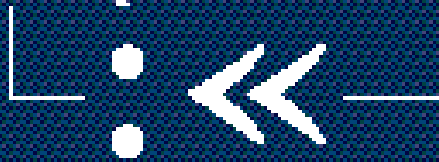


: « pédagogie compensatoire
: « différenciation
: « dossier d'évaluation

deux points



ouvrez les guillemets

juin
1999

numéro 7

Revue de formation et d'échanges pédagogiques
Département de la Formation et de la Jeunesse du canton de Vaud

Se donner des buts atteignables

Sommaire

<i>Vers de nouvelles pratiques en pédagogie compensatoire?</i>	2
<i>Réflexions pour un vrai débat sur la pédagogie compensatoire</i>	6
<i>Entretien avec P. Dupuis</i>	9
<i>La pédagogie compensatoire au cycle de transition</i>	11
<i>Entretien avec L. Gaille et N. Devantay</i>	14
<i>Entretien avec M. Niehaus</i>	15
<i>Offres de formation Burofco pour 1999-2000</i>	17
<i>Quelques échos du Forum du 8 mai 1999</i>	18
<i>Différencier... vers une mise en pratique (première partie)</i>	19
<i>Le dossier d'évaluation au premier cycle primaire</i>	21
<i>Publication – Été 99 EVM</i>	24

La deuxième année de la mise en œuvre des réformes s'achève. Un chantier impressionnant! Du début à la fin de la scolarité obligatoire et post-obligatoire les changements sont nombreux et parfois profonds.

Des enseignants disent avoir l'impression de changer de métier. Un intense travail a été accompli qui permet de donner une forme précise à ce qui ne pouvait précédemment être défini que globalement. Le chemin sera encore long pour faire en sorte que les nouveautés introduites avec EVM se pérennisent et s'inscrivent dans la réalité et les pratiques. Il faut encore compter avec l'inquiétude face à la nouveauté, il faut et il faudra compter avec la fatigue.

Dans toute réforme, se pose la question de savoir comment et à quel rythme introduire les changements. Si le mouvement est trop lent, l'insécurité s'installe sans qu'une rupture claire puisse se manifester. S'il est trop rapide, les enseignants comme les responsables de l'école ne savent plus où donner de la tête et le désordre apparaît.

Pour régler le rythme des réformes, un calendrier ne suffit pas. Il faut encore affirmer le sens du changement, les objectifs à long terme que l'on veut atteindre. Mais il n'est pas rare que ces objectifs soient considérés comme des buts à réaliser dans l'année. Ainsi, on perçoit souvent le désir de tout modifier et tout «mettre en

ordre» dès la première année. Le plus difficile est peut-être bien de gérer le changement sur le long terme, de se contenter de ne viser momentanément qu'une partie des objectifs sans pour autant se sentir coupable, ni rejeter ceux que l'on n'a pas encore pu prendre en considération.

La pédagogie compensatoire est un bon exemple de la difficulté à concilier des objectifs exigeants et des buts praticables. Face à l'importance de l'échec scolaire dans notre canton, il est nécessaire de se poser des questions de fond: pourquoi cette particularité vaudoise? quel message donnons-nous aux jeunes de ce pays? à qui profitent véritablement les mesures qui sont prises?

A l'évidence, les réponses, pour autant qu'elles existent déjà, ne sont pas simples. Il faudra de nombreuses années pour comprendre et modifier le cours des choses. Les changements ne se feront pas contre les acteurs mais avec eux et en fonction des contextes locaux et des réseaux en place. Les questions doivent cependant rester ouvertes et concernent tous les partenaires de l'école. C'est dans cet esprit que nous aimerions poursuivre le travail avec les enseignants, les directions et les parents, en conciliant la poursuite des objectifs essentiels avec les buts réalisables.

1

Jean-François Durussel
et Philippe Lavanchy
Comité de pilotage EVM

pédagogie compensatoire

Les moyens mis en œuvre pour aider les élèves en difficulté ou en échec peuvent être considérés comme de bons indicateurs à la fois des objectifs de l'école et du système de valeurs qu'elle véhicule. De ce point de vue, cette problématique soulève un certain nombre de questions.

Veut-on favoriser l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires ou leur exclusion? Veut-on que tous les élèves acquièrent les mêmes compétences de base ou souhaite-t-on créer des filières spécifiques pour ces élèves avec des programmes aménagés? Considère-t-on que l'école est l'un des facteurs qui contribue à générer de l'échec ou qu'elle n'y est pour rien?

Considère-t-on que l'intervention auprès d'élèves en difficulté nécessite une formation solide de tous les enseignants ou pense-t-on qu'il est secondaire d'exiger une formation spécifique en la matière? Veut-on réduire, maintenir ou accroître les inégalités de réussite en fonction de l'origine sociale des élèves?

Ces questions ne concernent pas uniquement les enseignants qui s'occupent spécifiquement des élèves en difficulté mais interrogent aussi l'ensemble des enseignants et les autorités scolaires.

Pour apporter des réponses aux questions formulées ci-dessus, l'école devra se situer sur un continuum allant d'une politique volontariste de prévention de l'échec scolaire visant la réussite de tous à une politique fataliste estimant que l'échec scolaire est un phénomène tout à fait normal et que toute action de prévention est illusoire.

Etat des lieux

Pendant longtemps, le canton de Vaud a cherché à constituer des classes homogènes. Cette quête a passé notamment par une sélection précoce entraînant l'échec des plus faibles et la mise sur pied d'un grand nombre de filières scolaires au secondaire inférieur. Une telle pratique repose sur l'idée qu'il y a des catégories d'élèves facilement identifiables et fonctionnant de manière très sem-

blable, notamment sur le plan intellectuel. Dans chacune des filières, l'homogénéisation espérée des classes encourage à l'uniformisation des pratiques pédagogiques.

Par ailleurs, hormis les enseignants spécialisés et ceux des classes de développement, pour lesquels on exige une formation complémentaire, les enseignants d'appui, de classes à effectif réduit ou encore de classes d'accueil n'ont aucune obligation de suivre une formation complémentaire ou continue. Aucune formation spécifique et approfondie concernant la problématique des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement n'entre dans la formation des enseignants ordinaires et l'offre de formation continue est pauvre.

Face à l'échec scolaire et aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation de certains élèves, le système scolaire vaudois a privilégié trois mesures: l'appui donné hors de la classe régulière, le redoublement d'un pourcentage important d'élèves (le plus élevé de tous les cantons suisses) et le passage d'une proportion également importante de certains de ces élèves dans des filières spéciales (classes à effectif réduit, classes de développement par exemple). On peut faire l'hypothèse que le modèle implicite qui guide de telles pratiques est le suivant: pour permettre aux élèves en échec de surmonter leurs difficultés, il n'est pas nécessaire d'avoir une formation spécifique, mais il est suffisant, soit de leur faire faire la même chose deux ans de suite (cf. le redoublement), soit de les sortir de la classe ordinaire en les prenant en charge individuellement ou dans le cadre de petits groupes (cf. l'appui ou la classe à effectif réduit). Or, de nombreux travaux ont montré les limites de ces mesures, voire leur inefficacité pour

2

Vers de nouvelles pratiques en pédagogie compensatoire ?

pédagogie compensatoire

certaines d'entre elles, comme le redoublement (Crahay, 1996; Doudin, 1996).

Perspectives nouvelles

Les modèles développés depuis quelques années pour analyser et comprendre l'échec scolaire et les difficultés d'apprentissage ont opté pour une approche multifactorielle. On considère aujourd'hui que ces difficultés peuvent être attribuées à trois facteurs au moins:

- l'enfant (ses stratégies d'apprentissage sont inefficaces, sa motivation à apprendre est faible, ...);
- la famille (la culture familiale ne valorise pas les produits scolaires, le soutien et l'encadrement familial par rapport au travail scolaire sont insuffisants, ...);
- l'école (les pratiques pédagogiques sont peu différenciées, la compétition entre élèves est privilégiée au détriment de la coopération, peu ou pas de temps est consacré à un travail explicite sur les stratégies d'apprentissage et les méthodes de travail, ...).

Ces trois facteurs interagissent entre eux et leurs effets négatifs peuvent donc se multiplier.

Dans cette perspective, il est nécessaire d'imaginer d'autres moyens que ceux utilisés habituellement. Pour atteindre un tel objectif, il n'y a pas de solution unique capable de traiter la diversité des figures de l'échec. Ainsi, une plus grande efficacité de l'école passe par la mise en place d'interventions multidirectionnelles et coordonnées (Martin, 1999) privilégiant:

- la différenciation pédagogique au sein de classes hétérogènes et le soutien à l'intérieur de la classe

- régulière afin d'en faire un lieu d'apprentissage pour tous;
- le travail en équipe pédagogique au sein de l'école afin de promouvoir le partage des ressources, l'échange sur les pratiques et la construction à plusieurs de solutions aux problèmes auxquels les enseignants se trouvent confrontés;
- des mesures de soutien aux enseignants, leur offrant la possibilité de se faire superviser par une personne extérieure à l'école ou encore en mettant sur pied une équipe pluridisciplinaire de soutien professionnel à l'intérieur de l'école;
- la construction d'un partenariat entre l'école et les familles, par exemple en mettant sur pied des espaces permanents de concertation avec les familles au sein de chaque école ou encore en développant les actions de formation destinées aux familles, via notamment l'École des parents.

C'est en agissant simultanément dans ces quatre directions que l'école devrait pouvoir réduire significativement l'échec scolaire et les difficultés d'apprentissage de certains élèves. Pour une présentation détaillée de pistes de réflexion et de moyens d'action, on pourra consulter les travaux de Goupil (1997) ou de Saint-Laurent et al. (1995).

Afin d'illustrer notre propos, nous présenterons un exemple d'intervention dans le domaine de la compréhension de textes. Si nous avons choisi comme illustration un modèle concernant la lecture, c'est d'abord parce que les difficultés en lecture sont la cause principale de l'échec

scolaire. Il paraît donc essentiel qu'une politique de prévention en ce domaine agisse prioritairement sur le développement de compétences en lecture, et ceci tout au long de la scolarité obligatoire.

L'enseignement réciproque de la compréhension

La psychologie cognitive a mis en exergue le rôle des processus de pilotage de la pensée (ou processus métacognitifs) dans les tâches d'apprentissage et a permis de décrire les stratégies utilisées par les apprenants lorsqu'ils résolvent des problèmes (Doudin, Martin & Albanese, 1999) et de développer des modèles d'enseignement centrés sur la construction des stratégies par les apprenants (Tardif, 1992). Il apparaît que les élèves performants adoptent une attitude stratégique lorsqu'il s'agit d'apprendre. Ainsi, ils connaissent non seulement un certain nombre de stratégies, mais ils peuvent aussi les mettre en œuvre, ils savent pourquoi les utiliser et quand les mobiliser, et ils sont capables de les modifier le cas échéant. Par contre, les élèves en difficulté sur le plan des apprentissages n'ont pas ces compétences stratégiques. Mais des interventions pédagogiques ciblées peuvent leur permettre de construire progressivement de telles capacités. Un enseignement explicite des stratégies s'avère être un moyen particulièrement pertinent pour aider les élèves en difficulté.

Ces réflexions et ces travaux ont donc débouché sur l'élaboration de modèles d'enseigne-

3

Une plus grande efficacité de l'école passe par la mise en place d'interventions multidirectionnelles et coordonnées...

pédagogie compensatoire

ment, notamment celui de l'enseignement réciproque de la compréhension.

Ce modèle a été développé par Brown & Palincsar (pour une présentation succincte, cf. Giasson, 1995) dans le but de permettre à des élèves présentant des difficultés souvent importantes de compréhension en lecture d'améliorer leurs compétences en la matière. Après avoir analysé les stratégies utilisées par les lecteurs experts, les auteurs en ont dégagé quatre :

- poser des questions sur le texte lu,
- résumer tout ou partie du texte lu,
- clarifier les points obscurs ou problématiques du texte lu et
- prédire la suite du texte lu.

L'enseignement réciproque a pour objectif de permettre aux élèves de s'approprier progressivement ces quatre stratégies.

Pour ce faire, l'enseignant va travailler avec un groupe de cinq à six élèves auxquels il distribue un texte divisé en plusieurs parties. Pour chaque partie du texte, un membre du groupe (l'enseignant ou un élève) est désigné comme « meneur ». Sa tâche consiste à mettre en œuvre les quatre stratégies et à faire en sorte que les autres membres du groupe en fassent de même progressivement. Le « meneur » va tout d'abord poser des questions sur la partie du texte qui le concerne. Les autres membres du groupe vont tenter de répondre à ces questions, en poser d'autres éventuellement, et relire le texte en cas de désaccord sur les réponses. Ensuite, le « meneur » va résumer la partie du texte le concernant, les autres membres du groupe pouvant, le cas échéant, compléter le résumé. De plus, il va interroger ses camarades

pour leur demander s'ils éprouvent le besoin de clarifier certains points obscurs du texte. Si c'est le cas, ces demandes sont analysées collectivement. Enfin, il va prédire la suite du texte et demander aux autres de faire leurs propres prédictions. Pour la partie suivante du texte, le rôle de « meneur » est pris en charge par un autre membre du groupe.

Dans ce modèle, le rôle de l'enseignant change profondément par rapport à celui qu'il joue dans le cadre d'un enseignement frontal. En effet, il n'est plus le seul à mener le jeu et à contrôler les prises de parole, cette fonction étant assumée à tour de rôle par les élèves. L'enseignant devient davantage un entraîneur et un provocateur de développement plutôt qu'un simple transmetteur de savoirs. Par ailleurs, ce modèle travaille explicitement sur les processus de pilotage de la pensée du lecteur et stimule ainsi la construction progressive des stratégies nécessaires pour une compréhension efficace. De nombreux travaux ont montré l'efficacité de l'enseignement réciproque, notamment auprès des élèves ayant des difficultés importantes de compréhension.

On trouvera d'autres exemples concrets concernant l'apprentissage de la lecture et la construction de stratégies de compréhension dans les travaux de Giasson (1995).

Quelle stratégie de changement ?

Pour mettre en place une nouvelle conception et de nouvelles pratiques en matière de lutte contre l'échec scolaire, il nous semble nécessaire d'agir

sur plusieurs plans.

En premier lieu, une définition claire des objectifs à atteindre est une condition préalable importante. Par exemple, on peut imaginer que les autorités scolaires fixent comme but de ramener d'ici cinq ans le taux de redoublement à 1% à la fin de chaque cycle et de diminuer de moitié le nombre d'élèves intégrés dans les filières spéciales (classes de développement ou classes à effectif réduit). On peut bien entendu imaginer d'autres objectifs. Cette tâche est celle de l'autorité scolaire.

En deuxième lieu, la mise en place d'un dispositif de formation diversifié concernant l'échec scolaire, ses causes et les moyens de le prévenir ou d'y remédier est aussi une tâche essentielle. Un tel dispositif devrait offrir toute une série de modules destinés aux conseils de direction des établissements, aux enseignants de classes régulières, aux enseignants de classes spéciales ou encore aux enseignants d'appui. Sa construction et sa mise en œuvre sont du ressort des instituts de formation mais doivent être négociées avec les équipes pédagogiques des établissements.

En troisième lieu, la mise en place d'innovations comme, par exemple, des projets d'établissement centrés sur la prévention de l'échec scolaire est également un élément essentiel d'une politique globale en la matière. Afin de stimuler de tels projets, les établissements doivent disposer d'une certaine marge de liberté concernant la gestion des ressources humaines et financières définie dans le cadre d'un contrat entre l'établisse-

4

L'enseignant devient davantage un entraîneur et un provocateur de développement plutôt qu'un simple transmetteur de savoirs.

pédagogie compensatoire

ment et l'autorité scolaire. Cette mission est celle du corps enseignant et des conseils de direction des établissements.

En dernier lieu, l'élaboration et la mise en œuvre d'une procédure d'évaluation portant dans un premier temps sur la pertinence des projets en fonction des objectifs globaux définis par l'autorité scolaire et, dans un second temps, sur les effets du projet en regard des objectifs spécifiques qu'on lui a assignés est un point essentiel qui doit permettre la régulation des projets et l'adaptation des pratiques pédagogiques. Cette tâche d'évaluation relève de la responsabilité de l'autorité scolaire, mais doit être menée en concertation avec les équipes pédagogiques des établissements.

Un tel programme nécessite une professionnalisation accrue des gestionnaires de l'école et le développement de nouvelles compétences chez les enseignants (Perrenoud, 1999). Il susciterait sans doute de l'inquiétude et remettrait en question les représentations et les pratiques de bon nombre d'acteurs intervenant dans le champ scolaire. Une telle politique devrait évidemment être négociée avec l'ensemble des partenaires concernés. Une plus grande efficacité de l'école et une meilleure prévention de l'échec est probablement à ce prix.

Daniel Martin est chef de section à l'Unité de recherche en système de pilotage (URSP). Il est également formateur à l'École normale de Lausanne et chargé d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Ses travaux portent sur la compréhension de l'écrit, l'échec scolaire, la métacognition, les processus d'innovation et les dispositifs de formation des enseignants.

Perrenoud affirme qu'il faut juger de la pertinence d'une innovation scolaire à son influence sur les élèves en difficulté : les autres se débrouilleront toujours (Perrenoud, cité in Maulini, 1997, p. 14). Dans cette perspective, la manière de prendre en charge l'échec scolaire sera un bon critère pour déterminer le degré d'efficacité de la réforme scolaire en cours dans notre canton.

Daniel Martin
URSP

Bibliographie

- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck.
- Doudin, P.-A. (1996). Elèves en difficulté : la pédagogie compensatoire est-elle efficace ? *Psychoscope*, 17, (9), 4-7.
- Doudin, P.-A., Martin, D., & Albanese, O. (1999). *Métacognition et éducation*. Berne: Peter Lang.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Montréal: Gaëtan Morin Editeur.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal: Gaëtan Morin Editeur.
- Martin, D. (1999). La prévention de l'échec scolaire : quelques pistes pour agir. *Educateur*, (5), 21-23.
- Maulini, O. (1997). Le paradoxe de l'innovation «changer l'école»: Pour éloigner ou rapprocher les familles ? *Educateur*, (5), 12-15.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. J. & Royer, E. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Montréal: Gaëtan Morin Editeur.
- Tardif, J. (1992). *L'enseignement stratégique*. Montréal: Les Editions Logiques.

pédagogie compensatoire

En filigrane, ou de façon explicite dans les nombreux textes et discours qui accompagnent l'introduction d'EVM, apparaît un vaste débat sur la pédagogie compensatoire, ou plutôt sur les mesures collectives qui se sont mises en place dans ce domaine durant les dernières années dans l'école vaudoise. Au nom de théories et de pratiques nouvelles de la différenciation qui s'introduisent progressivement au degré primaire ainsi qu'au cycle de transition, se développe une remise en cause de l'existence de classes groupant des élèves en difficulté.

Ce n'est pas un des moindres mérites d'EVM que d'avoir favorisé l'émergence de ce débat, d'autant plus important qu'il concerne 7% de la population scolaire de ce canton, comme le relève l'exposé des motifs relatif à la réforme de 1997.

Mais le débat est complexe et délicat. Et la convergence de discours plus ou moins autorisés, remettant en cause le principe même de l'existence de structures spécifiques «homogènes», telles que les classes à effectif réduit, est en train d'ajouter aux incertitudes du vaste chantier d'EVM un sentiment d'insécurité chez les acteurs de l'école, confrontés au quotidien avec la réalité de ces élèves.

Il est clair que, dans le contexte d'une approche basée sur le concept d'enseignement différencié, on peut légitimement s'interroger sur le nombre ou même l'existence de classes spécifiques de *pédagogie compensatoire*. Mais les enjeux de ce débat méritent qu'il soit inscrit dans un contexte plus large. Voici donc, en vrac, quelques éclairages sur le sujet.

L'absence de concept

Il faut rappeler que les projets successifs de réforme, élaborés depuis les années soixante, ainsi que la loi adoptée en juin 1984 n'ont guère accordé d'attention aux premières années de la scolarité et à la problématique des élèves en difficulté. Preuve en est l'absence complète, au moment de la mise en place des nouvelles structures en 1986, de texte départemental décrivant les objectifs et le fonctionnement des classes de développement. Sans parler des classes à effectif réduit, qui n'avaient même pas de base légale, et sont apparues subrepticement dans le règlement pour donner un cadre à une structure qui s'est progressivement développée «sur le terrain».

Dans le contexte d'une approche basée sur le concept d'enseignement différencié, on peut légitimement s'interroger sur le nombre ou même l'existence de classes spécifiques de pédagogie compensatoire.

Or, dans le contexte de la loi de 1984, qui maintenait un mode de sélection basé sur une mise en place précoce de filières les plus homogènes possibles, la réponse aux difficultés d'une catégorie bien particulière d'élèves s'est tout «naturellement» traduite, surtout dans les centres possédant un bassin démographique suffisant et un tissu social urbain, par l'existence d'un nouveau type de classes homogènes. Il s'agissait alors, et il s'agit encore, de poursuivre un double objectif:

- offrir aux élèves concernés un meilleur encadrement grâce à un effectif semblable à celui des classes de développement;
- permettre aux élèves et aux classes régulières de fonctionner normalement sans la présence d'élèves risquant de compromettre le déroulement de l'enseignement.

S'est ainsi instituée de fait une véritable «quatrième filière», même si l'intention clairement exprimée dans la mise en place de ces classes est de tout mettre en œuvre pour la réorientation de ces élèves dans les filières régulières.

Des solutions pragmatiques

Les structures mises en place ont constitué une réponse, certes pragmatique, mais élaborée localement avec soin par des commissions pluridisci-

6

Réflexions pour un vrai débat sur la pédagogie compensatoire

pédagogie compensatoire

plinaires et à la suite de nombreuses concertations, au travers de démarches que l'on qualifierait aujourd'hui de projets pédagogiques. Elles ont permis au système mis en place dès 1986 de fonctionner avec les contraintes de la fameuse 5e année, en garantissant un encadrement de qualité à de nombreux élèves en grandes difficultés face aux exigences ou aux règles de l'école. On ne peut donc guère opposer à cette structure les résultats de recherches, même intéressantes, sur les effets négatifs de ce type de mesure, sans prendre en compte l'ensemble des données relatives à la population scolaire orientée dans ces classes, ni esquisser des alternatives crédibles à mettre en œuvre à court terme.

EVM, ce n'est pas tout, tout de suite

A ce jour, une différenciation structurale reste une réponse crédible dans un système scolaire dont la grande majorité des structures subsistent telles qu'elles ont été mises en place en 1986, sur la base d'une loi qui n'a que peu modifié la logique du régime scolaire précédent. Le passage à d'autres formes de pédagogie compensatoire passe par un changement en profondeur des méthodes et des pratiques pédagogiques dans l'ensemble des classes. Et ce changement prend du temps, et ne se décrète ni ne se décline au rythme de la diffusion des consignes et des règlements. La réalité de la pédagogie compensatoire ne peut être que conforme à la réalité de la pédagogie générale pratiquée

aujourd'hui dans les classes. Et même dans les classes de 5e année actuellement «en mutation», il serait irresponsable de gommer la nécessité de classes spécifiques, notamment à cause de l'inexpérience dans les pratiques de différenciation, des difficultés comportementales de certains élèves, ainsi que du type d'enseignement pratiqué dans les classes de 4e année qui sont encore sous «l'ancien régime».

Sélection quand tu nous tiens

EVM apporte certes des changements en profondeur dans l'école vaudoise, en particulier dans les modes d'évaluation et d'orientation. Mais le système scolaire vaudois reste axé sur une sélection bien marquée par l'existence de trois filières homogènes dès la 7e année, qui entraîneront inévitablement, par cascade, le maintien d'une «quatrième filière» ayant notamment pour fonction, dans l'excellente intention de mieux encadrer les cas difficiles, de maintenir les objectifs spécifiques de chacune des voies, et en particulier de la VSO.

Pédagogie ou économies ?

L'impact négatif d'un discours dépréciatif sur le bien-fondé de l'existence de classes de pédagogie compensatoire a été malheureusement amplifié par la situation conjoncturelle. En effet, le calcul des coûts d'EVM s'appuyait sur l'hypothèse théorique d'une diminution de moitié du nombre d'élèves orientés en classes à effectif réduit, tenant compte du développement d'une pédagogie différen-

ciée censée maintenir davantage d'élèves dans des classes à effectif normal. Ce calcul théorique ne devrait s'appliquer que progressivement et ne déployer ses effets qu'avec les volées d'élèves ayant suivi la filière EVM dès le cycle initial. Or ce calcul a été maladroitement utilisé comme une pression en vue de mesures d'économies à réaliser dès la rentrée 1998-99, sous forme de fermetures de classes susceptibles de faire baisser la moyenne cantonale des effectifs.

Les discours théoriques remettant en cause le bien-fondé des classes de pédagogie compensatoire ont pu être ainsi récupérés au profit de la démarche d'économie, alors que les solutions alternatives aux structures actuelles de pédagogie compensatoire représenteraient des charges au moins aussi importantes.

Un profil d'élèves en mutation

Un des principaux malentendus dans le débat sur la pédagogie compensatoire résulte de l'absence de définition ou de profil des élèves «faibles» ou «présentant des difficultés scolaires». On pense en effet généralement que les classes à effectif réduit constituent d'abord des classes d'appui pour des élèves présentant des problèmes d'apprentissage. Or la grande majorité de ces élèves restent actuellement dans les classes régulières et bénéficient de cours d'appui, selon des modalités fort diverses, en fonction des classes ou des établissements.

Le critère d'admission dans une majorité des classes à effectif réduit est bien différent. Si la plupart des élèves concernés ont un faible rendement scolaire, leurs capacités à poursuivre une scolarité normale ne sont pas en cause, mais des difficultés d'ordre familial, psychologique, social ou culturel les empêchent de bénéficier de l'enseignement dans une

... la nette augmentation du nombre d'élèves dont les problèmes ne peuvent plus être pris en charge dans le contexte actuel d'une classe régulière est en train de mettre en difficulté de nombreuses enseignantes et enseignants.

pédagogie compensatoire

classe traditionnelle. La demande de ce type d'élèves ne se situe souvent que très partiellement au niveau cognitif. Elle requiert plutôt une approche différente sur le plan relationnel, et implique donc un important facteur relatif au temps consacré à chacun des élèves. Sans parler des situations où des problèmes de comportement viennent s'ajouter aux autres difficultés.

Face à ce type d'élèves, il ne s'agit pas de dire que la classe à effectif réduit représente la solution incontournable. Et la concentration de cas difficiles dans une même classe s'avère parfois discutable. Mais la nette augmentation du nombre d'élèves dont les problèmes ne peuvent plus être pris en charge dans le contexte actuel d'une classe régulière est en train de mettre en difficulté de nombreuses enseignantes et enseignants. Et, à ce jour, les moyens et le personnel formé et compétent manquent pour développer un autre type de prise en charge qui viserait en particulier le maintien du plus grand nombre possible d'élèves dans les classes régulières.

Il devient donc urgent de reprendre ce débat sur des bases moins académiques, en y associant les praticiens et responsables scolaires et en profitant notamment de la mise en commun au sein d'un même département de cultures différentes en matière de pédagogie compensatoire.

Mais déjà surgit une inquiétude. Dans la liste des points retenus pour les travaux de l'URSP ne figure pas la moindre mention de la problématique de la pédagogie compensatoire ou des problèmes posés par une population scolaire grandissante qui exige, EVM ou pas, que l'on s'en préoccupe très sérieusement. On peut comprendre que l'ampleur de la tâche relative à l'introduction d'EVM occupe la totalité des énergies, mais c'est aussi à la qualité et à la crédibilité des réponses que l'on donnera aux problèmes posés par les élèves en difficulté que l'on pourra mesurer les retombées d'EVM.

Gérard Dyens

Service des écoles primaires et secondaires de la ville de Lausanne

8

Un des principaux malentendus dans le débat sur la pédagogie compensatoire résulte de l'absence de définition ou de profil des élèves «faibles» ou «présentant des difficultés scolaires».

Entretien avec **Pierrette Dupuis**

Pierrette Dupuis a enseigné 6 ans dans les classes primaires, puis 10 ans comme maîtresse d'appui. Il y a cinq ans, elle a repris un tiers temps dans une classe primaire. Elle a alors décidé de commencer une formation complémentaire en vue d'obtenir le brevet de maîtresse de classe D. Son objectif: proposer un service itinérant de soutien pédagogique dans les villages environnant Yverdon, en s'inspirant de celui mis en place sur le Plateau du Jorat en 1979. Elle en a fait le sujet du mémoire qu'elle vient de défendre, qui a pour titre «Le soutien pédagogique: état des lieux et perspective d'avenir». Elle applique actuellement le soutien pédagogique dans neuf classes de trois groupements du Nord vaudois (Belmont-Chamblon-Pomy).

Quel a été le déclic qui vous a poussée à vouloir obtenir le brevet de classe D ?

A la reprise de ma profession dans une classe primaire après 10 ans d'appui, je me suis rendu compte qu'enseigner de manière essentiellement collective ne correspondait plus à ma manière de fonctionner. Ce n'était plus mon métier et je regrettais le contact privilégié que l'on peut avoir avec un petit groupe. Je préfère axer mon enseignement sur la différenciation, être plus disponible pour les élèves en difficulté. J'avais envie de proposer autre chose afin d'éviter le redoublement de certains élèves ou leur départ en classe spéciale. Pour les enfants de la campagne, un tel placement signifie le départ pour la ville, en l'occurrence Yverdon. Cet encadrement est un autre métier, et une formation adéquate est indispensable.

En quoi le soutien pédagogique diffère-t-il de l'appui ?

C'est différent de l'appui donné par la maîtresse de classe car le but est de combler des lacunes antérieures au programme en cours. C'est aussi le lieu de parler de problèmes d'ordre affectif, de stratégies d'apprentissage et de faire une prise en charge plus globale de l'enfant.

C'est pourquoi le maître de soutien pédagogique doit suivre une formation spécifique.

Par quoi avez-vous démarré les recherches concernant votre mémoire ?

J'ai commencé par faire une enquête auprès de 131 classes du Nord vaudois sur le thème de la pédagogie compensatoire. Je me suis d'ailleurs rendu compte qu'elle était mal connue. Je suis également allée voir quel était le fonctionnement des autres cantons romands, du Tessin et du Québec dans ce domaine. Je n'ai rien inventé de neuf, puisque l'on trouve dans certains cantons des pratiques similaires. Mon idée était de proposer un document qui montre ce qui existe, un historique, une définition des différentes formes de pédagogie compensatoire, un état des lieux de la situation dans le canton de Vaud. Mon espoir était que ce document devienne un ouvrage de référence. Il faut d'ailleurs rappeler que le canton de Vaud est le seul où l'on peut faire du soutien pédagogique sans véritable formation.

Quels sont les élèves qui bénéficient de ce soutien ?

Afin de démystifier le soutien pédagogique et afin que tous les élèves me connaissent, je passe les trois premières semaines de la rentrée dans les classes. Là, j'aide tout le monde (en «apprenant à apprendre» par exemple). C'est cette présence en classe qui me permet d'observer son fonctionnement et de voir ce qui est demandé, «la norme» de la classe. Je peux ainsi m'adapter aux exigences de la maîtresse. Pour revoir une notion, je constitue un groupe de besoins dans lequel je prends des élèves en difficulté et un ou deux bons élèves, le but étant d'apporter un soutien pour tous et de permettre aux bons élèves d'évaluer ce qui s'y passe tout en effectuant une activité plus difficile. La présence de bons élèves favorise d'ailleurs les interactions entre élèves.

Mais toutes les six semaines au minimum, je retourne dans la classe, pour du travail de groupe, d'ateliers, voire collectif.

Pourquoi cette pratique alternée du soutien intégré en classe ou hors classe ?

Il est important de travailler en classe pour garder la norme, pour pratiquer l'observation des élèves en difficulté et leurs interactions dans le groupe, mais aussi pour différencier les termes d'enseignement.

Mais, même en pratiquant une pédagogie aussi différenciée que possible, des obstacles biologiques ou psychologiques empêcheront de toute façon certains enfants de maîtriser le programme au rythme proposé. C'est pourquoi trois arguments plaident pour un travail hors classe à certains moments:

- le processus d'apprentissage est essentiellement une affaire de construction personnelle. Il faut prendre du temps pour permettre aux élèves de réfléchir à leurs méthodes de travail et repérer leurs processus préférés
- à la carence cognitive s'ajoutent parfois des facteurs psychologiques. Seule une relation privilégiée autorisera l'élève à s'ouvrir
- lorsqu'il faut travailler des prérequis, il est impossible de chuchoter dans un coin de la classe pour faire des manipulations ou aborder une notion différente de celle de la classe.

Quelle est la collaboration maîtresse de classe – maîtresse de soutien pédagogique ?

Pour moi, le partenariat est très important. C'est un travail d'équipe (maîtres – élèves – parents). Après chaque période de soutien, je m'entretiens un moment avec la maîtresse pour un feedback ponctuel. Je participe aux réunions avec les parents, aux rencontres avec les logopédistes, cela me prend d'ailleurs beaucoup de temps, mais c'est important.

Le travail est à la carte, mon but est d'aider et je suis ouverte à toute proposition. Ma seule exigence est que la maîtresse de classe n'avance pas en français et en mathématique pendant ces moments.

Vous fonctionnez en tant que soutien pédagogique dans plusieurs villages, comment vous organisez-vous ?

Je suis actuellement régulièrement 33 enfants qui ont chacun un dossier me permettant de voir leur évolution. Cela permet de développer un projet personnel pour chaque enfant, pour qu'il donne du sens à ses activités et devienne acteur de ses apprentissages. J'utilise pour cela un journal de bord pour chaque élève et les activités sont choisies en fonction d'un arbre de connaissances élaboré avec l'enfant au début de la prise en charge.

Pouvez-vous citer quelques avantages de ce mode de fonctionnement ?

- Il donne un sens à l'appui, aussi bien pour les élèves que pour les maîtres de classe, afin d'augmenter la motivation et renforcer l'image positive des élèves.
- Il offre une prise en charge en supprimant l'effet d'étiquetage reproché à l'appui.
- Il permet un véritable partenariat entre maîtres de classe et de soutien et donne une véritable place au maître de soutien pédagogique.
- On vise d'abord à intégrer les élèves en difficulté dans les classes dites normales pour qu'ils n'aient pas à subir les effets négatifs de la classe spéciale.
- Le maître au bénéfice d'une formation adéquate peut jouer le rôle de médiateur en privilégiant les contacts entre l'école, la famille et les services spécialisés intervenant dans la vie de l'enfant.

Quelles perspectives d'avenir pour le soutien pédagogique ?

Je me réjouis du partage de ces découvertes avec des collègues de différents établissements ou des étudiants de l'École normale. J'espère que l'on pourra profiter de mon travail de mémoire pour faire avancer la réflexion à propos de cette prise en charge qui a besoin d'évoluer pour garder sa crédibilité. Il faudra aussi penser à donner une place au maître de soutien pédagogique, puisque son statut doit encore être défini.

Et votre bilan personnel ?

J'ai un énorme plaisir à faire ce métier, à rencontrer des collègues. J'arrive au bout de cette formation qui m'a apporté beaucoup mais m'a demandé un investissement en temps assez considérable. Mon but est que les élèves se sentent bien, aient un moment de respiration où je peux leur offrir chaussure à leur pied grâce à la différenciation, même s'il n'est pas possible de tout réparer. Je tiens par ailleurs à rester en milieu rural. Je suis enthousiaste et j'y crois, mais je donne beaucoup d'énergie dans ce projet et j'ai un peu peur de m'essouffler en sillonnant le canton pour échanger à propos de cette démarche. C'est vrai que ce projet est arrivé à point nommé puisque l'on se pose de multiples questions sur la pédagogie compensatoire et qu'il faut la repenser en fonction d'EVM. Je vais maintenant devoir songer au suivi de «mon produit», établir une grille d'évaluation et évaluer le projet global. J'aimerais également me spécialiser dans plusieurs domaines grâce à la formation continue. Maintenant, je sais que l'aide que l'on désire apporter à un élève ne peut être le fait d'un enseignant isolé, mais qu'elle implique la collaboration de collègues acceptant de regarder les difficultés de

l'enfant dans leur globalité et de développer un partenariat avec les parents, la maîtresse de soutien et les spécialistes.

Force est de constater que c'est grâce à cette formation que j'ai pu évoluer dans ma pratique. Toutes les pistes de lecture, de réflexion, de recherche offertes m'ont permis de changer de métier, «en pensant le changement plutôt qu'en changeant le pansement», comme le dit Woody Allen.

**Propos recueillis par
Sybille Candaux**

pédagogie compensatoire

La pédagogie compensatoire a toujours soulevé bien des questions et l'introduction d'EVM les rend plus vives encore.

Il peut être intéressant, au terme de l'exploration, de voir comment les établissements qui ont découvert le cycle de transition ont affronté ces questions.

On se gardera de fonder un avis définitif sur la base des informations rapportées par les délégués, dans la mesure où le tissu des relations et des décisions ne se modifie pas en deux ans. Mais les enjeux de la pédagogie compensatoire ressortent peut-être avec plus d'acuité dans les premiers moments de confrontation avec la nouveauté.

La pédagogie compensatoire au cycle de transition

URSP

Orientation générale

On sait que, dans notre canton, on recourt très souvent à des mesures supplémentaires par rapport à l'enseignement habituel pour répondre aux besoins des enfants en difficulté: appui, orientation dans des classes particulières (classes R ou D) ou redoublement. Le problème est que si l'on doit trop recourir à ces mesures, on génère des sentiments d'exclusion dommageables et des questions légitimes sur l'adéquation du système de formation aux élèves en place.

Plusieurs articles parus dans cette revue s'en sont fait l'écho et de nombreux séminaires de formation ont été consacrés à ces questions. D'autres cantons et d'autres pays sont confrontés aux mêmes problèmes. Les choix qui sont effectués ont de profondes racines dans la culture des établissements et des cantons, et les nouvelles pistes qui se développent ne constituent pas des remèdes miracles.

Avec EVM, aucune nouvelle mesure n'est imposée et aucune autre n'est supprimée. L'enseignement prend davantage en considération le cheminement de l'élève dans ses apprentissages et cherche à intégrer ou à utiliser la diversité des approches ou des pensées plutôt qu'à en privilégier une seule. La pédagogie réservée à l'appui devrait ainsi trouver sa place dans la classe. Davantage de différenciation devrait entraîner moins d'échecs scolaires.

Cette orientation est comprise quelquefois comme une croyance illimitée dans les vertus de la remédiation et comme le souhait de supprimer l'appui ou les classes à effectif réduit. Plusieurs commentaires des délégués soulignent l'illusion de croire que l'on peut gommer toutes les différences: *Il faut se faire une raison, tous les élèves*

n'ont pas les mêmes facilités intellectuelles et nous essayons d'utiliser au mieux les possibilités et les moyens qui nous sont offerts. Ce qui est important, c'est que tous les élèves puissent acquérir les notions de base et qu'aucun d'entre eux ne perde définitivement le goût d'étudier. Un autre délégué précise: *Le constat est que, malgré des rythmes plus individualisés, certains élèves n'arrivent pas à suivre, comme leurs prédécesseurs, et qu'il n'est plus possible de laisser cette situation perdurer.* Des mesures doivent être prises, mais lesquelles?

Voyons d'abord les formes que peut prendre l'aide aux enfants en difficulté dans les différents établissements explorateurs. Les informations ont été recueillies à deux reprises, au cours de la première et de la seconde année du cycle de transition.

L'appui intégré

Lorsqu'elle est véritablement intégrée à l'enseignement, l'aide aux élèves en difficulté entre dans le cadre habituel de la remédiation. Des plages horaires peuvent être consacrées plus spécifiquement à ces élèves (quatre établissements le mentionnent*), les autres élèves étant libérés ou invités à rester pour aider leurs camarades. Un délégué signale cependant qu'*il ne faut pas abuser de cette méthode, car tous les élèves n'ont pas la fibre pédagogique et celui qui réalise bien ce travail a un peu l'impression d'être exploité!*

Dans plusieurs établissements (quatre en font état), on constate une diminution de l'appui donné par les maîtres réguliers en 6^e année, ou une prise en charge plus courte. Dans le meilleur des cas, les besoins sont

* Notons qu'il s'agit d'un choix local, la grille-horaire ne mentionnant pas de période d'appui intégré.

moindres, *la manière d'enseigner a changé*, mais peut-être le contexte de l'orientation ne permet-il plus autant de répondre à la demande.

L'appui à la carte

La seconde forme d'appui prend place en dehors des périodes de classe (au début ou en fin de demi-journée, entre midi et deux heures ou dans d'autres périodes creuses). Cinq établissements y recourent. Les maîtres suggèrent à certains élèves de travailler un domaine particulier ou ceux-ci s'inscrivent en fonction de leurs besoins. Des formes d'*études surveillées* ou de *devoirs surveillés* ou encore de *rattrapage* peuvent aussi remplir partiellement ce rôle.

L'appui avec un maître d'appui

Cette forme d'appui fait appel à un maître supplémentaire qui prend en charge quelques élèves qui s'absentent des cours réguliers (sept établissements), généralement à raison d'une période hebdomadaire par classe, pour le français et les mathématiques principalement. Le temps d'appui peut être pris sur les périodes des branches à travailler ou sur d'autres branches: *Les transports en bus nous obligent à prendre ce temps sur une leçon de gym, de chant, de dessin (...), avec rotation de la branche «pénalisée» tous les 6 mois*. Le maître d'appui est généralement spécialisé dans cette forme d'aide ou dans la branche concernée (*animatrice spécialiste pédagogique, gestion mentale, français-lec-*

ture). Un établissement signale qu'il tient à conserver sa maîtresse spécialisée *contre vents et marées*. Une concertation a lieu entre maître d'appui et maître de classe pour fixer les thèmes à traiter.

Nouvelles pistes pour l'appui

En sortant l'élève de sa classe, l'appui assuré par un maître spécialisé peut entraîner un moins grand investissement du maître régulier dans la prise en charge de l'élève en difficulté et un marquage de celui-ci, de nature à influencer ses relations avec l'école. C'est du moins les hypothèses qui ont été émises pour expliquer les résultats négatifs de certaines études.

Quatre établissements ont mis sur pied d'autres formes d'appui qui permettent principalement d'éviter de sortir l'élève de la classe habituelle. L'aide qu'on lui apporte ainsi n'entraîne pas de perte dans l'avance du travail, et elle est étroitement intégrée dans le cours normal de l'enseignement. Ce travail est effectué dans un établissement par un copilote: *intervention en classe d'un(e) collègue durant une période où un appui est requis (2 maîtres en simultané)*. Dans un autre établissement, c'est le maître d'appui qui intervient dans la classe quand il a été décidé de travailler par demi-classe: *on ne déplace pas les élèves, on se répartit les colonnes et on va vers eux. A certains moments, on est les deux à nos «pupitres» et ils viennent indifféremment vers l'un ou l'autre*. Cette intervention s'apparente à un assistantat et permet d'aider le maître autant que l'élève en difficulté, grâce au

regard d'un autre collègue «en situation».

Une étroite collaboration est nécessaire entre les enseignants, faute de quoi un appui habituel au milieu de la classe peut entraîner des problèmes de gestion. Un délégué signale ainsi: *souvent le maître d'appui reste en classe avec les élèves concernés. Cela pose parfois certaines difficultés au niveau de la gestion*. Après une année d'essai, cette nouvelle forme d'appui est *en soi une bonne idée, mais nous n'avons pas les moyens de le faire «correctement»*. Une seule période par classe et par semaine n'est pas suffisante.

Un délégué signale aussi la possibilité de recourir à des logopédistes, à une psychomotricienne et à une psychologue. Dans plusieurs lieux, des équipes pluridisciplinaires constituent des supports importants.

Enfin, un dernier établissement a mis sur pied un *tutoring*. L'opération consiste à demander à des élèves de 9^e année de *seconder des élèves de 6^e dans leurs devoirs ou pour une branche particulière*. Un contrat est établi pour 4 périodes et est rémunéré. *Quatorze élèves de 6^e ont démarré leur première expérience*. Les résultats de l'expérience seront intéressants à suivre, tant sur le plan de l'efficacité scolaire que sur le plan de la solidarité entre les élèves, même si les tuteurs ne sont pas seulement intéressés par l'aspect pédagogique du travail.

Au total, on constate que tous les établissements ont mis sur pied une forme d'appui, mais les efforts qui y

Tous les établissements ont mis sur pied une forme d'appui, mais les efforts qui y sont consacrés sont très divers, d'un simple rattrapage à plusieurs formes de prise en charge différentes, quelquefois expérimentales.

pédagogie compensatoire

sont consacrés sont très divers, d'un simple rattrapage à plusieurs formes de prise en charge différentes, quelquefois expérimentales. Quelles que soient les forces consacrées, les délégués constatent que cela ne répond pas entièrement à la demande, le nombre des enfants en difficulté allant en augmentant.

Les classes à effectif réduit

En ce qui concerne les classes à effectif réduit, sept établissements n'en possèdent pas et deux autres font appel aux possibilités d'établissements voisins. Trois commentaires indiquent que cette situation est satisfaisante: *On ne résout pas les problèmes en ouvrant une classe R. Il y a toujours des élèves en difficulté dans les classes dites «normales»*; ou encore: *Elle ne manque pas en raison des effectifs peu nombreux de chaque classe*. En revanche, huit autres affirment, souvent avec beaucoup de force, que les classes à effectif réduit sont indispensables et qu'il faut absolument les maintenir ou les créer. Aucune ouverture de classe n'est annoncée. En revanche, deux délégués indiquent que la classe R de leur établissement ne concerne plus que les élèves de 6^e année et l'une d'elles va fermer à la fin de l'année scolaire. Pour le cycle de transition, il n'y a donc que deux classes qui risquent de disparaître, mais les inquiétudes des délégués et des maîtres s'expriment dans la plupart des établissements, et concernent toutes les classes.

L'argument principal est que de plus en plus d'enfants sont «désemparés» et ont besoin d'une aide individualisée (...), d'un encadrement différent, (...) d'un enseignement individualisé. Cet enseignement n'est pas considéré comme possible dans une classe habituelle et de nombreux délégués relè-

vent à nouveau qu'il est illusoire de croire que l'enseignement différencié ou le nouveau système scolaire permet de changer la situation.

«Théoriquement, on pourrait s'en passer avec l'enseignement différencié, mais dans la pratique (et particulièrement [dans notre établissement]), on se rend compte que le maintien d'une telle classe est nécessaire, ne serait-ce que pour décharger les autres classes des cas les plus lourds». Ces classes ont une utilité certaine et reconnue. *Il faut rester pragmatique et réaliste et ne pas se priver des moyens existants*. Un délégué relève que lorsque les cycles enfantin et primaires fonctionneront, les élèves en difficulté seront peut-être plus faciles à gérer dans des classes à effectif normal. *Pour l'instant, leur intégration est difficile et ces élèves demandent beaucoup de temps et d'énergie, parfois au détriment de leurs camarades*. Un autre délégué souligne aussi que certains élèves arrivent en 5^e (on ne comprend pas toujours comment ni pourquoi) avec des lacunes généralisées. *Ainsi, actuellement en tout cas et pendant un certain temps, certains élèves ne seront pas capables de profiter d'un cycle 5-6 «normal», quels que soient les appuis offerts tant ils ont ou auront de difficultés*.

Pour compléter le débat, on notera qu'en classe R la différenciation n'est pas simple non plus. Un maître relève qu'il est difficile d'enseigner deux programmes de maths ou de français à 12 élèves qui ont des niveaux de compréhension et de concentration très différents et qui ont tous des difficultés personnelles. A l'heure des efforts d'intégration d'enfants de l'en-

seignement spécialisé, on peut se poser la question de savoir s'il est bon de rassembler dans une même classe tous ces problèmes. Par ailleurs, un délégué, contrairement à l'avis majoritaire de ses collègues, estime qu'il est possible de supprimer la classe R, *car elle me semble contraire à l'esprit EVM... et puis, dans la région, de plus en plus d'élèves sont perturbés et nombre de classes à effectif normal ressemblent à celle à effectif réduit*.

De toute évidence, la tendance qui se dégage ne va pas vers un allègement des mesures de pédagogie compensatoire et les solutions alternatives prendront encore du temps pour se mettre en place et montrer leur efficacité. Elles impliquent généralement une collaboration plus étroite entre les différents intervenants et quelquefois la présence en classe de plusieurs maîtres. De plus, un changement dans la conception de l'aide aux enfants en difficulté dépend d'un grand nombre de facteurs: les mesures de différenciation utilisées au cycle de transition, mais aussi les formes d'enseignement propres aux cycles primaires, la disponibilité d'intervenants spécialisés, les moyens pour leur formation et celle des maîtres, les modifications sociales, l'évolution de la population scolaire, etc. C'est donc dans le moyen ou le long terme qu'un changement peut s'opérer. Vu la position particulière de notre canton, il faudrait cependant se garder de clore le débat sur ce sujet.

Alex Blanchet
URSP

Les solutions alternatives [...] impliquent généralement une collaboration plus étroite entre les différents intervenants et quelquefois la présence en classe de plusieurs maîtres...

Entretien avec Laure Gaille et Nicole Devantay

Laure Gaille enseigne dans une classe de 2P à Grancy, près de Cossonay.

Nicole Devantay est, elle, maîtresse d'appui et fonctionne dans neuf classes de cette région. En plus des deux périodes d'appui, elle enseigne également durant deux périodes dans la classe de Laure Gaille. Toutes deux ont instauré un système d'appui intégré pour les élèves de cette classe.

L'appui intégré

Comment votre projet a-t-il démarré, qu'est-ce qui vous a poussé à changer de fonctionnement pour les appuis ?

Nous avons toujours fonctionné avec des appuis traditionnels où l'on sort l'élève de la classe pour qu'il travaille avec la maîtresse d'appui, et nous ne voulions plus de cela. C'est en partie la nouvelle méthode de mathématiques qui nous a poussées à intégrer l'appui dans la classe, puisque le travail en atelier est largement valorisé. Notre métier change. On ne reste plus devant sa classe, on est là pour relancer les activités et stimuler les élèves.

Avez-vous suivi une formation spécifique pour cela ?

Non, à part la journée de formation EVM et quelques cours de perfectionnement, nous n'avons pas eu de formation spécifique. Nous avons fonctionné « au feeling ».

Qu'est-ce qui vous dérange dans l'« appui traditionnel » ?

Le premier élément, c'est que ça fend le cœur de voir toujours les mêmes élèves sortir de la classe pour se rendre aux appuis. De plus, on ne veut pas aborder de nouvelles notions pendant que les élèves sont à l'appui et on ne veut pas faire du dessin ou des activités que l'élève regrettera d'avoir manquées. En tant que maîtresse de classe, j'avais envie de partager les difficultés des

élèves, d'échanger, donc de modifier cet appui.

Comment avez-vous organisé votre appui intégré ?

Nous avons deux périodes d'appui consécutives, le mercredi matin, et nous fonctionnons de diverses manières selon les activités. Il peut s'agir :

- de travail individuel, les élèves se rendent indifféremment vers l'une ou l'autre des maîtresses,
- de travail par groupes homogènes en différenciant les exigences selon les groupes,
- de travail avec des groupes hétérogènes, en repérant les difficultés pour y remédier, où l'entraide entre camarades est valorisée.

La maîtresse d'appui est-elle aussi mieux intégrée ?

Grâce à l'appui intégré, les deux maîtresses deviennent interchangeable, c'est-à-dire que pendant que l'une s'occupe du groupe-classe, l'autre travaille avec un nombre d'élèves restreint (lancer une nouvelle activité, remédier, évaluer...)

La maîtresse d'appui est valorisée, et ceci grâce à la possibilité d'apporter du matériel (boulier, jeux de cartes...), de créer des jeux et de proposer un regard supplémentaire sur les élèves.

Lorsque les deux maîtresses sont libres, les élèves vont vers l'une ou l'autre sans faire de différence.

Quels sont les avantages principaux de ce système ?

Les élèves ne remarquent plus qu'ils sont à l'appui. Il n'y a plus de remarques blessantes de camarades vis-à-vis de ceux qui vont régulièrement à l'appui, ce ne sont plus les mêmes qui ont de l'appui. Qu'ils aient de la peine ou de la facilité, tous les élèves sont stimulés selon leurs possibilités. Par exemple, nous avons organisé des groupes pour le calcul oral ; avec certains élèves nous avons remédié pour consolider les bases,

tandis qu'avec d'autres nous avons pu aller très loin dans leurs recherches. Grâce à l'appui intégré, on est plus disponible pour les élèves et on peut différencier d'une manière très efficace. On peut repérer ceux qui sont lents ou qui ont des difficultés ; on pourra par exemple adapter une fiche en la raccourcissant.

La maîtresse d'appui a-t-elle une place dans l'évaluation ?

Si la maîtresse lance une activité, il est possible pour la maîtresse d'appui de prendre un groupe pour un jeu de math, observer ou évaluer une activité. Etant donné que nous testons le nouveau carnet d'informations, il est agréable de pouvoir collaborer. Quand la maîtresse d'appui travaille en collectif, la maîtresse peut observer ses élèves et les évaluer, et vice versa. Il est très appréciable d'avoir deux regards sur les enfants, surtout lorsque l'on tient une classe seule. Cela permet de confirmer une impression sur un élève.

Les parents ont-ils eu des réactions par rapport à cette nouvelle organisation des appuis ?

Les parents ont été informés lors de la traditionnelle réunion de classe du début de l'année. A la suite de cette séance, les parents sont venus en classe et ont pu poser encore quelques questions. Ils n'ont pas eu de remarques particulières sur les appuis.

Existe-t-il des inconvénients ?

Non, vraiment aucun, si les maîtresses ont toutes les deux envie de vivre cette expérience, de la partager tout au long de l'année scolaire. Cela suppose un fonctionnement de classe en ateliers.

On peut imaginer que le travail en atelier peut engendrer du bruit ?

Oui, il y a eu du bruit. D'eux-mêmes les élèves s'en sont rendu compte et le groupe classe a instauré des règles qui conviennent à tous. Par la suite, les

Entretien avec Marc Niehaus

Marc Niehaus enseigne depuis 8 ans dans les classes D. Ses élèves du collège secondaire de Gland ont 15-16 ans et suivent les programmes de 6e à 8e. Avant cela, Marc Niehaus a effectué des remplacements pendant deux ans, à Genève notamment. Il a touché à toutes les matières et tous les degrés, ce qui lui a permis d'ouvrir un large éventail du métier. A la suite de ces expériences, il a suivi la formation en cours d'emploi lui permettant d'obtenir le brevet de classe D. Voilà deux ans qu'il a instauré un système de décroisement des classes D avec les autres classes de 7DT, notamment en mathématiques.

Expérience de décroisement à Gland

Quel a été votre point de départ pour décroiser et modifier l'organisation des classes D ?

Depuis neuf ans, les classes D ont pris un cap plus traditionnel avec l'idée de différencier en séparant les élèves. Pendant sept ans, j'ai connu ces classes D «typiques», telles qu'on les connaît. Jusque là, il y avait donc l'école, avec ses trois sections, et bien à l'écart, les classes de développement.

Il faut rappeler que le maître de classe D est seul avec sa classe, seul pour gérer les problèmes avec ses élèves. Ceux-ci sont également isolés par rapport aux autres, cela se remarque par exemple lors des récréations.

Ma crainte était cette omniprésence du maître dans sa classe, avec le risque de ne pas procéder toujours aux meilleurs choix, de ne pas avoir le recul nécessaire lorsqu'il faut prendre des décisions, ni la possibilité de discuter de cas d'élèves avec d'autres collègues. En plus de la frustration qui résulte de cet isolement, il est pesant que les élèves soient étiquetés définitivement.

élèves ont appris à se respecter et à travailler plus calmement et en chuchotant.

Les élèves ont-ils eu de la peine avec ce mode de fonctionnement et qu'en est-il de ceux qui préfèrent travailler seuls ?

Les élèves ont vite eu fait de s'y adapter et ils aiment beaucoup choisir leurs activités.

Dans le menu des tâches qu'ils doivent accomplir sur une semaine, il y a toujours des activités à pratiquer individuellement, à deux ou plus. Les élèves individualistes ont donc des moments rien que pour eux et progressent petit à petit avec le groupe.

En conclusion ?

Nous avons vécu une expérience très enrichissante et voulons bien sûr poursuivre ainsi. Avec le temps, nos méthodes évolueront en fonction de notre cheminement.

Propos recueillis par
Sybille Candaux

Quelles sont les possibilités d'ouvrir sa classe ?

Il y a actuellement deux tendances:

- *les duos pédagogiques: on supprime les classes D, mais un deuxième maître vient en classe pour donner les appuis nécessaires;*
- *le maintien des classes D, mais en multipliant les interactions avec d'autres classes.*

Avec quelles classes avez-vous pu faire des échanges ?

A Gland, les options sont organisées pour tous les élèves de 7-8-9 confondus et elles ont pu facilement être ouvertes aux élèves de la classe D. Les exigences y sont les mêmes pour tous les élèves, qu'ils viennent de 7e, 8e, 9e ou de la classe D.

J'enseigne moi-même l'option d'anglais et cela m'a permis de suivre des élèves qui avaient raccordé la DT depuis la classe D.

D'autre part, en gymnastique, nous groupons deux classes ensemble, une classe de 7DT et une classe D, puis nous reformons deux groupes d'élèves confondus. Cela me permet d'enseigner la gymnastique en collaborant avec un maître spécialiste.

Quels peuvent être les inconvénients d'un tel système ?

Il pourrait y avoir la différence d'âge entre les élèves mais, si c'est bien géré, ce n'est pas un problème, une entraide s'installe entre élèves. Et puis un certain esprit de compétition demeure! Les années précédentes, nous mettions les deux classes D ensemble et nous avions des élèves de 11 à 16 ans, ce qui contribuait à leur isolement.

Je reconnais tout de même que les deux premiers mois de l'année dernière ont été difficiles et que l'on a dû mettre en place une «culture commune»; des discussions ont donc été indispensables pour que tous les élèves soient intégrés.

Vous avez opté pour le décloisonnement en mathématiques, quelle organisation avez-vous mise en place ?

Pour les mathématiques nous avons pris les trois classes de 7DT de l'établissement ainsi que la classe D, dans le but de recomposer des groupes. Au début de chaque thème, nous faisons passer un prétest qui concerne les compétences qui seront traitées. Les élèves sont regroupés en fonction de leurs résultats et les groupes sont constitués ainsi pour chaque thème.

Les élèves sont répartis dans les groupes pour quatre périodes, les deux autres sont consacrées à la géométrie et chaque maître garde ses élèves. L'année dernière, nous avons décloisonné durant les six périodes de math, mais cette année, les enseignants ayant désiré garder leur classe, nous avons réduit ce décloisonnement.

Que retirent les élèves de ce fonctionnement ?

Les élèves de la classe D sont valorisés et peuvent donner un appui à leurs camarades de DT. Nous testons ainsi leur fonctionnement dans un groupe, ce qui permet, entre autres, de voir si une réintégration en DT est envisageable.

Les élèves de DT peuvent en tirer une véritable aide. En petit nombre, ils peuvent revoir des notions élémentaires et «raccrocher» le reste de la classe.

Il faut relever que le groupe le plus faible ne compte que dix élèves, (il a déjà été formé d'élèves de DT seulement !). De plus, un élève qui serait trop faible ou trop fort peut toujours se retrouver avec le maître de classe D pour un programme spécial.

Et vous, qu'en retirez-vous ?

Ce système met en place une véritable équipe pédagogique, en charge non pas d'une classe, mais d'un groupe de 60 élèves.

Je ne suis pas toujours avec mes élèves ni avec les élèves faibles uniquement, puisque les maîtres changent de groupe à chaque thème; j'apprécie d'enseigner au groupe fort et de me retrouver avec 18 élèves qui «tirent».

A la fin du thème, nous nous retrouvons avec les trois autres maîtres pour une concertation. Je ressens très positivement le fait que tous les maîtres aient une idée de tous les élèves. Ça demande un changement d'attitude et surtout une ouverture. Cela représente aussi un prélude à une réintégration de certains élèves. Je peux enfin demander à un collègue: «Comment sens-tu cet élève, est-il prêt pour un passage en DT?», ou discuter en équipe de problèmes de comportement.

Allez-vous étendre ce décloisonnement à d'autres branches ?

Non, il est bon que le maître reste avec sa classe pour certaines disciplines, comme le français notamment. Mais là encore, si un élève est très bon en français, nous pourrions le réintégrer pour ces périodes dans une des classes de DT. Cela ne poserait aucun problème puisque l'élève retrouverait des camarades qu'il a déjà l'habitude de côtoyer pour d'autres branches.

Alors qu'en classe D on offre des programmes à la carte, ailleurs on subit la pression du programme; les élèves de DT doivent arriver à certains résultats. Si c'est très positif en mathématiques, ça ne serait pas idéal de procéder ainsi pour toutes les branches.

Qu'en est-il des autres classes de développement de l'établissement ?

Au cycle de transition, une collaboration similaire a été mise sur pied avec une classe D. Un des avantages est que si un élève doit être orienté en classe D, il ne perdra pas tous ses camarades puisqu'ils se côtoieront lors d'ateliers. C'est ce que nous appelons un «transfert pédagogique». Le but est de décloisonner sans désintégrer.

Quel avenir pour les classes D ?

Voilà deux ans que nous fonctionnons ainsi et les trois classes D de l'établissement tendent à ce décloisonnement. Nous avons d'ailleurs décidé d'abandonner le terme «classe dev.» pour «classes ressources 1, 2 et 3», en raison de tous ces transferts momentanés ou non. Avec les classes ressources, les étiquettes sont tombées. On ne parle pas non plus des «élèves de M. Niehaus». Et une collègue m'a même dit: «Avant je ne savais pas ce que tu faisais dans ta classe, maintenant je sais comment tu fonctionnes. Je te considère comme un collègue à part entière».

L'année prochaine, nous explorerons EVM en 7e et nous devons changer notre mode d'évaluation, mais cela fait un bon moment que nous mettons l'élève au centre du processus d'apprentissage !

Pouvez-vous tirer un bilan de ces deux premières années de décloisonnement ?

Il est vrai qu'un tel projet demande des efforts, des concertations et surtout le feu vert et la confiance de la direction et des collègues impliqués.

Mais c'est surtout la fin de l'isolement, des élèves comme du maître de classe de développement. De plus, nous mettons en place des stratégies efficaces de lutte contre l'échec scolaire

Je tiens tout de même à préciser que ce décloisonnement n'est pas un modèle mais peut donner des idées ou des pistes qui doivent être adaptées à chaque situation.

Propos recueillis par
Sybille Candaux

formation Burofco

Les offres du Burofco pour la formation continue EVM sont en cours d'élaboration. Les principes et les axes essentiels d'intervention en sont arrêtés, les contenus vont encore se préciser d'ici la rentrée d'août prochain. Quelques mots sur les perspectives générales de ces actions de formation – qui sont en bonne partie communes aux différents secteurs de la scolarité.

En 1999-2000, on aborde la troisième année scolaire de mise en œuvre, partielle encore, d'EVM. Les nouvelles structures se généralisent, les nouvelles pratiques s'instaurent progressivement. Les offres de formation s'efforcent de coller à ce mouvement, de le faciliter, de l'accompagner.

Durant les deux années écoulées, l'accent prioritaire a naturellement été mis sur des séminaires d'introduction, pour le cycle de transition, pour le secteur infantin et primaire, pour les nouvelles Ecoles de maturité et de diplôme.

Il s'agissait là d'entreprises d'envergure, réunissant de nombreux maîtres et proposant un éventail de formations d'introduction ciblées sur les changements pédagogiques.

Mais, dès le départ aussi, le Burofco a tenu à proposer des séminaires et des ateliers thématiques plus proches de la mise en œuvre pratique et du travail dans les classes. Ces offres correspondaient à une volonté de répondre à des besoins particuliers, à des attentes diversifiées, et aussi de contribuer à l'émergence de ces demandes.

En interaction avec la pratique

Avec l'année scolaire prochaine vont se maintenir ces deux modalités essentielles, même si le rapport entre elles tend à s'inverser : le Burofco va encore organiser des formations d'introduction, essentiellement pour les enseignants de 7e – 8e – 9e, mais c'est une offre de formation en lien étroit avec la pratique qui va surtout se développer selon des modalités diverses.

Il pourra s'agir de séminaires d'approfondissement de certains thèmes (projet interdisciplinaire, approche du monde professionnel, nouvelles pratiques d'évaluation, animation de travaux en groupes d'élèves, etc.). S'y ajouteront des ateliers de formation en interaction avec la pratique. On y trouvera des

approches du multiculturel, de certaines stratégies d'apprentissage, par exemple. Par ailleurs, un effort particulier sera mis sur l'accompagnement de projets pédagogiques.

Enfin, et c'est aussi une forme importante de formation et d'accompagnement, le Burofco mettra sur pied divers forums d'échanges sur des pratiques d'enseignement et des réalisations de classes.

En réponse aux demandes

Selon ces différentes modalités, le Burofco propose donc un certain nombre de rencontres, de journées ou de demi-journées de formation. Mais il est évident que l'offre n'est pas exhaustive, et que des demandes particulières vont venir s'y ajouter, demandes d'établissements ou demandes de groupes de maîtres. Dans ces cas-là, la formation mise sur pied sera le résultat d'une collaboration entre l'établissement ou les maîtres et le Burofco. Les enseignants animateurs de formation (secondaire I et II), les équipes d'animation pour la formation (secteur infantin et primaire) pourront naturellement jouer un rôle important dans ce dispositif, tant en ce qui concerne le recueil des demandes que la participation à l'élaboration des réponses proposées.

Ce type d'accompagnement devrait prendre de plus en plus d'ampleur, c'est en effet dans cette approche-là que les principes de la formation continue EVM se réalisent et que le Burofco devient pleinement centre de ressources. S'esquisse là quelque chose comme un passage de témoin — et dans la perspective de la mise en place de la HEP, c'est un mouvement nécessaire et de bon augure.

*Offres de formation
Burofco
pour 1999-
2000*

Burofco

Françoise Gavillet
Burofco

interdisciplinarité

La créativité et l'investissement des maîtres et des élèves en Division supérieure ad hoc, qui s'expriment dans les projets interdisciplinaires, disposent d'un lieu de communication et d'échanges: un Forum organisé par le Burofco. La troisième édition de cette manifestation s'est déroulée à l'Ecole normale de Lausanne, samedi 8 mai dernier. Un peu plus de 80 participants (enseignants et élèves) exposaient et présentaient leur démarche de projet. Environ deux cents visiteurs ont pu profiter de ces présentations et des échanges avec les participants. Ils ont pu également assister à la table ronde qui réunissait des représentants des milieux professionnels et scolaires sur le thème des enjeux de l'interdisciplinarité.

En attendant la mise à disposition, sur site Internet, de l'ensemble de ces projets, voici quelques échos de ce rendez-vous...

C'est incroyable avec quelle énergie les jeunes se sont investis pour réaliser les pièces radiophoniques que nous avons écrites puis enregistrées, remarque une enseignante de Béthusy, lorsque nous enregistrions dans le studio, les jeunes nous demandaient s'ils pouvaient aller à l'école chercher un document oublié. L'école, c'est-à-dire une autre salle du bâtiment où les élèves en question se trouvaient déjà...

Moi, en étudiant les quartiers de Fribourg, j'ai été en contact avec une école dans laquelle des handicapés mentaux étaient scolarisés quelques jours par semaine avec des jeunes «normaux», ça m'a inquiétée d'abord, puis j'ai trouvé l'ambiance excellente; ça m'a beaucoup appris, conclut cette élève de Payerne.

Faire entrer la Vie à l'école, ou encore remettre ensemble ce que l'école présente souvent de façon morcelée avec des contenus d'enseignement planifiés dans le cadre d'une seule matière, voici deux des enjeux relevés par les participants à la table ronde. Ces préoccupations ne sont pas nouvelles, certes, mais les attentes du monde professionnel évoluent vite: les capacités de travailler en équipe et de mobiliser le plus de ressources possible afin de résoudre des problèmes nouveaux constituent des compétences toujours plus recherchées par les employeurs. Un ancien directeur de la formation dans le secteur bancaire signale même que la plupart des problèmes qui surgissent dans une entreprise naissent de l'incom-

préhension entre les collaborateurs. Développer chez les jeunes la créativité et la capacité de communiquer apparaissent comme des enjeux majeurs pour aborder une vie professionnelle prometteuse.

Pourtant, il n'est pas évident pour un enseignant de s'affranchir de la logique des matières et de celle de l'évaluation chiffrée, pour gérer un projet avec des élèves, projet souvent à réélaborer en cours de réalisation. Comment modifier son attitude d'enseignant de discipline pour évoluer vers un rôle d'accompagnateur de la construction de savoirs et de savoir-faire par l'élève, comment être sûr que les élèves apprennent réellement – et, s'ils apprennent, qu'apprennent-ils?

Toutes ces questions ont trouvé des éléments de réponse dans les échanges entre enseignants, et la conviction des élèves, comme celle des maîtres présents, s'est clairement affichée durant tout le forum: entreprendre, c'est apprendre!

José Ticon
Burofco

18

*Quelques échos
du Forum
du 8 mai 1999*

Burofco

*Faire entrer la Vie
à l'école, ou encore
remettre ensemble
ce que l'école présente
souvent de façon
morcelée...*

différenciation

Un des quatre axes d'EVM est constitué par le thème de la différenciation.

Dans une suite de deux articles, je vais tenter de présenter succinctement quelques pistes qui devraient permettre, me semble-t-il, tant de nourrir la réflexion que d'agir concrètement au quotidien... sans pour autant prétendre épuiser le sujet.

Un premier article abordera la différenciation par le pôle de l'enseignant et de la didactique, alors que le second article présentera un outil (le plan de travail) se situant plutôt du côté des besoins de l'élève.

Différencier...
vers une mise
en pratique
(première partie)

Différencier par la didactique...

Aujourd'hui tout enseignant sait que, face à un même apprentissage, il existe quasiment autant de stratégies différentes utilisées dans sa classe qu'il y a d'acteurs. Fort de ceci, une différenciation didactique fait le pari qu'en augmentant la variabilité des démarches de notre enseignement (Bru, 1992), on peut être en phase, au moins à un moment donné, avec chaque apprenant.

Concrètement cela veut dire que dans la classe, sur un même apprentissage, on va s'astreindre à utiliser, par

exemple, une méthode inductive et une méthode déductive, à utiliser l'oral et l'écrit, à utiliser le travail individuel et de groupe, etc. pour que, «in fine», à peu près tout le monde y trouve son compte.

... ou quand la balle est dans le camp de l'enseignant

Ainsi, et aussi paradoxal que cela puisse paraître, pour mettre en place de la variabilité didactique, il est plus urgent que l'enseignant s'interroge sur lui-même plutôt que sur les particularités de ses élèves. Il est alors nécessaire qu'il se décentre de ses

Présentation simplifiée des 5 domaines de différenciation (Meirieu, 1987/1993, p. 143-147)

1. Démarche

Démarche d'apprentissage

- *analytique*: compréhension à partir d'exemples qui se structurent peu à peu
- *synthétique*: appréhension par une structure (une règle, un modèle, ...) dont on cherchera ensuite les exemples

2. Guidage

Degré de guidage dans l'exécution de la tâche

- *fort*: programmation du travail pas à pas, avec corrections fréquentes des étapes
- *faible*: définition globale du travail à faire avec initiative laissée dans sa réalisation puis correction globale ultérieure

3. Outils d'apprentissage

Appui

- *oral*: recours au discours, à un support audio
- *écrit*: recours à un support écrit

Stratégie d'évocation

- *auditive*: faire exister, dans sa tête, sous forme de sons ou de discours les éléments sélectionnés
- *visuelle*: faire exister, dans sa tête, sous forme d'images les éléments sélectionnés

Distance à l'objet

- *directe*: contact avec l'objet étudié: manipulation, matériel, expérience, («concret»)
- *indirecte*: travail sur la représentation (texte, image, schéma) conduisant à une étude plus distante, plus symbolique, («abstrait»)

4. Insertion socio-affective

Mode de travail

- individuel
- groupe
- collectif

Détachement

- *fort*: détachement du contexte d'étude
- *faible*: enracinement dans le vécu personnel, sensibilité à un accrochage relationnel

5. Gestion du temps

Temps utilisé de manière

- *massée*: séquences longues, regroupées
- *segmentée*: séquences brèves, discontinues, à heures fixées

Temps de réaction

- *primarité*: travail, étude faite tout de suite, sur le champ, dès l'annonce du sujet
- *secondarité*: temps de latence, temps laissé entre l'annonce du thème et son étude

différenciation

habitudes didactiques. En effet, trop fréquemment et souvent inconsciemment, nous nous cantonnons dans une gamme trop limitée de situations didactiques par rapport à l'hétérogénéité de la classe. Une analyse fine pourrait d'ailleurs certainement nous montrer que nous ne retenons, pour notre enseignement, que les situations didactiques qui sont en phase avec notre propre manière d'apprendre... Il s'agit donc d'abord de bien identifier nos propres pratiques didactiques afin de les enrichir au profit de tous les élèves.

Où l'on présente un outil

Ce travail d'analyse de pratique puis d'enrichissement peut être facilité par l'utilisation de l'outil proposé par Meirieu et reproduit de manière simplifiée en page 19.

Où l'on exemplifie l'utilisation de l'outil

On aura compris que ces cinq domaines peuvent être utilisés comme critères d'analyse de sa propre pratique, afin de mettre en évidence, peut-être, quelques habitudes didactiques personnelles et/ou quelques zones d'oubli. J'aimerais illustrer ci-dessous l'autre usage, un usage plus créatif, de cet outil. Je le ferai à travers la présentation simplifiée d'un thème de géographie du cycle de transition. Prenons le sujet «La localisation d'un établissement industriel». Simplifions encore et ne retenons que l'idée directrice suivante: «Une usine est généralement localisée près de voies de communication». Ainsi, en choisissant parmi les cinq domaines de différenciation proposés par Meirieu ne serait-ce que deux domaines à croiser, nous obtenons, sur la même notion, déjà les quatre séquences didactiques diversifiées suivantes :

Distance à l'objet		
	directe	indirecte
Degré de guidage: faible	<p>Séquence n° 1</p> <p>La classe se rend sur l'emplacement d'une zone industrielle. Sur place, les élèves reçoivent la consigne suivante : «Pourquoi a-t-on placé cette zone industrielle à cet endroit? Fais un prospectus vantant, pour l'usine, les avantages de l'endroit.</p>	<p>Séquence n° 3</p> <p>Au moyen de 3 photos tirées du livre de géographie <i>Paysages suisses</i> et représentant des zones industrielles différentes, les élèves répondent à la question : «Si tu devais construire une usine, où la placerais-tu et pourquoi?»</p>
Degré de guidage: fort	<p>Séquence n° 2</p> <p>La classe se rend sur l'emplacement d'une zone industrielle. Sur place, les élèves doivent compléter un plan de situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dessiner en rouge l'usine; - compléter en bleu l'autoroute, en brun les routes principales, en vert les autres routes; - compléter en noir les axes ferroviaires; - observer les moyens de transport en usage et compléter la phrase : une usine est généralement localisée près de... 	<p>Séquence n° 4</p> <p>Sur une carte géographique locale, au moyen d'un calque, les élèves doivent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - passer en rouge l'usine; - passer en bleu l'autoroute, en brun les routes principales, en vert les autres routes; - passer en noir les axes ferroviaires; - observer l'emplacement de l'usine et ses accès; - compléter la phrase : une usine est généralement localisée près de...

Dans le cadre de cette présentation, je me suis volontairement restreint à ne jouer que sur deux domaines de différenciation... mais rien ne doit nous empêcher de croiser plus que deux variables et surtout de choisir des domaines dont l'usage ne nous est pas forcément spontané.

Où l'on dit comment gérer cette production de séquences

Ce qui compte avant tout, dans l'utilisation de ces cinq domaines de différenciation, c'est d'arriver à disposer d'un réservoir large de séquences pos-

sibles sur la même notion. On pourra alors facilement puiser dans ce réservoir pour faire des choix, prendre des décisions de planification, d'organisation, d'animation et de progression de l'apprentissage.

Ainsi j'aurais envie de dire, pour continuer avec l'exemple de géographie, que mon choix personnel me porterait, pour faire découvrir l'idée directrice aux élèves, à recourir à la situation n° 1 (car elle est de nature constructiviste) puis, afin de renforcer ce premier acquis, à utiliser la situation n° 4 (qui est, dans notre tableau, la plus contrastée d'avec la n° 1). Je réserverais, si nécessaire, les situations n° 2 et n° 3 aux quelques élèves qui auraient, malgré tout, «résisté» aux premières démarches.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*, Paris: ESF.
- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Editions Universitaires du Sud.
- Meirieu, Ph. (1987/1993). *Apprendre... oui, mais comment?* Paris: ESF (11e éd.).
- Meirieu, Ph. (1995). *L'école, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris, Paris: ESF (11e éd.).

Serge Geiger
Ecole Normale
de Lausanne

Quid des pratiques concernant le dossier d'évaluation après deux périodes d'évaluation dans les classes exploratrices du premier cycle primaire? Qu'est-ce que les enseignantes et les élèves y consignent? A qui ou à quoi est-ce utile? Quels sont les problèmes posés par l'utilisation du «classeur bleu»?

Pour tenter de répondre à ces questions, les chercheurs de l'URSP chargés du suivi du premier cycle primaire ont proposé un canevas d'entretien aux déléguées des 14 établissements explorateurs. Celles-ci ont récolté les avis de leurs collègues (environ 90 classes) et fourni la base de la synthèse qui suit.

La raison d'être du dossier d'évaluation est double : faciliter le dialogue entre les enseignants, les élèves et les parents, et permettre d'évaluer plus finement l'élève.

Il comprend trois parties :

- des travaux personnels de l'élève;
- des documents de synthèse tels que le carnet périodique, et, éventuellement, des bilans de compétence, des contrats pédagogiques, des documents liés à un autre parcours scolaire, des évaluations effectuées par l'élève;
- des documents certificatifs.

Seuls les contenus et la gestion des deux premières parties du dossier seront traités ici, car aucun document certificatif n'intervient dans la première année du premier cycle primaire.

Cet article fait état d'un processus d'appropriation progressif du dossier d'évaluation dans les établissements explorateurs : il s'agit donc d'une photographie, à un moment donné, des pratiques d'utilisation de cet outil.

Constitution du dossier d'évaluation

Le plus souvent les travaux sont choisis par les enseignantes; plus rarement, ce sont les élèves qui constituent la partie «Travaux» de leur dossier. Le critère de choix majoritaire des enseignantes est la mise en évidence d'une progression dans les apprentissages des élèves. Un choix de travaux représentatifs du niveau des élèves, de leurs acquis, et de leurs lacunes, ou encore représentatifs des objets travaillés en classe, est également pratiqué. Lorsque les élèves peuvent choisir, ils présentent surtout des travaux qu'ils ont aimé effectuer, des fiches qu'ils trouvent jolies et dont

ils sont fiers. Ils sont parfois désireux de montrer leur progrès et semblent consigner souvent le même style de fiche. Certaines enseignantes dirigent le choix des élèves en imposant des critères (*travail que l'élève a aimé faire, travail facile/difficile, bien réussi, ...*).

Les commentaires rédigés sur les travaux sont la plupart du temps le fait des enseignantes; soit elles interviennent avec des grilles d'appréciation (*réussi / à travailler; premier essai / deuxième essai, ...*) ou des appréciations plus qualitatives (*X connaît la suite des nombres jusqu'à...*); soit elles transcrivent les commentaires de leurs élèves. Dans un établissement, les plus grands élèves notent eux-mêmes leurs commentaires en fonction des deux critères suivants : *ce qu'ils ont appris et pourquoi ils choisissent telle ou telle fiche*. Dans ce domaine, il y a donc un continuum de pratiques diverses : pas ou peu de commentaires, de très brefs commentaires (*bravo, pas fini, ...*), des commentaires nécessitant l'accord de l'élève concerné, des commentaires dictés par les élèves selon des critères précis ou non, voire des commentaires directement rédigés par les élèves.

Les travaux consignés ont souvent pour objet l'apprentissage du français et des mathématiques, les travaux dans les autres branches trouvent moins facilement place dans le dossier d'évaluation. Pour certaines enseignantes, il semble y avoir des difficultés à placer des travaux dans les domaines des ACM, du dessin et de l'écriture. Le nombre de travaux insérés varie beaucoup d'un établissement à l'autre, voire d'une classe à l'autre ainsi que la palette des branches représentées.

En ce qui concerne la partie «Synthèses», dans certaines classes, on

*Le dossier
d'évaluation
au premier cycle
primaire*

URSP

dossier d'évaluation

ne trouve que le carnet d'information, dans d'autres, des bilans de compétences dans différents domaines – principalement en français et mathématiques, mais également dans les autres branches – ou encore des contrôles. Parfois ces bilans de compétences sont communs à tout l'établissement, parfois chaque enseignante intègre dans cette partie ce que bon lui semble. Des bilans concernant le comportement – les attitudes en classe, les attitudes face au travail, aux règles de vie de la classe, ... – y trouvent également leur place. Les objectifs à atteindre sont parfois précisés sur les bilans de compétence. Dans un établissement, une liste des objectifs de fin de cycle pour chaque domaine a été élaborée et insérée dans le dossier. Des contrats pédagogiques trouvent parfois place dans le dossier. Par contre aucun document relatif à d'autres parcours de type scolaire n'y a été intégré. Plusieurs établissements insèrent dans cette partie des évaluations effectuées par les élèves eux-mêmes concernant leur travail scolaire, leurs comportements et leurs intérêts.

Utilisation du dossier d'évaluation

A quoi sert le dossier d'évaluation ? A qui est-il destiné ? A une exception près, le dossier est largement utilisé. On s'en sert avant tout dans une perspective informative et plus rarement dans une visée formative. Il permet donc principalement d'informer les parents et d'explicitier le carnet d'information. C'est un moyen de s'appuyer sur du concret lors de rencontres ou d'entretiens avec les parents. Parfois, on l'utilise dans le cadre d'entretiens tripartites (élève, parents, enseignante); par exemple, un établissement prévoit une séance de présentation des dossiers aux

parents en présence de tous les enfants. Le dossier reste le plus souvent en classe à disposition des parents; pourtant il est rare que ceux-ci viennent spontanément le consulter. Ce dossier voyage assez peu à la maison; par contre des travaux, voire des bilans de compétence sont amenés régulièrement par les élèves chez eux dans des fourres ou des enveloppes ad hoc.

Cet outil a également une fonction formative. Selon les enseignantes, le dossier permet aux élèves de constater leurs progrès ou leurs lacunes, voire de se motiver à nouveau; il est particulièrement utilisé avec des élèves en difficulté. Il sert aussi aux enseignantes à cerner la progression de chacun. Il peut également servir de point de départ dans les discussions d'équipe. Il permet également de remplir plus aisément le carnet d'information. En bref, ce dossier permet de jouer sur toute la gamme des fonctions de l'évaluation, chaque établissement, chaque enseignante mettant un poids particulier sur l'une des utilisations possibles. Là aussi, on peut mettre en évidence un continuum de pratiques entre une utilisation purement formative du dossier, centrée plutôt sur les cheminements parcourus par l'élève et une utilisation qui s'attache à fournir des bilans sommatifs.

Points forts et points faibles du dossier d'évaluation

Trois aspects positifs ressortent majoritairement des prises de position des enseignantes.

Premièrement, cet outil concret est perçu comme une aide et un support pour discuter avec les parents. Il est beaucoup plus complet qu'un carnet de notes et permet de justifier les attestations du carnet d'information, voire de servir de base de discussion en cas de litige avec les parents. C'est un bon moyen pour les interpellier. Il s'agit, selon les enseignantes, d'un outil utile au développement des relations école-famille.

Deuxièmement, le dossier d'évaluation permet de responsabiliser les élèves dans leurs apprentissages, de les concerner pour leur travail, de les motiver, de mettre en évidence leurs progrès, ceci notamment pour les élèves les plus faibles. C'est un outil personnalisé; les élèves savent ce qu'ils doivent apprendre, notamment lorsque des équipes clarifient les objectifs de fin de cycle et les insèrent dans le dossier. Il semble que les élèves aiment regarder leur dossier d'évaluation.

Enfin, les enseignantes affirment disposer d'un outil utile qui leur permet d'avoir une bonne vue d'ensemble de l'évolution de leurs élèves au cours des périodes d'évaluation. Bref, il s'agit d'un outil qui leur permet de poser un *nouveau regard sur l'élève* et les aide à réfléchir avec les élèves sur leurs cheminements. Il rend également possible une évaluation plus précise.

Dans ses aspects matériels, le dossier d'évaluation permet un archivage des travaux importants et significatifs, et particulièrement des travaux réussis.

Les points problématiques soulevés par les enseignantes concernent principalement deux questions: la gestion

22

... on est davantage attentif aux processus par lesquels les élèves parviennent aux résultats attendus qu'aux résultats eux-mêmes.

dossier d'évaluation

de cet outil et son aspect matériel. Le dossier d'évaluation est parfois perçu comme une charge supplémentaire, voire une surcharge: *c'est astreignant, ça prend du temps*. L'exigence en temps est très souvent mentionnée. De nombreuses remarques ont trait aux aspects matériels et donnent lieu à des propositions (voir ci-dessous). Une remarque négative générale a été faite dans un établissement: *il est difficile de faire la différence entre un portfolio formatif et un dossier d'évaluation informatif voire sommatif. Il peut y avoir contradiction, voire manipulation*. Certaines enseignantes ont des difficultés à s'approprier cet outil, notamment à cause de ses multiples fonctions: on affirme d'une part qu'il fait double emploi avec le carnet d'information et, d'autre part, qu'il ne joue pas son rôle de portfolio. Enfin, dans les classes où différentes enseignantes interviennent, la cohérence entre les pratiques des unes et des autres n'est pas facile à concrétiser.

Propositions d'aménagement du dossier d'évaluation

Pour améliorer le dossier d'évaluation et sa gestion, les enseignantes des établissements exploratoires font un certain nombre de propositions et de suggestions. Les plus nombreuses concernent le matériel: il s'agirait d'ajouter des séparations supplémentaires (pour les périodes, les branches, avec des couleurs différentes), d'étiqueter le répertoire, de fournir un classeur à deux anneaux, de réduire le format du classeur parce que, chaque année, les travaux en sont retirés, de prévoir la distribution d'autres classeurs en cours de scolarité si le dossier va régulièrement à la maison. Des propositions de formation et d'information sont également suggérées: il faudrait former à l'utilisation du dossier d'évaluation afin

d'introduire davantage de cohérence entre établissements. Certaines souhaitent une information sur l'utilisation de cet outil au cycle de transition ou encore proposent de le présenter aux futures enseignantes du premier cycle avant le carnet d'information. Quelques propositions de suppression de tout ou partie du dossier sont apparues, arguant principalement du fait que les parents peuvent suivre le travail de leurs enfants grâce aux cahiers et aux fiches que ces derniers rapportent régulièrement à la maison, ou lorsque des portfolios sont constitués en classe. Enfin, on suggère également de réserver un espace «commentaires-remarques» pour les parents.

En guise de conclusion

Un des problèmes les plus importants qui a été soulevé a trait à la difficulté de gérer les différentes fonctions du dossier d'évaluation selon le destinataire visé (élève, enseignant, parents, institution scolaire). Ce problème a été analysé dans les travaux portant sur les portfolios* et ceux-ci concluent généralement qu'il faut fixer des priorités et, en fonction de celles-ci, définir le format de portfolio et le mode d'utilisation les mieux adaptés (pour une synthèse de ces travaux en français, voir Allal et al, à paraître). Cela dit, si un dossier d'évaluation vise différents objectifs, il faut qu'il y ait un minimum de cohérence entre eux (Goupil et al, 1998). Dans cette perspective, une clarification de la fonction des différentes parties du dossier d'évaluation paraît nécessaire.

Les doutes exprimés autour de l'utilisation, voire de l'utilité du dossier d'évaluation sont peut-être le fruit de

* On consultera avec profit les ouvrages de Goupil (1998) et de Farr & Tone (1998), qui fourmillent d'exemples pratiques sur la constitution des portfolios.

changements de pratiques ou de résistance à des changements de pratiques. Ainsi, on se situe dans un cadre de cycles d'apprentissage: les objectifs à atteindre sont à plus long terme, on est davantage attentif aux processus par lesquels les élèves parviennent aux résultats attendus qu'aux résultats eux-mêmes, on propose de plus en plus de situations d'apprentissage ouvertes, on responsabilise davantage les élèves, on est soucieux de bien informer les parents, ... Tout cela rend, bien sûr, l'évaluation plus complexe: on s'éloigne d'une évaluation purement normative pour s'approcher d'une évaluation davantage au service des élèves, une évaluation permettant notamment de susciter la réflexion de ceux-ci sur leurs apprentissages. Un dossier d'évaluation qui donne à l'élève la possibilité de s'engager dans une démarche nourrissant sa propre réflexion, qui implique l'élève dans la sélection de ses travaux, qui illustre ses progrès, qui donne du sens à ses activités, ... participe réellement d'une transformation des pratiques d'évaluation, elles-mêmes révélatrices d'un changement des pratiques pédagogiques en classe et dans les établissements.

**Dominique Bétrix
et Daniel Martin
URSP**

Bibliographie

- Allal, L., Wegmuller, E., Bonati-Dugerdil, S., & Cochet Kaeser, F. (à paraître). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. *Mesure et Evaluation en Education*. N° spécial sous la direction de J.Weiss.
- Farr, R., & Tone, B. (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'éducation*. Montréal. Toronto: Chenelière/McGraw-Hill
- Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossiers d'apprentissage*. Montréal, Toronto: Chenelière/McGraw-Hill
- Goupil, G., Pallascio, M.-C., Petit, E.-L. (1998). Le portfolio: un pas vers une évaluation plus «authentique» orientée vers l'acquisition de compétences. *Revue québécoise de psychologie*, 19, (2), 167-181.



Une école pour les langues

S. Wokusch &
C. Bonnet (Eds.)
(Juin 99)

Une école pour les langues, c'est

13 contributions qui tentent de comprendre, décrire, analyser ou mettre en œuvre les tendances actuelles de l'enseignement des langues à l'école, et 14 auteurs concerné(s) par ce sujet, formatrices et formateurs de maîtres, chercheuses et chercheurs, enseignantes dans les classes d'accueil, enseignantes et enseignants d'allemand du secondaire I ou II, enseignantes de linguistique ou de phonétique à l'université. Ce qui les rassemble ici, c'est l'intérêt qu'ils portent à l'enseignement des langues à l'école et le désir qu'ils ont de le favoriser et de l'enrichir du début à la fin de la scolarité.

Cet ouvrage veut:

- témoigner de la présence des langues et des cultures à l'école;
- valoriser l'apprentissage des langues;
- présenter et promouvoir des expériences novatrices menées dans les classes: démarches d'éveil au langage, enseignement bilingue, enseignement avec de nouveaux moyens, ...;
- faire partager une réflexion théorique sur l'acquisition du langage et des langues;
- montrer des perspectives et des projets de formation des enseignant(e)s.



Sous le titre *Été 99 EVM*, plusieurs manifestations sont prévues entre fin juin et fin août, tant à l'intention des enseignants et des formateurs, qu'à celle des partenaires politiques de l'école vaudoise.

Début le **30 juin** avec une conférence publique de Jacqueline Caron: *Vers une gestion participative à l'école* (14h.30, Université de Lausanne, BFSH 2).

Jacqueline Caron est l'auteure des ouvrages bien connus et appréciés *Quand revient septembre...* (Chenelière, 1994, 1997). Enseignante primaire pendant plus de vingt ans, elle a dirigé ensuite un établissement mixte et donné des cours à l'Université du Québec. Fondatrice d'un centre qui porte son nom, elle offre, avec six autres animatrices, aux enseignants du secteur primaire, secondaire ou spécialisé des sessions de perfectionnement centré sur la gestion de classe participative. Tenir compte des différences et développer le travail en équipes sont deux de ses principales préoccupations.

Le **5 juillet**, sous le titre *Quelques facettes de l'école vaudoise*, c'est un Forum, ouvert à tous, qui est organisé par les Services d'enseignement du Département. Ce Forum propose la visite de stands présentant différents aspects de l'enseignement et de la formation et invite les visiteurs à participer à des ateliers de discussion et d'échanges sur les thèmes des *arbres de connaissance*, du *dossier de l'élève*, de la *classe-ateliers*, du *travail des enseignants en équipe*, des *projets*, de l'*apprentissage coopératif*, et du *partenariat école/famille*. Un atelier permettra aux personnes intéressées de s'entretenir avec le Comité de pilotage EVM. On trouvera aussi ce jour-là des espaces de documentation et de présentation d'ouvrages scolaires et pédagogiques.

Par ailleurs, divers cours et séminaires sont mis sur pied les **5, 6 et 7 juillet**. Un cours de 3 jours, ouvert sur inscription, est organisé par le CPF sur le thème de *La gestion des conflits et de la violence*. Le Burofco, quant à lui, a prévu plusieurs séminaires à l'intention de ses animateurs et des formateurs d'enseignants.

Une matinée politique, organisée par le Secrétariat général du DFJ, aura lieu le **8 juillet**. Y sont conviés les membres des commissions scolaires, les conseillères et conseillers municipaux, les députées et députés.

Enfin, le **25 août**, en ouverture de la nouvelle année scolaire, c'est une conférence du Professeur Hubert Montagner qui est proposée: *Les rythmes et les compétences de l'enfant, rythmes scolaires et biologiques* (14h.30, Université de Lausanne, BFSH 2).

Hubert Montagner est professeur d'Université et directeur de recherche à l'INSERM. Il a d'abord étudié les gestes et les attitudes des enfants dès leur plus jeune âge. Il est très connu maintenant pour ses travaux de chronobiologie, c'est-à-dire l'étude des rythmes biologiques et psychiques qui conditionnent la journée de l'enfant. Ses recherches ne l'empêchent pas de se mobiliser pour modifier l'école en fonction de ses découvertes, comme l'atteste son livre: *En finir avec l'échec à l'école: L'enfant: ses compétences et ses rythmes* (Bayard, 1996).