

8ème Congrès de l'Union
Européenne de Systémique
Approche Systémique de la Diversité
Du savoir à la pratique - de la pratique au savoir

Comprehension, disciplinary knowledge, systemic analysis, transdisciplinarity and diversity, together to help the student in difficulty

Didier Bronselaer, August 2011

Psychologist, psychopedagogue, primary teacher
Director of the "Centre de Réussite scolaire", lecturer at the Université libre de Bruxelles

Avenue de la Bergerie, 95
1410 Waterloo
BELGIUM

☎: 0032 / 2 / 354 13 11

From Belgium : 02 354 13 11

Courriel : bronselaer.d@skynet.be

<http://www.centredereussitescolaire.be>

Abstract: The rigorous analysis of the assessments and the remediations led within a multidisciplinary psychopedagogic center, among hundreds of pupils from the nursery school to higher education shows us without ambiguity that all pupils in difficulty and questioning themselves must be understood globally: thanks to a multidisciplinary evaluation, summarized in a written and oral transverse way. It must be comprehensible for all the parties, and especially by the pupil in a first instance. This approach is distant from disciplinary, cultural and educational borders.

We will develop the interest for systemic analysis, transdisciplinarity and diversity:

- *for the comprehension of any student in difficulty,*
- *for the valorization of an individual training including the school orientation,*
- *for the better understanding of the concepts of difficulty and weakness.*

We will show that a fully integrated solution is a "must be" if one chooses to respect the differences existing between individuals. Our demonstration stretches over 25 years in the frame of a psychopedagogic project which was run by several tens of professionals (logopedists, psychologists, psychomotricians, psychopedagogues and teachers). More than 3500 pupils were followed by an independent psycho pedagogic center located in the surroundings of Brussels, "le centre de Réussite scolaire"

Keywords: transdisciplinarity, learning disabilities, diagnostic assessment, remediation

La compréhension, la connaissance disciplinaire, la systémique, la transdisciplinarité et la diversité, ensemble au secours de l'élève en difficulté

Didier Bronselaer, août 2011

Psychologue, psychopédagogue, instituteur
Directeur du Centre de Réussite Scolaire, assistant à l'université Libre de Bruxelles

Avenue de la Bergerie, 95
1410 Waterloo
BELGIQUE

☎: 0032 / 2 / 354 13 11

de Belgique : 02 354 13 11

Courriel : bronselaer.d@skynet.be

<http://www.centredereussitescolaire.be>

Résumé : L'analyse rigoureuse des évaluations et des remédiations menées au Centre de Réussite scolaire auprès de centaines d'élèves de la maternelle au supérieur nous montre sans ambiguïté que tout apprenant en difficulté, en questionnement doit se comprendre globalement grâce à une évaluation multidisciplinaire résumée de façon transversale par écrit et oral. Elle doit être compréhensible par toutes les parties, l'élève en premier lieu. Cette démarche ne supporte pas les frontières disciplinaires, les frontières culturelles, éducationnelles, politiques non plus.

Nous développerons l'intérêt de la systémique, de la transdisciplinarité et de la diversité :

- dans la compréhension de tout élève en difficulté,
- dans la valorisation d'un apprentissage individuel y compris l'orientation scolaire,
- pour la prise en compte des difficultés ou faiblesses en elles-mêmes.

Nous démontrerons l'indispensabilité d'une telle approche très globale si l'on choisit de respecter les différences entre les personnes. Notre démonstration se base sur 25 ans de travail autour d'un projet psychopédagogique qui fut assuré par plusieurs dizaines de professionnels (logopèdes, psychologues, psychomotriciens, psychopédagogues et enseignants) auprès de plus de 3500 élèves au sein d'un centre psychopédagogique indépendant situé près de Bruxelles, « le Centre de Réussite scolaire ».

Mots clés : Transdisciplinarité, évaluation diagnostique, troubles d'apprentissage, remédiation.

Table des matières

Compréhension et connaissance disciplinaire, systémique, transdisciplinarité et diversité, pour construire une représentation convergente de l'élève dont celui qui rencontre des difficultés d'apprentissage	2
1. Présentation du Centre de Réussite scolaire, une infrastructure légère destinée à s'adapter facilement à la demande.....	3
2. L'approche transdisciplinaire dans l'évaluation enrichit sans limites la représentation de l'apprenant en difficulté et la représentation des difficultés de l'apprenant.....	3
Une représentation partant de l'élève.....	4
Une représentation qui s'élargit et se partage.....	4
L'orientation scolaire	5
Une guidance ou thérapie à médiation pédagogique née de la transdisciplinarité	6
A. Son concept.....	6
B. Ses caractéristiques générales.....	6
Conclusion et perspective.....	8
Bibliographie	9

Compréhension et connaissance disciplinaire, systémique, transdisciplinarité et diversité, pour construire une représentation convergente de l'élève dont celui qui rencontre des difficultés d'apprentissage

Depuis plus de 35 ans, j'ai la joie de m'occuper d'enfants, d'adolescents, et jeunes adultes, mes tâches furent multiples, animateur d'activités socioculturelles, moniteur de sports, psychopédagogue, psychologue, thérapeute, enseignant et chercheur. Le passage constant d'une discipline à l'autre m'a rapidement amené à nuancer les limites d'une grille de lecture et plutôt à considérer ce mélange de genres comme en chimie, le produit des constituants donne une nouvelle grille de lecture qui dépasse l'addition de ses composants, et permet un point de vue plutôt transdisciplinaire. « Trans » est pris ici dans le sens « qui traverse les frontières entre les disciplines, qui va au-delà ». Le centre

psychopédagogique que je dirige et qui me permet l'intervention d'aujourd'hui fut fondé dans l'esprit de diversité.

1. Présentation du Centre de Réussite scolaire, une infrastructure légère destinée à s'adapter facilement à la demande.

Étant donné la réalité scolaire qui existait en 1986, en Belgique francophone, j'ai élaboré un centre de consultation psychopédagogique pluridisciplinaire dont l'objectif principal était de répondre le plus adéquatement à la question « Qu'est-ce qui répond le mieux aux questions posées par cet élève, par sa famille qui nous consulte en particulier, mais également pour l'apprenant en général ? » Je voulais éviter la question « En quoi puis-je vous être utile ? » qui limite le travail à la seule compétence du thérapeute.

Afin d'assurer à notre Centre un maximum de liberté, de souplesse d'adaptation, il est indépendant économiquement, politiquement, philosophiquement, structurellement. En conséquence, ses ressources financières proviennent entièrement des honoraires perçus. Les familles nous consultent de leur propre chef et assument le paiement des consultations.

Dès le départ, le Centre fut composé d'une équipe offrant un service construit à partir des plaintes et besoins constatés à l'époque ; notre grille de lecture intégra et intègre toujours les aspects psychologiques (l'affectif, la famille, les systèmes), cognitifs, instrumentaux et pédagogiques. Bien sûr, nous nous adjoignons les avis d'experts extérieurs tels que psychomotricien, neuropédiatre, optométriste, etc.

Notre approche se caractérise par une évaluation pluridisciplinaire intégrant une conclusion transdisciplinaire orale et écrite. Les solutions proposées sont vraiment individualisées. Un élève peut se voir conseiller une remédiation en lecture assurée par une logopède, et en méthode de travail assurée par un psychopédagogue qui possède aussi une formation d'enseignant, ainsi que des entretiens familiaux réguliers, ceci dans un 1^{er} temps. La guidance évolue selon l'évolution du jeune.

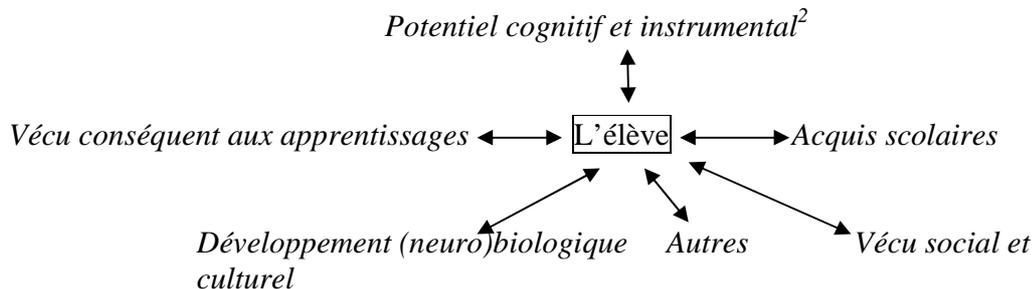
2. L'approche transdisciplinaire dans l'évaluation enrichit sans limites la représentation de l'apprenant en difficulté et la représentation des difficultés de l'apprenant.

Dès qu'un élève n'arrive plus à répondre adéquatement aux exigences de son environnement, à gérer ses tâches scolaires avec satisfaction, il induit auprès de son environnement des réactions souvent négatives. L'équilibre du processus relationnel devient discordant. L'apprenant, sa famille, ses enseignants perdent la maîtrise de la situation, même s'ils y sont attentifs.

L'examen diagnostique des apprentissages comme nous le concevons sert à mettre en évidence l'existence de risques de dommages psychologiques ou pédagogiques graves et irréversibles qui pourraient affecter la jeune personne évaluée, et à poser des principes de précaution¹, même si le risque n'est pas établi. Ces principes concernent l'orientation scolaire, la remédiation, la communication, notamment.

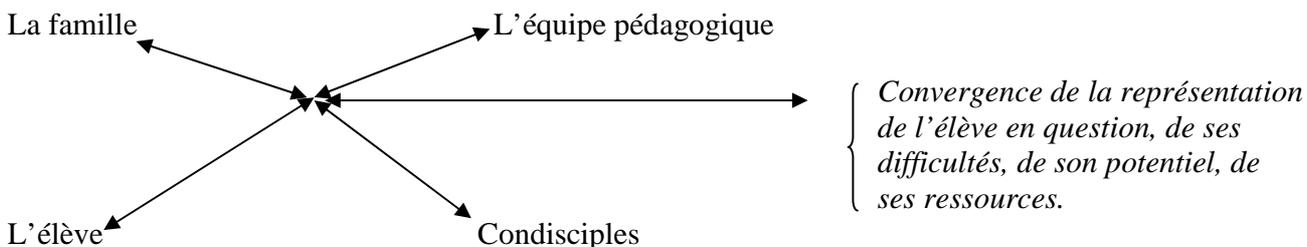
¹ Nous nous inspirons ici de réflexions de Christine Noiville, juriste et directrice de recherche au CNRS, tirées d'un article intitulé « *La science est bien au cœur du principe de précaution* » in « La Recherche. L'actualité des sciences, n°449, février 2011, p. 76. » Elle y souligne que la Cour de justice des communautés européennes fait du principe de précaution un principe général du droit communautaire, et que donc il s'applique à tous les domaines de la santé.

Une représentation partant de l'élève



Les difficultés trouvent leurs sources le plus souvent à différents niveaux ; si l'approche thérapeutique n'en tient pas compte, les progrès, s'il y en a, s'avéreront trop aléatoires, notamment parce que la représentation des causes se montrera lacunaire. Pour éviter ce problème, nous avons développé une évaluation multiple : l'évaluation diagnostique des apprentissages³

Une représentation qui s'élargit et se partage



La qualité de la communication des résultats se révèle aussi importante que la qualité de l'évaluation.

Ces deux schémas incomplets par nature soulignent l'évidence d'aborder l'élève à travers différentes grilles de lecture, mais aussi soulignent l'interrelation constante entre les différents référents. Voilà qui

² Par potentiel cognitif ou instrumental, nous entendons : le profil de certaines aptitudes spatiales, temporelles, verbales, attentionnelles et psychomotrices, dont la motricité fine. Nous considérons ces capacités comme des variables indépendantes, c'est-à-dire des facteurs sur lesquels en tant qu'évaluateur, nous ne pouvons pas agir. On les envisage, si elles se situent nettement en dessous de la moyenne, comme des faiblesses et parfois comme des immaturités. En fonction de leur intensité, ces faiblesses entraînent des troubles d'apprentissage. Exemple : Lise, 11 ans, affiche une mauvaise perception spatiale. Depuis sa deuxième primaire, elle peine en géométrie, rate la plupart des exercices faisant appel à la représentation dans l'espace, mais calcule bien. Elle lit très lentement, commet de nombreuses erreurs de déchiffrement, mais comprend et retient suffisamment ce qu'elle lit. Une analyse permet d'attribuer ces échecs à des difficultés de perception visuospatiale et de l'aider en conséquence.

³ L'évaluation par l'examen diagnostique des apprentissages : Étant donné le nombre possible de niveaux en jeu derrière chaque problème d'apprentissage, une lecture multiple (cognitive, pédagogique, instrumentale, neurologique ou médicale, affective, systémique) constitue ce que nous avons trouvé de plus efficace jusqu'à présent pour mettre en évidence le potentiel d'une personne et lui en faire part. Bien menée une telle évaluation amène le jeune, ses parents, parfois ses professeurs à changer la représentation qu'ils ont de ce jeune, de ses compétences, le jeune peut changer sa représentation de la façon dont il se sent perçu ; cet examen diagnostique peut être considéré comme une thérapie brève (Gilliéron, E., 1990). Nous la menons en moyenne sur deux semaines et y travaillons plus d'une douzaine d'heures, dont plus ou moins 7 heures avec l'élève. Cette action conduit régulièrement le sujet à accomplir un premier progrès rapide qui lui permet de sentir l'utilité d'une guidance proposée, de mieux comprendre ses performances scolaires et ainsi d'envisager l'avenir constructivement.

semble logique, seulement, un tel point de vue n'est envisageable que par une approche transdisciplinaire. Il n'est pas question d'additionner des résultats d'évaluation de différents spécialistes, mais de communiquer une interprétation sous forme de rapport écrit et oral, adaptée à chaque récepteur et qui intègre l'ensemble des informations.

La transdisciplinarité exige une tolérance à l'imprévisibilité suffisante, une contrainte difficile à supporter par un système figé.

Remarque sur le dossier d'apprentissage, un outil adaptable : Pour informer l'écopier, sa famille et ses enseignants, de façon convergente et constructive, tout le long de sa scolarité, le dossier d'apprentissage, appelé aussi porte-folio (Laurier, M, et coll. 2003), constitue un outil très intéressant : Ca peut être une farde qui se remplit des productions significatives de l'apprenant, de ses évaluations progressives, des compétences à acquérir et acquises (générale et particulières), d'informations utiles le caractérisant comme certaines faiblesses (trouble de lecture, déficit de l'attention, problèmes cognitifs, etc.) ou forces dont il faut tenir compte, de ses améliorations, etc. Un tel outil offre l'occasion au principal intéressé de se voir évoluer hors jugement. Il en est le dépositaire, avec sa famille, mais cette information au moins en partie reste accessible aux aidants (enseignants, pédagogues ou psychologues, etc.) toujours dans le but de l'épauler dans son parcours. Cette pratique a fait ses preuves notamment au Canada où d'ailleurs elle se voit développée sous forme numérique⁴.

Nous nous distinguons les uns des autres par notre potentiel, mais ce potentiel est le plus souvent dysharmonique.

Face à une tâche scolaire qu'elle soit exécutive (écrire, chercher un cahier dans son cartable et trouver la bonne page, etc.), d'écoute, métacognitive, plus ou moins intellectuelle, etc., l'écopier gère une double contrainte : utiliser son potentiel aussi unique que ses empreintes digitales et répondre aux exigences de l'enseignant qui sont posées de façon indifférenciée à l'ensemble de la classe.

Une analyse (Bronselaer, 2003) de la population⁵ de 6 à 16 ans nous consultant révèle que plus de 85% des élèves en difficulté affichent des faiblesses cognitives ou instrumentales significatives et que la dysharmonie cognitive nous caractérise, ce que confirme Jacques Grégoire (Grégoire, J, 2006, pp 244-248). Ceci nous rappelle que face à l'apprentissage, nous sommes tous différents. La dysharmonie se situe à plusieurs niveaux : entre les apprenants, mais aussi chaque élève a priori doit être considéré comme affichant des différences significatives entre ses propres compétences d'un même niveau (par exemple entre ses aptitudes spatiales) et entre ses niveaux de compétences (par exemple entre sa compréhension verbale et sa vitesse d'exécution), indépendamment de son niveau social, économique, culturel. Non, a priori un étudiant n'est pas moyennement intelligent !

L'orientation scolaire

Très naturellement, pour toute demande d'orientation scolaire, de la maternelle au supérieur, nous avons développé une démarche analogue. Se représenter le potentiel du jeune dans son ensemble, son passé (scolaire), les attentes de sa famille, tenir compte de ses goûts étant donné l'ensemble des options possibles quel que soit le réseau scolaire (officiel, libre, confessionnel, etc.) nous paraît indispensable avant d'émettre un avis professionnel.

⁴ Le lecteur intéressé trouvera une première information utile sur les sites canadiens suivants, adresses reprises du bulletin d'information du 18 avril 2008 du périodique électronique Infobourg (<http://www.infobourg.com>): <http://www.edu-porte-folio.org/>; http://www.grics.qc.ca/fr/feuilles/fr_porte-folio.pdf; <http://grover.concordia.ca/epearl/fr/epearl.html>; <http://cyberfolio.org/>;

⁵ Cette information se base sur la population fréquentant le Centre de Réussite scolaire.

Une guidance ou thérapie à médiation pédagogique née de la transdisciplinarité

Bronselaer (2010)

A. Son concept

Étendre l'aide pédagogique individualisée, dépasser ou refondre l'idée de la leçon particulière, intégrer la construction d'une méthode de travail personnalisée et construite à partir des compétences de l'élève, de ses cours, des attentes des enseignants sont les intentions de cette guidance qui par ailleurs accorde une place importante à la confiance en soi, à la motivation.

Par le dessin, la terre glaise, le théâtre de marionnettes, l'enfant se met en scène, laisse son inconscient s'exprimer, matériel que le psychothérapeute utilise à son tour pour comprendre son patient. La guidance à médiation pédagogique a pour but d'aider l'élève à résoudre ses difficultés d'apprentissage en le recevant notamment dans ce qu'il est capable d'exprimer à propos de ses méthodes de travail, de sa compréhension de la matière, de ses réactions affectives face à une évaluation, à une situation de non-maîtrise. Consciemment il donne, fait partager, communique une partie de lui, de son savoir, de ses compétences cognitives, matériel que le pédagogue reprend à son tour pour le guider. Nous ne savons pas à l'avance ce qui est bon pour lui, pas de « *fais comme ceci, fais ce que je te dis* » !

En utilisant l'expression guidance à médiation pédagogique, j'ai voulu élargir sans sous-estimer sa complexité, la représentation de l'aide à l'élève en difficulté scolaire. Le mot guidance est simplement pris pour sa signification de « {...} méthode d'assistance aux enfants. » (Rey, A., 1998, tome 2, p. 1664). L'adjectif pédagogique souligne le rapport à l'éducation, donc au développement (dans le sens de grandir), à la formation intellectuelle, à l'école.

Imaginer et élaborer dans un espace privilégié et confidentiel constituent le fil rouge de cette approche. Petit à petit, l'enfant, l'adolescent sont amenés à clarifier sa personnalité intellectuelle. Il s'agit ici de penser à soi, de se mettre en valeur, de se différencier de l'autre. Il a la possibilité de réfléchir sur ce qu'il éprouve vraiment face à une situation d'apprentissage. Il a l'occasion de développer sa capacité à s'adapter à une situation d'enseignement, à une situation d'apprentissage, de développer une didactique personnelle. Dès le début, la métacognition (Wolfs J-L., 1998) m'est apparue comme un outil qui favorise la réflexion, l'amélioration de la méthode de travail et la maîtrise des matières enseignées. Certaines recherches pédagogiques étaient bien notre approche (Rey, Carette, Defrance, Kahn, 2003), tant sur le plan de la métacognition, de la valorisation des compétences, que de la résolution de problèmes, chez les élèves.

Les relations qui existent entre une méthode de travail, une façon d'apprendre en général, un mode de pensée et des troubles d'apprentissage ou instrumentaux ou autres constituent une des raisons essentielles de l'aspect global de notre démarche.

B. Ses caractéristiques générales

La guidance à médiation pédagogique doit être comprise comme le fruit d'une approche globale dont voici quelques caractéristiques :

1. *L'aide est construite sur les besoins de l'apprenant.* Quelles sont les bonnes raisons pour lesquelles un élève ne profite pas pleinement de l'enseignement délivré à son école ? Et plus particulièrement, quelles sont les raisons propres à lui ? Correctement informés, c'est-à-dire dans la mesure du secret professionnel, les professeurs se sentiront à juste titre plus compétents pour l'aider, le comprendront mieux tout en acceptant de ne pouvoir résoudre certains points, ceux qui sortent de leurs missions. Par exemple, accorder un temps supplémentaire en cas de lenteur pathologique, lire un énoncé oralement à l'apprenant dyslexique, sans pour cela penser qu'ils doivent en plus résoudre ces faiblesses-là.

2. *L'élève doit percevoir concrètement en quoi la guidance va l'aider.* Nombreux sont ceux qui vivent les apprentissages scolaires comme intrusifs, la guidance en tient compte, notamment grâce à une écoute respectueuse et sans jugement de tout ce qu'il exprime.

3. *La prise en charge s'adapte à l'évolution de l'élève* : les fréquences peuvent diminuer, un aidant peut ne plus s'avérer nécessaire. Régulièrement, un jeune prenant de l'assurance, accordant plus de confiance à son aidant, souhaite aborder un autre aspect, plus affectif, plus instrumental ou plus pédagogique.

4. *L'expérience métacognitive*⁶ constitue un des piliers de cette guidance ; amener le sujet à éprouver tant sur le plan cognitif qu'affectif les effets d'un travail intellectuel ayant pour objet une partie profonde de la personnalité, celle qui acquière les connaissances, se les approprie, les comprend, les utilise pour s'adapter à l'environnement au sens le plus large.

5. *Laisser penser*. Un des principes qui se révèlent promouvoir le plus l'autonomie consiste à permettre à l'apprenant d'exprimer ses idées jusqu'au bout, peu importe leur exactitude. Exemples : Une enfant m'explique comment diviser 3 h 13'15'' par 4, exercice qui l'a fait douter. Elle le résout par écrit. Je lui demande ensuite d'en faire la preuve, pour s'assurer de son exactitude. Elle propose la règle de trois, contente d'appliquer une règle qu'elle vient de voir ; sa réponse est bien juste. Or, moi, je ne pensais pas à son procédé que je trouve d'ailleurs plus adapté.

Ou bien encore ce garçon qui affirme de mémoire que le mot « je » est un déterminant parce qu'il est devant un verbe, relit ses notes et confirme ses dires. Sans paraître contrarié, je lui propose de situer où c'est écrit dans son cours. Le jeune, en discutant sa réponse, me montre plus avant la nature de son erreur, qui ici se révèle être une représentation fautive de la fonction des mots qui génère un contre travail en conséquence. Nouvel objectif décidé par le garçon lui-même à la suite de sa propre constatation.

6. *Les programmes scolaires* sont conçus et c'est très bien ainsi, pour que l'élève construise graduellement des connaissances et des compétences. Mais le développement de la capacité à apprendre en est indépendant ! L'intelligence peut grandir de façon désordonnée, certaines aptitudes seront précoces, d'autres en retard, d'autres encore seront parfois déficientes et ainsi provoquer un développement dysharmonieux. La guidance a pour but d'harmoniser les conditions d'apprentissage, de promouvoir une représentation convergente des causes des difficultés et de l'état affectif conséquent. Bref sur quoi l'élève s'appuie-t-il pour apprendre ? Comment corriger ou adapter ses moyens ?

7. *L'orientation scolaire se voit prise en compte*.

8. *La guidance peut être composée de plusieurs personnes*, une qui intervient sur le plan pédagogique, une autre sur un plan plus instrumental, comme le logopède ou sur un plan plus affectif, individuel ou familial. Leur nombre comme la fréquence de leurs interventions dépendent évidemment de chaque cas. Il faut tenir compte des causes des problèmes, de l'âge de l'apprenant, des possibilités financières et organisationnelles de la famille. Cela dit, une guidance dépasse rarement deux intervenants. Une personne de référence rassemble et gère l'information. Dans la mesure du possible et de la confiance, une relation est établie avec l'école.

9. *Cette démarche respecte des critères assurant un cadre structuré*, tels que ceux proposés par Gilliéron (1990, p. 39) pour les thérapies brèves : « Un nouveau modèle thérapeutique doit permettre de décrire :

- a) L'influence du dispositif (ou cadre) sur le déroulement du processus thérapeutique
- b) La dynamique de la relation à deux personnes (dynamique intersubjective).
- c) Ses rapports avec le fonctionnement psychique {...} Le cadre comprend les données fixes de la cure (setting) : fréquence des séances, limites de temps, position thérapeute - patient, etc. »

⁶ « On entend par expériences métacognitives les expériences cognitives et affectives conscientes liées à la résolution d'un problème particulier » (Houdé, O., Kayser, D., Koenig, O., Proust, J., Rastier, F., (2003), *Vocabulaire de sciences cognitives*, Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige., p. 290). Dans notre approche, l'apprenant exprime consciemment ce travail psychologique, ses bénéfices, ses contraintes, etc.

10. *Des entretiens d'évolution se déroulent régulièrement*, si nécessaire en présence de tous les membres de la famille habitant sous le même toit et du ou des thérapeutes. Ces entretiens sont prévus dès le départ.

11. *L'aide mixte, logopédie et pédagogie*, constitue un des grands avantages tirés de cette approche pluridisciplinaire. Le jeune est aidé parallèlement au niveau instrumental (lecture, mémoire, orthographe, organisation spatiale, etc.) et pédagogique. Il différencie bien les deux approches, comment étudier et améliorer les outils nécessaires.

12. *L'examen diagnostique des apprentissages* est un des pivots de l'intervention.

De nombreux élèves qui bénéficient d'une guidance à médiation pédagogique progressent sans forcément changer l'essentiel de leur méthode de travail ; ils améliorent la perception qu'ils ont de l'apprenant qu'ils sont.

Le pédagogue, l'aidant ne juge pas, il amène à réfléchir, comparer, même si le travail de l'élève semble inefficace. C'est le jeune seul qui en éprouve le sens. La guidance s'adapte aux besoins, si nécessaire des explications théoriques sont apportées. L'apprenant doit se sentir avancer.

Conclusion et perspective

En posant la question « *Qu'est-ce qui répond le mieux au problème posé par cet élève, par sa famille ?* », en 1986 nous avons dû utiliser différentes grilles de lecture, et donc sans cesse passer d'un domaine à l'autre, si bien que l'identité de thérapeute s'élargit continuellement. La transdisciplinarité imprègne tout notre travail actuel : l'évaluation des problèmes d'apprentissage, la guidance individuelle et de groupe (voir ci-dessus), l'enseignement que nous assurons dont une partie à l'ULB, et le livre « Réussir à l'école ». Tout problème ainsi abordé devient une source de richesse nouvelle à comprendre.

L'analyse rigoureuse des évaluations et des remédiations menées au Centre de Réussite scolaire auprès de centaines d'élèves, de la maternelle au supérieur, provenant de tous types d'enseignement, nous montre sans ambivalence que les apprenants en difficulté, en questionnement doivent se voir compris, par eux-mêmes aussi, de manière globale grâce à une évaluation multidisciplinaire résumée de façon transversale par oral et écrit. Ce rapport doit être compréhensible par toutes les parties, l'élève en premier lieu. En prenant la voie de la transdisciplinarité, nous jouons la carte de la créativité sur le plan du diagnostic et de la remédiation puisque chaque personne constitue un monde à découvrir sans a priori. Cette voie nous confronte à l'imprévisibilité et de ce fait à la tolérance à la non-connaissance, à la non-compréhension. Un apprenant que nous ne réussissons pas à aider correctement est une personne non comprise et méconnue. La transdisciplinarité guérit l'illusion d'objectivité donnée par les examens, appelés aussi évaluations sommatives, certificatives, menés dans notre région, notamment en juin et à Noël dans l'enseignement secondaire surtout.

Cette démarche ne supporte ni les frontières disciplinaires, ni les frontières géopolitiques. Nous sommes ici pour défendre la liberté de penser. Les systémiciens me soulignent ma consœur Catherine Dominé⁷ auront reconnu les thèmes de rétroaction, aménagement, mutation, règles, sous-tendus dans tout notre travail. Notre enseignement en Belgique francophone ne pourra évoluer qu'à cette condition, intégrer les contenus des différentes disciplines concernées, disciplines qui existent dans tous les pays d'Europe, ceci au niveau des formations des professionnels qui touchent l'enseignement et du système scolaire en soi. Je ne peux envisager l'avenir qu'en imaginant une politique d'aide aux élèves en difficulté de plus en plus commune dans sa démarche à tous les pays d'Europe, car enrichie par ce qui existe de mieux indépendamment de toute frontière. Le problème est le même qu'en médecine, la

⁷ Catherine Dominé, psychopédagogue, systémicienne, enseignante et collègue ; je la remercie de son soutien, sans elle je ne serais pas ici.

meilleure santé pour tous, qu'elle soit physiologique, psychologique, intellectuelle, scolaire, ou autre, ces niveaux interagissent entre eux. Le sujet de notre intervention de ce jour concerne pleinement un principe général du droit communautaire défendu par la cour de Justice des communautés européennes : « chacun a le droit de vivre dans un environnement équilibré et respectueux de la santé », donc la santé de chacun.

Bibliographie

Bronselaer, D., (2010), « Réussir à l'école. *Guide psychopédagogique destiné aux élèves du primaire et du secondaire, à leurs parents et aux professionnels* », Averbode, Labor Éducation.

Bronselaer, D., (à paraître), *Ouvrir le champ de l'évaluation scolaire et de l'individualisation de l'enseignement à des échelles de mesure validées et fidélisées dans le champ de l'évaluation psychologique, un apport latéral.*

Bronselaer, D., (2006), *Comprendre les élèves dans leurs différences, c'est déjà les aider...mais aussi aider les enseignants que nous sommes*, Pratiques d'écoles 2, octobre 2006, pp. 4-5, Revue professionnelle de l'enseignement fondamental, Labor.

Houdé, O., Kayser, D., Koenig, O., Proust, J., Rastier, F., (2003), *Vocabulaire de sciences cognitives*, Paris, Presses Universitaires de France, Quadrige, p. 290.

Gilliéron, E. (1990), *Les psychothérapies brèves*. Paris: Presses Universitaires de France. Nodules.

Laurier, M, et coll. (2003), « La communication de l'évaluation diagnostique des apprentissages dans ses effets psychologiques et pédagogiques », dans collectif dirigé par., *Évaluation et communication. De l'évaluation formative à l'évaluation informative*. Québec, Quebecor.

Rey, B. Carette, V., Defrance, A., Kahn, S., (2003), *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck, Collection outils pour enseigner.

Wolfs J-L., (1998), *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université. Recherche - Théorie - Application*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, Pédagogies en développement.