

Un projet d'insertion à l'école primaire mené en gestion mentale

Interview de Brigitte Craps menée en novembre 2015, mise en forme par Anne Moinet-Lorrain

Le cadre : le projet d'intégration à Tivoli

La Ville de Bruxelles, en 2010, a initié un projet intéressant. L'idée est de maintenir dans l'enseignement primaire ordinaire des enfants qui seraient normalement dirigés vers l'enseignement spécialisé. L'expérience est testée depuis 6 ans à l'école Tivoli, école dont la population - multiculturelle - est socialement et culturellement peu favorisée.

L'idée est d'inclure ces enfants dans les classes tout en leur fournissant un encadrement particulier : l'aide d'une logopède ayant longtemps travaillé dans le spécialisé et celle de trois institutrices issues du spécialisé (un plein temps et deux mi-temps). A la base, l'idée est que ces institutrices soient présentes dans les classes pour soutenir les quelques enfants du projet.

A titre d'exemple, pour cette année scolaire 2015-2016, vingt-trois enfants sont inscrits dans ce projet sur un ensemble de douze classes. Le tri se fait sur base des tests du PMS et en accord avec les familles. Seuls deux enfants, cette année, sont passés auparavant par le spécialisé. La plupart d'entre eux souffrent de troubles «dys-» : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie, dysphasie.

Ces enfants sont surtout repérés au 2^{ème} cycle : « Ce qu'on voit beaucoup en début de 3^{ème}, ce sont des enfants qui ont fait illusion. Ils ont une bonne mémoire, ils ont retenu plein de trucs et d'astuces, mais ils ne comprennent pas ce qu'ils font. Cela peut être en lecture et en math. Comme les institutrices travaillent encore beaucoup en lecture globale ou fonctionnelle, ils ont flashé des choses et ils n'ont pas acquis le code alphabétique. Mais l'institutrice croit que oui. Et en math, c'est la même chose : ils connaissent les petites additions et les petites soustractions par cœur, mais il n'y a pas grand-chose derrière. Et cela, ce n'est pas facile à détecter dans le 1er cycle. »

D'autres expériences du même type existent dans d'autres communes.

Les enseignants de Tivoli préfèrent parler d'**inclusion**, plutôt que d'intégration, parce que ces enfants constituent des éléments à part entière dans leurs classes, plutôt que des « étrangers » qu'il faudrait assimiler. La nuance est symboliquement importante.

Notre témoin : Brigitte

Brigitte est institutrice depuis 1997. Elle a commencé sa carrière dans le spécialisé et a donc une longue expérience des enfants atteints de troubles d'apprentissage. Elle s'est très vite intéressée à la Gestion Mentale : « Je n'ai quasi jamais travaillé sans. Parfois, je ne me rends pas compte que ce que je fais est de l'ordre de la Gestion Mentale, parce que ça fait partie de moi. » Elle a obtenu son label de formatrice en 2008. Elle a été la première institutrice engagée dans le projet d'intégration à Tivoli, à mi-temps d'abord, à plein temps désormais. Il se fait que sa directrice, Michèle Masil, a suivi une formation en Gestion Mentale et « elle était très contente que ce soit moi, parce qu'il y avait cet apport de la Gestion Mentale, qu'elle connaît. »

Par ailleurs, Brigitte s'est formée en logico-mathématique dans le cadre du GEPALM et elle a participé aux discussions sur la lecture au moment où IF Belgique a remanié les cartes de l'Equipe Compréhension.

Comme beaucoup d'institutrices de l'enseignement spécialisé, qui se trouvent confrontées à des troubles d'apprentissage divers, elle saisit la moindre occasion de se former et elle est dans une dynamique de recherche perpétuelle. Pour la petite histoire, dans son profil pédagogique, le mouvement occupe une place prépondérante et elle exerce son métier avec une grande mobilité et une adaptabilité remarquable.

Quelques témoignages de ses interventions pédagogiques

Des interventions face à la classe entière

« Le projet, au départ, c'est l'inclusion : les enfants restent dans leur classe et c'est l'enseignante spécialisée qui vient dans la classe avec eux. (...) Je reste à côté des enfants du projet ou je vais d'un enfant à l'autre pendant les exercices ou pendant la leçon de l'institutrice. » C'est le rôle officiel dévolu à l'institutrice d'intégration. Cependant, dès la 1^{ère} année, grâce à sa compétence de formatrice en Gestion Mentale, Brigitte a étendu ce rôle. En effet, de manière ponctuelle, elle s'occupe de toute une classe, en présence de l'institutrice titulaire, pour mener des séances sur les gestes mentaux.

⇒ Un travail progressif de l'attention à la réflexion en passant par la mémorisation

« Il y a des moments dans l'année où je fais vraiment des séances de gestion mentale devant la classe complète. Cela veut dire que je fais des séances sur l'attention ou la mémorisation, par exemple... Ou à la demande. Pour les plus grands, cela peut être sur la compréhension des consignes du CEB ou quelque chose comme ça.

L'an dernier, en 4^{ème}, j'ai pas mal travaillé sur l'attention, parce que c'étaient des enfants qui étaient très dissipés. On a d'abord travaillé sur la mémoire de travail, en faisant garder quelques images dans la tête, dans le but de retrouver les mêmes images ou les mots correspondant aux images, puis en procédant à des petits dialogues pédagogiques. En septembre-octobre, on n'a exercé que la mémoire immédiate, puis au fur et à mesure, on a travaillé la mémoire à plus long terme, d'une séance à l'autre. Puis on a abordé la réflexion : on a étudié des règles pour pouvoir les appliquer. On a notamment joué à Bazar Bizarre. On supprimait le facteur temps. Les règles et les cartes apparaissaient sur le tableau interactif. Ils avaient une petite bandelette avec les cinq objets et ils devaient mettre une petite pastille sur l'objet qu'on cherchait, quand ils l'avaient trouvé. On mène un dialogue pédagogique. Alors, en fin de séance, sous forme de schéma centré, ils vont mettre en couleur ce qu'ils ont fait dans leur tête. Qu'est-ce que j'ai fait : est-ce que j'ai revu, est-ce que j'ai entendu, combien d'objets... ?

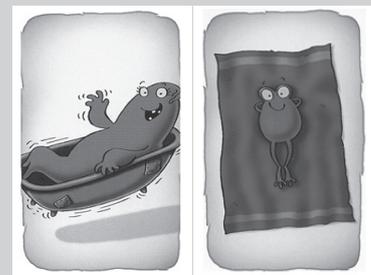
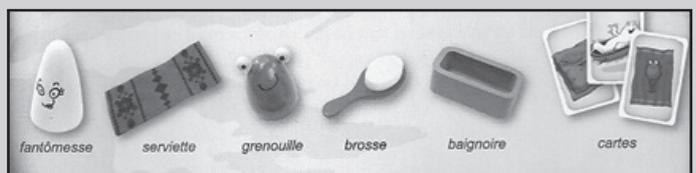
Bazar Bizarre 2.0 est un jeu diffusé par Gigmatic. Cinq petits objets sont présents sur le plateau. De même que 60 cartes.

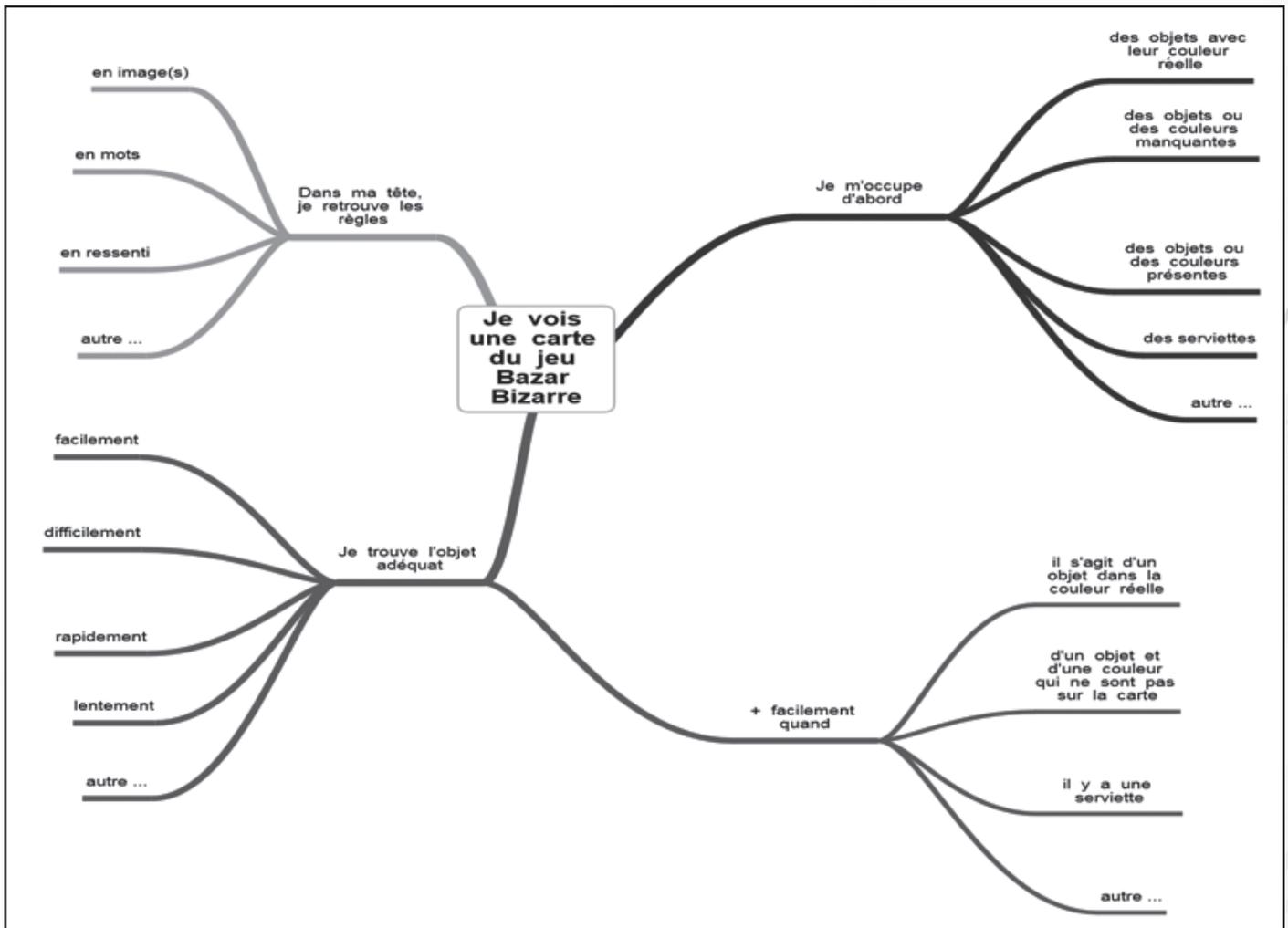
Chaque élève reçoit une bandelette représentant les 5 objets. Il ya deux règles à appliquer: les voici telles que Brigitte les a présentées aux élèves:

- Si sur le dessin, il y a un des objets dans sa couleur réelle, le montrer.
- Si aucun des objets n'est dans sa couleur réelle, montrer l'objet qui n'a rien en commun avec la carte (ni la forme, ni la couleur).

Quand les règles sont comprises et mémorisées, Brigitte fait défiler des cartes une à une et chaque enfant doit - au moyen d'une pastille- désigner sur sa bandelette l'objet qu'il devrait saisir.

« Après chaque « partie », je faisais de petits dialogues pédagogiques avec deux ou trois enfants. En fin de séance, sous forme de schéma centré, ils vont mettre en couleur ce qu'ils ont fait dans leur tête. Qu'est-ce que j'ai fait : est-ce que j'ai revu, est-ce que j'ai entendu, combien d'objets... ? » Brigitte propose alors aux enfants de situer leur stratégie mentale sur l'un des deux documents de synthèse qu'elle leur distribue. L'un est présenté sous une forme linéaire, l'autre sous forme de schéma centré, beaucoup plus globale. Le voici :





On le voit, il ne s'agit pas simplement de faire faire un exercice d'attention/réflexion. Brigitte amène les élèves à prendre conscience de ce qu'ils font dans leur tête. C'est cette prise de conscience qui va permettre le transfert dans d'autres situations. Et ce transfert sera favorisé par le guidage de l'institutrice titulaire de la classe: « *L'avantage est que l'institutrice est là et qu'elle peut noter les spécificités de chaque enfant.* » Un autre effet de cet exercice-là a été que les instits ont pris conscience qu'il était essentiel de varier la présentation des documents. « *Ces instits-là se sont enrichies en présentant d'office à leurs élèves, quand il y avait des synthèses, minimum deux synthèses différentes : une en schéma centré, une plus linéaire. Elles ont constaté que la même synthèse ne convenait pas à tout le monde et elles en ont tenu compte. Et les enfants ont fait leurs synthèses aussi.* »

⇒ **Un travail sur la mémorisation permettant de détecter les problèmes de structuration des informations**

Dans une séance sur la mémorisation, Brigitte demande aux élèves de mémoriser le faux Magritte (voir ci-contre) à l'identique. Cet acte de mémorisation

s'appuie sur une attention portée à des éléments très divers : les dessins, les textes qui les accompagnent (avec leur typographie), mais aussi leur emplacement dans six cases dont les fonds sont blancs ou grisés. Il faut donc évoquer non seulement le contenu et les détails formels des dessins et des textes, mais également la structure globale du document.



Projet d'insertion à l'école primaire

« On s'est rendu compte qu'il y avait des enfants qui n'avaient pas du tout fait attention à la structure. A ce point, je n'avais jamais vu. Il y avait une petite fille qui avait dessiné des choses n'importe où, sans aucun cadre. Un autre enfant n'avait écrit que des mots. Il n'avait tenu aucun compte des dessins ni des cadres. Et pourtant ma consigne était précise. On en a fait un deuxième, en les guidant, donc on a parlé la structure et les dessins. Et l'institutrice m'a dit après : « J'ai compris pourquoi ils rataient tel ou tel exercice et donc je leur ai demandé de se rappeler ce qu'on avait fait avec toi. Ils se sont souvenus qu'il fallait faire attention à la structure. »

L'implication de l'institutrice est donc essentielle. Brigitte lance le navire dans la classe, mais ses interventions sont ponctuelles et c'est la titulaire qui va permettre le voyage au long cours. « Tout cela, surtout parce que l'instit est là, qu'elle est à l'écoute, qu'elle est preneuse et qu'elle est convaincue du bien-fondé de la chose, cela permet de rebondir et d'avancer. Dans ces classes-là, c'est très porteur. Cette institutrice est de nouveau en 3^{ème} cette année avec une classe très dissipée, qui a beaucoup de difficultés d'attention, et elle m'a demandé mes documents, elle voudrait refaire ces séances avec sa classe. Cela fait plusieurs années que nous travaillons ensemble et elle s'essaie. Elle dit qu'elle n'a pas ma capacité à mener un dialogue pédagogique, mais qu'elle peut faire certaines choses.(...) Même si elle ne pose pas la question, si elle voit un enfant qui est complètement déstructuré dans une reproduction, elle peut se rendre compte que c'est là-dessus qu'on doit travailler. Même si elle ne fait pas un dialogue qui permet de savoir comment cela se passe dans la tête de l'enfant, c'est déjà riche au niveau de la production. »

⇒ Un travail sur la lecture de consignes et sur la réflexion en préparation du CEB

Dans le 3^{ème} cycle règne l'angoisse du CEB (certificat d'études de base, épreuve externe). A la demande des institutrices, Brigitte travaille la compréhension des consignes, cause de nombreuses erreurs. « Dans les interventions en classe, il y a aussi toute la préparation au CEB. Ça, c'est très riche. On travaille beaucoup sur la compréhension de consignes. Tous en bénéficient. On travaille de proche en proche. Souvent, je commence par une lecture et je leur demande de dessiner. Donc quelque chose de l'ordre de la « compréhension plaisir ». Et puis on arrive à des phrases de consignes, tout en passant par des phrases toutes simples, qui ne sont pas « des consignes » pour voir comment ils gèrent. Je travaille sur la lecture. Et en parallèle, je travaille sur la réflexion, parce que les consignes du CEB sont pas mal dans la réflexion.

Avec des exercices classiques : « Les véliplanchistes » (voir ci-dessous), « Qui a dérobé les plans secrets ? », ce genre de choses. Il faut faire attention aux indices donnés par la consigne pour trouver la solution. Je leur donne le schéma du geste de réflexion. Et quand on aborde les consignes du CEB, on essaie de voir les liens. Lien avec l'orthographe grammaticale aussi, où ils sont généralement tous en panne. Et donc, ils en retirent généralement quelque chose, des infos sur ce qu'ils peuvent en faire, sur le transfert qu'ils peuvent opérer. Evidemment, on n'a pas de groupe test. Donc on ne peut pas savoir si cela a amélioré la réussite au CEB. Mais en général, le résultat est plutôt bon.(...) Cette préparation au CEB, je l'ai même faite dans une classe où je n'avais pas d'enfants. Je l'ai faite en dehors de mes heures et on a chaque fois eu de belles réussites au CEB. Je pense que cela leur donne des armes et des outils pour la suite. »

2 Les véliplanchistes

Six champions s'entraînent sur leur planche à voile.

Retrouve la nationalité de chacun sachant que:

1. Le Suédois, l'Américain et le Français sont blonds.
2. L'Espagnol, le Français et le Thaïlandais ont une voile de couleur unie.
3. L'Américain, l'Australien et le Thaïlandais ne portent qu'un maillot de bain.



Il est à noter que, dans ce travail aussi, Brigitte part de tâches non scolaires, en dégage une prise de conscience de ce que chacun fait dans sa tête pour réussir, mais elle va plus loin, puisqu'elle amène les enfants à retrouver la dynamique du geste de réflexion. C'est ce passage par sa « structure profonde » qui va permettre de transférer cette dynamique vers les tâches scolaires, ici la résolution de problèmes exigée par le CEB.

Elle estime que, dans l'ensemble, ce travail porte ses fruits, sauf quand les institutrices ne sont pas partie prenante ou quand les élèves eux-mêmes ne sont pas dans un projet de changement positif : « L'an passé, c'était un peu moins bien. Je pense qu'il y en a 4 ou 5 qui ont raté sur les deux classes. Mais ces classes-là étaient moins preneuses au point de vue GM. Ils n'accrochaient pas du tout. Il y avait une des deux classes qui n'était vraiment pas dedans. Et ce n'était pas une question d'institutrices : c'étaient les mêmes que celles avec qui j'avais déjà travaillé. C'étaient des groupes d'élèves très peu prêts à faire

des efforts. Ils n'étaient pas dans cette dynamique-là, cela devait leur tomber tout cuit dans la bouche. Alors ça marche moins bien. Il y en a une partie qui a pris, mais on sentait que la dynamique de classe était moins bonne.»

Des interventions en petits groupes

Le plus souvent, Brigitte travaille en petits groupes avec les enfants du projet. Par exemple en 3^{ème} : « Le lundi matin, je prends les 2 enfants du projet accompagnés de 3 « invités » et je les sors de la classe, pendant que les autres font des mathématiques. Mais on essaie de garder le même intitulé. Pour l'instant, je fais de la numération avec eux et les deux institutrices font aussi de la numération dans leurs classes, à un autre niveau. Même chose pour les groupes de 6^{ème}. En général, les deux classes de 6^{ème} sont partagées en 4 : deux institutrices d'intégration qui prennent chacune un groupe pour faire des problèmes et les deux institutrices de l'ordinaire, qui prennent chacune un groupe aussi pour faire des problèmes à un niveau un peu plus difficile. On essaie en général de garder les mêmes intitulés, avec des objectifs différents, des échéances et des tests différents. Mais on garde la même orientation.»

L'an dernier, Brigitte a surtout travaillé la lecture dans ces petits groupes. Cette année l'équipe a demandé qu'elle travaille sur les problèmes en mathématique : « On est deux institutrices de l'intégration à nous occuper des problèmes en même temps. Ma collègue s'occupe plus de la résolution et moi davantage de la lecture des énoncés, parce que je crois que c'est essentiel de bien comprendre les énoncés. »

⇒ Un exemple de travail sur une lecture d'énoncé

« Ici, on a travaillé les deux séances précédentes par groupes de 7 ou 8 sur un problème de bûcheron qui scie une planche. L'énoncé dit qu'il scie 5 fois, qu'il obtient des morceaux de 25 cm de long et on demande combien mesure la planche au départ. Sur les 15 élèves avec lesquels j'ai travaillé, il y en a 2 qui ont compris correctement en tenant compte du fait qu'il scie 5 fois. Ils avaient presque tous compris qu'il y avait 5 morceaux. J'ai vraiment dû les faire passer par l'évocation en P1. Lors de cette séance, un enfant s'est rendu compte qu'il avait fait le mouvement de scie dans sa tête et nous sommes déjà revenus là-dessus lors d'une autre activité. Alors, il y en a qui ont vraiment imaginé une scie. J'ai sorti une banderole pour représenter la planche. Ils s'arrêtent aux nombres. Ils foncent et ils ne font pas exister le texte dans leur tête. C'est vraiment à cela que je voudrais qu'ils arrivent : qu'ils se rendent compte qu'il faut faire exister la réalité du texte. On avait d'abord travaillé

sur ce qu'était un énoncé de problème par rapport à un autre texte. Qu'est-ce qu'on retrouve comme caractéristique? Il y a des nombres, mais ces nombres ont un rapport avec une situation réelle. L'histoire est parfois un peu tarabiscotée, mais elle ressemble à du réel et donc il faut qu'ils passent par cette représentation, qu'ils zappent en général.

Pour ces séances sur les énoncés, ce qui vient aussi de la Gestion Mentale, c'est que je mets les énoncés à un endroit du local et qu'ils viennent représenter ce qu'ils ont compris à un autre endroit. Même si mon local est tout petit. Je les oblige à se lever et à se retourner, même s'il suffirait qu'ils fassent pivoter leur chaise. Parfois, ils disent : « Mais à quoi ça sert ? » Je réponds que c'est pour faire bouger le cerveau! Je pense que je vais aussi organiser les choses de manière à ce que l'un d'eux lise le problème et vienne le rapporter aux autres pour qu'ils le traduisent et qu'ils signalent s'il manque quelque chose. Je voudrais arriver à cela : à ce qu'on travaille en équipe. Dans leurs représentations, il manque des informations. Ils s'expliquent l'un l'autre ce qu'ils ont compris, mais comme ils ont tous eu le même problème, ils sont en difficulté et ils se rendent compte qu'il faut tout noter dans sa représentation, y compris la question. Qu'est-ce qu'on me demande ? J'ai une idée de ce que je vais faire avec eux et, d'office, je les ferai passer par leurs évocations. Comment te représentes-tu les choses dans la tête ? Est-ce que tout y est ?

Je n'ai pas encore beaucoup de recul avec ces élèves-là. Je n'ai eu que deux séances pour faire cela. Mais je pense qu'ils se rendent compte que ça marche. Je faisais cela dans ma classe du spécialisé et ça marchait. Ils se rendaient compte de l'importance de cette lecture. Généralement, je travaillais aussi des problèmes absurdes, qu'il leur manque une donnée ou qu'ils soient carrément impossibles. Et ils se rendaient compte qu'il fallait rester ouverts. C'est travailler la mobilité de pensée. Mais si je n'avais pas ma formation en Gestion Mentale, je le ferais de manière plus traditionnelle : tout le monde représente la même chose.»

⇒ Un exemple de manipulation «à l'aveugle» au service des calculs de durée

Brigitte a reçu la visite d'un groupe d'orthopédagogues d'une Haute Ecole de Liège. Elle les a d'abord reçus en expliquant le projet, mais aussi en présentant la Gestion Mentale à travers une mise en situation. « Puis j'ai proposé de citer des termes de Gestion Mentale et de voir s'ils leur donnaient du sens. Après j'ai donné quelques éléments théoriques et des exemples pratiques, mais en les mettant en projet de retrouver tout cela dans la séquence à laquelle ils al-

Projet d'insertion à l'école primaire

laient assister. Heureusement, sinon ils n'auraient pas vu grand-chose. » Cette mise en projet a été déterminante pour l'observation du travail en groupe qui a suivi.

Le travail sur la conversion des durées a été mené deux fois avec des groupes de quatre élèves de 5^{ème}.

En amont, différentes notions avaient été mises en évocation : « Comme on est dans les calculs de durée, on a retravaillé les horloges. Puis, j'étais dans le nombre 60, puisque, dans le calcul de durées, le passage des secondes aux minutes puis aux heures, ce nombre est essentiel. Si j'ai 32 minutes, combien m'en faut-il pour avoir 60? Avant cela, on avait manipulé 60 allumettes qui représentaient les secondes et qu'on mettait dans un petit pot, pendant que je faisais « tac, tac, tac » pour chaque «seconde». Les enfants ont aussi dû mettre 60 allumettes dans leur pot sans que je donne d'indice de durée, je donnais juste le signal de début et de fin afin d'arriver à mentaliser la durée d'une minute. On s'est rendu compte que pour un tour d'horloge, il y avait 60 secondes. Donc, on avait travaillé ce 60 pour la conversion en minutes en manipulant des allumettes. Par la suite, on travaillera avec 60 pots de 60 allumettes pour arriver à l'heure. C'est toujours de la numération, mais en base 60. »

Brigitte, dans ce type de travail, ne se contente jamais de faire manipuler « en perception ». « La Gestion Mentale fait partie de moi. Par exemple, si on manipule en math, au bout d'un moment, on ne manipule plus, on imagine qu'on manipule. Ou je fais imaginer : «Si on fait cela, que va-t-il se passer?» Donc, d'office, on est dans l'anticipation, dans l'évocation du matériel. Ou moi, je vais manipuler derrière un écran et l'enfant doit verbaliser ce que je fais. D'office, je suis dans le travail mental.»

Brigitte connaît bien les difficultés des enfants : « Je sais que trouver le complément pour arriver à 60 (ou à 100 d'ailleurs) c'est difficile pour les enfants, parce qu'ils s'embrouillent dans les dizaines et les unités. Par exemple, quand on est en base 10, s'ils doivent trouver combien il faut ajouter à 22 pour arriver à 100, ils font $20 + 80 = 100$ et $2 + 8 = 10$ et ils aboutissent à 88, alors que c'est 78. Ils font les compléments entre les dizaines d'une part et entre les unités d'autre part. Je savais que le problème serait le même en base 60.»

Elle a donc imaginé un dispositif pédagogique différent pour cette séance avec les orthopédagogues.

« J'ai fait travailler les élèves avec les mains cachées, dans des sacs. D'abord, ils ont dû découvrir en tâtant

ce qu'il y avait dans les sacs. Il y avait six paquets de 10 allumettes. En général, ils trouvaient rapidement que c'étaient des allumettes.

- Comment tu sais que ce sont des allumettes?

- Ah! j'ai senti des bâtons avec des petites boules au bout et des élastiques.

- Ah! oui. Et dans les élastiques, combien y a-t-il d'allumettes?

- Ben, il y en a 10.

- Comment tu le sais, tu as compté ?

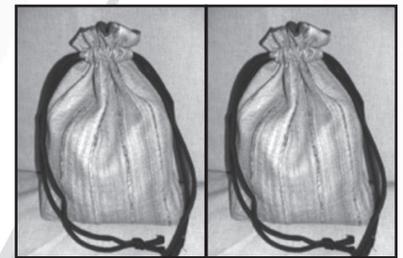
Il y en a qui ont compté, mais la plupart savent bien qu'il y en a dix, parce qu'ils ont l'habitude. Je ne vais pas les piéger! Et on a travaillé d'abord les compléments en utilisant les dizaines tout simplement. Je leur disais qu'ils devaient, dans le sac, mettre toutes les allumettes dans leurs deux mains

et me dire ce qu'ils avaient dans les mains. Étonnamment, 6 des 8 élèves ont pris trois paquets de dix dans chaque main. Je pensais que les répartitions seraient plus diversifiées. La seule consigne était de prendre toutes les allumettes avec les deux mains. Après ils doivent bien préciser qu'ils ont, par exemple, trois paquets de dix allumettes dans chaque main. Ils ont même dit que cela faisait 60. Après, je leur ai dit qu'il fallait trouver une autre histoire tout en prenant de nouveau tous les paquets d'allumettes. Et petit à petit, ils ont trouvé toutes les combinaisons pour faire soixante avec des dizaines complètes. Après, je leur ai dit qu'on allait imaginer qu'on ouvrait un des paquets, mais sans l'ouvrir vraiment.

- Je vais vous dire que vous avez un certain nombre d'allumettes dans une main. Je ne vous dis pas combien vous en avez dans l'autre et je vous demande de le trouver. Mais je voudrais que l'on n'ouvre pas vraiment les paquets dans le sac. On imagine qu'on les ouvre.

Le premier nombre que j'ai donné, c'était 15 et on en arrive à se rendre compte qu'on garde un paquet dans une main, et un autre en sachant qu'en fait on doit ne garder que 5 allumettes de ce paquet et faire passer les 5 autres dans l'autre main avec les quatre paquets restants. On sait qu'on a 15 allumettes dans une main et 45 dans l'autre. On évite ainsi le problème de la dizaine en trop, qui arrive en général.

Avec un groupe, cela a très très bien marché, parce qu'ils étaient prêts à cela. Et dans l'autre groupe, il y en avait trois sur les quatre pour qui cela n'a pas mar-



ché, parce qu'ils n'ont pas encore intégré les compléments de dix. Il faudra retravailler cela avec eux. Ce que je trouve intéressant dans ce travail, du fait d'avoir caché les mains et les allumettes, c'est qu'ils ont trouvé tout seuls l'erreur qu'on fait en général d'avoir une dizaine en trop. Donc, le fait de sentir et de laisser un paquet en dehors de nos mains et de le séparer ensuite pour le répartir entre les deux mains, je pense que c'était intéressant. On fera le lien avec 100 après. Et on arrivera à 1000. Une fois que c'est compris, on peut faire tous les liens qu'on veut. C'est la 1ère fois que je le fais en perception tactile, puisqu'ils ne voient pas ce qu'ils font et je pense que cela a fait fonctionner des choses en plus que lorsqu'ils le font en voyant le matériel. Après ils ont lâché le matériel. Je leur ai fait imaginer des situations sans même avoir de perceptions. Cela leur permet de se focaliser davantage sur ce qui est important. Dans leur tête, comme ils ont déjà vu ces paquets d'allumettes, soit ils peuvent les revoir, soit les commenter, mais ils peuvent aussi les sentir dans leur tête. Comme on s'est focalisé sur cette perception-là, ça leur donne une possibilité d'évocation supplémentaire. On a supprimé le décor et la vue, c'est tellement habituel qu'on finit par ne plus regarder. Ce n'est pas le cas du toucher. Un excès de perception peut nuire en déviant l'attention. J'ai déjà eu des enfants, lors d'exercices mathématiques, qui étaient dérangés par la couleur des bouchons. Ils se focalisaient là-dessus alors que ce n'était pas pertinent. Je crois que le côté inhabituel du tact a permis une plus grande attention ... et un passage par le corps ! » :

J'interroge Brigitte sur les réactions des étudiants qui ont observé la leçon : « Déjà ils étaient impressionnés que j'aie pensé à leur faire sentir les allumettes dans un sac. Au niveau des perceptions, cela les a interpellés et le fait que j'utilisais le matériel autrement. Ils ont vu que j'avais chaque fois mis les élèves en projet. Ils ont apprécié les moments où je les laissais vraiment évoquer. Ils se sont rendu compte que je freinais les vellétés de certains de s'exprimer avant les autres pour laisser à chacun le temps de découvrir et de faire exister les choses dans sa tête. Ils ont remarqué que je les avais mis en projet pour la séance suivante aussi. Donc ils avaient observé pas mal de choses. »

Le travail en petit groupe plaît à ces enfants en difficulté : « En général, ils sont contents. Je pense que s'ils travaillaient tout le temps de cette façon, ils n'aimeraient pas, mais le fait d'être de temps en temps avec des groupes où ils se sentent bien, où ils vivent des réussites, cela leur fait du bien. Mais vivre des moments avec la classe où ils se sentent avancer, c'est aussi important pour leur confiance en eux. Parce que s'ils se rendent compte qu'ils sont tout le temps

à l'écart, qu'ils ne font jamais la même chose que les autres, ça c'est dur. »

Des interventions en individuel

Les interventions en individuel sont plus rares : cette année, Brigitte fait des séances singulières avec deux élèves de 6^{ème}. Dans les deux cas, c'est le travail sur les gestes mentaux qui prime. Le garçon n'a pas de difficulté majeure en ce qui concerne les matières, mais il est assez rigide et a de la peine à quitter la stricte conformité. Il a une demande par rapport à la compréhension, surtout en mathématique. « Il est dans une famille très très très compliquée. Il fonctionne très bien dans la classe en général et, du coup, il ne fait pas partie des groupes dont je m'occupe dans le cadre de l'inclusion. Je voulais qu'il ait un moment à lui. » La fille vient d'une autre école; elle a de la peine à s'organiser et éprouve de grosses difficultés en mathématique. « Donc je fais moitié / moitié : 25 min. d'entraînement en gestion mentale et 25 min. de manipulation, même si la GM intervient aussi à ce moment-là. »

Dans ces séances, le dialogue pédagogique prend une importance toute particulière. « En individuel, pour l'instant, je travaille la mémorisation avec la fille, parce qu'elle dit qu'elle n'a pas de mémoire. Comme elle est aussi dans un des groupes problèmes, je lui ai fait mémoriser un problème. En séance, il n'y a pas de souci : elle avait la représentation dans sa tête et elle pouvait me la décrire. Elle a pas mal de mots dans sa tête. Au départ, c'est une petite fille qui n'a pas du tout confiance en elle. Donc quand j'ai demandé qu'elle me parle de ses domaines de réussite, il n'y en avait pas! On part du dialogue pédagogique et je lui fais faire de petits entraînements. On n'avance pas vite, mais, petit à petit, elle va se rendre compte que ça marche. Chaque fois que je la vois, je lui dis : « Tu as pensé à moi ? Tu as évoqué dans le tram ? » Je fais cela pendant la moitié de la séance et, pendant l'autre moitié, je fais des maths. Je fais de la numération pour l'instant, puisqu'elle est en panne. Quand elle écrit 10, elle ne sait pas que le 1 désigne une dizaine et que le 0 veut dire qu'il n'y a pas d'unité. On a travaillé la base 3 et la base 5 pour l'instant. Puis on est arrivées à la base 10 et elle a bien compris le système. Elle a compris, elle peut expliquer ce qu'elle doit faire. Et là je lui ai dit qu'elle devait attendre un petit peu pour transférer. Le cahier que je fais en math avec eux, je l'appelle « cahier de transfert », parce que je leur dis que ce qu'on fait ensemble, à un moment ou à un autre, ils vont l'utiliser en classe; C'est vraiment l'objectif des ateliers. Et je lui ai dit : « Au début, tu vas devoir patienter un petit peu, parce que tu ne vas pas comprendre

Projet d'insertion à l'école primaire

tout de suite pourquoi je te fais faire cela par rapport à la classe. » Mais une fois arrivée en base 10, j'espère qu'elle va faire le lien. On va arriver aux grands nombres, aux nombres décimaux et tout cela. »

« En travaillant en lecture avec cette élève, j'ai remarqué qu'elle n'évoquait pas les mots qui parlent l'espace. J'ai donc émis l'hypothèse qu'elle était en difficulté dans le domaine de l'espace. Lorsqu'elle m'a demandé de travailler les quadrilatères, j'ai voulu lui présenter les formes de manière tactile. J'ai préparé chaque quadrilatère sous deux formes différentes: l'un était collé sur une fiche dans une matière autre que celle de la figure et l'autre, indépendant, était en carton plastifié (ces deux quadrilatères n'étaient pas tout à fait pareils). Au début de l'activité, elle pouvait me citer le nom de la plupart des quadrilatères ainsi que leurs caractéristiques mais quand je lui demandais comment elle les avait dans la tête, elle ne me répondait pas. Je lui ai proposé de les redécouvrir de façon tactile puisque jusqu'à présent elle les avait déjà beaucoup vus mais qu'ils n'avaient pas laissé une grande trace dans sa tête. J'ai commencé par celui dont elle ne m'avait pas parlé, « le trapèze ». Elle a touché les deux formes derrière un écran, puis je lui ai demandé de retrouver ce qu'elle avait dans la tête, elle a pu me montrer un geste qui représentait cette forme et nous avons parlé les caractéristiques. Nous avons procédé de la même manière pour les autres formes, chaque fois après la perception, elle me montrait un geste qui représentait la figure. En fin de séance, elle a réussi non seulement à faire exister chaque type de quadrilatère dans sa tête mais aussi à pouvoir en évocation passer de l'un à l'autre soit en écoutant ce que je lui demandais de faire, soit à l'écoute des noms des formes avec lesquelles j'aurais aimé qu'elle travaille. »

Ce travail est lent, mais efficace. Il passe par des prises de conscience progressives du travail évocatif et par la pratique des mises en projet, conscientes elles aussi. Brigitte s'adapte, on le voit, aux difficultés de l'élève et à ce qu'elle découvre de son profil pédagogique.

L'efficacité du projet

Brigitte insiste sur l'aspect interactif de l'expérience. Elle, personnellement, y apporte toute son expérience (notamment en Gestion Mentale) et sa flexibilité : elle est sans cesse en recherche. Pour identifier et analyser les difficultés des élèves, pour mettre au point des interventions pédagogiques déjà dûment éprouvées ou innovantes.

Mais les résultats ne dépendent pas seulement d'elle. Ils sont liés à l'implication des institutrices. Malgré des séances hebdomadaires de concertation, certaines collègues ne sont pas toujours partie prenante : « Il y a 3 ans, en 3^{ème}, les instits n'étaient pas convaincues par ce que je faisais et donc, pour les enfants c'était difficile de profiter de ce que je leur apportais. Moi, d'un côté, je leur disais : « Tiens, quand on fait des tables, il faut bien comprendre ce qu'on fait, il faut être conscient des nombres qui travaillent ensemble, du fait que l'on peut tirer les divisions des multiplications, etc. et même des calculs plus compliqués. Et puis, en classe, on leur faisait faire 2, 4, 6, 8... Ils étaient un peu déstabilisés, parce qu'on ne disait pas la même chose. Ça, c'est compliqué et je n'ai pas de solutions miracles. » En revanche, quand toute l'équipe s'implique, le travail est plus fructueux. « En 5/6, elles ne sont pas contraires, elles sont assez convaincues du bienfait que je peux apporter, mais il faut qu'on reste en lien. Ce que je trouve riche, c'est que j'apporte mon expérience de l'enseignement spécialisé, de la Gestion Mentale, etc., et elles, elles ont d'autres choses auxquelles je n'ai pas été confrontée, parce que je n'ai jamais travaillé avec des enfants qui fonctionnent bien. Donc je n'ai pas toutes leurs démarches. On se complète. »

Et enfin, l'efficacité du travail peut dépendre de l'élan des élèves. On a vu plus haut que certains élèves refusaient le changement et l'effort. En revanche, certains s'emparent joyeusement de toutes les propositions et, dès lors, les effets sont très positifs. « Je suis depuis leur 3^{ème} une partie des enfants du projet qui sont en 5^{ème} maintenant et elles ont fait un bond en avant. Dès le départ, le fait d'être reconnues dans leurs difficultés a déjà fait beaucoup. Et puis, elles sont vraiment preneuses de tout ce qu'on leur offre.(...) La confiance en soi augmente, parce qu'on leur fait vivre des réussites, qu'on leur fait essayer des procédures gagnantes. Avec les élèves qui arrivent à cela, il n'y a pas de souci.(...). Brigitte modère le propos: « Ce sont des enfants qui viennent de très loin. On les fait progresser petit à petit, mais cela reste lent par rapport à l'ensemble de la classe! Cependant la plupart du temps, le fossé se réduit et, dans certains cas, les enfants de l'intégration dépassent certains enfants de la classe ! »

Même si le projet est récent et qu'aucune synthèse extérieure n'a été menée, Brigitte pense que le bilan est favorable : « Beaucoup d'enfants, quand ils sortent de 6^{ème} réintègrent le réseau ordinaire. Il n'y en a qu'une ou deux pour lesquelles on a dû trouver un projet d'intégration dans le secondaire. Ce qui est difficile, parce qu'il n'y a pas beaucoup d'écoles qui font cela. »

Elle ne prétend pas pour autant donner une solution à tous les problèmes : « Il y a des enfants pour lesquels on ne trouve pas les moyens, soit les difficultés sont trop importantes, soit la famille n'est pas suffisamment apte à aider. Ou bien les parents ne parlent pas le français, ou bien ils ne sont pas scolarisés... Ceux avec lesquels le plus souvent on reste en échec, ce sont soit des gros cas psy pour lesquels nous ne sommes pas armés, soit des troubles qu'on ne comprend pas. » Il y a eu quelques réorientations vers le spécialisé « parce que nous nous rendions compte que nous n'y arrivions pas au niveau comportemental dans le cadre ordinaire, ou vers du spécialisé plus thérapeutique. » Il n'empêche que, depuis six ans, l'école a permis à un grand nombre d'enfants de rester dans la course.

L'expérience est assez exceptionnelle et constitue un véritable défi pédagogique. Dans ce contexte, la Gestion Mentale semble être un moyen d'amener ces élèves en difficulté à reprendre confiance en eux : ils prennent conscience qu'ils évoquent, que les gestes mentaux imposent certains passages obligés, mais qu'ils peuvent les mettre en œuvre chacun à leur manière et que, dès lors, ils peuvent les maîtriser. Ils retrouvent ainsi le sens de leur liberté, mais aussi de leur responsabilité. Ils apprennent à transférer et, au lieu de subir leur statut d'élève faible, ils retrouvent progressivement de l'autonomie et donc le plaisir d'apprendre. Grâce au dispositif institutionnel et à Brigitte, qui les accompagne avec talent, mêlant doigté et fermeté, écoute et propositions, rigueur et créativité.

*Interview de Brigitte Craps menée en novembre 2015,
mise en forme par Anne Moinet-Lorrain*

En double écho à l'interview de Brigitte Craps et à l'article de Luc Fauville, le numéro 33 de la Feuille d'IF proposera le compte rendu d'une autre expérience d'inclusion – dans l'enseignement primaire ordinaire – d'un enfant en grande difficulté d'apprentissage : *TDAH à l'école : petite histoire d'une inclusion (Les Editions du Petit ANAE)*.

Il s'agira du cas d'un enfant souffrant de Trouble du Déficit de l'Attention avec Hyperactivité dont l'évolution a été supervisée durant une année scolaire par une équipe pluridisciplinaire impliquant un professeur d'université (soucieuse de réfléchir à l'application de ses connaissances à travers un cas grandeur nature). Autre éclairage, autre cadrage, autre pédagogie aussi (pas de gestion mentale), mais même questionnement : Comment ne pas exclure les enfants que leur fonctionnement cognitif différent oriente souvent vers l'enseignement spécialisé ?

Remarquons que le comportement des enfants souffrant de TDAH se caractérise aussi par le manque d'inhibition que Luc Fauville analyse finement dans ce numéro 32. L'absence d'inhibition se répercute négativement sur le plan cognitif, certes, mais perturbe aussi les relations de l'enfant avec ses éducateurs comme avec ses pairs, et fragilise l'image de soi.

Véronique Daumerie