

Stage RRS MERMOZ

**Elèves
à besoins éducatifs
particuliers**

**Mercredi 21 octobre 2009
13h30 / 16h30**

Dossier réalisé par Jean-Maurice GAUTHIER Conseiller pédagogique LYON 8^{ème}

• Quelques citations pour commencer...	Page	3
... suivies de quelques remarques personnelles		4
• Vos productions : réponses : « mon point d'appui / ma difficulté »		7
Productions des 3 groupes de travail		8
• Les élèves à besoins éducatifs particuliers , quelques invariants		10
Diaporama « posture professionnelle »		11
Conseils pour accueillir un élève à BEP		14
Dépister ou éduquer ?		15
• Quelques réflexions sur la problématique de l'évaluation		18
Le portfolio ou dossier de réussite		19
Sitographie portfolio		20
Sens de l'évaluation et statut de l'erreur		21
Définition de l'évaluation		23
Résumé du document de l'ESEN sur évaluation et handicap		24
• Annexe 1 Tous nos élèves sont différents		26
Postulats de Burns		27
7 profils d'apprentissage		28
Les différentes motivations des élèves		29
Les styles d'apprentissage, selon divers auteurs		30
Les intelligences multiples		31
Un petit jeu GFEN pour clore cette annexe		33
• Annexe 2 La discipline, le cadre		34
<i>Certains articles permettront de découvrir des auteurs, des sites</i>		
Organisez le travail		
Poser le cadre est un défi de tous les instants		35
la construction de la loi à l'école Bernard Defrance		36
Pourquoi les élèves transgressent-ils et attaquent-ils le cadre ?		38
L'école en tant que cadre Dominique Ginot		39
La classe, un espace « hors menace »		40
Vers des félicitations efficaces		43
Que faire devant un jeune violent ? Jacques Nimier		44
Qu'est-ce qu'un adulte « solide » ?		45
Comment aide le jeune à structurer son agressivité ?		46
• Annexe 3 Documents divers		47
Synthèse des journées ESEN sur l'évaluation		48
Je veux qu'ils soient autonomes ! sur le site de P. Meirieu		52
Sitographie ASH		54
Favoriser l' « estime de soi » de l'élève		55
Difficulté ou échec ?		56
caractéristiques d'une tâche motivante		57
Quelques variables de différenciation pédagogique		58
Richesses et limites du modèle médical en éducation »		59

Je n'ai plus les « sources » de 4 documents de l'annexe 3. Si vous les connaissez, merci de me les communiquer afin que je puisse les citer.

Quelques citations projetées :

« Un regard qui scrute pour trouver la marque du manque impose à l'enfant un statut péjoré. Un regard qui cherche en l'enfant un devenir instaure une dynamique de rencontre. »

Henri Wallon

« Nous ne sommes pas égaux, mais nous ne sommes pas inégaux ; il n'y a pas une inégalité entre nous mais une diversité ; nous ne sommes pas supérieurs ou inférieurs, cela n'a pas de sens, mais différents ; nous ne sommes pas hiérarchisables et en particulier en ce qui concerne la faculté centrale, l'intelligence, il n'y a pas de hiérarchie des intelligences.

Sinon alors, BEETHOVEN était lamentable, EINSTEIN n'était pas tellement fort et TOLSTOI, d'après ses professeurs une catastrophe. Heureusement, on a inventé les tests après que ces gens-là aient été éduqués sinon ils auraient été massacrés. »

Albert Jacquard, « En finir avec le mépris », 1985

**« Il y en a trois qui font quelque chose.
Il y en a dix qui font des conférences sur ce que font les trois.
Il y en a cent qui font des conférences sur ce que disent les dix.
Il arrive parfois que l'un des cent vienne expliquer la manière de faire à l'un des trois.
Alors l'un des trois intérieurement s'exaspère
Et extérieurement sourit.**

**Mais il se tait
Car il n'a pas l'habitude de la parole.
D'ailleurs il a quelque chose à faire.**

...Ne rien dire que nous n'ayons fait. »

Fernand Oury

"Nous sommes ce que le regard des autres fait de nous. Quand le regard des autres nous méprise, nous devenons méprisables. Et quand le regard des autres nous rend merveilleux, eh bien... nous sommes merveilleux.

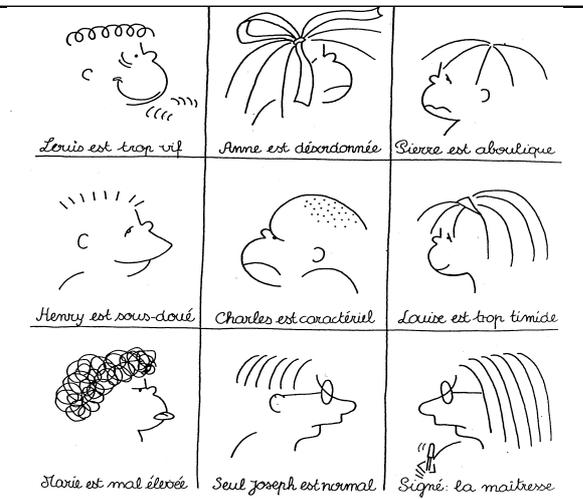
L'important, c'est de se voir merveilleux dans le regard des autres..."

Entrée en matière.....



Personne, dans la chaîne des différents professionnels qui ont créé et fabriqué cette signalétique ne s'est aperçu de l'horreur de la situation !

Espérons que les enfants d'aujourd'hui, apprenant à vivre ensemble avec leurs camarades handicapés ou simplement « un peu différents » deviendront des citoyens pour qui le handicap fera partie de l'ordinaire de leur vie, selon le mot de Charles Gardou.



Des valeurs : l'empathie, l'altérité, l'éducabilité, la non-réciprocité

Sommes-nous toujours capables de donner autant, à tous, même ceux qui nous semblent différents, étrangers ?

Sommes-nous toujours capables de ne pas prononcer de jugement définitif et négatif
« c'est un perturbateur »
Savons-nous différencier la personne des actes qu'elle commet ?

« seul Joseph est normal. Signé : la maîtresse »

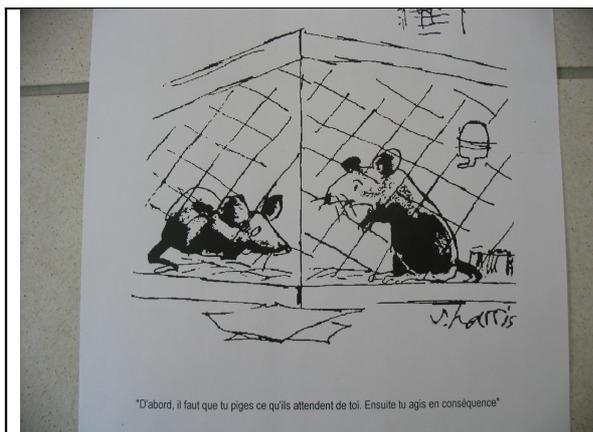


Il y a 35 ans tout le monde pensait qu'un enfant trisomique (appelé alors « mongolien ») ne pouvait pas apprendre à lire.
Le postulat d'éducabilité est là pour nous rappeler qu'aucun destin n'est joué d'avance.

Pablo Pineda en est à Bac+4 et va devenir Professeur en Espagne.
Pour lui, « il s'agit juste d'une caractéristique personnelle [...]. Je fais juste mon boulot et je démontre que je suis aussi compétent que n'importe qui »

Pablo Pineda : « il s'agit juste d'une caractéristique personnelle »

Albert Jacquard

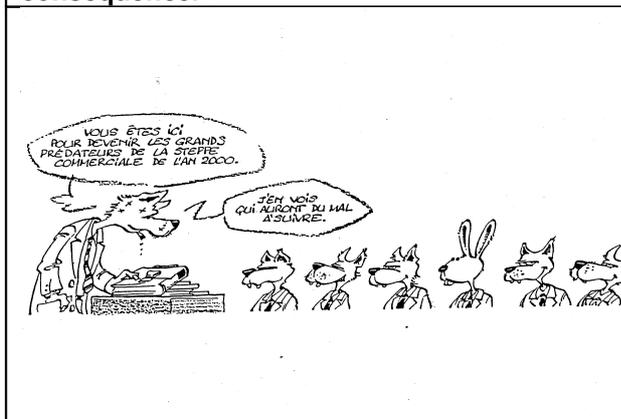


Les implicites de nos « coutumes didactiques » (le « métier d'élève ») sont rarement maîtrisés par les élèves en difficulté ou à B.E.P.

La 1^{ère} des adaptations que nous pouvons leur proposer est de verbaliser, de « mettre des mots » sur tous ces implicites.

La 2^{ème} sera de proposer des tâches où le but, le dispositif, les consignes, les critères de réussite sont clairement définis.

Légende : « d'abord il faut que tu piges ce qu'ils attendent de toi, ensuite tu agis en conséquence. »



Difficile de faire coexister dans la même classe :

-un système d'évaluation « mesure » pour les élèves « ordinaires » (« centré sur l'écart à la perfection », selon le mot de Gérard Guillot) où chacun est comparé aux autres,

- un système d'évaluation « de pilotage » pour les élèves à BEP (dont la capacité à faire des progrès est liée essentiellement à une comparaison par rapport à eux-mêmes. Le « chemin parcouru » leur montre qu'ils sont capables de progresser.

« Vous êtes ici pour devenir les grands prédateurs de la steppe de l'an 2000. j'en vois qui auront du mal à suivre. »



Sans ces élèves qui nous remettent en question, serait-il plus facile d'enseigner ?

Ces élèves ordinaires, apprennent-ils tous de la même façon ? (et un peu comme nous-mêmes, nous avons appris enfants)

Nous verrons l'étendue des différences que l'on peut rencontrer, indépendamment du handicap. Ce qui m'amènera à dire que réfléchir sur nos pratiques à propos de nos élèves « différents » profitera à tous nos élèves.

Ce premier petit temps de présentation de dessins, photos et vidéo avait pour fonction de :

- **servir de rituel de « passage** extérieur/intérieur » posant implicitement un « cadre » différent de celui du temps libre de repas.

- **servir de rituel de début d'activité :** car comme tous nos élèves, nous ne sommes pas opérationnels à 100% en une fraction de seconde.

- **surprendre :**

- 1) pour faire signe, montrer que la séance commençait
- 2) focaliser l'attention des participants (le mercredi après midi, c'est dur !)
- 3) pour susciter l'interrogation (quel rapport avec les élèves à BEP ? Qui est cet intervenant atypique ?)

- **illustrer quelques points importants** pour commencer à entrer dans le sujet. (Valeurs défendues, conceptions de l'apprentissage et de l'évaluation, évolution des représentations sur le handicap ...)

Productions et travaux de groupe

Vous trouverez dans les 3 pages suivantes :

1) Vos réponses aux deux questions :

- « Mon point d'appui, ma force pour accompagner un élève à besoin éducatif particulier »
- « Ma principale difficulté, ce qui me reste difficile à mettre en œuvre. »

2) Les productions des trois groupes de travail

- Groupe : Troubles spécifiques des apprentissages (TSA)
Troubles du déficit d'attention et hyperactivité (TDAH)
- Groupe : Élèves nouvellement arrivés en France (ENAF)
Élèves intellectuellement précoces (EIP)
- Groupe : Troubles des fonctions cognitives (TFC)
Troubles de la conduite et du comportement (TCC)

Mes points d'appui et mes forces face à un élève à besoin éducatif particulier

- *L'appel à l'équipe pour ne pas rester isolée.*
- *Une expérience de 10 ans dans l'enseignement spécialisé.*
- *L'expérience... avec ses limites / l'humilité / après moi, ce n'est pas forcément le déluge !*
- *La patience / se persuader de pouvoir aider l'enfant.*
- *Mettre toute la bienveillance qui est en moi pour lui offrir ma confiance et attendre sa confiance.*
- *Etablir la relation de confiance et se montrer disponible : ne pas laisser les élèves livrés à eux-mêmes.*
- *Empathie et envie de bien faire. / réflexivité : comprendre ce que font les élèves, les autres.*
- *Patience et volonté de bienveillance (jongler entre exigence et bienveillance)*
- *La patience.*
- *Mon expérience d'avoir géré beaucoup de dyslexiques et de pouvoir témoigner de leurs capacités de réussite en lycée et au-delà. / mon désir de militer pour qu'ils utilisent et revendiquent leurs droits, de les aider à les revendiquer. / ma formation en tutorat (même si ça ne repousse pas loin ses limites)*
- *Ma patience.*
- *Ecoute et observation. / persévérance.*
- *Empathie, regard confiant sur l'enfant et ses possibilités.*
- *Persévérance / lenteur.*
- *Différenciation, se fixer des objectifs prioritaires pour cet enfant.*
- *3 forces : le « formatage » de ma conscience professionnelle / le réalisme, car de toute façon, il faut scolariser ces enfants / solidarité humaine avec les familles, les enfants.*
- *La communication avec l'ATSEM. / l'aide de l'ATSEM. / idem avec l'équipe éducative.*
- *Ecoute, patience / équipe pédagogique / présence AVS EVS.*
- *Savoir que je peux compter sur l'équipe pour des échanges, des avis, des idées.*

Mes difficultés, ce qui me reste difficile à mettre en œuvre.

- *Evaluation des élèves à besoin particulier ?*
- *Arriver à valoriser l'enfant quelque soit son handicap aux yeux de tous.*
- *Enfant violent / non-prise en charge de l'enfant en difficulté.*
- *Gérer les différents niveaux en cours.*
- *Savoir évaluer ces élèves sans les disqualifier et sans les stigmatiser aux yeux des autres de la classe. / comment lutter contre la résignation et le défaitisme fataliste ? (pas d'outils)*
- *Ne pas perdre de vue le groupe par rapport aux élèves spécifiques. / être certain que les moyens/outils mis en place sont réellement pertinents (adaptés et efficaces)*
- *Troubles du comportement sans déficience « avérée. » / difformités physiques*
- *La répétition et l'imprévisibilité des actes de violence de certains élèves. / que faire quand plusieurs élèves posent problème dans une classe pour ne pas oublier les autres élèves ?*
- *La prise en charge d'une « individualité » (forte, dangereuse, perturbatrice,) et d'un groupe autour d'elle, afin de parvenir au bien-être de chacun.*
- *Le manque de temps à consacrer à ces 2 ou 3 enfants par classe (déclarés dans le champ du handicap ou pas encore) et même, le manque d'idées pour travailler avec eux, je ne vois pas toujours quoi proposer.*
- *Manque de soutien parfois extérieur. / différenciation pas toujours évidente avec une classe nombreuse*
- *Peu ou pas de connaissances par rapport aux partenaires à solliciter pour répondre à un besoin. / comment éviter l'inertie du signalement ?*
- *Distorsion entre discours officiels, exigences institutionnelles, et réalité du terrain et des moyens dont on dispose. / flou quant à ce qui est attendu de l'école pour certains enfants*
- *L'abandon légitimé, autorisé par le refus des familles avec comme résultat un enfant qui se dégrade.*
- *L'affectif. / se sentir dépassé par une situation.*
- *La réalité de l'immédiat. / impatience à un résultat.*
- *Manque de compétences et de connaissances pour aider l'élève.*
- *Manque de formation pour aider les enfants DYS en classe.*
- *Intégration profitable à tous.*
- *... malgré tout, et malgré tous ... des fois ... on ne trouve pas.*

**Affiche du groupe : Troubles spécifiques des apprentissages (TSA)
Troubles du déficit d'attention et hyperactivité (TDAH)**

Du côté de l'élève	Du côté du maître
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Lui laisser le temps.</i> - <i>A besoin de règles, de sécurité, de personne référente.</i> - <i>Garder le contact visuel avec le maître.</i> - <i>Accepter sa différence et vouloir évoluer (différent de : pas de passe-droit) a sa part du contrat.</i> - <i>Accepter des objets transitionnels (qui rassurent)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Valoriser l'élève, ses efforts.</i> - <i>Empêcher les moqueries, lui éviter les situations de moquerie, de gêne.</i> - <i>Prioriser les objectifs.</i> - <i>Intervenir vite pour recentrer.</i> - <i>Contacts réguliers avec la famille et intervenants.</i> - <i>Sortir d'une relation duelle.</i> - <i>Installer des rituels, fragmenter les activités.</i> - <i>Adapter les situations d'évaluation.</i>

la relation maître/élève

- *Confiance mutuelle.*
- *Contact pour apaiser (différent en collège)*
- *Encouragements, noter les réussites.*
- *Faire preuve de constance et de fiabilité.*
- *Amener l'enfant à s'autoréguler.*
- *Situer l'élève par rapport à sa propre progression. (construire un projet par petites étapes)*
- *Mimer, reformuler ce qu'on lui dit.*
- *Arriver à motiver l'élève.*
- *Montrer à l'élève qu'il a des droits.*
- *Situations de tutorat variable.*

la réalisation des tâches. / Les situations liées aux différentes disciplines et activités pédagogiques

- *Fractionner la tâche pour avoir un seul objectif.*
- *Travailler sur le corps corps/espace.*
- *Vérifier la compréhension des consignes.*
- *Demander moins mais être exigeant sur ce qui est demandé. (1/3 temps)*
- *Développer l'auto évaluation.*

la gestion du temps	la gestion de l'espace
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Temps de décompression nécessaire.</i> - <i>Ne pas mordre sur la récréation.</i> - <i>Droit à l'ordinateur.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Réfléchir au placement de l'élève dans la classe.</i> - <i>Placement à côté de camarades servant de points d'appui.</i> - <i>Utiliser des repères visuels. (gommettes)</i> - <i>Prévoir un lieu isolé de décompression.</i>

**Groupe : Troubles des fonctions cognitives (TFC)
Troubles de la conduite et du comportement (TCC)**

TFC :

- *retard effectif dans les acquisitions scolaires*
- *lenteur de réalisation de la tâche*
- *abstraction difficile*
- *manque de mémorisation*

TCC :

- *souffrance et préoccupations extérieures*
- *comportement inquiétant (inhibition / extraversion)*

Relations maître / élèves :

- *Importance d'associer l'élève et la famille.*
- *Accepter de faire différemment, voire autre chose si l'adaptation n'est pas possible.*
- *Bienveillance, sécurisation par la répétition, la ritualisation.*
- *Expliciter les exigences et les tâches.*
- *Organiser et aménager l'espace, le temps.*
- *Créer des outils : manipuler, varier les démarches, les entrées dans l'activité.*

Synthèse : *Ritualisation et découpage en tâches simples.*

**Groupe : Élèves nouvellement arrivés en France (ENAF)
Élèves intellectuellement précoces (EIP)**

- *Adaptation des rythmes d'apprentissage.*
- *Intégration partielle (classe / discipline)*
- *Offre de pédagogie différenciée.*
- *Suivi de ces élèves et relations école / famille.*
- *Favoriser la socialisation de ces élèves en commençant par une intégration en petits groupes. (plus sécurisant)*
- *Implication de toute l'équipe éducative pour la réussite de ces élèves.*

Qui sont ces élèves à besoins éducatifs particuliers :

Élèves présentant une déficience auditive

Élèves présentant une déficience visuelle

Élèves présentant une déficience motrice

Élèves présentant une déficience cognitive

Élèves atteints de troubles de la santé

Élèves présentant des troubles de la conduite et du comportement

Élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages

Élèves intellectuellement précoces

Élèves nouvellement arrivés en France

Chez les élèves à B.E.P, on va souvent retrouver les invariants suivants :

- d'abord, leur déficit de motivation (d'emblée, ou après des essais infructueux)
- puis, la dysharmonie dans leurs performances d'une discipline à l'autre.
- ensuite, chacun a des difficultés à trouver ou prendre sa place dans un groupe (lenteur, refus, rejet...)
- enfin, les manifestations de leur souffrance psychique (découragement, agressivité, détachement, qui doivent être lues comme des symptômes et non pas des signes de la pathologie)

(Diaporama non visionné mercredi 21, par manque de temps)

QUEL POSITIONNEMENT PROFESSIONNEL ADOPTER ET VERS QUELLES « UTOPIES DE REFERENCE » DOIT-ON TENDRE QUAND ON SCOLARISE DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS

Des principes à quelques pistes possibles

Source : Véronique MONTANGERAND (IEN ASH38)
Monique PRE (IUFM Lyon)

- **CROIRE**... en deux valeurs essentielles :

L'EDUCABILITE

En chaque être humain, il existe un potentiel à progresser posant les bases d'une réussite pour tous.

LA NON RECIPROCITE

A tous les élèves, l'enseignant doit le même investissement professionnel
(et quel que soit le retour que donnent les élèves en échange)

- **ETRE**... Quelles attitudes ?

Empathie: Etre disponible aux autres, être capable de se mettre à leur place. Intégrer momentanément leurs valeurs, leur cadre de pensée

Contenance : Etre capable de recevoir, transformer et renvoyer du positif à l'enfant ou l'adolescent.

*** La notion de **contenance** a été décrite par **BION** et renvoie à une « attitude » particulière de la mère vis à vis de son nourrisson. Il montre que la mère reçoit l'angoisse de son enfant et la lui renvoie sous la forme d'une crainte plus légère et plus supportable. L'enfant va placer un aspect de lui trop angoissant chez la mère qui va le recevoir, donc jouer le rôle de réceptacle, d'un contenant, transformant ce vécu insupportable en un élément assimilable pour l'enfant.*

L'enseignant doit souvent mettre en œuvre cette capacité à contenir les angoisses des apprenants qui sont face à lui, quel que soit l'âge du public.

Congruence: Etre soi-même, authentique, disponible, sans jugement de valeur.

Considération inconditionnelle positive : Accepter l'autre tel qu'il est, sans jugement de valeur. L'Autre comprend que ses pulsions n'ont rien d'irrationnel, qu'elles peuvent être exprimées sans drame, il commence à admettre qu'il n'est pas pire que les autres et qu'on peut l'accepter tel qu'il est.

Médiation: Etre tiers, organiser la mise en lien entre l'élève et le savoir.

- **FAIRE...Quelles actions ?**

Restaurer: Faire en sorte que l'élève se montre capable de vivre des situations de réussite afin d'être restauré narcissiquement.

Contenir: Lieu classe « contenant » dans la mesure où il est investi comme un lieu sûr et cela n'est possible que si le maître médiatise suffisamment la relation. C'est le maître qui peut mettre des mots, du sens sur ce qui n'en a pas chez l'élève. « Fermeté chaleureuse » « espace hors menace »

Structurer: Les règles. Les codifications des comportements : chacun doit se sentir en sécurité. Rituels d'aménagement de l'espace : territoire de référence et différenciation des lieux. Rituels de répartition du temps

Médiatiser: - par le projet / - par le rituel / - par les institutions dans la classe (conseil) - par la matière scolaire (épistémologie des disciplines)

- **FAIRE : ... quelques pistes**

1. Comprendre :

- **Chercher un cadre théorique explicatif** pour transformer la difficulté en un problème (qu'on peut résoudre)
- **Analyser sa pratique** pour comprendre ce qui est en jeu du côté de l'élève, de l'enseignant, de la relation
- **Ecrire pour mémoriser et pour formaliser** (projet, tenir un carnet de bord permettant de prendre conscience des progrès de l'enfant -pas toujours visibles-)

2. Communiquer et Collaborer :

- **Ne jamais rester seul(e)**, chercher des appuis autour de soi (équipe, enseignant référent, RASED, IEN, médecin, partenaires extérieurs, parents...) pour concevoir le projet

- L'époque « traditionnelle » « un enseignant/une classe » est révolue. L'enseignant ne peut pas tout réinventer, tout seul, chaque année...
- On ne peut plus faire l'économie du travail en équipe, en particulier en ce qui concerne LA LOI à l'école, qui doit être conforme au droit français (cf. Bernard Defrance),
- De nombreuses situations ne sont plus gérables, de nos jours, sans tiers médiateurs.
- ... et si « l'équipe » n'est pas encore prête, n'hésitez pas, au moins, à...

- **Chercher à mettre en commun** les informations (*que se passe t-il dans d'autres lieux que la classe ?*)

3. Contenir / rassurer / redonner confiance :

- **Le cadre** mis en place doit être contenant : la classe doit être un lieu sûr ; (cadre « souple/dur »). Il ne se conçoit pas seulement quand on rencontre des difficultés, mais par principe, au préalable, pour tout groupe d'élèves
- **La matière scolaire** : fournit un cadre à l'activité intellectuelle (ex : épistémologie des disciplines)
- **L'enseignant** dans son attitude : en renvoyant du positif à l'enfant. (cf. félicitations efficaces)

4. Structurer :

Proposer des repères suffisamment explicites et stables sur lesquels l'enfant peut s'appuyer pour grandir .

- **par les règles** (des négociables, des non négociables) :
- par une **codification des comportements** qui doit être claire et stable ; (exemple du contrat écrit)
- par les **rituels** qui sécurisent ;
- par un **aménagement de l'espace** (différenciation des lieux, mise en place de « SAS » quand cela est possible) ;
- par un **aménagement du temps** stable, annoncé, construit dans une alternance (rythme des temps de classe).

5. Médiatiser (introduire du tiers pour sortir de la fusion : **Eviter la seule relation** duelle maître/élève. Instaurer la bonne distance :

- par la matière pédagogique ;
- par la présence d'autres adultes (AVS, EVS ...)
- par le groupe ;
- par des institutions (*conseil*) ;
- par des écrits significatifs (contrat, fiche de suivi...)

6. Tisser des liens

Faire alliance avec l'enfant contre :

- - la fatalité de l'image de soi (« Je ne suis pas fait pour cela.. »)
- - fatalité du groupe (qui exerce son emprise, avec toutes les formes de sectes possibles)
- - fatalité d'appartenance, (de la loi qui dit de ne sortir jamais: effet Jokari)
- - fatalité du rapport de force (celui qui manipule, crie, tape le plus fort)

Pour sortir de ces fatalités, l'enfant ne peut échapper à cela que s'il sent quelqu'un qui fait alliance avec lui.

Créer des ponts, des passerelles **entre les savoirs**

Créer du lien entre **les savoirs** et le **monde de l'enfant** pour l'aider à y trouver du sens

Finaliser les apprentissages (pédagogie de projet)

Penser à faire des « **détours** »

7. Restaurer :

Chercher les **points d'appui** (et non seulement ce qui pose problème)

Valoriser toute réussite, aider à leur prise de conscience.

mise en place d'un **cahier de réussite** (utilisation 'd'outils d'évaluation type « portfolio » par exemple.)

8. Être un adulte solide : ne pas se sentir atteint personnellement, avoir fait le deuil de la perfection. (cf. doc en fin de dossier)

*

*

*

Quelques conseils pour accueillir et accompagner un élève à besoins éducatifs particuliers

(D'après la **brochure ASH 01** : « élèves présentant des troubles des fonctions cognitives ». Les conseils donnés ici peuvent tout à fait servir de « premiers invariants » pour les élèves à BEP en général.) lien Internet : <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/ash01/spip.php?article44>

Avant toute proposition d'aménagement pédagogique, il est important d'évaluer où se situe l'élève dans les apprentissages, de repérer ce qui est stable chez lui afin de lui proposer des activités qu'il puisse réussir et qui lui donne envie de continuer.

On peut même proposer des activités en deçà pour qu'il se mette en action facilement, pour valoriser ses réussites... Il faut aussi prendre en compte la fatigabilité, la difficulté d'attention, la concentration.

A partir de l'évaluation :

- envisager quels sont les possibles (où en est-il ou que peut-on viser pour lui ? quel niveau de compétences ?)
- identifier les activités qu'il peut faire avec le groupe classe, avec ou sans différenciation, et accepter de lui proposer autre chose, l'adaptation n'étant pas toujours possible.

Consignes orales

- Accepter de dire, redire et répéter sans hausser le ton, sans s'énerver
- Donner une seule consigne à la fois autant que possible :
 - ⇒ la faire redire
 - ⇒ en laisser une trace visuelle ou autre (objet, photo, message écrit, codage, dessin, consigne, message sonore,)
 - ⇒ donner un exemple
- Si plusieurs consignes :
 - ⇒ en restreindre le nombre et la complexité
 - ⇒ les présenter chronologiquement, associer des codes, des couleurs...
 - ⇒ les répéter une par une, les faire répéter une par une, puis à la suite
 - ⇒ en laisser une trace dans un endroit accessible à l'élève, proche ou pas, (au tableau, dans un coin de la salle, sur la table, affichée...)
 - ⇒ aider individuellement à se remémorer
 - ⇒ recourir à des rituels (cf. procédures gestion mentale, métacognition...)

Mémoire - Repérage espace-temps

- Généraliser les rituels, accepter les répétitions
- Systématiser le recours à des outils méthodologiques type pense-bête (petites fiches à construire avec l'élève pour ne rien oublier
(ex : *pour faire mon cartable, avant d'aller en EPS, pour faire ma fiche de ...*)
- Multiplier les supports et les recours à différents outils de repérage du temps
(ex : - emplois du temps différents : personnel, collectif, fixe, à compléter...;
- calendriers variés : planning mensuel, semainier, cahier de texte, agenda, personnel, collectif, à compléter.../
- outils de mesure du temps : horloge, réveil, montre, chronomètre, sablier... fil à linge sur lequel on fixe un marqueur temporel Photos, images, pincées ...
- tableaux double entrée...)
- Organiser et instituer l'espace : importance des coins, mêmes symboliques, en lien avec leur fonction

- Instituer les fonctions et les rôles : ne rien laisser en terme de fonctionnement implicite : tout expliquer en s'appuyant sur un vécu de l'organisation et sur une ritualisation des rôles.

Réalisation d'une tâche :

Il s'agit avant tout d'aider l'élève à gérer les différentes étapes tant sur le plan cognitif que de l'action en l'aidant par un travail de type méthodologique. (Voir pistes proposées par la Gestion Mentale et la Métacognition)

Permette de mettre en lumière les différentes procédures pour réussir la tâche demandée tant sur le plan de la mobilisation des compétences nécessaires (savoirs, savoirs-faire et savoirs-être) qu'au niveau de la démarche de planification des actions, l'anticipation ou la gestion du matériel.

Exemple à partir d'une consigne d'exercice en géométrie : « Dessiner un carré rouge de 4cm de côté »

Pour que l'élève puisse réussir, il faut l'aider à distinguer les différents niveaux, mettre en évidence les informations explicites mais surtout les implicites.

1. Dans un premier temps, le fait d'être « en mathématique » donne préalablement des informations sur les compétences et les attitudes qui vont être sollicitées. C'est une première information implicite qui n'est pas toujours perçue.

2. Par ailleurs dans toute tâche, il faut différencier :

- **les critères de réalisation de la tâche** qui renvoient à la gestion du matériel :
Dessiner → crayon, feutre ou stylo → de couleur rouge
- **des conditions de réalisation** : travail individuel sur fiche sans aide ...
- **des critères de réussite de la tâche** : carré rouge de 4cm de côté
→ en tenant compte des objectifs et des compétences visées
→ en tenant compte des compétences acquises, du niveau, de l'élève et des savoirs à mobiliser pour exécuter la tâche (carré /côté / longueur / 4 cm) ; (au plus de la « Zone Proximale de Développement »)
→ en gardant un niveau d'exigence clair et explicite (présentation, disposition dans la page, qualité du trait, ...)

Il convient d'explicitier et de mettre en lumière l'ensemble de ces données qui demeurent très souvent implicites.

Pour l'élève en difficulté, il s'agit alors de l'aider à distinguer et hiérarchiser dans le temps les différentes procédures qu'il a à mettre en œuvre.

1. « ce que je dois préparer, de quel matériel j'ai besoin pour... ».
2. « ce qu'est-ce que j'ai compris... ce que je sais sur »
3. « comment je vais faire pour... »
« et si je ne sais pas quel outil je vais pouvoir utiliser pour m'aider, qu'est-ce que je fais ? »

Activités et contenus scolaires

- Privilégier les entrées par les mises en situation, le vécu et le faire (mémoire du corps +++)
- Adapter et différencier les modalités des activités et du travail à fournir
 - Adaptation de la forme en lien avec le niveau de compétences acquis (ex en littérature : texte réduit, résumé en gardant tous les éléments clés)
 - Adaptation du support (ex en littérature : partie du texte offert, étudié et discuté à l'avance) ou support négocié en fonction des capacités pour éviter le blocage
 - Exigence adaptée (mais ordre du non négociable lorsque c'est contractualisé)
 - Délais adaptés (donner plus de temps)
 - Aide négociée : Méthodologique, attention particulière de l'adulte, tutorat exercé par un pair, tutorat exercé par une personne tiers (AVS)
- Mettre en place un recours à une ou des activités de repli et/ou de répit (soit pochette personnelle avec feuilles ou fiches permettant de se recentrer, se ressourcer : mandalas, tâche réussie x fois, coloriages,... ou jeu... logiciel ordinateur, puzzle, activité kinesthésique en lien avec un but ou non, jeu de construction, jeu d'imitation...libre ou avec consigne, avec ou sans trace...)

Dépister ou éduquer ?

*Une contribution pour nous rappeler que notre rôle d'éducateur n'est pas de **dépister** les troubles (c'est le travail du médecin) mais de les **repérer**. (Tiré de « lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui » P. Meirieu, p191)*

P. Meirieu pointe les dérives possibles de ce qu'il appelle le « modèle médico-pharmaceutique » qui pourrait se décliner en un tryptique: **Dépister, contenir, normaliser**. Il lui oppose un modèle éducatif basé sur: **Repérer, inventer, émanciper**

- **Repérer** : identifier les difficultés, mais aussi et surtout les points d'appui, un « déjà-là » sur lequel engrener de nouvelles dynamiques, **repérer pour accompagner, et non dépister pour « enfermer »** dans la fatalité,
- **Inventer** : chercher de nouvelles situations, médiations, occasions pour permettre de dégager l'élève des gangues qui l'assignent à reproduire **son passé**. **Inventer** pour mobiliser, et **non contenir pour se protéger**,
- **Emanciper** : permettre à l'enfant de « se faire œuvre de lui-même », en favorisant l'accès à la pensée, tracer des « lignes d'erre » comme disait Fernand Deligny : une manière d'habiter le monde, d'y prendre une place, et d'y laisser une trace. **Emanciper pour promouvoir un sujet libre** et solidaire, et non normaliser pour produire des consommateurs standardisés.

Il en résulte quelques exigences essentielles :

- Que les impératifs des fonctionnements institutionnels ne nous fassent jamais oublier la radicale imprévisibilité de l'histoire singulière de chaque enfant.
- Que tout classement soit provisoire et révisable.
- Que nous acceptions d'avoir tort dans nos prophéties.
- Que nous restions disponibles à la divergence.
- Et surtout que nous travaillions sans relâche à offrir à chaque enfant toutes les occasions possibles de s'immiscer dans les fissures de la fatalité. Car c'est là son droit fondamental.

Il relève aussi 3 confusions majeures :

Entre **prédisposition** et **prédiction**

Ce n'est pas parce qu'un enfant a pâti d'une fragilité biologique ou psychologique qu'il est automatiquement condamné à des comportements anormaux ou à des difficultés inéluctables. La prédisposition n'est une prédiction que si l'on renonce à l'éducation.

Entre **identification** et **compréhension**. Dans le modèle médico-pharmaceutique, l'identification formelle du trouble permettrait automatiquement la compréhension de la situation. Or toute forme de trouble est le « fruit d'une rencontre entre la part personnelle de l'enfant » (son équipement neurobiologique, génétique, psychologique, cognitif...) et son histoire relationnelle ainsi que son groupe familial et socio-culturel. Il n'y a donc jamais un seul facteur, mais un ensemble de facteurs différents et hétérogènes.

Donc pas question de se contenter de contention chimique censée rétablir tous les équilibres, mais pas question non plus de ne pas intervenir : à nous de comprendre les situations que l'enfant a vécues, et celles qui seraient propices à son équilibre, et de ne négliger aucune possibilité offerte par le travail en partenariat : parents, environnement familial et social, travailleurs sociaux, tissu associatif, sportif et culturel, enseignants doivent faire preuve d'imagination pour proposer de nouvelles alliances et offrir des étayages inédits.

Entre **remédiation** et **invention** : tendance actuelle à vouloir ériger en absolu le modèle médico-pharmaceutique pour lequel un dysfonctionnement renvoie à un trouble strictement individuel, qui correspond lui-même à une maladie et une seule, laquelle est identifiable à des symptômes univoques ; ces symptômes disparaîtront dès qu'on aura trouvé le bon remède.

Bref, la connaissance des causes permet l'intervention et garantit, quand elle est possible, la guérison. Or beaucoup de médecins reconnaissent l'interaction permanente entre somatique et psychique.

En éducation, la connaissance des causes ne suffit jamais pour identifier le « remède » : Ce n'est pas parce que je connais la cause des problèmes d'attention de cet élève que je vais trouver les moyens pédagogiques pour lui apprendre à se concentrer. Ce n'est pas parce que j'identifie les raisons de sa phobie scolaire que je vais imaginer une école où il ai envie d'aller.

En éducation, nous sommes assignés à l'invention, à l'ajustage.

En résumé, deux logiques s'opposent :

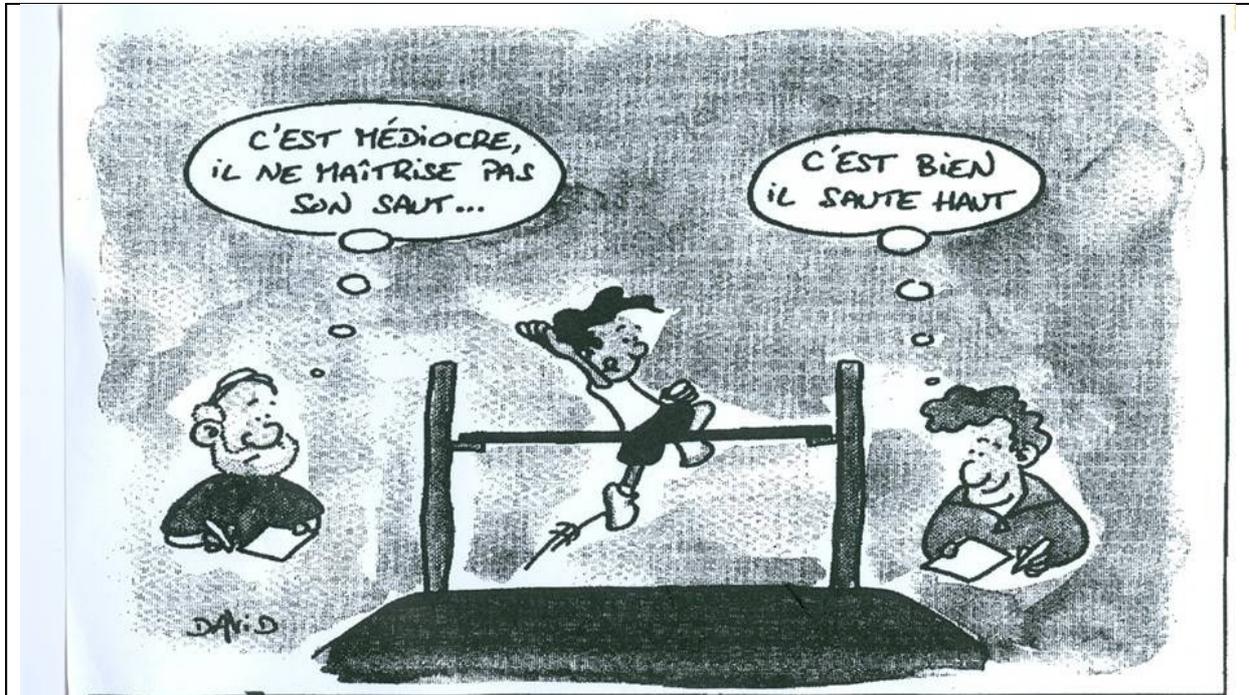
celle du dépistage modèle médico-pharmaceutique	celle du repérage modèle éducatif
Le dépistage traque les symptômes	Le repérage est attentif aux alertes
Le dépistage engage un diagnostic monofactoriel et vise toujours à trouver l'explication dans le biologique.	Le repérage s'attache à des analyses polyfactorielles et regarde les interactions entre les différents facteurs, y compris entre « l'inné » et « l'acquis ».
Le dépistage traite les déviances	Le repérage cherche les souffrances
Le dépistage s'obstine à débusquer les déficits et les dysfonctionnements.	Le repérage cherche les atouts et s'interroge sur les ressources internes et externes à mobiliser
Le dépistage encadre.	Le repérage accompagne
Le dépistage est dans la normalisation	Le repérage permet la découverte par le sujet de la normativité

Voir article complet de P. Meirieu en page 59 : « Richesses et limites du modèle médical en éducation »

Quelques réflexions sur la problématique de l'évaluation :

« L'éducation française est centrée sur l'écart à la perfection. »

Gérard Guillot. Professeur de philosophie



- **Un constat :**

Nos élèves à besoins éducatifs particuliers ou en grande difficulté ne peuvent montrer que leurs manques avec des cahiers peu remplis, largement annotés de rouge. Ce système ne permet pas de visualiser et valoriser leurs acquis, ainsi que leurs compétences en train de se construire si on se contente avec eux d'une évaluation « mesure ».

Il est nécessaire de pouvoir faire coexister un autre système évaluatif « de pilotage » où l'élève pourra **se comparer à lui-même**, en voyant ses progrès et le chemin qu'il a parcouru. → une évaluation au service des apprentissages.

A ce sujet, nous avons beaucoup à apprendre de ce qui existe dans certains pays (Québec et Canada anglophone, Etats Unis, pays scandinaves notamment)

- **Une piste :**

Le dossier de réussite ou « portfolio »

Le portfolio est un peu pour l'élève ce qu'un « press-book » est au journaliste ou au photographe.

C'est un dossier évolutif qui rassemble d'abord des “œuvres” et travaux que l'élève a produit au cours d'une année scolaire ou même de plusieurs. Il présente aussi des appréciations des professeurs, des remarques sur le travail de l'élève. Il contient enfin des jugements personnels, des conseils, des auto-évaluations de ses méthodes de travail.

La collection de travaux de l'élève doit témoigner de la réflexion qu'il mène sur son propre apprentissage. Le choix des travaux, la façon de les réunir dans le portfolio, l'auto-évaluation que l'élève en fait sous forme de commentaires écrits sollicitent de nombreuses stratégies cognitives et métacognitives.

Ainsi, au cours d'une année, **les productions retenues par l'élève, ses réflexions, les commentaires de l'enseignant, de ses parents et de ses amis traceront l'histoire de son apprentissage.**

Le portfolio est donc une sorte de journal de bord de l'élève. Il s'inscrit dans une perspective cognitive et constructiviste dans la mesure où il met l'accent sur le processus d'apprentissage et sur la réflexion qui le sous-tend.

Plus généralement l'usage du portfolio s'inscrit dans une nouvelle optique de l'évaluation. Par rapport à l'évaluation “sommativ” pratiquée traditionnellement (faite de notes, de moyennes et de classements attribués à un élève ou à un groupe d'élèves et qui mesure son niveau à un moment donné), l'approche cognitive privilégie une évaluation “formative”, qui “a pour but d'aider l'élève à se développer”

Dans cette optique, l'enseignement propose une évaluation fondée sur les compétences à atteindre plutôt que sur un résultat brut.

Sitographie Portfolio

(Jusqu'à preuve du contraire, ce sont sur les sites Québécois que vous trouverez les meilleurs documents téléchargeables)

« Le » site généraliste québécois concernant toutes les formes de portfolio (pour comprendre le principe de « logique de portfolio »)

(++) <http://www.learnquebec.ca/fr/content/pedagogie/portfolio>

(++) Une sitographie sur le site « Récit de la commission sainte hyacinthe » qui, en plus de ses propres docs, vous renverra sur plusieurs sites possédant des ressources téléchargeables : <http://recit.cssh.qc.ca/portfolio/liens.html>

Vous trouverez du « concret » sur celui de la « commission Sainte Hyacinthe » :

<http://pedagogie.cssh.qc.ca/prescol/Prescol03/portfolio/portfolio.html>

... et sur celui des « bois francs » : <http://ecoles.csbf.qc.ca/portfolio>

Comme ces exemples de fiches « forces » et « défi »

<http://ecoles.csbf.qc.ca/portfolio/prescolaire-apprentissage-forces-defis.htm>

Un site personnel « référence » (grande sitographie exhaustive, mais essentiellement sur le portfolio numérique):

<http://www.robertbibeau.ca/portfolio.html>

« Le » site généraliste québécois concernant toutes les formes de portfolio:

<http://www.learnquebec.ca/fr/content/pedagogie/portfolio/general/practice.html>

Le portfolio numérique (gros dossier théorique intéressant sur ce qu'est un portfolio, numérique ou pas):

<http://www.meq.gouv.qc.ca/drd/tic/portfolio.html>

P.S.) j'avais conçu cette sitographie pour le premier degré. Mais le portfolio est aussi largement utilisé dans le second degré:

<http://recit.cssh.qc.ca>

http://www.learnquebec.ca/fr/content/index_te_sec.html

Quelques mots encore ... sur l'évaluation

Sources des 3 pages suivantes : Gérard de Vecchi, ainsi que Jean-Pierre Astolfi et Mireille Brigaudiot

- **Le sens de l'évaluation :**

Aide ou contrôle ? Cela implique un type de pédagogie et de relations différents
On ne va pas chercher à **mesurer** l'échec ou la réussite, mais on va **analyser** ce qu'on peut tirer des échecs et réussites. **La production, juste ou erronée est donc intéressante à travailler :**

Échecs : pourquoi y a-t-il eu erreur... comment faire pour aboutir à une réussite la prochaine fois?

Réussites : comment t-y es-tu pris, quelle stratégie ... et comment pouvoir la réutiliser dans d'autres situations ?

Donc l'idée est de transformer les échecs en réussites et d'analyser la cause des réussites pour les généraliser. Cela nécessite de faire évoluer le statut de l'erreur :

- **Statut de l'erreur :**

Pour faire évoluer nos représentations, il est nécessaire:

- **Dans un premier temps**, que l'erreur ne soit déjà plus assimilée à « une faute » mais qu'elle soit conscientisée, pour la transformer en une information utile et signifiante pour l'enseignant et surtout l'élève.

Obstacle pour l'enseignant: réussir à passer de la faute à l'erreur

- **Dans un deuxième temps**, il est souhaitable d'aller « plus loin » que le : « tu as fait une erreur, ce n'est pas grave ! », car l'élève sait bien que ce n'est pas bon, et que d'autres ont eu « juste », donc au final, la différence ne sera pas flagrante !

Nous devons considérer que l'erreur fait partie « inhérente » de l'apprentissage.

Obstacle pour l'enseignant: entrer dans la logique : « Une erreur ? Tant mieux, c'est comme ça qu'on progresse »

(ex : L'élève a écrit : « Je les regardes » réaction de l'enseignant : « *tu as mis un « s », c'est bien ! tu as compris qu'il y avait un accord à faire. Mais parmi toutes les règles d'accord, tu n'as pas choisi celle qui convenait. Nous allons essayer de comprendre comment tu t'es trompé* »

C'est ce que Mireille Brigaudiot appelle « la méthode **V.I.P.** »

« **V** » parce que, d'abord, on **Valorise** la réponse parce qu'elle existe, que c'est un essai (plus qu'une erreur)

« **I** » parce que l'enseignant **Interprète** la réponse.

« **P** » parce que l'enseignant « **Pose un écart** » entre la réponse fournie et celle qui est attendue.

- **Connaître les différents types d'erreurs** (Jean-Pierre Astolfi a identifié 8 types d'erreurs faites par les élèves)

- **La compréhension des consignes**

L'enfant ne comprend pas la consigne et ne peut remplir le contrat didactique.

Le problème peut venir de la difficulté de l'énoncé.

- **Habitudes scolaires et mauvais décodages**

L'élève fonctionne sur un principe de mécanique (didactique coutumière) et il est alors difficile pour lui de répondre à une consigne qui sort de ses habitudes.

- **Surcharge cognitive**

C'est un problème de mémoire qui survient le plus souvent quand l'enfant doit traiter plusieurs informations en même temps.

- **D'une discipline à l'autre**

Il faut que l'élève réinvestisse systématiquement ses connaissances dans chaque matière. Cela demande au cerveau une gymnastique incessante qui entraîne parfois des erreurs.

- **Les erreurs témoignant des conceptions alternatives**

Les élèves n'attendent pas une leçon pour se donner des explications par rapport à un problème donné. Ils ont déjà des représentations intellectuelles concernant les différentes notions qui vont être étudiées.

- **Les erreurs liées aux opérations intellectuelles**

L'enfant ne dispose pas encore des compétences nécessaires (réversibilité, transitivité, travail sur les états ou les transformations) pour répondre aux demandes de l'enseignant.

- **Les erreurs portant sur les démarches**

L'élève utilise des démarches pas forcément attendus par le professeur. Mais souvent la démarche est donc perçue comme étant une erreur par l'enseignant qui s'attend à une réponse bien précise.

- **Les erreurs causées par la complexité du contenu.**

Il est nécessaire que l'enseignant explique les consignes aux élèves. Si l'enfant ne comprend pas la consigne ou le contexte alors il y aura erreur.

- **Et si on évaluait l'évaluation ?**

- Est-elle faite pour élever, faire trébucher, aider les élèves ?
- On peut être contre les notes mais difficilement contre l'évaluation
- Et si l'évaluation devait commencer par donner confiance en ses propres possibilités ?
- L'évaluation au service de la docilité ou de l'autonomie de l'élève ?
- Apprend-on pour évaluer ou évalue-t-on pour apprendre ? (Épreuves de fin de période ou logique du portfolio)
- Et si l'évaluation était conçue au moment de la préparation du sujet d'étude ?

- **Mettre une note, ou une lettre, ou un « petit bonhomme content » est un faux débat**

→ si on veut aider les élèves, c'est une évaluation de type formatif qu'il faut choisir, qui révélera les obstacles et permettra la remédiation

(le sourire du « **petit bonhomme content** » doit être celui de l'élève qui s'auto-évalue, et non pas celui de la maîtresse !)

- L'évaluation ne peut être formatrice **que si l'élève connaît l'objectif** du maître
- **C'est l'élève qui apprend** et non pas le maître qui apprend à l'élève
- **Ce sont les objectifs définis au préalable et eux seuls, qui doivent être évalués** (alors que l'on évalue le plus souvent autre chose, et a posteriori...)
- **L'élève doit maîtriser les critères de réussite**, il faut lui en avoir donné une représentation.
- **Réussir, c'est bien, mais comprendre, c'est mieux !**
Cela nécessite des temps de « retour réflexif », de métacognition chaque jour,
- **Car lorsque les élèves rentrent à la maison, ils savent surtout ce qu'ils ont « fait », beaucoup plus rarement ce qu'ils ont « appris ». C'est d'ailleurs la question des parents : « qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ? »**
(Définition simple de la métacognition: C'est descendre de vélo pour se regarder pédaler.)

« REUSSIR, c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et COMPRENDRE, c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action »

Jean Piaget « Réussir et comprendre » P.U.F.

Définition de l'évaluation :

« L'évaluation concerne la détermination de la valeur. Elle doit aider celui qui apprend à **donner du sens à son cheminement** et relève par conséquent de l'accompagnement de l'élève. L'objectif de l'enseignant est **rendre l'enfant autonome en lui permettant de se construire, d'apprendre à utiliser de façon personnelle les critères sur lesquels il va fonder son jugement** »

« ... en revanche le contrôle est synonyme de vérification, de mesure, donc d'écart, en rapport à une norme. Il renseigne sur **l'état momentané** des progrès, des connaissances acquises. Il est orienté prioritairement sur le produit de l'action, sur la conformité à la norme. »

Jacques Ardoino

Toutes ces réflexions sur l'évaluation vous paraissent peut-être « peu en phase » avec ce qui semble être demandé par l'Institution Education Nationale.

Or, justement, la lecture du texte suivant devrait permettre de constater que l'ESEN (l'école supérieure de l'éducation nationale, qui forme les inspecteurs et les personnels de direction.) tient un langage qui en est peu éloigné :

**Résumé du document : « synthèse des journées ESEN
La qualité de la scolarisation des élèves handicapés »**

(Vous trouverez le document complet sous PDF en fin de dossier)

1. Problématique générale : "Comment évaluer sans exclure ? Comment concevoir une évaluation inclusive ?"

- L'égalité de traitement permet-elle, garantit-elle l'équité ?
- Faut-il mettre en place des procédures évaluatives spécifiques pour ces élèves ou bien plutôt faire évoluer globalement notre système d'évaluation de manière à garantir leur progression dans les apprentissages ?
- Comment et jusqu'où peut-on aménager les conditions d'évaluation pour rétablir une équité ?
- Comment élaborer un projet personnalisé pour chaque élève qui tienne compte tout à la fois de ses capacités et de ses déficiences ?

2. Les constats faits par tous :

Nous sommes encore dans un système où l'évaluation, au sens commun du terme, (qu'elle ait pour fonction d'orienter, de vérifier en continu les acquis des élèves, de qualifier, de valider ou de certifier) a une charge symbolique forte (vécue comme passage d'un lieu frontière indispensable pour avancer et réussir)

Les choix d'orientation en fin de collège se font sur la base de deux logiques d'évaluation (celle de l'équipe éducative : chef d'établissement, professeur principal, enseignants, conseiller d'orientation psychologue, documentaliste, ... et celle liée au fonctionnement de la CDAPH, équipe pluridisciplinaire d'évaluation, équipe de suivi comprenant des spécialistes, référent)

Le système de notation, la moyenne censée déterminer le niveau scolaire, et permettre le passage d'une classe à une autre, les examens qui sont la sanction des études et le sésame d'une entrée dans un autre cycle, sont autant de couperets, de rites discriminants, qui peuvent bloquer un parcours ou qui, en tout cas, en surdéterminent le choix.

Comment alors faire en sorte que l'évaluation ne constitue pas une rupture, un obstacle supplémentaire pour l'élève handicapé, mais aide à construire la continuité de son parcours ou favorise l'employabilité ?

Tous s'accordent pour dire qu'il ne faut pas renoncer aux compétences visées, qu'il faut les conserver comme l'horizon commun à atteindre.

Ce sur quoi il faut donc travailler, c'est sur les modalités d'évaluation des compétences, sur la formalisation des démarches à mettre en place, sur l'invention ou la réinvention de tâches qui vont permettre d'"embarquer" ces compétences (de les mobiliser ou de les manifester), sur l'aménagement du contexte (de la situation) dans lequel cette évaluation va pouvoir avoir lieu.

Les professeurs n'ont pas besoin de grilles modélisantes d'évaluation (car tous les élèves sont différents et chaque cas est particulier) mais d'un certain degré de formalisation de la démarche générale.

3. **Quelles recommandations/principes d'action pouvons-nous tirer de nos échanges ?**
Une évaluation positive implique de changer de regard : il s'agit d'observer et de voir les potentialités de l'élève handicapé, non ses déficiences ; de croire qu'il est capable de faire, et non d'occulter ses compétences.

Il faut changer de conception de l'évaluation : elle ne doit plus être un outil pour sanctionner, pour faire entrer de force l'élève dans la norme, mais un outil pour construire des apprentissages, pour développer des compétences progressivement ; pour retrouver le plaisir d'apprendre pour apprendre, pour progresser, et non d'apprendre seulement pour obtenir un diplôme.

Il est nécessaire aussi de réfléchir à ce que signifie une compétence donnée : qu'est qu'il y a derrière cette compétence ou ce groupe de compétences ? Où est le cœur de cible à atteindre ? Qu'est-ce que je veux évaluer ? C'est seulement lorsqu'on est au clair sur ce qu'on veut vraiment évaluer (les enjeux d'une activité) que l'on peut mettre en place des médiations pédagogiques, ou des outils de compensation, qui tiendront compte des difficultés de l'élève liées à son handicap, soit en les compensant, soit en les contournant, soit en allégeant le coût cognitif de la tâche. Il ne faut pas confondre l'évaluation de la tâche avec l'évaluation d'une compétence.

Pour les examens, est ressortie l'absolue nécessité d'un travail de préparation très en amont : À cet égard, le rôle du chef d'établissement comme celui des corps d'inspection a été souligné, ainsi que le rôle du conseil pédagogique, afin de réduire les résistances encore présentes chez certains enseignants.

L'élève (et ses parents) doit participer à sa propre évaluation, de même qu'il est acteur de son projet.

4. **Pour conclure :**

Il faut redéfinir ce qu'est l'évaluation dans le cadre scolaire : il y a un renversement à opérer, difficile en France parce qu'il ne correspond pas à nos habitudes et qu'il met en cause nos représentations : il s'agit non plus d'apprendre pour passer un diplôme ou réussir un examen, mais d'évaluer pour faire apprendre, pour construire et développer des compétences, pour faire progresser les élèves dans les apprentissages.

Il faut briser un certain nombre de représentations qui opposent une résistance forte au changement.

- ⇒ chasser l'idée qu'un élève n'est pas capable, c'est la "présomption d'incapacité".
- ⇒ briser aussi la "présomption d'incompétence" chez les professeurs,
- ⇒ détruire aussi l'illusion inverse que pour un élève dont le handicap n'est pas visible ou n'atteint pas la sphère mentale, il n'y aurait pas d'adaptation pédagogique à mettre en place.
- ⇒ chasser la peur d'exposer l'élève à des risques dans certaines situations de travail ou lors des activités physiques ou sportives, qui empêche de le mettre en situation d'apprentissage.

Annexe 1

TOUS NOS ELEVES SONT DIFFERENTS

Nous accueillons des élèves à besoins éducatifs particuliers, et ceci nous amène à repenser nos pratiques pédagogiques, en raison de l'hétérogénéité de la classe.

....Mais, en fait, si nous n'avions dans nos classes que nos élèves ordinaires habituels, cela changerait-il le problème ?

... ces élèves ordinaires...

... sont-ils tous identiques dans leur approche du savoir ?

... ont-ils tous la même manière de s'y prendre pour apprendre ?

Voici quelques contributions d'auteurs qui tendent à montrer que nous sommes tous différents, soit par nos profils et nos styles d'apprentissage, soit par nos motivations ou par la forme d'intelligence dans laquelle nous sommes le plus à l'aise

L'intérêt de ces diverses modélisations (même et surtout si elles sont différentes selon les auteurs) est de nous permettre de « mettre en mots » nos façons de faire, nos procédures..., sachant qu'on n'est jamais ou tout l'un ou tout l'autre, car cela dépend de la situation, laquelle peut faire varier le mode dominant utilisé.

L'idée sera donc de :

- **Permettre aux élèves d'identifier ce qui marche le mieux pour eux (dans telle situation donnée), et non pas la façon dont ils fonctionnent.**
- **Mettre en place des situations dans lesquelles chacun puisse construire sa personnalité cognitive, (variables qui seraient les plus efficaces à un moment précis dans sa façon d'apprendre et dans sa façon de travailler)**

C'est un travail de métacognition, c'est à dire un regard sur sa propre façon d'intégrer des connaissances.

1) Tous nos élèves sont différents parce que:

- Ils n'ont pas les mêmes acquis scolaires
- Ils n'ont pas le même style cognitif, les mêmes stratégies d'apprentissage (voir les « intelligences multiples » de H. Gardner)
- Ils n'ont pas les mêmes codes culturels
- Ils n'ont pas les mêmes expériences vécues
- Ils n'ont pas exactement le même âge (début et fin d'année)
- Ils n'ont pas le même sexe (différences garçons / filles non négligeables)
- Ils n'ont pas les mêmes habitudes éducatives familiales (éducation rigide, souple, laxiste)
- Ils n'ont pas la même capacité à se mobiliser pour le scolaire (« mobilisation » plutôt que « motivation »)
- Ils ont tous une histoire personnelle singulière: chaque élève est un « sujet ».
- De part leur histoire, certains ont une mauvaise image d'eux-mêmes (manque de confiance...), d'autres pensent qu'ils ne peuvent pas réussir, d'autres ont peur d'entrer dans les apprentissages, d'autres ne peuvent accepter de vivre au sein du groupe, d'autres encore sont « fâchés » avec la règle et la loi
Etc... etc.....

D'après JL Bourdeau CPC ASH

2) Les postulats de P. Burns

site de l'ASH 74 : http://www.ais.edres74.ac-grenoble.fr/article.php3?id_article=626

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

3) Tableau des 7 profils d'apprentissage

Jean-François Michel – « les 7 profils d'apprentissage, Éditions d'Organisation »

7 profils d'identité

			
L'intellectuel	Le rebelle	L'aimable	Le dynamique
L'intellectuel aime apprendre. Généralement il affectionne la solitude. Introverti il peut paraître distant vis-à-vis des autres. Il est souvent bon élève.	De peur d'être blessé, le rebelle évite de montrer tout signe de faiblesse. Il n'hésite alors pas à rentrer en confrontation. Il est capable de s'emporter dans de grandes colères. Il peut être un élève assez difficile.	L'aimable travaillera plus pour faire plaisir à ses parents à ses professeurs. Sociable et gentil c'est un élève agréable. Cependant il a besoin d'attention pour s'épanouir.	Le dynamique aime agir. Il a le don de vouloir réussir ce qu'il a décidé d'entreprendre. Cela n'en fait pas automatiquement un bon élève. Il compte beaucoup sur son sens de la débrouillardise.

		
Le perfectionniste	L'émotionnel	L'enthousiaste
Le perfectionniste a horreur d'avoir le sentiment de mal faire. Il a une grande faculté à voir ce qui pourrait aller de travers. Soucieux et inquiet il prend le temps de faire les choses correctement.	L'émotionnel agit en fonction de ses émotions qu'il a du mal à contrôler. c'est pourquoi il peut réagir de façon théâtrale. Il a un esprit très créatif et aime se différencier de ses camarades.	L'enthousiaste a une forte joie de vivre. Il a une grande faculté à voir le bon côté des choses. Cependant l'ordre et la discipline ont tendance à le frustrer.

4 profils de motivation

			
Vais-je apprendre ?	Où ça se situe?	Avec qui?	Quelle utilité?
Les personnes de ce profil aiment apprendre pour savoir. Elles sont curieuses d'esprit. Leur motivation est d'apprendre quelque chose.	Il y a un besoin de situer les choses dans un plan, dans une vision globale, dans un lieu. La motivation dépend aussi de l'environnement.	La motivation est centrée sur la personne: quel professeur vais-je avoir? Avec quel camarade vais-je faire des travaux pratiques?	La motivation dépend du degré d'utilité perçu de l'enseignement. Les personnes qui ont cette motivation aiment d'avantage le concret.

3 profils de compréhension

		
Visuel	Auditif	Kinesthésique
Image mentale par la vue, en « photographiant »	Image mentale par l'écoute	Image mentale par le ressenti, « apprendre en faisant. »

4) Les différentes motivations des élèves

Philippe Perrenoud_ (cahiers pédagogiques 1993)

Certains se lancent des défis à eux-mêmes	D'autres cherchent à se mesurer à des camarades
Certains sont sensibles au contenu de la tâche à effectuer	D'autres sont sensibles à la relation , au climat de classe
Certains veulent plaire au maitre	D'autres veulent se faire plaisir , peu importe le jugement d'autrui
Certains aiment les tâches très structurées	D'autres naviguent très bien dans un certain flou, ils ont leur « ordre personnel »
Certains sont pragmatiques : ils s'intéressent à ce qu'ils perçoivent comme utile	D'autres sont séduits par la connaissance pour elle-même
Certains ont le goût du jeu.	D'autres ne travaillent que si c'est sérieux.

5) Les élèves utilisent des styles d'apprentissage différents

<p><u>Les auditifs :</u> <i>Antoine de La Garanderie</i></p> <p>Tendance à reconstituer le savoir en reconstituant sa dynamique, mémorisation utilisant la chronologie, les enchaînements entre éléments</p>	<p><u>Les visuels :</u></p> <p>Tendance à reconstituer le savoir en reconstituant des images, mémorisation utilisant les relations spatiales entre des éléments visuels</p>
<p><u>Dépendants du champ :</u> <i>Michel Huteau</i></p> <p>Tendance à faire confiance aux informations d'origine externe, Environnementale. Importance du contexte social et affectif de l'apprentissage, tendance à restituer les données telles qu'elles ont été proposées.</p> <p><i>Besoin de buts externes.</i></p>	<p><u>Indépendants du champ :</u></p> <p>Tendance à faire confiance aux repères personnels, d'origine interne. Apprentissage « impersonnel », peu lié au contexte social et affectif. Tendance à restructurer personnellement les données.</p> <p><i>Auto-définition des buts.</i></p>
<p><u>Centration</u> <i>Jérôme Bruner</i></p> <p>Tendance à se centrer sur une seule chose à la fois, et à clarifier complètement un point avant de passer au suivant.</p> <p><i>Travail à dominante intensive.</i></p>	<p><u>Balayage</u></p> <p>Tendance à considérer plusieurs choses simultanément, en n'examinant chacune que partiellement, quitte à y revenir ultérieurement.</p> <p><i>Travail à dominante extensive.</i></p>
<p><u>Accentuation</u> <i>David Ausubel</i></p> <p>Tendance à rechercher les différences, les oppositions, les contradictions, quitte à en accentuer le caractère. Insistance sur l'écart avec le déjà connu.</p> <p><i>Plaisir à la nouveauté.</i></p>	<p><u>Égalisation</u></p> <p>Tendance à rechercher des régularités, des éléments connus, des habitudes de pensée, quitte à ne pas apercevoir de détails originaux. Tendance à ramener le nouveau au connu, notamment par l'analogie.</p> <p><i>Plaisir à la prévisibilité</i></p>
<p><u>Production</u> <i>J-L Gouzien</i></p> <p>Tendance à s'approprier le savoir par une attitude engagée. Apprentissage par l'action. Comportement d'émission.</p> <p><i>Primat des sorties (output)</i></p>	<p><u>Consommation</u></p> <p>Tendance à s'approprier le savoir par une attitude neutre, réservée. Apprentissage par l'observation. Comportement de réception.</p> <p><i>Primat des entrées. (input)</i></p>
<p><u>Formalisation</u> Maurice Reuchlin François Longeot</p> <p>Tendance à fonctionner régulièrement au maximum de ses possibilités intellectuelles, quelque soit la nature de la tâche.</p>	<p><u>Réalisation</u></p> <p>Tendance à adapter le niveau d'exigence intellectuelle aux caractéristiques de la tâche.</p>

<p>Réflexivité</p> <p style="text-align: right;"><i>Jérôme Kagan</i></p> <p>Tendance à différer la réponse pour s'assurer au mieux d'une solution exacte.</p> <p><i>Indécision préférée au risque d'erreur.</i></p>	<p>Impulsivité</p> <p>Tendance à répondre rapidement, quitte à commettre des erreurs.</p> <p><i>Intolérance à l'incertitude.</i></p>
--	---

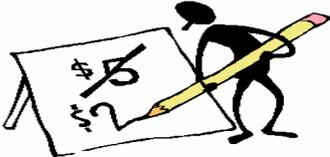
6) LES INTELLIGENCES MULTIPLES

A retrouver sur le site :

http://www.csaffluents.qc.ca/im/pages/ens_ouils.html



Descriptif des 8 types d'intelligence, selon Howard Gardner :

<p>L'intelligence linguistique</p> <p>est l'aptitude à penser avec des mots et à employer le langage pour exprimer des idées. On la retrouve chez les poètes, les orateurs, les journalistes de la radio et de la télévision. Poètes et écrivains sont très doués dans cette intelligence. Une zone particulière du cerveau, appelée " l'aire de Broca " est le lieu de production des constructions grammaticales.</p>	
<p>L'intelligence logico-mathématique</p> <p>est la capacité de calculer, de mesurer, de faire preuve de logique et de résoudre des problèmes mathématiques et scientifiques. Cette intelligence est habituellement bien développée chez les scientifiques, les mathématiciens, les comptables et les détectives.</p>	
<p>L'intelligence kinesthésique</p> <p>est la capacité d'utiliser son corps et ses mains avec beaucoup d'habileté. Les athlètes, les danseurs, les chirurgiens, les jongleurs et les artisans se servent de ce type d'intelligence dans leur travail.</p>	
<p>L'intelligence spatiale</p> <p>est l'aptitude à penser avec des images. C'est aussi l'habileté à voir et à créer des images ou des graphiques en y incluant la forme, la couleur et la dimension. Les peintres, les architectes, les sculpteurs, les marins et les pilotes, en sont de bons exemples.</p>	
<p>L'intelligence musicale</p> <p>est l'aptitude à reconnaître le ton, le rythme, le timbre et la sonorité. Les chanteurs, les musiciens, les compositeurs et les amateurs de musique font preuve de ce type d'intelligence.</p>	
<p>L'intelligence interpersonnelle</p> <p>est l'aptitude à comprendre et à interagir avec les autres de diverses façons. Les enseignants, les travailleurs sociaux, les comédiens et les politiciens utilisent cette forme d'intelligence.</p>	
<p>L'intelligence Intrapersonnelle</p> <p>est l'aptitude à comprendre nos émotions et qui nous sommes en ce monde. C'est l'intelligence qu'on retrouve chez les psychologues, les philosophes et les auteurs dramatiques.</p>	
<p>L'intelligence naturaliste</p> <p>est la capacité de percevoir réellement les caractéristiques des choses et des patterns selon lesquels elles sont organisées. Ces personnes sont capables de grouper des objets, elles sont conscientes des subtilités dans l'apparence, la texture et les sons. Les collectionneurs, les naturalistes, les biologistes en sont des exemples.</p>	

« La question n'est pas de savoir dans quelle mesure l'élève est intelligent, mais de quelles multiples façons il l'est. »

Pour terminer, un petit jeu de devinette (source GFEN) montrant une fois de plus que les destins ne sont jamais joués d'avance :

Voici quelques appréciations prononcées sur des hommes célèbres, par certains de leurs professeurs : QUI ETAIENT CES MAUVAIS ELEVES ?

- 1. « Il n'a jamais rien appris, et n'apprendra jamais rien. Extrêmement maladroit, il casse tout ce qu'il touche. »**
- 2. Il avait deux frères. Leur précepteur disait d'eux : « le 1er est travailleur et capable, le 2ème est travailleur mais incapable. Quant à lui, il n'est ni travailleur, ni capable. »**
- 3. « Ne dit rien à l'âge de 4 ans. Elève d'une intelligence lente, peu sociable, toujours perdu dans ses rêveries stupides. »**
- 4. « Travailleur, mais désespérément stupide. »**
- 5. « Ce gros petit bonhomme est dans un état de coma permanent. »**

réponses :

- 1) Beethoven 2) Tolstoï 3) Einstein 4) La Fontaine 5) Balzac**

Annexe 2

Les élèves à besoins éducatifs particuliers ressentent souvent une très grande souffrance qui peut les amener à tester et à attaquer le cadre, à perturber le fonctionnement de la classe, c'est-à-dire, au travers de ces actes, à rechercher la présence d'un adulte réellement « solide ». Voici quelques documents et liens Internet pour contribuer à notre réflexion :

La discipline, le cadre

« N'organisez pas la discipline, organisez le travail. Les problèmes de discipline, c'est ce qui reste quand tout a été fait pour que chacun ait un cadre, une place, un travail et un accompagnement personnalisé.

Il faut alors les traiter avec en mémoire la maxime fondamentale du droit républicain : c'est la faute qui exclut et la sanction qui (ré)intègre.

Par la sanction, le sujet doit retrouver une place, fonctionnelle et symbolique, dans le collectif... Ce qui ne signifie nullement, bien évidemment, que cette sanction doive être une "partie de plaisir", mais qu'elle vise, en même temps, la reconstruction du collectif et de la personne concernée : la "bonne" sanction – toujours très difficile à trouver – se reconnaît à ce qu'elle obéit à ces deux critères. »

**Auteur : Philippe MEIRIEU, sur le site
http://www.unige.ch/fapse/life/seminaire/memo_OM.html**

Quand on arrive au résultat inverse que celui que l'on recherchait...

Le cadre se pose et se pense constamment, et pas seulement lorsqu'arrivent les difficultés :

"Une stagiaire avait mis les élèves par deux pour effectuer un travail de géométrie, en leur expliquant qu'ils devaient parler à voix basse. Un élève l'a interpellée du fond de la classe.

Elle lui a répondu tout fort.

Quelques instants plus tard, un autre l'a sollicitée en lui posant la même question.

Elle a à nouveau obtempéré.

En quelques minutes, cette jeune femme a donc fait passer trois messages à sa classe :

- *le premier est que, contrairement à la consigne, on peut parler fort.*
- *Le second est qu'il n'est pas important d'écouter ce que disent ses camarades.*
- *Le troisième est qu'on peut même se dispenser d'écouter ce qu'elle dit puisqu'elle le répète systématiquement. (...)"*

François Müller

« Manuel de survie à l'usage des enseignants, même débutants »
consultable sur le site : <http://francois.muller.free.fr/manuel>

La classe, l'établissement doivent être un lieu de respect des principes fondateurs du droit. L'enseignant en est le garant et se doit de respecter lui aussi ces principes. Bernard Defrance nous en présente quelques uns dans l'extrait du texte des pages suivantes

(pour découvrir qui est Bernard Defrance, voici le lien internet de la vidéo d'une des interviews (20 min) qu'il a données, qui permet d'assez bien cerner sa pensée : http://www.dailymotion.com/video/x3g21e_bernard-defrance-le-philosophe-deca_politics

« La construction de la loi à l'école » (extraits) Bernard Defrance

(...) Dès lors, il nous faut examiner de près ce qu'il en est d'un certain nombre de principes élémentaires qui fondent notre droit, et essayer de voir comment, à l'école, ces principes sont respectés, et s'ils ne le sont pas, voir quelles modifications ou réformes institutionnelles sont nécessaires pour qu'ils le soient. Il ne s'agit donc pas là seulement de transmettre des " savoirs sur la démocratie ", mais de permettre des pratiques démocratiques.

Je vais donc faire une sorte d'inventaire de ces principes élémentaires, qui ne se discutent pas puisqu'ils sont ce qui permet qu'il y ait du droit et donc de la discussion. Et chacun d'entre vous, en faisant appel à ses souvenirs scolaires, pourra facilement trouver les illustrations correspondantes... Encore une fois, il s'agit de choses évidentes, et pourtant...

Premier principe] : la loi est la même pour tous. Évident : si ce n'était pas le cas, il n'y aurait que des " lois " privées, c'est-à-dire des privilèges, c'est-à-dire absence de loi. Or, qu'en est-il dans le quotidien de l'école ? Qu'arrive-t-il à l'élève en retard au cours et qu'arrive-t-il, dans les faits, au professeur en retard ? Quand je parlais à l'instant d'éducation civique cachée, c'est à ce genre de minuscules et apparemment dérisoires événements que je faisais allusion. Alors il ne s'agit pas de faire des discours moralisants sur les nécessités d'arriver à l'heure, mais il n'en reste pas moins que les adultes peuvent s'autoriser dans certaines limites à arriver en retard, alors que l'élève doit toujours justifier (et pas seulement expliquer...) son retard.

Deuxième principe : toute infraction entraîne punition et réparation. C'est du droit pénal : toute infraction mérite punition à l'égard de la société, et réparation à l'égard de la victime ou des victimes. Cependant, le droit pénal établit des distinctions entre les majeurs et les mineurs : un mineur sera condamné moins lourdement pour une même infraction qu'un majeur. Or, là aussi, expériences que me racontent souvent mes élèves, qu'en est-il lorsqu'un professeur, perdant un peu son sang-froid, en vient à flanquer une claque à un élève et qu'en est-il de l'élève qui, perdant son sang-froid lui aussi, frappe son prof ? Quels sont, généralement, les résultats en termes de punition et de réparation pour l'un et l'autre ?

Troisième principe : nul n'est censé ignorer la loi. Le problème est que précisément ce principe n'est applicable qu'à partir de la majorité civique. Et donc, avant 18 ans, j'ai encore le droit d'être ignorant de la loi. Dans son principe même, l'école est la première société dans laquelle entrent les enfants et, en même temps, la dernière société, le dernier lieu social où ils ont encore le droit d'être ignorants puisque, précisément, ils viennent à l'école pour combler leurs ignorances, pas seulement des savoirs mais aussi de la loi. Nous avons un peu trop tendance, dans notre pratique quotidienne d'enseignant, à supposer que les élèves devraient déjà savoir ce que, précisément, ils viennent apprendre à l'école. C'est vrai non seulement du point de vue de l'acquisition des savoirs, des disciplines, mais aussi de la discipline, c'est-à-dire de l'ordre, de la loi. Nous sommes souvent surpris de ce que les élèves n'ont pas intériorisé un certain nombre de normes de comportements que nous considérons comme " normales " ou évidentes, et l'hétérogénéité des comportements dans un même classe nous pose des problèmes tout à fait considérables, tout autant que l'hétérogénéité culturelle ou de niveaux de connaissances. Nous oublions tout simplement qu'à l'école l'ignorance est légitime, l'ignorance de la loi également puisqu'on y vient précisément pour la combler.

Quatrième principe : principe qui, en France, comporte une exception que je vais signaler au passage, **nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte tort qu'à lui-même.** C'est un principe fondamental du droit. Seule exception, donc, en France, l'injonction thérapeutique en cas de toxicomanie. Le juge peut dire à l'usager de drogues : « Tu te fais soigner, ou bien tu vas en prison ». Et c'est justement une exception très problématique, qui pose des problèmes redoutables aux juges, aux éducateurs et aux médecins, qui savent bien que le malade ne guérit que s'il l'a décidé, qu'on ne peut pas guérir sur ordre, et cette exception donne lieu à un débat considérable en France. Mais, dans notre droit positif, c'est la seule exception [8]. Ainsi, l'élève qui dort sur sa table et qui ne dérange personne pendant que je suis en train de faire cours, ne porte tort qu'à lui-même et ne peut donc pas faire l'objet de sanctions " pénales " de ce fait. Dans nos pratiques pédagogiques nous confondons très souvent ce qu'on appelle en termes juridiques le civil et le pénal : c'est, par exemple, deux heures de colle parce qu'on a eu une mauvaise note à un devoir ou un zéro parce qu'on a fait du bruit.

La classe est trop souvent le lieu de ces multiples confusions : on utilise des sanctions du registre pénal pour des manquements aux savoirs, et on utilise des outils d'évaluation, les notes (baisse de

notes, zéros), pour sanctionner des comportements jugés irréguliers, déviants. Il y a d'ailleurs, en France, un arrêté, malheureusement qui n'est applicable qu'à l'école élémentaire, qui interdit explicitement les punitions pour " absence ou insuffisance de résultats ". Et je plaide pour que cet arrêté soit également applicable à l'enseignement secondaire.

Cinquième principe du droit : nul ne peut se faire justice à lui-même. C'est le principe qui interdit la vengeance et oblige à en passer par un tiers non impliqué pour régler le litige ou punir l'infraction. Sauf, bien entendu, s'il n'existe aucun autre recours possible (le cas de légitime défense d'une part, et de l'épuisement de toutes les voies de droit, d'autre part). Ça, c'est une chose que nous savons faire, rappeler au bagarreur de la cour de récréation qui réagit par le coup de poing à l'insulte par exemple, qu'il n'a pas le droit de se venger lui-même ! Qu'il doit avoir recours au surveillant, au conseiller d'éducation, au professeur pour faire rétablir son droit s'il a été lésé par un camarade. Mais, dans ma classe, lorsqu'un élève perturbe mon cours, m'injurie, ou se livre à une autre activité que celle que j'ai prescrite, c'est moi qui punis, et même si ma punition est objectivement juste, comme c'est le même qui a été atteint par le désordre et qui punit, cette punition ne peut être ressentie par l'élève que comme la vengeance de celui dont l'autorité a été momentanément bafouée. Ici aussi, le fonctionnement ordinaire de l'école contredit un des principes élémentaires du droit.

Sixième principe, qui consiste en une autre formulation que le cinquième, et qui revient au même, et que je vais développer dans l'autre dimension de l'évaluation des savoirs et pas seulement dans celle de la sanction des comportements : **nul ne peut être juge et partie.** Ce n'est pas le magistrat qui a été cambriolé qui peut juger son cambrioleur, sinon le jugement est cassé. Or, dans ma classe, comme je viens de le dire, si des élèves ont des comportements déviants, c'est moi qui punis. Et surtout, au plan " civil " en quelque sorte, dans la classe, c'est moi qui enseigne et qui juge ensuite des résultats de cet enseignement. C'est moi qui, avec mes collègues qui ont aussi les mêmes élèves, à chaque trimestre, décide si tel élève aura une bonne appréciation, chaque année, décide s'il peut ou non passer dans la classe supérieure ou doit redoubler ou encore " être orienté ". C'est moi qui met des avis sur les bulletins et les livrets qui vont avoir des conséquences sur le destin scolaire, et donc professionnel et social, de l'enfant, du jeune. Et c'est donc bien au cœur même de ce qui constitue mon travail professionnel, à savoir l'enseignement de la mathématique, de l'histoire, de tout autre discipline déterminée, que se joue la construction de la citoyenneté, rendue impossible, ou au moins très difficile par cette confusion des pouvoirs d'entraînement et d'évaluation : dans ma classe, et ce sont les règles institutionnelles elles-mêmes qui le prescrivent, je suis juge et partie. C'est ça le fonctionnement ordinaire, dans sa fonction centrale, de l'école, et c'est évidemment extrêmement grave...
(...)

Enfin, septième principe : le citoyen n'est pas seulement celui qui obéit à la loi, c'est aussi lui qui la fait avec les autres citoyens. Je n'ai pas le temps de montrer ici en quoi l'école réduit nos élèves à l'impuissance civique. Je sais simplement, parce que j'ai eu la chance, pour mon premier poste de professeur, de travailler dans une École Normale d'instituteurs, et que j'ai donc travaillé longtemps dans des classes primaires, des classes coopératives, pédagogie institutionnelle, que des enfants de 7, 8, 10 ans se révèlent capables d'organiser progressivement le temps, l'espace, les activités, de se donner les outils de l'accès aux savoirs et à la culture, de régler les conflits entre eux par la parole et non par la violence, et que donc, dans ces classes, l'éducation à la citoyenneté passe non par des " cours " de civisme ou de " morale ", mais par une véritable mise en pratique de la loi, par une pratique [15] quotidienne de la classe, par les méthodes mêmes d'appropriation des savoirs. Voilà donc une première série de réflexions que je voulais vous proposer pour vos travaux de cette journée. Deuxième série de réflexions maintenant.

Je crois qu'il est tout à fait important de comprendre que nous avons la possibilité d'introduire dans les fonctionnements institutionnels ordinaires de l'école et de la classe des réformes tout à fait décisives quant à ces fonctionnements institutionnels mêmes.

Comment introduire les procédures qui permettront aux enseignants de jouer leur véritable rôle d'enseignant, procédures grâce auxquelles, pour prendre la métaphore sportive, l'entraîneur n'est pas l'arbitre – sinon, il n'y a pas de match ; l'entraîneur n'est pas l'arbitre, il n'est pas membre du jury le jour des épreuves. Donc, je peux entraîner mes élèves, je leur permets d'accéder aux plaisirs des savoirs et de la culture, mais ce n'est pas moi qui jugerai des résultats. (...)

Texte complet sur : http://ienlyonhuitieme.free.fr/guppy/file/la_construction_de_la_loi.pdf

Pourquoi les élèves transgressent-ils ? Parce qu'ils veulent :

- **Expérimenter, vérifier les limites**
- **Attirer l'attention, vérifier qu'on existe aux yeux d'autrui**
- **S'opposer pour s'affirmer**
- **Exprimer des besoins qui ne sont pas entendus**
- **Remettre en question un fonctionnement, objecter pour faire évoluer un système**

Tiré de : « Serrer la vis ou changer d'outils ? Les sanctions à l'école et ailleurs »
sur le site belge « Changement pour l'égalité »

<http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1251>

Les attaques des élèves contre le cadre

- **d'une part, les attaques-tests, destinées à mettre à l'épreuve la solidité, la fiabilité du cadre : une classe ne se "met au travail" que lorsqu'elle a été suffisamment rassurée quant à la consistance du cadre dans lequel elle est tenue, contenue, par les réponses données par l'institution et ses personnels aux multiples attaques-tests auxquelles elle s'est livrée à l'encontre du dispositif ;**
- **d'autre part, les attaques destructrices du cadre, lorsque celui-ci s'est révélé défaillant, contradictoire, ambigu, laxiste, bref non protecteur. La violence de la destructivité qui se dirige alors contre le cadre est à la mesure de l'angoisse qu'a suscité l'expérience de sa défaillance. Le manque de solidité du cadre, lorsqu'il se dévoile, met en danger le sentiment de continuité du sujet en changement, engendre un renforcement de son vécu dramatique et détermine des passages à l'acte.**

**Analyser une violence dans un établissement scolaire,
c'est toujours chercher où le cadre a été défaillant.**

**Auteur : Dominique GINET
(sur le site : <http://ecole.saint.didier.free.fr>)**

(Large extrait du texte de Dominique Giné sur la page suivante)

L'école en tant que cadre

Site de l'école primaire de saint Didier sous Riverie : <http://ecole.saint.didier.free.fr/cadre.htm>

Les attaques contre le cadre

Force est de constater, en ce domaine, l'incroyable inventivité des élèves pour attaquer le cadre de l'École. Mais la recension de ces attaques n'offre guère d'intérêt, il faut aller à leur sens.

On peut distinguer deux types d'attaque contre les dispositifs formatifs, dont l'École fait évidemment partie :

- d'une part, les attaques-tests, destinées à mettre à l'épreuve la solidité, la fiabilité du cadre : une classe ne se "met au travail" que lorsqu'elle a été suffisamment rassurée quant à la consistance du cadre dans lequel elle est tenue, contenue, par les réponses données par l'institution et ses personnels aux multiples attaques-tests auxquelles elle s'est livrée à l'encontre du dispositif ;
- d'autre part, les attaques destructrices du cadre, lorsque celui-ci s'est révélé défaillant, contradictoire, ambigu, laxiste, bref non protecteur. La violence de la destructivité qui se dirige alors contre le cadre est à la mesure de l'angoisse qu'a suscité l'expérience de sa défaillance. Le manque de solidité du cadre, lorsqu'il se dévoile, met en danger le sentiment de continuité du sujet en changement, engendre un renforcement de son vécu dramatique et détermine des passages à l'acte.

Analyser une violence dans un établissement scolaire, c'est toujours chercher où le cadre a été défaillant.

Un cadre "suffisamment bon" ?

Recourons à une image pour signifier ce qu'il devrait en être du cadre "suffisamment bon" que l'École a à proposer aux élèves. Sa consistance peut être qualifiée de "souple-dure", à l'instar de ces matières plastiques qui sont aptes à encaisser une élévation de la pression interne, sans se déchirer ou exploser, pour reprendre ensuite leur configuration initiale. On aperçoit en cet instant les deux dérives qui sont susceptibles d'affecter l'École comme cadre, en tant qu'elle a affaire à des adolescents : trop mou, laxiste, troué, ambigu, le cadre est alors incapable de contenir le désordre interne des sujets, et c'est ce désordre qui va maintenant l'envahir et le contaminer, c'est l'établissement scolaire qui est lui-même mis en crise par la crise des sujets qu'il accueille.; trop rigide, le cadre devient alors "encadrement disciplinaire", et l'établissement risque alors de fonctionner comme un dispositif "anti-crise", tendant à une normalisation des sujets accueillis, et non plus à une éducation.

L'"École interne" de l'enseignant

J'ai proposé jadis le concept d'"École interne" pour désigner la formation psychique inconsciente qui, chez tout adulte ayant été scolarisé, résulte de l'effet de la scolarisation sur la construction de l'identité du sujet

Enfin, il serait temps que le corps enseignant soit invité à mettre en chantier, en élaboration, un code de déontologie qui encadrerait symboliquement sa pratique professionnelle, comme c'est le cas des autres métiers à forte dimension relationnelle. Ce serait une manière de le confronter à la dimension de l'éthique de sa pratique, incontournable en effet.

Un espace « hors menace »

(Le concept est de Jacques Lévine)

Trois conditions doivent être réunies pour qu'un dispositif joue véritablement son rôle :

- **Un dispositif pédagogique doit être, d'abord, un "espace hors-menace" : parce qu'apprendre et grandir sont des choses difficiles, inquiétantes et dans lesquelles on ne peut se lancer sans disposer d'un minimum de sécurité. (...)**

- **Mais l'absence de menace ne suffit pas : il faut aussi pouvoir compter sur un adulte, une main tendue pour échapper à l'adversité et à la fatalité, (...)**

- Et dans l'espace hors-menace, au côté à côté avec le maître qui lui tend la main pour l'aider à grandir, **l'enfant a besoin, enfin, de disposer de ressources, d'objets, de textes, de situations variées qui sont autant d'occasions pour lui de se mobiliser, d'apprendre et de se développer.** La recherche pédagogique a développé la notion de "pédagogie différenciée" pour désigner l'effort fait par un enseignant pour adapter les supports, les rythmes et les itinéraires d'apprentissage aux "besoins" des élèves.

sur le site de l'Association Internet pour la promotion des droits de
l'Homme <http://www.aidh.org/korczak/meirieu/chap03.htm>

Un espace hors menace

Trois conditions doivent être réunies pour qu'un dispositif joue véritablement son rôle :

- il doit permettre la constitution d'un "espace hors-menace",
- il doit être un lieu où l'enfant puisse faire alliance avec un adulte contre toutes les formes d'adversité et de fatalité,
- et il doit, enfin, être riche d'occasions, de stimulations et de ressources diverses.

Un dispositif pédagogique doit être, d'abord, un "espace hors-menace" : parce qu'apprendre et grandir sont des choses difficiles, inquiétantes et dans lesquelles on ne peut se lancer sans disposer d'un minimum de sécurité. Nous savons, depuis Platon et Aristote, qu'apprendre, c'est faire quelque chose qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire. Et il faut franchir le pas : sortir de sa coquille, s'essayer, tâtonner, risquer de trébucher sans craindre la moquerie des pairs ou le couperet d'une évaluation qui vous emprisonne à jamais. Le droit à l'éducation, pour un enfant, c'est donc d'abord le droit à vivre dans un temps et un lieu où soient suspendues les menaces que le monde fait planer sur tout apprenti : menace de ceux qui profitent de la moindre maladresse pour l'humilier, menace de ceux qui veulent lui interdire l'apprentissage parce que cela n'est pas "rentable" et fait perdre du temps, menace de ceux qui voient d'un mauvais il que d'autres acquièrent des compétences dont ils avaient le privilège, menace de tous ceux qui préfèrent le voir rester immobile, campé dans son ignorance, conforme à l'idée qu'ils se faisaient de lui

Mais l'absence de menace ne suffit pas : il faut aussi pouvoir compter sur un adulte, une main tendue pour échapper à l'adversité et à la fatalité, quelqu'un qui puisse vous aider à vous dégager de la gangue : la gangue de soi-même et de ce personnage que l'on trimbale parfois depuis longtemps : le timide ou le caïd, le "fort en gueule" ou l'enfant sage, l'amuseur public ou le besogneux en échec Et puis, il faut aussi se dégager de la gangue du groupe, de la pression de la conformité, de ceux et celles qui vous imposent le mimétisme et vous font payer très cher le moindre éloignement, la moindre trahison. Pour faire face à cela, il faut un allié sûr : un "maître", un vrai. Et le droit à l'éducation, c'est aussi cela : le droit au maître, à son appui chaque fois que l'on fait un effort, même ténu, pour s'exhausser au-dessus de tous les fatalismes. Le droit à un maître qui vous présente les apprentissages comme des "défis" disait Korczak, comme des conquêtes sur soi, comme le moyen de grandir et d'accéder ainsi, progressivement à de nouveaux droits et à de nouveaux devoirs. On n'a pas assez médité, à cet égard, sur le sens de la proposition de Fernand Oury - pourtant maintenant bien connue - qui consiste à utiliser pour l'évaluation des élèves, dans chaque discipline, le système des ceintures de judo : passer à l'échelon supérieur s'y fait à la demande de l'intéressé, à l'occasion d'épreuves qu'il choisit de passer, avec un maître et une

classe exigeants et sans complaisance mais un maître et une classe qui sont de véritables alliés dans une démarche difficile et exaltante.

Une démarche rythmée par des étapes successives et où chaque niveau atteint est reconnu : reconnu comme un niveau de compétence qui permet de rendre des services, qui permet aussi de revendiquer des droits, des droits conquis grâce au travail et à l'effort.

Et dans l'espace hors-menace, au côté à côté avec le maître qui lui tend la main pour l'aider à grandir, **l'enfant a besoin, enfin, de disposer de ressources, d'objets, de textes, de situations variées qui sont autant d'occasions pour lui de se mobiliser, d'apprendre et de se développer. La recherche pédagogique a développé la notion de "pédagogie différenciée" pour désigner l'effort fait par un enseignant pour adapter les supports, les rythmes et les itinéraires d'apprentissage aux "besoins" des élèves.**

On a, malheureusement, trop souvent utilisé cette notion de manière étroitement applicationniste : en faisant correspondre à un hypothétique diagnostic préalable une réponse strictement individualisée. Cette conception-là, restrictive, peut produire des effets ravageurs, enfermant strictement chacun dans un "donné préalable", une "nature" qu'il suffirait de respecter. En revanche, on doit mettre en avant une conception ouverte de la pédagogie différenciée, qui consiste à multiplier les propositions, à offrir toute une palette d'exercices, de possibilités d'investissements personnels, de projets possibles : il s'agit alors d'"enrichir systématiquement le milieu" comme disent les psychologues, de rendre présents une multitude d'objets culturels afin de solliciter l'attention et l'intérêt de l'enfant.

Ainsi définie, la pédagogie différenciée pourrait même être comprise comme un des droits fondamentaux de l'enfant : éduquer imposerait de le placer dans un "jardin de culture" , un lieu de rencontre avec les œuvres héritées de l'histoire, un lieu où les contes et les chants, les mythes et les images fortes laissées par les hommes soient présents, disponibles et accessibles. Certes, cela ne résoudra pas miraculeusement toutes les questions proprement pédagogiques et ne supprimera en rien ni la nécessité d'une professionnalisation poussée du métier d'enseignant ni celle d'un approfondissement systématique de la dimension didactique de l'entrée dans les savoirs. Mais penser l'éducation comme la mise à disposition de l'enfant de ressources culturelles multiples et exigeantes constitue, du point de vue des droits de l'enfant, une exigence fondatrice.

P. Meirieu, sur le site de l'organisation internationale des droits de l'homme :
<http://www.aidh.org/korczak/meirieu/chap03.htm>

Les félicitations efficaces

Les félicitations efficaces	Les félicitations inefficaces
Sont données quand l'occasion le justifie	Sont données au hasard ou sans principe
Précisent en quoi elles sont méritées	Expriment seulement une réaction globalement positive
Manifestent de la spontanéité, de la variété, et d'autres signes qui les rendent crédibles; manifestent que l'enseignant est véritablement attentif à ce que l'élève a réussi.	Manifestent une grande uniformité qui suggère qu'il s'agit d'une réponse conditionnée faite avec le minimum d'attention
Récompensent le fait d'avoir satisfait à un critère précisé à l'avance, lequel peut d'ailleurs porter aussi sur les efforts accomplis.	Récompensent une participation accrue, sans considération de l'effort fait ou de la réussite obtenue.
Fournissent à l'élève des indications sur sa compétence et sur la valeur de ce qu'il a fait.	Ne fournissent aucune information à l'élève , ou alors seulement sur son statut (dans la classe, dans l'estime ou l'affection de l'enseignant)
Orientent l'élève vers une meilleure appréciation de la façon dont il a traité la tâche ou dont il a résolu le problème.	Incitent l'élève à se comparer aux autres
Réfèrent le résultat actuel aux résultats obtenus précédemment par l'élève	Utilisent les résultats des pairs comme référence
Récompensent un effort notable ou l'accomplissement d'une tâche vraiment difficile pour cet élève là.	Sont données sans considération de l'effort accompli et de la signification de la réussite
Attribuent le succès à l'effort et aux capacités, suggérant ainsi que des succès semblables pourront être obtenus à l'avenir.	Attribuent le succès aux capacités seules, ou encore à des facteurs extérieurs (chance, niveau de difficulté bas,...)
Renforcent les attributions internes, <i>i.e.</i> le fait que l'élève considère qu'il a accompli un effort sur cette tâche parce que cela lui plaisait, ou parce qu'il voulait développer des compétences liées à cette tâche	Renforcent des attributions externes (l'élève considère qu'il travaille pour plaire à l'enseignant, pour une récompense,...)
Dirigent l'attention de l'élève sur son comportement vis à vis de la tâche.	Dirigent l'attention sur l'enseignant en tant qu'autorité extérieure qui manipule les élèves
Renforcent un comportement adéquat vis à vis de l'ensemble de l'apprentissage de la compétence en cause	Perturbent le processus d'apprentissage en focalisant l'attention de l'élève sur autre chose que la tâche.

Source : Brophy, J., Good, T.L., 1986,).

Sur le site sapea- IUFM de Grenoble :

<http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/comportement.html>

Un adulte « solide »

Quelques extraits de textes provenant du site de Jacques NIMIER :
http://www.pedagopsy.eu/jeune_violent.htm

QUE FAIRE DEVANT UN JEUNE VIOLENT?

à côté de la violence, la demande de reconnaissance.

Quelques repères

Questions :

-Y a-t-il probabilité d'[un passage à l'acte](#) (coup...)?

*Ce jeune en a-t-il l'habitude?

*S'exprime-t-il peu (par des sons ou des gestes: rigidité du corps)?

Moins un jeune s'exprime par des mots ou par son attitude corporelle, plus il y a de chance pour qu'il soit obligé de s'exprimer par des actes.

- Que provoque-t-il en moi?

* De la pitié, de la tendresse... ou de la peur?

* Une envie de l'agresser, de me défendre, de l'aider, de fuir...?

Certains jeunes cherchent à provoquer la peur chez l'autre, c'est leur façon de se sentir exister et puissant : "Je suis capable de lui faire peur". On n'est pas obligé de répondre à leur demande !

Plus fondamentalement comprendre:

que l'agressivité extérieure du jeune est l'expression de l'état de sa désorganisation interne.

* qu'il demande donc de l'aide. Proposer un cadre (structure externe) peut être une aide pour retrouver une structure interne.

- qu'un cadre solide est nécessaire; la discipline enseignée participe à ce cadre (voir [Les mathématiques comme loi](#))

- que le jeune doit sentir en face de lui un "**adulte solide**" capable de le rassurer: "Il ne me laissera pas tout faire "

... Un adulte solide, c'est

c'est celui qui a fait le deuil de la perfection:

"Je peux me tromper; je ne sais pas tout, et je suis capable de le reconnaître sans en être affecté"

C'est celui qui distingue ce qui est moi et ce qui est l'autre

"Ce n'est pas parce qu'un élève me dit que je suis un "c..... " que je le suis réellement!" (Gifle de Berlaimont)

C'est celui qui a appris à survivre

En pensant à soi, à son confort, en sachant qu'on ne résoudra pas tous les problèmes, en ayant un ailleurs qui nous intéresse.

C'est celui qui est capable de travailler avec les autres

Les jeunes ont besoin de sentir qu'on appartient à un "groupe d'adultes" et non pas qu'on est "isolé". C'est donc ne pas avoir honte de demander l'aide des autres adultes de l'institution, à charge de réciprocité.

C'est celui qui a appris à ne pas avoir peur des jeunes

Les jeunes ressentent aussi la peur de l'autre comme une raison de le mépriser. Or on peut "travailler" sur sa propre violence: **la violence de l'autre nous renvoie à notre propre violence.**

Comment aider le jeune à intégrer (structurer) son agressivité?

Exemples de formes de l'agressivité:

On passe de l'acte,	- je tape sur la maîtresse (la forme la plus primitive)
aux cris,	- je tape sur la table (pour ne pas taper sur la maîtresse)
aux mots,	- je crie et fais de grands gestes (sortir des sons sans formes)
à l'argumentation	- j'injurie ma maîtresse par une série d'insultes (qui sont des mots)
	- j'exprime mon désaccord et j'en explique les raisons (la forme la plus évoluée)
	- <i>un cas particulier</i> : je retourne l'agressivité vers moi car je ne peux la tourner vers l'autre par culpabilité et il faut bien que je l'exprime.

- On peut ainsi aider à passer de l'acte à l'injure par une phrase du genre: <<Qu'est-ce que tu as envie de me dire?>>

- On peut aider à passer de l'injure aux mots en reflétant le sentiment qu'on perçoit chez le jeune: <<Pourquoi es-tu furieux après moi?>>

- On peut aider à passer du mot à l'argumentation par une question du genre: <<Quels arguments donnerais-tu pour que j'accepte...>>

Paradoxalement, pour certains jeunes, injurier est un progrès ! Les aider, c'est leur permettre de faire le passage d'une forme à la suivante.

Demander à des jeunes de passer directement de la forme la plus primitive à la forme la plus évoluée est utopique!

- On peut ainsi aider à passer de l'acte à l'injure par une phrase du genre:

<<Qu'est-ce que tu as envie de me dire?>>

- On peut aider à passer de l'injure aux mots en reflétant le sentiment qu'on perçoit chez le jeune:

<<Pourquoi es-tu furieux après moi?>>

- On peut aider à passer du mot à l'argumentation par une question du genre:

<<Quels arguments donnerais-tu pour que j'accepte...>>

Documents annexe 3

- **Synthèse des journées ESEN sur l'évaluation**
- **Je veux qu'ils soient autonomes ! résumé d'un article de P. Meirieu**
- **Sitographie ASH**
- **Favoriser l' « estime de soi » de l'élève**
- **Difficulté ou échec ?**
- **caractéristiques d'une tâche motivante**
- **Quelques variables de différenciation pédagogique**

Synthèse des journées ESEN

par Catherine BECCHETTI-BIZOT

Les échanges ont été très fructueux lors de ces trois journées et il n'est pas facile de rendre compte de toute la variété et la richesse d'informations et de réflexions auxquelles elles ont donné lieu. Je vais toutefois tenter d'en tirer les grandes lignes, en partant de la problématique posée au départ de nos travaux, puis en rappelant quelques constats qui ont pu être faits de manière récurrente lors de nos tables rondes et ateliers, enfin en esquissant quelques recommandations ou principes d'action assez généraux pour guider nos pratiques d'inspection et d'évaluation en académies.

1. Rappel de la problématique générale

posée à l'ouverture de ce séminaire sur "l'évaluation des compétences des élèves handicapés"

Elle pourrait se résumer par la question suivante : "Comment évaluer sans exclure ? Comment concevoir une évaluation inclusive ?" et a été posée sous la forme de quatre questions qui se recoupent en partie :

- le respect du principe de l'égalité républicaine – qui se fonde sur l'idée que l'enseignement doit être le même pour tous les élèves – permet-il d'amener les élèves en situation de handicap à la réussite à laquelle ils ont droit ? Pour dire les choses autrement, l'égalité de traitement permet-elle, garantit-elle l'équité ?
- Faut-il mettre en place des procédures évaluatives spécifiques pour ces élèves ou bien plutôt faire évoluer globalement notre système d'évaluation de manière à garantir leur progression dans les apprentissages, la reconnaissance des acquis et une forme de réussite adaptée à tous les profils de compétences ? Dans ce cas, comment définir les procédures à mettre en place ?
- Comment et jusqu'où peut-on aménager les conditions d'évaluation pour rétablir une équité ? Quels types de compensations, de dérogations et de détours prévoir, pour que, sans remettre en cause les compétences dites "cœur de cible" (celles qui sont visées par les référentiels d'enseignements, et qui concernent tous les élèves), on permette à l'enfant de manifester et développer, par des moyens qui lui sont propres, tout ou partie de ces compétences, et de faire la preuve qu'il les a bien acquises (validations, certifications) ?
- Comment élaborer un projet personnalisé pour chaque élève qui tienne compte tout à la fois de ses capacités et de ses déficiences ? Comment construire collectivement un parcours individualisé pour mettre en œuvre ce projet, en s'appuyant sur des critères d'évaluation transparents et pertinents – tout en respectant le cadre collectif et les contraintes du système "ordinaire" ?

2. Les constats faits par tous

- Nous sommes encore dans un système où l'évaluation, au sens commun du terme, (qu'elle ait pour fonction d'orienter, de vérifier en continu les acquis des élèves, de qualifier, de valider ou de certifier) a une charge symbolique forte : elle est vécue comme passage d'un lieu frontière

* On entend par "évaluation inclusive" un mode d'évaluation qui permet l'inclusion des enfants à "besoin éducatifs particuliers" dans des établissements ordinaires : il y a inclusion dès lors que l'on considère que les élèves à besoins éducatifs particuliers ont le droit de suivre un parcours adapté à leurs besoins et que le système éducatif a le devoir de le leur assurer.

L'expression "école inclusive" se rapporte aux établissements de l'enseignement ordinaire dont les classes disposent d'aménagements qui font :

- qu'ils peuvent accueillir tous les élèves avec ou sans BEP ;
- qu'ils s'efforcent de mettre en place un parcours qui permette à tous les élèves d'apprendre et de participer.

Cf. Le guide "L'évaluation dans le cadre de l'inclusion" du Conseil de l'Europe (www.european-agency.org/site/themes/assessment)

indispensable pour avancer et réussir – que ce soit à l'école ou dans la vie sociale ou professionnelle, et elle détermine des décisions.

On a vu cela le premier jour : selon que l'analyse de la situation de l'élève, le recueil des informations le concernant et la définition de son profil par l'équipe compétente (c'est-à-dire le diagnostic de ses besoins, le repérage de ses caractéristiques personnelles et son bilan de compétences) ont été plus ou moins bien faits, plus ou moins bien préparés, le passage de l'école au collège a pu constituer une rupture douloureuse, ou au contraire se faire dans la continuité d'un parcours bien pensé, par différents intervenants mobilisés de manière complémentaire autour de la réussite du projet de scolarisation de l'élève...

On a vu aussi que les choix d'orientation en fin de collège se font sur la base de deux logiques d'évaluation (celle, ordinaire, de l'équipe éducative : chef d'établissement, professeur principal, enseignants, conseiller d'orientation psychologue, documentaliste, ... et celle liée au fonctionnement de la CDAPH, équipe pluridisciplinaire d'évaluation, équipe de suivi comprenant des spécialistes, référent) qui, si elles ne se rencontrent pas, si elles n'ont pas la possibilité de se croiser et de s'entendre, peuvent entrer en contradiction et créer un écart important entre les attentes, le projet, et la réalité. Toutefois, si l'équipe de suivi de la scolarisation a bien fait son travail d'évaluation pour l'élaboration d'un projet qui recueille l'adhésion du jeune et de ses parents, il est rare que l'équipe pluridisciplinaire et la CDA ne suivent pas la proposition des enseignants.

- Le système de notation, la moyenne censée déterminer le niveau scolaire, et permettre le passage d'une classe à une autre, les examens qui sont la sanction des études et le sésame d'une entrée dans un autre cycle, sont autant de couperets, de rites discriminants, qui peuvent bloquer un parcours ou qui, en tout cas, en surdéterminent le choix. Comment alors faire en sorte que l'évaluation ne constitue pas une rupture, un obstacle supplémentaire pour l'élève handicapé, mais aide à construire la continuité de son parcours ou favorise l'employabilité ?
- Tous s'accordent pour dire qu'il ne faut pas renoncer aux compétences visées, qu'il faut les conserver comme l'horizon commun à atteindre : soit parce que nous ne souhaitons pas pour ces élèves un enseignement au rabais, soit parce que nous ne voulons pas que l'attestation de compétences professionnelles soit un marché de dupes pour les entreprises : ce sont à la fois les principes et la crédibilité de l'école qui sont ici en jeu.
- Ce sur quoi il faut donc travailler, c'est sur les modalités d'évaluation des compétences, sur la formalisation des démarches à mettre en place, sur l'invention ou la réinvention de tâches qui vont permettre d'"embarquer" ces compétences (de les mobiliser ou de les manifester), sur l'aménagement du contexte (de la situation) dans lequel cette évaluation va pouvoir avoir lieu.
- Les professeurs n'ont pas besoin de grilles modélisantes d'évaluation (car tous les élèves sont différents et chaque cas est particulier) mais d'un certain degré de formalisation de la démarche générale, qui puisse déboucher dans certains cas à un cahier des charges national, ou du moins à un protocole harmonisé définissant les objectifs, les procédures et les médiations à mettre en œuvre, quel que soit le type de handicap.

3. Quelles recommandations/principes d'action pouvons-nous tirer de nos échanges ?

(des principes qui puissent recouvrir tous les domaines étudiés, c'est-à-dire aussi bien l'orientation, que le système d'évaluation par compétences tel qu'il est mis en place dans l'enseignement professionnel, que l'évaluation formative, au fil des apprentissages, ou l'évaluation sommative, et répondre à tous types de handicaps.

- Une évaluation positive implique de changer de regard : il s'agit d'observer et de voir les potentialités de l'élève handicapé, non ses déficiences ; de croire qu'il est capable de faire, et

non d'occulter ses compétences. Ces potentialités relèvent à la fois du diagnostic et du pronostic (médical et pédagogique).

- Une évaluation ne peut se faire qu'en partenariat, et exige une mise en commun des différentes approches et compétences professionnelles, médicales, sociales, pédagogiques, familiale, administratives, ... complémentaires et indispensables pour que le diagnostic soit complet.
- Il faut changer de conception de l'évaluation : elle ne doit plus être un outil pour sanctionner, pour faire entrer de force l'élève dans la norme, mais un outil pour construire des apprentissages, pour développer des compétences progressivement ; pour retrouver le plaisir d'apprendre pour apprendre, pour progresser, et non d'apprendre seulement pour obtenir un diplôme.
- Il est nécessaire aussi de réfléchir à ce que signifie une compétence donnée (de la concevoir dans sa globalité, dans sa transversalité), de relire les référentiels qui nous sont donnés (celui du Socle commun par exemple) en se posant à chaque fois la question : qu'est qu'il y a derrière cette compétence ou ce groupe de compétences ? Où est le cœur de cible à atteindre ? Qu'est-ce que je veux évaluer ? C'est seulement lorsqu'on est au clair (et cela demande une réflexion en équipe disciplinaire) sur ce qu'on veut vraiment évaluer (les enjeux d'une activité) que l'on peut mettre en place des médiations pédagogiques, ou des outils de compensation, qui tiendront compte des difficultés de l'élève liées à son handicap, soit en les compensant, soit en les contournant, soit en allégeant le coût cognitif de la tâche. Il ne faut pas confondre l'évaluation de la tâche avec l'évaluation d'une compétence. On n'évalue pas le geste technique en lui-même (tracer, écrire, prononcer...), mais la connaissance du geste, le raisonnement, la démarche conceptuelle qui le sous-tend.
- À partir de là, on a vu qu'il est possible de construire, de prévoir pour l'élève une progression dans les apprentissages dont on a vu qu'elle peut être étalée et modulée dans le temps, déclinée en tâches et activités diversifiées, en fonction des objectifs visés, en fonction d'une hiérarchie de priorités ou d'un projet, et qu'elle s'effectue selon un modèle plutôt spiralaire que linéaire.
- À partir de là, on a vu qu'il est possible de construire, de prévoir pour l'élève une progression dans les apprentissages dont on a vu qu'elle peut être étalée et modulée dans le temps, déclinée en tâches et activités diversifiées, en fonction des objectifs visés, en fonction d'une hiérarchie de priorités ou d'un projet, et qu'elle s'effectue selon un modèle plutôt spiralaire que linéaire.
- Cette progression peut s'organiser en distribuant différemment l'organisation des tâches à l'intérieur d'une même compétence : on a vu qu'on pouvait jouer de l'interaction entre deux élèves (danse), qu'on pouvait substituer une compétence à une autre (LSF), transposer ou traduire des compétences en compétences équivalentes, ou remplacer à l'intérieur d'une même compétence une activité par une autre, etc. C'est le cœur même de la réflexion pédagogique qui est à mener dans chaque discipline, en fonction des types de handicaps rencontrés.
- Pour les examens, est ressortie l'absolue nécessité d'un travail de préparation très en amont : tout aménagement s'organise et se négocie à l'avance : il faut donner du sens aux aménagements demandés et pour que ce qui est *in fine* accordé par la commission à l'élève n'apparaisse pas comme un avantage ou une rupture d'égalité.
- À cet égard, le rôle du chef d'établissement (comme celui des corps d'inspection) a été souligné (il est l'assembleur, le catalyseur, qui inscrit ce travail dans le projet d'établissement et qui coordonne les équipes de suivi avec l'enseignant référent), ainsi que le rôle du conseil pédagogique, afin de réduire les résistances encore présentes chez certains enseignants ; tout ceci nécessite une forte solidarité et complémentarité des équipes.
- L'élève (et ses parents) doit participer à sa propre évaluation, de même qu'il est acteur de son projet – ce qui rejoint le premier point, à savoir que l'évaluation pour remplir son rôle d'outil de progrès et d'inclusion ne peut être qu'une démarche collective et partenariale.

4. Que tirer de ces principes d'action pour mieux définir la place et le rôle des inspecteurs du second degré ?

En quoi consiste leur responsabilité essentielle ?

- Dans tous les ateliers nous avons entendu une **demande forte de validation** des démarches et des initiatives par les corps d'inspection. Les enseignants inventent mais ont besoin de l'accompagnement et de la validation des inspecteurs.
- Cette validation implique aussi **d'animer une réflexion** en amont sur les compétences cœur de cible de chaque discipline enseignée, de relire avec les enseignants les livrets de compétences et de les repenser en fonction de situations 'limites' qui sont comme des défis aux normes imposées (des groupes de travail disciplinaires peuvent être mis en place, comme celui sur mathématiques et déficience visuelle).
- Elle doit aussi s'appuyer sur une connaissance et une **mutualisation des bonnes pratiques**, une confrontation des réussites, une analyse des résultats. Nous sommes bien là au cœur de la compétence pédagogique qui est la nôtre.
- Enfin le **rôle de médiation** qui vous incombe est ressorti à plusieurs reprises de manière évidente, là où il y avait des manques en termes d'information, de communication entre les partenaires, entre les niveaux de responsabilités, notamment entre les services des examens et les équipes pédagogiques qui doivent préparer les aménagements adaptés à l'élève, entre ces mêmes équipes et la commission compétente de la MDPH, *via* les référents, les professeurs ressources, etc.
- Nous avons souligné à cet égard l'importance qu'il y a à **assurer la formation des équipes**, des chefs d'établissement, des professeurs ordinaires, comme celle des professeurs ressources et des enseignants référents.

5. Pour conclure :

Il faut **redéfinir ce qu'est l'évaluation dans le cadre scolaire** : il y a un renversement à opérer, difficile en France parce qu'il ne correspond pas à nos habitudes et qu'il met en cause nos représentations : il s'agit non plus d'apprendre pour passer un diplôme ou réussir un examen, mais **d'évaluer pour faire apprendre, pour construire et développer des compétences, pour faire progresser les élèves dans les apprentissages**.

Il faut briser un certain nombre de représentations qui opposent une résistance forte au changement. Par exemple :

- chasser l'idée qu'un élève n'est pas capable (on n'est jamais sûr de rien) : c'est la "présomption d'incapacité" ;
- briser aussi la "présomption d'incompétence" qui, chez les professeurs, en est le pendant ;
- détruire aussi l'illusion inverse que pour un élève dont le handicap n'est pas visible ou n'atteint pas la sphère mentale, il n'y aurait pas d'adaptation pédagogique à mettre en place (ou que tout relève du médical) ;
- chasser la peur d'exposer l'élève à des risques dans certaines situations de travail ou lors des activités physiques ou sportives, qui empêche de le mettre en situation d'apprentissage, etc.

Nous avons vu, pendant ces trois jours, des déficients moteurs danser, des enfants sourds écouter ou sentir la musique, des déficients auditifs apprendre l'anglais, des malvoyants percevoir une œuvre picturale. Qui avait dit qu'ils n'en étaient pas capables ?

***Nota Bene** : les réflexions menées pendant ces trois jours doivent bénéficier à **tous** les élèves qui sont différents, non parce qu'ils ne sont pas identiques les uns aux autres, mais parce que chaque individu a un profil de compétences hétérogène. Il est surtout important de faire connaître des exemples de réussite, des parcours d'excellence à l'université, dans les grandes écoles ou dans la vie professionnelle, pour montrer que l'excellence n'est pas réservée aux êtres "ordinaires" mais peut concerner aussi les êtres "extra-ordinaires" que sont les enfants handicapés.*

Je veux qu'ils soient autonomes !

Résumé d'un article de P. Meirieu

(Sur son site: <http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>)

QUESTION : Comment faire pour que l'autonomie ne soit pas une illusion ?

ELEMENTS DE REPONSE : La question de l'autonomie a le mérite de ne pas nous laisser indifférents. Elle suscite même chez les professeurs de vives polémiques :

Les uns invoquent l'autonomie "naturelle" des enfants, leur capacité spontanée à se prendre en charge, leur don d'initiative et leur sens des responsabilités... (...) Les autres, au contraire, se plaignent du fait que les élèves sont incapables du moindre travail autonome, qu'ils se dispersent, chahutent, en profitent pour ne rien faire dès qu'ils n'ont plus la bride sur le cou (...)

Supposer l'autonomie c'est bien souvent laisser jouer les privilèges et se creuser les écarts. Faire comme si l'enfant était déjà autonome c'est prendre l'objectif pour le point de départ, et quoique cela soit souvent l'expression de la meilleure volonté du monde, c'est souvent l'origine d'amères déconvenues.

Miser sur l'autonomie spontanée c'est s'exposer à des situations impossibles à maîtriser, où l'enfant écrasé par le poids de responsabilités qu'il ne peut porter (qu'il n'a pas appris à porter) ne pourra que nous décevoir, nous pousser peut-être jusqu'à d'absurdes répressions.

Car, c'est bien là le noeud : **l'autonomie n'est pas un don. C'est quelque chose comme la capacité de comprendre et de maîtriser les situations dans lesquelles on est inséré, la capacité de "faire face".** Et, cette capacité s'acquiert à travers des apprentissages que l'école doit mettre en place.

Mais, trop souvent, sur ce sujet, (...) nous en restons aux voeux pieux et aux bons sentiments. (...) **J'attends de cet élève qu'il soit autonome : est-ce que je peux nommer, décrire précisément le comportement que je cherche à développer chez lui? Pas seulement au niveau des généralités ("qu'il prenne des responsabilités, qu'il s'épanouisse, etc...") mais dans chaque moment de la vie de la classe.**

- Etre autonome c'est être capable de lire et de comprendre des consignes : **prévoyons-nous des exercices susceptibles d'apprendre cela ?**
- Etre autonome c'est être capable de se fixer un objectif, de prendre les moyens pour y parvenir et d'évaluer le résultat : **organisons-nous cela avec suffisamment de soin ?**
- Etre autonome c'est être capable d'organiser son travail, de réunir tous les instruments nécessaires, de préparer sa table de travail : **prenons-nous le temps d'apprendre ces choses si simples quand on sait les faire, si génératrices d'échecs quand on les ignore ?**
- Etre autonome c'est être capable de surmonter une difficulté et pas seulement par le recours à l'adulte, mais aussi en revenant en arrière, cherchant le renseignement au bon endroit, consultant un document ou un dictionnaire. **Nous sommes-nous assurés que les enfants savent faire ces choses-là ? Sinon les leur avons-nous apprises ?**
- Etre autonome c'est être capable de mener une recherche, de faire un brouillon, de le relire avec cette distance que permet la critique, de le reprendre, de l'amender, le découper et le recomposer : **n'avons-nous pas tendance à laisser l'élève faire ces tâches "à la maison", sans aide ni contrôle, comme s'il savait les faire spontanément ?**

- Etre autonome c'est être capable d'analyser un échec, de chercher pourquoi telle ou telle méthode n'a pas été efficace et de mettre en place de nouveaux moyens : **aidons-nous nos élèves à faire ces analyses , les faisons-nous avec eux ?**
- Etre autonome c'est être capable d'apprendre et de savoir quand on sait : **avons-nous suffisamment le souci d'éviter la formule floue et facile "Apprends ta leçon"**, la volonté de donner à l'élève les indications qui lui permettront de contrôler lui-même ses propres apprentissages ?
- Etre autonome c'est être capable de choisir ses partenaires de travail, d'organiser un travail de groupe en fonction des objectifs que l'on vise, de distinguer le groupe de recherche (nécessairement homogène) du groupe de production (dont l'efficacité est liée aux différences de compétences entre les membres) et du monitorat (où l'un des élèves joue rôle d'enseignant) : **consacrons-nous suffisamment de temps à réfléchir avec nos élèves sur le fonctionnement des groupes ?**
- Etre autonome c'est être capable d'écouter, non pour renoncer à être soi-même et se soumettre aveuglément à une autorité extérieure, mais pour se confronter à l'autre et mieux assurer sa propre autorité : **multiplions-nous suffisamment les exercices de reformulation ? Mettons-nous assez en place des exercices progressifs d'attention et d'écoute ?**
- Etre autonome c'est être capable de prendre la parole, d'être compris et convaincant : **ne nous contentons-nous pas, trop souvent, de laisser parler ceux qui savent le faire sans permettre aux autres d'apprendre à s'exprimer, sans créer toutes les dispositions pour qu'eux aussi puissent prendre la parole ?**
- Etre autonome c'est être capable de se déplacer dans la classe, chercher un renseignement ou un document (aller aux toilettes aussi) sans avoir à demander d'autorisation mais sans déranger le travail de ses camarades : **savons-nous construire, avec nos élèves, un "règlement" simple et efficace dont ils puissent sentir eux-mêmes la nécessité ?**
- Etre autonome c'est être capable de se mettre au travail en l'absence du professeur. **Car, avons-nous réfléchi parfois à ce fait extraordinaire - et pourtant si quotidien - : quand le professeur est absent, il ne se passe rien, le cours est supprimé ? N'est-ce pas la meilleure preuve de notre inefficacité, la meilleure preuve que nous n'avons pas pu mettre en place les dispositifs qui auraient permis aux élèves de devenir autonomes ?**

Alors l'enjeu est simple :

(...) c'est la seule voie qui s'ouvre au pédagogue, nous devons partir du présupposé **que tous nos élèves peuvent être autonomes, mais qu'ils ne le sont pas encore**

- que, peut-être, ils ne le seront jamais complètement

- mais que c'est à nous, dans nos classes, d'inventer des dispositifs qui développent chez eux des capacités qui contribueront à construire leur autonomie.

Si le néologisme n'était pas un peu lourd je dirais volontiers que nos élèves ne sont pas autonomes mais "autonomisables". Et tout ce qui, dans la vie quotidienne de nos classes, les arme pour leur avenir, tout ce qui les outille pour demain, tout cela construit leur autonomie.

Sitographie ASH

(N.B. Tous ces sites peuvent être atteints soit en cliquant sur les liens ci-dessous, soit par recherche google simple : le site recherché étant à chaque fois le 1^{er} de la liste google obtenue.)

Les sites institutionnels

Notre site départemental ASH du Rhône:

<http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/ash>

(ou par recherche google en tapant: «**ash rhone**»)

Textes de références tant nationaux que départementaux, ressources et formations locales, structures et dispositifs du Rhône.

Le site de nos collègues de l'ASH de l'Ain :

<http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/aisbourg>

(ou par recherche google en tapant: «**ash de l'ain**»)

Où vous trouverez une brochure à l'attention des débutants dans l'ASH, ainsi que des documents sur les troubles du langage, le comportement des élèves, les E.I.P. (élèves intellectuellement précoces)

Le site du SAPEA (Séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, IUFM de Grenoble) :

<http://www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea>

(ou par recherche google en tapant: «**sapea iufm grenoble**»)

Ce site comprend une trentaine de documents comportant des éléments théoriques et pratiques. Ceux-ci peuvent être directement utilisés, entre autre, pour alimenter la formation des PE débutants. Chaque document est assorti de références bibliographiques et de conseils pratiques visant à approfondir la compréhension du contenu. Ils sont régulièrement revus et augmentés. Les trois dominantes proposées sont « enseigner », « comprendre et aider l'apprentissage » et surtout : « discipline et vie scolaire » (discipline, droit, violence, sanction...)

Le site de l'I.A. de Meurthe et Moselle :

www.ac-nancy-metz.fr/ia54/gtdiff/Default.htm

(ou par recherche google en tapant: « **prendre en charge la difficulté** »)

Site très complet pour tout ce qui concerne le champ de la difficulté à l'école et tous ces élèves qui nous mettent en difficulté, (avec pour chaque rubrique, de nombreux liens Internet sur les différents sujets abordés)

Le site de l'ASH de Haute Savoie :

www.ais.edres74.ac-grenoble.fr

(ou par recherche google en tapant: «**ash 74**»)

Avec des documents de travail sur la prise en compte et le suivi des élèves en difficulté, des textes sur : entretien d'explicitation, dyslexie, outils pédagogiques pour la CLIS...

Les sites personnels

- Tout d'abord, deux sites personnels incontournables :

Le site de Daniel Calin :

<http://daniel.calin.free.fr/index.html>

(ou par recherche google en tapant: «**daniel calin** »)

Comprenant tous les textes officiels de l'ASH, un grand nombre de textes de fond sur la difficulté et le handicap, réflexions sur la psychologie de l'enfant, l'éducation et l'enseignement spécialisé, ainsi qu'un annuaire complet des sites officiels ministériels, académiques ou personnels de l'enseignement spécialisé.

Et celui de Jacques Nimier :

<http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier>

(ou par recherche google en tapant: «**jacques nimier** »)

Où vous trouverez notamment des dossiers très complets sur la violence et sur l'évaluation.

- D'autres sites personnels de qualité :

Le site de Mireille Duplessy (I.E.N. REIMS 5):

<http://perso.wanadoo.fr/m.duplessy>

(ou par recherche google en tapant: «**muriel duplessy** »)

Un pôle de ressources très complet (école ordinaire, TICE, ASH)

Celui de Patrick Robo (chargé de mission formation de formateurs IUFM Montpellier):

<http://probo.free.fr>

(ou par recherche google en tapant: «**patrick robo** »)

Avec entre autre, des dossiers sur l'accompagnement de l'enseignant débutant avec un public "difficile", sur l'analyse de pratiques professionnelles, les possibilités de réponses offerte par la pédagogie institutionnelle, (sans oublier au passage, deux textes intéressants sur la rédaction du mémoire et sur l'animation d'une discussion pédagogique pour l'épreuve du CAFIPEMF)

et celui de Thierry Berthoux :

<http://www.aideeleves.net>

(ou par recherche google en tapant: «**thierry berthoux** »)

Peu d'apports théoriques (sauf sous la forme d'une large sitographie appelée « Des auteurs sur le net »). Ce site est très visité par nos collègues spécialisés, car plus orienté sur les échanges et forums divers.

**Je n'ai plus les « sources » des documents suivants.
Si vous les connaissez, merci de me le faire savoir, afin que je puisse les citer.**

Favoriser l' « estime de soi » de l'élève

<i>Faible estime de soi :</i> L'élève :	<i>Ce qui favorise l'estime de soi ;</i> Intervention de l'enseignant :
1) L'élève croit qu'il est incapable de réussir ses travaux scolaires;	<ul style="list-style-type: none"> • Souligner les forces de l'enfant; Utiliser un langage valorisant; • Distinguer l'effort du résultat pour aider l'enfant à préserver un sentiment de fierté nécessaire à toute réussite; • Souligner ses difficultés en ménageant sa fierté et en lui donnant des moyens pour l'aider à s'améliorer; • Lorsque l'élève vit un échec ou une difficulté, revoir avec lui les moyens qu'il a utilisés pour atteindre son but. L'aider à voir où est son erreur et l'encourager à s'y prendre d'une autre façon
2) L'élève manque de persévérance, abandonne rapidement	<ul style="list-style-type: none"> • L'aider à planifier et à être persévérant dans la poursuite de ses objectifs; • L'amener à accepter ses erreurs et à les voir comme des occasions d'évoluer; • Etablir des routines et des rituels pour contribuer au sentiment de sécurité • Fournir une rétroaction qui concerne directement les stratégies et leur efficacité bien avant l'exactitude ou l'inexactitude de la réponse • Ne pas insister sur "l'effort", mais plutôt sur des stratégies cognitives spécifiques • Au lieu d'une interprétation normative, faire une interprétation par rapport à une performance antérieure de l'élève
3) L'élève n'arrive pas à faire le lien entre le travail et le succès ;	<ul style="list-style-type: none"> • L'amener à comprendre que les résultats de ses entreprises sont des suites logiques de stratégies et de moyens employés; • Faire vivre des conséquences logiques et naturelles suite au manquement à ses règles personnelles ; • Faire des choix tout en prenant conscience des conséquences positives et négatives qui en découlent;
4) L'élève est inquiet dans certaines situations scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler les facteurs de stress chez l'enfant; préparer les changements à l'avance. • Être présent de façon chaleureuse auprès de l'enfant; • Être un adulte en qui l'élève peut avoir confiance;

DIFFICULTÉ OU ÉCHEC

(SOURCE : ASH DE L'IUFM DE LYON?)

	élèves en difficulté		élèves en échec
	<u>Compor</u>	<u>tement</u>	
	Pas de dominante. Le contexte scolaire est déterminant.	Agitation. Retrait. Fatigabilité.	
	<u>Gestion</u>	<u>du temps</u>	
	L'élève manque de temps pour faire son travail. Il ne parvient pas à suivre le rythme collectif, mais continue à s'accrocher pour peu que l'enseignant lui accorde une attention particulière et adapte ses demandes. L'élève sature devant l'ampleur du travail, il a le sentiment qu'il y a trop à assimiler en une séquence.	L'élève a trop de temps ! Parfois il ne parvient pas à entrer dans la tâche, ou il y entre trop vite. Il est vite dépassé. Il expédie son travail afin de s'en débarrasser et finir le plus vite possible. Il éprouve un sentiment d'ennui et il souhaite que les cours se terminent le plus tôt possible.	
	<u>Relation à</u>	<u>l'enseignant</u>	
	L'élève ne comprend pas toujours ce que dit le maître, mais il demande de l'aide s'il est suffisamment en confiance. Il (re) connaît ses erreurs et a envie de les corriger. Il cherche l'approbation du maître et a souvent besoin d'être rassuré, encouragé.	Il ne cherche pas à comprendre et ne demande pas d'aide alors qu'il aurait besoin d'être guidé pas à pas. Il ne parvient pas à s'évaluer et ne se sent pas concerné par les corrections. Il ne décode pas les implicites. Il ne cherche pas à créer une alliance avec le maître.	
	<u>Relation au</u>	<u>groupe classe</u>	
	L'élève participe au travail collectif. Il prend la parole mais ces interventions sont parfois décalées, et ses réponses peuvent être inadéquates. Il travaille volontiers avec les autres et bénéficie des interactions entre pairs. Il participe au travail de groupe et accepte volontiers le principe du tutorat.	Le groupe gêne l'élève qui ne sait pas en tirer parti ou l'élève gêne le groupe par un comportement déviant. Il ne décode pas les règles sociales ou ne leur donne pas de sens, et ne sait pas ce qu'on attend de lui.	
	<u>Relation à</u>	<u>L'apprentissage</u>	
	L'élève est en projet d'apprendre. Il voudrait être un bon élève mais ne sait pas comment s'y prendre. Il est tolérant à l'incertitude, à la nouveauté, à la recherche mais ses stratégies sont souvent laborieuses et il se décourage lorsqu'il est seul face à l'obstacle. Sa compréhension est partielle, ses travaux sont souvent incomplets. Il obtient souvent des résultats insatisfaisants mais il peut intégrer la correction de ses erreurs et améliorer un peu ses performances. Il accepte volontiers des alternatives de travail.	L'élève ne perçoit pas l'enjeu du travail , il ne se sent pas concerné. Il n'est pas motivé. Il ne sait pas ou plus comment agir et se laisse porter par les événements. Il supporte mal ou pas l'incertitude. Son incompréhension peut être totale, ses travaux vides, illogiques ou complètement décentrés par rapport à la consigne. Il fonctionne par oppositions binaires (vrai/faux ; bon/méchant ; bien/nul) qui gêne l'appréhension de la réalité. Il dévalorise son travail.	

CARACTERISTIQUES D'UNE TÂCHE MOTIVANTE (source ?)

La tâche doit :

1. **Avoir des objectifs et des consignes clairs** de façon à ce que l'apprenant puisse se faire une représentation du produit attendu et se mette en projet pour le produire.
 - *Rédiger clairement la consigne à donner sur la fiche de préparation.*
 - *Donner la consigne d'une voix nette en s'assurant de l'écoute des élèves.*
 - *Faire reformuler la consigne.*
 - *Faire planifier les étapes de la tâche, ordonner les actions, prévoir les modes de réalisation... (cf différenciation à partir d'une consigne)*
 - *Donner les critères de réussite (la tâche sera réussie si...)*
2. **Tenir compte des intérêts de l'apprenant** afin de présenter sens, cohérence, liens qui lui accorderont une valeur qui mérite l'investissement.
 - *Faire le lien avec ce qu'on a déjà fait et ce qu'on fera.*
 - *Proposer une situation de départ qui suscite l'intérêt car elle a un sens.*
 - *Ne pas découper le temps en moments qui n'ont pas de rapport entre eux.*
 - *Situer l'apprentissage visé dans une situation qui lui donne du sens, c'est à dire qui permette de comprendre pourquoi il est important d'acquérir cette connaissance.*
3. **Présenter un défi à relever** sous forme de situation problème.
 - *Donner une tâche qui demande de créer sa propre réponse. Les tâches de renforcement et d'entraînement seront identifiées comme telles et présentées au regard de l'apprentissage visé dans la situation problème (gammes/concertos).*
4. **Nécessiter l'utilisation de connaissances déjà acquises** dans différents domaines afin d'avoir un sentiment de contrôlabilité suffisant (ces connaissances pourront être identifiées et rappelées si nécessaire par l'enseignant à l'aide d'outils référentiels de la classe.)
 - *Identifier dans la préparation de la séance ce que doivent déjà savoir faire les élèves pour pouvoir réussir la tâche proposée.*
 - *Prévoir le rappel des connaissances à utiliser et des outils à donner.*
 - *Cibler les capacités à utiliser en termes de savoirs, savoir-faire, procédures...*
 - *Ne pas hésiter à rappeler la consigne et les critères de réussite si besoin est.*
5. **Donner l'occasion de faire des choix** (part de liberté dans la contrainte qui permet l'investissement. Il peut s'agir de choix de stratégies, de procédures...on n'arrive pas tous à résoudre une situation problème de la même façon).
 - *Accepter et valider des propositions de résolutions différentes*
 - *Modifier les contraintes de la tâche pour amener à construire de nouvelles procédures qui installeront de nouveaux savoirs. (ex : varier la quantité d'objets à dénombrer).*
6. **Se dérouler sur une période de temps suffisante**
 - *Jouer sur les paramètres temps/longueur de tâche/complexité/outils.*
7. **Conduire à un produit fini** (La tâche proposée doit avoir une cohérence interne et ne pas être laissée non clôturée, c'est à dire validée par le groupe ou l'enseignant)
 - *Penser la « correction » comme un temps fondamental de l'apprentissage et non comme un contrôle-sanction.*
 - *Analyser les travaux à la lumière des critères de réussite*
 - *Relever les réussites et les progrès accomplis et pas seulement les erreurs ou difficultés.*
 - *Reconnaître les efforts et fixer de nouveaux objectifs.*
 - *Aider les élèves à identifier et évaluer ce qu'ils ont appris ou compris de nouveau.*

Quelques variables de différenciation pédagogique (source ?)

Quelques pistes permettant de poursuivre le(s) même(s) objectif(s) pour tous, sans laisser d'élèves devant l'insurmontable, ni les désocialiser ou les distinguer par un travail individualisé (sur une autre tâche, visant un autre objectif), ni encore, les « enfermer » dans une « filière » de groupe de niveau :

- réduire la quantité à fournir
- augmenter la durée autorisée
- oraliser la consigne (avec lui, ou, pourquoi pas, sur cassette audio)
- oraliser tous les écrits (avec lui, ou sur PC, le support électronique le permet déjà)
- retraduire en mots simples
- lui faire retraduire avec ses mots
- vérifier la compréhension de chacun des mots
- vérifier la compréhension globale de chaque groupe de sens
- réduire le champ (numérique en math par exemple)
- modifier les données (incidences affectives ou psychoaffectives possibles)
- transposer la situation dans un contexte connu et apprécié de l'élève
- agrandir le support (éviter les photocopies en réduction)
- manipuler
- mimer la situation
- la dessiner
- la schématiser (! schématisation = abstraction ! la schématisation est aussi un objectif en soi)
- autoriser les aides
- autoriser favoriser les essais, le « brouillon »
- dédramatiser l'erreur
- commencer avec l'élève
- donner des exemples commencés
- donner des exemples déjà faits - résolus
- donner des contre - exemples, des exemples de faux (souvent oublié, mais pourtant utile)
- prévoir une pause méthodologique après quelques minutes de travail, avec mutualisation et confrontations des démarches et leur rapport au but à poursuivre, et confrontation des méthodes et de leur efficacité
- chercher avec lui une méthode de travail
- lui donner une méthode de travail, son devoir étant de s'y tenir
- préparer avec lui les outils, instruments, aides, nécessaires
- valoriser chaque progrès, chaque réussite, dans la tâche comme dans la méthode
- faire rappeler la consigne en cours de travail
- faire surveiller le temps pendant le travail et le renégocier si besoin
- se référer aux critères de réussite annoncés au préalable pour évaluer avec transparence, neutralité bienveillante mais objective.
- réassurer : évoquer une (ou des) réussite(s) précédente(s) sur ce type de tâche et engager l'élève dans la perspective de sa réussite à venir
- etc. cet aperçu ne prétendant pas à l'exhaustif

Richesses et limites du modèle médical en éducation

Philippe Meirieu
Professeur à l'université LUMIERE-Lyon 2



La France et, plus généralement, les sociétés occidentales, ont fait de la médecine un modèle qui envahit progressivement tous les domaines, au point que peu de questions lui échappent aujourd'hui : on traite les enfants hyperactifs et délinquants par la médecine ; on traite les dysfonctionnements de la famille ou de l'entreprise par la médecine ; on traite les difficultés d'insertion sociale par la médecine, etc. Bien sûr, la médecine a, sur ces questions, une réelle efficacité en ce qu'elle masque les symptômes

individuels de maux collectifs. Elle apaise dans l'instant – et c'est évidemment indispensable au regard des souffrances des personnes –, mais elle paralyse aussi la réflexion sur d'autres modes d'intervention qui, eux, prendraient en compte, tout à la fois, la dimension collective, la recherche des causes profondes et le travail sur le long terme. À cet égard, une société qui renvoie tous ses problèmes à la médecine est une société malade. C'est une société qui s'avoue elle-même malade. Et disqualifie le politique ou l'assujettit au médical... ce qui est la maladie sociale – et, a fortiori, démocratique – par excellence.

Encore faudrait-il nuancer cette affirmation : en réalité, ce n'est pas de « la » médecine qu'il s'agit ici, mais d' « une » médecine : ce qui est en question, précisément, c'est le modèle pharmaceutico-médical dominant. Il existe d'autres médecines, aussi bien dans nos traditions européennes, orientales ou des pays du Sud que dans des secteurs médicaux comme la psychiatrie ou la médecine du travail. Il y a aussi des médecins qui, individuellement, tentent de promouvoir d'autres pratiques et de ne pas s'en tenir au tryptique du modèle pharmaceutico-médical : traiter l'individu, soigner les symptômes, utiliser la chimie pour cela.

Une hypothèse à explorer

Concernant la réflexion éducative, l'hypothèse que je voudrais explorer ici est la suivante : « *Le modèle médical qui a, pendant toute une période, contribué au développement d'une pédagogie progressiste est devenu aujourd'hui un obstacle à celle-ci.* » Ce n'est qu'une hypothèse et il faut, bien sûr, poursuivre le travail sur elle, en débattre et mener des recherches pour avancer sur cette question. Mais c'est une hypothèse qu'il faut vraiment prendre au sérieux.

On sait le rôle essentiel joué par les médecins dans l'histoire de la pédagogie, d'Itard à Montessori, de Claparède à Decroly et à Korczak. Ce n'est pas un hasard : la médecine

s'appuie sur le serment d'Hippocrate – dont nous n'avons pas d'équivalent en éducation – qui fonde les pratiques sur l'obligation de *soigner sans conditions*. Parier sur la guérison du malade et tout mettre en œuvre pour cela est au cœur du projet médical et constitue, en quelque sorte, le noyau dur identitaire des professions médicales. L'éducation, en revanche, a longtemps été – et reste très largement – *une éducation sous conditions* : conditions de richesse ou conditions d'aptitudes... Bourdieu nous ayant montré à quel point le passage des unes aux autres n'est qu'un glissement sémantique qui ne modifie en rien la « reproduction » sociale. Que les médecins aient été les premiers à mettre en avant le postulat d'éducabilité n'a donc rien d'étonnant. Empruntant à Rousseau et aux philosophes matérialistes du 18^{ème} siècle le concept de « perfectibilité » ou de « malléabilité » humaines, ils ont promu l'idée que, comme en médecine, l'éducateur n'avait pas le droit de désespérer de quiconque et que, s'il ne pouvait être tenu à « l'obligation de résultats » (puisque l'homme n'est pas un simple objet qu'on fabrique), il était tenu à « l'obligation de moyens » : tout mettre en œuvre pour que l'enfant se développe, apprenne et accède à « l'autonomie » - *sapere aude* - définie par Kant comme le projet des Lumières.

Le postulat d'éducabilité est ainsi né dans le prolongement du paradigme médical, même si c'est ensuite le philosophe Alain qui l'a le mieux formalisé. Ce paradigme médical a, au sein des débats éducatif du 20^{ème} siècle, été utilisé de manière délibérément militante et combative : pour mettre en avant les « besoins » de l'enfant, son existence propre avec un corps et un esprit en mutation, et les exigences éducatives qui en découlent. Tout le courant hygiéniste, naturaliste, voire vitaliste, très présent au sein de la mouvance de l'Éducation nouvelle, prend là sa source. Et, plus récemment, c'est la métaphore médicale qui a surtout été mise à contribution avec une volonté polémique explicite : ainsi, en 1968, les enfants de Barbiana expliquent-ils, dans la célèbre *Lettre à une maîtresse d'école*, que « l'école se comporte comme un hôpital qui soignerait les bien-portant et mettrait dehors les malades ». La charge est violente, mais juste et efficace. On peut même la décliner sur de nombreux registres et expliquer, par exemple, que si la médecine se comportait comme l'institution scolaire, elle ferait soigner les rhumes de cerveau par les grands professeurs et confieraient les cas les plus graves aux généralistes débutants (ce qui, au regard de la gestion des « urgences » à l'hôpital, est peut-être en train de nous arriver !). On peut dire aussi que, si les médecins se comportaient comme beaucoup de professeurs, ils recevraient les malades et

se contenteraient de leur donner un diagnostic approximatif assorti d'un « Faites des efforts ! » ou « Ressaisissez-vous au second trimestre... ». À cet égard, la métaphore médicale garde une portée subversive incontestable... dont on aurait tort de se priver !



La métaphore médicale comme obstacle épistémologique

Pourtant, il faut rester vigilant et ne pas faire d'une métaphore un modèle. En effet, utilisée systématiquement, cette métaphore engendre, au sens de Bachelard, d'important « obstacles épistémologiques ». *L'obstacle verbal*, d'abord, celui que les professeurs connaissent bien et qui explique, par exemple, qu'un élève ait du mal à accéder à la notion de « masse » en physique tant qu'il ne s'est pas dégagé de son association avec les mots « massif » ou « massue »... Or, en pédagogie, l'inflation du mot *remédiation*, et sa proximité avec le mot *remède*, induit une conception tout à fait inopérante. Elle laisse

penser, en effet, que la remédiation se trouve dans le diagnostic comme une noix dans sa coquille, alors que la connaissance des problèmes n'est qu'un guide pour l'inventivité des méthodes, mais ne se substitue nullement à elle : impossible de « déduire » d'un blocage en matière d'apprentissage de l'écrit, même parfaitement décortiqué, qu'il faut faire un journal scolaire, lire Homère, travailler sur des bandes dessinées, utiliser le traitement de texte, etc. Les propositions doivent s'appuyer, à la fois, sur la connaissance de l'élève, mais aussi sur l'analyse du contexte, sur l'inventaire des ressources, sur l'identification des outils disponibles... et, surtout, sur les finalités qu'on poursuit et le type d'homme que l'on veut promouvoir. Pas de déductibilité en pédagogie, mais l'exercice d'un jugement qu'on doit sans cesse réinterroger.

Mais, comme Bachelard nous y invite, il faut toujours regarder, à côté de l'obstacle verbal, *l'obstacle de l'expérience première* : l'esprit, en effet, s'arrête facilement à ce qu'il voit ou croit voir, au concret en ce qu'il a de plus séduisant et pittoresque, mais qui ne constitue pas nécessairement sa véritable identité. Et, en matière éducative, nous sommes saturés de concret séduisant et pittoresque : l'enfant comme être mignon et gentil, heureux et plein de dynamisme, nous fascine. La croissance plus ou moins harmonieuse de son corps peut alors fonctionner comme obstacle pour nous faire oublier le caractère moins visible, souvent plus problématique, irrégulier et tâtonnant de son développement mental et intellectuel. D'où l'envahissement du champ éducatif par les discours horticoles sur la graine, le jardinier, l'épanouissement, etc. D'où le développement du marché des fortifiants intellectuels de toutes sortes en guise d'engrais. D'où le sentiment que les apprentissages se font « naturellement » dès lors qu'on n'entrave pas la croissance et qu'on se comporte auprès de l'enfant selon les conseils du « bon médecin de famille bienveillant ».

Au-delà de l'obstacle de l'expérience première, Bachelard pointe *l'obstacle de la connaissance générale*. La pensée, explique-t-il, s'agglomère autour d'un noyau qui donne l'illusion qu'on atteint « le fond des choses ». C'est là qu'intervient aujourd'hui toute la vulgate médico-psychologique, qui, tour à tour, mobilise la psychologie cognitive ou enrôle la psychanalyse sauvage. Les strates de l'approche biologique et médicale deviennent des « stades » et il suffit, pense-t-on, d'attendre patiemment que l'enfant passe d'un stade à un autre pour lui proposer, au fur et à mesure, les apprentissages adaptés. La métaphore nourricière devient alors dominante : il faut observer ce qu'il peut absorber et s'adapter à ses besoins... au risque d'oublier que les besoins sont eux-mêmes construits par l'éducation et qu'ils ne peuvent la fonder... D'autres utilisent plutôt quelques vagues concepts psychanalytiques censés donner toutes les explications : si l'enfant a un problème en mathématiques, c'est que l'absence du père n'a pas permis la construction du rapport à la loi ! Ou bien, s'il peine à lire, c'est que le contenant maternel n'a pas suffisamment joué son rôle ! Alors qu'en pédagogie, justement, on doit faire le pari inverse : miser sur la réussite des apprentissages scolaires pour permettre à l'élève de surmonter ses difficultés personnelles par ailleurs. Le modèle pharmaceutico-médical nous enferme, ici, une fois de plus, dans une conception de l'éducation qui évacue la complexité des interactions au profit d'un « enfant-machine » qui ne pourra jamais devenir un « enfant-sujet ».

Il faudrait encore examiner *les obstacles substantialiste et animiste* qui nous renvoient à une conception religieuse du petit homme et qui, sous prétexte du « respect » de son « enfance », l'enferme dans « l'infantile ». Bien sûr, on ne dira jamais assez à quel point la « religion de l'enfance », qu'on doit à de grandes figures comme Hellen Key, fut un immense progrès, au tout début du 20^{ème} siècle, dans un monde qui niait l'existence de l'enfant, le malmenait, le bâillonnait, l'asservissait dans des tâches absurdes, l'exploitait au travail et le privait de tout droit d'expression. Mais, pour autant, l'animisme enfantin, porté par le modèle médical et relayé aujourd'hui par une littérature de gare aussi naïve que malfaisante, est ravageur. Il donne à penser que les enfants se réduisent à leur corps, à leur sexe et à leurs relations affectives familiales lues à travers un prisme terriblement simplificateur. Dans ces conditions,

éduquer se résume à nourrir (dans tous les domaines), à sexualiser (le plus tôt possible) et à psychiatriser en cas de difficulté. Le seul « éducateur » légitime est le médecin. Les autres éducateurs traditionnels, comme le curé, l'instituteur, l'animateur, le grand frère, l'oncle, les voisins, etc. sont délégitimés et répudiés. Dès que « ça ne va pas », on court chez le « docteur » et on cherche désespérément des solutions dans la cohorte des professions paramédicales. Rien d'étonnant, alors, que le champ éducatif se dépolitise profondément !



Les dérives du modèle médical

En réalité, si le modèle pharmaceutico-médical a été particulièrement utile, au 18ème et au 19ème siècles, pour faire progresser la pensée éducative, son application généralisée est aujourd'hui très préoccupante. Elle aboutit à un désinvestissement par la population de tout engagement éducatif quotidien : la « pédagogie de la boulangère » - qui pouvait avoir une importance décisive, grâce à une remarque, une intervention ponctuelle, une aide à de petites tâches quotidiennes - a été remplacée par la « pédagogie de la

ritaline », qui, par la chimie, exonère tous les citoyens de leurs responsabilités sociales à l'égard des générations nouvelles. La sollicitude, dont parlent Erik Erikson ou Alain Renaut, qui permet d'accompagner, avec bienveillance et exigence à la fois, ceux qui viennent au monde, est remplacée par un *testing* systématique pour dépister tous les « dys » possibles et les aiguiller vers les cabinets de spécialistes et les thérapies comportementales adéquates. L'angoisse des parents aidant, on voit se développer à une vitesse vertigineuse, des diagnostics approximatifs tous azimuts. Ainsi, à côté des cas qui requièrent effectivement des interventions ciblées, on oriente une multitude d'enfants vers des dispositifs de « remédiation » qui engendrent plus de stigmatisation et de ségrégation qu'ils n'apportent d'aides spécifiques.

Il suffit, d'ailleurs, de décréter qu'il existe un « dys » et qu'il faut le traiter pour que la prophétie se réalise : gageons que, d'ici peu, nous aurons des batteries de tests pour détecter les dysgéographes, qui ont du mal à se repérer sur une carte en cours préparatoire, ou les dishistoriques qui ne comprennent pas, à six ans, comment on compte les siècles avant Jésus-Christ. Et, évidemment cela marchera parfaitement : on trouvera toujours que 20 à 30% d'enfants correspondent à cette « pathologie » (les tests seront faits pour cela, d'ailleurs !) ; on verra apparaître des orthogéographes et des orthohistoriens aux compétences avérées et qui pourront même faire un excellent travail... Car, ce n'est pas la bonne foi ou la bonne volonté des personnes qui est en jeu ici, c'est le modèle de fonctionnement qui supporte et encourage les comportements en question : identification segmentée de tous les dysfonctionnements, interprétations monofactorielles, voire biologisantes (avec l'obsession d'une localisation physiologique), traitement individuel et isolé des problèmes, utilisation systématique de prothèses chimiques ou de techniques de reconditionnement. Au bout du compte, on réduit l'enfant à un ensemble de circuits et on prétend pouvoir l'« éduquer » par une somme d'interventions ponctuelles ciblées. Le sujet disparaît et, avec lui, le seul travail véritablement éducatif qui consiste à créer les conditions les plus favorables pour qu'un être s'engage dans des apprentissages et trouve en lui la force de grandir. Tout cela au nom d'un lieu commun néo-positiviste : il faut toujours connaître avant d'agir... et l'éducation consiste à « fabriquer » un individu... à *repérer pour réparer*.

En réalité, cette conception s'ancre très largement dans la tradition de la psychopédagogie et de ce que j'ai nommé « le moment Claparède », en référence au discours d'ouverture de

l'Institut Jean-Jacques Rousseau par Claparède en 1912. Il y a bien là, en effet, une sorte d'invasion de la pédagogie par le modèle médical dominant qui laisse entendre que *comprendre comment ça marche* permet toujours de *savoir comment faire*. Or, ce qui est vrai pour l'élaboration de grandes perspectives didactiques (qui ne peuvent, effectivement, être en contradiction avec les « lois du développement ») est faux au regard du statut de la décision pédagogique prise dans l'urgence et face à la complexité... et dangereux au regard des « effets système » qu'une telle manière de voir peut produire. Les pires descriptions de la science-fiction ne sont pas loin. Le « meilleur des mondes » éducatif, dès lors qu'il s'inscrit dans le paradigme médico-pédagogique, ne peut nous conduire qu'à 1984. Par ailleurs, la psychopédagogie ainsi conçue est tributaire d'une vision applicationniste de l'activité humaine... à mille lieues de l'inventivité pédagogique qui, seule, peut mobiliser des hommes et des femmes dans l'entreprise éducative.



La rupture épistémologique et le « moment Makarenko »

Pour autant, le « moment Claparède », tout important qu'il fut et quoiqu'il reste encore fondateur de bien des systèmes de pensée et de comportements en éducation, ne doit pas faire oublier que d'autres manières de voir les choses ont existé. Et, en particulier, je propose de lui opposer « le moment Makarenko ». Anton Makarenko, en effet, fondateur des « colonies » qui recueillaient les enfants délinquants laissés au bord des routes par la révolution bolchevique, prend

le contrepied du lieu commun de la psychopédagogie, et cela dix ans à peine après le fameux discours de Claparède : *« J'estimais que la méthode de rééducation des délinquants devait avant tout prendre pour fondement l'ignorance complète du passé, et à plus forte raison des délits passés. Mais appliquer ce principe en toute rigueur, c'est à quoi je n'arrivai que très difficilement moi-même. J'étais toujours tenté de savoir pourquoi un enfant nous était envoyé, et ce qu'il avait bien pu faire pour cela. En outre la logique habituelle de la pédagogie s'évertuait alors à singer celle de la médecine, et ratiocinait en prenant l'air intelligent : pour soigner la maladie, il faut d'abord la connaître. Ce genre de logique qui m'avait, parfois, séduit tenait en particulier sous son charme mes collègues et le personnel de l'Instruction publique. La Commission des mineurs délinquants nous envoyait les « dossiers » des pupilles, avec tout le détail de leurs interrogatoires, confrontations et autres fatras, censé nous aider à étudier la maladie. À la colonie, j'avais réussi à ranger à mon avis tous les éducateurs, et dès 1922 je priai la commission de ne plus m'envoyer aucun dossier. Nous cessâmes, de la façon la plus sincère, de nous intéresser aux fautes passées des colons, et le résultat fut si heureux que les colons eux-mêmes les oubliaient rapidement. Je m'en réjouis vivement, voyant s'effacer graduellement au sein de la colonie tout intérêt pour le passé et disparaître de notre vie les reflets de jours pour nous pleins d'opprobre, douloureux et exécrables. Sous ce rapport nous atteignîmes l'idéal : jusqu'aux nouveaux colons qui se trouvaient gênés de raconter leurs exploits. »* (1)

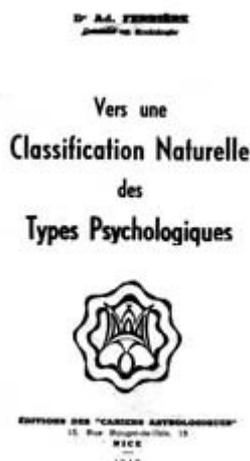
Il faut, certes, être très prudent sur l'interprétation de ce texte. En effet, le parti-pris de l'ignorance du passé de la personne relève plus ici d'une *posture* que d'une *position*. Ce qui est important, en réalité, est moins l'ignorance du passé en elle-même que la décision de n'assigner personne à la reproduction de ce passé. En fait, ce n'est pas l'ignorance qui opère, mais la manière de traiter ce que l'on sait, ce que l'on en fait... Et l'on peut, sans doute, imaginer qu'il y a une façon d'associer les avantages de la connaissance du passé (pour éviter, par exemple, de reproduire certaines erreurs) avec les avantages de l'ignorance méthodologique de ce même passé (pour ne pas obérer l'avenir par l'effet Pygmalion et pour permettre au sujet de se penser et de se vouloir différent de ce qu'il a été). Nous nous

trouvons ici devant le même paradoxe que j'ai souligné à propos de Joseph Jacotot et du « maître ignorant » : le fait que le maître refuse d'expliquer pour permettre à l'élève de découvrir, n'est pas lié à son ignorance proprement dite, mais au statut de sa connaissance et à la volonté de mettre cette dernière au service de l'émancipation du sujet.

Mais, néanmoins, Makarenko opère une véritable rupture épistémologique au sein de la « pédagogie nouvelle » et des « méthodes actives ». Il désenkyste le sujet en se démarquant de l'essentialisme qui dominait jusque là. *Plus de priorité de l'être-là sur l'être-pour*. Mais, au contraire, le primat de l'ouverture et du dépassement sur celui du « respect » d'une personnalité qui serait donnée à l'avance. Ce n'est d'ailleurs pas par hasard si Makarenko est celui qui, en matière d'organisation des groupes et de distribution des rôles, a été, de très loin, le plus novateur et audacieux, le plus en rupture avec le modèle économique des ateliers, fabriques et usines : il préconise, en effet, une rotation systématique des tâches et des fonctions dans tous les groupes. Chaque enfant et chaque adolescent doit, à son tour, occuper toutes les places, aussi bien en termes de contenu qu'en termes de position hiérarchique. Voilà qui est radicalement opposé à la fameuse thèse d'Adolphe Ferrière qui, quoique président de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle et inspirateur de Célestin Freinet, n'hésite pas à promouvoir la liberté dans les groupes d'enfants afin, explique-t-il, de permettre à chacun d'exprimer plus vite ses talents... et à l'école de sélectionner plus rapidement les futures élites.

On voit bien ici où passe la ligne de clivage entre le modèle pharmaceutico-médical et le modèle pédagogique. Tout se joue sur le statut du sujet dans la temporalité. Du côté du modèle pharmaceutico-médical, l'enfermement dans une vision à la fois sectorielle, fragmentée et figée de l'individu : il ne peut exister, en effet, de dynamique subjectale ni d'engagement d'une liberté dans un futur dès lors qu'on nie méthodologiquement l'existence même de ce qui serait susceptible de les porter. Découpée en symptômes, conçue comme une juxtaposition de rouages, la personne est bien incapable de se projeter et d'oser sa « différence », comme dit Jacques Derrida... D'un autre côté, et à l'opposé, il y a le refus de l'enfermement et le travail inlassable pour ouvrir des horizons, favoriser des découvertes, autoriser des choix, permettre l'émergence d'une liberté.

C'est à partir de cette ligne de clivage que j'ai tenté récemment de distinguer deux logiques qui s'opposent : celle du *dépistage* et celle du *repérage* (2). Le dépistage traque les symptômes. Le repérage est attentif aux alertes. Le dépistage engage un diagnostic monofactoriel et vise toujours à trouver l'explication dans le biologique. Le repérage s'attache à des analyses polyfactorielles et regarde les interactions entre les différents facteurs, y compris entre « l'inné » et « l'acquis ». Le dépistage traite les déviations. Le repérage cherche les souffrances. Le dépistage s'obstine à débusquer les déficits et les dysfonctionnements. Le repérage cherche les atouts et s'interroge sur les ressources internes et externes à mobiliser. Le dépistage encadre. Le repérage accompagne. Le dépistage est dans la normalisation. Le repérage permet la découverte par le sujet de la normativité (3)...



Et l'individualisation dans tout ça ?

Tentons maintenant d'utiliser cette grille d'analyse pour travailler sur la notion-valise d'individualisation. Cette notion est loin d'être nouvelle et, en dehors du préceptorat et du monitorat qui se perdent dans la nuit des temps, elle a été développée de manière systématique dès les années 1900-1905. J'ai montré ailleurs (4) que les pratiques, dans ce domaine, renvoient à deux conceptions très différentes : le diagnostic a priori (qui relève de ce que j'ai nommé ici le modèle médico-pharmaceutique) et l'inventivité régulée (qui renvoie à ce que je considère comme

une authentique démarche pédagogique). Le diagnostic a priori commence avec Miss Parkhurst et le Plan Dalton en 1905 : les élèves sont « testés » et, à partir de leurs résultats à ces tests initiaux, il leur est proposé une progression individuelle, à leur niveau et à leur rythme. La même inspiration se retrouve quelques années plus tard dans la conception de « l'école sur mesure » de Claparède (1921), voire dans la démarche du « dernier » Ferrière en quête d'une *classification astrologique des types psychologiques* permettant d'identifier la « nature profonde » de chaque écolier pour lui proposer un enseignement adapté à ce qu'on peut en attendre (1941). Ce passage à la limite dans l'astrologie peut paraître excentrique : il n'est, en réalité, que le prolongement naturel d'une démarche qui ne conçoit l'éducation que comme la « révélation d'un donné ».

Face à cette conception, une autre direction a été travaillée, sans toujours, pour des raisons stratégiques, marquer suffisamment sa distance : c'est celle d'une individualisation conçue dans le cadre d'une inventivité régulée au sein d'un collectif. On la trouve chez Henri Bouchet qui publie, en 1933, *L'individualisation de l'enseignement* ; on la trouve aussi chez Maurice Debesse dans son ouvrage de 1947 sur les types de regroupements : l'un et l'autre récuse toute « pédagogie a priori » et toute tentative pour organiser l'enseignement à partir des « lois de l'individualité » qui ne peuvent être qu'enfermantes ; l'un et l'autre soulignent que les classifications issues de tests, d'évaluations ou d'observations ne peuvent être que des « outils pour éviter l'éparpillement », des outils qui doivent sans cesse être révisés. Malheureusement, ce deuxième courant sera quelque peu étouffé par le premier : le béhaviorisme est, de toute évidence, plus rassurant et plus pratique à mettre en œuvre qu'une démarche pédagogique globale où la prise d'informations et l'inventivité doivent en permanence entrer en dialectique et être nourries par des modèles théoriques et l'histoire des pratiques. Le béhaviorisme s'arc-boute sur la formule « décrire pour prescrire », quand la vraie pédagogie fait, elle, le pari de « comprendre pour inventer ». La vraie pédagogie, en effet, s'efforce de trouver ce qui peut aider l'élève à se mettre en jeu, à « se mettre en jeu ». Et elle n'en finit pas d'explorer les conditions favorables pour cela, tout en sachant que la décision finale appartient toujours au sujet. Ce qui ne diminue en rien, bien sûr, la responsabilité de l'éducateur ! Tout au contraire ! On n'en a jamais fini de chercher des situations favorables et d'offrir des prises à l'élève pour qu'il apprenne et grandisse.

Faisons donc un travail d'analyse solide des pratiques afin de savoir ce qui se cache derrière les pratiques d'individualisation qui sont proposées ou mises en œuvre. Demandons nous systématiquement si ces pratiques participent d'une normalisation individuelle et d'un écrasement du sujet, ou si, au contraire, elles contribuent à son émancipation par les apprentissages. Telle est la première question. Fondatrice.

Ensuite, soyons lucide sur les « effets système » des dispositifs et, en particulier, sur l'utilisation qui peut en être faite pour externaliser le traitement de la difficulté et de l'échec scolaire, le renvoyer aux négociations individuelles, voire au marché. Il y a là un vrai danger : faire éclater l'institution scolaire en une multitude de services en phase avec l'individualisme social triomphant. Mais aussi vider la classe de sa substance, exonérer les enseignants de la mise en place d'une pédagogie différenciée collective et encourager l'organisation d'un système de déversoirs successifs... Il faut donc se demander impérativement, devant chacun de ces dispositifs « individualisés », quelle que soit la dénomination qu'ils prennent : *est-ce qu'ils contribuent à externaliser le travail scolaire pour le confier au marché concurrentiel et compromettre l'unité de l'école républicaine ? Ou bien, est-ce qu'ils accompagnent intelligemment les enfants pour qu'ils soient capables de devenir des élèves et bénéficient de manière plus équitable de l'École de la République ? Est-ce qu'ils excluent ou est-ce qu'ils intègrent ?* La réponse ne sera jamais simple à donner. Mais c'est préférable : les réponses simples à des problèmes complexes ne peuvent que soulever notre légitime suspicion !

En conclusion, soulignons brièvement que les enjeux que je viens de présenter ne sont pas spécifiques du système scolaire. L'hégémonie du modèle médico-pharmaceutique menace tout aussi bien le champ du travail social, de l'emploi, de l'éducation familiale. Ce modèle envahit notre quotidien sous des formes multiples... et jusqu'à la médecine elle-même, qui pourrait bien finir par y perdre son âme et oublier le serment d'Hippocrate. Tout cela peut nourrir nos inquiétudes. Mais tout cela peut aussi susciter de nouvelles solidarités et être porteur de nouvelles espérances. Je veux y croire.

(1) Poème pédagogique, *Moscou, Editions du progrès, 1967.*

(2) Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui, *Paris, Rue du Monde, 2009.*

(3) *Élisabeth Martin et Stéphane Bonnery, Les classes relais, Paris, ESF éditeur, 2002.*

(4) « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? », *L'école : diversité et cohérence, Entretiens Nathan, Actes VI, Paris, Nathan, 1996, pages 109 à 150.* Disponible sur Internet : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>

Ce texte provient du site de P Meirieu :

http://www.meirieu.com/ARTICLES/GFEN_modele_medical.htm