

<https://www.afpen.fr/lettre-internationale-dec-2002,096.html>



lettre internationale dec 2002

- STOCKS -

Date de mise en ligne : mardi 27 juin 2006

**Copyright © AFPEN - Association Française des Psychologues de
l'Éducation Nationale - Tous droits réservés**

N° 14 décembre 2002

(version intégrale du bulletin inclus dans le journal Echanges n°61)

SOMMAIRE du N° 14 :

• Editorial

• Activités de la commission internationale

• Relations avec l'ISPA :

1- Préparation au 26e colloque international de l'ISPA en Chine - été 2003

2- Activités associatives de l'ISPA : l'exemple des « interaction groups » et du « leadership workshop »

3- Projets et travaux en cours

• Colloque national de psychologie scolaire à Mayence, Allemagne

• BDP et psychologie scolaire en Allemagne

• Intervention en situation de crise à Erfurt, Allemagne

• Les droits des enfants au Brésil

• Crise mondiale des enseignants (courrier de l'UNESCO)

• Continuité et changement dans le champ de la psychologie de l'éducation au Royaume Uni (Educational Psychology in Practice)

• Les intervenants français au colloque international de Nyborg : Eva Unterlass, Dominique Lefèvre-Léandri, Rosène de Saint Hilaire .

EDITORIAL

Dans ce N°14 des pages internationales, il sera question du prochain colloque de l'ISPA qui aura lieu l'été 2003 en Chine dans la ville de Hangzhou, pas loin de Shanghai, sur la côte - est chinoise. Voici quelques mots que l'on peut lire dans la première circulaire annonçant cet événement : Great Wall, Forbidden City, Terra-cotta Warriors, Metropolitan Shanghai... a good opportunity to see this beautiful, mysterious land with 5000 years civilization and culture...

Si vous êtes intéressés, lisez attentivement les articles qui suivent !

Vous pouvez ensuite trouver une série de textes sur des manifestations et situations qui se sont passées près de chez vous, en Allemagne. Que font les collègues psychologues de là - bas et comment ? A vous de lire...

D'Allemagne, nous vous invitons à partir pour le Brésil. Penchons - nous sur les enseignants et les droits des enfants.

Pour finir, pensez à la crise mondiale des enseignants sans oublier ce qui change ou non en psychologie de l'éducation à travers différents pays.

Si ce voyage a retenu votre attention, nous espérons pouvoir vous en proposer un autre dans le prochain numéro. (Eva Unterlass, responsable de la commission internationale)

ACTIVITES de la COMMISSION INTERNATIONALE

Lors du CA de novembre 2002, JC Guillemard, E. Unterlass, V. Le Mézec et F. Corman ont réfléchi avec et sans les collègues administrateurs sur le bilan des activités de la commission internationale de l'année 2002 et les projets pour l'année à venir.

Grâce au complément budgétaire accepté par le CA, les membres de la commission seront en mesure de se réunir prochainement autour de la mise en place d'un atelier européen au congrès de l'AFPS à Marseille en 2003 (thèmes évoqués : interculturalité, intégration). Cet atelier réunira des psychologues praticiens dans les écoles de plusieurs pays européens (p.ex : Allemagne, Suisse, Belgique, GB, pays scandinaves, Italie...).

D'autre part, il est prévu que l'Agence européenne pour le développement de l'éducation à besoins spécifiques fera un exposé des différentes pratiques intégratives en Europe.

Nous espérons que davantage de collègues souhaiteront se mobiliser dans des projets européens et internationaux par la suite.

RELATIONS avec l'ISPA

1 - Préparation du prochain colloque de l'ISPA (International School Psychology Association) en Chine du 28 juillet au 1 août 2003 :

Comme chaque année, l'AFPS sera représentée et participera aux travaux de l'ISPA. Un membre de la commission internationale se rendra au colloque et représentera l'AFPS à l'ISPA dans ses activités associatives et scientifiques : leadership workshop, interaction groups, commission européenne, exposés etc.

Le principe de la bourse offerte à un ou des adhérent(s) de l'AFPS est reconduit.

Dans l'objectif de promouvoir la participation et de soutenir un travail de « prise de parole » et de présentation de pratiques et de recherches des adhérents seront retenus prioritairement les candidats n'ayant pas obtenu de bourse auparavant et n'ayant pas ou peu présenté d'interventions lors de congrès.

APPEL A PARTICIPATION AU 26e COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'ISPA (International School Psychology Association) à HANGZHOU - CHINE du 28 juillet au 1 août 2003 sur le thème « Mental Health and Education : Students, Teachers and Parents »

Une somme de 1000 Euros est réservée au projet de bourse - AFPS allouée à un (des) candidat(s) adhérent(s) AFPS sélectionné(s) par la commission des relations internationales aux conditions suivantes :

• maîtrise de la langue du colloque (anglais),

• intervention dans le programme scientifique (en anglais) sous forme d'exposé, de poster, de participation à un symposium ou atelier,

• acceptation de la proposition d'intervention par le comité scientifique du 26e colloque de l'ISPA,

• envoi d'un résumé de 250 mots de l'intervention (en anglais) à la commission internationale avant FIN AVRIL 2003 (au plus tard),

• participation au séminaire européen qui sera au programme du colloque,

• participation à au moins un « interaction group »,

• préparation d'au moins un article pour les pages internationales d' « ECHANGES » et/ou du site internet de l'AFPS sur l'une des conférences, tables rondes etc. du programme scientifique au retour en France.

Pour plus de renseignements demandez le descriptif et le formulaire d'inscription au colloque au siège social de l'AFPS (siegesocial@afps.info) ou à la responsable de la commission (E. Unterlass, : evaunterlass@aol.com). Voir aussi pages internat. du site de l'AFPS : www.afps.info

Vous pouvez aussi contacter directement le site des organisateurs du colloque : www.ispa-china.org

2 - Activités associatives de l'ISPA :

« LEADERSHIP WORKSHOP » ET « INTERACTION GROUP » : deux moments forts de la vie associative de l'ISPA lors de ses congrès. (Véronique Le MEZEC)

I-« LEADERSHIP WORKSHOP » ou travaux des organisations nationales affiliées à l'ISPA :

Avant chaque congrès de l'ISPA, pendant six heures, des représentants de chaque association nationale affiliée à l'ISPA se réunissent avec les membres du comité exécutif de l'ISPA, pour échanger sur la vie de l'association, ses projets et le lien avec leurs associations nationales. L'AFPS au titre d'association nationale affiliée y participe. Elle peut ainsi développer et défendre des propositions.

Cette année, le thème principal était « l'avenir de l'ISPA ».

Le désir d'impliquer les différents partenaires de l'ISPA dans ce futur était manifeste. De même que la recherche de solutions pour ne pas transformer à terme le I-International de l'ISPA en English Speaking Countries-Pays de langue

anglaise avec la nécessité de faire une place aux autres langues. La création du Comité Européen peut être un tremplin pour le multilinguisme.

II-« INTERACTION GROUP » : des groupes pour discuter de façon informelle entre congressistes :

En s'inscrivant au congrès de l'ISPA, il est possible pour ceux qui le souhaitent de s'inscrire dans un groupe de discussion. Ces groupes d'une douzaine de personnes, se réunissent trois fois une heure pendant le congrès. Deux personnes sont chargées de faciliter le débat. Les thèmes de discussion abordés sont au libre choix des participants. Il est ainsi possible de découvrir rapidement des façons de travailler variées, des références théoriques et pratiques colorées par les diverses approches culturelles et aussi de découvrir des préoccupations communes dans des pays forts dissemblables.

Ce principe de discussion pourrait être repris à l'occasion de congrès nationaux de l'AFPS. En effet, il favorise le débat et la connaissance rapide des « cuisines » psychologiques que chacun concocte avec créativité de son côté.

3 - Autres projets et travaux en cours

T.Oakland, professeur à l'Université de Miami (USA) et ancien président de l'ISPA a sollicité l'AFPS pour rédiger une série d'articles sur l'utilisation des tests. B.Jumel s'est chargé de la rédaction de ces articles pour les psychologues scolaires français. Trois autres psychologues apporteront leur contribution pour les USA, l'Australie et le Zimbabwe. Les thèmes présentés porteront sur : le retard mental (mental retardation), les troubles psycho-affectifs (emotional disturbances) et les difficultés d'apprentissage (learning disabilities). Publiés dans l'International Journal of Testing, ces articles pourront faire le sujet d'une table ronde dans un prochain colloque de l'ISPA.

►Au 15e colloque national allemand de Psychologie Scolaire (23-27 septembre 2002) à Mayence (Rhénanie - Palatinat) et suite à l'invitation du Président de la section de psychologie scolaire (Dr. Bernd JÖTTEN), Eva Unterlass a représenté l'AFPS.

Sur le thème « école et psychologie dans les écoles en France » furent présentés les problèmes et l'état de la psychologie scolaire depuis sa création.

Les collègues allemands et européens présents se sont montrés intéressés mais aussi inquiets de l'évolution actuelle et ont parlé de la progression de la psychologie scolaire dans leurs pays respectifs.

Parmi les psychologues de l'éducation présents : collègues allemands (est, ouest), représentants de pays comme la Roumanie où la psychologie scolaire existe depuis 2 ans, représentants de Finlande, de Norvège, de Suède, de Grande Bretagne etc.

Un groupe de PSYCHOLOGUES EUROPEENS s'est constitué qui envisage de travailler ensemble.

Intervention des psychologues de MUNICH BAVIÈRE à ERFURT en THURINGE, après le massacre de personnels enseignants au lycée- collègue GUTENBERG .

Rosène Bargain de St Hilaire : à partir de la traduction du compte rendu du symposium tenu à Nyborg par nos collègues allemands : Bernhard Meissner, Arthur Englbrecht, Irmis Huber et Hermann Meidinger

Un matin de d'avril 2002, Robert jeune lycéen de 19 ans entre dans son lycée met un masque sur son visage et armé d'un fusil à pompe , d'un pistolet et de cinq cent cartouches, il tire sur les professeurs tue 12 d'entre eux, puis deux lycéens , le secrétaire du lycée et un policier.

Tout cela en un quart d'heure.

Ce massacre inattendu, inexplicable dans un premier temps, a été relaté dans la presse mondiale.

A la suite de ces événements nos collègues de Bavière se sont questionnés sur l'éventualité de proposer leurs compétences, et de participer à la mise en place d'une équipe d'aide aux victimes de cette tragédie.

Certains d'entre eux ayant une expérience du travail en cellule de crise, 15 psychologues répartis en différentes équipes acceptèrent le contrat et partirent pour dix jours à Erfurt.

Le support théorique de cet engagement était une formation à laquelle avaient participé 18 psychologues scolaires, quelques semaines auparavant.

[...] En effet, Bernhard Meissner participant au colloque de l'ISPA de 1996 avait été impressionné par la communication de Bernie STEIN

"Comment les psychologues scolaires d'Israël sont intervenus dans les écoles, en situation de crises " ; nos collègues bavarois en étudient le schéma théorique...

- A partir de cette communication ils ont souhaité une formation par Bill Phohl de NEAT/NASP qui enseigna ses méthodes de travail en cellule de crise à 20 psychologues en milieu scolaire du Land de Bavière.

[...] De plus un collègue, Roland Storath leur permit d'en expliquer les applications dans la réalité de la pratique en publiant son expérience vécue en tant que psychologue, lors du meurtre d'une élève sur son district.

Après ce travail de formation et de réflexion ils se sont concertés et ont accepté de partir en équipe afin d'aider les victimes de la tragédie d'Erfurt.

En plus de l'intérêt technique de l'exposé lors du symposium, qu'ils y ont consacré au dernier colloque de Nyborg, ce qui a arrêté mon attention dans la démarche de nos collègues allemands est ce travail de réflexions sur la recherche de moyens-ressource dans une situation de crise.

L'aboutissement en a été le recours aux travaux et aux pratiques proposées par l'ISPA à partir d'expériences et de réflexions théoriques de sa Commission Recherche.

L'ISPA a été, pour ce travail en situation dramatique, un étayage théorique et pratique qui a permis d'entreprendre en équipe, un travail de soutien aux victimes diversement traumatisées par les meurtres d'Erfurt.

Le BDP (Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen) et la psychologie à l'école en Allemagne
Eva. Unterlass

Le BDP est l'organisation des psychologues allemands qui regroupe plusieurs secteurs : section des psychologues - psychothérapeutes, section des psychologues de la fonction publique, section des psychologues libéraux, section des psychologues du travail et des organisations, section formation initiale et continue en psychologie, section des psychologues cliniciens, section des psychologues de la santé et de l'environnement, section de psychologie scolaire
....

Cette organisation propose des interventions variées dans des domaines comme : le conseil aux entreprises, le coaching, le conseil conjugal, partenarial et de séparation, le conseil en marketing, en psychologie scolaire, la supervision, la médiation psychologique etc.

Son siège se trouve à Bonn. Pour plus d'informations, voir son site :

www.bdp-verband.org

La section « psychologie scolaire » dont les responsables nationaux sont Dr. Bernd JÖTTEN (Hanovre), Christine ENDERS (Erlangen), Christophe HANCKEL (Mannheim), Dr. Sabine MÖLEY (Wolfen) et Klaus SEIFRIED (Berlin) édite une brochure en destination des usagers et autres intéressés, décrivant son champ d'intervention ainsi que les place, rôle et formation des psychologues dans le système scolaire.

Les psychologues scolaires allemands ont un haut niveau de formation universitaire en psychologie (3e cycle).

En Bavière et dans certains pays fédéraux « nouveaux » (ex-RDA) ils sont en plus titulaires de diplômes universitaires en pédagogie (formation d'enseignant).

Ils travaillent au sein de SERVICES de psychologie dépendant des ministères de l'enseignement et de la culture des différents pays fédéraux.

Ils sont soumis au secret professionnel (fixé dans la loi) par rapport aux écoles et autres services et administrations.

Seul l'usager a le droit de délier le psychologue du secret.

Les services de psychologie travaillent en coopération étroite avec les écoles mais ne dépendent pas de celles-ci.

L'usager est libre de s'adresser à un de ces services ou non.

Les prestations proposées sont gratuites pour l'usager.

Les psychologues scolaires allemands interviennent :

• en direction des écoles : conseil organisationnel et management, relations école - partenaires, aide à la réalisation et mise en place de projets pédagogiques ;

• en direction des équipes : d'enseignants, de parents et des groupes-classe ; ils visent à améliorer les fonctionnements et tâches de ces groupes en relation avec d'autres ;

• en direction d'individus : élèves, parents, enseignants, direction d'école...

En outre ils interviennent en formation continue des enseignants et s'occupent de leur supervision.

Toutes ces données ainsi que bien d'autres sont accessibles en allemand sur le site :

www.schulpsychologie.de

Les rubriques de ce site sont construites pour et en fonction du public auquel elles s'adressent (ex : rubrique « élèves » : les élèves peuvent par ce moyen rentrer en contact directement avec un psychologue ou le service de psychologie scolaire dont ils dépendent géographiquement).

Une autre rubrique instructive et drôle est celle d'un dessinateur - caricaturiste (Gerald Nöbel) qui illustre à sa façon les différents propos .

EXEMPLES de textes (sans les dessins) :

• Un psychologue arrive après sa vie terrestre dans l'au delà. Il est reçu par Satan avec ces mots : vous croyez quand même pas que vous irez au ciel...vous n'imaginez pas le besoin en psychologues que nous avons, nous autres en enfer...

• Une femme consulte un psychologue en disant : mon fils est en échec scolaire, ma fille se drogue et mon conjoint vient de me quitter.

Le psychologue : et à part ça ?

La femme : à part ça,, ça va.

Le psychologue : vous voyez, on peut dire que ça va dans l'ensemble !

• Discussion entre élèves plus ou moins en difficulté ; 1er élève :je viens d'apprendre l'ABC ; 2nd élève : et le D et le E ? ; 3e élève : et les autres chiffres ? ? ?

Les Droits des Enfants : enquête et discussion auprès d'enseignants brésiliens

Ana Carolina Gayotto (Brésil) .

Depuis 1986, L'ISPA mène une recherche sur les Droits des Enfants, coordonnée par Stuart Hart (Université d'Indiana - États Unis) et Zoran Pavlovic (Institut de Recherche en Sciences de l'Education - Ljubljana/Slovénie) en collaboration avec des experts en développement infantile de plus de 20 pays et avec l'aide de différentes organisations.

Le but de cette recherche est de collecter les opinions des enfants eux-mêmes et des adultes ayant des responsabilités éducatives (parents, enseignants, professionnels sociaux, ...) en ce qui concerne : l'importance accordée aux droits des enfants ,la garantie du respect et de la promotion des droits ,en rapport avec la responsabilité et les pratiques institutionnelles.

Pour rendre possible la comparaison des données , deux questionnaires (un pour les enfants et un pour les adultes) ont été élaborés et adaptés à différentes langues et cultures par les professionnels responsables de la recherche dans chacun des pays participants.

Cet article présente une partie de la discussion des résultats d'une de ces enquêtes, réalisée au Brésil ce qui permettra peut-être - malgré la distance géographique et culturelle séparant ce pays de la France - , d'aider à penser à des discussions semblables plus près d'ici...

Au Brésil une enquête a été conduite avec 105 enseignants de l'éducation primaire de l'État de São Paulo. Les résultats démontrent que le respect des droits des enfants est considéré indispensable par les enseignants brésiliens qui sont d'accord avec la spécificité de l'enfance en ce qui concerne la protection contre les abus, contre la

négligence et l'exploitation, les besoins alimentaires et de couverture sociale ainsi que le droit à l'éducation pour garantir le bon développement des enfants. Mais ils semblent très inquiets sur les devoirs des enfants, inquiétude exprimée à travers leurs opinions concernant les droits de l'enfant à l'autonomie et à la liberté. Il craignent la perte du contrôle sur les enfants et ont peur de devenir les victimes d'un groupe d'enfants sans limites...

On peut comprendre ce point de vue en considérant la violence qui touche la société brésilienne et la difficulté des enseignants à faire respecter des limites en classe et dans les écoles en général. Mais est-ce qu'il n'y a pas danger d'inverser l'ordre des choses ?... Les droits de l'enfant font partie de la législation brésilienne qui comporte une loi spécifique sur le statut des enfants et des adolescents (loi 8069 du 13 juillet 1990), mondialement considérée comme l'une des plus avancées dans ce domaine. Mais il semble qu'elle soit mal comprise : certains la voient comme un instrument de protection excessive, permettant l'augmentation de la violence et de l'impunité infantiles. En affirmant cela, on oublie que beaucoup d'enfants ne sont pas respectés dans leurs droits les plus essentiels... Les indicateurs sociaux brésiliens démontrent que la pauvreté et l'inégalité atteignent des niveaux très inquiétants et conduisent à l'exploitation et à l'exclusion des enfants, à l'irrespect en ce qui concerne leur vie, survie, éducation, opinion, intégrité, liberté, enfin, leurs droits fondamentaux.

Droits et devoirs ne sont pas opposés. Ils sont complémentaires. Ils font partie les uns des autres. Les droits comprennent les devoirs. Etre respecté veut dire : respecter. Mais, de la même façon que l'on ne peut exiger d'une personne qui ne sait ni lire ni écrire de transmettre ces savoirs à d'autres, il est difficile d'exiger d'un enfant, non respecté dans ces droits, qu'il respecte les droits des autres.

La réalisation de cette enquête a été très utile pour préparer la discussion avec les enseignants. Confrontés aux résultats ils ont eux-mêmes pu repenser leurs actions et planifier de nouvelles formes d'interventions construites selon les principes du respect des droits des enfants. Le travail des psychologues scolaires comme médiateurs des relations humaines et comme défenseurs des droits des enfants a permis de réfléchir sur la façon de recevoir les enfants, la façon de leur parler, de les respecter, de leur montrer la différence entre le bien et le mal. Et, surtout, les modèles que sont les adultes peuvent les aider à devenir des citoyens responsables et engagés à construire une société plus juste et plus égalitaire.

Le nouveau courrier de l'UNESCO octobre 2002 ; La crise mondiale des enseignants :

(JC Guillemard)

"Enseigner aujourd'hui, c'est trop dur, les enseignants sont censés jouer un tas de rôles auxquels ils ne sont pas préparés. C'est aussi une profession qui n'offre guère de perspectives de carrière et où l'on peut s'épuiser assez rapidement. Et le salaire est minable par rapport à l'exigence de travail. Jérôme Damien, 27 ans, Paris "

Dans les pays du nord, de plus en plus de jeunes pensent comme Jérôme. Ils veulent un travail plus lucratif, plus enthousiasmant et considèrent le métier d'enseignant comme un pis aller en cas de chômage.

Une étude publiée en septembre 2002 par l'UNESCO et le BIT indique que dans les années 90, la croissance du nombre d'enfants d'âge scolaire a dépassé celle du nombre d'enseignants de toutes les régions du monde. Dans certains pays en développement, les salles de classe comptent jusqu'à 100 élèves et plus par enseignant. Dans les pays industrialisés, le corps enseignant vieillit et les nouvelles recrues découragées par le déclin du statut et les bas salaires, se font rares.

L'étude analyse les compromis que font les états pour maximiser l'efficacité de leurs systèmes éducatifs. Au Pérou, les bas salaires des enseignants sont compensés par une charge relativement faible de 648 h/an. Aux Philippines, les enseignants sont mieux payés (environ 10640\$/an) mais ils travaillent en moyenne 1176h/an dans des classes de plus de 50 élèves.

Jongler avec ces différents paramètres est une tâche complexe, notamment dans les pays pauvres, mais il faut absolument trouver des solutions pour entretenir et motiver un corps enseignant vraiment professionnel
trois pistes sont à explorer :

1. la charge de la dette et la politique du FMI qui conduit les pays pauvres à emprunter pour rembourser la dette,
2. le budget militaire qui dans de trop nombreux pays absorbe la majeure partie des ressources,
3. la corruption des dirigeants qui constituent des fortunes personnelles colossales au détriment de leurs populations

Les menaces d'une politique libérale extrême qui conduirait à faire de l'éducation (comme de la santé) une marchandise au même titre que le cacao ou l'automobile, par le biais d'Internet, ne ferait qu'accroître le déficit mondial d'éducation. Certes les NTIC pourront être un outil facilitant l'accès à l'éducation d'un plus grand nombre, à

condition qu'elles soient positionnées non dans une logique de marché mais dans un contexte de démocratie humaniste et de droit à l'éducation maximale pour tous .

En ce qui concerne les pays industrialisés (avec toutes les différences que cette dénomination implique de la France à la Pologne) , le contexte de globalisation libérale a toute proportion gardée , des effets comparables sur les politiques d'éducation

Dans ces pays, l'amélioration des systèmes éducatifs passe aussi par des choix politiques , sociaux ,culturels , L'amélioration des systèmes d'enseignement exige la formation d'enseignants dont les compétences doivent être d'ordre disciplinaire (langues, arts, sciences, math...) mais aussi techniques , didactiques et pédagogiques utilisant les ressources technologiques (NTIC) et humaines (relationnelles) . C'est dans ce troisième créneau que les psychologues apporteraient une contribution nécessaire : connaissance du développement humain, gestion des comportements individuels et de groupe dans l'organisation scolaire, autant d'outils capables de faire la différence .Les psychologues sont ils prêts et ont-ils envie de se mobiliser pour quitter la sphère du soin dans laquelle ils tendent à se positionner pour s'intéresser davantage aux stratégies de développement d'une éducation pour tous .

INGEBORG STOBIE, Strathclyde University, Psychology Department Glasgow -UK-

Processus de « changement » et de « continuité » dans le champ de la psychologie scolaire en Grande Bretagne
Revue « Educational psychology in practice » Volume 18 No3, Septembre 2002

(trad : Francine CORMAN)

Changement et continuité

Ces deux concepts, qui semblent s'opposer, co-existent pourtant dans les faits : ni l'un ni l'autre ne sont absolus mais des parties d'un processus cyclique dans lequel, il est difficile de les distinguer. Ils se superposent et se succèdent, ce qui complique le processus de changement. Celui-ci provoque une perturbation jusqu'à ce qu'un nouvel équilibre s'installe. Il impose une altération des croyances, valeurs et façons de penser et de faire, les attitudes et les comportements.

Psychologie scolaire en Grande Bretagne en reconstruction : co-existence de changement et de continuité

Fortes des données recueillies lors d'entretiens avec 16 psychologues scolaires âgées entre 40 et 80 ans et celles développées dans les nombreux écrits concernant leurs pratiques, l'auteur défend l'idée qu'il est important que les psychologues scolaires soient conscients et réfléchissent sur les concepts de changement et de continuité, en tant que moyens d'évaluation de leur propre développement à court et long termes. Une telle étude implique d'évaluer aussi l'impact des changements externes à leur pratique.

Depuis une vingtaine d'années, la psychologie scolaire en Grande Bretagne tente de se reconstruire. D'une pratique centrée sur l'individu qui persiste, on constate une nette évolution vers une approche systémique favorisant un changement du système dans lequel les psychologues scolaires travaillent et peuvent être perçus comme des agents facilitateurs de celui-ci. Pourtant le changement étant un processus complexe, dynamique, perturbateur et pas toujours rationnel, le statu quo lui est souvent préféré par la plupart des praticiens. Les psychologues n'ont jusqu'alors pas eu à réfléchir à ce thème parce qu'ils n'ont pas eu à s'évaluer. Ce manque d'auto-évaluation des pratiques et services rendus amène au maintien d'interventions routinières plutôt qu'au changement et à la reconstruction. Néanmoins, il a lieu mais sans que ceux-ci en soient toujours conscients. Il en résulte une difficulté à intervenir de manière efficace, du fait du manque de compréhension du concept et de la pratique du changement entre les psychologues scolaires et ceux qui leur soumettent un problème.

Changer, c'est apprendre

Hors, il serait important que les psychologues scolaires, de plus en plus amenés à intervenir dans des situations qui leur demandent de développer de nouvelles façons de penser. Ce qui est à analyser n'est pas seulement le problème qu'il suffirait de démontrer, mais les interventions orientées vers la recherche de solutions à travers un nouveau cadre.

Le changement est souvent la conséquence de différents facteurs externes comme l'évolution de la législation ou les associations et alliances avec d'autres partenaires, et de facteurs internes liés à une insatisfaction des

psychologues scolaires eux même par rapport à leur pratique. Il s'agit alors de réduire la différence entre la performance effective et celle attendue afin de rétablir l'équilibre et ainsi de permettre la transformation des concepts et méthodes vers de nouvelles façons d'appréhender les problèmes, leur résolution et leur évaluation. Le changement permet la découverte de solutions inattendues, le développement de nouvelles approches et d'un autre regard sur les composantes de la situation. S'il est accepté, il apporte à chacun l'opportunité de développer de nouvelles compétences.

La résistance au changement est encore forte et due à des facteurs externes et internes : anxiété, manque de confiance en soi, « negative capability » selon HANDY, c.a.d incapacité à vivre avec des incertitudes et d'apprendre des erreurs commises, peur de perdre un pouvoir, un statut. Individus et organisations ont des capacités d'entrée dans le processus de changement variées et peuvent résister dans de situations où l'urgence et la rapidité sont requises.

Pré-requis

La manière dont un système se transforme dépend de la façon dont il perçoit les raisons de changer et du fait que celles-ci sont partagées et intéressent les personnes internes et externes à ce système en termes d'efficacité et/ou de nouvelles découvertes.

[-] Il doit bénéficier d'une approbation interne et externe.

[-] La complexité du changement doit être comprise par tous.

[-] Le changement apporte des solutions aux problèmes posés.

[-] Chacun y accepte des résultats inattendus.

[-] Il permet la création d'une communauté où peut se partager un nouveau paradigme avec les partenaires : application, évaluation, réflexion.

[-] Ce système se reconnaît comme une organisation « apprenante », pour qui le changement peut être provisoire, le temps qu'émergent de nouveaux paradigmes pour un changement futur.

[-] Il autorise des dissensions qui seront utilisées de manière constructive et considère le changement comme une affaire personnelle et organisationnelle.

[-] Il perçoit son existence en tenant compte d'autres systèmes ; ce qui permet des influences transactionnelles.

[-] Il reste un système ouvert, positif, orienté vers la recherche de solutions, adapté sur les plans interne et externe, utilisant les rétroactions positives et négatives pour améliorer son efficacité en accord avec les problèmes microscopiques et macroscopiques qu'il rencontre.

Les intervenants français au colloque international de psychologie scolaire Nyborg -Danemark (2002).

Original : English . résumé en français à la suite du texte .

INCLUSION and INTEGRATION in FRENCH PUBLIC SCHOOLS : CHILDREN with SPECIAL NEEDS (part II, Eva Unterlass)

(25th Annual International School Psychology Colloquium, ISPA, Nyborg - Denmark, July 25th - 29th 2002, Education for all - how inclusive can you get ?)

Working with migrant populations, school psychologists sometimes need specific intervention models like the FRENCH ETHNOPSYCHIATRICAL MODEL.

The following issues related to examples from our working experience will be discussed :

[-] children from cultural and ethnical minorities ; when do they become children with special needs ?

[-] school and ethnoclinical mediation,

[-] conflict resolution procedures in Western countries, in other countries.

Working as a school psychologist with migrant populations in a suburban area close to Paris, I often meet teachers

and psychologists who are concerned with a special inclusion issue :

How to cope with students presenting diverse disabilities like learning disabilities, social and emotional problems and whose family rules and cultural values seem to differ from the school ones ?

(Migrant families in my working field mostly come from West or North Africa, from Asia, from the West Indies but also from Turkey and other eastern European countries.)

QUESTIONS :

• Is it necessary to talk about special needs children because their parents or grand parents had immigrated from their home country ?

• Is it necessary to consider cultural, ethnical or religious differences, beliefs and attitudes and why migrant life situations are supposed to clash with pedagogical goals or diverse schooling methods ?

Let's have a look on migrant families and their children from 2nd or 3rd generation :

Often, they are in a very special situation because of « moving » BETWEEN TWO CULTURES ; indeed they may neither be affiliated to their parents' origin community nor to the values and rules of their « new » country community.

They seem to be lost between school demands, family requirements, ignore the « migration journey » of their elders and are referred to me for various dysfunctionnings and integration problems at school.

CASE EXAMPLE n°1 :

ALI is a nine-year old primary school boy.

He is referred to me by his teacher for behaviour problems.

He is well known for his aggressiveness among peers, upsetting classmates and teachers.

His parents were born in ALGERIA.

Ali's mother migrated to France with her parents, brothers and sisters when she was 10, his father arrived only 12 years ago when he got married to his wife.

Ali seems to ignore rules and values from his parents' cultural community.

He visited Algeria once when he was 6. His mother tells us that he didn't like this visit.

His grandparents wanted to communicate with Ali but he did not speak their language.

Ali's mother also expresses negative views about this cultural community and does not appreciate her husband's « strong » affiliation to this group.

She does not want her husband to transmit traditional values to their son.

She would rather he behaved like a typical FRENCH father.

Ali's father does not agree with his wife about educational issues.

Ali's behaviour will change when his mother accepts that Ali's father is able to find the best way of teaching his community's language to his son), when he really can take his place as an accepted father who has to transmit values to his son as he was taught by his own father and his cultural group.

In Ali's case, it seems necessary to resolve this COMMUNITY AFFILIATION problem to become a less violent and more integrated pupil.

PRACTICE and THEORY of the FRENCH ETHNOPSYCHIATRICAL MODEL show us that it is possible to provide sense to these dysfunctionings which have to be related to the specific background of the ethnical origin community.

First of all, the special need of our migrant student is a need of AFFILIATION to his cultural group.

AFFILIATION means : to have clear and precise knowledge about how a particular cultural group functions ; to know its history and language, to know the place and the role of its members and how to find one's own place in this group (and so on).

It thus becomes possible to think about conflict resolution strategies taking into account the ethnical, cultural and linguistic background as well as school values and rules from other groups.

The FRENCH ETHNOPSYCHIATRICAL INTERVENTION MODEL, developed by professor Tobie Nathan at Paris 8 University and by professor Marie-Rose Moro at Paris 13 University promotes mental health prevention programs and problem solving strategies to work with migrant populations needing specific help.

We use a defined SETTING to build this kind of intervention program in school, based on the participation of a specific GROUP, composed of several persons :

- + the referred student, his family (parents, brothers, sisters, grand parents, uncles, aunts...), other members of the cultural community,
- + the « MEDIATOR » : he has the same mother tongue as the family's community and is affiliated to this group himself ; more than a translator or an interpreter he is a kind of cultural and ethnical witness for us ;
- + the school psychologist has a leadership role : he discusses and tries to become aware with the whole group of what is making sense in the misbehaviour or disability observed ; he guides the investigation related to specific cultural backgrounds ;
- + this work needs additional psychologists trained in ethnopsychiatry with life and migration experiences and knowledges about diverse cultural communities ;
- + there are also members from the school team : teachers, heads... they have to explain to the group why the student is referred to the psychologist .

This kind of team intervention triggers off discussions about different approaches of a symptom instead of fixing the symptom in diagnostics.

Relatives and members of the family may have an active part in this discussion group.

The work with the student and its effects often take place indirectly : he experiences being a member of his cultural group which he may see well-functioning here.

That's one of the ways he can be affiliated to his group of elders and ancestors.

CASE EXAMPLE n°2 :

KENZA is an eight-year old girl, in primary school for 2 years.

She seems to be unable to progress in reading or writing.

Nevertheless, her teacher thinks that she MUST certainly have learning abilities but Kenza does not show them.

She asks me to help her solve this problem and examine how Kenza functions at the community and family levels.

Kenza's parents migrated from SENEGAL to France several years ago.

Kenza and her 2 brothers were born in France.

As we wanted to determine what Kenza needed to succeed at school, we invited her family, her teacher and other persons to participate in our ethnopsychiatric intervention group.

Our MEDIATOR was a young student from the same cultural community as Kenza's , who came to France to finish his training in a university in Paris.

Kenza's father and the mediator discussed the French and Senegalese school systems for a long while. They compared their own primary school experience with Kenza's and listed the advantages of being a pupil in France : fewer children in classrooms, more teachers, more schools for everybody, no corporal punishments and so on.

Kenza and her teacher too seemed really interested in these observations.

While Kenza was watching attentively all members of our group, her teacher asked a lot of questions to the mediator, to Kenza's parents, to the psychologists.

In this case, the role of the school psychologist was to promote and to lead collaboration and communication between the school, the family and cultural group.

The result for Kenza was that she succeeded learning how to write and read in French before the end of the school year.

Several years later, nobody is considering Kenza as a special needs pupil anymore.

Why is this kind of active group so important for us ?

BECAUSE :

[-] we can compare it to the functioning in different traditional groups and communities, discussing conflicts, trying to find out the reasons and solutions to various problems ;

traditional, cultural communities like those we meet here never work out problems in face to face talking, but always use the group intervention for this ;

[-] the group provides psychological and cultural support to the child and to his family ;

it stresses the positive aspects of specific conflict resolution strategies : the child and his family are EXPERTS of their perturbances : they may teach us how to approach them in a way which might be different from ours ;

[-] the group demonstrates a process to experience in each personal history : its members may represent different things to each other ;

some of them are in a very similar situation (they have the same mother tongue, they come from the same ethnical

community, they have to deal with similar new life situations),
some of them are in a similar situation, but not so close (similar migration experience, coming from different ethnical communities, new life situation after migration),
they also may be completely different from each other (persons who never left their home country, no migration or new life experience...)
e.g : MEDIATOR, MYSELF, FRENCH group member

The school team always seems interested in this kind of intervention .

Generally, the school staff says that they learn about cultural and ethnical groups functioning through the history of one of their students.

Like all the members of the group, they become aware that different kinds of misbehaviours or learning disabilities make sense if they are related to the specific background of the community, mainly to the group of elders and ancestors and their conflict resolution strategies.

So you understood that our GOALS are :

[-] to consider the migrant's child as a person who has -first of all- to be affiliated to his cultural and ethnical community,

[-] to perceive him like an expert of his own disability,

[-] to stress positive aspects of cultural conflict resolution strategies,

[-] to conciliate pedagogical goals and ethnical group affiliation,

[-] to be aware of what is making sense in the child's disability and if possible : how it may be related to a specific cultural background.

CONCLUSION

Working with multi-cultural populations or diverse kinds of special needs children shows us that there is no single solution for many complicated problems we have to deal with.

Therefore it seems important to us to take into account that psychologists in schools often meet especially vulnerable children, children who experienced tragic events, children with various disabilities who need persons believing in them and in their ability to develop and to function efficiently.

INCLUSIVE SCHOOLING could be one of the possible solutions and requires specific tools and skills for the school as a system, for its teachers, for its psychologists.

INCLUSION et INTEGRATION dans les écoles publiques françaises.

Enfants à besoins spécifiques

(exposé pour une intervention au programme scientifique du 25e colloque international de psychologie en milieu scolaire - ISPA, Nyborg, Danemark, 25 - 29 juillet 2002 ;

thème général : éducation pour tous)

L'exposé traite du travail de psychologue à l'école avec des enfants issus de la migration et de l'utilisation d'un dispositif à méthodologie ethnopsychiatrique selon le modèle français.

A partir de mon expérience professionnelle en banlieue parisienne et en zone d'éducation prioritaire (ZEP) à taux élevé en population issue de la migration, on aborde les points suivants :

• quand des enfants non-affiliés à ou désaffiliés de leur groupe d'origine culturelle et ethnique deviennent des enfants à « besoins spécifiques »,
• école et médiation ethnoclinique,
• différences de stratégies de résolution de conflits entre groupes originaires de pays occidentaux et non-occidentaux.

L'exposé vise à montrer que les règles de fonctionnement du monde scolaire peuvent différer des règles de fonctionnement du monde des familles.

Le psychologue à l'école peut jouer un rôle - clé pour aider à construire des ponts entre les deux mondes en mettant en place et en animant un dispositif spécifique composé de :

• l'enfant de migrants et sa famille,
• enseignants et autres représentants de l'institution,
• intervenants extra-scolaires,
• médiateur ethnolinguistique (même langue et origine culturelle que l'enfant et sa famille).

Ce dispositif permet à chaque membre du groupe de participer activement à la discussion autour d'un dysfonctionnement constaté et d'en co-construire un sens accepté et acceptable pour tous.

A travers les exemples d'ALI, 9ans, d'origine algérienne et de KENZA, 8ans, d'origine sénégalaise, nous cherchons à illustrer comment le passage dans notre dispositif spécifique mis en place à l'école permet de re-dynamiser des situations réputées figées.

Les bases théoriques de cet exposé sont puisées dans les travaux du professeur T. Nathan de l'Université Paris8 et dans ceux du professeur M.R. Moro de l'Université Paris13.

ABSTRACT

Title : About the silence of multilingual children at the school

Type of presentation : Workshop

Author : Dr Dominique Lefèvre-Leandri

Mailing address : 2, rue du bois joli. Lotissement Maillard.

97355. MACOURIA. GUYANE FRANCAISE

Phone and fax : 05 94 38 86 00

E-Mail : Dom.Lefevre@wanadoo.fr

Psychological Interventions with children in the school system in French Guyana, an overseas department within the European Union in South America.

I Representations of plurilinguism and its effects on schooling

In the 1970's, the French-speaking Quebecois developed the concept of diglossy -as the inferiority of a language compared to another- by comparing English and French in a lower economic situation.

Linguist-researchers in Guyana (Launey, M, 2002, IRD, Cayenne) widened this concept in Guyana, evoking the situation of the regional languages (creole, black marronne, Amerindian) in diglossy compared to the French language.

We will use new tests of language designed by the vice-chancellorship and Hebrard, J. as well as evaluation tests for first and third grade that allow to observe important delays in oral language.

After a several year experience in the schools of Guyana, I have observed more and more children locked up in silence during several years at school.

II- The silence of the multilingual children at the school : checking of assumptions

I thus will try to confront the reality of the plurilinguism in Guyana with the situations of silence chosen by some children and I shall start from three assumptions all implying an unbearable suffering :

- 1) These children are in situation of diglossy
- 2) The first separation with the family and the mother occurred at school
- 3) The choice of exclusion made by these children would announce another form of exclusion more insidious and non-verbal.

Data collection was made with usual psychologist's tools, teamwork with teachers, parents interviews, weekly testing on a three month period .

Titre : Au sujet du silence d'enfants plurilingues à l'école

Type de présentation : atelier

Interventions psychologiques auprès d'enfants scolarisés en Guyane française. Département d'Outre Mer en Amérique du Sud
au sein de l'Union Européenne

I- Représentations du plurilinguisme et ses effets sur la scolarisation

Dans les années 1970, les québécois francophones ont développé le concept de diglossie qui met en infériorité une langue par rapport à une autre, en l'occurrence il s'agissait du français en situation économique inférieure par rapport à l'anglais. Des linguistes-chercheurs en Guyane (Launey, M. 2002, IRD, Cayenne) ont élargi ce concept en Guyane, évoquant la situation des langues régionales (créole, noire marronne, amérindienne) en diglossie par rapport à la langue française.

Nous utiliserons les nouveaux tests de langue mis en place par le rectorat et Hébrard J. ainsi que les tests d'évaluations en CP et CE2 constatant des retards importants en langue orale. Un effet observé sur le terrain : le silence à l'école d'enfants plurilingues.

De par une expérience de plusieurs années dans les écoles de Guyane, j'ai pu observé de plus en plus des enfants enfermés dans le silence de plusieurs années à l'école.

II- Le silence des enfants plurilingues à l'école : vérification d'hypothèses

Je vais donc tenter de confronter la réalité du plurilinguisme en Guyane avec les situations de silence choisies par certains enfants à partir de trois hypothèses autour d'une souffrance insupportable :

- 1) Ces enfants se trouvent en situation de diglossie
- 2) La première séparation du milieu familial et de la mère a été faite à l'école
- 3) Le choix de l'exclusion fait par ces enfants signifierait une autre forme d'exclusion plus insidieuse et non verbale.

Le recueil des éléments s'est fait à partir des outils classiques du psychologue à l'école : les synthèses avec les enseignants, les observations en milieu scolaire, les entretiens avec les familles, les évaluations psychotechniques sur trois mois une fois par semaine. Il s'agit aussi de démontrer la nécessité des interventions du psychologue à l'école intervenant sur trois mois face à une scolarisation de trois ans sans permettre aux enfants de sortir du mutisme.

Titre :

Les Elèves Gauchers :

attendent-ils du psychologue en milieu scolaire des réponses à caractère

"inclusif" ?

Rosène Bargain de St Hilaire . Quimper - France

Psychologue en milieu scolaire.

DESS : Psychologie clinique de l'enfance et de l'adolescence

La latéralité à gauche est actuellement bien acceptée en milieu scolaire ;

Les mentalités semblent avoir bougé, et le caractère malencontreux de la gaucherie n'est qu'un souvenir.

Qu'en est-il de la rencontre de l'enfant latéralisé à gauche avec le système scolaire ?

Qu'en est-il de l'enfant latéralisé à gauche et des apprentissages premiers puis fondamentaux ?

Pour avoir rencontré des écoliers peinant face à un graphisme ardu, un départ en lecture pénible et le sentiment d'une différence imposée, je me suis posée la question d'une possible souffrance freinant l'entrée dans les apprentissages. Inhibant la dynamique de développement personnelle. Parasitant et les relations intra familiale, et celles au sein du groupe classe ; en un mot bloquant l'harmonie de leur développement personnel.

J'ai souhaité partager mon vécu de psychologue en milieu scolaire en interaction avec leur "mal-être". Leur "gaucherie" peut pour certains élèves se révéler un facteur aggravant face à la difficulté de l'apprentissage du graphisme et pour d'autres l'apprentissage de la lecture sera parasité.

Le consensus actuel axé sur l'idée de parité, d'égalité, peut en fait aboutir à un déni de difficultés ponctuelles rencontrés par ces enfants. Notre fonction de psychologue dans l'institution scolaire nous place en position de dénouer de possibles malentendus inhibant la capacité d'apprendre de l'élève, parce que lui-même incompris du système.

Devons nous mettre en place des stratégies inclusives en ce qui les concerne ?

Une présentation de l'histoire de l'enfant au niveau scolaire et familial sera faite ainsi que la forme d'aide qui lui à été proposée. Des hypothèses théoriques seront posées en même temps que les propositions d'aides

TITLE :

LEFT- HANDED PUPILS.

DO WE NEED TO BE INCLUSIVE WITH THEM ?

Rosène Bargain de St Hilaire . Brittany France

School Psychologist DESS : Clinical Psychology for children

Mail : dsh.rosene@wanadoo.fr tel : 02 98 55 72 48 / 06 73 82 89 55

Summary

Left lateralisation is now well accepted in academic fields. Attitudes have moved on, and the unfortunate associations of left-handedness with clumsiness and awkwardness have largely disappeared. How does this affect the left-lateralised child encountering the educational system ? Does it affect the first, fundamental learning experiences ?

Having met left-lateralised pupils struggling with handwriting, and having difficulties learning to read, conscious of being different, I asked myself whether there was an impediment holding back their ability to benefit from teaching, holding back their personal development, and affecting family and external relationships, and those within the peer group. In short - a block to personal fulfilment.

I wanted to share my experience as an educational psychologist interacting with this « ill-being ». For some pupils, their « gaucherie » can increase the difficulty of learning to write, with others learning to read becomes the problem. The current consensus of ideas of parity and equality in handedness can lead to a denial of the difficulties these children meet.

How our position as School Psychologist allows us to get inclusive and to disentangle the possible misunderstandings inhibiting the pupil's capacity to learn ?

As a clinic school psychologist I'll present a pupil's story his scholastic and family history, together with the theoretical hypotheses in his case, and the nature of the assistance proposed for him

.SEBASTIEN : Presentation Case

This is a child noted, since the intermediate year of nursery school, for restlessness, difficulties with writing and drawing. He is presently in First year Primary School (CP), but his writing is that of a nursery child. He writes with

difficulty and in capital letters. He is very inhibited if he needs to write anything ; this does not seem to be of any interest to him.

What worries the school is the restlessness and a systematic opposition to the wishes of the class teacher. His handedness still seems undecided, and he uses either hand.

What the teacher says :

His teacher from the previous class is also interviewed ; it was she who asked for remedial help. Since starting nursery school, Sebastien has shown a profound lack of interest in any activity calling for fine motor skills. He never knows how to start a graphical task, beginning with one hand, changing to the other, and rarely finishing the activity. He has the same problem with other activities requiring motor skills : jumping, throwing, walking quickly, etc. His clumsiness is obvious.

He is conscious of his difficulties and his behaviour is inhibited, or he reacts with hostility. The child is suffering and the school is puzzled.

The following year his behaviour is the same with regard to his attitude in class, graphic and motor skills, but his rebellion has become systematic and verbal.

He mocks or flouts the adults and sometimes involves the class in organised uproar.

His Parents

The father is absent because of his work, and the mother comes to talk about the problems, which do not seem to her to be serious, but annoying for everyone. They create an exasperation with the child.

She is afraid that her son is becoming the teacher's « bête noire ».

She knows that Sebastien's problem is to do with his laterality, and she is waiting for him to choose his dominant hand for himself. She took the approach of sending her son to a psycho-motor specialist once a week to help him, but nothing had changed with his choice of handedness or his behaviour in class.

She seems to be at a loss for what to do next.

Before leaving she adds that her older sister is left-handed and that she manages well in life. Although Sebastien likes her, they don't see each other very often.

The main point emerges right at the end of the interview. She would rather Sebastien chose to be right-handed as this would make daily life easier, she says, but she would not think of forcing him, she will leave him to make his own choice. His teacher in the previous year was of the same opinion concerning the use of the right hand for drawing and writing.

The meeting with the child

Sebastien understands me without difficulty. However he refuses all conversation and is deliberately mute. He responds to my questions and requests by turning his head and looking elsewhere.

He will not give any answers to « The Fables of Düss ».

The suggestion to do some drawing comforts him a little. He starts by using his right hand then quickly switches. He works for a moment with his left hand, glances at me, switches again to his right hand, then finishes the drawing with his left.

I give him no contrary instruction, having only told him, « Work with the hand that is easier ». He will not talk about his drawing, but does agree to read a few sentences, thus showing me his reading abilities.

Sebastien : recommended remedial help

Difficulties Analysis

The type of help suggested for Sebastien will be specific as the dysfunctions are of recent origin and therefore less ingrained.

Sebastien has no confidence in adults, as his oppositional attitude shows. The evaluation of the nature of his problem, or, more precisely the dispute between the child and the "others", took place at the first meeting.

Sebastien had already come across several adults who purposed to help him, but he had been left powerless, in the face of his indeterminate laterality and the contradictory instructions from school and home.

With regard to academic achievement, he seems to be able to read, and his difficulties are mainly to do with writing and behaviour.

As his indeterminate handedness originates in the family, a diagnostic interview is thought necessary to provide the

family with an explanation.

Counselling his family

Before any meeting with the child, an interview will be suggested to the family.

The mother will come alone. The subject of discussion will rapidly focus on Sebastien's handedness. Apparently left-handedness doesn't bother her. But the fact that she is asking a five year old child to choose his laterality, without taking account of things like the way he grips objects, would lead one to think that there is latent opposition to a left-handed outcome.

When questioned about possibility of inherited left-handedness, she will eventually admit that there is indeed a left-handed relation, with whom her relationship is one of coldness nearly rivalry. his work with this mother will lead to a questioning of parental attitudes to the child's left-handedness. The latent emotional origin of this opposition will be alluded to ; she will listen, in spite of her dubious reaction.

Sebastien : Finding a specific help for him

The remedial work with the child will be easier than one might suppose from his evasive and non-responsive attitude.

As he had refused to take part in the Fables of Duss, I suggested reading the story of "The Three Little Pigs".

He remained quiet, listening at first with detachment, then with interest. Convinced that he would not answer any questions about the meaning or development of the story, I asked if he would like to read a few lines out loud. He smiles and agrees without hesitation, wanting to show me his reading ability. Thus he demonstrates a talent for reading well above the level of his peer group at this point in the school year.

When we meet for the second time he doesn't seem any more talkative. This time I suggest doing a drawing of the story from the previous week. He agrees without comment. He looks sideways at me while he is drawing. He starts with his right hand, then after several minutes, still looking at me, moves the pencil to his left hand. While he is working, I affect to pay no attention to him. The moment I look at him, the pencil moves to his left hand.

In spite of our limited conversation, I take the initiative, and use my position as the adult to suggest to him "You can draw with whichever hand is easier." He then puts the pencil back into his right hand. When he has finished the drawing, he agrees to talk about it.

The third meeting is a review. I try to explain to him the rationale for my approach in as far as it affects him and his writing difficulties. The child listens alertly, and seems to be lapping up the words which restore his self-esteem by emphasising his reading ability. I lay stress on his logical and mathematical ability ; putting his writing difficulties into perspective. This allows me to indicate to him that he may write with whichever hand seems easier to him, even if it is not the one favoured by his mother or teacher.

I go over with him the story of his left-handedness and the associated attitudes of his family and the school. I hide neither the advantages nor the disadvantages from him. A report and summary is given to the teacher as well as the parents.

What Happens then ?

I did not see Sebastien again in his school environment.

A handwriting workshop was arranged for him and several others, and some months later the attention and professionalism of his teacher had enabled him to overcome his backwardness, and to acquire legible handwriting .His opposition to adults and rebellious attitude disappeared progressively, and being an advanced reader, he helped classmates whose reading was slower.

Prochaine édition de la Lettre Internationale : juin 2003.

Pour toute information concernant La Lettre Internationale de l'AFPS, contactez :

Eva Unterlass : evaunterlass@aol.com , responsable de la commission internationale de l'AFPS,

Jean-Claude Guillemard : jc.guillemard@wanadoo.fr , secrétaire de la commission internationale.