

Journée intersyndicale SNUipp, SE-UNSA, Sgen-CFDT

Bordeaux / 28 mars 2012

L'aide dans tous ses états...

Jacques BERNARDIN

Président du GFEN

Malgré les réserves que nous avons exprimées dès le début de sa mise en place, une grande partie des enseignants voulait croire aux bienfaits de l'aide personnalisée. C'était, de leur point de vue, une réponse adaptée à leur besoin et, pour certains d'entre eux, une revendication de longue date : avoir le temps de s'occuper des élèves qui les préoccupent, compliquent la conduite de classe et parfois même, les empêchent de dormir.

Rappelons que la semaine de 4 jours a constitué un élément clé de la réforme de l'enseignement primaire. Pour éviter toute accusation de partialité, écoutons ce qu'en dit l'Inspection Générale¹ : cette nouvelle organisation est source de fatigue pour les élèves et pour les enseignants, a des conséquences sur le temps de dialogue avec les parents et sur le temps de concertation ; « *enfin et surtout, réduit le temps consacré aux enseignements* » (p.4).

I/ Les réponses aux difficultés scolaires dans l'école

Les réponses aux difficultés peuvent s'organiser à travers des dispositifs spécifiques ou bien être intégrées au quotidien de la classe. Commençons par un rapide inventaire de ces dispositifs d'aide et de quelques éléments d'appréciation de leurs effets.

1) Le point sur les dispositifs spécifiques.

a. La délicate question du diagnostic... et les effets des dispositifs

- **Le PPRE** (Programme Personnalisé de Réussite Educative) propose un appui limité dans le temps. La mise en place d'autres formes d'aide a « *brouillé le message* », au risque de l'incohérence d'ensemble de la prise en charge. Il est souhaitable que « *la cohérence pédagogique des différentes formes de lutte contre l'échec scolaire soit recherchée* ». L'IGEN s'interroge sur « *l'accumulation de dispositifs et l'alourdissement des journées (de plus de 8H) dont la pertinence pour les apprentissages est douteuses* » (p.17).
- **Les stages de remise à niveau** : « *aucune évaluation qualitative du dispositif n'est conduite ou même envisagée* », au-delà d'enquêtes de satisfaction. « *La liaison entre les activités pratiquées dans les stages et les difficultés constatées en classe est loin d'être systématique* » (p.11).
- **L'accompagnement éducatif** dans les écoles des Réseaux d'Education Prioritaire : « *Le constat est fait d'une certaine saturation des élèves en matière de « soutien scolaire » entre l'aide personnalisée et l'accompagnement éducatif* » (p.12).
- **L'aide personnalisée** : on constate des progrès sur le plan des comportements mais « *ces progrès (...) s'atténuent en classe* ». Cela est positif pour les élèves ayant besoin d'une consolidation, mais au-delà, « *les effets sur les apprentissages et les acquis sont plus difficiles à mesurer* » et on ne note « *pas de conséquence sur le parcours des élèves* », que ce soit au niveau des redoublements ou des orientations en SEGPA. Cela « *ne permet pas (...) de compenser les difficultés lourdes* » (p.7).²
- **AP / RASED** : « *la confusion règne* » (p.16). Avoir droit à l'un exclut parfois de la possibilité de l'autre. Et pourtant : « *il ne fait pas de doute que la prise en charge de élèves en grande difficulté ne peut pas être résolue uniquement par l'aide personnalisée* » (p. 16)... Combien de postes de RASED supprimés depuis ? 2500 de

¹ Claus, P. & Roze, O. (juillet 2009), *Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire*, Rapport IGEN-IGAENR, Ministère de l'Education nationale / Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, n° 2009-072, p. 7.

² Selon une étude de la FNAME (2011), seul 20 % des élèves ayant suivi 30 H d'AP font des progrès.

2007 à 2011 et 2000 de plus sont prévus pour la rentrée prochaine. C'est un témoignage sans appel de la volonté politique de répondre aux difficultés des élèves !

Pour comprendre pourquoi ces aides ont peu d'effet, on peut interroger deux choses : les pratiques mises en place d'une part ; la nature des difficultés des élèves d'autre part.

b. L'aide personnalisée : ce qui s'y pratique...

Selon le même rapport, la plupart des enseignants ont fait preuve de créativité, d'imagination (avec internet), ils se sont rapidement concentrés sur le français, les mathématiques et la méthodologie. Il fallait s'y attendre, sous la pression évaluative...

En maternelle, l'AP a porté sur le langage et parfois l'entrée dans l'écrit. Les activités les plus courantes en cycles 2 et 3 : l'entraînement et la systématisation en français et en mathématiques, le rappel de procédures, le travail sur les nombres et le calcul.

Si certains enseignants ont plutôt cherché à anticiper sur le travail de la classe, faute d'avoir eu une réelle réflexion sur les finalités de l'AP, la plupart du temps, on a proposé des activités de soutien / remédiation (p.6). Or, si l'appui individuel peut renforcer des notions encore fragiles mais bien amorcées, permettre l'entraînement de procédures jusqu'à les automatiser (et profite donc aux élèves en légère difficulté), la configuration d'aide personnalisée n'est pas la plus propice pour « refaire la leçon ».

2) Les aides apportées au sein de la classe

a. Les effets paradoxaux des dispositifs d'aide

La mise en place de l'aide personnalisée s'est accompagnée d'une diminution horaire pouvant amener à réduire la part accordée à d'autres domaines jugés « moins fondamentaux » tels l'histoire-géographie, les sciences, la pratique des arts et l'EPS... (p. 10), privant les élèves – notamment ceux qui en auraient tant besoin - d'autant d'occasions d'ouvrir les yeux sur le monde, d'accroître leur curiosité et leur imagination, de soutenir l'envie de savoir.

Un temps plus contraint amène par ailleurs à ne plus en « perdre » lors des leçons. Sachant que les élèves en difficulté seront pris en charge ultérieurement, on accorde moins de temps à la recherche, aux échanges et à l'élaboration collective mais aussi à leurs questions : autant de facteurs défavorables à leur compréhension des notions travaillées.

Enfin, la profusion des aides peut exonérer d'interroger l'ordinaire scolaire et, pour peu que ces dispositifs n'aient pas l'effet escompté, contribuer à renforcer une vision déficiente des potentialités des élèves concernés (« *On a pourtant tout essayé avec eux !... »*).

Quelles incidences du côté des élèves ? Ce mode de regroupement renvoie à la logique de groupe de niveau, avec les risques de sollicitations moins ambitieuses et d'une moindre stimulation réciproque. Cela peut enfin renforcer des postures improductives en matière d'apprentissage, l'attente passive et la dépendance à l'égard de l'adulte perçu comme expert : plusieurs enseignants le confirment pour des élèves en grande difficulté....

b. Les aménagements pédagogiques usuels

Trois orientations : chercher à les motiver, s'adapter à leur niveau, les aider davantage.

Motiver. Pour éviter l'ennui, renouveler l'attention, certains varient les activités. D'autres font appel à des intervenants extérieurs afin d'enrichir le quotidien avec des apports culturels, artistiques, sportifs ou scientifiques. La pédagogie de projet est une autre manière de mobiliser les élèves, de donner sens aux apprentissages en les finalisant.

Cela permet d'inscrire le travail dans une cohérence d'ensemble, est propice à impliquer les élèves dans la durée, est porteur d'exigence lorsque la production est soumise à la sanction d'un public. Autant d'occasions de se dépasser, de vivre des situations de réussite propices à créer ou restaurer l'estime de soi.

Tous éléments positifs mais aux effets parfois décevants à moyen terme. Le constat : « *perte de temps scolaire au profit d'activités plus ou moins périphériques, sans lien réel avec*

les apprentissages en cours ; une relation maladroite, inefficace ou difficile avec les partenaires »³. Dans la même logique, une étude récente sur l'usage de la pédagogie de détour dans les dispositifs relais (à l'adresse des élèves « décrocheurs ») montre que si les élèves s'impliquent en général, trouvent là l'occasion de s'investir et d'échanger, de reprendre goût à l'apprentissage, ils peuvent aussi s'ennuyer, trouver cela fastidieux, dévaloriser leurs travaux en se dévalorisant, mais surtout que leur mobilisation est peu durable, avec des effets sur les apprentissages peu probants, des réinvestissements incertains⁴. La **pédagogie de détour** fait-elle **retour** sur les apprentissages ? C'est le problème central.

S'adapter à leur niveau. Cela peut s'opérer sur le plan des contenus (en réduisant ou en simplifiant le programme) ou sur le plan des modalités de travail, notamment en segmentant la tâche afin d'engager les élèves dans une activité accessible, voire en combinant les deux. Dans cette logique, on constate de fait une réduction progressive des exigences et des ambitions qui contribue à creuser les différences.

L'émiettement risque de rompre l'unité de l'activité, d'aveugler quant à son sens, d'en diluer l'enjeu. Cela ne fait que retarder la confrontation à la complexité au lieu d'y préparer et renforce une conception fragmentée du travail scolaire : « *tendance à baisser le niveau d'exigences (...) parcellisation des tâches aux dépens de véritables apprentissages, individualisation extrême des activités qui évitent la confrontation avec la difficulté et nuit à l'autonomie et à la formation intellectuelle* » (p.2), tel est le constat dans les classes.

S'adapter, cela peut aussi se faire en reprenant la **consigne** afin qu'elle soit mieux perçue par les élèves qui la redemandent (et certains sont spécialistes !). Mais insidieusement, pour qu'ils ne restent pas à la traîne jusqu'à parasiter la séance et qu'enfin ils s'y mettent, la consigne se transforme : initialement, il fallait « tracer la bissectrice » avant de dériver sur « tu fais un trait de là à là »... Les élèves font ce qu'on leur demande, mais passent à côté de l'essentiel : demain, il faudra y revenir.

Aider davantage. Cela va souvent de pair avec un guidage renforcé. Que ce soit à travers des dispositifs institutionnalisés ou dans la souplesse de l'espace classe, chacun en a expérimenté les limites. En effet, la plupart des élèves ainsi aidés sollicitent notre étayage de façon croissante, à l'exact inverse de notre projet initial. En fait, cette forme d'aide contribue à renforcer ce qui les dessert déjà : leur posture attentiste et réceptive en matière d'apprentissage et leur excessive dépendance à notre égard.

Quatre ans après son rapport de 2006, Anne Armand, Inspectrice Générale chargée du suivi des Réseaux Ambition Réussite constate que « *pour que leurs élèves se sentent bien, aient la satisfaction de réussir, fassent aussi moins de bruit... nombre d'enseignants remplacent de façon plus ou moins consciente les temps d'apprentissage par des séances d'activités. (...) On distribue une fiche de micro exercices, à réaliser individuellement, avec l'aide constante de l'enseignant sans temps de réflexion collective, sans moment de négociation dans le groupe, sans mise en commun... ça ne fait pas de bruit, les élèves sont contents (...) mais on peut recommencer parce que rien n'est acquis réellement* »⁵.

Bien que le tableau brossé puisse apparaître quelque peu désespérant, nous ne sommes condamnés ni à l'impuissance, ni à la répétition. Encore faut-il éclaircir ce qui peut faire obstacle : leur rapport au savoir et à la scolarité de façon générale, avec des déclinaisons

³ Armand, A. & Gille, B. (2007), « *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* », Présentation du Rapport IGEN-IGAENR d'oct.2006, Journée nationale OZP.

⁴ Henri-Panebière, G., Renard, F. & Thin, D. (2009), *Un temps de détour... pratiques pédagogiques et socialisatrices dans des ateliers relais*, Rapport de Recherche, Groupe de Recherche sur la Socialisation (CNRS UMR 5040), Lyon, INRP Centre Alain Savary.

⁵ Armand, A. (2010), « *Quels constats pédagogiques en éducation prioritaire ?* », *Dialogue* n°138 « Grande difficulté scolaire : comment retourner la peau du destin ? », *Actes des 3èmes Rencontres nationales sur l'Accompagnement*, GFEN, p.7.

spécifiques selon le domaine considéré. Comprendre moins l'origine que la *nature* des erreurs des élèves : un point clé pour « reprendre la main ».

II/ Identifier ce qui pose réellement problème

Quel sens donnent-ils à l'école et à ce qui s'y fait ? Et où bloquent-ils exactement ?

1) Rapport à l'école et au savoir : quelle logique des élèves ?

De nombreuses enquêtes menées de la maternelle au lycée montrent certes des singularités selon l'âge des élèves et les filières, mais aussi de très larges convergences quant à certains processus différenciateurs, qui amènent à penser à des élaborations précoces... probablement confortées par l'expérience scolaire. Quels en sont les aspects saillants ?

a. Les élèves en difficulté

Pour les élèves en difficulté, l'école est essentiellement faite pour « avoir un bon métier ». Il s'agit d'« aller le plus loin possible » et, pour cela, de réussir à passer de classe en classe. L'école étant instrumentalisée dans la perspective du futur professionnel, les élèves n'investissent que ce qui leur apparaît directement « utile », que ce soit pour avoir une bonne note, remonter sa moyenne, passer dans la classe supérieure ou pour le métier « plus tard ».

Le savoir étant conçu comme un produit fini qu'on peut recevoir, stocker et restituer tel quel, apprendre consiste à « écouter le maître ou la maîtresse » qui savent, à mémoriser « par cœur, surtout si on a un contrôle le lendemain ».

Savoir n'a pas forcément de lien avec le fait d'apprendre, dans une conception bipolaire de l'apprentissage oscillant entre toute-puissance et impuissance. Ces élèves croient qu'il suffit de « faire ce que l'enseignant demande », liquider son travail et ses devoirs pour être en règle avec les exigences scolaires. Ils vivent les activités comme se succédant sans lien entre elles ni avec ce qui a précédé ou suivra, et pas plus en rapport avec un contenu ou un domaine d'activité spécifique, ce qui les condamne à une dépendance excessive à l'enseignant, duquel ils attendent tout.

b. Les élèves en réussite

Si les élèves en réussite n'oublient pas que l'école permet d'obtenir des certifications permettant de choisir son métier, ils y trouvent d'autres bénéfices, culturels ou symboliques. Au CP, l'école permet de « pouvoir lire des livres intéressants », « d'apprendre seuls » et ainsi de « devenir grand ». Comme l'exprime un collégien de 3^{ème}, c'est important d'apprendre à l'école « pour pouvoir acquérir un métier », mais aussi « pour savoir comment se sont créés les conflits, pour savoir la vie que menaient nos ancêtres, et pour savoir plus de choses sur le monde qui nous entoure ». Le projet professionnel s'élabore progressivement au gré de l'expérience scolaire et des centres d'intérêts qui s'y développent.

Même apparemment « inutile », un savoir est néanmoins important de leur point de vue, car il permet de réfléchir, d'exercer son intelligence, de comprendre le monde dans lequel on vit, dans un échange réglé avec les autres.

Le savoir est considéré comme le résultat d'une activité faite de recherche, de tâtonnements, d'erreurs rectifiées. L'apprentissage est conçu comme processus nécessitant l'engagement de l'apprenant, dans la durée (GS : « essayer de faire, même si c'est difficile... jusqu'à ce qu'on y arrive » ; CP : « faut lire souvent, des choses de plus en plus difficiles »). Apprendre consiste surtout à comprendre (au collègue : « j'écoute en classe, puis (...) je retiens l'essentiel », « je fais un résumé du cours » ; « j'essaie d'approfondir le sujet »...) S'il faut mémoriser, on y parvient d'autant mieux qu'on a préalablement compris, et il importe aussi de « pouvoir expliquer avec ses mots » et « pouvoir l'appliquer ».

Si le processus d'**imbrication** caractérise les élèves en difficulté « captifs de l'ici-et-maintenant de la situation et des tâches sans pouvoir les distinguer de leurs finalités propres », on voit opérer chez d'autres élèves un processus de **distanciation-régulation** où apprendre est l'occasion de « réfléchir sur la vie, le monde, les gens » sans qu'il y ait

confusion entre situation et apprentissage, quand d'autres encore mettent en œuvre le processus d'**objectivation**, qui permet « la construction des objets de savoir au travers des tâches et exercices scolaires, au travers de leur activité cognitive ».

Ce dernier processus est plus fréquent chez les élèves en réussite qui, au-delà de la consigne, s'interrogent sur le sens des disciplines et le but des exercices et activités scolaires, cherchent à comprendre et maîtriser les principes généraux qui les sous-tendent, sont plus en mesure de se décentrer, de prendre distance pour commenter ou évaluer leur propre activité et ainsi de la réguler. Tous éléments qui concourent à une plus grande autonomie à l'égard du travail comme de l'enseignant. Cela peut nous inspirer des alternatives...

2) Cerner la nature des difficultés

Au-delà de leur rapport au savoir, d'ordre général, les difficultés s'expriment dans des champs didactiques spécifiques. De la pertinence des hypothèses dépendra la pertinence des réponses pédagogiques. Brossons un rapide inventaire.

a. Ils n'entrent pas dans l'activité : est-ce...

- Parce qu'ils s'estiment *a priori* incapables d'y arriver ? (> Image de soi dégradée)
- Parce que, de leur point de vue, l'activité manque de sens ? (> Mobilisation à conquérir)
- Par incompréhension de ce qu'il faut faire ? (> Consigne mal comprise)

b. Ils ont une posture insatisfaisante : se situent pour les uns dans la fulgurance du « vite fait / mal fait » quand les autres attendent qu'on leur mâche le travail, tardent à s'engager, se cantonnent dans une attente passive (> Rapport à l'apprentissage : entendu comme essentiellement « faire » [bien et beaucoup travailler, dans l'indifférenciation des opérations à mettre en œuvre] ou bien surtout « être sage et bien écouter le maître »)

c. Leur engagement est laborieux et peu productif :

- Malentendu quant à la nature de l'activité ?
 - Ex. .Lecture : l'essentiel est-il « lire de façon fluide »... ou de comprendre ?
 - . Résoudre des problèmes : est-ce faire des opérations à tout prix... ou se représenter la situation, mettre les données en relation et se poser les bonnes questions ?
 - . Ecrire : est-ce exprimer ce qu'on pense... ou penser autrement à ce qu'on veut dire ?
 - . Géographie : s'agit-il de reproduire la carte de France... ou de s'approprier la codification standardisée du relief ?
- Epuisement dans des tâches de « bas niveau » ?
 - Ex.. Découper les mots pour recomposer une phrase
 - . Copie difficile, lente et malhabile (lettre à lettre)
 - . Lecture hachée, blocage face aux mots inconnus, négligence de la ponctuation...
- Confusion, incompréhension de la notion ?
 - Ex.. Erreurs de retenues / . Classement des nombres à virgules (5,6 / 5,24)
 - . Identification de la classe des mots (« manger » : le V ?... « Manger est naturel »)
 - ... ou température d'évaporation de l'eau !

Une fois cet inventaire dressé, chacun comprendra que si l'on veut vraiment aider les élèves, mieux vaut **intervenir en amont** : notamment repenser l'économie, la dynamique et la conduite de l'apprentissage à la lumière de cette analyse préalable ?

III/ Quelles transformations engager ?

Le malaise des élèves face aux demandes scolaires est particulièrement aigu en France. 37 % des élèves ont peur de se tromper, autant ont mal au ventre avant d'aller à l'école (Baromètre AFEV 2009). Selon l'OCDE, 45 % d'entre eux se sentent à leur place à l'école, contre 81 % dans la moyenne de l'ensemble des autres pays.

Lors des évaluations, ils ont tendance à ne pas répondre dès lors qu'ils ont peur de se tromper ou qu'on leur demande leur avis. L'échange des points de vue, le statut de l'erreur, le droit au cheminement intellectuelle : une pièce faible de nos pratiques majoritaires. Comment peut-on être disponible et serein quand l'excès de contrôle bride l'initiative et l'exploration ? Autrement dit, l'aide devrait moins être adressée aux élèves qu'à la pédagogie.

1) Primauté réaffirmée des attentes... Faut-il rappeler cet incontournable : le pari d'éducabilité pour chacun de nos élèves ? Le « tous capables ! » du GFEN trouve aujourd'hui un étayage scientifique avec les travaux de la neurobiologie sur la plasticité cérébrale. Alors qu'on voulait nous faire croire que les capacités limitaient les possibilités, ces travaux attestent qu'à l'inverse, *l'apprentissage développe les capacités* !... Encore faut-il que les stimulations culturelles et intellectuelles soient à la hauteur. Sur quelles variables peut-on peser ?

2) Rompres avec la répétition mortifère.

Insister sur le même, appuyer sur le symptôme peut enkyster le problème ! Le faible lecteur va reprendre une louche de sons et une bonne grosse cuillerée de combinatoire... propres à l'aveugler durablement sur la stratégie interactive et probabiliste propre à la lecture compréhensive. La copie démultipliée du mot mal orthographié ne suffit pas *en soi* à résoudre l'inattention orthographique et l'indifférence à la morphologie. La batterie d'opération forme à l'automatisation de procédures opératoires... mais pas à la compréhension *intime* et durable du pourquoi de la retenue... Quand la technicité « froide » n'est pas réchauffée par la richesse culturelle du support et l'espoir d'une reconquête, ce n'est guère stimulant.

Rompres avec le sentiment d'échec ne demande pas une pédagogie de la compassion mais la confrontation stimulante au défi, au challenge, à la surprise, à l'énigme, situation support à l'indispensable prise de conscience pour changer d'orientation face à l'activité. Il n'est jamais trop tôt pour le mettre en œuvre.

3) Viser la compréhension partagée lors des leçons inaugurales : passer de *l'apprendre* au *comprendre*... Baromètre AFEV : 64 % des élèves disent ne pas toujours comprendre en classe (20 % souvent...). Selon nos enquêtes, beaucoup d'élèves confondent apprendre avec « mémoriser »... par cœur (« jusqu'au contrôle » ajoutent certains !).

a. Accorder du temps pour comprendre

Inutile de multiplier les exercices et les aides si l'essentiel n'est pas compris... Selon une étude INRP : seulement 1/10^e du temps est réellement consacré à la compréhension, le reste à l'entraînement et aux contrôles. Et si on inversait la tendance ? Ce n'est pas perdre du temps que de s'assurer d'acquis suffisamment fiables pour éviter la reprise année après année.

b. Préparer la séquence : une activité de conception et d'invention...

- **Cerner l'objectif, le concept clé... et les obstacles probables.** Méfions-nous de l'évidence des contenus enseignés ! Bien qu'apprentissages premiers, fondamentaux, ceux à partir desquels les autres seront conquis, l'écrit comme la numération sont des conquêtes conceptuelles... L'incitation forte aux automatismes, aux mécanismes, à la répétition font de dégâts, installant des malentendus durables. Il en est de même pour chaque contenu...

- **Elaborer la situation initiale.**

* Comment mettre en scène le problème afin qu'il devienne le leur (processus de dévolution). Ex. Découverte de texte (comment, à partir de tout ce qu'on connaît, venir à bout de ce qu'on ne connaît pas) ; Classement de mots (impasse du classement thématique) ; Maths – Diagramme de Carroll (limite de l'outil tableau à double entrée pour classer 3 critères) / Ecosystème (les chaînes alimentaires font passer du minéral à l'organique, mais comment se passe la suite du cycle, de l'organique au minéral ?)

* Comment s'appropriier une œuvre (musicale, plastique ou littéraire) pour que ça leur parle et qu'ils « y entrent » ? (Ex. Ateliers de création / Recréation de texte / Questions préalables / Débat littéraire... : passer de l'autre côté de la barrière, devenir soi-même auteur et critique)

- **Prévoir le cheminement intellectuel** : quelles étapes ? Quelles modalités de travail sont les plus adéquates ? Quelles consignes pour *changer l'orientation* de l'activité : ex. Faire > Formuler le faire > Formaliser des invariants > Représenter > Synthétiser (conceptualiser).

4) Modifier la conduite de la classe :

Tout dispositif imaginé est soumis à l'épreuve du réel, avec son lot d'inattendus, suppose une adaptabilité permanente pour faire face à l'imprévu. Plusieurs facteurs influent néanmoins de façon constante sur la conduite de classe :

- la façon dont il est « porté » (renvoie à la **mobilisation** de l'enseignant)
- l'intention qui la guide. L'important, la bonne réponse ou **les moyens d'y parvenir** ? Dans un cas, on s'empare rapidement de la proposition qui « fait avancer le cours », dans l'autre on « fait bouillir la marmite », on retarde son irruption et/ou sa validation afin de garder tout le monde dans le jeu : la recherche excite l'intelligence alors que la solution « tue le problème ».

a. Pour lancer l'activité, différer l'action.

Il s'agit de gagner l'intérêt, l'implication tout en contrant l'engagement irréfléchi.

- Moment clé que celui de la présentation de l'**enjeu** (pourquoi on fait ?) et de la consigne (que va-t-il falloir faire ? Le **but** visé), de nature à « faire sens » pour chacun des élèves.
- Exposer les formes de travail (et leur durée) instaure un **cadre structuré** qui rassure les plus fragiles en même temps qu'il permet de projeter l'ensemble du travail commun.

b. « Faire cours » ne suffit pas à « faire classe ».

Rappelons-nous les propos d'Anne Armand : « *Les élèves ont travaillé individuellement, on les a aidés, ça ne fait pas de bruit, les élèves sont souvent contents de cette modalité de cours, mais on peut recommencer (...), parce que rien n'est acquis réellement* ».

Nécessité de l'**engagement individuel** sans lequel rien ne se passe, mais l'intéressant commence avec l'**échange** : moment de confrontation des propositions, du débat argumenté, du changement des points de vue. C'est là où se dévoile l'opaque, l'invisible, l'insu du travail intellectuel, autrement dit où se clarifient pour chacun et sous le contrôle de tous les moyens adéquats pour résoudre la situation.

Moment réflexif qui renforce cette idée que faire ne suffit pas pour comprendre vraiment, passage de la maîtrise pratique à la maîtrise symbolique, seule gage de transferts ultérieurs : « pédagogie active » certes, mais à la condition qu'elle génère l'**activité intellectuelle**.

Si alors, les élèves « font la leçon », cela interroge la place et le rôle de l'enseignant...

c. Le rôle de l'enseignant :

Loin d'être absent, l'enseignant est dans une maîtrise non seulement du contenu (c'est bien le moins !) mais aussi du processus qui va conduire à sa compréhension partagée. Plusieurs principes caractérisent cette conduite :

- instituer le droit de se tromper, d'errer (étymologie d'erreur) ;
- jouer le rôle du naïf ; exacerber les points de vue contradictoires ;
- pousser à la justification et au débat de preuves ;
- se contraindre à la neutralité pour que les élèves fassent le tri, sélectionnent ce qui est pertinent, s'exercent à la validation et à l'autocontrôle.

Au-delà de la compréhension de la notion ou de l'accès à l'œuvre, une telle approche convoque créativité et esprit critique, imaginaire et raison. A la jubilation de comprendre

enfin, et ensemble, s'ajoute le sentiment de capacités inattendues et d'une solidarité en actes (les collègues qui s'y risquent sont frappés de « l'ambiance de classe » alors créée).

> C'est l'**objet de la professionnalité enseignante** : comment activer et faire prospérer la pensée, œuvrer au développement de chacun grâce au collectif classe, comment participer à l'émancipation intellectuelle des élèves... ici et dès maintenant.

L'ensemble nécessite une véritable formation d'un haut niveau... académique peut-être, mais aussi et surtout de haut niveau professionnel.

Une dynamique collective...

S'attaquer à la démocratisation nécessite plus de professionnalité, mais aussi plus de solidarité dans le métier : c'est de l'effort éducatif dans la durée que l'on peut attendre, au vu de l'histoire de certains élèves, des déplacements significatifs.

Politique des cycles, avec libre cours à la créativité de chacun au service de visées partagées, analyses et élaborations communes d'outils pédagogiques et de stratégies concertées. Les élèves – et notamment les plus fragiles – sont très sensibles à la volonté commune de les faire progresser. La vision optimiste d'un avenir jamais écrit d'avance ouvre des perspectives pour ceux qui désespéraient jusqu'alors de s'en sortir.

Dans cette dynamique, on ne saurait oublier les parents. Outre ceux qui voudraient parfois coloniser l'école et l'instrumentaliser au service de leur intérêt particulier, ceux avec qui il faut faire alliance sont trop souvent malmenés.

Accusés de ne pas en faire assez ou d'en faire trop, ils ne savent plus que faire, alors que l'impératif de réussir à l'école n'a jamais été aussi intégré par les milieux populaires. Plusieurs organisations représentatives (la FCPE, ATD Quart Monde) ont récemment pris des initiatives pour faire connaître leurs aspirations. Le GFEN vient de tenir (17 mars 2012) les 5^e Rencontres nationales sur l'Accompagnement sur ce thème, occasion d'échanger les points de vue, expériences et recherches.

Outre la question des devoirs, point symptôme de relations difficiles entre les deux instances, les parents – notamment ceux de milieux populaires – aspirent à la reconnaissance de leur réalité et de leurs aspirations, désirent davantage d'information pour savoir comment aider leur enfant, sont souvent dans la culpabilisation et l'auto-dévalorisation de leur potentialité éducative. Derrière leur exaspération parfois, il faut lire l'espoir déçu et l'impatience de changements : la balle est dans notre camp...