Sous la direction de
Nathalie Bajolle, présidente de la FNAME,
et de Géraldine Sappez

Parler et apprendre
Apprendre et réussir

Élisabeth BAUTIER, Nathalie BLANC, Fabien FENOUILLET, Florence FENOUILLET,
Frédérique GIRAUD, Bernard GOLSE, Catherine HURTIG-DELATTRE, Pierre PÉROZ, Sylvie PLANE,
Alexandre PLOYÉ, Eirick PRAIRAT, Coralie SANSON, Nathalie THIBUR, Pierre VIANIN

FNAME
http://fname.fr / fname@fname.fr
3, rue de la Bibliothèque
Bat G16
13400 Aubagne

RETZ
editions-retz.com

Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires.

Voir le site http://www.orthographe-recommandee.info et son miniguide d'information.

ISBN : 978-2-7256-4599-5
© Éditions Retz, 2024
Dépôt légal : Septembre 2024
Code éditeur : 157993

Sommaire

Présentation de la Fname 5
Charte du maitre E 7
Présentation des auteurs 9

PARTIE I APPRENDRE À PARLER, PARLER POUR APPRENDRE

- Apprendre à parler ou acquérir le langage ?
  Bernard Golse 13

- Comprendre l'oral : un exploit cognitif
  Sylvie Plane 33

- Pour que le langage (oral) de la classe permette développement et apprentissages scolaires
  Élisabeth Bautier 59

- L'ELAL d'Avicenne, outil clinique transculturel d'exploration en langue maternelle : enjeux, applications et perspectives
  Coralie Sanson 73

- Modalités d'apprentissage du langage de l'École en pédagogie de l'écoute à l'école maternelle
  Pierre Péroz 89

- L'apprentissage du langage chez l'enfant en interactions entre famille et école : quelles ressources pour la formation et pour l'action des enseignants ?
  Catherine Hurtig-Delattre et Nathalie Blanc 113

PARTIE II RÉUSSIR À L'ÉCOLE – Quelles réussites, pour quels élèves ? Quelles approches ?

- De la ségrégation à la conception universelle de l'apprentissage : éléments socio-historiques pour une théorie critique de l'inclusion scolaire
Alexandre Ployé 139

- Les Cercles d'enfants conteurs : une expérience où les élèves écoutent, content, s'entraident et transmettent
Nathalie Thibur 159

- Intelligence et apprentissage : la recherche au service de la motivation des apprenants
Florence Fenouillet et Fabien Fenouillet 171

- De quelques considérations sur l'éthique enseignante
Eirick Prairat 187

- Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'élève : l'utilisation d'un schéma du fonctionnement cognitif
Pierre Vianin 203

- « C'est pour mieux te former mon enfant ». L'usage des pédagogies Montessori en famille et la transmission stratégique d'un type de capital culturel
Frédérique Giraud 227

Une Fédération Nationale

Fondée en 1997, la FNAME (Fédération Nationale des Associations de Maîtres ES-ADP) est une fédération d'associations départementales d'Enseignants Spécialisés chargés de l'Aide à Dominante Pédagogique « ES-ADP / ex Maîtres E ». Elle est indépendante de toute appartenance politique, syndicale et confessionnelle.

Elle a pour objet de favoriser la reconnaissance de la spécificité du travail et de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante pédagogique des RASED, Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, dans le cadre de l'école publique.

fnamE fédération nationale des associations de maîtres E

Une vie associative en plein développement

La FNAME est actuellement constituée de 52 associations départementales et est en contact avec une vingtaine d'autres départements et territoires d'outre mer (associations sympathisantes ou correspondants).

Un travail de fond

La FNAME génère un travail de co-réflexion entre les adhérents de ses associations, ES-ADP de terrain, et les membres de son comité scientifique. Les chercheurs engagés à ses côtés, accompagnent de leur regard spécifique et singulier la réflexion professionnelle autour de la spécificité de l'ES-ADP, mais aussi autour des moyens les plus appropriés pour répondre aux besoins des enfants en difficulté. La fédération peut impulser pour cela des actions recherche ou participer à des études universitaires.

La FNAME se pose comme interlocuteur de choix dans la réflexion pédagogique autour d'une prise en compte de la difficulté scolaire, dans l'objectif de la réussite de tous les élèves. Elle est également force de propositions auprès d'associations ou organisations partenaires et auprès des institutions dans l'objectif d'accompagner l'école en évolution.

Un colloque annuel

Chaque année, la FNAME organise un colloque

- ⇨ **Antony 2003** « Journée nationale « E »
- ⇨ **Lyon 2004** « Apprendre… Comprendre »
- ⇨ **Angers 2005** « Métacognition Remédiation »
- ⇨ **Lille 2006** « Tisser des liens pour apprendre »
- ⇨ **Albi 2007** « La pensée logico-mathématique »
- ⇨ **Châtellerault 2008** « Mémoire et conceptualisation »
- ⇨ **Dole 2009** « Le langage »
- ⇨ **La Rochelle 2010** « Aspects sociologiques de la difficulté scolaire »
- ⇨ **Rouen 2011** « Construire l'écrit, se construire par l'écrit »
- ⇨ **Cenon 2012** « Le temps en questionS : questionS de temps »
- ⇨ **Orléans 2013** « Le JEU : quels enjeux pour les apprentissages ? »
- ⇨ **Brest 2014** « Corps et apprentissages, quels accords ? »
- ⇨ **Le Mans 2015** « Culture d'origine et Apprentissages »
- ⇨ **Tours 2016** « Quelles médiations pour apprendre ? »
- ⇨ **Paris 2017** « Les processus d'apprentissage »
- ⇨ **Rennes 2018** « Apprendre, raisonner, comprendre »
- ⇨ **Niort 2019** « Des enfants chercheurs…A l'école des maths »
- ⇨ **Nantes 2021** « Réussir à l'école »
- ⇨ **Lyon 2022** « Apprendre à parler, parler pour apprendre »
- ⇨ **Dole 2023** « Réussir à l'école »

Des publications

La FNAME est à l'origine de plusieurs publications :

- ⇨ Une revue interne INTERACTIONS
- ⇨ Des clés USB de formation interne
- ⇨ 9 ouvrages en collaboration avec les Editions RETZ

Pour suivre l'actualité de la FNAME : https://fname.fr

Contact : fname@fname.fr

Adresse postale : FNAME
3, rue de la bibliothèque, bât G16
13400 - Aubagne

Antony 2003 | Lyon 2004 Angers 2005 | Lille 2006 Albi 2007 | Châtellerault 2008 Dole 2009 | La Rochelle 2010 Rouen 2011 | Cenon 2012 Orléans 2013 | Brest 2014 Le Mans 2015 | Tours 2016 Paris 2017 | Rennes 2018 Niort 2019

Mise à jour : Novembre 2023

fédération nationale des associations de maîtres E

Charte en 10 points de l'enseignant spécialisé chargé des aides à dominante pédagogique (ES-ADP ex maitre E)

Tout élève peut progresser.
L'ES-ADP peut favoriser ces progrès.

Qui est l'ES-ADP ?

C'est un enseignant spécialisé,
qui a suivi une formation diplômante
en complément de sa formation initiale.

Membre de l'équipe RASED
(Réseau d'aides spécialisées aux élèves
en difficulté), aux côtés de l'ES-ADP
et du psychologue EN,
il est aussi **membre des équipes d'écoles** dans
lesquelles il intervient.

C'est un observateur spécialisé, une personne-ressource. Non chargé de classe, il peut ainsi **prendre le recul nécessaire** pour rencontrer l'enfant, **analyser ses besoins,** échanger avec les autres membres du RASED, l'enseignant, les parents et des partenaires extérieurs professionnels.
Il propose une approche différente des difficultés rencontrées par l'élève. Cela permet à chacun de leur donner une nouvelle signification et de recréer une dynamique en valorisant les réussites.

Comment travaille l'ES-ADP ?

Il **aide** les élèves,
individuellement ou en groupes,
dans ou hors la classe,
toujours sur le temps scolaire.

Il intervient **en prévention** pour éviter
que certaines difficultés ne s'installent.
Il intervient aussi **en remédiation, en apprenant à l'élève à apprendre et à (se) comprendre** : il l'aide à mettre
du sens sur les tâches scolaires, à développer des stratégies,
à mobiliser ses savoirs et ses capacités,
à (re)prendre confiance en lui.

Avec qui travaille l'ES-ADP ?

Il élabore un projet d'aide spécialisée en collaboration avec l'enseignant de la classe.
Ils se rencontrent régulièrement
afin d'**échanger** sur la situation
scolaire des élèves, leur évolution
et adapter au mieux les actions
mises en œuvre.

Il développe
un partenariat
avec les parents.
Il les rencontre afin de
les associer au projet
d'aide de leur enfant.

Avec l'accord des parents,
il peut être
amené à **travailler**
en partenariat **avec des professionnels extérieurs**
à l'école afin d'ajuster
ensemble l'accompagne-
ment proposé à l'enfant.

Il peut organiser l'aide à l'élève pendant quelques semaines, ou quelques mois.
Quand cela s'avère nécessaire, **il accompagne l'élève, ses parents**, sur plusieurs années scolaires.
Son travail s'inscrit dans le long terme.

Il dispose de **temps institutionnalisés** afin de travailler avec les autres membres
du RASED, les enseignants, les partenaires extérieurs, et de rencontrer les parents.

Présentation des auteurs

Élisabeth Bautier	Professeur émérite des Universités Université Paris 8 – Équipe CIRCEFT/ESCOL
Nathalie Blanc	Maitresse de conférences en sciences de l'éducation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) Université Lyon I, UMR ICAR 5191.
Fabien Fenouillet	Professeur de psychologie positive des apprentissages. Laboratoire interdisciplinaire en neurosciences, physiologie et psychologie, Université Paris Nanterre
Florence Fenouillet	Sophrologue
Frédérique Giraud	Maitresse de conférences en sociologie, Université Paris Cité, IUT Rives de Seine ; Co-directrice de la revue *Lectures*
Bernard Golse	Pédopsychiatre-psychanalyste Fondateur de l'Institut Contemporain de l'Enfance
Catherine Hurtig-Delattre	Chargée d'études – Centre Alain Savary – IFE ENS Lyon (jusqu'en 2023)
Pierre Péroz	Maitre de conférences en sciences du langage à l'ESPE de Lorraine (jusqu'en 2015)
Sylvie Plane	Professeur émérite en sciences du langage Sorbonne Université
Alexandre Ployé	Professeur des universités à CY Cergy Paris Université
Eirick Prairat	Professeur de philosophie de l'éducation Université de Lorraine Chercheur associé à Montréal, membre honoraire de l'Institut Universitaire de France

Coralie Sanson Orthophoniste
Chercheuse université Paris V, Paris XIII, Genève
Formatrice au centre Babel

Nathalie Thibur Conteuse professionnelle
Formatrice à la pratique des cercles conteurs

Pierre Vianin Enseignant spécialisé
Professeur à la Haute École Pédagogique du Valais

Partie I

Apprendre à parler
–
Parler pour apprendre

Apprendre à parler ou acquérir le langage ?

Bernard Golse

Introduction

L'ICE (Institut contemporain de l'enfance), fondé en 2021, a été conçu comme un espace pour penser le soin psychique (« to cure ») et le prendre-soin (« to care ») des bébés, des enfants et des adolescents en référence à la psychanalyse, à la psychopathologie, à la pédagogie et avec des ouvertures sur le monde des arts et de la culture afin de mettre en dialectique la créativité artistique et la créativité thérapeutique.

D'où l'importance pour moi, en tant que pédopsychiatre et psychanalyste, de continuer à penser les difficultés d'apprentissage en termes de symptômes et non seulement comme la conséquence linéaire de dysfonctionnements neuro-développementaux purement endogènes.

Si ma position sur ce point peut sembler dépassée, elle reste à mes yeux pertinente.

Voici donc quels seront les axes principaux de cette présentation :

- Le langage ne saurait être réduit à sa seule fonction communicative et son avènement apparait désormais comme le fruit d'un ensemble de processus développementaux et relationnels qui permettent au bébé-futur-enfant de passer progressivement de l'être à l'existence.
- Au sein du gradient qui mène du signal au signe, on sait que la sémiotisation passe toujours par le travail psychique de l'autre.
- De ce fait, la question se pose de savoir si l'accès au langage doit être considéré comme une acquisition ou comme un apprentissage.
- Cette question n'est pas purement académique car, selon la réponse qu'on y apporte, ce que l'on appelle « l'éducation au langage » et les éventuels

programmes qui la sous-tendent ne seront pas du tout conceptualisés de la même manière.

- J'essaierai de montrer que, dans le cadre d'un développement normal, le langage vaut comme un tiers non intrusif, comme un tiers reliant et contextualisant l'enfant et l'autre, soit sur un plan cognitif (objet d'attention conjointe), soit sur un plan affectif (phénomène transitionnel).
- Je terminerai en évoquant la question particulière du mutisme extra-familial qui peut être compris comme un lointain écho de cette hésitation dialectique existentielle initiale entre l'être et l'exister.

De l'être à l'existence

Le langage n'est pas tout de suite un outil de relation, il est d'abord pour le bébé **un acte exploratoire** de sa bouche, de son appareil du langage et de ses diverses possibilités, exploration qui est source de sensations et de perceptions extrêmement riches et multiples.

De ce fait, il se joue d'abord dans le registre de l'être avant de se déployer dans le registre de l'existence. On peut dire « être », on peut dire « exister », mais les deux termes, en vérité, ne sont pas équivalents, tant s'en faut. Il est d'ailleurs rare que, dans une langue, deux mots différents ne renvoient pas à deux idées distinctes.

Le « sense of being » de D. W. Winnicott

D. W. Winnicott, à la fin de sa vie, probablement du fait des angoisses de mort qui s'accentuaient alors chez lui, a approfondi le concept de « sense of being »[1]. Nous avons la chance, en français, de pouvoir traduire cette expression soit par celle de « sentiment d'être », soit par celle de « sentiment d'exister (le préfixe « ex- » renvoyant à l'extérieur, à l'environnement et donc à l'objet, à l'autre).

Ces deux composantes du « sense of being » sont ainsi fort différentes, le sentiment d'être étant préobjectal alors que le sentiment d'ex-ister dépend par essence de la découverte des objets.

1. Winnicott D.W. (1988), *La nature humaine,* Paris, Gallimard, coll. « Connaissance de l'Inconscient », 1990.

Être ou exister…

Avant de se sentir exister, tout organisme vivant peut probablement se sentir être, soit éprouver tout simplement le fait de vivre, car il n'y a pas besoin pour cela d'avoir déjà découvert l'objet externe[2].

En revanche, le sentiment d'ex-ister fait par définition référence à l'extérieur et aux objets de l'environnement, et il suppose donc l'accès à l'intersubjectivité[3] et à la subjectivation[4].

Le passage de l'un à l'autre peut être traumatique, comme c'est probablement le cas dans le cadre des pathologies autistiques ou archaïques, et c'est là tout l'enjeu de la périnatalité et de la qualité des soins précoces apportés aux tout-petits que de rendre ce passage le plus continu et le plus graduel possible.

Quelques considérations sur la vie fœtale

L'embryon et le fœtus sont d'ores et déjà des organismes vivants et qui peuvent peut-être vivre le fait de vivre, même s'ils le font de manière sensorielle et sans conscience réflexive, c'est-à-dire sans conscience dite thétique.

Quand on voit, sur des échographies fœtales, des fœtus qui viennent coller leur dos contre la paroi utérine, qui s'en écartent et s'en rapprochent à nouveau, qui viennent se positionner à travers la paroi utérine et abdominale sous la main de la mère, du père ou de l'haptothérapeute, qui attrapent le cordon ombilical dans la nuit utérine, qui le lâchent, qui le reprennent, qui sucent éventuellement leur pouce ou telle autre partie de leur main, qui « jouent » parfois avec des petits caillots sanguins post-amniocentèse… on se dit qu'il s'agit là d'activités qui – de manière plausible – peuvent leur conférer un certain sentiment d'être et, d'une certaine manière, en témoigner.

Cela étant, tout ceci se fait probablement sans que le fœtus soit en mesure de se représenter l'objet-mère dans lequel il est encore inclus. Il ne s'agit donc pas encore d'un sentiment d'exister qui, précisément, suppose la prise en compte de l'objet externe en tant que tel.

C'est le **passage du pré- au postnatal** qui va présider à cette transformation progressive du sentiment d'être en sentiment d'exister.

---

2. Golse B. (2020), *Le bébé, du sentiment d'être au sentiment d'exister,* Toulouse, Érès, coll. « 1001 BB ».

3. L'accès à l'intersubjectivité correspond à la découverte par le bébé du fait de l'existence d'un autre-que-lui dans la réalité extérieure.

4. La subjectivation est le correspondant intrapsychique de l'intersubjectivité et elle renvoie au processus qui permet de se ressentir comme un sujet et de se représenter mentalement l'autre comme un objet autre-que-soi.

PARTIE II

Apprendre et réussir

De la ségrégation à la conception universelle de l'apprentissage : éléments socio-historiques pour une théorie critique de l'inclusion scolaire

Alexandre Ployé

Introduction

L'école inclusive est une évolution récente du système scolaire français et plus largement européen. Le ministère de l'Éducation nationale n'emploie le mot inclusion que depuis l'année scolaire 2009-2010, entérinant subitement et sans débat la fin de la période intégrative dont l'origine remontait à 1975.

Dès lors, le mot se répand dans la littérature grise du ministère et, plus lentement, dans les discours des enseignants. Cette diffusion d'un terme ne signifie pas que les acteurs du système scolaire se soient entendus sur une définition commune qui permettrait de le mettre en œuvre facilement. Au contraire. Le mot conserve aujourd'hui encore un certain niveau de flou conceptuel en France qui n'est sans doute pas pour rien dans le nombre de paradoxes qui accompagnent le processus de transformation inclusive de l'école. Si les professionnels peinent encore à définir ce qui est inclusif et ce qui ne l'est pas, aussi bien dans les pratiques que dans les dispositifs – une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) est-elle réellement inclusive ? –, une forme de consensus s'est pour autant construite : l'idée d'inclusion marquerait un progrès important dans l'histoire du système scolaire français, s'inscrirait du côté d'une positivité éducative difficilement contestable, et

relèverait ainsi d'une forme d'idéalité. L'inclusion appartient ainsi au registre toujours plus fourni des mots-slogans[1] que mobilise le ministère depuis dix ans, comme bienveillance, confiance, bientraitance et autres formules du même genre qui ont d'abord la propriété de soulever un très faible degré de conflictualité et d'assurer une forme de gouvernementalité de la chose scolaire en forgeant le consentement des enseignants convoqués à identifier leur action à des idéaux incontestables. Qui pourrait s'opposer, sur le fond, à l'école de la confiance ou à l'inclusion de tous les élèves ?

Ainsi, il me semble que l'inclusion appartient à la fois au domaine des évidences et à celui des faux-semblants. Évidences, car il est intrinsèquement de la mission de l'école de scolariser l'ensemble d'une population sans discrimination et en assurant la réussite éducative de tous. En ce sens, l'école inclusive est à la fois un truisme et un élément de discours performatif qui laisse accroire qu'existe ce que le ministère nomme. J'avance l'idée que l'école inclusive existe par effet de langage. Il suffit de la nommer pour faire croire qu'elle se réalise. Faux-semblants, car l'idéal inclusif mobilisé dans le langage est le voile pudique que les politiques publiques posent sur le maintien d'une école qui fabrique des inégalités, oriente précocement les enfants des classes populaires et reproduit les élites, comme ATD Quart Monde ne cesse de le répéter[2].

L'école inclusive n'est-elle donc que l'élément clé d'un discours politique opérant la subtile dénégation de difficultés qui perdurent, voire s'accroissent ? Sans doute pas, car elle est également la somme des actions de milliers d'enseignants qui œuvrent au quotidien à transformer leurs pratiques pour faire une place dans la classe à celui qui n'en a longtemps pas eu. Cependant, je crois qu'il appartient à la recherche de questionner, voire de déconstruire, ce qui se présente dans le discours sous la forme d'un allant de soi. L'école est-elle réellement inclusive ? Ses actuelles structures n'entrent-elles pas en contradiction avec l'inclusion ? Le rapport aux élèves en situation de handicap, allophones, en difficulté scolaire, etc., témoigne-t-il réellement d'une mutation anthropologique qui nous ferait rompre le rapport commun que l'époque entretient entre le normal et le pathologique ? En a-t-on réellement fini, par exemple, avec l'inquiétante étrangeté[3] du handicap ?

1. Ployé A. (2024) « Éléments pour une théorie critique de l'inclusion scolaire », Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Rouen.

2. Lire à ce propos les rapports consacrés par l'association à la recherche CIPES : https://www.atd-quartmonde.fr/nos-actions/projets-pilotes/cipes-pour-une-ecole-de-la-reussite-de-tous-les-eleves/

3. Freud S. (1919), *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1988.

En tant que chercheur et en tant que militant de la cause inclusive, je plaide pour un effort de mise à distance des discours sur l'inclusion afin de réunir des éléments constitutifs d'une « théorie critique de l'inclusion scolaire »[4].

L'expression « théorie critique » renvoie aux travaux de l'école de Francfort. Je ne prétends pourtant pas me situer pleinement dans cet héritage de la philosophie sociale allemande que je ne maitrise pas et que je ne fréquente pas assez ; mais je peux, à travers certaines lectures, m'inspirer de ses ambitions. Paul-Laurent Assoun définit ainsi la théorie critique mise en œuvre dans les années 1920 à partir de l'université de Francfort : elle « se présente comme un hybride théorique qui fait coexister le matérialisme historique et l'idéalisme allemand, tout en s'ouvrant à une réexploration des sciences dites "de l'homme"[5]». J'envisage ici l'expression « théorie critique » comme la réunion en un faisceau cohérent d'élaborations intellectuelles transdisciplinaires qui vise à constituer un objet social dominant en objet pour la recherche.

Dans mes recherches, une telle théorie critique de l'inclusion scolaire marche sur les deux jambes, pour reprendre une célèbre métaphore de Tosquelles, de l'approche socio-historique et de l'approche clinique d'orientation psychanalytique[6]. Cette dernière me permet de questionner, notamment, le rapport des enseignants à l'altérité. Mais, dans le cadre de ce chapitre, je vais uniquement mettre en avant une réflexion que je qualifie de socio-historique.

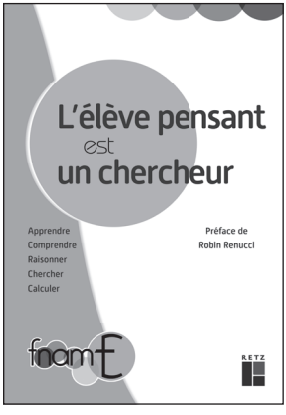
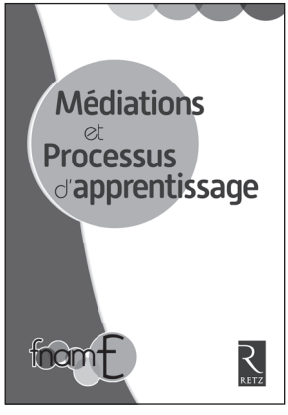
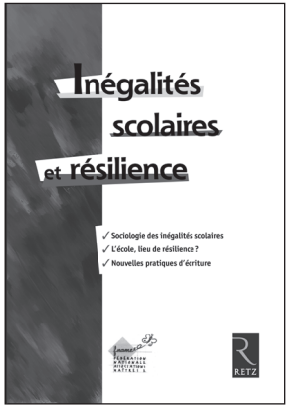
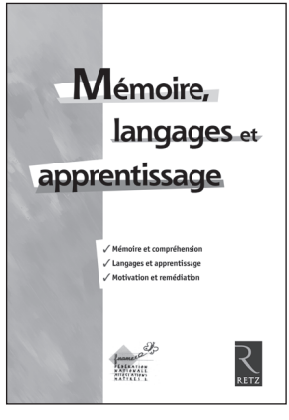
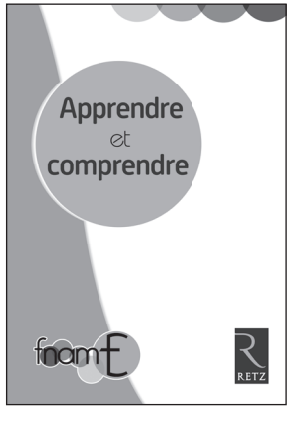
La démarche socio-historique suggère de questionner la généalogie d'un phénomène social actuel afin de comprendre comment il s'est construit. Antoine Savoye écrit : « La socio-histoire signifie la mise en perspective historique d'une réalité étudiée dans son actualité, qu'il s'agisse d'une réalité tangible (institution, phénomène, événement) ou abstraite (représentation, notion, concept, théorie), autrement dit, mettre au jour la dimension diachronique de cette réalité[7]. » Aussi me proposerai-je de tenter de répondre au questionnement suivant : de quoi les enseignants de l'école inclusive actuelle sont-ils les héritiers ? L'école de Jules Ferry et le type de rapport que celle-ci a construit aux élèves « anormaux » les ont-ils préparés à inclure aujourd'hui ? La structure scolaire née pendant la Troisième République

4. Ployé A. (2024), *op. cit*.

5. Assoun P.-L. (2012), *L'École de Francfort*, Paris, PUF, p. 7.

6. Blanchard-Laville C. et *al.* (2005), « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie,* 151, p. 111-162.

7. Savoye A. (2003), « Analyse institutionnelle et recherches socio-historiques : quelle compatibilité ? », *L'Homme & la Société*, 147, p. 134.

Dans la même collection

Vous pouvez commander tous ces titres sur : www.editions-retz.com