

**FREDAIGUE CHRISTOPHE**

MEMOIRE CAPA-SH

Option D

**La représentation du métier d'élève  
en hôpital de jour**

**Année 2008/2009**

## Sommaire

Introduction .....	3
A. Le cadre de la réflexion.....	5
A.1. Le cadre législatif .....	5
A.2. Le cadre institutionnel.....	7
B. L'importance de la construction du métier d'élève en hôpital de jour.....	9
B.1. Implication de l'enfant dans cette construction.....	9
B.2. Les missions du maître D dans l'accompagnement de cette construction .....	10
B.3. La construction parentale du métier d'élève de leur enfant .....	13
B.4. Les « outils de base » du métier d'élève. ....	16
C. Comment engager les enfants sur le chemin de cette construction ?.....	19
C.1. Organisation de l'accueil et de l'enseignement à l'Hôpital de Jour.....	19
C.2. Présentation des deux enfants concernés .....	20
C.3. Présentation du dispositif pédagogique et observations .....	24
C. 4. Tableaux d'évaluation et bilan du dispositif pédagogique. ....	28
Conclusion .....	32
Bibliographie .....	34
Annexes .....	36

## Introduction

Pour introduire ce mémoire professionnel j'oserai un aveu sous forme de constat suivi de remerciements.

Il aura fallu une quinzaine d'années d'enseignement, essentiellement en maternelle mais aussi comme remplaçant dans tous les niveaux, pour que s'imposent avec force à mon esprit les questions de représentation du statut d'élève.

Auparavant, l'enfant qui franchissait le portail de l'école était un sujet plus ou moins consentant sur le chemin de sa scolarité. Le cartable ajusté sur ses épaules par la famille en faisait à mes yeux de fait un élève. Bien sûr, le bien-fondé de la scolarisation échappait à certains mais l'homme sur le pas de la porte de la classe et les règlements de l'Institution étaient là pour leur rappeler leur quotidienne métamorphose.

Le jour où je franchis à mon tour un portail, celui de l'Hôpital de Jour « Les Lierres » à Sèvres en 2005, le sac en bandoulière plein de pratiques pédagogiques, la question du *métier d'élève* et par ricochet du mien devenait omniprésente. Elle allait devenir une des missions prioritaires de mon engagement dans cet établissement.

Je voudrais donc profiter de cette circonstance pour remercier aussi bien toute l'équipe de l'hôpital mais aussi et surtout ceux qui en font son âme : les enfants accueillis. La confiance des professionnels a été fondamentale pour m'aider à comprendre ce qui semblait de prime abord aux antipodes de mon vécu. Celle des enfants l'a été tout autant dans leur reconnaissance de mon statut de pédagogue. Ils m'auront les uns et les autres et parfois à leur insu offert un nouvel engouement pour mon métier.

La problématique que j'ai choisi de traiter ici découle de ces quelques lignes d'introduction :

**Est-ce qu'un enfant, dont l'inscription à l'école a été inexistante ou avortée dès les premières années peut se construire une représentation du métier d'élève lors d'une prise en charge scolaire en hôpital de jour ?**

Trois hypothèses ont défini le champ de ma recherche :

Tout enfant bénéficiant d'une telle prise en charge peut se construire une représentation du métier d'élève.

Cette représentation peut devenir une passerelle vers l'élaboration de son identité propre.

L'enseignant en proposant un dispositif pédagogique adapté peut l'aider à s'inscrire dans cette démarche.

Dans une première partie, je présenterai le cadre législatif et institutionnel de la scolarisation en hôpital de jour des enfants accueillis. Dans un second temps, je m'intéresserai à l'importance de la construction du métier d'élève pour l'enfant, pour l'enseignant, pour les parents et tâcherai de définir ce que sont, à mes yeux, les « outils de base » du métier d'élève. Viendra ensuite l'exposé du dispositif pédagogique proposé à deux enfants, les observations et les évaluations des résultats obtenus. Ce mémoire se terminera par un bilan et les perspectives envisagées.

## **A. Le cadre de la réflexion**

Peu de textes officiels définissent les modalités de scolarisation des enfants accueillis dans les établissements sanitaires. A mon sens, deux raisons sont à envisager dans l'explication de cette pénurie d'écrits législatifs.

La première repose sur les antécédents d'une difficile cohabitation entre le milieu psychiatrique et celui de la pédagogie, représentée par l'Education Nationale. Pendant longtemps, l'idée qu'il fallait soigner avant d'éduquer n'offrait qu'un tabouret aux enseignants dans les réunions institutionnelles des établissements. Il faudra attendre les années 90 pour que le corps médical soit de plus en plus attentif aux domaines non strictement médicaux dans l'évolution des soins, laissant ainsi une place plus confortable aux actions à caractère pédagogique.

La deuxième tentative d'explication émane de la diversité des pratiques professionnelles et organisationnelles dans ces établissements à caractère sanitaires. Diversité des approches thérapeutiques (prise en charge individuelle ou non, scolarité ou non des enfants « sans langage »...); diversité du personnel et du travail en équipe; diversité des locaux (place attribuée géographiquement à la classe, leur nombre...), etc. Tous ces choix ont une influence sur le statut et la mission de l'enseignant y professant.

Ces deux raisons rendent donc difficile une harmonisation du cadre de travail de l'enseignant au niveau national.

### *A.1. Le cadre législatif*

Je prendrai donc comme principal appui la circulaire N° 916303 sur *la scolarisation des enfants et adolescents accueillis dans les établissements à caractère médical, sanitaire et social*, qui date du 18 novembre 1991.

Avant de la commenter dans ses grandes lignes, il est nécessaire de rappeler qu'elle fait référence à la Loi du 30 juin 1975 qui stipulait que : « *Tout enfant a droit à une formation scolaire (...) obligatoire entre 6 et 16 ans.* » Par ailleurs elle s'inscrit pleinement dans l'esprit de la Loi d'orientation de 1989, particulièrement en résonance à ces deux phrases : « *L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements de soins et de santé y participent.* »

Venons-en à la circulaire. Il y est mentionné que « *les enfants ou adolescents hospitalisés (...) demeurent soumis à l'obligation scolaire et (que) le ministère chargé de l'Education Nationale doit remplir (...) sa mission constitutionnelle de scolarisation (...)* ». A partir de cette prérogative, les instructions visent à assurer la scolarisation la mieux adaptée possible aux besoins spécifiques des enfants accueillis. Dans ce cadre, l'enseignant spécialisé a pour « *(...) objectif d'amener chacun d'eux à une activité intellectuelle et scolaire correspondant à son âge et à ses possibilités.* » Cette mission se fonde sur une prise de conscience nouvelle des médecins vis-à-vis de la scolarité : la prise en charge scolaire constitue une « *référence à la vie ordinaire* » et permet ainsi à l'enfant d'avoir « *une position active* », cette dernière étant perçue comme incontournable au processus de guérison.

Nous mesurons ici le rôle positif que peut jouer le projet pédagogique en lien avec l'action thérapeutique définie par le projet d'établissement.

Aujourd'hui, la Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 dépasse le concept d'intégration pour aller vers celui d'inclusion. Ce nouveau regard sur le handicap devrait avoir des répercussions sur le cadre législatif de la scolarisation en milieu sanitaire.

En attendant une éventuelle circulaire réactualisée, les conventions entre établissements et l'Education Nationale ainsi que les projets d'établissements restent des textes incontournables.

## A.2. Le cadre institutionnel

L'Hôpital de Jour pour Enfants de Sèvres est une institution privée en pédopsychiatrie qui accueille des garçons et filles de 3 à 16 ans présentant des troubles du développement, de la personnalité et du comportement, nécessitant la mise en œuvre de soins permanents. Il est géré par l'Association de Parents et Amis d'Enfants Inadaptés de Sèvres-Chaville-Ville d'Avray affiliée à l'U.N.A.P.E.I.

En application du décret du 6 décembre 1990 et de la circulaire étudiée auparavant, une convention a été établie avec le directeur des services départementaux de l'Education Nationale des Hauts de Seine. Elle mentionne notamment que « *les enseignants participent activement à l'élaboration du projet thérapeutique avec l'équipe médicale et reçoivent les familles pour les problèmes relatifs à la scolarité des enfants* ». Elle doit être réactualisée au regard de la loi du 11 février 2005 et de ses décrets d'application. Néanmoins, il est intéressant d'y relever les mots « familles » et « scolarité » qui laissent sous entendre déjà la notion de statut d'élève, qui sera défini dans le chapitre suivant.

Le projet d'Etablissement dans sa partie relative à la prise en charge scolaire se réfère à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant de 1989, ratifiée par la France en 1990. Les états « *reconnaissent le droit des enfants handicapés de bénéficier de soins spéciaux de telle sorte qu'ils puissent avoir accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé* ». De fait, la reconnaissance des soins thérapeutiques dispensés à l'Hôpital de Jour s'organise dans le respect du droit à l'éducation scolaire de chaque enfant.

Un des principes fondamentaux du projet thérapeutique est l'approche d'accompagnement à l'émergence d'un sujet. Les soignants refusent de considérer comme handicap irréversible, la fixité du symptôme et restent par conséquent à l'écoute de toute évolution. Le travail de l'équipe consiste à établir des liens relationnels qui amèneront l'enfant à s'investir dans la communication,

à s'approprier son corps, à s'engager dans une dynamique d'apprenant et à se penser autrement.

Nous retrouvons cette idée, soutenue par le docteur en psychologie et psychanalyste Jacques Lévine, que la fonction enseignante peut s'articuler, je serais tenté d'ajouter doit s'articuler, à la fonction soignante car apprendre a un effet thérapeutique.

L'approche des professionnels de l'hôpital s'appuie sur la façon dont l'enfant se relie à lui-même et aux environnements qui lui sont proposés. Elle interroge l'idée qu'il peut se faire de sa propre existence à travers les différentes prises en charge. Celle scolaire peut impliquer, il me semble, une prise de conscience de son existence en tant qu'élève.

## **B. L'importance de la construction du métier d'élève en hôpital de jour**

L'enfant est élève dès qu'il passe le portail de l'institution scolaire mais pour rendre actif ce statut plusieurs conditions doivent être réunies :

- en premier lieu, le désir de l'enfant de se mettre en projet afin de se parer des attributs de l'élève attendu.
- ensuite, la mission de l'enseignant qui assure un passage entre l'enfant et l'élève en devenir, en guidant mais en laissant aussi aller le sujet devant lui.
- enfin, la connivence, ou mieux le soutien de l'entourage proche permettant à l'enfant de s'autoriser cette mise en action.

Pour l'enfant accueilli en hôpital de jour à plein temps, ces conditions s'avèrent déterminantes d'autant plus qu'ici, le statut d'élève n'existe pas de façon établie.

### *B.1. Implication de l'enfant dans cette construction.*

« L'éducation est production de soi par soi : elle est le processus par lequel l'enfant né inachevé se construit comme être humain, social et singulier. Nul ne saurait m'éduquer si je n'y consens en quelque sorte, si je n'y mets pas du mien ; une éducation est impossible si le sujet à éduquer ne s'investit pas lui-même dans le processus qui l'éduque. » <sup>1</sup> Le pédagogue et chercheur Bernard Charlot indique clairement qu'il n'y a pas processus d'apprentissage sans engagement du sujet. Cette constatation est, plus qu'ailleurs, vérifiable à l'hôpital de jour où l'enfant n'a pas « obligation » de venir en classe.

Sa mobilisation autour de la question de son rapport au savoir est d'autant plus remarquable qu'elle se confronte aussi à la question de son rapport à la réalité,

---

<sup>1</sup> Bernard Charlot : « du rapport au savoir, éléments pour une théorie » Anthropos, Paris 1997

réalité souvent biaisée par la crainte de s'y perdre, de s'y briser. L'enfant doit donner un sens positif à ce rapport au savoir et y voir un moyen de consolider sa propre identité à travers celle d'élève. Cette volonté, plus ou moins inconsciente de grandir et ce, malgré des difficultés cognitives et comportementales qu'engendrent les situations d'apprentissage, est le signe d'un profond désir d'évolution.

Nous retrouvons, dans cette mise en projet de l'enfant, le principal axe de travail de l'équipe pluridisciplinaire de l'établissement, qui se situe « comme un partenaire actif dont l'objectif est de favoriser l'émergence du sujet ». L'enfant est perçu comme un acteur doté d'une subjectivité. Le partenaire actif qu'est le maître D au sein de l'institution thérapeutique a donc comme mission de favoriser l'émergence d'un sujet élève.

### *B.2. Les missions du maître D dans l'accompagnement de cette construction*

Le dénominateur commun aux différentes missions que je propose de décrire par la suite, va consister à mettre en rapport deux domaines clivés par la pathologie : d'une part, un monde intérieur dévalorisé, angoissant et d'autre part, le champ des connaissances si étranger et inaccessible qu'on n'ose s'y aventurer. Autrement dit, il s'agit pour l'enseignant de trouver le moyen de réconcilier l'enfant avec lui-même et de lui proposer un cadre d'apprentissage qui soit un lieu de devenir de l'élève.

Etre apprenant, je serai même tenter d'employer le qualificatif de comprenant, est le point commun à tout enfant exerçant son métier d'élève. Il endosse le statut d'élève par sa présence physique dans une classe mais il est élève par la manière dont il se construit du savoir. L'enseignant, se considérant comme médiateur pédagogique, intervient de manière à proposer des situations d'apprentissage mais en prenant garde de ne pas favoriser des manifestations d'angoisse, voire de souffrance. En effet, le conflit entre des savoirs déjà construits, souvent mal construits, et ceux qui sont visés par les situations

d'apprentissage se retrouve chez ces enfants à l'intériorité troublée. Pour éviter le risque de blocage, il incombe au maître de s'appuyer sur une évaluation fine des possibilités de franchissement de chaque sujet. De cette analyse, doit découler une pédagogie active, différenciée, ambitieuse, permettant à l'enfant de donner du sens à ce qu'il lit, écoute, écrit, en lien avec son vécu et sa culture propres. Autrement dit par J. Bruner : « Toute idée, tout problème ou tout élément de connaissance peut être présenté sous une forme suffisamment simple pour que tout apprenant puisse la comprendre sous une forme reconnaissable. »<sup>2</sup>

L'acte pédagogique demande résolument de l'optimisme dans les ressources du sujet et une entière confiance dans ses possibilités de développement.

La médiation pourra alors s'installer autour de supports (exercice d'application, objet à réaliser...), d'outils (verbalisation, écriture, manipulation-exploration...), de situations à caractère cognitif (métacognition, pédagogie de projet...). Toutes ces composantes doivent aussi avoir ce caractère rassurant, surtout dans les situations de remise en question des acquis antérieurs, source de déstabilisations psychiques mais néanmoins incontournables car comme le souligne André Giordan : « Apprendre est toujours un processus de construction et de déconstruction. »<sup>3</sup>

Le dispositif pédagogique que propose le maître D doit reposer sur les notions de permanence et d'interactions s'il désire rendre efficiente sa médiation.

La permanence permet à l'enfant, dans son équilibre intérieur, de ne pas se sentir annihilé par les transformations, la réorganisation des savoirs antérieurs que provoque, comme nous l'avons vu, tout apprentissage nouveau. La stabilité du format des séances, des temps de prise en charge scolaire, des progressions des apprentissages proposés, accroît progressivement la part de

---

<sup>2</sup> Jérôme Bruner : « Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire » PUF, Paris 1991

<sup>3</sup> André Giordan : « Apprendre ! » Belin, Paris 1999

contrôle que l'élève en devenir prend sur les aspects cognitifs de son fonctionnement et ses attitudes mentales face à la tâche.

Les interactions, avec des pairs dans un même parcours pédagogique, favorisent des processus d'influence, de reconnaissance de l'existence d'autrui. Elles mettent en avant la complémentarité des avis et des conduites et permettent ainsi des possibilités de confrontation et de coopération. L'hétérogénéité d'un groupe devient, comme l'affirme P. Meirieu, « une réalité indispensable dans la mesure où elle offre le milieu de discussion nécessaire au progrès individuel. »<sup>4</sup>

A travers ces interactions, s'installent des conventions, des savoirs et savoirs faire communs et partagés, favorisant d'une part une distanciation vis-à-vis du vécu d'enfant, apportant d'autre part le matériau nécessaire à la construction d'un vécu d'élève.

Il est entendu que la simple fréquentation n'y suffirait pas si elle n'était pas accompagnée du souci constant de susciter des possibilités d'évolution, de permettre à chaque enfant de prendre une part active dans le lieu qui l'éduque, qui l'instruit, qui le construit.

Il me semble que l'efficacité de cette médiation est aussi liée à une tâche essentielle de la mission du maître D, celle d'un travail de restauration des liens.

Pour maintenir ce désir de grandir à travers des apprentissages, les enfants sont extrêmement sensibles aux qualités humaines et relationnelles de l'enseignant, d'autant plus qu'ils travaillent parfois à ses côtés durant plusieurs années : compréhension, patience, douceur, humour, fermeté, optimisme, provocation, attitudes et comportements favorisant l'individuation des rapports,

---

<sup>4</sup> Philippe Meirieu : « Apprendre ! Oui, mais comment ? » ESF Paris 1989

encourageant les initiatives, tout concourt à valoriser leur estime de soi, à favoriser une mise en confiance. Ce savoir être leur permettra de se situer sans crainte parmi les êtres et les choses, à jouer tour à tour avec leur dépendance au monde et leur autonomie, à agir sur le réel pour ensuite se modifier à son contact.

L'estime de soi est l'essence de la motivation à s'inscrire dans une démarche constructive et c'est à ce titre qu'elle doit être au cœur des préoccupations de l'enseignant. Là encore, le cadre de l'intervention pédagogique avec sa structure, sa permanence, ses règles de fonctionnement, la finalité explicite des projets qui y sont menés et les composantes maîtrisées de la médiation, est essentiel. Essentiel dans sa fonction contenante et unificatrice, mais aussi pour permettre à l'enseignant de se mettre à distance des charges anxigènes et transferts possibles, dans un travail de restauration des liens.

Pas à pas, s'établit alors entre le maître D et l'enfant en devenir d'élève une dialectique pédagogique : nous nous situons face à chacun avec une distance suffisante, sans pour autant réduire la spontanéité affective qui enrichit la relation.

L'enseignant a la délicate responsabilité de maintenir la motivation de l'enfant à se construire comme élève. Son évaluation des besoins éducatifs particuliers, la pertinence de la composition de ses groupes, ses projets pédagogiques, sa connaissance des pathologies rencontrées et sa posture face à elles, maintiennent le cap que l'enfant a choisi de suivre. En hôpital de jour, l'enfant en « échec scolaire » est souvent un enfant en panne de sa mobilisation à se construire. La responsabilité de cette situation n'incombe pas, bien sûr, au travail de l'enseignant mais nous pouvons percevoir l'importance de chaque choix, chaque décision.

### *B.3. La construction parentale du métier d'élève de leur enfant*

La représentation du métier d'élève qu'élabore l'enfant, pas à pas, est soutenue par l'accord explicite ou implicite de son entourage proche. La famille,

accréditant le sens que prend la classe et les apprentissages qui y sont transmis, l'aide à, selon les mots de M. Sirota, « jouer le jeu »<sup>5</sup> qu'on attend de lui dans l'institution scolaire. Ce crédit fait à l'école se situe, bien évidemment, à des degrés divers selon chaque histoire familiale. Cependant, même « mauvais joueur », l'enfant n'en est pas moins élève aux yeux de ses parents.

Qu'en est-il du regard des parents pour les enfants sujets de ce mémoire ?

Souvent, l'enfant est difficilement reconnu comme une personne singulière avec ses capacités et ses limites. En effet, certains parents avec qui j'ai pu dialoguer, sont très impliqués dans ce rapport difficile au savoir qui se manifeste par une anxiété polarisée sur les différences scolaires et le parcours atypique du sujet. Ce dernier est confronté à l'enfant fantasmé par la famille et sa rupture avec l'école lui fait perdre toute chance de se montrer à la hauteur des attentes de son entourage. Je pense que ce défaut important d'assises narcissiques peut menacer le développement cognitif et par corrélation rendre difficile l'aventure dans des expériences nouvelles comme celle d'endosser les attributs d'élève.

La position très spécifique qu'occupe l'enseignant dans un hôpital de jour, lui octroie des atouts pour soutenir l'investissement ou le réinvestissement de la famille.

La présence d'une classe, entendue comme lieu géographique dans l'établissement, n'est pas neutre et représente, nous l'avons vu, une véritable orientation thérapeutique. La classe, c'est la référence à la normalité, à la société. C'est une passerelle entre un monde clos et l'extérieur. C'est le symbole de la réadaptation de l'enfant. C'est l'espoir d'une évolution possible. Pour les parents, sa présence rassure et peut être déterminante dans l'accord pour une hospitalisation car elle atténue la dimension médicale de l'établissement. En contrepartie, le risque d'un désinvestissement des prises en

---

<sup>5</sup> Michel Sirota : « Le métier d'élève » Revue Française de Pédagogie, juillet aout 1993

charge de soins est réel. Quoiqu'anecdotique, le fait que l'hôpital soit appelé par les parents *école* peut renseigner sur une tendance de leur part à minimiser l'importance du travail thérapeutique. Nous mesurons donc toutes les précautions que le maître D doit avoir à l'esprit lors de rendez-vous avec la famille d'enfant non scolarisé en dehors de l'hôpital de jour.

Au commencement de mes premières rencontres avec des parents, j'ai pu remarquer que l'impossibilité d'utiliser le vocabulaire usuel tel que conseil de classe, bulletin de note, classe supérieure, redoublement etc. me rendait bien démuni pour décrire mon travail auprès de mes élèves. Il n'y a pas de lexique institutionnalisé pour faire entendre le désir de l'enfant de grandir malgré tous les obstacles rencontrés ! Cependant, il m'a semblé que mes interventions pouvaient les rassurer car le maître D ne détient pas un savoir psychologique qui peut être vécu comme intrusif. Il décrit leur enfant dans des situations concrètes, aux prises avec ses propres difficultés ; il révèle ses potentialités et réussites dans les apprentissages ; il dévoile ses efforts dans les tâches qui lui sont proposées. Rien ne pousse la famille à se détacher de ces constats pour se remettre en question.

Cette communication qui peut permettre aux familles de reprendre confiance dans leurs compétences à instaurer ou restaurer un regard de parents d'élève, serait grandement facilitée s'il existait, pour ces enfants n'ayant qu'une possibilité d'inscription « inactive » dans leur école de rattachement (circulaire du 31 juillet 2006), un projet personnel de scolarité activé.

Il est incontestable que la Loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » est un pas décisif. Néanmoins, pour qu'elle prenne toute son ampleur, certains dispositifs pourraient être, il me semble, porteurs de réalités scolaires, pour les familles, d'une part, mais aussi, pour les enseignants professant en secteur sanitaire et médicaux-social. L'animation dans ces établissements, par un enseignant référent, de réunions d'équipe de suivi de scolarisation afin

d'impulser une dynamique au parcours de scolarité de chaque enfant et ce, quel que soit le trajet qu'il prend, pourrait être un de ces dispositifs.

En conclusion, la scolarisation en hôpital de jour est pour les parents un élément important qui ne peut que modifier positivement la perception qu'ils ont de leur enfant et l'aider ainsi dans ses efforts à investir les rôles attendus du métier d'élève.

#### B.4. Les « outils de base » du métier d'élève.

Le psychologue russe Lev Vygotsky, qui pense que l'intelligence est une construction sociale, affirme ainsi que le développement mental prend racine dans les interactions sociales et culturelles. Par cette théorie d'apprentissage, dit socio-constructiviste, il sera à la base du concept de la médiation pédagogique dont j'ai tenté de démontrer, en amont, l'importance pour l'enseignant travaillant en milieu sanitaire.

C'est donc par et dans la **communication** que l'enfant donne du sens à sa présence dans une classe et à l'objet d'apprentissage. Elle lui permet aussi de mieux appréhender le monde qui l'entoure. Autrement dit, c'est en communiquant qu'il établit des relations avec les autres lui permettant d'apprendre et qu'il se forge sa propre identité. Enfin, cette appropriation progressive de la communication en situation pédagogique constitue, en quelque sorte, un rempart contre toute dérive de psittacisme (du latin *psittacus* qui signifie perroquet !).

Cependant, il ne suffit pas que se produisent des échanges verbaux dans un groupe pour que ceux-ci soient pertinents pour la construction de connaissances nouvelles. L'apprentissage médiatisé, précédant l'appropriation individuelle de savoirs, trouvera son optimisation à l'intérieur d'un cadre définissant des règles de communication. En effet, le dialogue avec l'enseignant et avec ses pairs n'est possible pour l'enfant que si elle s'établit sur des compétences acquises ou en cours d'acquisition. Je reviendrai plus en détail sur ces compétences et leurs observations/évaluations dans le chapitre

suisant, mais je peux déjà mentionner ici qu'elles font référence à la mémorisation, à la concentration, à la prise d'informations, à la prise de parole et au respect des autres. C'est en prenant appui sur elles que l'enfant pourra établir des relations efficaces permettant de résoudre des problèmes, de trouver des solutions et des explications, de s'adapter à de nouveaux contextes.

Pour rendre lisible cet objectif, le maître D devra être vigilant à ce que l'élève en devenir comprenne la situation dans laquelle il est placé et la tâche langagière appelée par cette situation. Il devra donc soigner la façon de présenter les tâches, de réguler les échanges, de négocier tout en maintenant un cap.

Pour les enfants qui n'ont pas ou quasiment pas de vécu scolaire, l'acquisition de ces compétences relève, parfois, d'un véritable défi. Fréquemment, c'est à travers une mise à mal de la communication, qui s'élabore dans l'espace discursif du travail en groupe, que leurs difficultés face aux apprentissages trouvent leur terrain d'expression. Si, comme je le pense, exercer le métier d'élève c'est avant tout s'inscrire dans une communication pédagogique, alors le détournement ou le refus de celle-ci rend opaque la représentation du statut d'élève.

Tout autant, l'absence d'**autonomie** dans l'élaboration des savoirs et des savoir-faire peut remettre en question l'inscription de ces enfants dans un groupe classe. Dans le Socle Commun de Connaissances et de Compétences émanant du décret du 11 juillet 2006, le pilier sept sur « l'autonomie et l'initiative » est sans ambiguïté sur ce sujet : « Le septième pilier est essentiel, car l'éducation aurait manqué son but si elle ne parvenait pas à former des êtres autonomes, c'est-à-dire capables de juger par eux-mêmes, de se prendre en main. »

Jean La Borderie ne dit pas autre chose lorsqu'il écrit que « l'enseignant aura atteint l'objectif d'éducation lorsque l'élève aura acquis son autonomie dans

l'acquisition et l'appropriation des connaissances. »<sup>6</sup> Là encore, il me semble qu'il n'y a construction du métier d'élève que si ce dernier est autonome donc responsable dans sa façon d'apprendre et de comprendre. La médiation pédagogique, à travers l'étayage, le tutorat, ne doit en aucun cas se diluer dans de l'assistanat.

C'est à travers l'évaluation des compétences liées à l'autonomie dans le travail en situation pédagogique, que le maître D peut mesurer le mieux possible l'engagement de l'enfant dans cette conquête de tous les jours. Savoir comment apprendre, comment organiser son travail, comment travailler avec soin, comment prendre de l'information, comment choisir le matériel adapté, comment profiter des apports des autres : tous ces acquis méthodologiques constituent bien les techniques de son métier d'élève mais aussi des atouts pour sa vie future.

---

<sup>6</sup> Jean Laborderie : « Le métier d'élève » Hachette Education, Paris 1991.

## **C. Comment engager les enfants sur le chemin de cette construction ?**

### C.1. Organisation de l'accueil et de l'enseignement à l'Hôpital de Jour

L'hôpital de jour, dans lequel je travaille, accueille en externat trente six enfants pour des soins psychothérapeutiques. Certains sont à temps complet, d'autres à temps partagé avec une scolarité en externe. Les indications qui justifient leur présence sont de l'ordre des troubles psychotiques, autistiques, dysharmoniques de la personnalité. Ils entravent leur développement, leur progression dans les apprentissages et leur épanouissement.

L'équipe pluridisciplinaire comprend un médecin psychiatre, une directrice d'établissement, des psychologues cliniciens, une orthophoniste, une psychomotricienne, un médecin généraliste, une infirmière et trois enseignants détachés par l'Education Nationale.

Quatre groupes de vie reçoivent les enfants sous la responsabilité d'éducateurs spécialisés. Ils sont constitués non pas en fonction de critères tel que l'âge, mais plutôt dans un souci, à la fois de répartition des pathologies et à la fois de cohérence entre les individualités.

La répartition des prises en charge et des activités éducatives de chaque enfant est déterminée par son temps de présence dans l'établissement. Cette articulation, délicate à mettre en place, est souvent décisive dans l'obtention d'une meilleure disponibilité du bénéficiaire.

Les enseignants disposent chacun d'une petite salle au sein de l'institution et ils travaillent auprès d'une dizaine d'élèves. Ces interventions s'effectuent, soit en groupe de trois, soit en prise en charge scolaire individuelle.

La constitution de ces groupes classe est définie à partir de :

- critères d'âge.
- d'objectifs d'apprentissages communs et/ou complémentaires.

- d'un acquis commun.
- de certaines caractéristiques comportementales.
- d'impératifs liés aux emplois du temps.

Les élèves bénéficient aussi d'un temps de scolarité individuel. Celui-ci permet au maître D de reprendre les apprentissages abordés et les tâches proposées en situation groupale, de façon plus centrée, afin de répondre au plus près aux besoins pédagogiques particuliers de chacun. Pour certains d'entre eux, lorsqu'apprendre avec des pairs est douloureux et que le fonctionnement du groupe devient problématique, ce temps individualisé est un détour qui se révèle nécessaire. Toutefois, l'inclusion dans un groupe classe reste un objectif toujours présent, et sa possibilité souvent réévaluée.

Le contenu des apprentissages est exclusivement centré sur le domaine du langage oral, du langage écrit, de la lecture et des mathématiques, de niveau cycle un et cycle deux. De nombreuses activités à visées plus éducatives existent sur les groupes de vie.

C'est dans le cadre de cette organisation générale que je propose, maintenant, de faire connaissance avec deux enfants et de présenter la démarche professionnelle avec laquelle je les reçois. Cette dernière a pris la forme d'un dispositif pédagogique dont un des objectifs est de tenter de donner des éléments de réponses à la problématique de ce mémoire.

### C.2. Présentation des deux enfants concernés

- D

D est un garçon âgé de huit ans. Il n'a pas de fratrie.

Il est petit et sa stature est fragile. Il est sujet à une grande fatigabilité physique et cognitive qui se traduit parfois par une hypertonicité de tous ses membres, plus précisément des muscles extenseurs. Ce raidissement se caractérise, à l'horizontale, par une position en arc de cercle appelé opisthotonos. Dans

d'autres situations, notamment en position debout, D peut présenter des crispations musculaires engendrant des maladroitness motrices, surtout dans l'exécution de coordinations manuelles et de gestuelles précises comme la tenue d'un crayon. D'autre part, son temps de concentration, bien que s'améliorant, reste encore court.

Il possède un langage très structuré malgré un répertoire lexical rudimentaire. Il s'exprime aisément, peut relater, avec précision, des événements et rapporter clairement une information en employant le temps des verbes adéquat. Il se repère très bien dans le temps et dans l'environnement spatial.

D est arrivé à l'hôpital de jour en juin 2006 après un douloureux passage en grande section de maternelle qui s'est soldé par une déscolarisation. L'année d'avant, il n'avait fréquenté la classe de moyenne section qu'épisodiquement. La raison invoquée pour cette décision a été l'impossibilité, pour lui, de s'inscrire dans le groupe classe. Cela s'est traduit par de la provocation, de l'agressivité verbale et parfois physique envers les autres, y compris l'enseignante.

Nous avons fait connaissance l'un et l'autre à la rentrée 2007, lors de temps individualisés. Ses prises en charge scolaire ont duré toute l'année à raison de deux fois puis quatre fois par semaine. D me saluait chaque matin d'un « *pas d'travail aujourd'hui!* » et mettait ses paroles en acte et ma patience à l'épreuve, en refusant toutes situations d'apprentissage, y compris celles s'appuyant sur une pédagogie de détour. Seuls les échanges sur son quotidien dans le groupe de vie avaient droit de parole. L'école, la classe, les apprentissages étaient assimilés au mot *travail* dans tout le côté *labour* du terme et chaque question, chaque tâche recevaient un « *chai's pas* » de non recevoir. Très vite, l'ordinateur s'est révélé être l'outil providentiel pour instaurer un trait d'union entre l'enseignant, l'élève et les savoirs.

Néanmoins, au fil des semaines, D a pris confiance dans la relation, des résistances à l'acte d'apprendre se sont levées et il a accepté de partager son temps de scolarité entre l'ordinateur et « un p'tit travail, c'est tout... ». Nous

avons pu commencer à appréhender des situations de tracés et avoir des échanges d'ordre pédagogiques à travers, notamment, la lecture d'albums. Petit à petit, de trait d'union l'ordinateur est devenu intrus...

En fin d'année, je reçus ses parents avec un bilan de scolarité soulignant l'investissement progressif de leur fils dans les apprentissages, tant sur le plan cognitif et comportemental que sur le plan physique. Je leur fis part de mon intention d'inscrire D dans un groupe classe autour d'un projet pédagogique, et ce dès septembre 2008, afin de l'aider à développer sa capacité à travailler avec des pairs à travers, notamment, l'intégration de règles de communication.

- JR

JR est âgé de douze ans. Il est d'origine congolaise. Il est l'aîné d'un frère et d'une sœur d'une famille recomposée.

Il est arrivé à l'hôpital de jour de Sèvres en septembre 2004, adressé par l'hôpital St Anne de Paris dans lequel il est resté cinq années. Durant cette période, il a fréquenté une classe de grande section qui s'est soldé par une déscolarisation en fin d'année.

JR s'exprime de façon compréhensible, néanmoins les échanges sont peu fournis. D'autre part, il peut rencontrer des difficultés à rester dans le sujet d'une discussion, à rapporter clairement un fait et à mettre en mots sa pensée.

Bien qu'en diminution, des « jeux de rôles » peuvent l'envahir et le couper du monde qui l'entoure. Il lui arrive aussi de « s'hypnotiser » en scrutant un objet.

J'ai commencé à travailler avec JR à la rentrée 2006 sur des temps individuels. Ces derniers ont consisté, pour une grande part, à établir une relation de confiance et à instaurer des liens à travers des situations pédagogiques très étayées.

Il pouvait écrire des mots existants en majuscule dont il m'était impossible d'en savoir, ni l'origine, ni la représentation qu'il en avait. Il connaissait l'alphabet et comptait jusqu'à cinq sans établir de relations entre les nombres. Il dessinait

toujours le même « bonhomme », d'allure robotique, avec un tracé sans courbe. J'ai découvert qu'il était capable d'apprendre des poésies et qu'il prenait du plaisir à les réciter avec le ton approprié et la gestuelle correspondante au sens de certaines situations.

Il a fallu attendre juin 2007 et ma participation à l'organisation d'un transfert avec JR et quatre autres enfants pour découvrir qu'il savait décoder. Jusqu'alors, toute tentative d'approche de la lecture par mon prédécesseur et par moi s'était avérée vaine, engendrant parfois des replis dans son monde intérieur. Ce sont les panneaux d'indication routière qui se sont révélés être le support de lecture favori de JR ! A chaque traversée de villages, il lisait à haute voix le nom de ceux-ci avec un plaisir manifeste et à la surprise générale. J'avoue en passant, que mon ego d'enseignant fut quelque peu « froissé » de ne pas avoir réussi à proposer des situations propices à cette révélation... Dès septembre 2007, je me lançais avec lui dans l'exploration des phonèmes, graphèmes, syllabes, analogies des noms des villes entre Sèvres et Deauville, avec trois questions omniprésentes : *Comment a-t-il appris à déchiffrer ? Quelles stratégies utilise-t-il ? Comprend-il ce qu'il lit ?*

A la première, pas de réponse. JR n'a passé que quelques mois en grande section de maternelle ; l'environnement culturel et social africain s'appuie sur l'oralité plus que sur l'écrit et à la maison, la famille utilise aussi bien le français que la langue d'origine. Lors d'un entretien avec la mère de JR, celle-ci ne s'expliquait pas comment son fils avait pu apprendre à lire et pourquoi il l'avait, selon ses propres mots, « caché à tout le monde ».

A la seconde question, des observations permettaient de poser quelques hypothèses. Il semble que JR prend appui sur une grande capacité de mémorisation des mots et de leur orthographe et sur la possibilité d'assembler des syllabes entre elles. L'évaluation est délicate car il lit les syllabes et les mots d'un trait sans laisser transparaître les mécanismes cognitifs qu'il met en place. Enfin, la difficulté de savoir s'il est lecteur, à savoir s'il comprend et, au-

delà, s'il fait des inférences, laisse la troisième interrogation sans réponse immédiate.

En fin d'année, JR n'a plus de réticence à entrer dans des tâches liées à la lecture. Il a commencé à répondre à des questions fermées, à identifier un personnage, un lieu, un objet dans de courtes phrases simples : autant d'indices permettant de penser qu'il amorce une compréhension littérale de ce qu'il lit. De plus, et peut être le plus important à mes yeux, il a montré un réel engouement à venir en classe, une envie d'apprendre et une application à travailler avec soin, à rester concentré. Néanmoins, JR éprouvait encore des difficultés à travailler seul et chaque prise de parole, chaque moment d'acquisitions méthodologiques nécessitèrent un étayage serré.

Je décidai donc de l'inscrire dans un groupe classe à la rentrée 2008-2009 avec, entre autres, comme objectif, l'acquisition progressive d'autonomie dans le travail scolaire.

### C.3. Présentation du dispositif pédagogique et observations

- Le groupe classe

De part la diversité, grandissante, des vécus scolaires des enfants accueillis à l'hôpital de jour et la richesse virtuelle que celle-ci peut engendrer, je décide de constituer deux groupes-classes à caractère expérimental. Chaque constitution s'effectue à partir du choix délibéré de mettre en situation d'apprentissages D et JR avec deux camarades scolarisés à l'extérieur, en CLIS. Elle repose aussi sur des critères dégagés en amont de cette décision : ils se connaissent et s'apprécient, ils ont des acquis communs (par exemple : l'écriture), ils partagent certaines compétences de même niveau.

Ainsi, je fais l'hypothèse que le vécu d'élèves dans une école peut avoir des répercussions positives sur D et JR dans l'acquisition des compétences liées à la communication et à l'autonomie dans le travail.

En effet, l'enfant appréhende son métier d'élève à partir de sa singularité mais aussi par les diverses influences issues des interactions pédagogiques. Philippe Perrenoud insiste sur le fait que « l'apprentissage du métier d'élève ne passe pas nécessairement par des représentations ou des discours. Il se donne à voir et chacun l'intériorise par imitation de ses voisins »<sup>7</sup>. Par mimétisme et imprégnation de façons de faire, de communiquer, d'apprendre, de s'organiser qui ont cours au sein de leur groupe-classe, D et JR peuvent, il me semble, s'approprier progressivement les « outils de base » du métier d'élève.

De plus, le groupe génère des contraintes collectives incontournables pour son bon fonctionnement nécessitant, de la part de chacun des individus qui le compose, des comportements adaptés aux différents contextes.

Enfin, l'alternance avec des prises en charge scolaires individuelles permet de ne pas privilégier un étayage trop personnel et le groupe classe de garder toute sa dimension socialisante.

Cependant, la cohésion de mon dispositif pédagogique souffrirait de ne pas s'appuyer sur une cohérence des situations d'apprentissages, du format des séances et des compétences visées. Partant de cet impératif, chaque groupe se fédère autour d'un projet pédagogique spécifique, pensé à partir des besoins éducatifs particuliers de chaque élève, élaboré à partir de potentialités communes, mené à partir de paroles partagées.

---

<sup>7</sup> Philippe Perrenoud : « Métier d'élève et sens du travail scolaire » Nathan, Paris 1994.

- Le matériel pédagogique

Lors de la rencontre avec les parents de début d'année, je réitérai, auprès de la famille de D et JR, la demande d'un cartable et d'une trousse pour leur enfant. Auparavant, cette dernière n'avait donné aucun résultat. Cette année, il n'aura fallu que quelques jours pour voir arriver D et JR en classe, le cartable à la main ou sur l'épaule. Je ne résiste pas à anticiper quelque peu le moment des évaluations, tant l'envie est forte d'émettre l'hypothèse que l'inscription dans un groupe a pu contribuer à amorcer une construction parentale du métier d'élève de leur enfant. Outre le caractère indispensable de ce matériel pour travailler en autonomie, il peut, me semble-t-il, être considéré comme une sorte d'objet transitionnel tel que l'a défini le psychanalyste anglais D.W. Winnicott. En effet, le cartable et la trousse peuvent favoriser le passage symbolique du statut d'enfant dépendant de son entourage proche à celui d'élève tendant vers l'autonomie.

Autre matériel commun à JR et D, un cahier pour collecter les traces écrites. Incontestablement, les enfants ressentent très vite l'intérêt particulier que l'enseignant porte à la trace écrite. Elle leur permet de se rattacher à un passé partagé et à leur histoire dans la classe. Le langage écrit fait de la classe un lieu caractéristique où l'existence de l'enfant en tant qu'élève en devenir est inscrite, tangible.

JR possède un répertoire personnel dans lequel il peut inscrire les mots nouveaux rencontrés lors des séances. Il peut aussi s'en servir comme source d'informations ou d'indices lui permettant par exemple, de faire des analogies pendant des tâches d'encodage. La gestion de ce répertoire est sous son entière responsabilité.

Le projet pédagogique du groupe de D a pour visée l'élaboration d'un jeu de l'oie avec un matériau lexical issu d'un travail en commun autour du langage oral et écrit. Les parties jouées permettent des situations de lecture mais aussi des situations de communication.

- Observations

Les observations, présentées en annexe, ont été collectées après chaque séance avec les deux groupes classe. Ces séances ont lieu le lundi matin et le jeudi après midi sur le temps de récréation (contraintes de planning) pour le groupe de JR, le mardi matin et mardi après midi pour celui de D. Elles sont classées chronologiquement selon les périodes d'alternance avec Nadège Mazerand, mon binôme, dont je saisis ici l'occasion pour la remercier de sa coopération. Certaines dates sont précisées lorsqu'elles me semblent représentatives d'une évolution dans la représentation du métier d'élève de JR et D.

Le choix de me concentrer sur l'**autonomie** dans le travail pour JR et les règles de **communication** pour D correspond à un constat de départ faisant apparaître ces difficultés respectives à partager des situations d'apprentissages. Néanmoins, ce choix reste arbitraire et il ne doit pas omettre l'idée que ce sont deux composantes transversales.

C. 4. Tableaux d'évaluation et bilan du dispositif pédagogique.

- Tableau d'évaluation - JR

	AVANT	AUJOURD'HUI
Travailler seul	Ne travaille pas sans un enrôlement individualisé important. La consigne « travailler seul » est source de résistance et d'inquiétude ce qui se traduit par un « pourquoi tout seul ? ».	A acquis une autonomie pour se mettre seul au travail lorsque celui-ci est bien identifié. Le « pourquoi tout seul ? » tend à être remplacé par « Comment on fait ? ».
Maintenir sa concentration	Temps de concentration 10 à 15 mn, quelle que soit la situation.	Temps de concentration plus long, s'il ne rencontre pas d'obstacles.
Mener un travail à son terme	Prend beaucoup de temps. Les tâches sont terminées en prise en charge individuelle.	Toujours en décalage avec le rythme du groupe. Cependant, les tâches liées à l'écriture sont de moins en moins terminées hors groupe.
Savoir quel matériel utiliser	Ne sait pas toujours quel matériel utiliser. Reste parfois à le regarder sans s'en servir.	Sort sa trousse, sait quel matériel utilisé. Moins de retrait par « hypnotisme ».
Savoir comment utiliser le matériel	Ne sait pas toujours comment utiliser la règle.	Sait utiliser la règle, le répertoire seul.
Savoir prendre des infos (affichages, répertoire, pairs)	Ne prend pas d'informations même quand on l'y invite.	Prend des informations après enrôlement. S'appuie sur le savoir faire de ses pairs.
Investir les situations d'exploration, de manipulation	N'ose pas investir ces situations. Ne semble pas comprendre les objectifs qui y sont liés.	Peut se lancer plus facilement, souvent par mimétisme.

- Tableau d'évaluation - D

	AVANT	AUJOURD'HUI
Respecter la parole d'autrui	Ne respecte pas toujours la parole de l'autre. N'est pas toujours dans l'écoute.	Peut respecter la parole de l'autre s'il n'est pas fatigué. Plus souvent dans l'écoute.
Prendre la parole à bon escient	Ne prend pas toujours la parole à bon escient. Provocation verbale pour parasiter les échanges.	Peut provoquer verbalement s'il se sent en difficulté. Reste de plus en plus dans le sujet.
Attendre son tour de parole	Attend difficilement son tour de parole ou ne le prend pas.	N'arrive pas à différer sa prise de parole sauf en situation de jeux.
S'approprier une consigne collective	Ne s'approprie pas une consigne collective orale mais s'y engage par mimétisme.	Toujours des difficultés. A besoin de valider sa compréhension en regardant faire les autres.
Investir les apports oraux de ses pairs	Peut investir des apports collectifs s'il est concentré.	Veut « dire pareil que les autres ». Très attentif à l'écoute d'un fait relaté par ses camarades et peut rebondir dessus.
Utiliser le vocabulaire nouveau	Ne réutilise pas le vocabulaire nouveau.	Des difficultés à employer les mots nouveaux.
Accepter les situations de tutorat	Accepte les situations de tutorat.	Est en demande et veut parfois être tuteur même s'il ne maîtrise pas la tâche.

- Bilan du dispositif pédagogique

Ce qui est efficient :

L'influence des interactions entre les enfants scolarisés et les deux sujets de ce mémoire est positive. L'acquisition de certains savoirs faire et de certains savoirs être a, il me semble, été facilitée par cette cohabitation dans la classe, la cogestion du projet pédagogique en émanant et la coopération dans le groupe en découlant. Ainsi, les possibilités de mimétisme dans un premier temps puis d'imprégnation dans un second temps, ont permis à JR comme à D de s'approprier progressivement les « outils de base » du métier d'élève. Il est intéressant de souligner que ce transfert de compétences a été effectif dans les deux sens dans le cas de JR. Celui ci, en maîtrisant seul l'utilisation du répertoire, a pu être, parfois, un point d'appui pour ses camarades. Quant à D, ses propres propos (« Je veux dire pareil ») semblent bien aller dans le sens de cette première hypothèse.

Le groupe, grâce à la permanence du cadre et des situations d'apprentissage, et ce malgré les périodes d'alternance, n'a pas été anxiogène. Bien sûr, le besoin de s'échapper mentalement pour JR et les manifestations d'une certaine fatigabilité chez D perdurent, mais aucun d'eux n'a manifesté au fil des séances des souffrances telles que leur inscription dans le groupe puisse être remise en question. Au contraire, D a demandé lui-même à revenir le mardi après-midi et JR a accepté de venir en classe sur un temps de récréation, avec son cartable...

Le cartable, justement, joue certainement son rôle mais plus encore, c'est l'action de le prendre du groupe de vie pour aller en classe, qui aide à passer du statut d'enfant au statut d'élève. La réaction de JR qui vient d'être décrite semble, là encore, argumenter cette lecture.

La réactivité des parents à ma demande de ce matériel en lien avec l'inscription de leur enfant dans un groupe est le signe possible d'une amorce de restauration de leur regard sur leur enfant en devenir d'élève. Cela est vrai pour

D dont les parents ont répondu présents à mes rendez vous ; il faut y apporter un bémol dans la situation de JR pour qui aucun rendez vous n'a pu être envisagé avec son entourage proche.

- Les difficultés rencontrées

L'acquisition d'une autonomie dans le travail scolaire et des règles de communication entre élève se fait pas à pas et, comme les observations le montrent, d'une façon non linéaire. De part ce constat, le nombre insuffisant des séances par semaine ne permet pas de rendre optimal ce dispositif pédagogique.

La composition du groupe, par seulement trois élèves, réduit les possibilités de nouvelles interactions et la richesse que celles-ci pourraient engendrer. J'ai pu constater que, malgré l'intervention médiatisée de l'enseignant, JR s'est focalisé sur I et D sur K, recherchant ainsi une certaine relation duelle.

Enfin, l'indispensable reprise des apprentissages scolaires travaillés en groupe sur des temps individualisés pour JR et D traduit bien l'écart qui existe entre eux et les enfants scolarisés. La multiplicité et la diversité de leurs situations d'apprentissage rendent souvent ces derniers plus performants et plus rapides dans l'acquisition de nouveaux savoirs. JR et D ont eux besoin d'un étayage plus personnalisé. A terme, cela ne risque-t-il pas de mettre à défaut le difficile équilibre entre l'enseignant, les élèves du groupe et les savoirs ?

## Conclusion

Au regard du cheminement de JR et D au sein de leur groupe respectif, je pense pouvoir affirmer que l'ensemble du dispositif pédagogique proposé les aide à se construire une représentation du métier d'élève. Toutefois, l'acquisition des « outils de base » de celui-ci est un long et difficile apprentissage qui nécessite, pour ces enfants dont l'inscription à l'école a été quasiment inexistante, d'être le plus de temps possible en situation de groupe classe. Je compte donc, tout en tenant compte du nécessaire équilibre à trouver entre les différentes prises en charge, augmenter le nombre des séances afin de mieux les aider dans leur construction.

D'autre part, ces compétences visées dans le champ du « comment » apprendre ne doivent pas se faire au détriment du « quoi » apprendre. En effet, je ne remplirai pas entièrement ma mission si celle-ci consistait seulement à leur mettre en main un bagage vide de savoirs. Ce souci permanent nécessite donc une analyse des tâches proposées ainsi qu'une évaluation régulière des acquis de tous les élèves du groupe, de leur capacité à s'en servir, à les transférer.

Une question m'a accompagné tout le long de la rédaction de ce mémoire : A quoi peut servir une construction du métier d'élève si elle ne s'inscrit pas dans un projet de parcours de scolarité ? Pour D, la question ne se pose plus car il y a un projet d'inscription en CLIS l'année prochaine. Pour JR, qui ne retournera probablement pas en institution scolaire, l'idée que sa nouvelle représentation du métier d'élève l'aura aidé à trouver le passage vers l'élaboration de son identité propre conserve encore son statut d'hypothèse, que l'avenir me permettra peut-être de valider ultérieurement.

Pour terminer, j'aimerais leur laisser les mots de la fin à travers un comparatif des réponses à un même questionnaire enregistré fin septembre 2008 et fin avril 2009 :

<b>C'est quoi être élève pour toi ?</b>		
	<i>fin septembre 2008</i>	<i>fin avril 2009</i>
JR	« Un élève de saisons. »	« C'est quand on monte en classe. »
D	« Ch'ais pas ! »	« Pour faire un travail. »
<b>Et toi, es-tu un élève ?</b>		
JR	« Oui,... il me semble. »	« Bien sûr que oui ! »
D	(sans réponse)	« Parce que j'ai envie. »

## Bibliographie

- **Ouvrages :**

BRUNER J., *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris PUF, 1991.

CERVONI A. et CHARBIT C., *L'enfant psychotique et l'école*, Paris, PUF, 1986.

CHARLOT B., *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

GIORDAN A., *Apprendre !*, Paris, Belin, 1999.

GUILLARME J.J., *Ecouter l'enfant, aider l'élève*, Paris, Eres 2007.

HOUSSAYE J., *Le triangle pédagogique, théorie et pratique de l'éducation scolaire vol.1*, Peter Lang, Berne, 1988.

LABORDERIE J., *Le métier d'élève*, Paris, Hachette Education 1991.

LEVINE J., *Vers une anthropologie des savoirs scolaires*, Paris, ESF 2002.

MEYRIEU P., *Apprendre ! Oui, mais comment ?*, Paris, ESF, 1989.

PERRENOUD P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, Nathan, 1994.

VYGOTSKY L., *Pensée et langage*, Paris, Messidor Editions Sociales, 1985.

WINNICOTT D.W., *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.

- **Articles :**

MOAL A., *Pédagogies de médiations, tome1, (le formatage de la leçon)*

Poitiers, Cruise, 1995.

SIROTA M., *Le métier d'élève*, Revue Française de Pédagogie, 1993.

- **Textes législatifs et institutionnels :**

Convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989.

Loi n°75-534 d' *orientation en faveur des personnes handicapées* du 30 juin 1975.

Loi n°89-486 d' *orientation sur l'éducation* du 10 juillet 1989.

Loi n°2005-102 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* du 11 février 2005.

Circulaire n°916303 sur *la scolarisation des enfants et adolescents accueillis dans les établissements à caractère médical, sanitaire et social*, du 18 novembre 1991.

Circulaire n°2006-119 sur *la scolarisation des élèves handicapés* du 31 juillet 2006.

Décret n°2006-830 *relatif au Socle commun de connaissances et de compétences* du 11 juillet 2006.

Projet d'établissement de l'Hôpital de Jour pour enfants de Sèvres.

## Annexes

### Observations D

<p>Période 1 : du 02/09/08 au 26/09/08 *</p>	<p><i>D manifeste une grande fatigabilité par des crises d'opisthotonos en fin de séance. Arrive à se remobiliser lorsque K relate un fait extérieur.</i></p> <p><i>En fin de période, début d'inscription dans la dynamique du groupe et de participation aux échanges. Les crises de raidissement perdurent.</i></p>
<p>Période 2 : du 29/09/08 au 24/10/08</p>	<p>Première prise de contact avec Nadège : D est instable et provocateur. Il arrive à se concentrer 10 mn puis quitte le groupe. Petit à petit, il reste toute la séance, les provocations cessent mais il refuse de s'inscrire dans les apprentissages sauf le graphisme au tableau pour « faire pareil ».</p> <p><i>Le 17/10/08 : réunion avec les parents. Présentation du dispositif, du projet et demande d'un cartable et d'une trousse.</i></p> <p>le <b>21/10/08</b> : Echanges sur ses difficultés : le groupe lui signifie qu'il a sa place ici. Participe à toutes les activités, pour la 1<sup>ère</sup> fois, pas de crise.</p>
<p>Période 3 : du 10/11/08 au 05/12/08</p>	<p><i>le 11/11/08 : D arrive avec son cartable sur le dos. Très fier, il décrit ce qui le compose mais n'arrive pas à ouvrir sa trousse seul. Echanges autour de la nécessité de ce matériel : « Parce que c'est l'école ».</i></p> <p><i>Assis, il a du mal à respecter la parole des autres ; debout, il s'investit plus facilement et commence à prendre sa place. Accepte les situations d'étayage. Les crises d'opisthotonos se font de plus en plus rares mais reste une fatigabilité cognitive importante.</i></p>
<p>Période 4 : du 08/12/08</p>	<p>La transition se passe mieux. Beaucoup d'efforts d'attention. Se laisse porter par le dynamisme de K, à savoir : imitation gestuelle, parole à bon escient, comportement adéquat.</p>

<p><i>Période 5 :</i> <i>du 26/01/09</i> <i>au 13/03/09</i></p>	<p><i>De plus en plus volontaire tant à l'oral qu'à l'écrit. Il participe au jeu en respectant les règles, commence à s'approprier des paroles échangées, reste plus facilement assis. Il apprécie les situations de tutorat avec K lors de tâches liées à l'écriture.</i></p> <p><i>le 03/02/09 : D me dit qu'il aimerait revenir à la séance de l'après midi. Il prend plaisir à la confection du jeu de l'oie.</i></p> <p><i>le 12/02/09 : Rendez vous avec les parents en présence de D. Il est très fier de mes retours, veut montrer son cahier de mots et parle de l'ambiance dans le groupe classe. Cependant, il parasite l'entretien (répète les fins de phrase, cherche à monter sur la table) lorsque je parle de ses débordements.</i></p> <p><i>Retour des vacances très difficile : Nous avons écho de situations familiales tendues. D n'accepte plus les règles du groupe. Il refuse les tentatives d'enrôlement et d'étayage. Provoque K et T. Retour à « la normale » le dernier mardi.</i></p>
<p><i>Période 6 :</i> <i>du 16/03/09</i> <i>au 10/04/09</i></p>	<p>D soutient des efforts de plus en plus longs et se tient assis presque toute la séance. Il sort sa trousse seul, l'ouvre. Il est capable de reformuler les règles de communication mais sait aussi les transgresser. Il n'arrive pas à différer sa parole lorsqu'il sait répondre.</p> <p>Prend de l'assurance dans le groupe et cherche à dévaloriser T et à entraîner K sur ce chemin. D est très attentif lorsque K parle de sa CLIS. Il devient sensible aux valorisations de l'enseignant. Il communique sur le groupe de vie à propos de ce qu'il apprend en classe.</p>

\* Les périodes en italiques correspondent à ma présence à l'hôpital de jour.

## Observations JR

<p><i>Période 1 :</i> du 02/09/08 au 26/09/08</p>	<p><i>Dés le début, JR prend sa place et veut faire comme les autres. Il est très attentif aux échanges même s'il n'y participe pas. Cependant, il peut facilement « s'hypnotiser » en scrutant un objet si je ne l'enrôle pas régulièrement. Dans les situations de manipulation, d'exploration, à la consigne « travailler seul », il répond systématiquement d'un « Pourquoi tout seul ? » angoissé.</i></p>
<p><i>Période 2 :</i> du 29/09/08 au 24/10/08</p>	<p>1ère semaine avec Nadège. JR décroche au bout de 30 mn et se réfugie dans des paroles incompréhensibles. Se stabilise ensuite et se montre très attentif au travail d'I. « Tu peux m'aider ? » revient dès que JR doit faire seul. Il prend plaisir à gagner dans les situations de jeux, ne comprend pas pourquoi il peut perdre et s'énerve contre les autres.</p> <p><i>Le 17/10/08 : réunion avec les parents. Présentation du dispositif, du projet et demande d'un cartable et d'une trousse.</i></p> <p>La dernière semaine, il est peu présent dans les moments collectifs mais produit un bel effort de rigueur dans son cahier.</p>
<p><i>Période 3 :</i> du 10/11/08 au 05/12/08</p>	<p><i>Malgré les grandes difficultés de V sur le groupe, JR reste mobilisé. Il peut participer à l'oral et rebondir sur les mots des autres mais à son rythme. Il prend seul son cahier après la consigne collective. Dans les temps de travail individuel, il regarde souvent le travail de V et I soit pour se lancer dans la tâche, soit pour se rassurer sur ce qu'il a entrepris. Cette situation est sûrement due à mon refus de systématiquement répondre à sa demande d'aide personnalisée sans une recherche préalable de sa part.</i></p> <p><i>Le 01/12/08 : Introduction du répertoire. JR investit tout de suite l'objet, comprend vite comment il fonctionne, explique à V comment l'utiliser. De passif, il devient moteur d'un apprentissage.</i></p> <p><i>Les temps de manipulation, exploration restent difficiles : il ne semble pas comprendre la finalité et résiste à faire seul. Il peut alors se mettre hors du groupe en « s'hypnotisant ».</i></p>

<p>Période 4 : du 08/12/08 au 23/01/09</p>	<p>1<sup>ère</sup> semaine difficile : JR oublie son cartable, met du temps à s'asseoir à sa table, ne prend pas seul son cahier. Il pose tous les jours la question : « Et pourquoi il faut travailler ? ». Légère amélioration avant les vacances.</p> <p>Au retour, JR est de nouveau dans le groupe : s'assoit rapidement, sort sa trousse, prend son cahier seul, regarde faire I et s'imprègne de son savoir faire. Il manifeste de la résistance pour les séances du jeudi sur le temps de récréation : il monte sans son cartable...</p>
<p>Période 5 : du 26/01/09 au 13/03/09</p>	<p><i>JR utilise seul le matériel de sa trousse. Accepte l'aide de V et est parfois en position de tuteur pour l'utilisation du répertoire. Il utilise celui-ci dans des situations d'encodage quand je l'y invite et cherche des infos sur les affichages. Il mène chaque tâche à son terme mais avec du temps.</i></p> <p><i>Reprise après les vacances : JR de suite dans la dynamique. La permanence du déroulement des séances l'aide à se repérer et à anticiper les besoins (prendre le répertoire, le cahier, la règle...). Il est de plus en plus sensible aux valorisations. Cependant, il peut encore se mettre hors du groupe en « s'hypnotisant ».</i></p> <p><i>Le 3/03/09 : lors d'une séance de géométrie et de pliage, à « Essayez de faire seul. », pas de « Pourquoi tout seul ? » en écho. JR retrouve et montre le premier pli à ses camarades.</i></p> <p><i>Le 12/03/09 : alors que JR refusait depuis toujours de se lancer dans l'écriture cursive, lors d'un jeu d'écriture collectif sur le tableau, il se laisse prendre par l'écriture de ses pairs et écrit « lit » en cursive !</i></p>
<p>Période 6 : du 16/03/09 au 10/04/09</p>	<p>JR monte avec son cartable à toutes les séances mais la trousse est à moitié vide et il l'oublie souvent dans la classe en fin de séance. Les interrogations « Et pourquoi...? » sont régulièrement remplacées par « Comment on fait ? », notamment pour écrire « en attaché ». Il est plus présent à l'oral et peut répondre à des questions simples. La nécessité de se retirer du groupe en « s'hypnotisant » diminue.</p>

