

COURRIER de OCTOBRE 2008

Dernière minute...

« 13.500 postes d'enseignants supprimés en septembre 2009 dont 6.000 dans le primaire.

Sur ces 6.000 postes 3.000 seront des postes de maîtres E chargés de l'aide pédagogique et les maîtres G, rééducateurs, vont être « sédentarisés ». Sans euphémisme ça doit vouloir dire remis face à une classe.

Les aides apportées aux élèves par les RASED n'auront plus lieu et les enseignants chargés de classe seront de plus en plus seuls face aux difficultés, là où justement ils réclament de l'aide et du soutien pour faire face aux doutes du quotidien. Bref, pour les 2 heures hebdomadaires de soutien le message subliminal est clair : « pour les difficultés des élèves, débrouillez-vous ! »

Au sein des RASED seuls les psychologues scolaires subsisteront, chargés essentiellement de constituer les dossiers techniques pour la scolarisation des élèves handicapés. »

Patrick PICARD – le 30 septembre 2008– www.cafepedagogique.net

L'aide personnalisée en question

Le samedi 25 septembre nous nous retrouvions à 25 enseignant(e)s (15 excusés car impossibilité de venir le samedi) dans les locaux de l'école Jean Zay de Lucé pour faire le point sur la mise en place des 2 heures hebdomadaires de soutien dans les écoles et envisager des objectifs, contenus, dispositifs à mettre en place pour que ce soutien soit efficace.

État des lieux et des questions. Un tour de table faisait ressortir que :

- les modalités d'application sont différentes d'une école à l'autre : pour certaines 1/2h par jour le matin, ou le midi, ou le soir, et pour quelques unes 2h le mercredi, soit 120 fois ½ h ou 30 fois 2h.
- le « choix » des élèves est doublement problématique : d'une part, sans évaluation claire pour déterminer les groupes d'élèves, qui proposer ou non : ceux qui font l'objet d'un PPRE et/ou ceux en grande difficulté qui relèvent d'un travail avec le RASED (cette année !) et/ou les élèves relevant d'une prise en charge d'un handicap et/ou des élèves ayant de légères difficultés ?
- La multiplication des dispositifs d'accompagnement dans et hors l'école n'aide pas à la clarté pour les parents. Comment faire face à la « pression » des parents lorsqu'il y a refus de certains (car stigmatisation de leur enfant) ou au contraire -notamment pour les familles populaires- une demande forte de plus d'école pour que leur enfant ne soit pas défavorisé par le moins d'école (24h semaine au lieu de 26) ?
- Les enseignants se retrouvent seuls et sans aide pour la mise en place des activités et beaucoup (?) doutent du bénéfice que pourrait apporter une aide personnalisée hors de la classe. La solution qui consiste à donner plus (en lecture et maths) à ceux qui ont moins pour résorber l'écart entre les élèves en réussite et les élèves en difficulté voire en échec (c'est-à-dire ceux qui ont intériorisé leur incapacité à) a déjà été expérimentée à grande échelle dans de nombreux pays et en France dans les années 80. Or la « pédagogie de soutien », loin de combler les écarts les a creusés. C'est d'ailleurs la prise en compte de cette réalité qui a amené aux réformes de 89, 95 puis 2002 !
- Que se passera-t-il lorsque les parents qui ont une attente forte ne percevront pas d'évolution significative des progrès de leur enfant ? Quand la réussite promise (par le ministre et les médias) est refusée cela provoque déception, ressentiment, voire colère et violence contre l'institution et ses représentants, les enseignant(e)s.
- Un risque bien réel surtout quand il y a une classe chargée et /ou à plusieurs cours : n'envisager l'aide que pendant les heures officielles de soutien ! > Quelle(s) condition(s) pour que l'aide individualisée ne renforce pas le sentiment de nécessité d'être aidé et vise à l'autonomie ?
- Faut-il refuser de mettre en place ce dispositif comme le font des amis de l'ICEM 44 dans leur appel « je refuse – et je m'engage à » et comme certains enseignants le proposent dans les réunions syndicales ? Mais combien oseront le bras de fer avec une administration qui devient de plus en plus répressive (cf. grève administrative des directeurs) et aura beau jeu de prendre appui sur le non respect, par des fonctionnaires, d'appliquer ce qui leur est officiellement prescrit ?

Synthèse : Les échanges avec les collègues montrent que la réflexion actuelle, mise en place dans l'urgence, porte surtout sur l'organisation (mercredi ou pas, achats de jeux, utilisation des locaux...). Comme dans toute action menée dans l'urgence, la forme prend une part prépondérante sur le fond.

Il est donc important de s'arrêter quelques instants sur ce qui peut être entendu quand on emploie le terme d'AIDE.

Deux aspects semblent à retenir :

- L'aide et la loi de 2005 sur le handicap
- L'aide et l'histoire récente de l'école.

L'aide et la loi de 2005 :

Rappelons que cette loi a permis de scolariser des enfants qui ne trouvaient pas leur place ou difficilement à l'école avant cette date. Mais ceci ne se fait pas sans difficultés.

Si le handicap physique ne pose pas ou guère de problèmes il n'en est pas de même du handicap mental et surtout des troubles du comportement.

Quelle aide les enseignants peuvent-ils apporter à ces élèves et peuvent-ils le faire seuls ?

L'aide et l'histoire récente de l'école :

1981 correspond à la mise en place des ZEP associée à la pédagogie de soutien. Quels enseignements pouvons-nous tirer de ces 27 années de mise en place parfois chaotique ?

- Tout d'abord que le soutien associé aux révisions et à la répétition n'a pas apporté les résultats attendus.
 - Ensuite que la différenciation dans les lieux (sortir des élèves de la classe) et dans les activités (plus difficiles pour les uns et plus simples pour les autres) a surtout contribué à creuser les écarts.
 - Enfin que les activités d'accompagnement (aide aux devoirs...) n'ont pas permis de modifier la tendance.
- Ce sont toujours les mêmes qui ont besoin d'aide et rares sont ceux qui arrivent à rattraper le groupe de tête.

Que constatons-nous quand nous parlons d'aide ?

Cette aide est toujours située en aval d'un apprentissage (il n'a pas compris, on va reprendre...)

Alors on aide individuellement et on soutient !

L'aide individuelle est souvent appréciée par les élèves surtout sur le plan affectif. Et cette aide crée une dépendance à l'adulte qui va à l'encontre d'une des missions fondamentales de l'école : **la mise en place de l'autonomie.**

Quant au soutien qui est un aspect plus technique de l'aide, il est lui fondé sur un principe tout à fait respectable qui consiste à ne pas faire prendre d'avance (dans la progression) aux meilleurs alors que les plus faibles reprennent ce qui n'est pas acquis. Donc, il n'est pas question que certains découvrent de nouvelles connaissances alors que d'autres font du « sur place » ! Qui peut s'opposer à ce principe d'égalité ? Alors on demande aux meilleurs élèves de consolider les connaissances que leurs camarades reprennent à travers des activités plus complexes permettant de les utiliser dans des situations différentes. Résultat, pendant que certains refont souvent de manière simplifiée ce qui n'a pas été compris, d'autres développent des compétences mentales qui sont des outils indispensables pour les apprentissages futurs.

La réalité étant ce qu'elle est, comment concevoir des pratiques d'accompagnement sur la problématique : ***l'aide : comment faire... pour qu'ils s'en passent ?***

Pratiques d'accompagnement à mettre en place dans et hors la classe. Pour cela il semble nécessaire de s'interroger moins sur les origines que sur la nature exacte des difficultés des élèves..

Nature des difficultés : remédiation ou re-médiation ?

Remarque : les points qui suivent ne sont pas ordonnés selon une importance supposée...

* Pour certains élèves il s'agit de consolider des savoirs et connaissances et/ou des modes d'action et stratégies en cours de maîtrise. L'aide vise à une consolidation en vue d'une maîtrise affirmée et relève peut-être plus d'actions de soutien-remédiation au sein de la classe, sous forme d'ateliers... ou d'une prise en charge très ponctuelle et ciblée.

* Pour d'autres élèves les difficultés sont à la fois sur le registre identitaire : manque de confiance en soi (sentiment d'impuissance ou toute puissance) et sur le registre épistémique : l'élève ne donne pas sens à sa présence à l'école, aux apprentissages et ne sait pas ce qu'il lui faut faire pour réussir. Nous devons alors

envisager des activités de re-médiation ayant pour objet de reconstruire de la confiance et de l'estime de soi, de lever des malentendus quant au but des activités et aux moyens à mettre en œuvre pour réaliser les tâches prescrites.

1) Langage en maternelle (et au-delà) : des enfants qui n'osent pas prendre la parole, qui sont en retrait, par manque de confiance en soi car :

- une maîtrise insuffisante du lexique et de la syntaxe (notamment chez les enfants d'origine étrangère qui arrivent en France) ?

- une méconnaissance des attendus de l'École : qu'est-ce que l'enseignant(e) attend que je dise et sous quelle forme ?

- une prégnance de la transmission parentale (à l'école il faut être sage et écouter le maître et la maîtresse) confirmée par une expérience scolaire où l'on a « compris » que dans ce lieu étrange/étranger l'important est moins le contenu du message que l'aspect formel du discours (« bien » parler) ?

- une intériorisation de surnormes sur la conception de l'apprentissage où l'erreur est considérée comme une faute à ne pas faire (et dans ce cas, mieux vaut ne rien dire pour éviter d'avoir à dire une chose fausse) ?

> Nécessité de lever les malentendus en explicitant ce qui est attendu et en dévoilant les moyens à mettre en œuvre pour ce faire : travail sur les erreurs, valorisation des essais, etc. Mais ceci n'a de sens que si nous avons construit notre classe sur « l'apprendre ensemble » où la moquerie est interdite et la pratique d'entraide entre pairs généralisée !

2) Des élèves se précipitent pour répondre à une question avant qu'elle ne soit finie de poser, pour effectuer l'exercice proposé... ou sont « perdus »

> retarder le moment du faire pour les obliger à penser : « *A ton avis, que faut-il faire ? Pourquoi ?* »

(rendre explicite le but de l'activité) puis « *Comment vas-tu faire ?* » (faire préciser les moyens et opérations à mettre en œuvre pour l'effectuation de la tâche) afin qu'ils prennent conscience que la tâche à réaliser n'est qu'un **prétexte** pour apprendre/comprendre quelque chose d'autre. Ainsi l'activité consistant à peindre l'intérieur d'un arbre a pour buts d'exercer la vigilance et l'attention, de maîtriser les concepts d'intérieur – extérieur, dedans – dehors, d'affiner la précision du geste... et non d'étaler de la peinture. De même, compléter un texte à trous ou reconstituer un texte puzzle en lecture n'a pas pour objectif de placer des mots ou de s'appliquer à bien découper puis coller mais de rechercher le sens d'un texte...

> Proposer des activités où il faut faire, réaliser un objet pour que ce soit le réel qui sanctionne et non l'enseignant ! Exemples classiques en lecture : recette de cuisine – mode d'emploi – notice de fabrication, dessiner des petites histoires (cf. « De la GS au CM2 » textes au CDDP).

3) Pour certains élèves les connaissances antérieures sont un obstacle aux apprentissages, notamment au niveau du secondaire. Ayant appris des « trucs » ils ont intériorisé que le complément d'objet est le groupe de mots qui répond à la question qu'on pose après le verbe ou que pour comparer des nombres décimaux il faut mettre le même nombre de chiffres après la virgule, oubliant que le complément est un groupe de mots qui complète (un groupe verbal, une phrase minimale, un nom...) et que les nombres décimaux ne sont pas une excroissance, un cas particulier des entiers.

> Reconnaître la fonctionnalité de leurs « trucs » et leur faire vivre des situations impasses où ces derniers ne marchent pas toujours et peuvent être sources d'erreurs afin qu'ils passent de l'apprendre (des mécanismes) au comprendre (les notions) dans un processus de déconstruction – reconstruction de leurs savoirs.

4) Des élèves ont des stratégies souvent coûteuses en temps et en efforts et peu opératoires :

> Les faire travailler :

- sur les stratégies de réussite d'autres élèves (par ex. : analyser une fiche de lecture ou les modalités de résolution d'un problème d'un ou plusieurs de leurs camarades).

- sur des stratégies, des raisonnements erronés (chercher l'erreur !)

5) Des difficultés à anticiper (lecture de textes, d'images), se créer des images mentales par manque :

- d'identification du type de travail > élucider si nous sommes dans une situation de recherche (non notée !), d'approfondissement, de réinvestissement ou d'évaluation.

- de capacité à mémoriser et trier les indices pertinents ?

> Les habituer à segmenter un texte (lecture), un énoncé de problème complexe....

> Élaborer de la signification

> Commencer par rappeler ce qui venait avant et imaginer ce qui va suivre (continuité des apprentissages), sous forme de dessin, BD ou résumé.

- de références culturelles

> Confronter sa pensée avec celle de l'auteur (cf. travail de Dominique Piveteau : *Comment lisent les enfants du chaperon rouge ?* - Ed . L'École)

- de repères spatio-temporels

> Construire ces repères en AMONT de l'activité (cf. le « **pas d'avance** » de R. Goigoux – S. Cèbe), c'est-à-dire **une aide qui anticipe la difficulté**.

Quelques exemples :

a) En maternelle des élèves ont de grosses difficultés à restituer une histoire lue (début – personnages – liens entre les personnages – succession des actions – état final...) parce qu'ils ne se sont pas encore construit le schéma narratif d'une histoire > Leur dire/raconter les personnages et grandes lignes de l'histoire (sans la fin) avant de la leur lire.

Et puis la leur relire (parfois en modifiant des éléments du récit), pour qu'ils exercent leurs capacités d'attention et d'anticipation et fassent l'expérience de leurs nouvelles compétences.

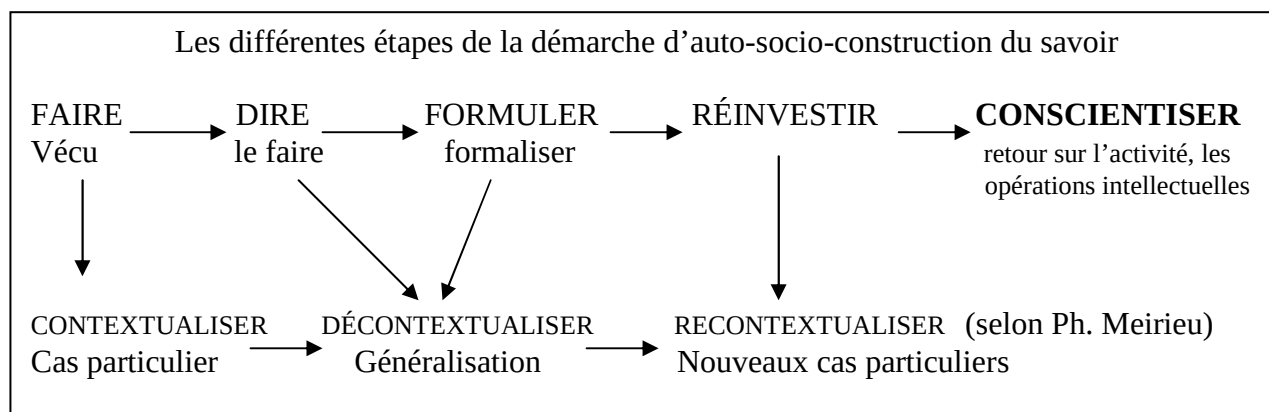
b) Au CM des élèves n'arrivent pas, en histoire, sciences, géographie... à faire des inférences sur une image, un schéma, une carte car ils n'en maîtrisent pas la codification > organiser pour eux des séances spécifiques de lecture et de production d'images, de dessins, de schémas...

Dans une société où l'image est prégnante l'apprentissage de la lecture et l'analyse d'images est bien entendu à commencer dès la maternelle !

6) Le temps de la manipulation, du faire est insuffisant pour eux et/ou ils restent prisonniers du faire.

Comment les faire passer du réussir en acte au réussir en pensée (accéder à la compréhension) ?

> S'inspirer de la démarche relatée par Odette Bassis à propos de la numération (livre « *Concepts clés et situations problèmes en mathématiques* » - Ed. Hachette)



De l'importance de :

> Faire verbaliser les actions effectuées avant de vouloir formaliser.

> Instaurer des pauses au moment de l'activité pour la réguler (rappel du but, des moyens à mettre en œuvre, pertinence des hypothèses, etc.).

> Prendre le temps de la réflexion une fois la tâche effectuée : « *Qu'avez-vous appris ? Où avez-vous rencontré des difficultés ? Qu'est-ce qui vous a aidé/gêné ? Comment vous y prendrez-vous la prochaine fois ? Etc. »*

7) Des difficultés à abstraire.

> Multiplier, dans toutes les disciplines et à tous les niveaux des activités de catégorisation qui obligent à choisir des critères (dégager des invariants dans une collection), à construire des relations entre des objets et des éléments, à réfléchir sur la pertinence des critères retenus pour former à une pensée relationnelle. Un exemple : classer des énoncés de problèmes : quels critères possibles ? Quels critères pertinents ?

> « Traduire » sous une autre forme : mimer puis dessiner puis schématiser un énoncé mathématique, segmenter un texte puis le résumer...

> Éviter des situations trop contextualisées par rapport au vécu des élèves.

> Être capable d'expliquer, de justifier ses réponses car le but de l'école est moins de trouver la bonne réponse que d'apprendre à réfléchir. Pour cela la justification de ses choix est primordiale. Par exemple : pourquoi l'orthographe de tel ou tel mot ? Pourquoi cette réponse en lecture ou en mathématiques ? Il peut être intéressant d'aller jusqu'à interdire de donner la « solution » et de demander à préciser comment la trouver !

8) Des élèves en surcharge cognitive car ils ne maîtrisent pas suffisamment les opérations dites de « bas niveau » :

- Techniques de mémorisation > Travailler la compréhension et échanger des stratégies.
- Copie : faire comparer les stratégies entre élèves et s'essayer à celle(s) qui se révèle(nt) la/les plus opératoire(s).
- Calligraphie : souvent les élèves écrivent avec l'articulation du coude ou de l'épaule au lieu de celle du poignet > introduire l'écriture à la plume sergent major et à l'encre (ou pinceau et peinture) pour aider à une rééducation du poignet...
- Tables d'addition et de multiplication : faut-il les apprendre pour les mémoriser ? Interrogeons l'utilité de leur maîtrise puisque je peux calculer sur mes doigts ou additionner $8+8+8+8$ quand je ne me rappelle plus de 4 fois 8. En fait ces tables ne sont que des outils historiquement construits (Pythagore) pour effectuer le plus rapidement possible des calculs. Et si nous introduisions la pratique journalière du calcul rapide avec la/les table(s) à disposition sur la table de chacun ? Tout en recherchant des stratégies opératoires auxquelles nous pourrions avoir recours pour aller plus vite (4 fois 6 c'est 2 fois 2 fois 6) ?

9) Une difficulté à avoir recours et utiliser, gérer efficacement les outils pour apprendre :

- le cahier de brouillon – ne faudrait-il pas mieux l'appeler « cahier de recherches » ? - qui renvoie au rapport à l'erreur comme marque signifiante de l'apprentissage. Combien d'élèves et de parents pensent qu'un travail sans erreur signifie que l'élève savait déjà ce qu'il était censé apprendre (dans une séance de découverte) et que donc il n'a rien appris ?
- Le cahier de texte : être le plus précis possible pour déterminer les tâches à accomplir hors l'école, tant pour l'élève que pour ses parents. Un seul exemple : que signifie « apprendre » la leçon ? Est-ce la savoir par cœur ? Et/ou la comprendre ? Être capable de répondre à des questions ? Être capable de la reformuler avec ses propres mots ?...
- Préparer son cartable : retour au cahier de texte : qu'y a-t-il à faire, de quels outils avons-nous besoin ? Il nous semble important de savoir « perdre » en début d'année 10 minutes pour installer ce matériel (de quoi avons-nous besoin pour travailler au regard de l'emploi du temps affiché au tableau ?) et 10 minutes pour préparer son cartable à partir de l'étude de son cahier de texte afin que ces habitudes de travail s'intériorisent chez chacun.

10) Des élèves qui sont dans la prégnance de la subjectivité, dans l'identification et l'affect. Ceux qui disent ne pouvoir travailler qu'avec l'enseignant qu'ils aiment bien.

Peut-être faudrait-il y regarder de plus près pour voir s'ils ne s'investissent que pour faire plaisir à leur enseignant ou pour être à la hauteur du regard que celui-ci porte sur eux (phénomène des attentes dit « effet Pygmalion ») !

Pour échapper aux « risques » de l'aide ...

(qui ne change rien voire accentue les différences et maintient la dépendance de l'« aidé »)

Renverser les façons de penser et d'agir habituelles en la matière :

- Intervenir après (pour compenser/rattraper/remédier) > C'est **avant** que c'est plus opératoire.
- « Aide personnalisée » = souvent individualisée > Mener les activités plutôt **en groupe**.
- D'élèves de niveau homogène > Préserver une certaine **hétérogénéité**.
- Tendance à simplifier les tâches > Proposer des situations d'une certaine **complexité**, nécessitant recherche, exploration, échange... et jubilation d'y arriver.

En classe : apprendre collectivement, à voix haute, lentement, de manière explicite ce que l'élève devra savoir faire plus tard, seul, silencieusement, rapidement et de manière implicite voire automatisée.

Cathy Soler, François Cauchon, Jacques et Jean Bernardin
avec l'aide de Valérie Sevestre

Prochain rendez-vous pour :

- faire le point sur ce que les uns et les autres ont mis en place,
- repérer ce qui a bougé et en faire l'analyse

MERCREDI 3 DÉCEMBRE 2008 (14h30-17h)
École Jean Zay (Rue H. Dunant) - LUCÉ

Autres activités/interventions du GFEN 28 :

* Animation, à la demande de la cellule Vie scolaire du Rectorat d'Orléans-Tours (pour la troisième année consécutive), d'un stage en direction des intervenants de tous les dispositifs relais de l'académie : « *L'évaluation en dispositif relais* ». Ce stage réunissait 50 participants à St Jean de Braye les 25 et 26 septembre 2008.

* Participation du GFEN 28 à la journée de rentrée des éducateurs de l'ADSEA d'Eure-et-Loir (Association Départementale pour la Sauvegarde de l'Enfant et de l'Adulte) le mercredi 1^{er} octobre 2008 réunissant une vingtaine de participants. Présentation :

- de l'histoire des théories explicatives de l'échec scolaire et de la notion de rapport au savoir
- de la réforme de l'enseignement et de sa philosophie.

* Animation d'un stage « Quelles pratiques pour (re)mobiliser les élèves sur les apprentissages ? » au lycée Fulbert de Chartres, à la demande d'un groupe de professeurs. Ce stage de 5 jours a été retenu par la DAFPEN-DIFOR (Direction de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale) du rectorat d'Orléans-Tours. Il se déroulera les 13-14 octobre 2008, puis 7-8 janvier et 13 mars 2009. 30 professeurs inscrits dont la moitié d'éco-droit.

* Une demande semblable nous a été adressée en mai-juin 2008 par le collège des Petits-Sentiers de Lucé mais nous n'avons pas de nouvelles à ce jour...

NB : Toutes les actions de formation font l'objet d'une convention passée entre le rectorat d'Orléans-Tours et le GFEN 28. Rémunération au mouvement sur la base du tarif officiel en vigueur (55 € de l'heure pour un groupe de 25 participants). Bien sûr les animateurs/trices du GFEN interviennent bénévolement et l'argent est entièrement versé au GFEN 28, déduction faite des frais de déplacements, de restauration et d'hébergement quand il y en a.

* Participation du GFEN 28 à un stage académique de formation de formateurs du second degré à la demande du rectorat de Paris. 18 professeurs de collège et lycée inscrits à ce stage intitulé « *La pédagogie, un enjeu en classe et en formation* » qui se déroulera les 13-14 novembre 2008 et 26 janvier 2009 dans les locaux de l'IUFM de Paris.

* Animation d'une conférence pédagogique sur « *Quelle aide mettre en place* » à la demande de l'équipe de circonscription de Auxerre (Yonne) le 24 octobre 2008 + demande d'une conférence pour 80 participants.

* Des interventions de Jacques Bernardin à la demande de l'éducation nationale pour intervenir dans des conférences de circonscriptions (Lyon le 14 janvier, CDDP 92 le 21 janvier, Langon (33) le 28 janvier, Ardèche le 4 février, RAR de Cherbourg les 4 mars, Paris 20^{ème} le 7 mars, Paris 19^{ème} le 4 avril, Nîmes le 22 avril, Épinay le 23 mai), des stages de formation syndicale (Colloque national du SNUipp sur l'aide aux élèves à Bordeaux le 27 novembre 08 – Stage SNES sur l'accompagnement éducatif à Rennes le 22 janvier 09), des manifestations et formations (Colloque Lire et écrire les 5-6 septembre 08 à Bruxelles, colloque des CRAP sur l'égalité des chances en débat les 3-4 novembre à Paris, formation « lecture » au centre Kelenn de Quimper les 5-6 novembre 08 et 23-24 février 09...)