

ACCOMPAGNEMENT

(PMS EN 5-8)

Notes d'un exposé datant déjà d'un certain nombre
d'année... (avant 1998)

Première partie : récit.

L'histoire de la classe de 2^{ème} année à B.

1. contexte : l'enseignante, chevronnée et, de surcroît, directrice d'école, prend en septembre, la classe de 2^{ème} année primaire, qui a fait une première avec une institutrice qui a, sous l'impulsion de l'équipe d'animation et des idées dans l'air du temps, utilisé une méthode de "lecture fonctionnelle", dans laquelle elle débutait et pataugeait. Les enfants n'ont pas "mordu" pas et, à la fin de l'année, il y a un seul élève dont on peut dire qu'il sait déjà lire.

Fin novembre, devant une classe qui ne démarre pas en lecture, et confrontée à des parents qui s'inquiètent, la directrice fait appel au centre PMS et convoque une réunion de parents. On constate que l'anxiété des parents entraîne celle des enfants.

2. Je décide de faire passer un INIZAN lecture à la classe (alors que nous n'en faisons plus depuis des années - pour inadéquation avec les nouvelles méthodes de lecture), pour objectiver la situation, et savoir où en sont vraiment les enfants, conscient de l'illogisme d'un test "analytique" dans un processus d'apprentissage "fonctionnel". Mais la directrice, inquiète, et talonnée par la lagopède qui travaille dans l'école, refait du "syllabique" conjointement à une approche fonctionnelle.

Résultats surprenants : au "compléments de phrases", les enfants manifestent l'envie d'écrire, d'inventer des suites de phrases, et demandent "comment on écrit ceci, comment on écrit cela...?" Bien sûr, on les aide (et on sort de la logique "test")

Conclusions : ils ont envie d'écrire, quoiqu'ils ne sachent pas lire encore. Le seul élève de la classe qui sait lire le fait sentir fièrement aux autres, qui se sentent écrasés par sa réussite. Ce qui crée une dynamique de classe qui accentue le sentiment de "ne pas savoir" des autres élèves.

3. De commun accord avec l'Institutrice, nous décidons de faire écrire les élèves "sauvagement" n'importe quoi, n'importe comment, pour les remotiver. C'est abandonner, dans un premier temps, l'idée de vouloir l'écriture correcte des mots pour maintenir un processus d'écriture créative. Ma caution et mon soutien aide l'institutrice à plonger dans cette pratique peu orthodoxe.

4. Parallèlement, je conduis une sorte de "cercle magique" (inspiré du PRODAS, programme de développement affectif et social) avec la classe dans le but de solidariser le groupe :

- quels sont les sentiments vécus par chacun par rapport à la lecture et à l'écriture ? Ce qu'ils aiment et n'aiment pas.

- ce qui les aideraient le plus.

Les réponses sont riches et variées : lire à deux, lire avec Madame, lire tout seul, venir souvent au coin lecture, écrire des phrases, seul, à deux... Elles nous épatent : eux savent ce qui leur convient le mieux.

- je termine par deux questions : êtes-vous d'accord qu'on s'arrange tous ensemble pour que TOUS sachent lire à la fin de l'année, qu'il n'y ait personne de perdu en route ? comment faire concrètement ?

Dès ce moment, activité fébrile de tous, y compris de l'institutrice, qui passe du temps après quatre heures avec certains élèves. En classe, se développe beaucoup de travail par deux (lecture et écriture). Les progrès sont rapides. C'est comme si un bouchon avait sauté...

5. Roby reste bloqué.

Entretien individuel, dessin de famille, on en parle. Rencontre de la maman. Le papa, me dit-elle, vient de perdre son statut d'indépendant (il était patron, il est tombé en faillite). Il est maintenant camionneur, avec un patron grossier. Toutes ses machines lui restent sur les bras, il n'arrive pas à les vendre.

Il y a un travail de réassurance à faire par rapport au papa, ce que j'explicite à la maman.

Il y a aussi une prise de conscience de la famille au sujet des sentiments d'anxiété et de dévalorisation de Roby, en écho à ceux de son père.

En quelques semaines, Roby se met à lire comme les autres.

Deuxième partie : analyse et théorisation

1. L'action du PMS a été une intervention d'accompagnement et de soutien :

- propositions, suggestions;
- implication personnelle : je me suis engagé, j'ai pris un risque dans le défi lancé à la classe et j'ai assumé ma part.
- introduction de la dimension collective
- repérage du positif : les envies. Là où il y a en-vie, il y a de la vie, de l'énergie et de la motivation. Partir de là.
- exclure toute mise en cause de l'Institutrice de première année (éviter le rejet de responsabilité sur quelqu'un d'autre, la culpabilisation).
- action individuelle limitée (un seul élève a été vu individuellement, l'action s'est portée surtout sur le contexte.

2. Pas de "dépistage", dont les effets peuvent être ambigus ou pervers. Il n'y a pas eu d'utilisation individuelle de l'Inizan, juste une "photographie" de classe à un moment donné.

En troisième maternelle, j'utilise uniquement le SGTC comme première approche de l'enfant, entrée dans un dialogue avec l'Institutrice maternelle dans un conseil de classe et amorce d'une conversation avec les parents.

• Effet
apaisant

• Défi : y
croire.

Dépister les
compétence

Pas de "dépistage" signifie prendre les enfants là où ils sont et comme ils sont, ne surtout pas discriminer, identifier un problème ou un handicap.

Chercher ce qui valorise l'enfant et les parents : mettre en valeur, souligner les potentialités. Mettre en contact enfants, parents et enseignants avec leurs compétences.

Disons "*dépister les compétences*". C'est tout le contraire d'un processus de médicalisation, où l'on dépiste pour soigner.

Repérer le mal-être

Objection : quand il y a un problème, ou bien il est patent, et clair pour l'Institutrice maternelle; ou bien il est caché, et c'est l'observation en classe, en récré, au cours de gymnastique (ou en psychomotricité), le repérage d'un mal être qui sera le plus utile.

Sur le plan pédagogique et organisationnel,

- le cycle est quelque chose qui se cherche et se construit;
- le programme intégré est en voie de compréhension et sa mise en oeuvre est difficile;
- la lecture fonctionnelle est tâtonnante, il y a encore des aller-retour avec la syllabique, des confusions et des peurs.

Tout cela nécessite un accompagnement de la mise en place, de la mise en oeuvre.

Accompagner la mise en place, la mise en oeuvre

Troisième partie : synthèse

De ce qui précède, il ressort que

1. si le cycle est installé et habité (n'est pas une structure vide),

- les choses se passent presque sans nous;
- il nous reste éventuellement à être garants que l'acquis se fait bien pour tous, sur lequel peut se reposer l'institutrice, qui peut alors mieux se laisser porter par le rythme des enfants.

Installer des repères sécurisants

2. si le cycle se cherche, il y a un travail d'accompagnement à faire, selon la demande de chaque enseignant :

- 1) - aide à comprendre certains enfants,
 - leur comportement,
 - leur manière d'apprendre,
 - leurs blocages, leur opposition, leurs résistances à apprendre...
- 2) - aide aux réunions d'équipe;
- 3) - réflexion sur la structure à mettre en place, en fonction des enfants, de leur nombre, de leurs caractéristiques (chaque classe est différente);
- 4) - interventions individuelles;
- 5) - animations (ateliers permettant la connaissance de la personnalité des enfants, cercles magiques, conseils d'élèves – gestion du groupe...)
- 6) - être témoin des innovations, des tâtonnements et des réussites : "viens voir comment cela se passe dans ma classe, me demande cette institutrice. Cela peut vouloir dire selon les cas, viens me rassurer, me dire que je fais bien, je suis fière de te

Être Témoin honnête

montrer, ou encore : donne-moi un coup de pouce, de nouvelles idées, un encouragement.

3. si le cycle est encore très loin...

mon expérience m'a appris à surtout m'abstenir

- de critiquer,
- de pousser au changement,
- de militer pour...

mais être là, accepter, suggérer éventuellement et montrer (pouvoir prendre la craie) ou parler de l'expérience d'un autre enseignant dans une autre école.

La difficulté est d'être témoin, sans cautionner ce avec quoi on n'est pas d'accord, ce qui est nocif ou destructeur.

- Présence
- être "circulateur"
- montrer

Quatrième partie : distanciation.

Prendre du recul pour sa pratique, contextualiser, théoriser, donner du sens.

Notre position nous donne la possibilité, souvent, d'apporter une distanciation, un regard en recul sur les pratiques, non pour les relativiser ou les critiquer mais pour

- les replacer dans leur contexte;
- les mettre en perspective, par exemple, les mettre en regard des objectifs poursuivis;
- les clarifier quand elles sont confuses.

Voici un exemple où deux objectifs pédagogiques sont poursuivis en même temps : une seule consigne est donnée mais l'évaluation porte sur les deux objectifs.

Dans une classe de maternelles, l'institutrice demande aux enfants de "remplir" un dessin avec des gommettes de couleur. Il y a une consigne cachée : les couleurs doivent être réalistes (l'institutrice n'accepte pas une vache verte). L'évaluation porte sur une consigne "remplir" qui est ambiguë et pas nécessairement comprise de façon univoque par tous les enfants, mais qu'ils sont supposés adopter d'emblée : si les gommettes laissent du blanc entre elles, le travail est jugé mal fait. (le dessin n'est pas "rempli"). Mais comme il s'agit de vaches, j'imagine que les enfants peuvent avoir en tête les vaches pie qui sont dans les prés du village, avec des taches noires ou brunes...

Je fais remarquer gentiment à l'institutrice que les enfants sont piégés par une consigne qu'ils n'ont pas nécessairement intégrée (certains oui, d'autres non) et que son évaluation mélange compétence acquise et esprit de fantaisie.

Je ne vois pas trop pourquoi les enfants ne pourraient pas colorer des vaches en vert, à moins que la consigne commande le réalisme, mais je n'insiste pas trop là-dessus : je n'ai pas à juger des conceptions artistiques de l'institutrice.

Action sur
le
contexte

**Vision
systémique,
circulaire**

- y repérer les ressources, les suites possibles, dynamiser, relancer, mettre des liens;

- créer du sens en reliant avec autre chose.

C'est "démorceler" les apprentissages, créer de la cohérence, ce qui facilite l'apprentissage.

Créer des connexions et mettre des liens entre les choses peut aller jusqu'à une vision systémique et circulaire, où apparaissent des boucles rétroactives.

Cinquième partie : questions

Question 1 : que devient l'examen individuel ?

"Il y a parfois plus de ressources et des ressources plus adéquates dans le groupe classe et l'équipe enseignante que dans une guidance psychologique individuelle" (Liliane Neveu et Noël Etienne, PMS de La Louvière)

Question 2 : que devient l'évaluation des pré-requis en troisième maternelle ?

Il ne s'agit pas nécessairement d'un temps ponctuel (un test) mais d'un souci constant, présent dans notre esprit comme dans celui de l'institutrice.

L'accompagnement de l'équipe enseignante nous amène à gérer beaucoup de situations individuelles que l'on peut percevoir comme "déficitaires" mais "que l'on peut aussi percevoir comme "occasions" d'évolution, comme tremplin pour une mise en projet." (Liliane Neveu et Noël Etienne, PMS de La Louvière)

Question 3 : évaluation formative ou certificative ?

"Accompagner les enseignants dans leurs évaluations formatives entraîne des réajustement d'objectifs de certification, prépare la certification. Nos observations comme partenaires dans les classes peuvent aider à une décision certificative prise en équipe, étayée sur un maximum d'éléments." (Liliane Neveu et Noël Etienne, PMS de La Louvière)

**Impliquer
Contextualiser
Responsa-
biliser**

Il m'est arrivé, une fois ou l'autre, de provoquer une implication de tous les enseignants de l'école pour une décision importante concernant un élève : un passage de classe, un maintien dans l'école d'un enfant que relève de l'enseignement spécial.

Question 4 : la tridisciplinarité.

Ma conception n'est pas une tridisciplinarité de personne, ou de fonction, mais une prise en compte, une attention par une équipe, aux différents aspects d'une situation : son contexte social, pédagogique, psychologique, l'aspect santé... Une réunion d'équipe, tous les 15 jours, permet un partage, des analyses de situations, des discussions de cas.

**Des
inégalités,
(re)faire des
différences.**

Sixième partie : conclusion

Deux préoccupations – deux perspectives.

Je veux partager deux soucis que j'ai maintenant très présent dans mon travail.

1. le premier est d'éviter de transformer des différences en inégalités. C'est Albert Jacquart qui dit que ce qui est évalué qualitativement, ce sont les différences : "cet

élève est plus intuitif, celui-là plus rationnel"? Mais dès qu'on évalue quantitativement, on crée des échelles, donc des échelles de valeur, donc on classe, donc on établit des inégalités, d'où risque de discrimination.

Inversement, remplacer nos évaluations quantitatives par des notations qualitatives permet de mieux lutter contre la discrimination à l'école.

2. Ce qui permet aussi d'éviter cette discrimination, c'est de voir les ressources contenues dans les difficultés rencontrées par un enfant... ou un enseignant.

En réalité, plus fondamentalement, je pense que l'école est en train de devenir prioritairement un lieu d'appartenance sociale. Pour de plus en plus d'enfants et de familles, l'école devient le seul lieu où se crée un lien social, le sentiment d'une appartenance, l'apprentissage de modèles de vie en commun.

Si elle est le lieu où s'amorcent et se renforcent les exclusions, elle est aussi, à mon sens, le dernier rempart contre l'exclusion pour un certain nombre de familles.

**L'ensei-
gnement,
un nouveau
métier à
inventer**

Elle aura en tout cas de plus en plus ce rôle-là à jouer. Au point que cette mission (sociale – de socialisation – de tissage de liens et de compétence sociale) va probablement devenir prioritaire : comme le disent Philippe Meirieu et Bernard Defrance, par exemple, cela va passer avant les apprentissages proprement dit, tant il est vrai que le préalable nécessaire pour qu'un apprentissage puisse se produire, c'est qu'il y ait un lien social, un sentiment d'appartenance, un projet commun ou collectif, et un minimum de respect des règles de vie en société.

**Le nôtre
aussi.**

Je suis convaincu que dans le 5-8 comme partout dans l'enseignement, nous aurons aussi ce rôle à jouer, à développer : il est temps, je pense, de nous y préparer.

L'enseignement, un nouveau métier à inventer... Mais le nôtre aussi.

**Réinventer
nos outils**

Réinventer nos outils. Passer du digital à l'analogique. Créativité : un nouveau fondement de l'école et de la pédagogie.

Michel Simonis
(1998)