

Contexte :

En 2015-2016, de nombreuses équipes éducatives vont participer à la pièce de théâtre « Entre rêve et poussière » ; spectacle qui questionne, entre autres, l'accompagnement d'un élève en difficulté.

Dans ce cadre, le service des conseillers pédagogiques de Liège a initié une formation destinée aux directions, dans un premier temps, afin de les outiller à l'animation de leurs équipes. Les animations développées ci-dessous ont été élaborées par l'équipe des conseillers pédagogiques et explicitées lors de la formation des directions.

Les thèmes abordés : le danger des « étiquettes », l'Ecole inclusive, l'élève en difficulté, la différenciation, l'évaluation.

Table des matières :

Animation 1 : Que vivre le jour de la pièce : avant ou après ? « Méfiez-vous des étiquettes ! »	2 - 8
Animation 2 : Faire émerger les représentations « Bouillon de questions et envoyé spécial »	9 - 12
Animation 3 : Nourrir les représentations « Passeur de savoirs »	13 - 14
Animation 4 : Se mettre en projet vers... « Prio-cartes »	15 - 26
Evaluation	27 - 28
Textes « Passeur de savoirs »	29 - 57
Bibliographie et références vidéos	58

Objectif:

- Se mettre en projet d'écoute lors de la pièce de théâtre.

Matériel :

- vidéo « MÉFIEZ-VOUS DES ÉTIQUETTES ! » de Tihamer Wertz (jusque 10 min 56- pause – puis jusqu'à la fin)
- documents :
 - 1) Moi /Mots –clés
 - 2) Mon vécu professionnel
- une feuille A 3 par groupe
- marqueurs de couleurs (3 couleurs différentes : bleu-vert-noir)

Dispositif pédagogique :

- Tables pour quatre, cinq

Déroulement :

- **Annonce de l'objectif :**

Nous allons nous mettre en projet d'écoute de la pièce de théâtre. Nous allons privilégier un des thèmes abordés par la pièce : le mécanisme de l'étiquetage.

- **1^{er} temps (30 min)**

Former des groupes de 4 par affinité

Individuellement :

Regarder la conférence de Tihamer Wertz, jusque 10 min 56 (**11 min**).

Répondre aux questions *doc 1 MOI recto (5 min)*.

Une étiquette qu'on m'a donnée...

Ce qu'elle a touché en moi ...

Ce qu'il en reste dans mes comportements, attitudes, prise de conscience...

En groupe de 4 :

Partager sa réflexion personnelle entre pairs (**15 min**).

- **2^e temps (30 min)**

Si le temps le permet, réécouter les 11 premières minutes.

Individuellement :

Noter des mots-clés, des affirmations, des phrases importantes entendues lors de la conférence. *Doc 1 MOTS-CLES verso*.

En groupe de 4 :

Partager et identifier une idée commune relevée lors de la conférence.

La noter en bleu sur la feuille A 3. (Veiller à la lisibilité de l'écrit).

Envisager une piste pour enrayer le phénomène de l'étiquetage nocif, la noter en bleu (sur le même A3).

- **3^e temps (40 min)**

Poursuivre la vidéo jusqu'à la fin.

En groupe de 4 :

Affiner la piste de solution en annotant en vert. (**5 min**).

Faire tourner les A3, (**5 min par groupe selon le nombre de groupes, a maxima 4 passages/20 min**).

Dans chaque groupe, prendre connaissance de la réflexion menée par ses pairs.

En noir compléter une idée, appuyer l'adhésion à une idée, une piste par un signe annoncé (barre verticale, croix, cœur...).

Chaque groupe récupère son A3 pour prendre connaissance de son évolution. (**5 min**)

- **4^e temps (15 min)**

Individuellement :

Compléter doc 2 MON VECU PROFESSIONNEL.

Collectivement :

Pour ceux qui le souhaitent, partager ' Avec quoi je repars...' en grand groupe.

Objectif:

- Comprendre le mécanisme de « l'étiquetage » et de ses effets.

Matériel :

- vidéo « MÉFIEZ-VOUS DES ÉTIQUETTES ! » de Tihamer Wertz (jusque 10 min 56- pause – puis jusqu'à la fin)
- documents :
 - 1) Moi /Mots –clés
 - 2) Mon vécu professionnel
- une feuille A 3 par groupe
- marqueurs de couleurs (3 couleurs différentes : bleu-vert-noir)

Dispositif pédagogique :

- Tables pour quatre, cinq

Déroulement :

- **Dépôt des émotions :**

Au retour de la pièce, avant de se mettre au travail : (15 min)

Un temps pour exprimer ses émotions, ses réflexions, ses ressentis... suite à la pièce « Entre rêve et poussière ».

Sur un tableau, expression des mots qui illustrent l'état d'esprit de chacun.

Chaque personne est invitée à dire un mot au moins qui illustre son état d'esprit. La DE ou un enseignant les écrit au tableau.

- **Annonce de l'objectif :**

Nous allons comprendre le mécanisme de « l'étiquetage » et de ses effets qui est un des thèmes abordés dans la pièce de théâtre « Entre rêve et poussière ».

- **1^{er} temps (30 min)**

Former des groupes de 4 par affinité.

Individuellement :

Regarder la conférence de Tihamer Wertz, jusque 10 min 56 (**11 min**).

Répondre aux questions *doc 1 MOI recto (5 min)*.

Une étiquette qu'on m'a donnée...

Ce qu'elle a touché en moi ...

Ce qu'il en reste dans mes comportements, attitudes, prise de conscience...

En groupe de 4 :

Partager sa réflexion personnelle entre pairs (**15 min**).

- **2^e temps (30 min)**

Si le temps le permet, réécouter les 11 premières minutes.

Individuellement :

Noter des mots-clés, des affirmations, des phrases importantes entendues lors de la conférence. *Doc 1 MOTS-CLES verso*.

En groupe de 4 :

Partager et identifier une idée commune relevée lors de la conférence.

La noter en bleu sur la feuille A 3. (Veiller à la lisibilité de l'écrit).

Envisager une piste pour enrayer le phénomène de l'étiquetage nocif, la noter en bleu (sur le même A3).

- **3^e temps (40 min)**

Poursuivre la vidéo jusqu'à la fin.

En groupe de 4 :

Affiner la piste de solution en annotant en vert. (**5 min**)

Faire tourner les A3, (**5 min par groupe selon le nombre de groupes, a maxima 4 passages/20 min**).

Dans chaque groupe, prendre connaissance de la réflexion menée par ses pairs.

En noir compléter une idée, appuyer l'adhésion à une idée, une piste par un signe annoncé (barre verticale, croix, cœur...).

Chaque groupe récupère son A3 pour prendre connaissance de son évolution. (**5 min**)

- **4^e temps (15 min)**

Individuellement :

Compléter doc 2 MON VECU PROFESSIONNEL.

Collectivement :

Pour ceux qui le souhaitent, partager ' Avec quoi je repars...' en grand groupe.

Document 1

Une étiquette qu'on m'a donnée...

Ce qu'elle a touché en moi ...

Ce qu'il en reste dans mes comportements, attitudes, prise de conscience...

Mots-clés, phrases importantes, réflexions, affirmations ... entendus lors de la conférence et qui sont importants à mes yeux.

Mon vécu professionnel.

Ce qui fait écho dans mon vécu professionnel avec les élèves...

Ce qui m'interpelle, ce que j'ai envie de creuser, ce qui me surprend...

Les questions que je me pose...

Avec quoi je pars à l'issue de cette séance...

Bouillon de questions + Envoyé Spécial

Objectif:

Faire émerger les représentations et/ou avis d'un groupe de personnes sur un sujet donné de manière interactive en impliquant chaque personne.

Matériel :

Pour le bouillon de questions :

- Par groupe, un document support A3 au centre duquel le sujet du jour est indiqué ainsi qu'une dizaine de flèches disposées tout autour de lui (Voir annexe 1).
- Une dizaine de post-it par participant.
- Une affiche pour créer les catégories de questions.
- Un marqueur par groupe.

Pour l'envoyé spécial :

- Chaque participant de chaque groupe possède une feuille (Voir annexe 2). Il y recopie la question choisie par son groupe.
- La couleur des feuilles doit être différente pour chaque groupe.

Dispositif pédagogique :

Réaliser des groupes inter-cycles de 4 participants.

(vigilance : il faut a minima 3 groupes)

Déroulement :

Annonce de l'objectif :

Nous allons faire émerger nos représentations et/ou avis sur le sujet du jour. La méthodologie proposée se vivra de manière interactive en impliquant chaque personne.

Première Phase : Bouillon de questions (45')

1^{re} étape : produire des questions

Consigne : Individuellement, écrivez chacune de vos questions concernant le sujet sur un post-it.

Sur le document support, il y a une dizaine de flèches, posez-vous une dizaine de questions !

Chaque participant se met au travail. Il est important que la durée de cette première phase soit significative (5 minutes minimum), et que chacun se centre bien sur la tâche demandée.

En cas de blocage, un participant (désigné à l'avance) peut proposer une série écrite de mots inducteurs : Comment ...? Pourquoi ... ? Où ... ? Qui ... ? Que ... ? Est-ce vrai que ... ? »

Mise en commun : A tour de rôle, chaque participant communique une de ses questions au groupe.

2^e étape : classer les questions

Consigne : Sur l'affiche, regroupez les questions (post-it) qui, selon vous, vont ensemble. Vous pouvez créer autant de catégories qu'il vous semble nécessaire. Donnez un titre à chacune d'entre elles sous forme d'une question générique.

3^e étape : choisir deux questions

Consigne : Choisissez ensemble LA question qui vous semble prioritaire dans votre groupe. Choisissez une deuxième question en réserve.

Oraliser l'ensemble des questions en grand groupe pour s'assurer que l'on est en présence de questions différentes. Si tel n'est pas le cas, prendre la question restée en réserve.

Chacun note la question sur sa feuille de couleur (une couleur/groupe).

Deuxième phase : Envoyé spécial (45')

1^e étape :

Consigne : Individuellement, répondez à la question choisie par votre groupe.

2^e étape :

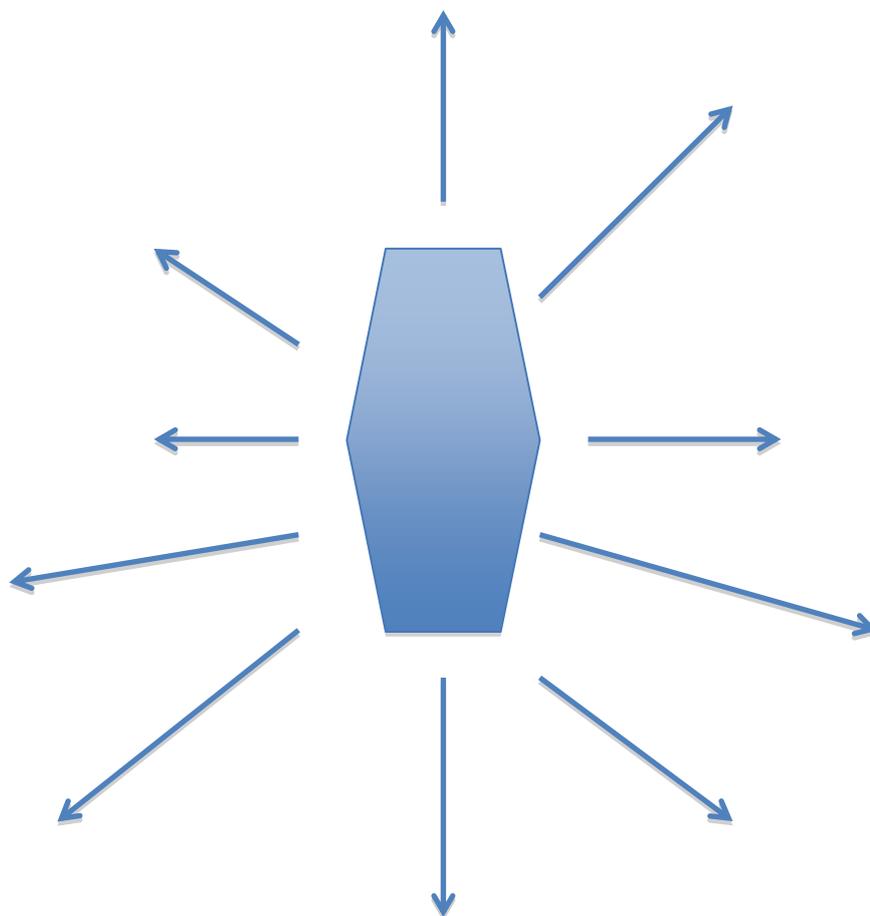
Consigne : Allez poser votre question à trois autres participants au minimum qui ont des questions différentes (vous repèrerez les personnes qui n'ont pas la même question que la vôtre grâce aux couleurs différentes). Profitez-en pour répondre également à leur question.

3^e étape :

Consigne : Regroupez-vous à nouveau par question (par couleur) et réalisez une synthèse des données collectées. Cette synthèse, qui sera présentée au collectif, peut prendre différentes formes: liste, carte heuristique, ... (Il est intéressant de rappeler qu'une synthèse n'est pas seulement la copie des différentes réponses mais bien le traitement (classement, structuration...) de celles-ci).

4^e étape :

Les synthèses sont présentées au collectif sous la forme d'un partage, d'une exposition,... Elles constitueront un matériau possible pour une exploitation future.
Les questions génériques issues du « Bouillon de questions » peuvent également être traitées par la suite.



Question choisie par le groupe :

Mon avis

L'avis des collègues que j'interviewe

Passeur de savoirs

Objectif:

- Nourrir les représentations sur le thème ciblé dans une logique collaborative.

Matériel :

- Deux textes A et B
- Affiches et marqueurs
- Feuilles blanches

Dispositif pédagogique :

- Tables pour quatre

Déroulement :

- Annonce de l'objectif : Nous allons nourrir nos représentations en nous appropriant des contenus sur le thème ciblé. La méthodologie proposée a une visée collaborative (d'après Charles Pepinster).
- Chacun reçoit le texte A ou le texte B.

L'étude

- Chacun(e) lira attentivement SA feuille POUR être bientôt en mesure d'en communiquer le contenu à d'autres. Ce sera le moment de prendre des notes sur une feuille blanche, le plus de notes possibles.
- Durée : quinze minutes.

La révision

- Munis de ses notes, en tâchant de ne plus beaucoup recourir au texte de départ, chaque A rencontrera un autre A voisin (et forme un duo), afin d'approfondir ce qui sera transmis aux B ultérieurement. Deux B feront de même.
- Durée : une douzaine de minutes.

La double interview

- Formation de quatuors composés de deux A et deux B ; le duo A communique tout ce qu'il a retenu, en dialoguant. Puis, c'est au tour du duo B d'instruire les deux A. Les B notent ce que les A communiquent et inversement.
- Durée : quinze minutes.

La reconstitution

- Deux duos forment un quatuor de A qui reconstituent sur une affiche le document B qu'ils n'ont pas lu mais qui leur a été explicité ; B/B font de même, sans l'intervention de A /A, ceci de mémoire.
- Durée : quinze minutes.

La discussion, critique, analyse réflexive

- Seul, on part à la découverte des affiches. On valide, commente ...
- Durée : sept minutes .

En assemblée de tous les participants, échange.

- Petit retour sur la démarche proposée.
- Quels sont les éléments identifiés en termes de ruptures, de continuité et de questionnement ?
- Durée : le reste du temps

Remarques :

- Il faut constituer un nombre pair de groupes (autant de groupes A que de groupes B).
- Les duos pourront être des trios.
- Les quatuors pourront être des quintets.

Prio-cartes et 10 facettes de l'école

Objectif:

- Améliorer la compréhension du thème du jour et favoriser la mise en projet des participants.

Matériel :

- 4 petites cartes cartonnées par participant ; de quoi écrire.
- Une réserve de cartes répondant à la question (env. 40 cartes pour 20 participants)
- Une photocopie de la roue des 10 facettes par groupe.
- La fiche « synthèse » pour chaque participant.

Dispositif pédagogique :

- Tables de 4 ou 5 personnes
- + 1 grande table au centre pour déposer les cartes

Déroulement :

Annonce de l'objectif :

L'ambition de l'atelier est de vous permettre d'avancer dans la compréhension du thème du jour et en favoriser la mise en perspectives.

Partie 1 : Individuellement

1. Chacun répond à une question (voir les 4 questions ci-dessous en lien avec le thème à développer).
2. Donner à chaque enseignant quatre cartes vierges. Demander d'écrire sur chaque carte une suggestion/action sur le sujet (commencer par un verbe) . Après 5 minutes, rassembler les cartes et les mélanger (discrètement) avec les cartes préparées à l'avance (cfr annexe à recopier pour votre groupe, en fonction du thème).
3. Redistribuer au hasard trois cartes à chaque participant. Demander à chacun d'étudier ses cartes et de les classer selon son ordre de préférence. Pendant ce temps, étaler les cartes restantes sur une grande table, côté écrit sur le dessus.
4. Demander à chacun de venir autour de la table et d'échanger la ou les cartes qui ne conviennent pas, en les remplaçant par d'autres qu'il prend sur la table. Donner deux minutes pour cela, seul et en silence.
5. Pendant les deux minutes suivantes, chacun a la possibilité d'améliorer sa « main » en échangeant des cartes avec d'autres personnes, selon les règles suivantes :
 - ↻ on doit toujours avoir trois cartes ;
 - ↻ on peut échanger autant de cartes que l'on veut, mais au moins une ;
 - ↻ on échange une carte par une carte ;
 - ↻ on ne peut plus échanger de cartes avec celles qui sont sur la table.

Partie 2 : En sous-groupes

Synthétiser les idées communes en mots et confirmer les choix.

1. En sous-groupes, se concerter pour cibler (N-1) actions prioritaires. Chaque équipe, après discussion de 4 à 5 minutes, ne garde que N-1 cartes « actions » sur lesquelles tous

s'accordent. Les autres cartes sont mises de côté. (Le nombre de cartes à conserver est de N-1, N étant le nombre de participants du groupe).

2. Dans ce même sous-groupe, utiliser la copie de la « roue des 10 facettes » et son descriptif. (Si nécessaire, présenter la roue des 10 facettes.)

Une des actions est placée au centre de la roue. La mission du groupe est d'écrire des tâches au service de l'action choisie dans chacune des facettes. Chacun peut collecter les idées émises grâce au document « Synthèse ».

Exemple :

Question de base :

« Que faudrait-il faire pour que votre école soit une école encore plus inclusive ? »

Action choisie :

« Etre mieux informés sur les élèves que nous accueillons »

Effets escomptés en lien avec la facette « Temps » :

« Gagner du temps par rapport aux tâtonnements habituels »

Partie 3 : Collectivement

1. Demander, à chaque équipe, de lire les cartes qu'elle a retenues et de présenter 5 effets qu'elle a pressentis (sans omettre de nommer la facette concernée).
2. En fin de séance, de nombreuses pistes apparaissent. Il serait intéressant de susciter l'expérimentation par certains enseignants volontaires, de planifier des concertations pour se partager les expériences, de se remettre en projet, etc. et de se voir progresser sur le sujet.

Commentaires:

- *Le « prio-cartes »* permet à un groupe de réfléchir sur un sujet complexe. Au départ, chacun exprime ses propres idées et les confronte aux idées des autres. Les idées essentielles sont mises en évidence.

Annexe : 4 questions pour lancer les 4 thèmes : (Prio-cartes)

- Ecole inclusive : « Que faudrait-il faire pour que votre école soit une école encore plus inclusive ? »
- Elève en difficulté : « Que faudrait-il faire pour mieux prendre en compte les élèves en difficulté ? »
- Différencier : « Que faudrait-il faire pour mieux tenir compte des différences dans nos classes ? »
- Evaluation : « Que faudrait-il faire pour mieux évaluer au service de l'élève ? »

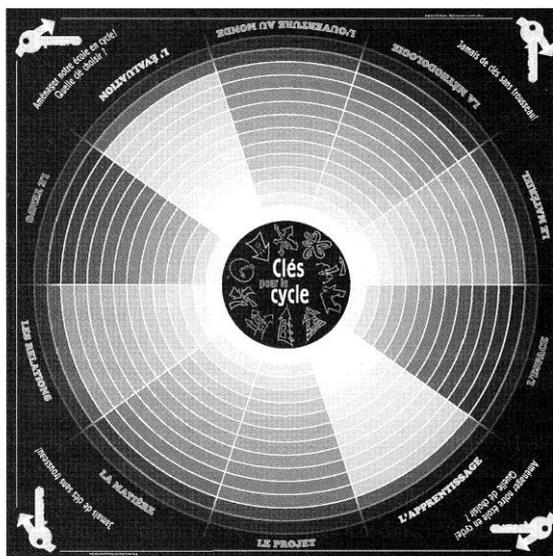
Les 10 facettes d'une école

Clés pour le cycle, un outil pour cheminer, Segec 1997

La facette «**espace**» concerne l'organisation et l'utilisation variées de l'espace ainsi que la réflexion et la recherche nécessaires à la prise de pouvoir par chacun sur cet espace.

La facette «**temps**» concerne toutes les idées pour une autre ou une meilleure organisation du temps pour les enfants, les adolescents et les enseignants et les autres partenaires de l'école.

La facette «**relations**» concerne tout ce qui favorise, améliore et organise les conditions de relations plus attentives, plus égalitaires entre tous les acteurs de l'école.



La facette «**matériel**» concerne tout ce avec quoi les enfants et les enseignants travaillent (livres, cahiers, objets, jeux ...) ainsi que les résultats matériels de ce travail (brouillons, synthèses...).

La facette «**apprentissage**» concerne tout ce qui tourne autour de la démarche personnelle de l'apprenant confronté à une situation qui lui pose problème.

La facette «**évaluation**» concerne tout ce qui tourne autour de la prise d'informations par les enseignants et les apprenants à propos des processus d'apprentissage et des méthodes qui les organisent, pour réguler les uns et les autres.

La facette «**méthodologie**» concerne l'organisation des groupes d'enfants dans le cycle, la répartition des activités selon des objectifs différents et les méthodes de communication employées par les enseignants.

La facette «**matière**» concerne toutes les recherches et les réflexions sur les contenus d'enseignement et d'apprentissage.

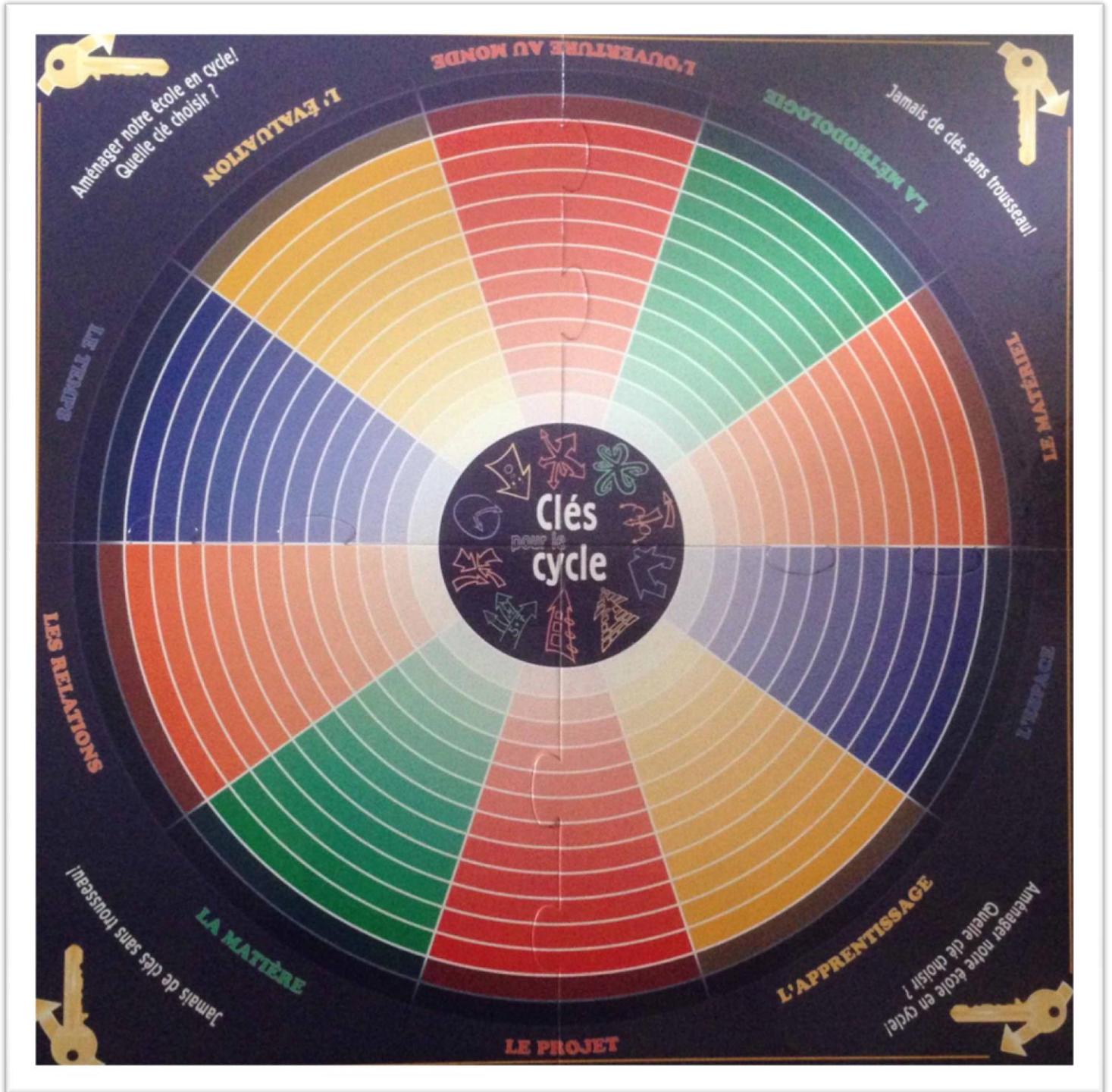
La facette «**ouverture au monde**» concerne toutes les activités et les idées permettant à un ou plusieurs enseignants de sortir de leur classe ou de l'ouvrir, même à un collègue de palier.

La facette «**projet**» concerne tout ce qui permet à chacun d'exprimer son projet, ce qui permet à une équipe de construire le projet d'école ainsi que les conditions institutionnelles donnant à chacun la possibilité de s'exprimer et d'agir dans et sur ce projet.

Synthèse : Notre action et la « Roue des 10 facettes »

Admettons que cette action est mise en place. Plaçons-la au centre de la roue. Toute école étant un système, imaginons les tâches que nous pourrions réaliser...

	Action 1	Action 2	Action 3	Action 4
Espace				
Temps				
Relations				
Matériel				
Apprentissage				
Evaluation				
Méthodologie				
Matière				
Ouverture au monde				
Projet				



Pistes à insérer dans le Prio-cartes

A recopier sur des cartes, dans un format identique à celui des cartes distribuées aux participants.

Ecole inclusive : « Que faudrait-il faire pour que votre école soit une école encore plus inclusive ? »

- Réfléchir en équipe sur les valeurs portées par l'école inclusive.
- Créer en équipe une charte des valeurs de l'école inclusive à revoir chaque année.
- Déterminer en équipe 10 actions, lieux, conditions de travail soutenant une pédagogie différenciée et en évaluer les effets chaque année .
- Vivre en équipe un plan de formation sur 3 ans en lien avec la visée de l'école inclusive.
- Développer 10 activités par classe qui valorise une pédagogie interculturelle tenant compte des différences et développant visées communes.
- Créer un comité d'éthique rassemblant DE-instit- parents et P.O. (voire PMS) attentif aux discriminations et aux actions d'inclusion qui se réunit 4 fois par an.
- Organiser une (ou plusieurs) réunions de parents sur les enjeux pour tous d'une logique d'inclusion réussie.
- Intégrer, dans les PIA, des actions contextualisées pour diminuer l'impact de la stigmatisation dont souffrent certains élèves.
- Se remémorer des parcours d'élèves qui (bien que différents) s'en sortent dans la vie et identifier les contributions de l'école.
- Analyser, en école les résultats aux évaluations externes (certificatives et non certificatives).
- Rencontrer les parents et réfléchir ensemble sur le parcours de leur enfant en difficulté.
- Pouvoir se parler entre adultes des peurs que l'idée d'une école inclusive provoque, y compris les peurs « incorrectes » (ex. : peur de la surcharge de travail).
- Pouvoir repenser l'ensemble de mon école, prévue pour accueillir des enfants « X ». Ne pas faire croire aux enfants « non X » qu'ils doivent le devenir.
- Réécrire les cadres d'accueil, les visées d'une telle école.
- Avoir un débat, en équipe, sur la philosophie de l'inclusion, ses enjeux, les valeurs que l'école inclusive véhicule.
- Inviter des enseignants orthopédagogues et partager des outils avec eux
- Visiter des écoles inclusives pour en comprendre les mécaniques mises en place.
- Faire le relevé de tout ce qui a été fait à l'école pour les élèves à besoins spécifiques, de différentes cultures, de différentes origines...
- Rencontrer les parents des élèves pour leur demander comment ils vivent leur école idéale pour tous.
- Différencier les objectifs à atteindre par certains élèves présentant des troubles spécifiques et accepter qu'un élève puisse atteindre son objectif de manière différente.

Pistes à insérer dans le Prior Cartes (pt2)

A recopier sur des cartes, dans un format identique à celui des cartes distribuées aux participants.

Elève en difficulté : « Que faudrait-il faire pour mieux prendre en compte les élèves en difficulté ? »

- Penser l'école autrement que 1 titulaire = 1 classe.
- Suivre une formation à la différenciation.
- Travailler avec trois enseignants pour deux classes et réaliser des groupes de besoins.
- Réaliser un dossier d'accompagnement pour chaque élève.
- Travailler prioritairement les compétences transversales avant les compétences disciplinaires.
- Imaginer un ou des protocoles de communication et/ou de collaboration entre enseignants.
- Réfléchir à la place de l'enfant, des parents dans le processus d'accompagnement.
- Construire une réunion « type » d'équipe pour se parler des difficultés des élèves : quelles méthodes, timing, traces, ... ?
- Vivre la classe comme une communauté de soutien aux diverses difficultés rencontrées et non comme le lien même de la sélection.
- S'informer sur les compétences de l'élève en dehors de l'école (il travaille à la ferme, s'occupe de ses petits frères, fait les courses pour ..., vole les fils électriques des usines désaffectées...).
- Choisir des temps de formation en école à propos des difficultés rencontrées par les élèves.
- Au sein de la vie de la classe, mettre en place des activités qui valorisent chaque élève.
- Célébrer les progrès, avancées de chacun.
- Avoir des « entretiens privilégiés » avec l'élève en difficulté.
- Replacer les manipulations et l'implication au cœur de l'apprentissage.
- Alléger les programmes.
- Mieux répartir les temps d'apprentissages en fonction des besoins et de l'énergie des élèves.
- Améliorer le passage d'infos entre collègues.
- Se fixer des priorités pour chaque élève, avec la direction (PIA).
- Faire participer l'élève à une recherche de solution pour sa difficulté.
- Rencontrer les familles des élèves en difficulté chez elles, collaborer avec les familles.
- Organiser le co-titulariat : 2 enseignants dans la même classe.
- Créer des dossiers d'enfants en difficulté et les gérer en y insufflant des objectifs ambitieux et réalistes.
- Parler avec l'enfant de ses forces et de ses difficultés. Choisir avec lui des points d'amélioration.
- Bien connaître les attendus pour ne pas trop vite étiqueter l'enfant « en difficulté ».
- Prendre le temps de travailler une même compétence durant un certain laps de temps.
- Organiser le travail en cycles (gestion du temps – apprentissage).
- Etre moins stressé(e) par « les programmes » et les évaluations externes, internes.
- En parler en équipe pour croiser les regards, apporter des pistes variées ... Ne pas rester seul(e) .
- Prendre en compte ce que l'élève sait déjà.
- Considérer l'erreur comme une manière de penser ... qui va évoluer ...
- Organiser le travail scolaire différemment : travail vertical, collaboration(s), concertations réelles, ...
- Lors des activités d'apprentissage, rendre l'élève encore plus acteur (manipulations, conflits socio-cognitifs).
- Instaurer des temps de partages à propos des difficultés des élèves.
- Imaginer des pistes d'activités pour travailler l'estime de soi avec les élèves.
- Se donner des temps pour trouver des solutions ensemble à propos d'un élève en difficulté.
- S'outiller sur de simples adaptations qui peuvent rendre la vie beaucoup plus facile.
- Constituer une banque de paroles à adresser à l'élève en difficulté afin de ne pas le dévaloriser.
- Organiser la remédiation au sein des classes.
- Organiser des temps d'échanges avec les pairs sur les outils utilisés, les « bonnes » pratiques.
- S'interroger, entre collègues, sur le sens des activités proposées.
- Encadrer et déculpabiliser l'enseignant qui a un élève en difficulté.

- Utiliser une lecture positive pour observer l'élève en difficulté.
- Outiller les enseignants sur les difficultés rencontrées.
- Prévoir, pour chaque activité, un temps où l'élève peut valoriser son savoir.
- Partager des pratiques d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre.
- Prévoir, pour chaque activité d'apprentissage, des moyens pour jauger de ce que savent nos élèves.
- Coopérer autour des difficultés rencontrées (au moins deux enseignants).
- Prévoir du tutorat entre élèves.
- Apprendre à mieux observer l'élève (mieux le connaître et vérifier son fonctionnement).
- Lister les domaines de prédilection des élèves pour leur offrir des temps de valorisation.
- Construire, en équipe, une vision commune, un regard commun sur l'élève en situation de difficulté.
- Construire une vision commune, en équipe, sur l'évaluation formative.
- Instaurer un système de boîte à messages au service des élèves.
- Mener une réflexion sur « comment respecter le rythme de l'élève au sein d'une journée, d'une semaine, d'une année, ... ».
- Mettre en place des PIA.
- Annoncer les objectifs d'apprentissage aux élèves.
- Rencontrer les parents pour fixer ensemble certains objectifs envisagés.
- Etablir clairement et pour tous le statut que nous donnons en école à l'erreur.
- Apprendre à détecter et identifier les difficultés.
- Revoir l'évaluation en termes de progrès effectués et pas de manques.
- Parler avec l'enfant de ses forces et de ses faiblesses.
- Organiser des concertations où des pistes d'actions sont recherchées.
- Faire appel à des observateurs extérieurs.
- Consacrer des temps de concertation aux élèves en difficulté.
- Donner un temps d'écoute individuel pour comprendre le raisonnement de l'élève.
- S'attacher plus au développement des compétences transversales (estime de soi, connaissance de son propre fonctionnement, ...).
- Echanger des pratiques pédagogiques entre enseignants.
- Développer davantage la notion d'évaluation formative plutôt que sommative.
- Mettre en place des épreuves d'analyse du fonctionnement des élèves.
- Mettre en place des conseils de classe.
- Acquérir des connaissances théoriques sur les différents types de difficultés.
- Mettre plus de continuité dans la gestion du dossier de l'élève en difficulté.
- Prévoir des temps pour mémoriser les réussites.

Pistes à insérer dans le Prior Carte (pt2)

A recopier sur des cartes, dans un format identique à celui des cartes distribuées aux participants.

Différencier : « Que faudrait-il faire pour mieux tenir compte des différences dans nos classes ? »

- Tenir compte des aménagements raisonnables effectués au cours des apprentissages pour les évaluations.
- Varier les supports d'apprentissages.
- Favoriser des temps de travail à la carte pour rendre de la disponibilité de l'enseignant.
- Sélectionner les élèves lors des inscriptions pour avoir moins de différences.
- Vivre en équipe des temps de formation pour avoir un langage commun.
- Distinguer, différencier et individualiser.
- Organiser les groupements d'élèves de manière souple et variée : individuel, duo, trio, collectif.
- Toujours annoncer l'objectif de l'activité pour permettre à chacun de se projeter, de donner du sens.
- Ecrire, chacun, en fin d'activité ce qu'on retient, comprend de l'activité.
- Pour chaque activité dont l'objectif est annoncé, faire anticiper, imaginer les élèves sur le « comment » ils pourraient, ils se voient apprendre.
- Apprendre aux élèves à verbaliser leurs ressentis.
- Apprendre aux élèves à verbaliser leurs démarches mentales.
- Entretenir une relation bienveillante entre la famille et l'école.
- Travailler la dynamique de groupe.
- Mettre en place des conseils d'élèves qui participent à la vie de la classe, de l'école ...
- Ouvrir les portes des classes pour travailler sur un projet commun entre élèves de différentes classes.
- Mettre en place le portfolio.
- Développer l'éveil sous toutes ses coutures.
- Travailler en coresponsabilité de deux enseignants par « deux classes ».
- Mener des projets en donnant des responsabilités différentes aux élèves qui tiennent compte de leurs forces.
- Faire lister par les élèves leurs forces et leurs défis.
- Varier la composition des groupes et donner des responsabilités à chaque membre du groupe.
- Evaluer l'élève quand il se dit prêt à l'être.
- Inviter les élèves à présenter un livre, une exposition, une chanson, un texte, sans les fonctions de leurs goûts.
- Organiser des débats sur la richesse de nos différences (culture, hobbies, etc ...).
- Dans les activités d'apprentissage, inciter voire contraindre tous les élèves à suivre la même procédure de cheminement.
- Faire un travail sur soi (en tant qu'enseignant) pour identifier les différences qui nous sont acceptables et celles qui nous mettent en difficulté appréciées.
- Ne pas « étiqueter » l'élève que ce soit en termes d'intelligences multiples ou en gestion mentale (auditif, visuel, ...).
- Favoriser l'utilisation de situations complexes permettant à chacun de créer des voies moins préformatées.
- Donner (au moins) autant d'importance aux démarches qu'aux résultats.
- Favoriser chez les élèves les réflexions sur les méthodes.
- Organiser des groupes de besoins (revoir la définition exacte).
- Se mettre dans la peau de l'enfant.
- Cibler les compétences (ou objectifs) que l'élève doit atteindre.
- Tenir un journal d'observations de l'élève.
- Prévoir un temps de parole pour exprimer ses difficultés (en individuel, en groupe).

- Proposer des activités d'apprentissage riches où chacun peut avancer.
- Rebondir sur une difficulté d'enfant immédiatement pour l'amener plus loin.
- Se concerter entre partenaires pour parler de la situation d'un élève en difficulté.
- Valoriser les démarches différentes des élèves.
- Analyser les erreurs.
- Varier les méthodologies.
- Penser aux chemins différents en préparant son activité.
- Partir des erreurs des élèves.
- Se transmettre le dossier de l'élève en difficulté de classe en classe.
- Proposer aux élèves un matériel diversifié pour une même activité.
- Systématiser l'évaluation formative lors de chaque activité d'apprentissage.
- Cibler une tâche élémentaire lors de sa préparation en non 36 000.
- Pointer avec les élèves les exercices clés (incontournables).
- Expliquer aux élèves pourquoi le produit fini peut être différent pour chacun.
- Identifier les incontournables du programme en lien avec les besoins des élèves.

Pistes à insérer dans le Prior Carte (pt2)

A recopier sur des cartes, dans un format identique à celui des cartes distribuées aux participants.

Evaluation : « Que faudrait-il faire pour mieux évaluer au service de l'élève ? »

- Décider de « renoncer » aux points ou appréciations et réfléchir à une autre manière pour valoriser les apprentissages.
- Supprimer le bic rouge.
- Développer le concept de contrat pédagogique : discussion entre l'apprenant et l'enseignant.
- Supprimer les bulletins à points.
- Faire participer l'élève à l'évaluation de son travail.
- Arrêter de se focaliser sur l'évaluation et revisiter les démarches d'apprentissage.
- Limiter l'évaluation au strict nécessaire : qu'elle dise si un apprentissage est acquis, en voie d'acquisition ou non encore acquis.
- Ne poser d'évaluation que dans le cas où → il faut certifier
 - ↳ l'évaluateur est en mesure de s'en servir pour améliorer l'apprentissage
- Resituer l'évaluation dans le cursus de l'apprentissage (où, quand, qui, pour quoi ... évaluer).
- Différencier les différents statuts de l'évaluation (formative, certificative).
- Supprimer les contrôles hebdomadaires (et tous les autres ! ...).
- Etablir systématiquement, en fin d'activité d'apprentissage, un temps méta où chaque élève aurait l'occasion d'exprimer oralement ou par écrit ce qu'il a appris.
- Inviter les élèves à évaluer leur instit.
- Ne pas communiquer les résultats des évaluations aux parents.
- Parler avec l'enfant de la valeur de son évaluation.
- Approcher l'utilité de l'évaluation avec les élèves et tenir compte de leurs représentations.
- Faire la moyenne et attribuer la cote à l'instit.
- Après les séquences d'apprentissage où on a vérifié que le montage est terminé, demander aux élèves de poser 3 questions sur ce qu'ils ont appris.
- Donner un exemplaire à chaque élève des questions, situations problèmes qui leur seront soumises lors de l'évaluation.
- Construire avec les élèves une évaluation qui correspond à la notion apprise.
- Construire une carte, un schéma pour synthétiser la notion apprise.
- Construire avec l'élève les critères d'évaluation.
- Demander au collègue de construire l'évaluation à partir de ce que lui disent les élèves de cette notion.
- Lorsque c'est possible, faire appel au fonctions ...et ..Evaluer au travers d'une situation de vie.
- Cibler l'objectif à évaluer en veillant à ce que des difficultés annexes ne bloquent l'élève.
- Rendre l'éthnologie à évaluer : mettre en valeur.
- Supprimer les bulletins.
- Payer les enseignants en fonction des résultats des élèves.
- Varier les groupements d'élèves et évaluer de manière collective (plusieurs enfants autour d'une même évaluation).
- Introduire des « brevets » qui reconnaissent l'expertise sur certains aspects et attribuent un statut de « tuteur ».
- Choisir (l'élève) quand on se sent apte à montrer ses compétences en ...
- Réfléchir, anticiper, peser les mots à dire ou écrire ou à ne pas dire ou écrire avant de rencontrer l'élève ou/et ses parents.
- Elaborer le listing des attentes de chacun dans une perspective de progrès.

- Accepter que chaque partenaire pédagogique puisse évoluer à son rythme dans cette perspective.
- Objectiver l'évaluation, nuancer l'évaluation des apprentissages et celle du comportement.
- Etre à l'écoute de ce que l'enfant dit à la maison de sa vie d'écolier.
- Avoir toujours en tête que l'évaluation est au service des apprentissages futurs.
- Projeter, se lancer dans le changement du mode d'évaluation en se donnant du temps, des moyens, du repos, de l'énergie mais surtout du plaisir.
- Expliquer aux parents les modes d'évaluation utilisés.
- Rendre l'enfant acteur dans la présentation de son carnet d'évaluation à ses parents avec le soutien de l'enseignant.

Evaluation de fin de journée de formation : chapeaux de Bono

Afin de permettre à chaque participant d'évaluer (mettre en valeur) les avancées dans le cadre du thème retenu et de se mettre en perspective pour la suite... une évaluation s'impose.

Remarques si utilisation des chapeaux de Bono :

- Faire la synthèse de l'ensemble des avis (ou demander à votre secrétaire). Ils sont à retranscrire intégralement question par question. Au sein de chaque question, regrouper les avis qui convergent.
- Analyser la synthèse réalisée.
- Communiquer à l'équipe la synthèse des avis (lors d'une réunion de personnel qui suit) et son analyse.
- Echanger quant aux perspectives suggérées.

Une évaluation toute en couleurs...

Afin de permettre à chaque participant d'évaluer (mettre en valeur) les avancées dans le cadre du thème retenu et de se mettre en perspective pour la suite... une évaluation s'impose.

	<p>Question : Quels sont les éléments concrets que je retiens pour ma réflexion pédagogique et ma pratique ?</p>
	<p>Question : Quel est mon ressenti, mon sentiment ?</p>
	<p>Question : Si je devais rester prudent à propos de ... ce serait ... ?</p>
	<p>Question : Qu'est-ce que ces réflexions, découvertes, débats, ... ont permis de positif ?</p>
	<p>Question : Quelles idées neuves, créatives ces éléments ont-ils apportées ?</p>
	<p>Question : Qu'ai-je pensé de l'organisation de cette mise en réflexion sur la thématique ?</p>
	<p>Question : Quels seraient les prochains pas à poser ensemble ?</p>

Le passage de la ségrégation (dans le sens de « séparé », « distinct ») à l'intégration puis à l'inclusion a vu naître différents types de pratiques permettant d'intervenir et offrir les adaptations indispensables au niveau de l'école, de la classe ou de l'élève. [...] Le concept de dispositif scolaire destiné à des élèves à besoins spécifiques (inclusif ou non), véhiculé avec lui, de facto, le concept de « différenciation » (différenciations à différents niveaux : enseignement, évaluation, ressources, objectifs, etc.) et le principe de collaboration entre professionnels (enseignants, orthopédagogues, etc.). [...]

La mise en place d'écoles inclusives répondant aux besoins éducatifs de chacun repose ainsi sur une série de conditions ou de facteurs favorables à l'implantation de telles expériences. Plusieurs auteurs et organismes ont recensé différentes conditions ou facteurs de réussite de l'inclusion (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, King-Sears, 1997, Rousseau et Bélanger, 2004, Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1998). Nous avons procédé à une synthèse de celles-ci en élaborant dix conditions nécessaires à la mise en œuvre et la pérennisation d'une école inclusive. Ces conditions constituent plus des intentions vers lesquels il faut tendre que des préalables ou des conditions sine qua non.

1. Les valeurs et attitudes

L'inclusion scolaire nécessite une vision et une volonté forte de la part d'acteurs à tous les niveaux du système scolaire, allant de la philosophie sous-jacente à la volonté de l'implanter concrètement sur le terrain. Différentes valeurs relatives à l'inclusion scolaire comme l'égalité, l'équité, l'éloge de la différence doivent influencer les décisions et les actions des intervenants.

La philosophie de l'inclusion et les valeurs qu'elle véhicule doivent se traduire par certaines attitudes et des actions concrètes. En effet, si plusieurs intervenants se déclarent favorables à l'idée de l'inclusion, beaucoup préfèrent retarder son application ou émettent des doutes face à l'inclusion d'enfants avec des besoins importants. Les administrateurs, les enseignants, les parents et les autres élèves ont des attitudes parfois négatives à l'endroit de ces élèves à besoins spécifiques. Ces attitudes reposent, en partie, sur des craintes quant aux capacités des jeunes à fonctionner en classe ordinaire. Toutefois, la recherche montre que ces craintes se résorbent une fois l'intégration réalisée. De plus, l'enseignant qui a une attitude favorable aura de plus fortes attentes que celui avec une attitude négative (Elliott, 2008). Globalement, les recherches montrent que les enseignants se disent favorables à l'inclusion tant que des mesures sont prises pour la favoriser. Ces mesures concernent la planification (Frederickson, Dunsmuir, Lang et Monsen, 2004), la consultation préalable (Beauregard, 2006), la formation, le soutien et le temps (Bélanger, 2010). On remarque également que les enseignants ont des attitudes favorables face à l'inclusion quand leur rôle est défini clairement et qu'ils reçoivent un soutien approprié (Dickens-Smith, 1995), par exemple dans le cadre de la formation au sein de l'établissement.

L'inclusion scolaire repose sur le fait que les enseignants, les élèves et leurs parents acceptent que l'élève à besoins spécifiques soit scolarisé dans des classes ordinaires bien qu'il y reçoive un traitement différencié, équitable. Le facteur principal qui amène des changements vers des attitudes positives est le face à face, le contact jour après jour avec l'élève à besoins spécifiques. Le fait de vivre une expérience d'inclusion favorise des attitudes plus positives (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000). L'enseignant, de par son attitude, joue un rôle très important dans la modélisation de l'attitude d'acceptation, particulièrement lorsque les enfants doivent rencontrer des élèves à besoins spécifiques. La reconnaissance des besoins de chacun, le respect de l'autre et la responsabilité constituent trois éléments à considérer pour favoriser ces attitudes positives (Shapiro, 1999).

2. L'engagement collectif

En relation directe avec les valeurs et les attitudes, l'engagement apparaît comme nécessaire à tous les niveaux (du

gouvernement aux enseignants en passant par les directions d'école et les parents). Tous devraient être capables d'expliquer la philosophie sous-jacente et la montrer par leurs actions. Le corps enseignant et le directeur ont ainsi la responsabilité de développer une culture inclusive dans l'école. Si le directeur exerce une fonction prépondérante en tant que chef d'établissement, ces rôles peuvent être assumés par d'autres membres de la communauté (enseignants, orthopédagogues, parents, etc.). C'est cependant le rôle de la direction de fournir de l'encouragement et de la reconnaissance pour les efforts consentis, d'obtenir des ressources supplémentaires et de les distribuer équitablement, de participer à l'adaptation des procédures, de veiller à leur amélioration et surtout, de régler les problèmes qui apparaissent. Enfin, cet engagement doit s'exprimer également en termes de flexibilité et d'ouverture aux changements pédagogiques et autres.

3. Accès et groupement

Il est bien entendu que l'inclusion scolaire implique la fréquentation d'une école et d'une classe ordinaire. Le placement de l'élève à besoins spécifiques dans une classe avec des élèves du même âge dans une école du voisinage est ainsi une condition nécessaire, mais pas suffisante de l'inclusion scolaire. Il est important que les enfants à besoins spécifiques scolarisés en classes ordinaires ne soient pas placés dans des groupes formés suivant les aptitudes pour toutes leurs activités (groupes homogènes), ce qui créerait une forme de ségrégation au sein de la classe. Il est donc préférable de créer des groupes dont les besoins sont mélangés et dans lesquels il est possible de porter des attentions plus personnelles (groupes hétérogènes). Il doit, enfin, y rester en permanence ou au moins y passer un temps important. [...] Plus particulièrement pour les élèves avec des déficiences physiques ou neuromotrices, par exemple, l'accessibilité comprend les mesures nécessaires pour que l'élève puisse accéder physiquement aux différents lieux de l'établissement scolaire. Cela signifie qu'il faut équiper l'environnement de rampes, de toilettes adaptées et d'espace suffisant pour manœuvrer une voiturette ou une chaise roulante.

4. La qualité de l'enseignement

L'inclusion scolaire repose sur un enseignement de qualité, tenant compte des besoins de chacun. Il s'agit d'une des catégories de facteurs les plus importants. [...] De plus, cette qualité profite tant aux élèves à besoins spécifiques qu'à ceux sans difficulté.

Cela signifie, entre autres, que l'enseignant doit faire preuve de flexibilité. Par exemple, les tâches demandées doivent être adaptées à l'âge des élèves, bien qu'adaptées au niveau des compétences exigées. Il doit également être capable d'auto-évaluer son style d'enseignement pour savoir s'il favorise les pratiques inclusives.

Pour cela, idéalement, l'enseignant doit prévoir des moments d'évaluation formative. L'évaluation formative de ses élèves lui permet d'adapter en permanence ses pratiques. Cette évaluation est plus à même de fournir le meilleur compte-rendu possible des connaissances et compétences des élèves. L'évaluation formative doit fournir la description claire de ce qui est ou de ce qui n'est pas acquis. Elle permet de guider la manière d'enseigner et d'ajuster la démarche si nécessaire, de se rendre compte de ce qui ne fonctionne pas. L'évaluation formative consiste globalement à :

- a. « Enquêter » sur les difficultés ou les acquis durant un apprentissage.
- b. Donner fréquemment des rétroactions aux élèves.
- c. Ajuster, dans la mesure du possible ses stratégies d'enseignement, pour améliorer les performances des élèves.

Enfin, la présence, en classe, d'élèves avec des besoins et des niveaux curriculaires différents implique une adaptation des pratiques. L'inclusion scolaire suppose que les enseignants doivent développer différentes stratégies d'enseignement. Ces stratégies doivent toutefois être maîtrisées pour être efficaces, la formation joue dès lors, ici encore, un rôle essentiel. On remarque cependant que les adaptations requises par l'inclusion bénéficient à l'ensemble des élèves.

5. La différenciation

La mise en œuvre de l'inclusion scolaire exige, comme nous l'avons vu, une différenciation pédagogique, différentes adaptations et parfois des modifications. On parlera également d'adaptations de l'enseignement, de l'évaluation et du curriculum. Cette adaptation de l'enseignement consiste à proposer une variété d'activités et de modes de présentation, à différencier contenus, structures, processus et productions (Tomlinson, 2004), et si nécessaire, d'une individualisation intensive auprès d'élèves en difficulté. [...]

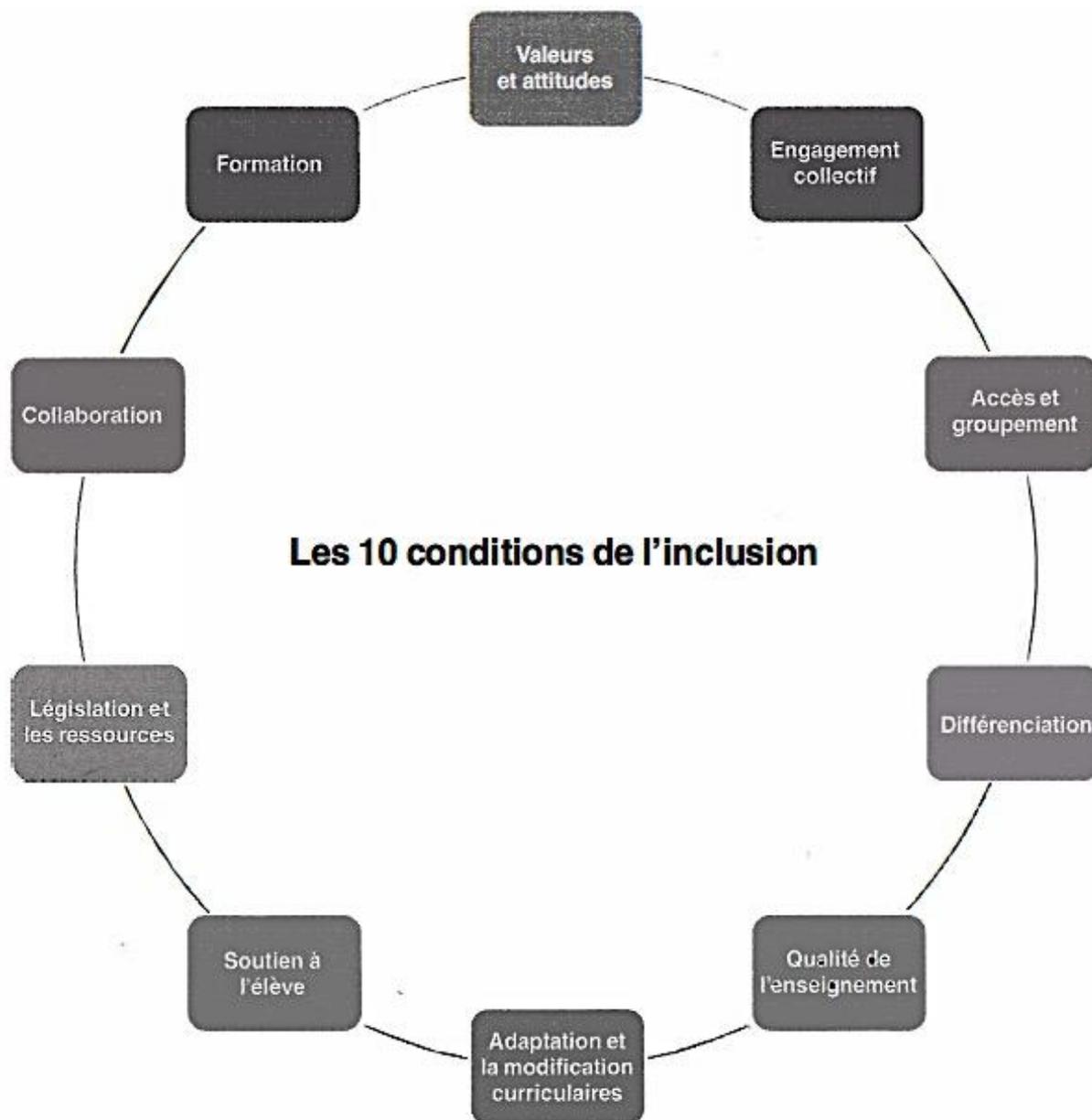
Mettre en place des pratiques de différenciation peut se penser à trois moments : avant un apprentissage (a priori), pendant l'apprentissage ou après un apprentissage (a posteriori). Penser la différenciation a priori, c'est planifier son enseignement sur la base de la connaissance que l'on a de ses élèves. L'enseignant peut ainsi proposer différents itinéraires adaptés à ceux-ci dans l'espoir que chacun d'eux vive une réussite. « La pédagogie différenciée a priori permet d'anticiper des difficultés possibles d'élèves dans leur rencontre avec la culture scolaire (...) » (Kahn, 2010, p. 101). Différentes techniques de différenciation a priori existent permettant à chacun, d'emblée, de se mettre à la tâche et d'y réussir. Lors d'une compréhension de texte, un enseignant peut préparer différents textes et/ou différentes questions pour ces élèves ou encore offrir différents moyens d'exprimer sa compréhension (questions écrites, rappel oral, résumé, critique, etc.). [...] Toutefois, il n'est peut-être pas possible d'adapter entièrement la tâche à l'élève a priori, car c'est lorsqu'il est confronté concrètement au problème que l'on peut identifier ce qui fait obstacle à sa réussite et surtout à sa compréhension. Cela nécessite également de penser la différenciation pendant l'apprentissage. L'enseignant peut intervenir auprès de ses élèves de façon différenciée, leur apporter le soutien nécessaire pour les amener vers une solution appropriée. Par exemple, il peut travailler avec un groupe d'élèves qu'il sait plus susceptible de nécessiter un étayage plus important pendant l'apprentissage. Cela exige d'organiser son temps et son enseignement pour permettre cette intervention.

Enfin, penser la différenciation a posteriori, c'est gérer ce que nous appelons classiquement la remédiation pour les élèves éprouvant certaines difficultés ou prévoir des activités d'enrichissement pour ceux qui progressent plus rapidement. Il est important que les mesures de remédiation offertes aux élèves en difficulté leur permettent d'aborder le savoir à partir d'approches et de moyens adaptés. [...]

6. L'adaptation et la modification curriculaires

Les élèves à besoins spécifiques ont de nombreux besoins auxquels on peut répondre à des degrés divers grâce à la différenciation pédagogique. Toutefois, la simple différenciation pédagogique peut ne pas suffire. Les termes « d'adaptation » ou « d'accommodation » sont employés pour décrire les changements apportés à l'enseignement et aux apprentissages. [...] Cette adaptation concerne des changements au début ou à la fin du processus d'enseignement/apprentissage, qui ne changent pas le niveau d'une tâche ou le contenu d'une épreuve (King-Sears, 2001 ; Saint-Laurent, 2007). Il s'agit, par exemple, de laisser plus de temps pour les évaluations, d'offrir un local séparé, présenter une tâche morcelée dans le temps, etc. (Paré et Trépanier, 2010). Il peut s'agir également d'aide technique (textes en braille, poste de travail adapté, etc.). L'adaptation de l'évaluation correspond globalement à celle qui a été apportée pendant l'apprentissage.

La « modification », quant à elle, fait référence à des changements dans le contenu ou les critères de réussite : elle change la tâche ou l'épreuve et modifie le programme scolaire pour permettre la participation à l'école ordinaire (King-Sears, 2001). La modification sera justifiée dans le cas d'élèves qui ne peuvent poursuivre les mêmes objectifs-seuils que les autres (ex. : un élève ayant une déficience intellectuelle modérée) ou subir les mêmes évaluations. Généralement, l'élève doit accumuler un certain retard (ex. : deux ans) pour bénéficier d'une telle mesure ou avoir une incapacité lui empêchant de réaliser certaines tâches. Dans ce cas, il faut, le plus souvent, une décision administrative pour pouvoir déroger au programme d'études. Dans le cas d'une modification conduisant à une réduction des exigences, l'élève n'aura généralement pas droit aux mêmes diplômes que les autres élèves. [...] Les adaptations et modifications sont notées au plan d'intervention individualisé (PIA).



B. Ecole inclusive : Les conditions de l'école inclusive

Philippe Tremblay, *Inclusion scolaire*, , Ed. De boeck, Bruxelles, 2012, p. 57 à 77

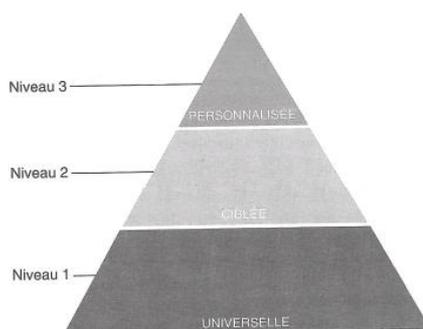
Le passage de la ségrégation (dans le sens de « séparé », « distinct ») à l'intégration puis à l'inclusion a vu naître différents types de pratiques permettant d'intervenir et offrir les adaptations indispensables au niveau de l'école, de la classe ou de l'élève. [...] Le concept de dispositif scolaire destiné à des élèves à besoins spécifiques (inclusif ou non), véhicule avec lui, de facto, le concept de « différenciation » (différenciations à différents niveaux : enseignement, évaluation, ressources, objectifs, etc.) et le principe de collaboration entre professionnels (enseignants, orthopédagogues, etc.). [...]

La mise en place d'écoles inclusives répondant aux besoins éducatifs de chacun repose ainsi sur une série de conditions ou de facteurs favorables à l'implantation de telles expériences. Plusieurs auteurs et organismes ont recensé différentes conditions ou facteurs de réussite de l'inclusion (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, King-Sears, 1997, Rousseau et Bélanger, 2004, Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1998).

Nous avons procédé à une synthèse de celles-ci en élaborant dix conditions nécessaires à la mise en œuvre et la pérennisation d'une école inclusive. Ces conditions constituent plus des intentions vers lesquels il faut tendre que des préalables ou des conditions sine qua non.

7. L'intervention directe à l'élève

Les élèves à besoins spécifiques peuvent avoir besoin d'une intervention sensiblement plus intensive, individualisée et fréquente que les autres élèves. La mise en place de mesures de soutien aux élèves à besoins spécifiques et à leurs enseignants est une autre condition clé de l'inclusion (Crawford et Porter, 1992, Mitchell, 2008). Pour guider la différenciation pédagogique et l'intervention individuelle auprès des élèves à besoins spécifiques, différents modèles d'analyse sont disponibles. Le plus utilisé est, sans conteste, le modèle de « réponse à l'intervention » (Fuchs & Fuchs, 1998; Vaughn & Fuchs, 2003). Ce modèle, qui permet de juger des différents niveaux de besoins des élèves, est conçu en prenant en compte différents niveaux et types d'intervention pédagogique.



Le niveau 1, celui de l'intervention primaire ou universelle, comprend la qualité de l'enseignement de base, offert à tous les élèves. Cet enseignement doit fournir de nombreuses occasions d'apprendre et utiliser des stratégies d'enseignement efficaces. La base de la pyramide est composée d'élèves dont les difficultés ont des répercussions faibles sur leurs apprentissages. De 75 % à 85 % des élèves n'auront pas besoin d'autres interventions. Ces élèves réagiront de façon positive à bon nombre de stratégies et aux soutiens habituellement utilisés dans une classe différenciée. De ce niveau relèvent les conditions relatives à l'accessibilité et à l'acceptation de la diversité, par exemple, la mise en place d'un climat favorable à l'inclusion scolaire. Parallèlement, l'enseignement doit être en mesure d'évaluer les élèves qui ne peuvent réussir le programme scolaire commun, au moins trois fois l'an, pour planifier des interventions plus intensives et individualisées (Fuchs et Fuchs, 2007).

Certains élèves (15-25 % de la classe) tireront profit de la différenciation pédagogique (niveau 1), mais

auront également besoin d'interventions et d'appuis plus ciblés. L'intervention ciblée, ou secondaire, prend place tant dans la classe qu'en dehors. Il s'agit d'un enseignement plus intensif, qui est dispensé par l'enseignant régulier ou l'orthopédagogue. Ce travail s'effectue en petit groupe, trois à cinq périodes par semaine pour des séances de 20 à 40 minutes dépendant du niveau et des besoins. Par exemple, un enseignant travaille avec un petit groupe d'élèves sur une compréhension en lecture tandis que les autres réalisent seuls la tâche. Idéalement, cette intervention dure environ une vingtaine de minutes (Murawski et Hugues, 2009). Les pratiques à favoriser à ce niveau (enseignement collaboratif, mutuel, tutorat, enseignement stratégique, etc.) sont largement marquées du sceau de la différenciation pédagogique et de l'individualisation.

Suite à ces interventions secondaires, quelques élèves peuvent montrer une amélioration de leur performance, mais encore insuffisante et donc nécessiter une intervention plus intensive et individualisée. Le troisième niveau, personnalisé ou tertiaire, correspond à un enseignement intensif et individualisé. À ce stade, l'élève nécessite un plan d'intervention. Il s'agit de quelques élèves (5 - 15 % de la classe) qui auront besoin d'interventions et de soutien intensifs, fréquents et individualisés qui vont bien au-delà de la différenciation pédagogique. Ces élèves auront besoin d'un programme et de services spécialement conçus pour eux (ex.: plan d'intervention). La co-intervention interne ou externe est souvent le modèle préféré (intervention d'une heure ou deux heures par semaine avec un spécialiste).

Le soutien à l'élève s'organise autour d'une planification commune (ex.: plan d'intervention individualisé) dans laquelle les différents intervenants (directions, enseignants, orthopédagogues, spécialistes, parents et enfant) définiront, suite à une évaluation, une formulation des objectifs et une mise en place des moyens d'intervention pour les atteindre (Goupil, 2004). L'élaboration du plan d'intervention s'organise principalement autour de quatre étapes : collecte et analyse de l'information, planification des interventions, réalisation des interventions, évaluation et révision. Cette planification est évaluée et remise à jour périodiquement (ex.: tous les trois mois). Le plan d'intervention est le document dans lequel est notée une synthèse des forces et faiblesses de l'élève, les objectifs, les interventions et intervenants prévus et les modalités d'évaluation. Tout élève nécessitant des adaptations ou modifications devrait bénéficier de ce type d'outil. Le plan d'intervention permet d'organiser un enseignement individualisé et intensif.

8. La législation et les ressources

Le soutien à l'élève ou à l'enseignement nécessite obligatoirement des ressources supplémentaires au sein des écoles ordinaires. En effet, l'inclusion scolaire tout comme l'enseignement spécialisé, requiert une importante mobilisation et une organisation des ressources humaines, financières, matérielles, etc. Les législations scolaires de chaque pays se répercutent bien entendu sur les politiques et les pratiques en milieu scolaire. Celles-ci doivent, bien entendu reconnaître le droit à l'inclusion mais également proposer des dispositifs et y attribuer des ressources. Les ressources sont, en effet, largement dépendantes des facteurs légaux, économiques et sociaux tant dans leur attribution que dans l'organisation de leur fonctionnement interne. Le rôle des administrateurs scolaires et de la direction est ici central. Il leur faut trouver ou organiser différemment les ressources favorisant l'inclusion, attribuer les locaux, établir les horaires, trouver les services de soutien, etc. La direction est également amenée à organiser les formations et permettre aux enseignants de s'y rendre dans de bonnes conditions (remplacement, choix, etc.).

Ces ressources hétérogènes présentent des différences au niveau quantitatif (plus d'enseignants, d'orthopédagogues, de spécialistes, etc.), au niveau qualitatif (des enseignants mieux formés ou un personnel diversifié) et au niveau organisationnel (adéquation et synergie entre les intervenants).

9. La collaboration entre professionnels

L'équipe est généralement composée de la direction d'école, des orthopédagogues, des orthophonistes/logopèdes, psychologues, des enseignants, etc. Ces professionnels sont amenés à s'organiser et à collaborer selon différentes configurations. Cette collaboration peut prendre trois grandes formes : la consultation collaborative, la co-intervention et le co-enseignement.

a. La consultation collaborative

La consultation collaborative est une intervention indirecte dans le sens où le consultant n'intervient pas directement auprès des élèves, sauf peut-être pour faire une démonstration. Il s'agit d'une approche très utilisée de manière formelle ou informelle (Trépanier, 2005). Cette approche consiste à réunir d'une part, un spécialiste ou une personne compétente dans un domaine et d'autre part, un enseignant, en les engageant dans une démarche de résolution de problèmes rattachés à un élève à besoins spécifiques (Paré et Trépanier, 2010), plutôt qu'attendre qu'un expert, seul, résolve le problème ou propose des solutions à appliquer. La consultation collaborative doit soutenir l'enseignant dans une démarche propre de recherche de solutions relatives au contexte (Kampwirth, 2006) en mettant à sa disposition des ressources et une expertise externes. En fonction de la spécificité de ses besoins, il peut y avoir des contacts avec toute une série de services (ex. : santé, aide à la jeunesse, etc.) et des représentants de différents groupes, spécialisés dans une déficience ou un type de difficultés ou bien dans certains types d'interventions. Ces contacts peuvent amener à des interactions avec d'autres professionnels tels que psychologues, médecins, logopèdes, ergothérapeutes, agents de police, travailleurs sociaux, avocats et représentants de communautés.

[...]

La consultation collaborative permet la prévention des difficultés des élèves et une réduction des redoublements. Le taux d'orientation vers des dispositifs d'adaptation scolaire diminue également. Elle améliore aussi la rétention des enseignants dans la profession (Trépanier, 2005). Cette démarche permet, en outre, de réduire la stigmatisation des élèves à besoins spécifiques, car aucune intervention directe ne vient stigmatiser l'élève : les interventions sont mises en place par l'enseignant au sein du groupe-classe. L'élève n'a pas à quitter la classe pour recevoir des interventions, ce qui lui laisse plus de temps d'apprentissage. Cela améliore enfin le transfert des interventions orthopédagogiques, car l'élève applique les stratégies apprises directement dans le contexte de la classe et de situation réelle d'apprentissage (Saint-Laurent, Dionne, Giasson, Royer, Simard et Piérard, 1998).

b. La co-intervention

Un deuxième type de collaboration concerne le soutien direct à l'élève par du personnel spécialisé (ex. : orthopédagogue, orthophonie/logopédie, kinésithérapie, psychomotricité, etc.) s'effectuant en dehors (co-intervention externe) ou dans la classe (co-intervention interne). [...]

La première situation, celles des co-interventions externes, consiste en une collaboration où les professionnels (enseignants et spécialistes) travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace, ni les mêmes méthodes ou objectifs, etc. Cette co-intervention externe concerne, par exemple, les interventions d'un logopède/orthophoniste réalisées individuellement ou en petits groupes dans un local séparé, pendant les heures de classe. [...] Toutefois, cette intervention individuelle doit être, bien entendu, basée sur des pratiques ayant fait leurs preuves.

La co-intervention avec un orthopédagogue où ce dernier prend, à part, un élève ou un petit groupe d'élèves est un modèle largement utilisé dans les écoles (Trépanier, 2005; Gaudreau, 2010). Cette intervention de soutien direct à l'élève, réalisée à l'extérieur de la classe, peut concerner un grand nombre de tâches (correction d'un travail fait en classe, lecture dirigée, rappel de récit, apprentissage systématique, etc.). Toutefois la recherche met en évidence que, pour une utilisation maximale de ces ressources spécialisées, il convient de proposer, durant ces temps de soutien, des tâches nouvelles. Par contre,

Elbaum, Vaughn, Hughes et Moody (2000) remarquent que ce travail ne produit pas d'effets sensiblement supérieurs à l'enseignement en petits groupes (2 à 6 élèves). Par conséquent, il semble parfois préférable de recourir à l'enseignement en petits groupes préalablement à la mise en place d'une intervention individuelle.

[...]

Bien que ce type d'intervention soit nécessaire pour une bonne partie des élèves à besoins spécifiques, Saint-Laurent, Dionne, Giasson, Royer, Simard et Piérard (1998) remarquent que l'on peut seulement en offrir un temps limité (ex. : une heure par semaine). C'est trop peu, selon eux, de sorte qu'il vaut mieux concentrer l'effort sur toute la classe avec deux enseignants (co-enseignement) travaillant en coopération dans la classe. Durant ces périodes de co-intervention, l'élève est amené à quitter le groupe classe et manque ainsi des contenus. Parallèlement, l'enseignant doit gérer ces absences en organisant des rattrapages, des devoirs supplémentaires ou plus « simplement » en réduisant les exigences. Cela peut induire une perte parfois importante du temps de classe des élèves. Les interventions effectuées à l'extérieur de la classe doivent donc pouvoir être transférées à l'intérieur de celle-ci. Nous savons par ailleurs que le problème des élèves en difficulté n'est pas tellement d'apprendre ces stratégies, mais de savoir quand les utiliser (Saint-Laurent, 2007).

La co-intervention interne, quant à elle, concerne les interventions réalisées, le plus souvent auprès d'un seul élève, par un professionnel. Il peut s'agir par exemple d'un éducateur spécialisé, d'un technicien en éducation spécialisée ou d'un assistant à la vie scolaire qui soutient l'élève à besoins spécifiques dans ses apprentissages en classe ou lors de ses déplacements dans l'école ou pendant des sorties scolaires, des séances en laboratoire en éducation physique ou natation, etc. On classe également dans cette catégorie les traducteurs en langue des signes ou français signé, les « scribes » qui transcrivent en braille les cours, etc. Cette intervention directe auprès de l'élève permet une adaptation individuelle des conditions d'enseignement, mais ne modifie pas ou très marginalement l'enseignement donné. Il n'y a pas ou peu de planification commune. Lors de la répartition des rôles, bien que beaucoup d'entre eux soient qualifiés et très expérimentés, ces professionnels ne devraient pas pouvoir remplir la fonction d'enseignement. C'est l'enseignant qui reste responsable de la planification de leur travail ainsi que de leur supervision. Enfin, bien que leur tâche principale soit de fournir un soutien aux élèves à besoins spécifiques, ceci n'implique pas qu'ils doivent intervenir exclusivement avec ces élèves (ex. : discipline, aide ponctuelle, etc.).

c. Le co-enseignement

L'introduction du co-enseignement au sein des classes régulières est relativement récente et n'est pas sans lien avec les mutations amenées par l'adoption d'approches plus inclusives. En effet, nous constatons que, dans un contexte inclusif, le rôle de l'enseignant spécialisé ou l'orthopédagogue s'est graduellement élargi, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant ordinaire. En effet, auparavant perçu comme une différenciation accordée à l'extérieur de l'école ou de la classe ordinaire, le travail orthopédagogique s'effectue maintenant de plus en plus au sein même du groupe-classe. Cette collaboration permet ainsi, tant un soutien à l'enseignement (ex. : apport de ressources, réduction du nombre d'élèves, etc.), qu'un soutien à l'élève (adaptations individuelles, soutiens en classe, etc.).

[...]

Le co-enseignement est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs professionnels (ex. : enseignants, logopèdes, etc.) partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007). Cette collaboration peut fonctionner à temps partiel (ex. : une heure semaine) ou à temps complet.

Il s'agit de la forme de collaboration entre enseignants et orthopédagogues la plus aboutie et la plus cohérente dans le cadre d'une pédagogie inclusive. En effet, il s'agit d'une intervention individualisée, intensive et permanente, mais qui se déroule dans un cadre à la fois « normal » et « différent » de celui d'une classe ordinaire, avec des adaptations peu ou pas stigmatisantes. Le co-enseignement offre l'avantage d'augmenter le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif (Friend & Cook, 2007 ; Friend,

Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010). [...]

Toutefois, dans des recherches récentes, on observe de meilleures performances sous l'effet d'un co-enseignement, une amélioration de l'estime de soi et du comportement des élèves à besoins spécifiques (Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002 ; Fontana, 2005 ; Hang et Rabben, 2009 ; Tremblay, 2012).

[...] Pour les enseignants (ordinaire ou orthopédagogue), le co-enseignement offre la possibilité de satisfaire tous les élèves, les plus faibles comme les plus forts. Ils peuvent consacrer plus de temps et d'énergie à la différenciation pédagogique et à l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Globalement, les enseignants ont deux fois plus de possibilités de connaître les besoins de chacun et d'aider les élèves en difficulté dans un cadre peu stigmatisant. L'aide peut être offerte à tous. La gestion du groupe et de la discipline est facilitée. Après quelques mois d'expérience, chez beaucoup, une grande satisfaction personnelle et professionnelle est remarquée.

[...]

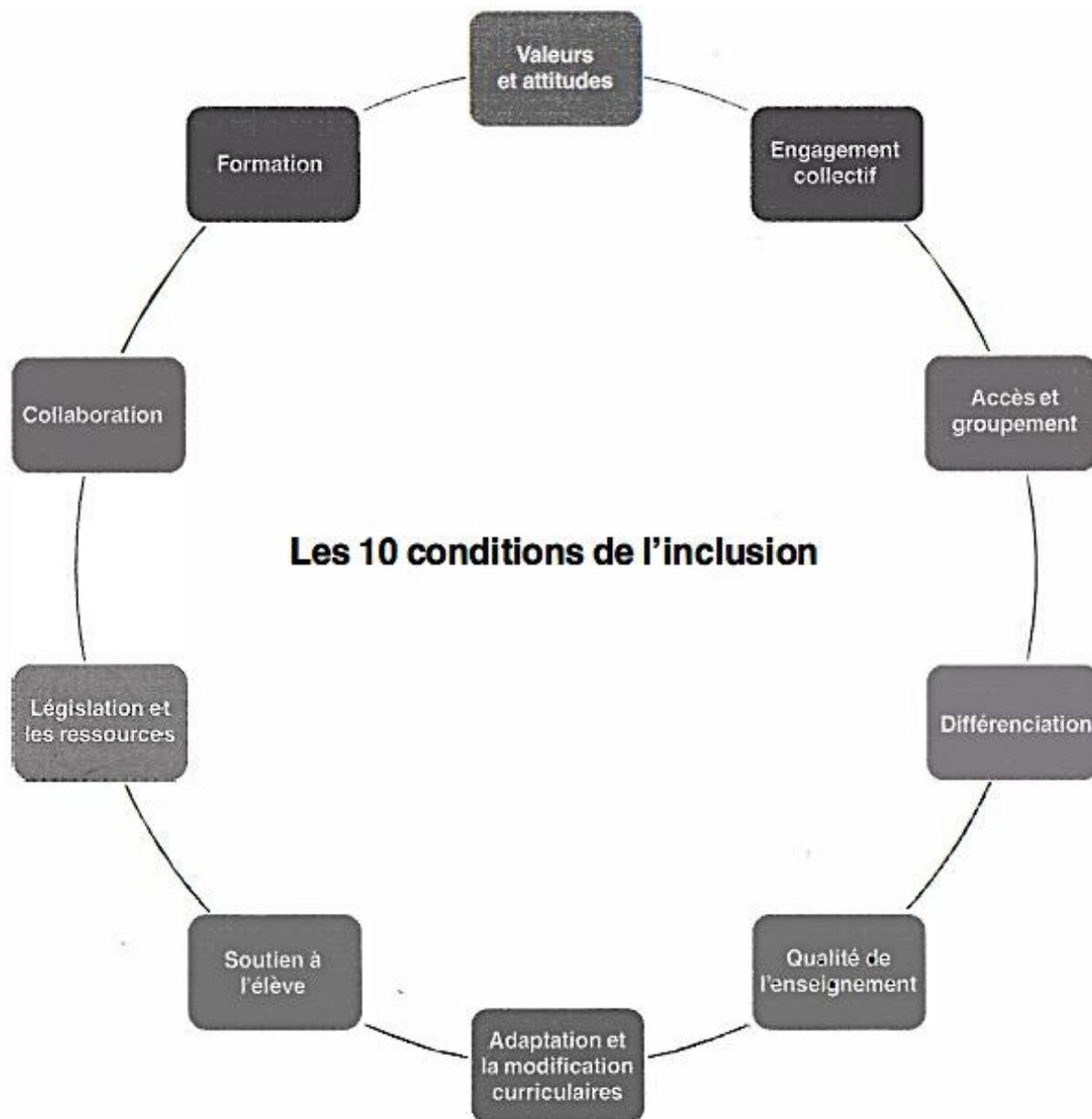
L'utilisation exclusive du co-enseignement fait cependant l'objet de nombreuses critiques. On constate que les élèves à besoins spécifiques n'ont pas toujours profité d'une intervention directe. Quand ils en ont bénéficié, celle-ci était superficielle, interrompue, peu préparée, manquant d'intensité et loin de mener à des objectifs à long terme. Les auteurs remarquent que ces élèves ont besoin de cette individualisation et en sont empêchés par le système inclusif total utilisant le co-enseignement (Zigmond et Baker, 1996). Par ailleurs les classes ordinaires ne sont pas organisées, ni équipées pour s'occuper de ces difficultés. Ces auteurs avancent que c'est seulement en retirant les élèves de leur classe que l'on peut apporter cette aide intensive et individuelle. Toutefois, Scruggs, Mastropieri & McDuffie (2007) avancent que le co-enseignement possède un important potentiel, sous-utilisé, de développement des pratiques enseignantes.

Les risques principaux inhérents à une mise en place réussie de l'enseignement en collaboration peuvent être résumés comme suit : difficulté de rassembler les principaux participants, difficulté de communiquer au travers des pratiques qui nécessitent de s'adapter à toute une série d'approches et de personnalités ; manque d'objectifs clairs pour la collaboration ; manque de soutien de la part de la direction ; manque de préparation. Surtout, le co-enseignement contrevient à la forme scolaire et aux vieilles habitudes solitaires des enseignants, seuls maîtres dans leur classe qui doivent partager désormais leur espace, leur liberté pédagogique, les réussites comme les échecs.

10. La formation continue

Fortement reliée à l'ensemble des autres conditions, la formation des professionnels joue, bien entendu, un rôle essentiel. Par exemple, la qualité de l'enseignement, la mise en œuvre d'une véritable différenciation et une intervention directe efficace nécessitent une constante remise à jour de ses pratiques. Cette formation intervient tant de manière formelle (ex. : journée de formation), que de manière informelle (ex. : apprentissage aux contacts des autres). La formation implique tant une rencontre avec des contenus qu'avec des personnes. La formation est à même de modifier les attitudes et les valeurs des intervenants. Toutefois, la formation est largement dépendante des facteurs légaux et des ressources (offre de formation de qualité, remplacement, financement, etc.).

La formation des professionnels représente ainsi un élément clé de l'inclusion scolaire. Avec la formation, les enseignants peuvent plus rapidement et aisément utiliser des pratiques probantes. De plus, celle-ci suscite l'apparition d'attitudes plus positives envers l'inclusion. Cependant, la formation et la préparation des intervenants sont encore trop peu fréquentes dans l'inclusion des élèves à besoins spécifiques. Lorsqu'elles existent, les sessions d'information sont encore trop souvent le seul moyen privilégié où on y dépasse rarement le stade de la sensibilisation. Dans le cas d'intervenants appelés à jouer un rôle plus actif dans le processus d'inclusion, on privilégie des moyens plus importants : ateliers de formation aux pratiques efficaces, rencontres avec un orthopédagogue, participation à des réunions d'équipe, visite ou vidéos d'écoles inclusives, guides pratiques, etc.



A. Elève en difficulté : Bernard Charlot interviewé par Vie pédagogique

Vie pédagogique : Au début de votre ouvrage intitulé *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, vous dites que l'échec scolaire n'existe pas. Pouvez-vous commenter cette affirmation ?

Bernard Charlot - Oui, mais j'ajoutais : « Ce qui existe, ce sont des élèves qui rencontrent des difficultés et qui vivent des situations dans lesquelles il y a ce qu'on appelle échec scolaire. » On a fini par créer avec un mot trop large une pseudo-réalité qui s'appellerait « échec scolaire », puis on s'est demandé : « Quelle est la cause et quelle est la solution de l'échec scolaire? ». En fait, « échec scolaire » est une expression générique qui englobe des situations extrêmement différentes chez des élèves qui ont des difficultés scolaires pour des raisons différentes, des difficultés scolaires qui se sont construites à travers des histoires différentes. Il faut sortir d'un langage mythique sur l'échec scolaire pour affronter des difficultés réelles qui sont celles que l'on peut repérer et analyser chez un certain nombre d'élèves pris soit par petits groupes un peu homogènes, soit dans leur singularité.

J'ai dit aussi dans ce livre que l'on a parfois l'impression que l'échec scolaire est un monstre tapi au fond de la classe, qui va se précipiter sur les classes populaires. Poser le problème autrement me semble important parce que l'on évite ainsi de chercher une cause et une solution. Quand on cherche une cause, on veut trouver le coupable. On a le choix entre le ministre, les mauvais parents, la télévision, les mauvais enseignants... On sait bien depuis 30 ans maintenant que, en cherchant le coupable ou la solution, on ne résoudra jamais les problèmes qu'englobe l'expression très générale d'« échec scolaire ».

V.-P. Vous affirmez que les élèves en échec ne sont pas des élèves en échec et vous préconisez une lecture « en positif » de la situation de ces élèves. Comment peut se manifester cette lecture chez les enseignants ?

B.C. - Cela pourrait consister à ne pas se demander uniquement ce qui manque à cet élève pour qu'il réussisse, à ne pas seulement chercher ce qu'il n'a pas ou ce qu'il n'est pas et qui lui permettrait de réussir s'il l'avait ou s'il l'était. Lorsqu'on fait cela, on regarde l'élève en creux. Il faut plutôt comprendre comment cet élève est en train de fonctionner quand je le mets devant un problème de mathématique, de quelle façon il s'y prend, quelle est sa manière de penser. On s'aperçoit parfois qu'il y a des choses fort simples où les élèves ont raté complètement l'aiguillage au départ. Alors, ils ne peuvent plus comprendre ce que l'on est en train de leur expliquer.

Il y a un sens de l'erreur. Cette dernière n'est pas simplement l'absence de vérité. C'est une façon de penser également. Les didacticiens travaillent cela à travers la notion de conception. On trouve cette notion chez Wallon aussi, qui dit que le syncrétisme, c'est de la pensée qui n'est pas mise en ordre, mais c'est de la pensée. L'élève qui fait une erreur est un élève qui pense en général. Comment se fait-il qu'il produise cet énoncé faux? Qu'est-ce qui se passe? Lire « en positif », c'est essayer de comprendre ce qui se passe sur le plan intellectuel, sur le plan identitaire, etc., qui permet de comprendre que cette situation advienne et non pas se demander simplement ce qui manque à l'élève et qui lui permettrait de réussir. Généralement, cela ne mène à rien. Lorsque l'élève n'a pas compris une notion, en général on refait un cours sur cette notion, et cela ne marche toujours pas. S'il n'a pas compris, ce n'est pas parce qu'il n'a pas écouté, c'est parce qu'il y a dans sa tête un travail de réinterprétation de ce qu'on lui a dit. Il faut voir ce qu'est cette réinterprétation.

V.P. : S'agirait-il donc de prendre les élèves un par un, chacun dans son histoire ?

B.C. - Si l'on pouvait oui, mais l'on ne peut pas. Ce ne serait quand même pas tout à fait un par un. Les recherches que nous avons menées en milieux populaires parisiens - et elles ont été refaites à Sao Paulo et à plusieurs endroits - montrent qu'il y a des logiques d'interprétation de la situation scolaire qui reviennent régulièrement. À titre d'exemples, j'indiquerai trois points:

1) le fait que, pour les élèves, on va à l'école pour « passer » et non plus pour apprendre. Voilà une première difficulté. Qu'en est-il alors du savoir à l'école, du sens, du plaisir ? Ces aspects sont à prendre en considération;

2) l'idée partagée par beaucoup d'élèves des milieux populaires, à savoir que, dans l'acte d'enseignement-apprentissage, celui qui est actif c'est l'enseignant et non l'élève. Ce dernier doit venir à l'école, se tenir tranquille et écouter le professeur. S'il fait cela, il a fait ce qu'il avait à faire. Ensuite,

tout dépend du professeur. Si ce dernier explique bien, l'élève va savoir; s'il n'explique pas bien, l'élève ne va pas savoir. Ce point de vue des élèves génère un sentiment d'injustice parce que, après, le professeur qui n'a pas bien expliqué met une mauvaise note à l'élève, alors que c'est lui qui devrait avoir la mauvaise note;

3) ce que j'appelle le «rapport binaire au savoir». Je vais le traduire d'abord par les propos d'un élève qui avait de grosses difficultés concernant la lecture. Il devait avoir 7 ans. Une de mes étudiantes lui demande : « Quand tu ne sais pas lire un mot, qu'est-ce que tu fais? » Il lui répond : « Quand je ne sais pas lire un mot j'en lis un autre. » On a réfléchi à cette réponse et on a trouvé ce que j'appelle le « rapport binaire au savoir » : on sait ou on ne sait pas. Il n'y a rien entre les deux. Si je sais, je peux lire; si je ne sais pas, je ne peux pas lire. Les élèves qui réussissent en classe ou les élèves moyens, eux, sont dans une logique de progressivité du savoir. On peut savoir tous les jours un peu plus.

Il s'agit là d'une question très ancienne, qui a été posée il y a 25 siècles. On la trouve dans un dialogue de Platon, le Ménon, où Platon pose la question à travers Socrate : « Comment peut-on apprendre la vertu? » Et de façon plus générale: « Comment peut-on apprendre quelque chose? » Si l'on sait déjà cette chose, on ne cherchera pas à l'apprendre; si on ne la connaît pas, on ne peut pas chercher à l'apprendre. C'est une difficulté philosophique fondamentale, mais c'est aussi une difficulté pratique parce qu'on a tendance, les parents notamment, à présenter la lecture à l'enfant qui entre en classe d'alphabétisation ou en première année (l'appellation varie selon les pays) comme une chose extraordinaire qui va modifier sa vie. C'est une grave erreur pédagogique parce qu'on entraîne alors l'enfant dans ce rapport binaire au savoir, comme s'il allait franchir un précipice et qu'il allait passer d'une situation de ne pas savoir lire à une situation de savoir lire. L'insistance sur cette modification paralyse l'enfant. Il faut au contraire expliquer à l'enfant qu'il sait déjà lire un peu, ce qui est vrai puisqu'il sait lire quelques mots ou écrire son nom, qu'il ne va pas passer du non-savoir au savoir, mais d'une situation où il lit un peu, lentement, à une situation où il lira bien davantage et beaucoup plus vite.

Voilà donc des exemples qui permettent de repérer un certain nombre de logiques fondamentales présentes chez les élèves. Si l'on comprend que les élèves ont d'autres logiques, on peut essayer de travailler ces dernières avec eux. On peut partir de la logique dans laquelle ils sont pour construire avec eux, peu à peu, une logique d'appropriation du savoir par des activités intellectuelles.

Après avoir aidé ainsi la plus grande partie des élèves à régler leurs difficultés, on aura à considérer un certain nombre de cas qui exigeront effectivement une action beaucoup plus individualisée, mais ce ne sera pas la masse. En gros, dans les sociétés industrielles, on constate depuis vingt ans qu'il y a de 8 à 12 p. 100 des élèves que l'on n'arrive pas, quoi que l'on fasse, à sortir de leurs difficultés. Ces cas appellent une approche plus individualisée, mais les enseignants ne peuvent pas tout faire.

V.P. : Dans les milieux défavorisés, le nombre d'élèves en difficulté est beaucoup plus élevé, ce qui rend la tâche d'autant plus difficile pour les enseignants

B.C. - C'est très difficile, et la difficulté fondamentale, me semble-t-il, est que les bases minimales pour enseigner ne sont pas réunies dans ces classes. Quand l'enseignant entre en classe, il n'a pas les conditions minimales de « présocialisation scolaire » des élèves, si l'on peut dire. D'ailleurs, l'enseignant le sait bien quand il est en classe : parfois, il lui faut dix à quinze minutes pour rétablir le calme, tout simplement pour arriver à dire quelques mots aux élèves. Toutefois, on ne peut pas attendre que les bases soient là pour commencer à enseigner. Il faut donc commencer à enseigner dans une situation où l'on n'a pas les bases minimales pour le faire et se débrouiller comme on peut. Dans cette situation contradictoire, il faut essayer de construire petit à petit les bases minimales pour enseigner.

V.P. : Pour réduire la difficulté, on tente de rejoindre les enfants de plus en plus jeunes et de les préparer à entrer à l'école.

B.C. - Cela a une certaine efficacité quand même. Les recherches ont montré que les enfants qui ont fréquenté l'école maternelle ont moins de difficultés au primaire et qu'ils en ont d'autant moins qu'ils ont fréquenté plus longtemps l'école maternelle. Pour autant, cela ne fait pas disparaître tous leurs

problèmes. Alors reste à interpréter cette situation. Dans la logique des classes moyennes, la maternelle est vue comme un lieu d'épanouissement, par exemple. Cependant, je crois qu'il faudrait davantage penser la maternelle comme un lieu où l'enfant découvre le sens de ce qu'est apprendre dans un groupe, la maîtrise de l'espace et la maîtrise du temps. En reprenant l'expression que je n'aime pas trop de « métier d'élève », je dirais que la maternelle permet déjà de commencer à apprendre le métier d'élève, ce qui diminue les difficultés par la suite.

Toutefois, pour moi, la difficulté centrale reste celle des trois points que j'ai mentionnés : quel sens cela a-t-il d'aller à l'école, d'étudier, de travailler, d'apprendre et de comprendre à l'école? Si l'on n'arrive pas à résoudre le problème du sens, si l'on ne parvient pas en même temps à faire qu'apprendre puisse être quelque chose de vivant, un plaisir, on ne s'en sort pas. Ce n'est pas simple, mais si l'on arrivait à résoudre les problèmes de plaisir, de sens, de l'apprentissage comme vie, on n'aurait plus de grosses difficultés. Du même coup, toutes les questions métaphysiques sur la pédagogie nouvelle, la pédagogie ancienne ou la pédagogie magistrale ne se poseraient plus. Ce sont un peu des étiquettes, des solutions magiques, il y a une pédagogie magistrale qui a du sens et il y en a une autre qui n'en a pas. Il y a du travail en groupe qui a du sens et d'autre qui n'en a pas.

V.P. : Vous disiez dans un de vos exposés que maintenant, lorsqu'on parle d'élèves en échec, on parle de rapport au savoir et que l'on est même tenté d'en faire la cause de l'échec.

B.C. - Il y a dix ans on ne parlait pas de cela. Maintenant, on en parle de plus en plus, surtout autour de notre université. Elle est située au nord-est de Paris, là où il y a le plus de migrants. Les enseignants, en partie grâce à notre équipe, ont intériorisé la question du rapport au savoir, mais ils y mettent des choses qui peuvent être très différentes. Certains ont compris que c'est le problème du sens et de l'activité. Pour d'autres, c'est devenu une étiquette. C'est la façon moderne de dire que les élèves ont des handicaps socioculturels, et cela c'est une catastrophe. Le rapport au savoir n'est pas une réponse, mais une façon de poser le problème. Quel rapport l'élève a-t-il au savoir ou à l'école? Ou, pour faire plus simple, revenons aux questions que je rappelais tout à l'heure : quel sens cela a-t-il d'apprendre, d'aller à l'école et d'étudier et quelle activité cela suppose-t-il ?

Il se passe une autre chose du côté des enseignants en milieu populaire : la tentative de résoudre le problème en baissant le niveau. Puisque les élèves n'arrivent pas au niveau, on va adapter le niveau aux élèves. Cela provoque des effets complexes et souvent négatifs. À noter d'abord un effet de mépris. Les élèves se sentent méprisés quand on n'a plus d'exigences. On ne peut pas enseigner sans exigences. L'exigence est structurante pour l'élève, y compris au sens de la psychanalyse, ce que l'on appelle la «Loi». La solution du problème n'est pas de renoncer aux exigences mais de poser progressivement des exigences de plus en plus élevées et telles que l'élève puisse les franchir avec un effort. Sans effort ni exigences, il n'y a pas d'enseignement, il n'existe pas non plus d'enseignement si l'effort demandé est démesuré et si l'exigence mène toujours à l'échec des élèves. Très concrètement, par exemple, on remarque une tendance à ne plus faire écrire les élèves parce qu'ils ont des difficultés à écrire. Alors on fait une pédagogie avec des flèches, des diagrammes, etc. À la limite, on met une croix avec oui ou non. Je caricature un peu, mais...

Au risque de paraître traditionnel, je reprendrai ce que disait Alain il y a un siècle : si l'élève a des difficultés concernant l'écriture, l'objectif numéro un est de lui apprendre à écrire. Ce n'est pas de remplacer l'écriture par autre chose. À transformer le complexe en simple, on n'est plus dans le savoir. Il n'y a pas de savoir simple ni de savoir sans complexité. Le problème pédagogique n'est pas de transformer le complexe en simple, mais d'adapter le niveau de complexité pour que les élèves puissent à la fois acquérir un savoir et que ce soit vraiment du savoir. Quand c'est trop simple, c'est une tâche à effectuer. Mettre une croix ou une flèche n'est plus un savoir, et les élèves se sentent un peu méprisés. Ils perçoivent que le professeur lui-même ne croit pas qu'ils peuvent y arriver.

Quelle est l'origine de votre réflexion/de votre attention sur les difficultés des enfants à l'école ?

Avant d'occuper les fonctions d'enseignant, je travaillais auprès d'enfants et d'adolescents pendant les temps de vacances ou après l'école. Dans ce contexte, j'ai alors eu l'opportunité de rencontrer des enfants vivants, curieux et aspirant à exister en tant qu'acteurs de leurs quotidiens. J'ai rapidement compris que cette force de vie pouvait devenir un appui fort si l'on souhaitait rendre pertinente l'intervention éducative. La plupart des enfants que je rencontrais alors provenaient soit de milieux sensibles et populaires, soit d'institutions d'actions sociales proposant un accompagnement aux plus abimés par la vie. Ce que nous menions en matière de projets pédagogiques s'avérait efficace, mais à moindre mesure : il nous manquait du temps, nous n'en avons pas assez pour aller aussi loin que nous le souhaitions en matière de résorption des difficultés et de construction des personnalités. Or, l'institution qui accueille les enfants le plus n'est autre que l'école. C'est pour cela, qu'en raison de cette volonté d'apporter une aide franche aux plus démunis, je m'y suis engagé.

Votre expérience professionnelle vous a amené à rencontrer de nombreux enfants en difficulté dans le contexte scolaire. Pourriez-vous citer 3 caractéristiques communes à tous les enfants qui vivent cette réalité ?

La difficulté scolaire se manifeste d'autant de façons qu'il existe d'individus. Identifier trois caractéristiques serait nécessairement réducteur du pluralisme de l'espèce humaine. Il m'est en revanche plus aisé de penser à des profils d'enfants en situations d'extrême difficulté à l'école. Je pense d'abord à Siham, une très agréable fille systématiquement en échec devant la tâche en raison de capacités intellectuelles altérées par des conditions de vie extrêmement pauvres en sollicitations. Je pense aussi à Victor, vif et intelligent, mais semble-t-il défait par une mauvaise image de lui renvoyée par ses premières années d'école et enfermée dans une image de petit caïd, contestant l'autorité ou ce qui la représente. Pour lui, il était plus confortable de se sentir exister par l'outrance que de ne pas se sentir exister du tout. Je pense enfin à Nabil, un enfant avec des capacités intellectuelles hors normes, mais sans repère chez lui, livré à lui-même la plupart du temps, y compris la nuit. L'école pour lui ? Parfois une banalité. Souvent un lieu de sommeil. Mais au final une intraitable machine sélective.

Vos représentations de cette problématique ont-elles évolué dans le temps ? Grâce à quoi ? ... à qui ?

Au début de ma carrière, il me semblait que répondre à la difficulté passait en grande partie par un don de soi, souvent inconditionnel, qui se traduisait notamment par une forte écoute et des attitudes empathiques. Quelques désillusions m'ont rapidement fait ressentir les limites de cette logique. J'ai alors eu la chance de rencontrer les travaux de la pédagogie, en particulier ceux de René Laffitte grâce à qui j'ai pu me construire le concept d'institution en éducation. Une institution, "qu'es aquò" ? Pour l'écrire simplement, rien d'autre qu'un instrument de médiation. La plupart du temps symbolique ou organisationnel, elle permet une mise en relation des personnes sans pour autant créer de la dépendance entre elles. L'introduction d'une institution dans un dispositif pédagogique, c'est la permission que chacun se donne d'agir en son nom personnel, d'exister en tant qu'individu maître de son quotidien au sein d'un groupe et

donc de développer une conscience propre, le tout dans un contexte sécurisé et éducatif. Pour les enfants en difficultés, c'est l'idéal : celui de pouvoir bénéficier d'un feed-back de ses actions sans que celui-ci soit parasité par l'identité de la personne qui le livre. Les ceintures de comportement, les règles de vie ou les métiers dans la classe correspondent à quelques-unes de ces institutions. En tant qu'enfant, si je n'ai pas la possibilité de diriger une équipe, ce n'est pas lié au fait du Prince, en occurrence ici l'enseignant. C'est au contraire parce que je n'ai pas encore manifesté les aptitudes qui vont me permettre d'assurer cette fonction.

A votre avis, l'école fait-elle partie du problème ?

Pas seulement, bien évidemment. Les rudesses de l'existence peuvent amocher durablement la personne qui les subit. Les défaillances éducatives tout autant. Mais l'école peut générer des difficultés, ou les amplifier, selon les situations. Surtout lorsqu'elle se cantonne à rester l'institution que se donne l'Etat pour sélectionner sa jeunesse. Elle devient alors une sorte de machine à enfermements où chacun devient à terme ce que l'on pouvait prévoir de lui à son entrée à l'école. Toute la question est alors de se demander comment on bascule d'une logique de sélection à une autre d'éducation, d'élévation ? Les dernières analyses faites des études PISA menées par l'OCDE montrent que les systèmes les plus justes, c'est-à-dire, ceux qui donnent le plus de chances à ceux qui ont le moins, sont ceux qui sélectionnent le plus tard possible et qui, en même temps, personnalisent au mieux les activités scolaires qu'ils proposent.

Comment appréhendez-vous la situation d'un enfant en difficulté à l'école ? Quelles sont vos premières clés de lecture de cette difficulté ?

Les indicateurs courants comme la non-réalisation des tâches scolaires ou les manifestations débordantes dans les classes ne suffisent souvent pas à déterminer d'une difficulté précise. L'évolution humaine n'est pas linéaire, tout un chacun doit faire face à des phases de régressions tout à fait naturelles. De plus, cristalliser ses interventions sur la base de tels comportement peut avoir le risque de générer de la difficulté, ne serait-ce qu'en renvoyant une image dévalorisée de l'enfant à qui l'on s'adresse. Ce qui me sert au contraire le plus pour un repérage de la difficulté que des enfants peuvent avoir à l'école est leur absence durable d'appétence à l'effort. Un enfant sain se montre curieux et rechigne peu à s'engager dans divers projets. Ne pas l'être est souvent symptomatique d'une inhibition devant la tâche scolaire ou d'incapacités à la réaliser. Le problème est que depuis les travaux de Martin Seligman, nous savons que l'impuissance apprise, le fait que l'on est persuadé qu'il n'y a aucun moyen d'agir, est une réalité que développe entre autres l'école. La surmonter passe forcément par une revalorisation de l'image de soi, d'autant plus difficile qu'elle s'est construite comme caractéristique de sa personnalité.

Qu'avez-vous appris, par votre expérience, qui pourrait aider les enseignants à mieux appréhender la réalité de ces enfants et les guider dans leur travail d'accompagnement de ceux-ci ?

Je défends l'hypothèse que la prise en compte formelle de la difficulté scolaire est une impasse. L'enfant en difficulté, dans le contexte d'une classe, pourra encore plus difficilement la dépasser s'il est reconnu comme tel devant ses pairs. De récentes recherches sur le cerveau (cfr. le film documentaire d'Erika Fehse « Apprendre, un curieux phénomène », 2005) ont montré que l'activité cérébrale en situation de stress est réduite de 50 % et que, prolongée, elle modifie la structure du cerveau. Je pense donc

au contraire que, plutôt que de s'intéresser à la difficulté une fois qu'elle se manifeste parfois de manière rédhitoire, les adultes responsables d'enfants ou de jeunes devraient développer des fonctionnements plus larges, adaptés à tous, quels que soient leurs profils.

En lieu et place de systèmes uniformes où chacun réalise en même temps et de la même façon des activités identiques, engageons-nous dans le développement de structures pédagogiques coopératives où chaque enfant a un travail qui lui correspond, peut à tout moment solliciter de l'aide auprès d'un camarade ou d'un adulte, peut à son tour en apporter selon ses domaines de compétences, le tout sans qu'il n'y ait la moindre pression de compétition entre les performances réalisées. En même temps, réfléchissons à des systèmes d'évaluations qui valorisent les efforts et valident les réussites sans médiatiser les échecs, sans créer des classements. Nous obtiendrons alors des classes et des écoles où les élèves ne perdront pas du temps à s'ennuyer, où les plus compétents continueront à progresser et où ceux qui sont moins aisés ne seront pas stigmatisés dans leurs lacunes et pourront ainsi profiter pleinement du temps scolaire pour apprendre.

Pouvez-vous témoigner d'une réussite dans votre travail d'accompagnement d'enfants en difficulté ?

Plusieurs exemples me viennent à l'esprit, mais le plus frappant est celui de Myriam, arrivée dans ma classe multiâge à 8 ans après que ses parents se soient bien inquiétés pour elle en raison de son incapacité à lire et à écrire. Elle provenait d'une école "libre" (à pédagogie non interventionniste) où il était possible de choisir ses activités mais sans exigence pour les réaliser. Au sein de notre classe, elle a donc intégré le groupe de lecture, surtout composé d'enfants plus jeunes qu'elle. Puisque la structure hétérogène du groupe ne focalisait pas des niveaux d'acquisition en fonction de l'âge, elle a pu sans honte s'engager dans le travail combinatoire de la lecture et de l'écriture pour, au bout d'une année, combler son retard et progressivement devenir l'une des élèves les plus compétentes de l'école. Mon travail d'enseignant a d'abord été d'éviter de stigmatiser chez elle les manques et les erreurs, de lui permettre d'acquérir les codes du fonctionnement coopératif de la classe de manière à ce qu'elle devienne le plus rapidement autonome dans son travail, qu'elle connaisse précisément la nature des activités à conduire et quoi faire devant un problème qu'elle n'arrivait pas à résoudre seule. Il a ensuite suffi de l'accompagner dans ses apprentissages, la plupart du temps en m'assurant qu'elle n'était pas bloquée par une tâche trop complexe, m'efforçant de répondre aux questions qu'elle venait me poser plutôt que de la soumettre à des questions qu'elle ne se posait pas encore.

Si vous pouviez disposer d'une baguette magique pour changer une seule chose dans l'école, que changeriez-vous ?

Sans aucun doute, ce serait la formation des enseignants. Je travaillerais dans le sens de former à des pratiques professionnelles autres que celles favorisant la reproduction sociale. Elles modifieraient réellement l'image que l'on peut se faire du métier et feraient de ce que l'on a vécu en tant qu'élèves un exemple parmi d'autres, pas forcément le plus accessible. Elles aborderaient la problématique des apprentissages des élèves avant celle de l'acte d'enseigner. Elles autoriseraient les enseignants à prendre des initiatives, parce qu'à chaque contexte et à chaque personne correspond sa pédagogie. Elles mettraient en avant les plus récentes recherches en éducation qui nous éclairent quant au fonctionnement du cerveau, plus largement au fonctionnement de l'humain. Elles apporteraient la maîtrise d'outils spécifiques qui font de la classe un espace serein et

assurent à chaque enfant un travail qui lui correspond et fait du groupe une fabuleuse ressource pour s'enrichir, par exemple le plan de travail. Elles apprendraient l'importance du travail en équipe et toutes les chances que l'on a de pouvoir compter sur un groupe de collègues qui nous soutiennent quand c'est difficile et contribuent à la recherche commune d'organisations qui aident au mieux les enfants que l'on accueille. Elles souligneraient l'importance du partenariat que l'on doit entretenir avec les familles de ces enfants, afin qu'il n'y ait pas de distinction entre l'élève qui vient à l'école et l'enfant que les parents connaissent.

Si vous n'aviez qu'un seul conseil à donner aux enseignants confrontés à l'accompagnement au quotidien d'enfants en difficulté à l'école, que leur diriez-vous ?

Un seul ? Impossible tant la problématique de la difficulté scolaire peut être systémique. J'en conçois trois, indissociables :

- Accepter de perdre du temps avec ces enfants pour en gagner bien plus ultérieurement. Consacrer ce temps "perdu" à la revalorisation de l'estime de soi dans le travail.
- Organiser sa classe de manière coopérative, afin qu'elle devienne un véritable espace d'échanges de savoirs.
- Ne pas rester seul, en parler avec des collègues et bâtir ensemble des stratégies de sortie de crise.

A. Différencier : un aide-mémoire en quinze points

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2005

Il est risqué de réduire un problème complexe à quelques principes. Mais c'est aussi une manière d'aller à l'essentiel, tel évidemment que je le conçois. Tout cela se discute :

1. La différenciation se situe résolument dans la perspective d'une " discrimination positive ", d'un refus de l'indifférence aux différences et d'une politique de démocratisation de l'accès aux savoirs et aux compétences. Elle vise donc en priorité les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de développement. C'est un choix politique avant d'être pédagogique.
2. La différenciation pédagogique porte sur les moyens et les modalités de travail, pas sur les objectifs de formation, ni sur les ambitions implicites que l'enseignant développe à propos de chaque élève. Ce qui suppose cependant une centration sur les objectifs essentiels dans une vision stratégique de l'ensemble de la scolarité.
3. La différenciation n'est pas synonyme de respect inconditionnel des différences, car le projet de l'école est de permettre à chacun d'accéder à une culture scolaire commune, celle de l'éducation de base, par exemple la culture de l'écrit, de l'argumentation, de la formalisation mathématique.
4. Ce n'est ni une méthode, ni un dispositif particulier, mais une préoccupation, qui devrait concerner toutes les méthodes, tous les dispositifs, toutes les disciplines, tous les niveaux d'enseignement.
5. La différenciation ne peut ni ne doit aboutir à un enseignement entièrement individualisé. Individualiser les parcours de formation en travaillant en groupes, s'appuyer sur les interactions sociocognitives, tel est le défi.
6. La différenciation se traduit au bout du compte par la qualité, la pertinence, le sens, la fécondité des situations d'apprentissage tout au long de la semaine et de l'année scolaires.
7. Elle passe par une autre organisation du travail scolaire, susceptible d'optimiser les situations d'apprentissage, si possible pour tous les élèves, en priorité pour ceux qui ont des difficultés.
8. Les cycles pluriannuels sont des structures favorables à une organisation du travail plus flexible et plus coopérative (groupes de besoin, groupes de niveaux, groupes multiâges, soutien intégré).
9. Il n'y a pas de différenciation sans observation formative, critériée, comparant chaque élève aux objectifs de formation plutôt qu'à ses camarades de classe.
10. On ne peut identifier d'avance les besoins et les acquis des élèves, pour leur administrer un traitement *ad hoc* conçu d'avance ; il faut les engager dans des situations-problèmes ou des projets, qui les confrontent à des obstacles, dont le dépassement devient l'objectif à court terme et pilote des interventions différenciées de l'enseignant.
11. Allonger le temps des études n'est pas la solution, le temps n'est pas la principale ressource, il ne s'agit pas d'apprendre " à son rythme ", plutôt d'apprendre à un rythme relativement standard, mais soutenu de façon différenciée par les enseignants ; ce qu'il faut différencier, c'est la part d'investissement subjectif, d'intelligence professionnelle, de créativité, d'enseignement stratégique, de prise en charge personnalisée dévolue à chaque élève.

12. La différenciation pédagogique se pose quel que soit le curriculum en vigueur, mais ce dernier peut moduler la distance entre la culture scolaire et la culture des élèves et de leurs familles.
13. La différenciation pédagogique exige non seulement la maîtrise de dispositifs, mais une formation pointue en didactique, en évaluation, en métacognition, compétences sans lesquelles on ne saura ni s'écarter des situations les plus conventionnelles, ni piloter les processus d'apprentissage.
14. La différenciation doit être pensée et mise en œuvre en équipe, pour confronter plusieurs regards sur les élèves, diviser le travail, gérer plusieurs groupements, travailler les objectifs et les outils ensemble.
15. La différenciation pédagogique suppose une solidarité entre élèves et entre familles, donc leur adhésion réfléchie à l'idée de discrimination positive.

Inutile de dire qu'il n'y a pas de recette et que différencier est l'affaire de professionnels réflexifs, qui pensent que l'échec n'est pas une fatalité et que leur intervention peut " faire la différence ".

Quel statut accorder à la différence?

La différence est vue par certains comme un attribut du sujet: un tel est comme ça et un tel autre comme ceci. A cette différence est cherchée une cause physiologique (hérédité, génétique), sociale (milieu d'appartenance professionnelle des parents avec des critères de classification souvent contestables), psychologique (développement opératoire, processus d'apprentissage). Le modèle auquel on se réfère donne un éclairage réifiant. C'est un modèle explicatif général lié à une hiérarchie de valeurs: d'un côté le pathologique, de l'autre le normal, etc. Connaître les modèles explicatifs des différences comme ceux de B. Bernstein, de Piaget, est à double tranchant: il permet en effet à l'enseignant de pointer un certain nombre d'observations qu'il n'aurait pas faites, mais en même temps il fige la situation en mettant des étiquettes et en clivant les élèves. Or, l'école offre des situations particulières diverses à travers lesquelles un même enfant ne répondra pas de la même façon: des différences apparaissent dans certaines situations et pas dans d'autres. Les élèves déconcertent et ne sont jamais où on pensait pouvoir les situer. Les différences se révèlent à travers des situations dans un contexte donné. (...)

Françoise CROS,
Une différence peut en cacher une autre ... Cahiers Pédagogiques. N°239. déc.1985.

B. Différenciation : Pourquoi parler de différenciation ?

Christine Jamaer & Joseph Stordeur,
Oser l'apprentissage... à l'école !,
De Boeck, Mars 2006

Quand on parle de différenciation, on se situe souvent très rapidement, parce qu'il s'agit d'un terme pédagogique, dans une recherche de moyens, souci fondamental pour des praticiens. Mais se pose-t-on assez la question du pourquoi ?

Le concept de différenciation en biologie évoque la différenciation des cellules à partir d'une première cellule souche qui se multiplie. Il renvoie donc à l'idée de diversification, notamment des fonctions : à partir d'une même cellule, certaines deviendront des cellules des os, ou des cellules du sang, ou du cerveau, etc. Dans ce sens, l'école fait de la différenciation depuis longtemps, puisqu'elle conduit tous ses élèves à des résultats et des fonctions très différents. Malheureusement, le concept pédagogique est souvent entaché de cette conception. Il devient alors souvent un problème pour beaucoup d'enfants qui sont renvoyés à leurs difficultés dans un souci de respect des différences considérées comme plus ou moins normales.

En pédagogie, le concept de différenciation évoque, au contraire, l'idée de vouloir atteindre avec tous un minimum commun, quelles que soient leurs différences de départ. Le mouvement est en fait inverse de celui du concept biologique. L'idée en est à peu près claire chez un certain nombre d'enseignants sur le plan d'une déclaration de principe. Autre chose est d'en saisir les implications concrètes et notamment par rapport à son attitude d'éducateur.

Quand je rencontre quelqu'un dans mes diverses activités de la vie, il est important de respecter sa ou ses différences. Ce respect n'exclut pas d'en parler et même, pourquoi pas, d'exprimer son désaccord. L'échange, même parfois houleux, sur nos différences et nos désaccords, est indispensable pour la construction d'une entente mutuelle qui aille au-delà de déclarations vides d'engagement réel. Et si l'autre en face refuse ce dialogue, par exemple par peur du conflit, je ne suis ni mandaté ni responsable pour essayer de le rétablir. Après tout, c'est aussi une différence à respecter. En d'autres termes, dans la vie de tous les jours, le respect des différences, c'est-à-dire souvent la non-intervention pour juger ou faire changer l'autre, est une valeur commune importante.

La question se pose tout autrement quand il s'agit d'être dans mon rôle d'éducateur. Éduquer, qu'on le veuille ou non, c'est bien influencer l'autre pour le faire grandir ou tout au moins changer. Et la société me donne même comme mission de le faire évoluer dans une direction spécifique précisée notamment dans les décrets et les programmes. Que signifie alors cette fameuse affirmation du « respect de la différence » ou celle bien plus difficile encore à concrétiser de « tenir compte des différences » ? Que faire devant un enfant en difficulté en mathématique parce que les débuts des apprentissages ont été trop rapides pour lui et qui s'est identifié à ses difficultés parce qu'elles lui donnaient un statut dans sa famille (c'est comme mon papa !). Le respecter dans sa différence, c'est ne pas faire mon travail d'éducateur. Mon travail, c'est de le bousculer dans ce qu'il est, c'est peut-être lui donner l'impression momentanément que je ne le respecte pas. Fondamentalement pourtant, c'est le respecter dans sa dignité d'être humain, capable d'apprendre les bases mathématiques comme à peu près tout le monde si les conditions, différentes en fonction des cheminements et de l'histoire de chacun, lui sont fournies. Mais, est-il encore possible actuellement d'oser affirmer une attitude volontariste en vue d'atteindre des objectifs précis sans être considéré comme autoritaire et non respectueux de l'autre ? Voilà une question à débattre au niveau des valeurs de chacun ? Si la différenciation a beaucoup de difficultés à trouver ses marques, c'est parce qu'elle dépend très fortement de la réponse à cette question, et que, jusqu'à présent, les enseignants se trouvent coincés entre l'objectif d'uniformité minimale (un savoir minimum

commun défini par les Socles de compétences) et le discours sur la valorisation des différences.

Quand la question du rôle volontariste de l'éducateur est résolue dans le sens positif, encore faut-il préciser ce que l'on entend par l'objectif à atteindre. S'agit-il de mettre, avec beaucoup de courage et de fermeté, les conditions pour assurer l'apprentissage des compétences que l'enfant ne possède pas ou s'agit-il, comme c'est trop souvent le cas, de trouver les interventions diversifiées pour que chaque apprenant, à partir de ce qu'il est, réussisse à produire ce qu'on attend de lui ? Dans le premier cas, on travaille à la transformation de l'individu en fonction des objectifs de formation. Dans le second cas, on travaille seulement sur les produits dont la réalisation conduit, parfois, par hasard seulement, à la transformation des « aspirants apprenants ». En d'autres termes, la différenciation va-t-elle être au service des apprentissages qui se vivent à des rythmes différents ou au service des productions identiques dans le même temps pour une question de gestion du groupe classe ?

(...)

La différenciation est-elle vraiment au service de meilleures performances pour tous ?

Les expressions « pédagogie différenciée » et « différenciation » sont au goût du jour et dans presque tous les discours pédagogiques. Mais derrière cette unanimité d'expression se cachent des représentations très variées. Cette variété pourrait être une richesse (selon l'expression aussi consacrée et à la mode !) si elle ne cachait pas des pratiques contradictoires dont beaucoup sont un véritable danger pour tous les enfants qui ont vraiment besoin de l'école pour grandir.

En fait, les pratiques développées dans le cadre de la pédagogie différenciée dépendent de la vision que l'on a des différences. Une modélisation de ces visions peut aider à comprendre, même si, dans chaque pratique concrète, on ne retrouve jamais l'ensemble des caractéristiques d'une vision. Comme l'écrit Gérard Fourez ¹, « le concept abstrait de diabète a été construit face à des patients spécifiques, mais le modèle abstrait n'est complètement approprié à aucune situation particulière : aucun diabétique n'a exactement le diabète standard. Cependant, ce modèle peut être utilisé pertinemment dans beaucoup de cas... ». La modélisation des visions de la différence peut jouer le même rôle.

Il est possible de considérer trois attitudes fondamentales devant les différences :

- Soit on les **gomme**, c'est-à-dire que l'on agit comme si elles n'existaient pas. L'individu et ses différences ne sont pas premiers. On s'occupe de la matière à transmettre et chacun fait ce qu'il peut avec ce qu'il est. De toute façon, ces différences sont considérées comme peu modifiables par l'école. Elles sont soit génétiques -et que peut-on faire contre la génétique !- soit socio-culturelles, et ce n'est pas le rôle de l'école de changer les conditions de vie des enfants qui lui sont confiés.
- Soit on les **valorise**, c'est-à-dire que les différences sont mises en avant comme des caractéristiques singulières à chaque individu. Cette attitude de valorisation de telle ou telle différence à un moment donné a comme résultat de la fixer comme un attribut du sujet. C'est une manière de développer l'individualisme. Chacun met ses différences en avant pour se positionner face aux autres. Comme dans le cas précédent, c'est aussi basé sur la génétique ou le milieu socio-culturel sur lesquels on n'a pas de pouvoir. Derrière une générosité apparente (la richesse de la diversité), cette attitude est bien

¹ Gérard Fourez. *Compétences, contenus, capacités et autre casse-têtes*. Forum Pédagogies, Mai 99

plus dangereuse que la précédente, parce qu'elle permet encore moins à un enfant de sortir des premières caractéristiques développées par le hasard des rencontres de sa vie. Il est très vite stigmatisé dans ses richesses comme dans ses difficultés. Elles sont sa marque de fabrique, son individualité.

- Soit on les **utilise** (droit) pour les **changer** (devoir). Les différences sont considérées comme des faits à un moment donné, résultats de rencontres aléatoires entre les bases génétiques et les sollicitations environnementales. Mais d'autres possibilités auraient pu être développées si le hasard avait produit d'autres rencontres. À partir de et en utilisant ce que chacun est, il est du devoir des éducateurs de proposer des situations permettant, favorisant le développement des caractéristiques exigées par les programmes. Dans cette vision, on croit à l'éducabilité de tous, on croit en la possibilité pour l'éducation de réduire volontairement l'aléatoire du développement de chacun. Réduire pour permettre un minimum pour tous au niveau des compétences de base, et non supprimer car la complexité du développement humain laissera toujours une très grande place à la diversité des caractéristiques. Comme en médecine où une maîtrise de plus en plus grande des moyens pour développer une meilleure santé a amélioré sérieusement le capital santé général et l'espérance de vie, sans pour autant supprimer ni la maladie, ni toutes les différences face au bien-être santé.

A. Evaluation : Pour une cure de désintoxication des profs et de toute l'institution scolaire

Charles Pepinster (Groupe Belge d'Education Nouvelle, GBEN) a initié, il y a 20 ans, une école publique à Buzet (Florefe, Belgique) respectueuse des textes légaux, sans notes, ni punitions, ni récompenses, ni dénonciation aux parents.

Ailleurs, est-on intoxiqué par l'habitude de noter les élèves ?

Je reviens de Bolivie où, pour la dixième année consécutive, j'ai conduit des stages de formation pour les enseignants. Je me suis demandé si, là-bas les profs étaient aussi addictifs aux points, notes, punitions, humiliations, dénonciations aux parents, bulletins chiffrés, moyennes, échecs... que chez nous. J'ai donc remis à chacun des 37 participants d'un atelier récent d'Education Nouvelle, un texte en espagnol comptant 20 erreurs orthographiques et j'ai demandé à chacun de noter discrètement sa copie sur 10 points. En face de cette note, j'ai ensuite demandé d'indiquer dans un cercle le nombre d'erreurs relevées. Qu'allait-il apparaître dans cette situation de laboratoire déjà mise au point par Henri Piéron (1881-1964), un des fondateurs de la psychologie scientifique ? Les Sud Américains allait-ils s'étonner, renâcler, questionner ? Non, ils se sont montrés tout à fait à l'aise, se mettant tous à « corriger » consciencieusement, comme chez nous, sans se poser de question, sans réticences apparentes. Allaient-ils mettre tous la même note, trouver tous qu'il y avait 20 erreurs ? Etaient-ils différents des enseignants de nos pays occidentaux ?

Et chez nous ?

Il est intéressant de savoir qu'en 25 ans d'animation d'ateliers de formation pédagogique en Belgique, France, Suisse, Luxembourg, Tunisie, ce ne sont pas seulement 37 correcteurs que j'ai consultés mais 1255. Ils ont tous eu sous les yeux la même page pleine d'erreurs orthographiques. Du tableau complet des notes accordées, allant de 20 à 0, j'extrai quelques constatations :

- | | | |
|------------------------------|--------|--|
| • 7 correcteurs ont attribué | 19/20 | |
| • 46 | 17/20 | |
| • 110 | 15/20 | |
| • 132 | 12/20 | |
| • 144 | 10/20 | |
| • 42 | 5/20 | |
| • 18 | 1/20 | |
| • 112 | 0/20 | |
| • 1 prof a mis | -15/20 | |
- Un groupe de six correcteurs a détecté 25 erreurs et a mis 12/20. Un groupe de six correcteurs a détecté 25 erreurs et a mis 12/20. Un autre groupe en a trouvé aussi 25 mais a donné un...zéro. Un groupe trouve 44 fautes et attribue 12,5/20, un autre pour 30 erreurs met 7/20. Ceci dément les experts qui accordent du crédit aux notes concertées.

NB : Une lecture attentive du texte (identique pour tous donc) permettait de trouver 42 erreurs, selon moi.

Pour conduire cette recherche, j'avais photocopié une double page du cahier d'Histoire de mes 15 ans en 1255 exemplaires.

Très rares sont les enseignants qui ont manifesté une objection de conscience à la notation. Ils se sont montrés en overdose de notation, complètement acquis à l'aspect « ça va de soi » du système : soumis, scrupuleux voire généreux en fermant les yeux sur les manques évidents de compétence orthographique de l'auteur de la copie, sourds aux arguments des rares rebelles regardés comme des extraterrestres.

Cette addiction à la note chiffrée a-t-elle touché l'Amérique Latine ?

Voici maintenant comment les 37 professeurs boliviens ont noté la même feuille aux 20 erreurs orthographiques :

- | | |
|------------------------------|------|
| • 4 correcteurs ont attribué | 9/10 |
| • 14 | 8/10 |

- 7 7/10
- 7 6/10
- 5 5/10

Ont-ils tous détecté les 20 erreurs ? Non, évidemment. Les 14 participants qui ont donné 8/10 ont-ils trouvé le même nombre de fautes ? Encore non. Ainsi, 8 points sur 10 viennent de professeurs qui ont trouvé tantôt 17 cacographies, tantôt 16, 9, 7, 6, 5, 4, 2... Ainsi, un enseignant identifie 17 erreurs, un autre 2... mais ils mettent tous les deux 8/10.

Banale ressemblance et curieuse différence.

En Occident comme aux Amériques la dispersion de la note rend celle-ci non crédible, même avec des grilles de correction tarifées comme je l'ai pratiqué à plusieurs reprises, puisque les correcteurs de la même feuille détectent des nombres d'erreurs différents : de 2 à 17 ou de 25 à 44 pour appliquer une tarification standard.

Mais ce qui est frappant, c'est le taux élevé des notes d'exclusion chez nous et leur absence dans le petit échantillon entrevu outre Atlantique.

C'est qu'en Bolivie Amazonienne, m'a-t-on expliqué, le prof est considéré comme « bon » aux yeux des parents quand les enfants ont tous de bonnes notes. Pas étonnant, qu'on tienne aux notes toujours falsifiables.

Y a-t-il, en revanche, un relent de jansénisme dans nos pays ? Des profs y sont honorés quand ils excluent beaucoup ; c'est un signe d'exigence, de sérieux dont certains s'enorgueillissent : « Chez nous, on ne jette pas les points à la tête des élèves, on les stimule à travailler plus pour gagner plus ».

Faut-il supprimer la note ?

Ma réponse surprend les stagiaires que je rencontre : « NON... pas tout de suite ».

Il s'agit de faire une cure de désintoxication de l'institution car les profs, les parents (voire les experts théoriques et les autorités) n'ont jamais vécu leur scolarité sans jugement chiffré et surtout n'ont jamais conduit eux-mêmes des cohortes d'élèves débarrassées du chantage de la notation comme j'ai pu le faire.

Gavés par la notation qui leur a réussi ou qu'ils ont sublimée, ils peuvent chercher des accommodements à l'évaluation chiffrée mais ils ont une peur bleue d'un sevrage complet : ils inventent des couleurs, des++, des+/- et gardent les interrogos partielles et partiales. Pour eux, ôter la notation c'est encourager la paresse... et ils ont raison s'ils ne changent rien dans leur manière d'enseigner. En effet, l'élève imprégné d'esprit de spéculation, c'est-à-dire chez qui on a installé comme un réflexe conditionné : « travail=points », réagit normalement quand il étudie si des bonnes notes sont à gagner et modère ses ardeurs studieuses s'il n'est pas payé. Il se met en veilleuse comme d'autres se mettent en grève s'ils ne reçoivent pas le salaire escompté.

Que faire pour sortir de l'addiction aux notes ?

Comme tout sevrage, c'est difficile et ça nécessite de l'accompagnement car il faut mêler raison et sentiments :

- Changer les pratiques basées sur la compétition, la transmission docilisante des savoirs tout faits pour installer la recherche difficile et rigoureuse en donnant la priorité à l'initiative, la concertation, à l'enthousiasme. Donc motiver fortement pour que la note ne soit plus nécessaire pour faire apprendre. En d'autres termes, il s'agit de remplacer la motivation d'excitation par la motivation d'incitation. Vaste programme.
- Ne plus croire à la fiabilité des notes ni y faire croire les élèves et les parents...et l'annoncer.

- Rendre la note de plus en plus rare ; ainsi ne plus noter les devoirs (avant de les supprimer et de les remplacer par des recherches libres à communiquer aux condisciples pour les instruire).
- Obtenir de la direction de l'école un moratoire, c'est-à-dire une permission de mettre en cohérence une nouvelle façon de faire apprendre inventive et fraternelle et une évaluation sans notes de même nature.
- Découvrir en équipe professorale que la loi (sauf en Suisse) ne fait pas de la notation une obligation, qu'aucun prof n'a appris à noter, que les processus de pensées sont invisibles (on peut au mieux les deviner).
- Constater que les élèves se détournent vite de l'appât des points lorsque les cours sont passionnants.
- Eviter de juger les collègues qui restent accro(ché)s aux notes, de leur donner des leçons de morale.
- Rechercher en équipe les avantages et les inconvénients du maintien ou de la suppression du paiement par des points. Créer des groupes de réflexion et de vigilance pour éradiquer les examens notés dans tout l'enseignement, pas seulement en primaire, pour les remplacer par des variations d'apprentissage complexes en groupes de solidarité, des travaux personnels encadrés, des unités capitalisables.
- Collectionner les témoignages de pédagogues qui ne notent plus mais qui inventent mille façons d'apprendre.
- Rechercher la littérature qui défend la notation et celle qui prône sa suppression.
- Eviter d'apeurer les parents par trop d'empressement à bannir le paiement du rendement scolaire mais montrer par l'usage du portfolio, par des ateliers de réflexion, des films, des rencontres personnalisées, des témoignages, que la communication école/famille gagne en qualité une fois débarrassée de l'illusion du langage des nombres, notes abondamment manipulées dans l'école traditionnelle.
- Remplacer les examens certificatifs par le chef-d'œuvre pédagogique dont j'ai fondé une nouvelle formule.
- Remplacer les interrogos pondérées par des coups de sonde sans points, simplement pour savoir ce qu'il faut faire apprendre car le droit à l'erreur est un droit de l'élève qui justifie d'ailleurs le salaire des professeurs.
- Associer les élèves au choix des notions à apprendre, en toute sérénité. Permettre puis développer l'appel à l'aide auprès de condisciples et de professeurs. Ce n'est pas seulement à l'adulte de détecter les failles dans les apprentissages mais à un partenariat fait de respect et de sécurité. Non à la peur, oui à la confiance.
- Déscolariser l'institution pour mieux développer la culture où les notions-mères elles-mêmes sont culturelles donc incommensurables ; on ne note pas la façon d'apprécier une œuvre d'art, un enthousiasme, une manière d'aimer.

Pourquoi quitter le mesurage de l'humain ?

Pour créer, dès l'enfance une société plus créative et solidaire, moins mercantile, dont le monde a besoin pour affronter le Futur.

B. Evaluation : En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'évènements

Docteur en sciences de l'éducation, Marie-Thérèse Zerbato-Poudou est maitre de conférences honoraire à l'UFM d'Aix-Marseille. Riche d'une longue expérience d'enseignante d'école maternelle en ZEP. A l'origine du texte ci-dessous, l'obligation pour les enseignantes maternelles françaises d'utiliser des livrets d'évaluation scolaire pour rendre compte des progrès de leurs élèves.

Lorsque les livrets scolaires édités par le ministère et couramment nommés « livrets d'évaluation », sont arrivés en maternelle, via les inspections, le choc a été rude et les réactions n'ont pas tardé à se manifester tant il est vrai que le mot même d'évaluation ne faisait pas partie du vocabulaire employé en maternelle.

La consternation eut tôt fait de remplacer la curiosité. Aux critiques concernant l'âge des élèves et la crainte de les « cataloguer » prématurément (« on n'évalue pas des enfants en plein développement »), s'ajoutait la somme considérable de temps qui devait être consacrée à cette évaluation : observer chacun des enfants, identifier la compétence et décider si elle est ou non installée, et ce dans tous les domaines, sachant que les variations sont grandes d'un jour à l'autre, d'une activité à l'autre ... Bon gré mal gré, il a fallu renseigner ce livret.

On aurait pu penser que cette nouveauté allait permettre l'élaboration d'une réflexion sur les pratiques d'évaluation en maternelle et contribuer à une « culture de l'évaluation » qui, après tout, faisait défaut aussi bien à la maternelle qu'à l'école élémentaire. Hélas, peu de circonscriptions ont abordé cette question autrement qu'en essayant de réduire les préoccupations des enseignants face à l'usage de ce livret. C'est dommage car la question de l'évaluation au quotidien reste posée. C'est sur cet aspect que porte ma contribution.

L'évaluation, une interrogation récente au sein de l'école maternelle ?

(...)

Il y a déjà 30 ans, le principe d'une évaluation outillée est recommandé, et, innovation intéressante, les élèves devaient y être associés et pouvaient même élaborer des critères d'évaluation.

Cet intérêt pour l'évaluation sera renouvelé en 1986 : le maitre « doit avoir le souci d'une évaluation adaptée à l'âge des enfants (...) il garde la trace des activités et procède à leur évaluation avec les enfants ». En 1995 : « Les maitres s'assurent par une observation et une évaluation régulières que ces activités permettent bien aux enfants d'acquérir les compétences (attendues) ».

Les derniers programmes de 2002 se centrent uniquement sur une évaluation qui « mesure les effets », « contrôle l'efficacité des actions », « prend la mesure » du travail fait et à faire, à l'aide de grilles, d'épreuves, bref, une évaluation bilan renforcée, afin « d'identifier les difficultés ». Certains livrets d'accompagnement des programmes prônent cependant des bilans « qualitatifs ».

Ainsi, si l'idée d'associer les enfants à l'évaluation de leurs travaux n'est pas récente, de nos jours, cette perspective est relativement abandonnée dans les textes, est-ce parce que cette pratique est considérée comme « allant de soi » ou bien parce que la centration sur les résultats occulte les autres formes d'évaluation ? ou bien parce que d'autres concepts traversent les discours pédagogiques ? Quoi qu'il en soit, il semble que cette culture de l'évaluation, espérée par certains pour améliorer le rapport au savoir des enfants, n'ait pu véritablement se développer.

Quels discours, quelles pratiques en évaluation ?

Des écrits pédagogiques ont été produits, des formations ont eu lieu, et de ce fait, les enseignants sont à présent accoutumés aux termes d'évaluation formative, sommative, bilan, diagnostique, pronostique ... Si l'évaluation formative a reçu un accueil plutôt favorable, elle est le plus souvent comprise dans sa dimension réductrice : il s'agit d'établir une succession de contrôles au cours d'un apprentissage qui permettent d'identifier rapidement les problèmes rencontrés par les élèves et d'intervenir, on l'espère, efficacement.

Cependant, si on s'en tient là, nous n'observons pas l'émergence d'un nouveau modèle pédagogique, mais simplement l'incorporation de batteries de tests qui viennent se greffer sur les pratiques existantes. On trouve cependant dans des revues pédagogiques, des approches élargies qui associent les élèves à l'évaluation de leurs travaux en privilégiant l'observation et le dialogue.

Peu de recherches ont été conduites sur l'évaluation en maternelle, l'une d'elles portant sur les représentations des enseignants de maternelle face à l'évaluation, montre leur désarroi devant cette pratique pourtant centrale à l'école, et ce, malgré la profusion d'outils d'évaluation diffusés par le ministère. Ce qui ressort de ces quelques travaux, c'est, d'une part, l'ignorance de ce que recouvre le concept d'évaluation (51% d'entre eux disent ne pas utiliser des critères pour évaluer, or plus de 96% disent évaluer les travaux) et, d'autre part le trouble et l'embarras que pose cette question. L'évaluation s'avère être une gêne pour la plupart d'entre eux.

Si l'évaluation formalisée est ressentie de façon négative c'est qu'elle est établie et reçue isolément du contexte qui lui donne sens : le déroulement des apprentissages concernés, l'histoire de la classe et son avancée didactique, le rythme propre à chacun. Ce qui provoque le malaise des enseignants qui disent refuser l'évaluation, c'est l'image figée qui est ainsi offerte. L'évaluation est un épisode qui ponctue le travail d'apprentissage fait en amont, et jamais terminé, et cet épisode figure, entre autres, le processus d'évolution de l'enfant à un moment « T » des apprentissages et du développement.

Pourtant, il faut bien admettre que l'évaluation est présente à l'école maternelle, tout au long de la journée.

Dès qu'un ordre est donné, une consigne énoncée, un travail demandé, il est évident qu'un résultat est attendu, un résultat précis, soit sous forme de comportements (exécuter les tâches motrices en Education Physique et Sportive ou plus simplement se mettre en rang, faire silence), soit sous forme d'un produit à réaliser (entourer, colorier, coller des étiquettes, écrire ...).

L'évaluation des comportements est tributaire de nombreux facteurs plus ou moins implicites ce qui rend délicate sa communication. Le recours à une norme pose une véritable question d'éthique. L'évaluation des tâches à caractère scriptural est plus ostensible, plus objectivée, plus construite aussi : les enseignants y sont attentifs, encore faut-il procéder de façon pertinente pour qu'elle soit utile aux apprentissages.

Et, souvent, les questions portent sur son apparence, sa formalisation, plus que sur sa fonction : faut-il ou non signifier concrètement la (non) réussite et comment ?

Les « smiles » évaluatifs, l'invasion !

Ainsi, face aux injonctions de l'institution, à la pression sociale et au sentiment qu'il faut rendre visible le regard que porte le maître sur le travail fait en classe, on voit fleurir depuis quelques années des symboles qui signifient la réussite ou l'échec aux exercices proposés. Il

s'agit pour l'enfant de colorer un visage stylisé, un « smile » qui sanctionne le résultat par différentes expressions : visage souriant (réussite), déçu (réussite partielle) ou triste (échec).



Ce type d'évaluation, qui sollicite les émotions, est considéré comme relevant d'une « auto-évaluation » puisque c'est l'enfant lui-même qui colorie le smile après avoir choisi (seul ?) celui qui rend compte de la qualité de son travail. Cette pratique, très usitée dans la sphère sociale (et rendue universelle via internet) mérite qu'on s'y attarde.

Pourquoi valider ainsi le travail des enfants ? On pourrait tout aussi bien mettre une note, ou une appréciation : bien, assez bien, inexact ... qui diraient la même chose. Mais les aspects ludiques étant fortement privilégiés, même en évaluation, les marquages par les smiles sont légitimés car ils correspondraient, aux dires de certains, aux attentes des enfants, à leur mode de fonctionnement et s'avèreraient bien plus porteurs de sens que les notes.

Que ce soit à l'aide de notes, d'appréciations, ou de smiles, il s'agit là d'une évaluation contrôle qui codifie le résultat et, quelle que soit sa forme, elle a pour objectif d'établir un constat mais également de faire passer un message aux récepteurs de ce travail. Les smiles sont d'usage facile, ils « parlent » rapidement, de façon imagée et ciblent en priorité les enfants. Mais le message ainsi transmis pose cependant problème : s'il signifie à l'enfant le résultat de son action, il indique surtout l'effet que produit son travail sur l'enseignant, ce dernier étant, selon le codage, content ou pas content ou désappointé. La critique la plus forte qu'on peut faire à cette pratique c'est bien le signal affectif qu'elle dissimule, car, pour l'enfant, ce n'est pas le travail lui-même qui est évalué, mais le degré d'amour qui le relie à l'enseignant par ce biais. On oublie que pour ces jeunes enfants, un amalgame, une relation s'établit entre ces affirmations : je réussis, je fais bien, je suis gentil, on m'aime, et a contrario : j'échoue, je fais mal, je suis vilain, on m'aime pas. Les plus méritants seront aimés parce que le maître est content : c'est leur personne qui devient un bon ou mauvais élève. C'est bien sûr un ressenti de la part des enfants et non une réalité observable.

Les enseignants qui utilisent cette forme d'évaluation pensent que les enfants n'en sont pas pour autant traumatisés et qu'ils comprennent ce qu'il en est, « on leur explique et ils savent ce que ça veut dire ». J'espère bien que le codage n'est pas proposé sans explicitation !

De mon point de vue, par cette pratique, on finalise l'évaluation d'une façon bien plus contestable que par le marquage proposé par l'institution : « acquis, non-acquis, en cours d'acquisition », les smiles qui rajoutent une dimension affective à un constat tout aussi standardisé, sont-ils vraiment nécessaires ?

L'évaluation en classe : une "interaction formative"

Ceci ne doit pas occulter ce qui se passe au quotidien, dans l'intimité de la classe, lorsque l'enseignant entre en interaction avec ses élèves à propos des tâches scolaires. On peut rendre cette évaluation créatrice d'évènements fructueux pour les apprentissages en initiant une situation particulière qui va réactiver le processus d'apprentissage plutôt que de se limiter à constater le résultat de l'action. Des travaux empiriques ont ouvert une autre voie sur cette question de l'évaluation, et proposé des situations de communication où l'on retrouve la tendance actuelle qui privilégie une évaluation interactive créatrice de sens, s'opposant en cela à une évaluation « correctrice », qui vise à réduire les erreurs, au lieu de proposer une analyse réflexive sur l'action et sur l'objet de savoir. Or, réussir la tâche n'est pas, ipso facto, synonyme de compréhension ni de régulation de processus.

Il est possible « d' enrôler » les élèves de maternelle dans une pratique d'évaluation centrée sur leur fonctionnement propre et basée sur l'analyse collective de l'activité, par le partage des critères d'évaluation et de réalisation, ce qui a été nommé à une époque, évaluation formatrice. L'exercice achevé, l'enseignant rappelle la consigne, décrit (ou fait décrire) le résultat attendu, le met en relation avec les objectifs d'apprentissage et expose les critères d'évaluation, les élèves vont alors examiner leur travail à l'aune de ces critères qu'ils s'approprient peu à peu. C'est une évaluation collective, tous les élèves concernés par la tâche y sont associés, elle est partagée avec l'enseignant.

Par la suite, seront examinées et comparées les diverses procédures utilisées pour résoudre cette tâche afin de définir avec l'enseignant, les savoirs faire adaptés en relation avec l'objet d'apprentissage.

Ceci demande du temps, mais est éminemment plus formateur qu'une simple validation du type : « c'est bien tu as réussi », ou bien : « tu t'es trompé, il faut recommencer ... ». Cette pratique est une avancée considérable, car l'évaluation devient alors un moteur pour les apprentissages. Se crée ainsi un espace discursif, qui s'appuie sur la mise en rapport de la consigne et de l'évaluation, de l'objet de savoir et de la tâche, ce qui, in fine, donne du sens aux actions réalisées, aux apprentissages visés et aux régulations attendues.

En conclusion

La pratique de l'évaluation est non seulement légitime mais aussi indispensable, en maternelle comme ailleurs. Il faut simplement faire la distinction entre l'évaluation-bilan et une évaluation que l'on souhaite formative, conçue comme une aide aux apprentissages.

Signifier la réussite ou les échecs à l'aide de marques concrètes n'a de sens que si ces informations sont l'aboutissement d'un travail collectif sur l'activité des élèves, en prenant garde toutefois à la dimension affective si prégnante chez le jeune enfant.

Ce qu'il faut, c'est repenser les relations entre pédagogie et développement, entre apprentissage et évaluation, dans des situations interactives. Mais toute situation scolaire, aussi interactive soit-elle, ne suffit pas à elle seule à être créatrice de sens, la logique de l'élève n'est pas calquée sur celle de la situation ni sur celle de l'institution. C'est pourquoi les situations scolaires ont à prendre en charge le développement des fonctions psychiques, les processus de prise de conscience et de conceptualisation, et ne pas se limiter à initier la réussite ou à se mettre en conformité avec les attentes de l'institution. Il ne s'agit pas d'apprendre à faire mais d'apprendre à « penser le faire » dans un contexte où la communication didactique prend le pas. Pour illustrer ceci, je cite Vygotski qui caractérise ainsi l'âge préscolaire : « l'enfant de cet âge passe à un tout nouveau type d'activité (...) des rapports tout à fait originaux apparaissent entre la pensée et l'action, en particulier la possibilité de réaliser concrètement un projet, la possibilité d'aller de la pensée à la situation, et non pas de la situation à la pensée. »

L'évaluation peut jouer ce rôle si elle est considérée comme une « interaction formative » au service de la construction du rapport au savoir, du rapport aux activités et aux apprentissages, intégrée au processus d'apprentissage, car la culture de l'évaluation ne peut se réaliser indépendamment d'une culture de l'apprentissage.

*Marie Thérèse Zerbato-Poudou
in L'école maternelle aujourd'hui,
Cahiers Pédagogiques n° 456, octobre 2007*

Bibliographie et liens vidéos

Ecole inclusive :

- La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes d'action pour apprendre tous ensemble, Sous la direction de Nadia Rousseau, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010.
- Philippe Tremblay, Inclusion scolaire, , Ed. De boeck, Bruxelles, 2012.

Elève en difficulté :

- Bernard Charlot, Le rapport au savoir en milieu populaire Anthropos, 1999.
- Sylvain Connac, www.partagerdespratiques.be

Différenciation :

- Philippe Perrenoud, Différencier : un aide-mémoire en quinze points, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2005.
- Christine Jamaer & Joseph Stordeur, Oser l'apprentissage... à l'école !, De Boeck, Mars 2006.
- Stéphane Hoeben, Paul-Marie Leroy, Patrick Reuter , Miser sur les différences : êtres gagnants, Labor éducation, 2010.

Evaluation :

- Charles Hadji, L'évaluation à l'école, Pour la réussite de tous les élèves, Nathan, 2015.
- Charles Pepinster, Pour une cure de désintoxication des profs et de toute l'institution scolaire.
- Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements.

Proposition de vidéos pour alimenter la réflexion et/ou des temps de respiration

Extrait « Entre rêve et poussière »

<https://www.youtube.com/watch?v=d5yAVWhF6eo>

Méfiez-vous des étiquettes ! Tihamer Wertz

www.youtube.com/watch?v=JV3p_X9HHI8

Jacques Duez : séquence 1/16 « Les temps des enfants »

<http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?id=6170#c11121>

Evaluation :

Parents mode d'emploi :

<https://www.facebook.com/video.php?v=399920430196741>

François Muller : Evaluer "pour" les apprentissages, ça marche !

www.youtube.com/watch?v=i7QUR-LXGP8