l'élève et création destructrice

La peur d'un changement disruptif (qui produit une rupture), la verticalité pesante des hiérarchies présentes parmi les professionnels vivant de l'enseignement obligatoire m'amènent à une réflexion dont le sujet est « la nécessité du pouvoir de la création destructrice⁹ ». Passer d'un rapport hiérarchique vertical à un rapport relationnel à trois dimensions entre les usagers de l'école entraîne un changement de point de vue radical. Une radicalité qui peut être ressentie comme destructrice pour les personnes se situant « en haut de la pyramide », comme effrayante, pour les enseignants, et même les parents. Passer d'une représentation construite dès son propre début de scolarité à une autre très différente peut amener à la destruction créatrice. La 1^{ère} représentation doit s'effacer pour la 2^{ème}, ou peut-être la 2^{ème} doit-elle effacer la 1^{ère}, parce que notre peur, une peur du vide, de l'incertitude, inhibe notre réflexion. La notion de force d'inertie propre à chaque système prend ici toute son importance,

⁹ Expression reprise du titre d'un livre de Philippe Aghion, Céline Antonin, Simon Bunel, paru aux éditions Odile Jacob en 2020.

de même que celle de la rentabilité aussi. Tout apport pédagogique venant de l'extérieur est le plus souvent perçu négativement, donc mal perçu ou même pas identifié.

Si l'on considère la rentabilité d'un système scolaire à travers la réussite de sa raison d'être, c'est-à-dire la réussite de l'élève, force est de reconnaître qu'en Belgique francophone, le mot « rentable » se voit remplacer par « dispendieux ». L'école dite [élitiste](#) s'avère chez nous un antonyme de la rentabilité.

La réforme de la vie de l'élève force une réforme de « l'école obligatoire » et donc le contexte de la vie de l'élève et les institutions doivent changer structurellement. Aucune des nombreuses tentatives de transformations n'a réussi à subsister depuis la 2ème guerre mondiale. On peut parler ici de stagnation destructrice.

En aucun cas, ces échecs sont attribuables à un manque d'argent, mais plutôt imputables à l'incapacité de la majorité du personnel de l'Éducation Nationale ou de l'Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, en ce relativement « bien soutenu » par les parents, de changer leur représentation de l'école, du métier de professeur, de la façon d'enseigner. Alors pourquoi de nouvelles propositions de changements, me direz-vous ?

Parce que dans le contexte de cette inertie pérenne, tous les usagers de l'école reconnaissent nonobstant que « ça » doit changer, que nous sommes tous responsables du délabrement de notre enseignement secondaire.

La création ne s'avèrerait peut-être pas si destructrice que ça, du moins dans un 1^{er} temps !

Comment faire quand la refonte de l'école effraie ou contrarie si fort la majorité des personnes ? En appliquant les principes de bases de la [pédagogie collaborative](#) dans l'enseignement : L'élève se voit placé au centre d'une relation mutuelle constante, il apprend dès le plus jeune âge à réaliser sa

capacité d'action, à élaborer une didactique personnelle en collaboration avec les aidants, il apprend à « agir sur », à comprendre sa responsabilité, à corriger « le tir », à s'(auto)évaluer, à se faire respecter et donc à apprécier positivement la didactique des enseignants, à respecter les autres. Afin de résoudre ses tâches scolaires, l'élève apprend à définir lui-même les limites des efforts, à trouver en lui-même la motivation nécessaire, à mettre en œuvre les activités cognitives, les démarches stratégiques. Et bien sûr, l'évaluation formative remplace la [sommativ](#)e, pour enfin offrir aux jeunes ce sentiment de sécurité indispensable pour réussir sa vie d'apprenant. Ces idées peuvent se développer au compte-gouttes, sans provoquer des changements trop inquiétants, l'important est d'agir sans tarder.

Renvoi d'un élève

Ce sujet trouve évidemment sa place dans cet essai qui a pour ambition de sensibiliser le lecteur à l'esprit de collaboration, à développer une pédagogie plus positive et heureuse. Je considère l'élève, ses parents, les professionnels de l'enseignement comme des usagers de l'école, engagés dans un projet commun. Pas question de culpabiliser l'un d'eux. Instituteur, je considérais ma classe comme un village, et donc nous étions tous des villageois, nous le groupe classe, alors chasser un des nôtres constituait une idée peu tolérable !

Un jeune qui est exclu ou qui se voit proposer avec insistance de quitter son école constitue le plus souvent un échec pour la communauté. Lui et sa famille ne possèdent pas toujours les connaissances, les moyens suffisants pour trouver une solution positive, les professionnels liés à son école, non plus.

En Belgique francophone, deux formes de renvoi sont utilisées, l'officiel et le suggéré. Le renvoi officiel respecte des règles obligatoires qui offrent l'avantage de permettre aux parties de bien se situer. Le livre de Rongé (2000) propose de précieux éclaircissements sur l'école et les droits de l'élève, des parents. Il existe aussi le Service Droit Des Jeunes ([Accueil - Service Droit des Jeunes \(sdj.be\)](http://www.sdj.be)).

Le renvoi suggéré, le plus fréquent, se reconnaît très facilement grâce aux réflexions du type : « *Votre enfant n'a pas sa place dans notre école. Il serait mieux ailleurs.* », « *Il ne sera pas réinscrit en septembre.* », « *On ne veut plus le voir !* » Vous l'aurez compris, il s'agit d'une pression psychologique, pas d'une obligation légale. Le renvoi suggéré peut être refusé, l'élève reste inscrit dans l'école. Je vous « renvoie » au chapitre sur l'[élitisme](#). Cela dit, le jeune doit évidemment être aidé.

A) Les enjeux psychologiques et pédagogiques pour l'élève et sa famille.

Tout renvoi, explicite ou non, constitue une rupture qui génère une blessure narcissique, un dommage moral pour le jeune et ses parents. Les règles de l'institution prévalent sur celles de la famille. Ainsi, un établissement réputé élitiste développera une pédagogie, une discipline en conséquence. Il n'en changera pas parce que votre enfant n'y trouve pas son compte.

Le renvoyé peut se trouver dans plusieurs positions, positions possibles aussi pour le [doubleur](#) :

- *Personne ne le soutient.* Tout le monde lui reproche son expulsion. Pas d'illusion, il est considéré comme une mauvaise personne, sans pouvoir se raccrocher à une main bienfaitrice. Dans ce cas, il développera probablement une image de lui imbibée de ces projections d'adulte, notamment celle de se penser comme une personne... mauvaise. Comment réagir ? Perpétrer le mal, se renfermer ou faire appel à l'extérieur ? Vers qui peut-il se retourner pour se reconstituer, se sentir reconnu ? Vers les condisciples qui lui ressemblent ? Il

peut aller jusqu'à la fréquentation des milieux « non conformes ». Nous avons affaire à un élève d'autant plus en détresse que personne ne veut l'aider ! Il est poussé vers une solitude misérable.

- Une partie de sa famille le soutient, par exemple sa maman le défend, son papa l'accuse. C'est déjà mieux, mais générateur aussi de détresse morale. « *Je ne veux rien aux yeux de mon père ; c'est sûrement parce qu'une partie de moi est mauvaise. Je cause de la mésentente entre mes parents. Que faire ?* » Ce type de monologue représente ce que le jeune renvoyé peut vivre plus ou moins consciemment.
- Il est soutenu par toute sa famille et ses amis. Voilà une bonne chose pour lui, même si l'institution donne de bonnes raisons de s'en débarrasser. Mais, il peut être pris en sandwich entre l'établissement et ses parents, auquel cas le soutien d'amis ne peut que lui faire du bien. Ceux-ci en veulent souvent à l'école de ne pas réagir de façon plus constructive. Les familles vivant un sentiment de persécution envahissant relèvent d'un autre débat.
- Il est soutenu par les enseignants et ses parents, c'est ce qui peut lui arriver de mieux. Il en souffrira, mais les perspectives deviennent positives, potentiellement plus réparatrices. Un conseil de classe peut décider du renvoi de façon constructive s'il explique clairement les raisons et que celles-ci sont acceptées par le jeune et sa famille. Il peut être considéré alors comme une réorientation et non comme une punition sans visée constructive.

B) Quelques solutions

L'intervention d'un tiers (psychopédagogue, psychologue, pédopsychiatre, centre de pluridisciplinaire indépendant, etc.) se montre porteuse d'ouverture. En effet, se cantonner à l'avis de l'institution, c'est aller dans le sens de ses intérêts à elle. L'avis du centre PMS (centre rattaché à l'institution et qui a notamment pour but d'aider les élèves du point de vue psychologique et pédagogique) peut manquer d'objectivité pour le jeune, puisqu'il est rattaché à l'école !

La famille constitue le plus souvent le véritable filet de sécurité de l'enfant, même si elle ne fonctionne pas bien. Plus l'information circulera enrichie de l'avis de chacun, mieux l'élève sera aidé.

Notons que lors des conseils de classe destinés à punir, ou à décider un renvoi, un redoublement, aucun système de défense digne de ce nom n'est prévu pour défendre le jeune concerné. Pour avoir travaillé dans une école européenne, j'ai pu y apprécier une procédure nettement plus respectueuse de l'élève. Quoi de plus normal donc que de réparer cette injustice !

Le renvoi ? Pas avant le dernier recours !

Tant que l'élève, sa famille, l'institution ne peuvent répondre clairement aux questions suivantes, le renvoi peut constituer une lourde erreur.

- Quelles sont les bonnes raisons pour qu'il soit renvoyé ?
- Quels sont ses niveaux et caractéristiques intellectuels, pédagogiques, instrumentaux, affectifs, donc ses ressources d'apprentissage ?
- Vers quelle école ou quelle option le diriger ?
- Un soutien complémentaire à la réorientation scolaire est-il indiqué ?
- L'élève a-t-il pu exprimer son avis, toutes les parties l'ont-elles écouté, entendu ?
- Les perspectives sont-elles porteuses d'ouvertures, de solutions aidant globalement l'exclu ?

- Un manque crucial dans nos écoles doit être comblé, l'élève n'a pas droit systématiquement à une défense : il faut donc mettre en place une procédure qui permet à tout élève qui risque un renvoi, un redoublement, de bénéficier d'une défense digne de ce nom, à l'instar de ce qui existe dans les écoles européennes et même françaises.

Solitude nécessaire et apprentissages scolaires

Pour réellement comprendre, connaître à long terme un savoir, un savoir-faire, l'élève doit élaborer une relation personnelle avec le sujet de cet apprentissage ; il s'appuie sur son sentiment de solitude.

Pas de relation pensée ? Pas d'apprentissage personnel !

Face à un objet scolaire à maîtriser, le jeune s'appuie sur son expérience de la réussite de ce type d'apprentissage, mais aussi sur ses ressources cognitives, intellectuelles, physiques.

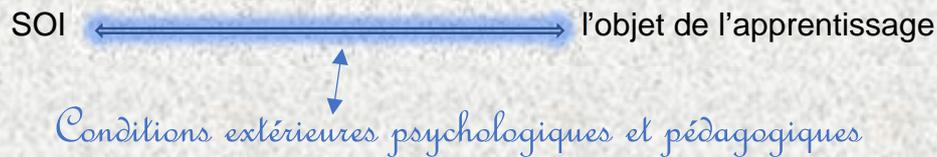
Il élabore une relation qui part de son « soi » et qui va vers l'extérieur ; il établit un sens « aller-retour ». S'il n'y perçoit pas de sens, il ne pourra s'approprier vraiment le sujet à maîtriser.

Une action solitaire qui nécessite un environnement positif pour se réaliser heureusement.

« Je suis seul quand je dois comprendre quelque chose, car je suis le ou la seul.e à pouvoir me l'approprier. »

« Est-ce que j'aime cette solitude, est-ce que j'y vis la réussite nécessaire pour continuer à l'investir, à l'étendre, à la conserver ? »

Meilleures seront ses circonstances d'apprentissage, plus heureux sera l'être qui « apprend », et inversement.



Ce sentiment de solitude se nourrit notamment des conditions d'apprentissage du moment, donc de l'encouragement, du respect, de la réussite qui l'accompagnent. Pensons au petit enfant qui apprend à marcher d'initiative et aux réactions de son environnement aux moments où il le montre.

Je pense que l'enfant naît, que nous naissons avec un sentiment épistémique positif, une envie potentielle d'apprendre qui l'habitera, nous habitera, toute la vie.

Quels sont les meilleurs moyens psychologiques et pédagogiques qui favorisent ce formidable sentiment solitaire, cette envie potentielle d'apprendre ?

- Bien sûr, la réussite ! Puisque c'est elle qui engendre le plaisir et l'envie de continuer l'apprentissage en cours, racines de la motivation positive.
- Se sentir valorisé par la réussite d'une action, d'un comportement (« aider », pratiquer un sport, un art, une activité heureuse, etc.) amène à s'épanouir, enrichir son estime de soi, à plus s'aimer, que du bon pour apprécier sa part solitaire.

- Installer le bonheur dans son sens « sérénité » parmi les finalités de l'enseignement obligatoire.
- La métacognition consiste en un processus par lequel un élève prend conscience de ses facultés et activités cognitives. Elle lui apporte une dimension très riche et nécessaire, si nous sommes soucieux de le rendre plus autonome. Un des bénéfices de celle-ci est de promouvoir la connaissance de soi par l'intermédiaire de la connaissance de sa pensée, de sa façon de réfléchir, de sa façon d'étudier. Elle offre l'avantage d'aider l'élève à développer la perception de son efficacité en même temps que son efficacité « tout court ». Autonomie et solitude sont ici, synonymes. Que l'enfant soit plus ou moins autonome, il reste seul quand il doit s'approprier un apprentissage.
- Le respect des ressources d'apprentissage de l'apprenant
- La suppression du redoublement sauf s'il est indiqué à la suite d'une évaluation diagnostique des apprentissages complète.

- Le remplacement de l'évaluation sommative par l'évaluation formative mutuelle. Nous rencontrons régulièrement des étudiants qui vivent certains apprentissages comme les renvoyant systématiquement à un sentiment envahissant d'inefficacité, voire à une dénégation de soi, « *Quoi que je fasse, j'ai des mauvais points, je suis un nul.* » Un enfant qui se voit trop souvent mis en échec peut traduire cela en un fort sentiment d'être puni au point de l'intérioriser, « *C'est normal puisque c'est moi* » et l'adulte souvent de surajouter « *Si tu n'as pas de meilleurs points, c'est que tu ne le veux pas* » ; ceci peut amener le jeune à étouffer l'expression de sa tristesse.
- Offrir à l'élève en échec une approche globale professionnelle qui l'aide, lui et sa famille à faire plus justement la part des choses. La guidance psychopédagogique qui en découle alors offre à ce jeune (et ses proches) l'occasion de mieux se connaître, de

répondre de façon plus adaptée aux exigences scolaires,
d'aider ses proches, voire de se réparer.

- À vous d'en proposer !

Surmenage scolaire, un épuisement néfaste peu visible

Notre consultation pluridisciplinaire indépendante nous permet de recevoir des élèves pour toute question liée à l'école, à leurs études, à leur vie scolaire. Nombreux sont ceux qui sans le savoir sont victimes de surmenage scolaire. Une victime d'un tel épuisement ne peut plus puiser dans ses ressources ni d'apprentissage ni physiques ni psychoaffectives. Elle s'est « vidée » et a besoin de soins. Notre culture scolaire affiche vis-à-vis d'un tel problème un déni massif.

En annexe, vous trouvez le [questionnaire](#) de 1^{ère} évaluation que nous proposons aux jeunes concernés, il s'avère vraiment indiqué comme 1^{ère} démarche pour toute suspicion de surmenage, d'épuisement.

De nombreux étudiants du secondaire et du supérieur qui ont terminé l'année scolaire, surmenés, et qui n'ont bénéficié d'aucune prise en charge vont décrocher de l'école, de l'université, plus ou moins progressivement pour abandonner vers décembre ou janvier. Un coût psychologique et financier ruineux.

La soigner, c'est d'abord amener cette jeune personne, ses proches, ses enseignants (dans la mesure du possible, et du secret professionnel) à comprendre les coûts cognitifs et affectifs subis par la victime du surmenage. Elle doit bénéficier d'une approche thérapeutique globale. Son sac à dos devenu trop lourd doit se voir alléger. Notre longue expérience démontre qu'il faut associer :

- le psychologique (cognitif, affectif, familial),
- le pédagogique (comment l'élève étudie-t-il, gère-t-il ses cours, utilise-t-il ses ressources d'apprentissage, est-il dans une option qui lui convient ? Etc.),
- l'instrumental (la qualité de sa lecture, de son orthographe, de son écriture, comment il mémorise – la mémoire est multiple -, comment il organise son espace, la qualité de son attention-concentration, etc.),

– le systémique (son histoire de vie, ses relations avec ses condisciples, ses professeurs, l'adéquation entre la philosophie de l'école et celle de l'élève et sa famille, l'adéquation entre la pédagogie de l'école et les ressources du jeune, etc.).

Cette 1^{ère} démarche très riche doit se montrer rapide (2 à 3 semaines maximum entre le 1^{er} entretien et la remise de conclusions dont la proposition de solutions). Il en découle des recommandations qui incluent notamment le suivi individuel « sur mesure », l'éventuelle réorientation scolaire avec le choix de l'école. La scolarité de l'élève surmené est maintenue selon un programme individualisé. Cette approche thérapeutique le permet.

Information

Voici un **exemple de mécanisme** qui engendre des surmenages ou épuisements scolaires :

L'élève travaille ++ → se voit sanctionné par des mauvais points, s'entend reprocher la qualité de son travail par l'enseignant ET trop souvent par ses parents → l'élève se sent triste, incompetent ;
 → Il travaille **+++** et se voit encore sanctionné par des mauvais résultats, s'entend reprocher la qualité de son travail par l'enseignant ET trop souvent à nouveau par ses parents → l'élève se sent encore plus triste, encore plus incompetent.

Voyons deux réactions alors possibles :

1. **Le jeune en rajoute** en travaillant **++++** toujours aux dépens de son sentiment de bonheur et de compétence et s'enfoncé dans le surmenage, l'épuisement.
2. **Il arrête** par réaction de survie, pour éviter de plonger dans une dépression avec le risque de décrocher de l'école, de se faire traiter de « je-m'en-foutiste », etc.

Systeme scolaire revu et corrigé possible

Le système scolaire belge fut fondé en 1830¹⁰ en un ensemble complètement disparate composé de l'enseignement libre (catholique surtout) et officiel. Chacune de ces deux parties fut compartimentée en de nombreuses entités. L'officiel fut divisé en secteurs : communal, provincial et état. Le libre, en confessionnel et non confessionnel. Le principe fut d'assurer une double liberté d'enseignement et de l'inscrire dans la Constitution : la liberté pour tous, d'organiser un enseignement et la liberté de choisir l'école de son enfant. Les subventions doivent tenir compte de cette double liberté. Notons que depuis quelques années, les initiatives de créations d'écoles libres non confessionnelles en secondaire se sont multipliées. Ceci rend le système encore plus nébuleux, singulièrement pour un parent qui doit y inscrire son enfant ou l'y orienter.

Bien sûr, le politique a pour rôle de faire respecter la constitution. Toutefois, cette construction s'avère aujourd'hui complètement périmée, elle rend impossible toute amélioration significative pour l'élève, depuis les années 1950 au moins ; une double liberté qui est devenue liberticide dans le sens de contrevenir à l'évolution

¹⁰ Ouvrage sur lequel j'étais ce paragraphe : Draelants, H, Dupriez, V, Maroy, Ch., décembre 2003, « Le système scolaire », Bruxelles, CRISP.

indispensable de « l'école ». Le hiatus entre celle-ci et la réalité socio-économique est devenu tellement grand que leur relation mutuelle s'est fort négativée.

Je ne vois qu'une solution (peut-être) viable à long terme, qui se montre vraiment à l'avantage de l'élève, et donc du reste des usagers de l'école. La voici.

Propositions

- ✓ Tant que la Belgique francophone ne bénéficiera pas d'un organisme unique pour assurer le bon fonctionnement de l'ensemble des écoles maternelles, primaires et secondaires, la perte démesurée d'énergie, d'argent, et de rendement, perdurera.
- ✓ Cet organisme devra être Apolitique, il concerne les colonnes 2 et 3 du tableau proposé par Louis D'Hainaut. Son personnel offrira une grande pluridisciplinarité et sera engagé uniquement pour la qualité de sa formation.
- ✓ Ses services seront organisés en toiles d'araignée, le centre de ces toiles étant l'élève.
- ✓ Les rapports ne seront plus hiérarchiques, mais imaginés en trois dimensions, l'une n'étant pas plus importante que l'autre. Tous les enseignants bénéficieront de la même considération sociale, et salariale.

- ✓ Un service unique d'aide aux élèves sera développé et intégré spatialement dans les écoles (centres psycho-médico-sociaux, écoles de devoirs, etc.) ; ses parties seront fondues en un tout.
- ✓ Un service unique d'aide aux enseignants sera créé. Les personnes pourront y trouver un soutien individuel confidentiel pour les aider professionnellement tant psychologiquement que pédagogiquement. Les aidants seront des professionnels spécialisés : psychologues, (psycho)pédagogues, psychiatres, tous liés au secret professionnel.

Cela ne coûterait pas plus d'argent, au contraire. Les taux de doubléments, d'échecs, de décrochages, d'absentéismes professoraux coûtent déjà des centaines de millions d'euros par an. Cette proposition permettrait de réorienter cette perte annuelle colossale au bénéfice des usagers de l'école. Elle table aussi, en conséquence, sur une amélioration du bonheur des usagers de l'école à la fréquenter, l'élève en premier bien sûr, sans oublier les enseignants, évidemment.

Remarque : L'expérience de l'enseignement hybride découlant des confinements constitue sans doute une des seules règles pédagogiques qui fut reconnue et appliquée par toutes les écoles, sans distinction, ou presque, depuis les années 1950. Nous ne voulons pas juger sa qualité, mais il y a là de quoi nous aider à réfléchir.

Tolérance à la non-connaissance, à la non-compréhension

Je définirai cette forme de tolérance comme la capacité à accepter, supporter des situations nouvelles, à avancer dans le flou, dans l'inconnu, sans une crainte paralysante de l'échec. La tolérance à la non-connaissance est liée à la tolérance à l'incertitude. Cette forme de bienveillance, d'ouverture d'esprit, devrait constituer une finalité essentielle de notre enseignement obligatoire ; elle est liée au plaisir d'apprendre.

Chaque élève présente une tolérance à la non-connaissance, à la non-compréhension, différente, chaque apprenant offre sa propre histoire de vie, ses propres ressources d'apprentissage, son vécu scolaire, son propre filet de sécurité familial. Pas deux jeunes les « mêmes ».

Le plaisir d'apprendre amène une tolérance heureuse à la non-connaissance, à la non-compréhension, donc à l'incertitude. Il consolide la confiance en soi, ce pilier de l'identité.

Et inversement !

Alors, oui, une apprenante, un apprenant, tolérant à la non-connaissance, à la non-compréhension est une personne qui apprend sans doute avec plaisir, qui aime les nouvelles situations d'apprentissage, qui n'a pas peur de décevoir ou d'être mise en échec ; elle ne s'angoisse pas quand ses efforts pour résoudre une tâche scolaire ne paient pas vite, elle ne s'inquiète pas jusqu'à perdre ses moyens lors d'une évaluation

pour des points alors qu'elle est potentiellement dangereuse, capable de la mettre en échec.

« À l'heure du bulletin, pensez-y ! » S'il est mauvais, comporte des échecs, veillons à supporter alors l'élève, à réagir positivement, par exemple en lui posant la question : « Que peut-on faire pour t'aider, pour que ton plaisir d'apprendre à l'école ne se détériore pas ? » Lors d'une consultation, un étudiant dit un jour : « Je suis rassuré si je peux apprendre en sachant que je peux ne pas savoir, que je peux échouer. »

Information

L'apprentissage réussi donne du plaisir à l'apprenant, et l'envie de continuer à l'approfondir. Continuer à le réussir engendre une motivation profonde, et durable.

C'est le manque de réussite qui démotive, c'est la réussite qui motive à la tolérance à la non-compréhension, pas, ou si peu, l'inverse !

Librement sur notre site WEB :

- ✓ Lire: <https://centredereussitescolaire.be/2019/10/22/la-tolerance-a-la-non-connaissance-a-la-non-comprehension-est-liee-au-plaisir-dapprendre>
- ✓ Regarder : <https://vimeo.com/389988221> ou <https://centredereussitescolaire.be/videos/> 3^e vidéo

Zéro

La notion de Zéro est très complexe. Le nombre 0 n'est pas suffisamment compris avant 15 ou 16 ans par la majorité des jeunes. Il **s'avère relativement difficile à manipuler**, à comprendre pour l'adulte, qui plus est pour les enfants.

Par exemple :

0 divisé par 8 donne la même réponse que 0 divisé par 542,28, soit 0

$$0/8 \llcorner = \llcorner 0/542,8 \llcorner = \llcorner 0$$

8 divisé par 0 donne la même réponse que 542,26 divisé par 0, soit l'infini

$$8/0 \llcorner = \llcorner 542,26/0 \llcorner = \llcorner \text{l'infini}$$

Voici quelques aspects associés à la notion « zéro » :

- 0/10 (note à un contrôle sommatif), résultat qui verra très souvent l'élève se vivre, à ce moment-là, comme nul, sans valeur.
- Recommencer « quelque chose » à zéro (parfois donné comme explication par les professeurs quand ils font doubler un élève), ce qui est faux puisque l'expérience a été vécue, on ne repart jamais de 0.
- La peur du vide.
- Il fait une température de 0 degré (une réalité physique).
- Étage 0 (étage réel d'un bâtiment).
- Le chiffre 0, un des 10 chiffres (le chiffre est aux nombres, ce que la lettre est aux mots).
- Le zéro absolu : la température la plus basse qui puisse exister (une réalité physique).
- Le nombre 0 qui existe entre -1 et +1.
- 0 symbole du vide.
- La peur du vide.
- Pas de zéro dans les nombres romains. Nous sommes en 2023, soit MMXXIII.
- Etc.

Combien de fois les professeurs n'utilisent-ils pas ce symbole comme menace, ou pour noter un contrôle. Un enfant de 6 ans peut se voir attribuer 0 sur 10 pour une évaluation en calcul, alors qu'il ne maîtrise pas le nombre 0, il ne le comprend pas. Dans ce cas-ci, intuitivement, il pense que tout est mauvais, voir qu'il est nul. N'oublions pas qu'il commence à apprendre à compter, à découvrir les nombres et les opérations.

Mettre un zéro à un élève lors d'une évaluation sommative, ou pour le punir constitue en soi un acte potentiellement violent, insultant, humiliant, voire dangereux, puisque le système scolaire va l'intégrer dans une moyenne (moyenne au demeurant, une faute sur le plan scientifique ou mathématique), moyenne qui sert de pression,

d'outil pour menacer l'apprenant d'une mise en échec, voire d'un redoublement. Ces effets s'avèrent très négatifs sur l'estime de soi, sur les relations entre la victime et ses parents, et sur la réputation de l'enfant dans sa classe, notamment.

Cette petite réflexion, pour vous rappeler que le professeur est responsable des $\frac{3}{4}$ d'un acte d'enseignement, l'élève d'un seul quart (voir les **2 rectangles didactiques**). Jamais, les efforts d'un professeur ou d'un élève, ne valent zéro, leurs connaissances d'un sujet non plus. Seule l'évaluation formative respecte la pédagogie de l'erreur, mais aussi le bon sens. Pas de pédagogie de l'erreur possible, si l'élève peut se voir attribuer un **0/10**, note reprise pour juger de sa réussite du cours, de l'année.

Librement sur notre site **WEB** :

- ✓ Lire: <https://centredereussitescolaire.be/2019/10/22/la-tolerance-a-la-non-connaissance-a-la-non-comprehension-est-liee-au-plaisir-dapprendre>
- ✓ Regarder : <https://vimeo.com/389988221> ou <https://centredereussitescolaire.be/videos/> 3^e vidéo

Conclusion

Tous, nous sommes concernés par le dysfonctionnement de notre enseignement obligatoire, sa partie secondaire ne s'est jamais montrée aussi liberticide. Le temps n'est plus à penser un grand programme de rénovation, ou croire qu'on ne peut le changer que de l'intérieur ; aucune tentative d'amélioration n'a réussi à rendre notre système scolaire, globalement, réellement meilleur depuis les années 50, en commençant par le bonheur d'y être écolier, professeur, parent d'élève. Alors soyons toujours plus nombreux à nous montrer solidaires, collaboratifs pour aider notre école et ses usagers à y être ne fût-ce que plus heureux, c'est au fond la finalité de cet ouvrage. Connaissez-vous la légende du colibri si bien racontée par Pierre Rabbi ? « *Colibri ! Tu n'es pas fou ? Ce n'est pas avec ces gouttes d'eau que tu vas éteindre le feu !* » Le colibri lui répondit : "*Je le sais, mais je fais ma part.*"

Annexes

Questionnaire portant sur l'attention et l'hyperactivité (Version à remettre au professionnel)

Nom : _____ Prénom : _____

Âge : _____ École : _____ Date : _____

Année scolaire : _____ Nom et rôle de l'évaluateur : _____

Mettre une croix dans la colonne correspondant à votre évaluation, à nuancer par rapport aux enfants de son âge : **Non / Un peu / Régulièrement / Fréquemment.**

Tableau inspiré du DSM-III-R, du DSM-IV, des questionnaires de Conners, de l'échelle d'évaluation des Troubles de l'Attention-Adolescent de Brown

1/2 Hyperactivité

N°	L'élève, le jeune : ↓	Non	Un peu	Régulièrement : <i>Indiquer depuis combien de temps.</i>	Fréquemment: <i>Indiquer depuis combien de temps.</i>
1	Se sent persécuté, se plaint d'être le souffre-douleur d'adultes, d'enfants de son âge.				
2	Est vécu par son environnement comme perturbateur (parents, enfants, enseignants, etc.).				
3	Agite les mains, les pieds, se tortille (mouvements incontrôlés).				
4	Éprouve des difficultés pour rester assis.				
5	Ne peut attendre son tour.				
6	Répond, interrompt, sans cesse.				
7	Obéit difficilement, par incompréhension des consignes ou opposition.				
8	Ne peut jouer en silence.				
9	Parle trop.				
10	Interrompt autrui ou s'impose physiquement.				
11	Agit souvent sans réfléchir, dans le sens de prendre des risques comme grimper ou traverser, sans anticiper, etc.				
	Sous-total pour l'hyperactivité :	—	—	—	—

2/2 Attention

12	Se laisse facilement distraire par des stimulations externes (les activités d'autrui, etc.).				
13	Ne peut soutenir son attention lors d'une tâche intellectuelle ou lorsqu'il joue				
14	Lors des devoirs et leçons, il ne peut s'empêcher de se lever très souvent.				
15	Passe souvent d'une activité inachevée à une autre.				
16	Ne participe que si on s'adresse à lui en particulier.				
17	A l'air de ne pas écouter ce qu'on lui dit.				
18	Étudie ou révise en dernière minute, essaie de rattraper le travail non fait entre deux cours.				
19	Perd ou oublie des objets nécessaires pour l'école, pour travailler (clés, stylo, notes de cours, livres, devoirs, ...).				
20	Ne parvient pas à prêter attention aux détails ou commet des erreurs de distraction dans ses travaux scolaires ou d'autres activités.				
21	A du mal à soutenir son attention au travail (incapable de maintenir longtemps son attention).				
22	Ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à terminer son travail.				
23	A du mal à organiser son travail ou ses activités (perd ses travaux et éprouve des difficultés d'organisation de ses devoirs).				
24	Évite ou fait à contrecœur les tâches nécessitant un effort mental soutenu, comme le travail scolaire ou les devoirs (a du mal à lire un texte d'une certaine longueur ou à rédiger un long devoir).				
25	A des oublis fréquents dans la vie quotidienne.				
Sous-total pour l'inattention :		—	—	—	—

<u>Totaux :</u>	—	—	—	—
------------------------	---	---	---	---

Remarques supplémentaires :

Analyse de la cognition lors de tâches scolaires

	Date _____
Nom _____	Prénom _____ Âge _____
École _____	Année scolaire et option _____
Nom de l'évaluateur et son rôle _____	

Mettre une croix dans la colonne correspondant à votre évaluation. Ceci par rapport aux enfants de son âge. Les remarques supplémentaires éventuelles sont les bienvenues et sont à écrire au verso de cette page.

N°	Critères : ↓	Non pertinent	Non	Un peu	Régulièrement : <i>Indiquer depuis combien de temps.</i>	Fréquemment : <i>Indiquez depuis combien de temps.</i>
1	Le temps de travail à domicile est disproportionné (plusieurs heures par jour, congés compris).					
2	Il est persuadé que sa façon d'étudier est la bonne, malgré le temps excessif mis, notamment parce qu'il réussit et est reconnu comme un élève très courageux.					
3	Sa stratégie est basée sur la connaissance superficielle et ne réussit plus.					
4	Pour lui, connaître est l'essentiel, il pense alors que la matière est automatiquement comprise. Il la reproduit sans analyser le sens.					
5	Ni lui, ni son environnement proche ne comprennent les raisons de cet échec aussi global. Tous, lui en premier, sont convaincus que c'est passager, que c'est une question de temps, de déclic, de méthode de travail, etc. En tout cas, ils ne peuvent imaginer que ce pourrait être une question d'incompétences.					
6	Des matières sont mal comprises.					
7	Ses réponses sont souvent inexactes, mais il ne se remet pas en question ; il pense avoir compris, que son erreur est due à l'énoncé, à sa distraction. Il peut croire que c'est souvent l'autre qui se trompe, en l'occurrence le professeur.					
8	Il fait semblant de savoir.					
9	Il répond vite, sans prendre de recul et se trompe le plus souvent.					
10	Devant une situation nouvelle, il s'agite, adopte des comportements perturbateurs comme faire du bruit, parler, etc.					
11	Il est victime de faiblesses instrumentales ou intellectuelles.					
TOTAUX DES COLONNES :						

Conclusions (à remplir par l'évaluateur ne pas hésiter à utiliser le verso)

Questionnaire de 1^{ère} évaluation sur le surmenage scolaire**Consultation trans et pluridisciplinaire**

Avenue de la Bergerie, 95

1410 Waterloo

Tél. : 02 354 13 11

Courriel : bronselaer.d@skynet.be<https://www.centredereussitescolaire.be><https://www.facebook.com/centredereussitescolaire>

- ✓ **Psychopédagogie (méthodes de travail adaptées), pédagogie**
- ✓ **Psychologie (cognitive - systémique – relationnelle), neuropsychologie,**
- ✓ **Logopédie (dont la logothérapie scolaire, le bégaiement)**

Dys, TDH/A, Troubles Spécifiques des Apprentissages (TSA), précocités, HP, orientation scolaire, adoption, graphomotricité, méthodes de travail, etc.

Testing, orientation scolaire, guidances et thérapies sur mesure, dossiers d'apprentissage (aménagement raisonnables, besoins spécifiques, etc.).

Formations, supervisions

Répondre à la question : Suis-je un.e élève surmené.e ?

Nom de l'élève : _____ **Prénom** : _____ **Âge** : _____

École : _____ **Année scolaire** : _____ **Date** _____

En répondant aux critères ci-dessous, tu t'aides à te comprendre, à te faire comprendre, à trouver des solutions.

Si tu t'aperçois qu'il y a beaucoup de croix dans les colonnes

« Régulièrement ou Fréquemment », peut-être es-tu vraiment

surmené, tu dois alors te faire aider, tu le mérites !

Mets une croix dans la colonne correspondant à ton avis, pour chaque critère.

N°		Non	Un peu	Régulière ment : <i>Indique depuis combien de temps.</i>	Fréquem ment : <i>Indique depuis combien de temps.</i>	Critère non pertinent, non approprié
	Critères : ↓					
1	Je passe beaucoup de temps à travailler à la maison. Je n'en vois pas la fin.					
2	Je travaille trop pour les résultats que j'obtiens.					
3	Quand je travaille, j'ai des échecs. Si je travaille moins, ce n'est pas pire.					
4	Ma famille remarque un changement dans mon comportement depuis quelque temps.					
5	Le matin, je n'ai plus envie d'aller à l'école.					
6	Je remarque un changement dans mon comportement depuis quelque temps, sans en comprendre les causes.					
7	J'ai tout le temps des trous de mémoire.					
8	Je me sens incompris.e en ce qui concerne l'école.					
9	Le climat scolaire me met dans l'inconfort, me gêne.					

10	Je n'ai plus de motivation pour réussir mon année.					
11	Mes parents pensent que je ne travaille pas assez.					
12	Mes professeurs pensent que je ne travaille pas assez.					
13	Quand j'étudie, je suis moins efficace qu'avant					
14	Le matin, ou la veille d'un jour d'école, je ne me sens pas bien.					
15	J'ai une boule au ventre quand je vais à l'école.					
16	Je suis plus souvent resté.e à la maison, malade.					
17	Je me sens souvent triste.					
18	Je n'ai plus d'appétit					
19	Je me sens tout le temps dans un état de stress qui m'épuise.					
20	Je m'intéresse moins aux activités que j'aime.					
21	Je me sens très vite irrité, agacé.					
22	Je me sens lâché par mes amis.					
23	Je n'ai pas ou peu d'amis.					
24	Je me sens souvent survolté.e.					
25	Je me sens tout le temps fatigué.e.					
26	Je me sens très vite fatigué.e.					
27	Je suis tout le temps tendu.e.					
28	Je ne dors pas bien.					
29	Je n'arrive plus à me concentrer.					
30	Je pense souvent à plusieurs choses en même temps.					
31	Je me sens perdu.e.					
32	J'ai des crises de panique.					

33	J'ai la sensation d'être au bout du rouleau.					
34						

Je suis « dys » ou/et tda-h (gros problèmes d'attention avec ou sans hyperactivité) : j'explique les difficultés que ça entraîne pour moi :

Mes conclusions

Bibliographie

Aghin, A., Antonin, C., Bunel, S., (2020), « Le pouvoir de la destruction créatrice. *Innovation croissance et avenir du capitalisme* », Odile Jacob.

Bronselaer, D., (2010), « Réussir à l'école. *Guide psychopédagogique destiné aux élèves du primaire et du secondaire, à leurs parents et aux professionnels* », Averbode, Labor Éducation, D2H.

Bronselaer, D., (2006), *Comprendre les élèves dans leurs différences, c'est déjà les aider...mais aussi aider les enseignants que nous sommes*, Pratiques d'écoles 2, octobre 2006, pp. 4-5, Revue professionnelle de l'enseignement fondamental, Labor.

Bronselaer, D., (2003), « La communication de l'évaluation diagnostique des apprentissages dans ses effets psychologiques et pédagogiques », dans collectif dirigé par Laurier, M., *Évaluation et communication. De l'évaluation formative à l'évaluation informative*. Québec, Quebecor.

Bronselaer, D., (1998), « L'application de la métacognition chez les adolescents de l'enseignement secondaire général en difficulté scolaire » dans Depover, C., Noël, B., (Éds), *Actes du colloque de l'ADMÉE 1998, Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Mons, UMH, FUCAM.

Chaland, C., (1971), *L'Enfant de six ans et son avenir*, Paris, Presses Universitaires de France.

Cordié, A., (1993), *Les Cancre n'existent pas. Psychanalyses d'enfants en échec scolaire*, Paris, Seuil, Champ Freudien.

Crahay, M., Dutrévis, M., sous leur direction, (2015), « *Psychologie des apprentissages scolaires* », 2^e édition, Ouvertures Psychologiques, de Boeck supérieur.

D'Hainaut, L., (1985), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Paris, Bruxelles, Nathan Labor, collection Éducation 2000.

De Landsheere, G., (1979), *Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

De Mijolla, A., (sous la direction de), (2002), *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Calmann-Lévy.

Flagey, D. (2002), *Mal à penser, mal à être. Troubles instrumentaux et pathologie narcissique*, Ramonville-Saint-Agne, France, Érès, Enfance & Psy.

Grégoire, J. (2006), *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant, Fondements et pratique du Wisc-IV*. Éditions Mardaga.

Houdé, O, (2006), *10 leçons de psychologie et de pédagogie*, Paris, PUF, Quadrige.

Lafon, R., (1979), *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris, Presses Universitaires de France.

Lebovici, S., Diatkine, R., Soulé, M., (1999), *Nouveau Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, Presses Universitaire de France.

Lecocq, K, Mousty, Ph, Kolinsky, R, Goetry, V, Morais, J, Alegria, J, (2005), *Évaluation de programmes d'immersion en Communauté française: une étude longitudinale comparative du développement de compétences linguistiques d'enfants francophones immergés en néerlandais*. ULB, article parut sur le site web de l'ULB : <https://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/81017/Details>

Marcotte, Diane, (2014), Les problèmes internalisés : la dépression et l'anxiété à l'adolescence, in *La psychologie de l'adolescence*, ss la dir. de M. Claes et L. Lannegrand-Willems, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Rongé, J.L., Jonckheere, A., (2000), *100 Questions sur Les droits à l'école Enseignement maternel, secondaire et spécial en Communauté française*, Liège, Jeunesse et Droit.

Tardif, J., (1997), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques.

Vandevelde, L., (1982), *Aider à devenir. Pourquoi et comment l'école ? Pour quels aspects de l'éducation ?*, Paris, Nathan, Bruxelles, Labor.

Viau, R., (1994), *La motivation en contexte scolaire*. Paris, Bruxelles, De Boeck.

Winnicott, W.D., (1995), *Conseils aux parents*, Paris, Payot, Bibliothèque scientifique Payot.

Zull, J.E. (2004), *The art of changing the brain: Neurological research supports some well-known ideas about teaching, but does it suggest new-even counter intuitive-ideas? Teachig for meaning*, 62. In Francine Lussier, Eliane Chevrier, Line Gascon, (2017), *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent Troubles développementaux de l'apprentissage*, Malakoff, 3è édition, Dunod

Index

- abandonner l'école, 60*
- absentéismes professoraux, 46*
- acquis, 95*
- anticipation, 18*
- attention, 25*
- autocratie, 30*
- autoévaluation, 20*
- autonomie, 17*
- bilinguisme, 126*
- blocage, 46*
- blocage psychologique, 46*
- bonheur, 44*
- bosse des maths, 142*
- CE1D, 112, 172*
- CEB, 112, 172*
- coaching scolaire, 49*
- comprendre par soi-même, 50*
- concentration, 25*
- confiance en soi, 55*
- conformisme scolaire, 57*
- covid 19, 123*
- création destructrice, 182*
- culture scolaire, 44, 47, 49, 171*
- décentration, 19*
- décrochage scolaire, 46, 60, 172*
- démotivation, 152, 153*
- déplaisir, 45*
- dossier d'apprentissage, 72*
- dossier d'accompagnement de l'élève,*
DAccE, 76
- doublement et inflation, 70*
- dys, 77*
- dyscalculie, 142, 143*
- dysharmonie cognitivo-intellectuelle,*
147
- dyssynchronie, 147*
- écoles élitistes, 122*
- enseignement élitiste, 87*
- enseignement ex cathedra, 47*
- équité, 92*
- étudier à l'avance, 50*
- évaluation aidante, 93*
- évaluation formative, 103*
- évaluation formative mutuelle, 104*
- évaluation négative, 99, 160*
- évaluation sommative, 38, 48, 105*
- examen diagnostique transdisciplinaire*
des apprentissages, 116
- explicitation, 19*
- filet de sécurité familial, 119, 122*
- harcèlement*
pédagogique, 179
- immaturités instrumentales, 62*
- immersion linguistique, 127*
- impuissance, 88*
- inégalité, 92*
- inhibition intellectuelle, 133*
- injustice cognitive, 124*
- injustice socio-cognitive, 123*
- injustice socioéconomique, 124*
- instrumental, 94*
- intelligences, 142*
- leçon particulière, 136*
- mathématique, 120*

maturation, 146
maturité, 146
métacognition, 42, 149
méthode de travail, 10, 94
motivation, 198
motivation à apprendre, 150
neuroéducation, 116, 117
neuropédagogie, 116, 117
non-compréhension, 197
opérateurs métacognitifs, 18
orientation scolaire, 154
orthopédagogie, 158
pédagogie collaborative, 23, 160
pédagogie de développement, 165
pédagogie de l'échec, 166
pédagogie de l'erreur, 166
peur d'apprendre, 105
phobie, 170
phobie scolaire, 168
plaisir d'apprendre, 197
points et argent, 107
porte-folio, 72
préphobie scolaire, 169
programme scolaire, 171
punition, 178
rectangle didactique, 83
redoublement, 68
refus scolaire, 170
refus scolaire anxieux, 168
régime linguistique, 126
régulation, 21
renvoi d'un élève, 184
s'autoévaluer, s'évaluer, 38
solitude, 188
soumission, 88
surmenage scolaire, 192
système scolaire belge, 194
thérapie à médiation corporelle, 133
toile d'araignée, 103, 121, 195
tolérance à l'incertitude, 165, 197
tolérance à l'indétermination, 165
tolérance à la non-connaissance, 197
trouble spécifique d'apprentissage (TSA), 77
Zéro, 198