

CERFOP

Cercle d'études et de recherches sur la formation
professionnelle

Colloque national du CERFOP

Paris, 21 mai 2008

EREA Alexandre Dumas, 29 bis rue de Cronstadt, 75015 Paris

Gérer la grande difficulté scolaire
dans le second degré

CERFOP, 227 rue Saint-Martin, 75003 Paris
Courriel : cerfop.cpc@wanadoo.fr
Site Web : <http://perso.wanadoo.fr/cerfop.cpc/>
Portable : 06 76 07 73 12

SOMMAIRE

1. Projet.....	p. 2
2. Scénario.....	p. 3
3. Présentation des interventions.....	p. 4
4. Esquisse de la problématique.....	p. 9
5. Questions.....	p. 14
6. Textes officiels de référence.....	p. 15
7. Bibliographie.....	p. 16
8. Projet de colloque 2009.....	p. 18

Colloque du CERFOP

21 mai 2008

Projet du colloque 2008

Gérer la grande difficulté scolaire dans le second degré

Lieu : EREA de Cronstadt. 29 bis rue de Cronstadt. 75015 Paris.

Date : 21 mai 2008. **Horaires** : Accueil à partir de 8h. Début : 9h. Clôture : 18h.

Objectifs :

- ◆ Clarifier autant que faire se peut la notion de grande difficulté scolaire au regard des critères et des indicateurs proposés par les textes officiels et procéder à son analyse critique.
- ◆ Examiner les différents éclairages susceptibles d'en être proposés à partir des sciences de l'éducation.
- ◆ Discerner les spécificités des difficultés d'apprentissage et des difficultés comportementales et relationnelles à l'adolescence.
- ◆ Analyser les approches et les traitements de ces difficultés—dans leur diversité.
- ◆ Préciser en quoi peuvent consister les adaptations didactiques, pédagogiques et éducatives face à ces difficultés.
- ◆ Etudier les modes de gestion de ces difficultés selon la position et la fonction des acteurs dans le système éducatif et en particulier dans les EGPA : direction, inspection, personnels enseignants ou éducatifs.
- ◆ Identifier si possible les attentes des « usagers » des EGPA : parents et élèves.

Contenus possibles :

- ◆ Critères et indicateurs de la grande difficulté scolaire d'après les textes officiels.
- ◆ Manières dont les sciences de l'éducation tentent de l'appréhender.
- ◆ Difficultés d'apprentissage et conduites perturbées/perturbantes à l'adolescence.
- ◆ Modes de compréhension et de traitement de ces difficultés.
- ◆ Adaptations didactiques, pédagogiques et éducatives : relations d'expériences.
- ◆ Gestion de la grande difficulté scolaire selon la fonction exercée dans le système éducatif.
- ◆ Attentes des familles et des élèves dans le second degré par rapport aux enseignements adaptés.

Public concerné :

Les personnels impliqués dans les enseignements adaptés du second degré : PE, professeurs de collège, PLP d'enseignement général et professionnel exerçant en SEGPA ou en EREA, ou prenant le relais de ces personnels en LP ou en CFA. Les équipes de direction des collèges, des EREA/LEA et des L.P. Les corps d'inspection, en particulier les IEN/ASH, les inspecteurs techniques, les inspecteurs de l'orientation, les IA-IPR des disciplines et de la vie scolaire.

Responsable du colloque : André Philip, rédacteur de la revue du CERFOP.

Inscriptions à l'adresse du CERFOP : 227 rue Saint-Martin. 75 003 Paris et par courrier électronique : cerfop.cpc@wanadoo.fr

Consulter aussi, le moment venu, le site Internet de l'association :

<http://perso.wanadoo.fr/cerfop.cpc/> pour le projet définitif, la fiche d'inscription, le scénario prévisible et la confirmation de la date.

COLLOQUE NATIONAL du CERFOP

Paris. 21 mai 2008.

GERER LA GRANDE DIFFICULTE SCOLAIRE DANS LE SECOND DEGRE.

SCENARIO PROBABLE

9h. **Esquisse de la problématique**.....André Philip, responsable de la rédaction de la Revue du Cerfop.

- **La gestion des élèves en difficulté au collège : des textes officiels à leur interprétation et à leur application**Patrice Mascarte, Principal du Collège Jean-Jacques Rousseau d'Avion (62)
- **La grande difficulté scolaire au collège avec la SEGPA ou sans elle ? C'est la question**..... André Lefur, Directeur de la SEGPA du Collège de Drancy (93)
- **Accompagnement des élèves en difficulté** Soulaïman Younoussa, Professeur certifié de technologie au collège Mathurin Régnier de Chartres (28).
- **La grande difficulté, l'affaire de tous en EREA ?**Christophe Defrance, Directeur du LEA François Truffaut de Mainvilliers (28).
- **Les difficultés d'apprendre....Quels savoirs en jeu ?**..... Maryvonne Sorel, Maître de conférences (Paris V)

12h30 Repas et pause

14h

- **Des enseignements adaptés au service de tous les élèves**.....Jean-Paul Vignoud, I.A.DSDEN de l'Ain (01)
- **L'autorité en milieu scolaire**.....Bruno Cirodde, Psychothérapeute. Caen (14)
- **La grande difficulté au cœur du collège**.....Jean-Michel Wavelet, IEN-ASH .Bar-le-Duc (55)
- **La compétence sociale, une médiation pour apprendre**.....Jean-Marc Dutrenit, Professeur des Universités (Lille III)
- **Une politique de bassin, un pilotage pédagogique et des adaptations didactiques au service des élèves de SEGPA**.....Frédéric Boutrelle, Proviseur-adjoint du LP d'Auby (59)
- **L'A.I.R. : un système de valorisation des comportements positifs**...Gilles Ménard, Educateur à l'EREA de St Barthélémy d'Anjou (49).

18h.

PRESENTATION DES INTERVENTIONS

❖ **Patrice MASCARTE** Principal du Collège « J.J. Rousseau » d'Avion (62)

La gestion des élèves en difficulté au collège : des textes officiels à leur interprétation et à leur application

Présentation du collège et de son environnement. La notion de difficulté scolaire au collège « J.J. Rousseau » : difficultés d'apprentissage, difficultés comportementales, difficultés relationnelles ou de communication,... (Données quantitatives et qualitatives).

Les dispositifs internes au collège concernant ces difficultés

Les dispositifs externes (institutionnels, spécifiques au Pas de Calais, spécifiques au collège.

Leurs effets.

Les perspectives pour l'année scolaires 2008 – 2009 : notamment l'accompagnement éducatif vue par l'institution. Une autre vision de l'accompagnement éducatif : l'expérience qui sera menée au Collège Jean-Jacques Rousseau d'Avion.

❖ **André LE FUR** Directeur adjoint chargé de la SEGPA du Collège Pierre Sémard de Drancy (93)

La grande difficulté scolaire au collège avec la SEGPA ou sans la SEGPA ? C'est LA question.

Alors que la SEGPA n'a jamais été aussi performante en terme d'accès et de réussite de ses élèves en formation qualifiante et diplômante, alors que le socle commun de connaissances et de compétences détermine des objectifs communs pour tous les collégiens et que la SEGPA n'a jamais été aussi bien insérée dans le collège, jamais la question de la place de la SEGPA dans la gestion de la grande difficulté scolaire au collège n'a été aussi prégnante pour les élèves et leurs familles, les enseignants et notre institution. Cette question surgit quotidiennement dans la vie professionnelle d'un directeur adjoint chargé d'une SEGPA. Pour illustrer cela nous pouvons prendre quelques exemples : au niveau des élèves et de leurs familles par leurs représentations négatives sur la structure entraînant souvent un refus d'orientation, au niveau des professeurs de collège par leur crainte de prendre en charge les classes de SEGPA et au niveau institutionnel par une quasi inexistence de la structure dans les textes et un manque criant de reconnaissance du travail effectué dans les SEGPA, tout en reprenant dans d'autres dispositifs d'aide et de soutien ce qui a été initialisé en SEGPA.. Il s'agit dans ce propos d'apporter la réflexion d'un directeur de SEGPA sur la place de la SEGPA dans la gestion de la grande difficulté scolaire au collège aujourd'hui avec les atouts de la structure et ses difficultés.

❖ **Soulaïman YOUNOUSSA** Professeur certifié de Technologie au Collège Mathurin Régnier de Chartres (28)

Accompagnement des élèves en difficulté

Récit d'accompagnement d'un petit groupe d'élèves en difficulté scolaire.

Notre intervention portera sur : l'analyse du contexte et des relations pédagogiques observées,

la démarche d'accompagnement et les outils utilisés, les solutions didactiques, pédagogiques et éducatives proposées aux équipes pédagogiques en vue de faciliter la réintégration des élèves dans leur classe.

❖ **Christophe DEFRANCE**, Directeur de l'EREA François Truffaut de Mainvilliers
(28)

La grande difficulté, l'affaire de tous en EREA ?

Le projet d'établissement (loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989) est un instrument de pilotage dont l'ambition est de rassembler les personnels autour des mêmes axes de progrès. Il a été complété par la politique d'établissement (loi d'orientation et de programmes du 23 avril 2005) qui fixe les objectifs prioritaires et les stratégies pédagogiques mises en œuvre pour les atteindre. L'article 36 souligne que désormais les objectifs contractualisés entre le Rectorat et l'établissement du second degré font l'objet d'une évaluation annuelle, qualitative et quantitative. Cette nouvelle disposition a des incidences directes sur les enseignements et les pratiques des personnels, quels que soient leur discipline et /ou leur secteur d'intervention. Dans la mesure où les objectifs retenus sont massivement concentrés autour des élèves en difficulté, on peut affirmer que leur gestion est devenue l'affaire de tous. En m'appuyant sur la politique de l'EREA François Truffaut de Mainvilliers, je me propose d'illustrer cette évolution décisive.

❖ **Maryvonne SOREL**, Maître de conférences, Université Paris Descartes, Département des Sciences de l'éducation.

Les difficultés d'apprendre... quels savoirs en jeu ?

Les difficultés scolaires seront abordées sous l'angle du rapport au savoir des élèves fréquentant les systèmes académiques, la question étant pour nous celle de la disjonction vécue entre savoirs enseignés à l'école et savoirs mobilisés dans *l'environnement*.

Nous poserons l'hypothèse que du fait des formes adoptées pour leurs transpositions didactiques, les savoirs enseignés à l'école ne sont pas mis en relation par les élèves avec le monde tel qu'ils le vivent et le signifient ; ceci contribue à en faire des réalités et des objets « exogènes », susceptibles d'être rejetés, au mieux de co-habiter avec leurs manières de *savoir le monde*, la question étant que celles-ci correspondant à leur fréquentation expérientielle symbolique et identitaire des environnements ont un pouvoir d'intelligibilité supérieur à celui des savoirs « exogènes ».

Ces décalages cognitifs favorisent une discontinuité des espaces de sens, une déliaison voire une rupture entre apprenants/savoirs académiques. Ils contribuent par ailleurs à signifier aux élèves leur différence, à l'origine des mésalliances repérées avec eux-mêmes, avec les autres et avec les environnements institutionnels.

Les travaux que nous avons engagés sur les difficultés d'apprendre et la médiation des apprentissages nous ont conduit à considérer que pour une part ces dysfonctionnements sont subordonnés à des caractéristiques de l'environnement,

...parce que les environnements scolaires tendent à réifier les savoirs et à localiser leur actualisation,

...parce qu'il y a des savoirs et des informations en jeu dans le rapport [Environnement - Personne] que l'organisation sociale des savoirs ne donne pas à voir et que la fréquentation usuelle des environnements du fait de leur complexité ne fait pas émerger,

...parce que les activités mentales qui en permettraient la saisie ne sont pas spontanément actualisées et que l'environnement ne les médiatise pas... ».

Pour y remédier l'enseignant/formateur doit penser son intervention éducative selon deux orientations solidaires l'une de l'autre,

- pour une part il s'agit de rendre visible l'articulation savoirs- école- environnement ; d'apprendre aux élèves à passer d'un rapport pratique à un rapport théorique – ou à l'inverse à passer d'un rapport théorique à un rapport pratique- au monde ; de faire du rapport au savoir un « objet » de réflexion et de formalisation ; d'amener les apprenants à prendre conscience de leur pouvoir cognitif, à adopter une posture réflexive et selon les situations un rapport pratique ou un rapport théorique...

- pour une autre part, il s'agit au-delà des enjeux de savoirs et de connaissances de travailler au déploiement des activités cognitives.

C'est cette double dimension du processus enseigner- former- apprendre qui caractérise selon nous la médiation cognitive des apprentissages

❖ **Jean-Paul VIGNOUD**, Inspecteur d'académie, Directeur des services départementaux de l'Education nationale. Inspection académique de l'Ain. Bourg en Bresse (01)

Des enseignements adaptés au service de tous les élèves

Les enseignements adaptés au collège, dispositif pédagogique au service de la réussite scolaire de tous les élèves. Quelle évolution envisager par rapport à l'existant ? Quels enseignements en tirer pour favoriser l'adaptation des pratiques pédagogiques des enseignants ? Quelles organisations proposer pour que chaque élève, par un parcours adapté, valide les compétences du socle commun ?

❖ **Bruno CIRODDE**, psychothérapeute à Caen (14)

L'autorité en milieu scolaire

Qui doit intervenir, comment et sous quelle forme ? De par sa fonction, chacun possède une part de cette autorité pour gérer l'écart entre l'immaturité affective et la capacité à se mettre au travail.

Lors de cette intervention, j'exposerai le rôle de chacun et les articulation entre chacune des fonctions d'autorité : la direction, l'administratif, inspecteur, le professeur principal, le CPE, l'infirmière, l'équipe pédagogique et les parents.

❖ **Jean-Michel WAVELET**, IEN-ASH, Adjoint à l'IA de la Meuse. Bar le Duc (55)

La grande difficulté au coeur du collège

Notion incertaine conduisant sur des chemins escarpés et sinueux, la grande difficulté scolaire sert pourtant aussi bien à repérer les élèves susceptibles d'entrer en SEGPA qu'à désigner ceux qui se tiennent dans les marges du collège. Le vocable est sujet à quelques variations. La difficulté peut être grande ou très grande, grave ou très grave, persistante ou durable. Elle est sans limite perceptible et sans fin assignable. Les élèves qui en sont porteurs deviennent dans notre langage les élèves en grande difficulté que l'on écrira volontiers au pluriel comme pour en alourdir le poids.

De même que le paysage peint n'existe que dans l'oeil du peintre, la grande difficulté scolaire sujette à tant de variations appartient au regard du pédagogue. Inspirée par quelques archaïsmes scolaires enfouis au fond de la mémoire, elle mesure la grandeur des écarts à l'aune d'une norme fluctuante. Elle révèle la logique hiérarchisante des classements et l'empreinte de la courbe de Gauss. Les difficultés ne se définissent pas, elles se déterminent les unes par rapport aux autres. Elles sont légères, moyennes, importantes, grandes, très grandes, très graves, lourdes et persistantes. Plus qu'à éclairer les modes d'apprentissage, elles les classent.

Loin d'appartenir à l'élève, la difficulté résulte de la lecture d'un parcours scolaire. Ce n'est pas lui qui est en très grande difficulté, mais la situation qui l'a rendu ainsi. La rencontre entre un élève doté d'un certain potentiel cognitif, forgé au cours d'une histoire particulière et au cœur d'un environnement donné, et d'une école porteuse d'une norme qu'éclaire un système déterminé de valeurs a fait de sa différence une difficulté.

C'est pourquoi la compréhension de la grande difficulté passe par la mise en question du jugement et l'appréhension des manières différentes d'apprendre et de penser. Elle suppose une école souple, capable de mettre en œuvre des parcours diversifiés et différenciés. Elle exige une pédagogie adaptée à chacun (1) qui redonne élan et confiance, gages d'une véritable réussite scolaire.

(1) Jean-Michel WAVELET *Une école pour chacun* éditions l'Harmattan, 2007. Cet ouvrage s'appuie sur une analyse concrète des différences qui renvoie, de manière ultime, à la question des différences de valeurs et de rapports aux savoirs, pour établir le projet d'une école pour chacun.

❖ **Jean-Marc DUTRENIT**, Professeur des Universités, Université de Lille III.
La compétence sociale, une médiation pour apprendre

La compétence sociale est maintenant un concept utilisé dans le monde entier pour désigner un ensemble de capacités nécessaires à la gestion des relations positives avec autrui. Des travaux importants ont montré ces dernières années qu'elle est aussi une médiation pour apprendre. Parce qu'elle est un modèle d'apprentissage encarté dans la mémoire émotionnelle, elle facilite la disposition à apprendre et permet d'effacer les parasites relationnels qui sont souvent un obstacle mal surmonté par enseignants et apprenants. Le développement de la compétence sociale est particulièrement indiqué pour les élèves (et les maîtres) en grande difficulté. Elle s'apprend à tout âge.

❖ **Frédéric BOUTRELLE**, Proviseur adjoint du Lycée Professionnel d'Auby (59)
Une politique de bassin, un pilotage pédagogique et des adaptations didactiques au service des élèves de SEGPA

Avec la disparition des formations qualifiantes en SEGPA, les élèves de ces structures se tournent désormais vers les formations de CAP que ce soit par la voie de l'apprentissage ou sous statut scolaire, ce qui conduit à un accroissement de l'hétérogénéité de ces classes. Ici l'enjeu est la diminution des décrochages de ces élèves et l'augmentation de leur réussite aux examens.

Le pilotage pédagogique par l'équipe de direction devient alors essentiel, tant dans l'utilisation de l'autonomie dont l'EPLÉ dispose que dans l'impulsion et le suivi des équipes pédagogiques. Il semble nécessaire de mettre en œuvre des actions en amont, c'est à dire pendant la scolarité de l'élève en SEGPA, mais aussi en aval, lorsqu'il est au L.P.

Que ce soit par la mise en place d'une liaison L.P./SEGPA au niveau du bassin avec pour objectifs principaux la finalisation du projet professionnel de l'élève et une meilleure connaissance des formations dispensées et des débouchés (information spécifique des élèves issus de SEGPA, stages d'immersion de ces derniers dans les L.P.), mais aussi par une meilleure intégration de ces élèves en difficulté à l'entrée en première année de CAP (rencontres entre les différents professeurs de SEGPA et de L.P. : échanges sur les pratiques et sur les compétences des élèves).

Ou que ce soit au niveau de l'établissement, par la mise en place et le suivi de l'aide individualisée et par les innovations pédagogiques des équipes disciplinaires (travail en groupe de compétences, travail en groupe hétérogène). On peut alors parler ici d'une individualisation du parcours et d'un accompagnement différencié de l'élève.

❖ **Gilles MENARD**, Professeur d'école spécialisé, éducateur à l'EREA de St Barthélémy d'Anjou (49).

L'A.I.R. (Autonomie, Individuation, Responsabilité) : un système de valorisation des comportements positifs.

Les élèves en difficulté au même titre que les autres n'ont des repères que pour évaluer leurs acquisitions scolaires. L'apprentissage de la vie en société, du comportement avec les pairs n'est pris en compte qu'en cas de crise, où les comportements négatifs sont dévalorisés par l'institution. En outre, mis à part quand l'élève est sanctionné, il ne voit aucun effet de ses comportements dans sa vie à l'école. Parallèlement, un élève qui ne fait pas parler de lui peut se fondre dans le groupe et être quasiment transparent.

L'A.I.R tente de répondre à ces situations en aidant l'élève à se situer dans la gamme des attitudes et surtout à lui donner des outils pour opter pour une attitude positive.

Il met en adéquation, son niveau d'autonomie et de responsabilité avec ce qu'on lui permet de faire dans l'école, le collège ou l'internat.

Il permet en outre à chacun de donner un avis qui a du poids sur l'attitude de l'autre. Le regard est porté alors spécifiquement sur le comportement de chacun, indépendamment des résultats scolaires.

L'objectif de ce fonctionnement est de parvenir à ce que des élèves "difficiles" se pacifient et redonnent du sens à la relation. De même, pour les élèves qui ont intégré les valeurs sociales positives, c'est le moyen de les mettre en lumière et de les valoriser.

Il résulte de ce fonctionnement une ambiance plus sereine propre à multiplier les possibilités.

Colloque national 2008 du CERFOP.

Eléments d'une problématique.

En transposant un propos célèbre de Simone de Beauvoir, nous pourrions affirmer : on ne naît pas élève en difficulté, on le devient. Et dans ce devenir l'école et ses différents acteurs sont parties prenantes. Tout enfant a le désir d'apprendre. Il en témoigne dans et hors de l'institution scolaire. Si certains voient ce désir diminuer jusqu'à disparaître, au moins dans le cadre de leur scolarité, il y a lieu de s'interroger, en évitant de rabattre sur le seul apprenant la responsabilité des difficultés éprouvées. Les premières difficultés, quand elles ne sont pas prises suffisamment en compte, tendent à s'installer et à décourager l'élève. La grande difficulté scolaire est une production collective. Elle est la résultante d'un processus initié dès le début de la scolarité. Elle tend à conférer à l'élève un statut. Ce statut ne peut guère le motiver à investir des apprentissages et à surmonter ses difficultés d'apprendre. Il constitue un marquage scolaire dont les effets ne se font pas sentir seulement sur le principal intéressé, mais aussi sur ses pairs et... sur les enseignants qui en ont la charge. Qualifier un élève comme présentant des difficultés graves et durables...ou persistantes, c'est dans le contexte scolaire le disqualifier aux yeux de tous. L'entreprise éducative elle-même devient alors problématique.

Ambiguïté de la notion de difficulté.

La notion de difficulté présente un double versant, objectif et subjectif. Toute éducation, comme toute instruction et toute formation implique de surmonter ou de résoudre des difficultés. Elle confronte l'apprenant à des obstacles. Notre confrontation avec les difficultés d'apprentissage vécues par les élèves, dans leur diversité, ne doit pas nous faire oublier le caractère normal de ces épreuves, sans lesquelles il n'y a pas de progrès dans l'accès à la connaissance. La dimension subjective de l'acte d'apprendre, si elle ne peut être ignorée sans risques, ne doit pas être majorée, au point de méconnaître des difficultés objectives de ce qu'il s'agit d'apprendre. C'est en ce sens que la formation professionnelle identifie une liste de difficultés de métier, souvent listées en une progression. Le processus de qualification apparaît solidaire de la résolution de ces difficultés objectivées par la corporation.

Ces difficultés inhérentes à la compréhension et à l'acquisition des savoirs et savoir-faire suscitent bien des ambivalences du côté des apprenants. Elles peuvent aussi bien stimuler que décourager. Selon les situations, elles constituent tantôt un défi à relever ou une épreuve à esquiver. Ce n'est pas sans raison que les référentiels proposent une liste d'« être capable de... ». Si certains cherchent à échapper à cette confrontation, d'autres s'en trouvent dynamisés. Stendhal remarque ainsi : « les difficultés, loin d'être une raison pour (les) détourner d'une entreprise, la (leur) rendaient plus attrayante »¹. La fréquentation quotidienne d'élèves en situation de difficulté grave ne devrait pas pour autant nous faire sous-estimer la vertu positive, énergétique, qu'il y a à se mesurer à des difficultés objectivables dans les apprentissages proposés.

Même s'il convient de doser ces difficultés, il n'y a pas lieu de priver de cette expérience les élèves des enseignements adaptés. Alain Moal recommandait de « donner aux apprenants des tâches difficiles, trop difficiles pour qu'ils puissent les résoudre aisément en travail individuel : travailler l'erreur implique qu'il y a matière à discussion. La pédagogie de la réussite ne consiste pas à donner aux apprenants des tâches faciles, mais à les aider à vaincre

¹ Stendhal. Mina de Wanghel.

des tâches difficiles pour eux, surtout quand ils ont une image négative de leurs compétences »². A procéder autrement, comment restaurer chez eux un sentiment de compétence et une estime de soi. Comme l'observe un philosophe, Gaston Bachelard : « la facilité infantilise, la difficulté psychanalyse ». Il y a donc un bon usage des difficultés objectives d'un apprentissage. Il ne réside pas dans leur suppression, mais dans la confrontation réussie à ces difficultés, seule susceptible de réactiver un sentiment de compétence et de conforter une confiance retrouvée dans une capacité à apprendre. Adapter sa pédagogie ne consiste pas à réduire le complexe au simple, ainsi que le souligne Bernard Charlot, mais revient plutôt à « adapter le degré de complexité pour que l'élève soit capable d'affronter cette complexité »³.

Des usages restreint et extensif de la notion de grande difficulté scolaire.

L'examen, même rapide, des usages de cette notion montre des variations considérables au cours de l'histoire récente. Elles interrogent. La fonction principale de cette notion paraît être de désigner une population d'élèves. Elle constitue un marquage plus qu'elle ne propose une explication. En ce sens, elle ne joue pas le rôle d'un concept. Terme usuel du vocabulaire commun plus que terme technique, cette notion en a la plasticité.

Si son émergence dans trois circulaires de 1989 et 1990 est contemporaine de la création des enseignements généraux et professionnels adaptés, son usage tendit à cette époque à discriminer la population accueillie dans les SEGPA et les EREA⁴. Sans exclure l'accueil d'élèves orientés au titre du handicap, il s'agissait de reconnaître que la majorité de la population reçue dans ces structures n'en relevait pas, si les classifications de l'OMS étaient prises en compte. La circulaire du 20 juin 1996 confirma cet usage restreint de la notion, dans la mesure où SEGPA et EREA « accueillent » de droit « des élèves présentant des difficultés graves et persistantes », tandis que des élèves handicapés « peuvent » y être accueillis⁵. La dernière circulaire du 29 août 2006 renforce cet usage restreint de la notion, dans la mesure où la population orientée vers les EGPA l'est dorénavant par une commission spécifique, la CDOEA⁶.

Pourtant, dans le même temps, nous observons des emplois plus extensifs de la notion. Ainsi, en 1997, lors de la mise en œuvre de la rénovation du collège, un texte officiel étend à tous les élèves reçus dans les dispositifs spécifiques du premier cycle, cette désignation⁷. Ce qualificatif concerne les élèves de 3^e d'insertion, de CLIPPA et de classes relais aussi bien que ceux de SEGPA, rassemblés sous ce même identifiant.

En dehors de ces usages variés dans des textes officiels du ministère de l'Education nationale, un certain nombre d'études récentes s'y réfèrent, sans relier nécessairement cette notion aux enseignements adaptés du second degré. Elles l'utilisent plutôt d'une façon très extensive. Il en est ainsi dans le rapport établi par André Hussenet et Philippe Santana pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'Ecole, en novembre 2004, où il s'agit d'examiner « le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire »⁸. Après un bref historique de l'échec scolaire, auquel cette notion se trouve assimilée, ce rapport essaie de préciser, à partir de différents critères français et internationaux, combien et

² Le Monde de l'Education (p.44).octobre 1995. Entretien avec A. Moal. De l'intérêt du travail sale.

³ NRAIS n°1/2. juin 1998. Le rapport au savoir (p.52).

⁴ Cf. les circulaires fondatrices des EGPA : C. n°90-036 du 6.2.89, C.n°90-065 du 20.3.90 & C. n°90-340 du 14.12.90.

⁵ C. n°96-167 du 20.6.1996 : § 1,1.

⁶ Arrêté du 7.12.2005 créant la CDOEA & C. n°2006-139 du 29.6.06.

⁷ C. n°97-052 du 27.2.1997 (p.696) : prise en charge de la grande difficulté scolaire.

⁸ Rapport n°13 du HCEE. Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire. Novembre 2004. Mention des élèves de SEGPA : p.52.

qui sont ces élèves en grande difficulté. Les élèves de SEGPA n'apparaissent dans cette catégorie que comme un « cas particulier ».

Un peu plus tard, en 2007, un dossier publié par la DEP, étudie cette fois les « représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants du premier et du second degré »⁹, sans se référer spécifiquement aux élèves de SEGPA et d'EREA. Mieux reconnue de nos jours, cette grande difficulté n'est plus l'apanage de ces structures. Elle paraît beaucoup plus partagée dans le cadre de la scolarité obligatoire, et en particulier au collège. Mais dans la mesure où les élèves des enseignements adaptés ne sont plus les seuls concernés, il est sans doute possible d'en avoir une autre approche. Le traitement de la grande difficulté scolaire devient l'affaire du collège dans son ensemble comme de l'école, et non plus seulement de dispositifs ou de structures spécifiques. La loi du 23 avril 2005 a manifesté ce changement d'approche. Reste cependant à la mettre effectivement en œuvre. Ce qui demandera du temps et des efforts soutenus.

Son rôle dans l'orientation de certains élèves à l'entrée en sixième.

Tout bien considéré, la définition du public des enseignements adaptés a comme fonction première ou dominante de déterminer leur orientation vers les SEGPA et les EREA. Il en est ainsi dans la circulaire du 29 août 2006 comme dans la circulaire antérieure du 20 juin 1996. Il est d'ailleurs remarquable que cette caractérisation, à quelques détails près, d'un texte officiel à l'autre, varie peu, malgré la publication des lois du 11 février et du 23 avril 2005. Ces structures spécifiques sont censées accueillir «des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent a fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle des approfondissements »¹⁰.

Un examen attentif de cette définition s'avère instructif. Elle mêle des éléments de nature différente, de l'ordre du constat d'une part, de la légitimation de l'orientation de l'autre. La non maîtrise de connaissances et de compétences, référée aux attentes en fin de cursus primaire, se retrouve en 2006 comme en 1996, avec la nouveauté de la mention du socle commun. Mais la non maîtrise des connaissances et compétences du cycle des apprentissages fondamentaux apparaît comme le critère le plus décisif d'une orientation vers les EGPA. C'est celui qui permet en général de discriminer les élèves relevant de la grande difficulté scolaire par rapport aux élèves présentant encore des difficultés d'apprentissage à la fin d'une scolarité primaire. C'est ce que les dossiers des élèves proposés pour cette orientation à partir des écoles devraient mettre en évidence.

Remarquons que les orientations réalisées à partir du collège ne s'effectuent pas avec les mêmes indicateurs. Si elles sont censées se fonder sur les «données d'évaluation de la maîtrise des compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin d'un cycle »¹¹, il ne s'agit pas là d'un des cycles primaires, mais du premier cycle du collège, le cycle d'adaptation. Le second indicateur ne relève pas d'une non maîtrise de l'élève. Il indique que cette orientation « doit être envisagée lorsque les difficultés rencontrées par l'élève demeurent telles qu'elles risquent de ne pouvoir être résolues par les autres dispositifs

⁹ Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005-2006. Les Dossiers n°182. mars 2007. MEN/ES.

¹⁰ C. n°2006-139 du 29.8.2006. § 1.1

¹¹ C. déjà citée : § 1.2.1.2

d'aide et de soutien du collègue.»¹² Ce qui est une manière de reconnaître les limites...et les difficultés du collègue à traiter les difficultés de certains élèves, dans le temps même où ces difficultés sont évaluées. S'apprécie par là l'intrication fréquente entre difficultés d'apprenants et difficultés d'enseignants.

Dans la définition liminaire du public des EGPA, ne retenons pas seulement la non maîtrise de connaissances et de compétences considérées comme normalement acquises par la majorité d'une classe d'âge. Notons aussi l'imputation de la « responsabilité » des élèves ainsi évalués. En effet, « les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles (...) n'ont pu remédier » aux « difficultés graves et durables » de ces élèves. Ce qui revient à exonérer l'institution scolaire et ses personnels de toute implication dans la genèse ou la production de ces difficultés, en considérant que l'élève a en quelque sorte « résisté » au cours de sa scolarité primaire à toutes les actions entreprises en sa faveur. Ce qui laisse perplexe un observateur attentif du fonctionnement des écoles et des réseaux d'aide et un lecteur des rapports de l'Inspection générale¹³. Tous les élèves en grande difficulté au terme de ce premier cursus sont loin d'avoir bénéficié de telles actions. Et quand ce fut le cas, ils en bénéficient inévitablement de façon inégale.

Observons que pour les orientations à partir du collège l'argument est analogue, les dispositifs d'aide et de soutien se substituant aux RASED. La responsabilité des difficultés identifiées est d'abord celle de l'élève. Comme les premières difficultés observées à l'école sont « persistantes », celles constatées au collège « demeurent telles qu'elles risquent de ne pouvoir être résolues » dans le cadre des dispositifs ordinaires du collège¹⁴. Nous avons affaire, non pas seulement à l'évaluation d'une insuffisance de maîtrise de connaissances et de compétences, mais à un processus de légitimation d'une orientation vers des structures et des enseignements jugés mieux adaptés, qui dispense l'institution scolaire d'analyser sa part de responsabilité dans l'émergence et la constitution de ces « difficultés graves et durables ».

Les inconvénients de ce discriminant dans le traitement pédagogique et éducatif des difficultés des élèves.

Si l'identification d'élèves par leur « difficultés graves et durables » peut présenter une certaine utilité pour les orienter vers des structures spécifiques, susceptibles de leur éviter un « naufrage » dans les classes ordinaires du collège, avec ses conséquences connues, il est plus douteux qu'elle puisse être d'un quelconque secours pour les élèves comme pour les enseignants dans le quotidien de la vie scolaire.

Le renvoi à ses difficultés, surtout si elles sont ainsi qualifiées, ne peut motiver un élève pour apprendre ou réapprendre. L'assimiler à ses difficultés ne l'incitera pas à se réconcilier avec les apprentissages proposés. Lui sera ainsi conférée une identité d'apprenant négative. Elle l'inclinera à la résignation. En effet, « plus un individu expérimente d'échecs et (...) perçoit des signaux interprétés comme des preuves de son incompetence, moins il fera de tentatives pour résoudre ses problèmes se percevant incapable d'y parvenir. Il ne désire pas s'exposer à d'autres échecs en tentant d'autres actions. »¹⁵ Même si ces difficultés doivent être repérées et analysées, il importe de ne pas caractériser la personne de l'élève par elles seules. Prendre en compte son potentiel, ses intérêts et ses acquis, c'est lui ouvrir d'autres

¹² C. déjà citée : § 1.2.1.2

¹³ Cf. entre autres le Rapport n°03-033 de B. Gossot & P. Dubreuil. Juillet 2003 : Les élèves en difficulté à l'entrée au collège (pp.6 &10 en particulier).

¹⁴ C. déjà citée : § 1.2.1.2

¹⁵ Diane Thibault, Marie Jacques, Jacques Thibault : communication dans le cadre de l'ACEFL au sujet des « difficultés de communication dans les relations entre familles et professionnels ». Education et francophonie, volume XXXI, n°1, printemps 2003.

perspectives, en modifiant nos représentations et nos attitudes. Une nouvelle chance lui est ainsi donnée. La possibilité d'un autre avenir permet de modifier un passé. En ce sens, la visée à terme d'une qualification professionnelle permet de requalifier un apprenant disqualifié par l'institution en charge de son éducation et de son instruction. Si la démarche de projet, que ce soit dans le cadre d'une orientation ou d'une formation, présente un intérêt malgré la complexité de sa gestion, c'est dans la mesure où elle libère progressivement d'un passé calamiteux en préparant un avenir différent.

Mais ce faisant, nous voyons bien que la modification des rapports au savoir de ces élèves malmenés au cours de leur première scolarité, dépend d'un changement de regard et de posture pédagogiques chez les personnels qui en ont la responsabilité. La modifiabilité cognitive chez les apprenants est conditionnée par l'adaptabilité pédagogique des enseignants. Dynamisme d'apprentissage et dynamisme pédagogique fondé sur une réflexion didactique sont ainsi solidaires. Mais les enseignants ne peuvent avoir prise que sur des difficultés déterminées d'apprentissage dans les situations qu'ils proposent. Ce sont ces difficultés qu'il s'agit d'observer et d'analyser. Pas plus que l'échec scolaire massif, la grande difficulté scolaire n'est traitable en tant que telle, parce qu'elle se présente comme une appréciation trop globale de la situation de l'élève. Elle constitue ainsi un obstacle à la résolution de difficultés plus précises et variées.

Elle recouvre en effet un ensemble de manifestations de natures différentes : difficultés d'apprentissage, difficultés psychologiques se traduisant par des troubles du comportement, difficultés de compréhension et de maîtrise de la langue tant orale qu'écrite, difficultés sociales et économiques aux effets perturbants. Ces difficultés dissemblables demandent des traitements différenciés, même si elles sont souvent intriquées. Certaines sont bien des difficultés d'élèves, des troubles des apprentissages, d'autres ont une portée plus globale et impliquent la personne en devenir de l'adolescent dans ses milieux d'appartenance. Plus que les qualificatifs variables de ces difficultés, c'est leur étude précise et détaillée dans des situations déterminées qui est susceptible de nous permettre d'aider des élèves à les surmonter. Observations et évaluations au cours des apprentissages sont ainsi indispensables pour discerner les médiations et remédiations à pratiquer.

André PHILIP

QUESTIONS

De quelques questions posées par la gestion de la grande difficulté dans le second degré.

- Sur quels critères se fonde l'appréciation de la « gravité » des difficultés scolaires ?
 - Sur quels indicateurs estimons-nous la « durabilité » ou la « persistance » de ces difficultés ?
 - Comment discriminer des difficultés scolaires, pour qu'elles soient analysables et traitables ?
 - Comment prendre en compte le contexte des apprentissages dans la genèse de ces difficultés ?
 - Quelles variations et quels aménagements de ces contextes sont susceptibles de permettre un réinvestissement des apprentissages ?
 - Comment lever un certain nombre de mécanismes de défense face aux apprentissages chez des élèves en situation difficile ?
-
- Quel accueil et quel accompagnement des élèves proposer dans les classes, les ateliers et d'une façon plus générale, dans l'établissement ?
 - Quelle politique un EPLE peut-il élaborer et promouvoir pour modifier représentations et pratiques pédagogiques face aux difficultés scolaires ?
 - Quelle formation continue des personnels concevoir et mettre en œuvre ?
 - Quelles adaptations didactiques, pédagogiques et éducatives développer ?
 - Quelles collaborations entre les personnels apparaissent-elles nécessaires ?
-
- Quels obstacles et quelles résistances s'opposent-ils à une meilleure résolution des difficultés scolaires dans leur diversité ?
 - Comment les surmonter et les lever ?
 - Quelles sont les contributions possibles des différents corps d'inspection à cet effet ?
 - Quels rôles peuvent jouer les équipes de direction à cette fin ?
 - Quels sont les apports possibles des sciences de l'éducation en particulier et des sciences humaines de manière plus générale, à la compréhension et au traitement des difficultés scolaires, qu'elles soient ponctuelles ou récurrentes, limitées ou en voie d'extension ?
 - Quelles liaisons possibles entre praticiens de l'enseignement et chercheurs en sciences de l'éducation ?

Colloque du CERFOP

21 mai 2008

Textes officiels de référence

- Circulaire n°98-129 du 19.6.1998, BOEN n°26 du 25.6.1998 : Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré.
- Note de service n°98-128 du 19.6.1998, BOEN n°26 du 25.6.1998 : Mise en œuvre de la rénovation des enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré.
- Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école : L. n°2005-380 du 23.4.2005, JO du 24.4.2005.
- Décret n°2005-114 du 24.8.2005, JO. du 25.8.2005 : Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège.
- Décret n°2005-1145 du 9.9.2005, JO. du 11.9.2005 : Modification du décret du 30 août 1985 relatif aux EPLE.
- Décret n°2006-830 du 11.7.2006, JO. du 12.7.2006 : Socle commun de connaissances et de compétences.
- Arrêté du 7 décembre 2005, JO. du 17.12.2005 : Composition et fonctionnement de la commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré.
- Circulaire n°2006-139 du 29.8.2006, BOEN n°32 du 7.9.2006 : Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré.
- Circulaire n°2008-042 du 4.4.2008, BOEN n°15 du 10.4.2008 : Préparation de la rentrée 2008.

Bibliographie indicative

- NRAIS n°14 : « Les EGPA dans le second degré ». 2° trimestre de 2001.
- Revue du CERFOP n°15. Dossier sur « Les adaptations à promouvoir en SEGPA et en EREA ». Décembre 2000.
- Revue du CERFOP n°18. Dossier sur « Les collaborations pédagogiques entre PE, PLC et PLP au bénéfice des élèves de SEGPA et d'EREA ». Décembre 2003.
- Revue du CERFOP n°21. Dossier sur « Etre adolescent et élève dans les enseignements adaptés ». Décembre 2006.
- Revue du CERFOP n°22. Dossier sur « Enseigner en SEGPA et en EREA ». Décembre 2007.
- Serge Blanchard et Jean-Claude Sontag. Accompagner les jeunes en difficulté dans leur insertion sociale et professionnelle. Rapport de synthèse du projet européen Leonardo da Vinci : « Un modèle pédagogique pour une école de la deuxième chance » Service de recherche de l'INETOP/CNAM. Paris.
- André Philip, « Inégalités sociales et élèves en difficulté », NRAIS n°31, octobre 2005 (pp.67-78).
- Christian Cousin, Enseigner en EGPA. Adolescents en difficulté grave et durable. St-Lô. 2007. Ed. Delagrave
- Bernard Gossot & Philippe Dubreuil. Les élèves en difficulté à l'entrée au collège. Rapport IGEN n°03-33, juillet 2003.
- André Hussenet & Philippe Santana. Le traitement de la grande difficulté au collège et à la fin de la scolarité obligatoire. Rapport n°13 du Haut comité de l'évaluation de l'école (HCEE), novembre 2004.
- François Sicot, « Intégration scolaire : le handicap socioculturel a-t-il disparu ? », Revue des Affaires sociales n°2, avril-juin 2005, 59^e année.
- Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005-2006. Les dossiers n°182, mars 2007. MEN. ES.
- « Travailler avec les élèves en difficulté », Cahiers pédagogiques n°459, janvier 2008 (pp.4-6)
- Jean-Michel Wavelet. Une école pour chacun, septembre 2007. Editions L'Harmattan.
- Jean-Michel Wavelet. « La difficulté d'être matheux. », Cahiers pédagogiques (à paraître).
- Jean-Michel Wavelet. « Comment aider Mélanie ? » Cahiers pédagogiques. Novembre 2007.
- Jean-Marc Dutrénit. La compétence sociale, Paris, L'Harmattan, 1997.
- Jean-Marc Dutrénit. Action sociale et qualité sociale, Paris L'Harmattan, 2002.

- Jean-Marc Dutrénit. Recherche et développement en qualité sociale. Actes des colloques 2002 et 2003 du Réseau Qualité Sociale, L'Harmattan, Paris 2004.
- Jean-Marc Dutrénit, « Evaluer et stimuler les élèves », *La nouvelle revue de l'AIS*, n°32, janv. 2006.
- Jean-Marc Dutrénit, « Compétence sociale, certification professionnelle et intégration au travail. Les sortants d'un Centre de reclassement professionnel (CRP) un an après : premiers résultats ». *La nouvelle revue de l'AIS*, n°37, avril. 2007, 65-74.
- Maryvone Sorel, *L'éducabilité de l'appareil cognitif : de quoi parle-t-on ? Pourquoi ?*, in Education permanente - "Apprendre peut-il s'apprendre ?". N°88/89, p17 à 19 1987.
- Maryvone Sorel, *Peut-on classer les méthodes d'éducabilité cognitive ?* in "L'orientation scolaire et professionnelle, N°1 - vol. 21, 1992.
- Maryvone Sorel. (sous la dir.) *Pratiques nouvelles en éducation et en formation*, Paris : L'Harmattan, 1994.
- Maryvone Sorel, Médiation et pédagogie in Chappaz G, *Comprendre et construire la médiation*. CRDP, Marseille, P. 13-25, 1995
- Maryvone Sorel, *Les nouvelles manières de faire apprendre : l'état des recherches*, in Clés Avenir revue du CRDP de Lorraine, P. 23, 1996
- Maryvone Sorel, Générer de la modifiabilité cognitive : un objectif pour le médiateur, in *Apprendre à Apprendre : un enjeu face à l'exclusion sociale*, CRDP, Champagne – Ardenne. 1998.
- Maryvone Sorel Le formateur, un médiateur de l'accès aux savoirs, in *métodos y técnicas del aprendizaje adulto en la formación continua*, Union Sindical de comisiones Obreras, Region de Murcia, Edita :FOREM-CC OO, 2000.
- Maryvone Sorel, *Quand il s'agit d'identifier les référents théoriques des travailleurs sociaux*, in Action et Identité – CRF – CNAM - Questions de Recherches en Education, INRP, Paris. - 2001.
- Maryvone Sorel, *La professionnalisation des individus, des activités, de l'organisation*. Colloque annuel de la Fondation Père Favron. Saint- Pierre de La Réunion- 2002
- Maryvone Sorel, *La médiation cognitive, un cadre théorique pour accompagner la professionnalisation des pratiques d'accompagnement des usagers du secteur social, médico-social et sanitaire*, Rapport de la recherche-action menée à la Fondation Père Favron, St Pierre de La Réunion, 2003
- Maryvone Sorel, *Une autre manière de penser l'accompagnement social et le développement local*, Communication, Colloque « L'accompagnement et ses paradoxes, questions aux praticiens, aux scientifiques et aux politiques », Abbaye royale de Fontevault. 2003.
- Maryvone Sorel, La médiation cognitive à l'épreuve du médicosocial, la notion de plus value développementale. Revue *Les cahiers d'ACTIF*. Montpellier. n°328-329. septembre- octobre 2003.
- Maryvone Sorel, Coordination du dossier La médiation cognitive des apprentissages, Applications dans le secteur médicosocial. *Les cahiers d'ACTIF*. Montpellier. n°328-329
- Maryvone Sorel, Wittorski R. (sous la dir.) *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan. 2005
- Maryvone Sorel, Les enjeux épistémologiques et identitaires de la professionnalisation. *SAVOIRS, revue Internationale de Recherches en Education et Formation*. (à paraître). 2008. sous la direction de M Kaddouri et M Dadoy, *Professionnaliser des formateurs, entre mise en place des compétences et affirmation d'une profession*. (20 p) L'Harmattan. (à paraître)

**Colloque national du CERFOP.
Paris, 27 Mai 2009.**

PROJET

**PROBLEMATIQUES D'ORIENTATION DES ELEVES
DES ENSEIGNEMENTS ADAPTES DU SECOND DEGRE.**

Lieu : EREA Alexandre Dumas. 29 bis rue de Cronstadt. 75015. Paris.

Date : 27 mai 2009. Horaires : 8h accueil, 9h ouverture, 18h clôture.

Objectifs :

- Préciser les changements instaurés dans l'orientation vers les enseignements adaptés, en conséquence des lois parues en 2005
- Analyser le fonctionnement des commissions d'orientation vers les EGPA à partir de quelques exemples.
- Examiner les critères ou les indicateurs d'orientation retenus vers les SEGPA ou vers les EREA-LEA.
- Exposer les procédures et les pratiques d'orientation vers les EGPA à partir des écoles et à partir des collèges.
- Analyser les relations entre la CDAPH et la CDOEA lors de l'orientation et de l'affectation d'élèves handicapés dans le contexte des enseignements adaptés.
- Décrire le rôle de l'IA et des différents corps d'inspection dans cette orientation.
- Présenter quelques documents utilisés en vue d'une orientation vers les EGPA.
- Examiner les conditions et les modalités d'orientation à l'issue de la 3^o des élèves des EGPA vers des formations qualifiantes.

Contenus :

- La nouvelle donne de l'orientation depuis les lois de 2005 et la circulaire du 29 août 2006.
- Le fonctionnement des commissions d'orientation vers les enseignements adaptés : analyse d'exemples.
- Les orientations à partir des écoles et les orientations à partir des collèges.
- Critères ou indicateurs d'orientation vers les SEGPA et critères ou indicateurs vers les EREA.
- La distribution des rôles et des tâches entre les différents acteurs de l'orientation.
- La scolarisation d'élèves handicapés dans le contexte des enseignements adaptés.
- L'orientation vers des formations qualifiantes d'élèves issus des EGPA : critères, procédures et pratiques.

Public concerné : Tous les personnels impliqués à des titres divers dans l'orientation des élèves vers les enseignements adaptés du second degré et dans leur orientation vers les formations qualifiantes après la 3^o.

Responsable du colloque : André Philip, en charge de la rédaction de la revue du CERFOP.

Inscriptions à l'adresse du CERFOP : 227 Rue Saint Martin, 75003. Paris et par courriel : cerfop.cpc@wanadoo.fr

Consulter aussi le site Internet de l'association : <http://perso.wanadoo.fr/cerfop.cpc/> pour le projet définitif, la fiche d'inscription, le scénario prévisible et la confirmation de la date.