RÉSUMÉ

Une enseignante stagiaire en classe de CE1 se retrouve face à une élève en très grande difficulté qui ne rentre pas dans l’écrit et qui n’arrive pas à combiner plusieurs syllabes entre elles. Elle se sent impuissante face à cette situation…

Le récit et l’analyse de cette situation ont été produits par un groupe de 3 professeur.e.s-stagiaires MEEF1 en 2018-2019. Ils/elles ont été accompagné.e.s par deux formateurs en bénéficiant de leurs remarques, questionnements et conseils. La production qui suit est une deuxième version, c’est à dire que les stagiaires ont effectué quelques remaniements à partir de remarques formulées par les formateurs sur la première version.

1. La situation

J’ai débuté mon année de professeur des écoles stagiaire en classe de CE1 dans une commune aisée des Hauts-de-Seine. L’école est composée de 14 classes et d’environ 350 élèves. Le milieu social dans lequel elle est implantée est plutôt favorable. La population scolaire est issue à 80 % de catégories socio-professionnelles supérieures. L’ambiance et l’équipe y sont plutôt sereines. Je partage ma classe avec une binôme qui est également PES.

Lors de la première semaine de la rentrée scolaire, nous étions toutes les deux présentes dans la classe ce qui nous a permis de nous imprégner de l’ambiance et de faire connaissance avec nos élèves. Nous avons débuté la matinée par la distribution des cahiers et des manuels puis nous leur avons proposé le jeu du portrait chinois pour lequel il est indispensable de savoir lire et écrire afin de répondre aux questions.

Lors de l’exercice, Estelle, une élève de la classe, nous a interpellé et nous a annoncé qu’elle ne savait pas lire. Je me suis approchée d’elle pour voir la source de ses difficultés et me suis aperçue qu’elle était incapable de lire ce qui était écrit sur la feuille. Je l’ai alors aidé à décoder les consignes. A la fin du temps imparti, nous avons demandé à l’ensemble des élèves d’inscrire leur nom et leur prénom pour, dans un second temps, les lire à haute voix sans nommer la personne. Estelle était dans l’incapacité d’écrire son nom de famille.

Le lendemain, lors de la récréation, Estelle s’est mise à pleurer car elle avait mal aux pieds. Je lui ai dit que ce n’était pas grave et qu’elle pourrait retirer ses chaussures dans la classe et, elle m’a répondu que si elle disait à sa mère qu’elle avait mal aux pieds, celle-ci risquait de la « taper ». Alertée par cette situation et ne sachant comment la régler, je me suis rendue auprès de son enseignante de CP qui m’a expliqué la situation de cette élève. Elle est issue d’une famille nombreuse qui a tendance à l’éduquer « à l’ancienne ». Son père étant souvent absent, sa mère se retrouve seule à gérer la vie familiale et, par conséquent, le suivi scolaire de leurs enfants. Elle a été suivie par le RASED (réseau d’aides spécialisées aux élèves en difficulté) uniquement en fin d’année de CP car ses parents ne comprenaient pas ses difficultés et refusaient de prendre de leur temps en dehors de l’école pour l’aider. Finalement, elle a intégré le CMP (centre médico- psychologique) en fin d’année. Le suivi s’est arrêté lors des vacances estivales.

Je me retrouve donc avec cette élève en très grande difficulté qui ne rentre pas dans l’écrit et qui n’arrive pas à combiner plusieurs syllabes entre elle. Elle a également de grosses difficultés à rester concentrée et se met à pleurer dès que la tâche devient difficile. Ma collègue et moi-même nous sentons impuissantes face à cette situation. En attendant, j’ai rencontré sa mère qui m’a dit qu’elle allait recontacter son médecin traitant pour relancer la procédure au niveau du CMP afin que sa fille soit de nouveau prise en charge. Au niveau de la classe, je m’adapte autant que possible pour qu’Estelle puisse avancer quand même. Je lui ai donné un livre de lecture de CP et essaie de mettre le reste de la classe en autonomie pour tenter de la faire lire. C’est très compliqué de lui accorder beaucoup de temps et je n’arrive pas à le faire pour toutes les disciplines. Elle est également assise à côté d’un élève qui progresse bien et qui lui explique les consignes à la fin de son travail. Nous devons dans les prochaines semaines mettre en place un PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) mais la priorité est, pour le moment, accordée aux CM2

2. Les questions que pose la situation

Cette situation soulève de nombreuses interrogations pour lesquelles nous n’avons pas forcément de réponses. Dans un premier temps, comment cette élève de CE1 qui est dans l’incapacité d’écrire son propre nom de famille, et qui déchiffre très difficilement, a-t-elle pu arriver jusqu’en classe de CE1 ?

Ses difficultés ne sont pas récentes et auraient pu être décelées dès le cycle 1. Ensuite, ses parents se sont opposés à son maintien en CP alors qu'il était proposé par son enseignante. Cela interpelle sur la place des parents dans les décisions scolaires. Autres questionnements : la proposition de maintien en CP était-elle une réponse adéquate ? Cette élève présente-t-elle une simple difficulté d'apprentissage ou souffre-t-elle d'un trouble spécifique ? Comment le gérer ? Et quelles méthodes l'enseignante peut-elle utiliser pour y remédier ?

3. Dimension réglementaire

La notion d'élèves en difficulté et, par conséquent, en échec scolaire, est une notion récente liée notamment à la massification de la scolarisation. Comme l'explique Marion Navarro, doctorante en économie, « La massification de l'enseignement a ainsi conduit à ce que les enseignants gèrent des classes au sein desquelles le niveau des élèves pouvait être très hétérogène, avec notamment des élèves en grande difficulté scolaire.[1]» Les deux principales causes sont d'une part les inégalités sociales et d'autre part des raisons liées à l'individu. Dès lors, l'institution a du faire face à ce problème. Depuis 1989, les différentes lois d'orientation, qui se sont succédées, ont pris en compte cette notion et ont tenté de mettre en place des dispositifs afin d'y remédier assurant ainsi « l'égalité des chances et la réussite des élèves ». Depuis 2006, des PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) sont proposés aux élèves qui risquent de ne pas atteindre les compétences attendues du socle commun.

Plusieurs compétences du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du 1er juillet 2013[2] s'inscrivent dans cette situation. Quatre des compétences liées à la réussite de tous les élèves sont omniprésentes dans cette situation. En effet, la PES s'est rapidement aperçue qu'une de ses élèves était en grande difficulté dans ses apprentissages l'empêchant de progresser et de réussir. Pour se faire, elle a mobilisé les quatre compétences suivantes. La compétence 3 « Connaître les élèves et les processus d'apprentissage » met en avant la connaissance des concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant et des processus et des mécanismes d'apprentissage. La compétence 4 « Prendre en compte la diversité des élèves » insiste sur la capacité à déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles, d'adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves et de travailler avec les personnes ressources.

La compétence 5 « Accompagner les élèves dans leur parcours de formation » favorise la participation des professeurs à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif. Enfin, la compétence 6 « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » signifie que les professeurs doivent accorder à tous les élèves l’attention et l’accompagnement appropriés.

L’attitude de la PES dans cette situation met également en avant deux autres compétences concernant la coopération, à savoir, la compétence 10 « Coopérer au sein d’une équipe » et la compétence 12 « Coopérer avec les parents d’élèves ». Effectivement, la première action de l’enseignante a été de se rapprocher de sa collègue qui avait eu l’année précédente cette élève dans sa classe afin d’obtenir des informations lui permettant de mieux cerner le problème et de la directrice pour évoquer la mise en place d’un projet personnalisé. La PES s’est ensuite rapprochée des parents de l’élève afin d’envisager avec eux la mise en place d’un dispositif d’accompagnement. Ces derniers ayant accepté que leur fille rencontre une orthophoniste, l’enseignante est actuellement en contact avec cette dernière qui lui a transmis un rapport de sa consultation avec l’élève afin d’envisager les dispositifs possibles à mettre en place.

4. Ce qu’en disent des collègues

La PES a interrogé et discuté avec les collègues de son école d’affectation, qui connaissaient la problématique de cette élève. Ils lui ont apporté des propositions et des solutions différentes. Leur première réaction a été de faire appel à la psychologue scolaire puis de faire un signalement. La majorité d’entre eux a évoqué la mise en place d’une différenciation pédagogique en proposant des exercices adaptés au niveau de l’élève en difficulté (ce que la PES avait déjà fait).

Ils l’ont également encouragée à valoriser les capacités orales de l’élève qui s’exprime aisément à l’oral (malgré un manque certain de vocabulaire pour son âge en comparaison aux autres élèves de la classe). En effet, malgré ses difficultés scolaires, cette enfant n’est pas dans un processus d’exclusion qui peut apparaître chez des élèves en échec scolaire. Elle est très sociable et est intégrée à un groupe d’amis.

Une autre proposition évoquée a été la mise en place d’un tutorat au sein de la classe, ce que la PES avait également déjà mis en place. En effet, un élève qui a terminé le travail demandé peut lui venir en aide en lui réexpliquant la consigne avec ses propres mots et en l’accompagnant dans la réalisation de son exercice.

Concernant les mathématiques, il lui est très difficile d’appréhender le concept d’abstraction. Certains collègues lui ont conseillé de lui redonner des jetons et une frise numérique. Enfin, certaines personnes lui ont simplement indiquée que « je ne pourrai pas sauver tout le monde et qu’il fallait que je me fasse une raison ».

5. Les ressources universitaires

Selon l’avis de son orthophoniste et de par ses difficultés, Estelle présenterait le profil d’une enfant souffrant d’une déficience intellectuelle légère. Dans l’article « Découvrir le potentiel en lecture des élèves avec Déficience intellectuelle légère (ci-après DIL) à l’aide d’une méthode d’évaluation dynamique et innovante » de Rebeca Aldama, Céline Chatenoud, Catherine Turcotte et Caroline Denaes, paru en 2016, les chercheuses mènent une enquête sur une méthode permettant d’évaluer le potentiel en lecture des élèves ayant une déficience intellectuelle légère[3].

Elles présentent également les résultats d’une étude menée par le National Reaching Panel (2000) ciblant les cinq piliers à développer en priorité quand on accède à la lecture :

1. Conscience phonologie ;
2. Correspondance lettres-sons ;
3. Fluidité de lecture ;
4. Vocabulaire ;
5. Compréhension de texte.

A la lecture de ces résultats, nous en concluons qu’Estelle stagne au stade 2. De plus, la lecture n’est pas juste une opération de décodage mais est aussi une affaire de compréhension qui est un processus complexe en 5 étapes :

1. Bien lire et comprendre les mots contenus dans les phrases ;
2. Faire les liens entre elles ;
3. Atteindre une compréhension plus globale ;
4. et
5. Se l'approprier tout en assurant une bonne gestion de sa compréhension. Nous nous rendons bien compte que toutes ces opérations sont pour le moment hors de portée de l'élève.

Cet article souligne également que très peu d'études ont été menées sur des enfants porteurs d'un DIL mais que les recherches de Tèbes et Paour (2012) affirment que ce type d'élèves peut développer des stratégies de décodage via un enseignement intensif du code.

Il semblerait que ce profil d'enfants décodent mieux que ce qu'ils ne comprennent. En effet, pour eux, apprendre à comprendre est un défi considérable. Ils apprennent mieux la correspondance lettre-son. D'ailleurs, les auteurs préconisent la méthode syllabique malgré leur retard en décodage.

Celui-ci serait lié à un retard du développement intellectuel qui restreindrait la discrimination des informations auditives et visuelles ainsi qu'à un retard de la conscience phonologique et du principe alphabétique. Ces problèmes sont aussi à lier à des déficits de la mémoire de travail et des fonctions exécutives menant à des surcharges cognitives. De plus, ils soulignent le caractère difficile de l'apprentissage de la lecture dans le temps où il est de plus en plus nécessaire de formuler des inférences à partir des données du texte et de leurs connaissances sur le monde souvent lacunaire. Ils rappellent aussi que les difficultés s'accentuent entre l'âge chronologique des enfants et leur âge mental lié à la capacité de traiter des informations d'un texte et à la perception liée de la compréhension en lecture.

Pour pallier toutes ces difficultés, les chercheuses proposent d'établir une évaluation permettant de mettre en valeur ce que les élèves sont en train d'apprendre plutôt que de juger sur ce qu'ils ne savent pas[4].

Cette situation met par ailleurs en évidence le sentiment d'impuissance de l'enseignante stagiaire face à la gestion de cette élève. En effet, la PES propose des activités différenciées

à son élève mais sans certitude qu'elles soient adaptées à ses besoins. L'inclusion scolaire de publics à besoins éducatifs particuliers soulève la question de la professionnalisation des enseignants, c'est-à-dire, des compétences nécessaires à l'exercice de leur métier. En 2013, les chercheurs Basma Frangieh et Marc Weisser publient un article intitulé « Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire»[5]. Ils mettent en exergue la subtilité entre les deux notions suivantes : « inclusion scolaire» et « éducation inclusive ». La première se définit comme « le placement de tout élève, peu importent ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier » (Doré, 2001). La seconde prend en compte à la fois les besoins spécifiques des élèves mais également ceux des enseignants. Les deux chercheurs se basent sur le postulat suivant : pour être efficace, l'éducation inclusive nécessite une préparation appropriée, de la part de l'enseignant, aux besoins spécifiques des élèves et une intervention planifiée adaptée aux difficultés de chaque élève. Ils constatent que les enseignants sont peu, voire pas, préparés à accueillir ces élèves, à leur proposer des enseignements pédagogiques spécifiques et à gérer leurs différences au sein d'une classe ordinaire. Ainsi les auteurs expliquent : « La formation est ainsi capitale afin de soutenir des pratiques inclusives. Elle gagne à comporter notamment un travail sur les représentations, à viser le développement d'une pratique réflexive et à induire une attention accrue à l'équité socio pédagogique (Doudin & Lafortune, 2006). Ce n'est qu'en rendant les enseignants capables d'adopter des attitudes plus spécifiques à l'égard de chaque élève qu'il sera possible de permettre l'intégration des enfants présentant une déficience intellectuelle (Mantoan, 1996). »

Les deux chercheurs ont mis en place une étude de terrain afin de mesurer les effets de la formation sur les gestes professionnels à adopter pour favoriser le développement :

- de « l'estime de soi » : « L'image positive de soi n'est pas innée mais (…) elle se construit, essentiellement dans le regard des personnes qui nous importent, qui nous servent de référence et qui sont source de sécurité physique et psychologique : nos parents, nos frères et sœurs, nos amis, et en ce qui nous concerne, nos enseignants (Bandura, 2002) (Ibid.) » ;
- de la « motivation » : « La motivation est nécessaire à l'apprentissage, elle est considérée comme étant l'un de ses moteurs (Siaud-Facchin, 2009) (Ibid.) »
- de la « métacognition » ;

- des « capacités du transfert des savoirs acquis » : Ces deux derniers axes sont « en effet la condition sine qua non d'un apprentissage scolaire responsable et autonome » (Morisette, 2002), alors que ces stratégies sont peu assurées chez ces publics. (Ibid.) »

Sur un échantillon de neuf enseignants accueillant un ou plusieurs élèves à DIL dans leurs classes, ils ont constitué deux catégories : deux classes témoins dont les professeurs n'avaient pas suivi de formation et sept autres classes dont les enseignants avaient suivi une formation spécifique sur une durée de six mois. Les quatre variables, citées précédemment, ont été catégorisées en indicateurs définissant les comportements favorables des enseignants.

Il ressort de cette étude des résultats globalement positifs. Les classes expérimentales ont davantage progressé que les classes témoins, que ce soit du côté des élèves comme du côté des enseignants.

Concernant les spécificités cognitives, l'étude semble avoir été moins fructueuse que celles portant sur l'estime de soi et la motivation. Cette différence de résultats peut s'expliquer par le fait que, concernant ces deux variables, les progrès des élèves, ayant besoin de plus de temps pour construire ces compétences, sont beaucoup plus lents que ceux de leurs professeurs. En conclusion, cette étude éclaire sur les bénéfices de formations continues des enseignants ayant à développer des pédagogies spécifiques pour des élèves à DIL.

Cette situation nécessite également de s'interroger sur le désaccord ayant existé entre les professeurs et les parents de l'élève en question, quant à son maintien en CP. Est-ce que son redoublement aurait été efficace et adapté, malgré la réticence de ses parents ? L'article « La puce à l'oreille au sujet du redoublement » de Louisette Pouliot et Pierre Potvin questionne sur l'efficacité scientifique du redoublement[6].

En effet, depuis quelques années, il existe tout un éventail de questionnements et d'études sur la pertinence du redoublement en France et/ou dans d'autres pays. Des études, réalisées en 1989 par Lorrie Shepard et Mary Lee Smith, avaient démontré que le redoublement n'avait, d'une part, pas permis (pour les enfants étudiés) d'améliorer leurs résultats, et d'autre part, qu'il était fortement lié au décrochage scolaire. Le redoublement peut parfois

mener l'élève à une perte d'estime de soi ; ce dernier le vivant comme un échec. De plus, le fait que l'élève soit plus âgé pourrait, dans un premier temps, l'avantager puisque que les enfants en difficultés scolaire peuvent parfois manquer de maturité au début de leur parcours scolaire, « mais cet avantage n'est que passager et peut, par la suite, constituer un obstacle à son sentiment d'appartenance à un groupe d'élèves, rendant difficile son intégration sociale à l'école » (Shepard et Smith, 1989).

Enfin, le redoublement est parfois la source de nombreux désaccords entre les professeurs et les parents de l'enfant concerné ce qui peut entraîner une rupture entre l'école et la famille, et, de ce fait provoquer une gêne dans la suite de ses apprentissages.

6. Pistes de résolution de la situation

Dans cette situation, une prise en charge est impérative et inévitable. L'enfant en question a pu rencontrer une orthophoniste qui a suggéré de lui faire passer un test de QI (l'orthophoniste pense qu'elle peut être limitée cognitivement) et qu'elle intègre une classe de CP adapté. Il existe cependant d'autres aides qui peuvent être mises en place pour les élèves en difficultés ;

Il faut tout d'abord faire un signalement au membre du RASED (réseau d'aide spécialisé pour les élèves en difficulté) pour une possible prise en charge. Le RASED dispense des aides spécialisées aux élèves d'écoles maternelles et élémentaires en grande difficulté. Il peut aussi bien intervenir pour des soucis de comportement (avec donc une dominante rééducative) que pour des soucis liés à l'apprentissage (avec une dominante pédagogique). Cependant le RASED privilégie ses interventions pour les classes de CP et CM2 (classes clés) et, de ce fait, (étant souvent surchargé) peut mettre du temps à intervenir.

Si l'aide extérieur prend du temps à se mettre en place, d'autres solutions « de secours » pourraient être envisagées. Si l'équipe pédagogique est soudée, l'élève en difficulté peut assister de temps en temps à des moments clés en classe de CP, par exemple, des séances d'encodages où l'enfant pourrait combler quelques lacunes (cette solution peut être

envisagée avec l'accord des parents). Cependant dans ce cas précis, l'enfant ayant accumulé beaucoup de lacunes, cela serait loin d'être suffisant pour la remettre à niveau pour que l'élève poursuive une scolarité « normale ».

Le PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) se présente sous forme d'un document, et est mis en place par le directeur ou le chef d'établissement. Le PPRE se met en place pour tout élève qui risque de ne pas maîtriser les compétences du socle commun, ainsi que pour un élève qui rencontre des difficultés qui l'empêchent de construire ou de stabiliser ses acquis. Cette prise en charge personnalisée peut intervenir à n'importe quel moment de la scolarité obligatoire. Pour qu'un PPRE soit efficace, il doit :

- Identifier les besoins de l'élève grâce à un diagnostic ;
- Fixer des objectifs précis en nombre réduit ;
- Se fonder sur des compétences déjà acquises ;
- Être défini sur une période relativement courte, éventuellement renouvelable. Le PPRE est limité dans le temps (il dure environ entre 4 à 6 semaines) avec un objectif précis ;
- Être expliqué à l'élève et sa famille.

Les PPRE interviennent avec un objectif précis, et portent souvent sur les apprentissages fondamentaux. Il est important de préciser qu'il ne peut pas y avoir une intervention du RASED sans PPRE (qui sert d'expertise). Il peut en revanche y avoir une mise en place de PPRE sans qu'il débouche sur une intervention sur RASED.

Les APC (activités pédagogique complémentaires) ont été mises en place dès 2013. L'enseignant a une obligation de 36h annuelle d'APC qu'il peut aménager comme il le souhaite. La circulaire de 2013 précise que les APC « se substituent à l'aide personnalisée, et visent soit à aider les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages, soit à les accompagner dans leur travail personnel ou leur proposer toute autre activité prévue par le projet d'école »[7]. Elles sont donc là pour venir en aide à l'élève, mais cela ne vaut cependant pas une véritable prise en charge. Les APC peuvent combler certaines difficultés, mais si l'élève est trop dépassé, cela ne suffira pas pour rattraper le retard qu'il a accumulé. Les équipes éducatives, c'est-à-dire les parents, le directeur, le psychologue, le médecin, l'orthophoniste, l'assistant social, etc. doivent se concerter et discuter des

progrès/difficultés de l'élève afin de mieux ajuster leurs interventions. Les réunions de l'équipe éducative ne constituent pas nécessairement un lieu de prise de décision. Leur but est de discuter de ce qui serait le mieux pour tel ou tel élève (PPRE, PPS, etc.).

Enfin, s'il est avéré que l'élève souffre d'un trouble de l'apprentissage un PAP (plan d'accompagnement personnalisé) pourra être mis en place. Il permet à tout élève présentant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages (dyslexie, dysphasie, dyspraxie…) de bénéficier d'aménagements et d'adaptations de nature pédagogique. De plus, si l'élève est diagnostiqué comme ayant un handicap par la CDA (commission des droits et de l'autonomie relevant de la Maison Départementale des Personnes Handicapées) un PPS pourra être mis en place (à noter que dans certains cas, une dyslexie sévère peut, par exemple, être reconnue comme un handicap par la CDA).

La situation commence à évoluer. La PES a rencontré une seconde fois, la mère de l'élève concernée par la situation, qui lui a confirmé la prise en charge d'Estelle deux fois par semaine par l'orthophoniste. A la suite d'une conversation téléphonique avec cette dernière, l'orthophoniste a affirmé à la PES « qu'elle perdait son temps avec cette élève » et lui a conseillé de faire intervenir la psychologue scolaire pour faire évaluer le QI de l'enfant car elle estime qu'elle a des facultés limitées ce qui lui avait également été suggéré par ses anciennes enseignantes. Par exemple, elle ne parvient pas à se repérer dans le temps. Elle n'a toujours pas acquis la notion des jours de la semaine et, se repérer dans l'espace lui est impossible. Pour l'orthophoniste, Estelle aurait besoin d'un deuxième CP et/ou de se trouver dans une classe adaptée avec moins d'élèves. Lors de l'entretien avec la mère de cette élève, il en est ressorti que c'était le père qui avait refusé le maintien de leur enfant en classe de CP. Il semble être le seul à prendre les décisions au sein de la famille.

Lors du conseil de cycle, le 21 novembre dernier, la PES a abordé la situation d'Estelle qui est bien connue de l'équipe pédagogique. La directrice a demandé qu'une équipe éducative soit réunie en présence des parents, de la psychologue et du médecin. Estelle passera une visite médicale début décembre. Les enseignants de l'école espèrent réussir à faire changer d'avis le père lors de cet entretien. Dans la circonscription dont dépend l'école, il n'existe aucune structure RASED en dehors d'une psychologue scolaire. Il n'est donc pas envisageable de faire intervenir un maître E ou G ce qui lui aurait été bénéfique. Un PPRE a également été mis

en place en accentuant les efforts sur l'acquisition des savoirs de base. Estelle est prise en APC par une enseignante de CP qui travaille avec elle la lecture. Lors de ces jours de présence, la PES prend l'élève en étude surveillée pour lui faire travailler la lecture et la numération. De légers progrès sont constatés en ce qui concerne la lecture de syllabes mais la compréhension globale semble encore très difficile. Par exemple, écrire le mot « chaussette » soulève le problème suivant : elle le recopie et le retient mais sans comprendre ce qu'il signifie puisqu'elle ne réussit pas à le lire.

7. Prendre parti

Ces nombreuses lectures nous ont permis de prendre parti. Dans un premier temps, la PES a utilisé les préconisations de l'article sur les enfants à déficience intellectuelle légère pour tenter de combler les lacunes accumulées de l'enfant. De plus, les séances avec l'orthophoniste, à raison de deux fois par semaine, ont permis à Estelle de faire énormément de progrès notamment en lecture. En quelques mois, elle a réussi à entrer dans la lecture syllabique et, plus spécifiquement, dans la lecture des sons complexes. Toujours selon le même article, il serait plus facile pour ce profil d'enfants d'entrer dans la lecture décodage que dans la lecture compréhension. Par conséquent, nous avons travaillé énormément la lecture syllabique pour que les bases soient solides avant de nous lancer dans la lecture compréhension. Depuis la fin de la troisième période, nous proposons à Estelle des albums à lire qui permettent davantage un travail de compréhension. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'un PPRE que nous renouvelons toutes les six semaines. Estelle suit toujours deux fois par semaine des séances de lecture en APC avec une classe de CP. Cette entrée dans la lecture lui permet également de faciliter l'entrée dans les autres disciplines annexes notamment les mathématiques et l'orthographe où les difficultés sont encore très importantes.

Ce travail de recherches nous a également permis de revoir notre positionnement sur le redoublement. En effet, il nous a semblé qu'au final les bénéfices d'un redoublement seraient moindres en comparaison des inconvénients qu'il engendrerait. Dans le cas d'Estelle et avec le recul, il lui aurait été préjudiciable puisqu'elle est parfaitement acceptée par l'ensemble de ses camarades qu'elle avance à son rythme, et qu'elle s'épanouit de plus en plus dans ses apprentissages.

Nous rejoignons également les auteurs de l'article sur l'école inclusive quand ils soulignent l'importance de la formation. En effet, la PES, arrivée sans formation et sans connaissances sur ce type de profils, ne savait pas comment gérer son évolution au sein de la classe. Mais au fur et à mesure des lectures, il nous a été possible de découvrir des pistes de résolution.

De plus, la relation avec les parents qui était difficile en début d'année s'est considérablement apaisée. La maman a accepté le fait que sa fille ait besoin d'une aide spécifique et est ravie des résultats obtenus. Elle reconnaît également que sa relation avec sa fille s'est améliorée car elle est plus à même de comprendre ses difficultés. Au niveau de la structure familiale, Estelle est l'aînée de quatre enfants en bas âge et sa mère avoue ne pas pouvoir l'aider à faire ses devoirs. Elle s'est engagée à ce qu'une de ses voisines l'aide à lire régulièrement et à l'autoriser, à la maison, à ne regarder que des vidéos (ou émissions télévisées) en rapport avec son âge et axées sur la culture.

1. *Navarro Marion, « Massification de l'enseignement, inégalités d'apprentissage et pratiques pédagogiques », Regards croisés sur l'économie, 2012/2 (n° 12), p. 203-207. DOI : 10.3917/rce.012.0203. URL : https://www.cairn.info/revue- regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-203.htm* ↩
2. *Paru au BO du 25 juillet 2013 n°30 – http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066* ↩
3. *https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-lascolarisation-2016-4-page-101.htm* ↩
4. *Ibid* ↩
5. *Basma Frangieh et Marc Weisser, « Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire », Recherche et formation [En ligne], 73 | 2013, mis en ligne le 14 avril 2016, consulté le 16 mars 2019. URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/2071 ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2071* ↩
6. *http://louisettepouliot.com/wp-content/uploads/2013/03/LaPuceALOreilleAuSujetDuRedoublement.pdf* ↩
7. *https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409* ↩