

## LE MOT DU RESPONSABLE DE LA MEIPPE

---

### **Enjeux actuels de l'accompagnement et de la valorisation des innovations pédagogiques**

Vous permettre d'échanger sur vos pratiques, de réfléchir collectivement afin de vous enrichir mutuellement : voici l'objectif de cette journée.

Vous êtes tous engagés dans des projets qui comportent des innovations pédagogiques, certains depuis cette année, d'autres depuis un an ou plus.

Les actions innovantes que vous menez, souvent depuis longtemps, ont favorisé la réussite des élèves qui vous sont confiés dans vos établissements respectifs.

Elles permettent de répondre efficacement aux besoins des élèves par les objectifs du projet académique, notamment la première priorité « Favoriser la réussite de tous les élèves ».

Ces actions que vous impulsez ne touchent cependant qu'un nombre d'élèves limité. L'expérience des trente dernières années nous montre qu'il ne suffit pas qu'il y ait des innovations dans un établissement pour qu'on les reconnaisse, pour qu'elles se transfèrent, c'est-à-dire que les pratiques pédagogiques des autres collègues puissent également évoluer.

Cela nous conduit donc à tout mettre en œuvre pour diffuser auprès du maximum d'enseignants les pratiques pédagogiques qui accompagnent les élèves vers la réussite.

C'est pourquoi nous avons besoin de partager votre expérience, grâce à des témoignages qui rendent compte des éléments nécessaires au dynamisme et à la réussite de vos projets dans les établissements.

Ce sont ces témoignages, non pas à titre de modèles mais d'exemples argumentés qui peuvent inciter d'autres collègues à s'inscrire dans ce processus de changement.

Cette journée, qui regroupe des équipes engagées ces trois dernières années, sur cinq thèmes communs, a donc pour objet de faire connaître et de promouvoir des pistes pédagogiques à explorer pour accompagner les élèves qui nous sont confiés, au plus près de leurs besoins.

Il s'agit en fait de réfléchir sur vos propres innovations, à la lumière des innovations des autres, afin d'en faire des objets plus aisément transférables.

**Michel TABURET**  
**Responsable de la MEIPPE**

*Equipe organisatrice :*

*Josette Barbotin, chargée des innovations à la MEIPPE , Janie Béghin,*

*Catherine Dambrine, Olivier Marsteau, chargés de mission,*

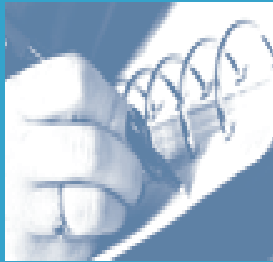
*Marie-Christine Bonneau-Darmagnac, Annie Mousson, professeurs,*

*et l'ensemble des professeurs accompagnateurs MEIPPE en établissement pour l'animation de cette journée.*

---

Quel est le sens de l'école pour l'élève quand il se lève le matin ? Quelle motivation la journée va-t-elle lui apporter ?

Le sens ne va pas de soi, un défi quotidien qui n'est jamais acquis, construit en situation, dans la relation entre l'objet (de savoir) et le sujet. ...



## Mots-clés

motivation,  
transversalité,  
coopération,  
formation, audace,  
plaisir, consistance.

## Donner du sens aux apprentissages : quand? comment ?

Pour une participante, directrice d'école maternelle, c'est dès la première inscription que tout se joue : dès ce moment, en présence des familles et des enfants on (re)cadre, on oriente les représentations dans la durée. Et pourtant un participant note que la perte de sens est sensible dès le C.P.... D'où la pratique d'un temps institutionnalisé, appelé conseil de coopération qu'il a installé pour obtenir des élèves de vraies attitudes.

Au bout de la chaîne, (en lycée professionnel) le plus difficile reste parfois à faire en matière de relation à l'adulte. Dans les situations difficiles, une intervenante avoue oublier parfois les outils sur lesquels elle a été formée : retraduire, essayer d'éviter les affrontements par une reformulation appropriée.

Des besoins de formation en gestion de communication émergent : or il existe des outils.

Quand on est parent d'un enfant dyslexique, le sens donné aux sens apprentissages n'est pas le même ainsi que les attentes, d'où là encore un besoin de formation pour les enseignants. Il apparaît également qu'il y a un sens pour chaque élève en fonction de chaque situation scolaire.

Par des ateliers co-animés avec des orthophonistes, une équipe pédagogique du collège Hélène de Fontès à Surgères a trouvé la motivation nécessaire pour redonner un sens et une cohérence aux apprentissages non seulement au petit groupe d'élèves concernés par la dyslexie, mais aussi à l'ensemble de la classe.

## Des réponses diversifiées

Etablir et consolider le lien entre l'extérieur et l'école, faire entrer la famille dans le monde de l'école contribue à renforcer le sens, car l'école vise aussi à l'intégration.

Dans le cadre de l'enseignement professionnel, c'est l'école qui va vers l'extérieur.

Au premier degré l'unité pédagogique est assurée par l'intervention d'un seul enseignant (ou 2) alors que pour le collège, on parlerait plutôt de « samu pédagogique » avec de nombreuses interventions. D'où le rôle de l'innovation pour essayer tous les jours d'améliorer quelque chose.

En lycée, la culture donne du sens, elle passe par des pratiques interdisciplinaires ou y aboutit : résonance, concordance et non juxtaposition des disciplines : français /SVT par exemple pour une approche poétique et scientifique du réel. Il y a un bon nombre de points communs entre les disciplines pour créer une dynamique.

## Une affirmation : la qualité relationnelle demeure une des conditions essentielles

Des pistes à explorer

Pour l'élève :

- Mieux connaître l'élève : les difficultés révèlent des besoins ;
- l'aider à être conscient des acquis. Mettre un mot sur les difficultés, identifier ce qu'il sait faire, ce qui lui reste à apprendre ;
- rappeler l'enjeu, relier, faire des liens, prendre de la hauteur. Faire le point en début de séance, à la fin avec art, mobiliser, théâtraliser ;
- susciter l'implication active ;
- inciter l'enfant à prendre du recul, à participer aux activités métacognitives.

Pour le professeur enseignant, et non « en saignant ! »

Il y a encore d'autres pistes qui peuvent être fécondes : utiliser le « je » dans les formulations : « J'ai besoin du silence parce que j'arrive à un moment important de la démonstration, je vous demande toute votre attention » ; prendre en compte aussi le message de l'élève, accuser réception pour qu'il se sente entendu, tout en reformulant nécessairement sa pensée.

Mais ce travail sur soi et sur le langage implique une formation préalable ou progressive de l'enseignant.

La reconnaissance de ses propres émotions pour être au clair avec soi-même suppose un long cheminement au bout duquel la sérénité n'est plus un vain mot.

Ce compte rendu s'est efforcé de faire la synthèse des échanges qui se sont tenus respectivement dans les ateliers A et B.

Afin de répondre à la forte demande des enseignants du second degré concernant l'apprentissage tardif des savoirs de base, il a fallu concevoir des dispositifs innovants car la remédiation traditionnelle et le soutien ne suffisaient plus pour répondre aux besoins des élèves en très grande difficulté. L'innovation correspond dans ce domaine à une nécessité. Quelques citations relevées qui indiquent l'implication personnelle et humaine autant que professionnelle: « J'étais malheureux de voir les élèves en souffrance », « Bénévole, est-ce normal ? », « On est seul », « On est volontaires »...



## Mots-clés :

estime de soi,  
co-cheminement  
(professeur/élève),  
valorisation,  
mutualisation,  
organisation, méthode,  
engagement militant.

## L'organisation

Des changements sont nécessaires pour agir efficacement :

- des modifications d'emplois du temps : des enseignants, des élèves
- un travail d'équipe : tous les enseignants sont concernés,
- un lieu dédié aux groupes restreints d'élèves
- un travail en réseau, une mutualisation des projets et des actions mises en place, une liaison collège/ 1er degré
- un travail de missions rectorales (MEIPPE, CASNAV, MGI), seules ou en partenariat avec des associations spécialisées dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme pour transfert de certains outils (voir plus bas plan régional de lutte contre l'illettrisme).

## Un exemple d'organisation au collège du Mar-chioux à Parthenay

L'organisation retenue est la suivante : le principe a été de rester en classe entière, mais avec la présence de deux adultes dans la classe (un professeur des écoles et un autre du 2° degré). Le groupe est constitué d'élèves exclus d'autres établissements mais intégrés au collège, d'élèves de classes de 6ième adaptées, et d'autres repérés à la suite des tests d'évaluation.

## La méthode de la prévention

Il s'agit de se démarquer des remédiations habituelles par une évaluation pronostique pour

1. positionner les élèves sur des compétences précises dont l'absence les met en risque d'illettrisme,
2. ensuite utiliser des logiciels spécifiques (Langagiciels, Nuagiciels) pour un réapprentissage individualisé tardif de la lecture- écriture
3. avoir des pratiques actives, exposées à l'occasion de stages de formation, à mettre en place dès le début de l'année.

Une formatrice qui intervient sur ces outils rappelle que la lecture est un processus en 3 étapes :  
décodage /compréhension/mémorisation.

Un participant souligne la très grande diversité des origines des difficultés et donc la nécessité d'adapter l'individualisation des outils pour l'apprentissage du LIRE/ ECRIRE et CALCULER. A cela s'ajoute une nouvelle donnée chez les élèves en difficulté et à laquelle nous devons faire face : leur refus de travailler. La réponse doit être à la fois immédiate et se maintenir dans la durée. Il est important de travailler sur l'image que l'enfant a de lui.

Parmi les autres problèmes évoqués : l'apprentissage de l'anglais. Comment devons-nous faire pour ne pas surajouter à leurs difficultés ? Comment articuler tout cela avec les enseignements traditionnels ? Quelles passerelles peut-on mettre en place entre les ateliers de lecture et les autres cours et inversement ? Doit-on diminuer les horaires en EPS et arts plastiques ? Comment faire pour les amener à écrire ? Comment faire admettre à un élève adulte de Lycée professionnel qu'il est en difficulté alors qu'il met toute son énergie (et son intelligence) à construire des stratégies pour dissimuler ces mêmes difficultés?

## Un témoignage d'expérience : le collège Jean Macé de Châtelleraut

Les collègues de cet établissement expliquent qu'il y a eu beaucoup de tentatives et d'initiatives, mais que rien n'était satisfaisant. De ce constat est née l'idée de proposer un stage de formation avec l'intervention en partenariat de l'ACLEF (une association lutte contre l'illettrisme de Châtelleraut). Cette formation s'est déroulée sur deux ans avec un accompagnement pédagogique de la MEIPPE et des intervenants. Le suivi des démarches utilisées a permis de les améliorer et de les formaliser. Puis ont été mis en place les tests avec les élèves en difficulté, dont des Enfants du voyage. Ces tests ont permis d'établir que seuls 15 élèves sur les 40 repérés étaient en grande difficulté.

### Les débuts de l'atelier de prévention au collège G. Sand de Châtellerault

Les professeurs ont décidé de faire choisir les sujets de travail par les élèves, puis de passer de l'oral vers l'écrit, avec un travail sur l'amélioration grammaticale du texte, et une saisie avec un traitement de texte.

Les premiers constats : une notable augmentation de la prise d'initiative des enfants (en travail et en prise de parole). La relation entre le professeur et l'élève a gagné en complicité. Le professeur est devenu un « écoutant » qui répond aux besoins de l'élève , celui-ci se sent de la sorte plus valorisé.

Explication probable d'après une formatrice: les méthodes d'apprentissage de la lecture sont devenues plus actives, elles ne sont plus de la transmission de savoirs, l'élève est devenu « existant », sujet et donc acteur. De plus, l'absence de notes au moment des apprentissages (sujet très sensible chez des élèves en difficulté) a pour conséquence une augmentation de l'estime de soi.

Pour les professeurs, les conséquences sont les suivantes : leur pédagogie est devenue moins frontale, elle a évolué vers plus de pragmatisme. L'observation se fait plus continue ; l'enfant apporte ses difficultés et les expose, ce qui facilite leur détection. La mise en place complète de l'atelier se fera après la formation prévue au début du 2ème trimestre.

### Conclusion

Exemples d'échanges sur les enjeux

« Le meilleur moyen de lutter contre l'illettrisme, c'est d'arrêter d'en produire ».

« Apprendre à lire et à écrire, doit être une priorité de l'Education Nationale, c'est à elle que cela incombe, ce qui n'exclut pas des partenariats fructueux comme on le voit ».

### Recommandations

Il est fondamental qu'il y ait un accord de l'élève, cet accord peut passer par la persuasion, la conviction, mais aussi avec l'aide de la famille.

Pour ce qui est du bulletin scolaire, il est évidemment judicieux de ne pas utiliser de termes lourds dans les appréciations (illettrisme, dysorthographe...).

Il doit y avoir aussi une importante discrétion dans le repérage des jeunes en difficulté.

Pour cela, une cohérence est souhaitée et recherchée entre le projet global de la région, où s'inscrit celui de l'académie, et les projets des établissements scolaires dans ce domaine.

La concertation au sein de l'établissement est un des facteurs de réussite des actions. Cela suppose par conséquent qu'il y ait :

- des moyens et un renforcement en personnel
- une forte volonté d'équipe et du chef d'établissement
- \* un suivi (ou accompagnement) pédagogique des équipes dans la durée.



Alors que dans certains établissements, jusqu'à un tiers des élèves de collège ne réussissent pas à donner du sens aux apprentissages qui leur sont proposés, en quoi les activités développées dans le cadre de la mise en œuvre des dispositifs d'alternance en 4ème et 3ème peuvent-elles contribuer à la valorisation de la voie professionnelle, tout en répondant aux attentes de ces élèves en difficultés ?



### Mots-clés

projet professionnel, élèves en souffrance, alternance, formation partagée.

### Aller plus loin dans la mutualisation

Le nombre important des personnes présentes ainsi que leur qualité n'a pas permis réellement de présenter des témoignages d'équipes ou d'appréhender des bilans d'action et donc d'en analyser les facteurs clés de succès.

Les IPR présents ont souhaité sensibiliser les différents participants à la nécessité de bien différencier les dispositifs existants.

Cependant, plusieurs chefs d'établissement et professeurs ont pris la parole afin de donner leurs appréciations sur ce thème de l'alternance au collège et l'on peut énoncer un certain nombre de valeurs communes.

### Pour quels élèves ?

Les dispositifs s'appliquent essentiellement à des élèves dont la motivation au travail scolaire est très faible, et la probabilité de « sortie » du système scolaire en revanche, très forte. Ils n'arrivent pas à faire émerger, développer et finaliser un projet personnel, et ils sont même qualifiés par plusieurs intervenants d'élèves « en souffrance ». Les différentes actions menées permettent avant tout de (re)donner confiance à ces élèves un peu perdus, et tenter de les revaloriser en tant qu'individus dans un cadre scolaire déterminé.

Elles doivent également leur permettre de découvrir les bases concrètes de l'univers des métiers.

### Quelques conditions de réussite

Il apparaît commun à tous les propos tenus que la notion d'engagement des équipes éducatives, des chefs d'établissements, des COP, des parents...est la chose la plus importante pour atteindre l'objectif fixé.

La réalisation passe également par une véritable pédagogie de l'alternance, c'est-à-dire la formalisation d'un portefeuille de compétences privilégiant les connaissances, les attitudes, les aptitudes.

Par ailleurs, les contraintes matérielles liées au fonctionnement (déplacements, coût des transports...) ne devraient pas être un obstacle à la mise en place du dispositif.

M Pairault, personne ressource, est intervenu afin de montrer concrètement le bilan de la mise en place de l'alternance dans le bassin sud Niortais, (objectifs, mise en œuvre, résultats) et a indiqué quels pouvaient être les axes de progrès.(voir le lien avec son diaporama à la fin de la contribution)

Les questionnements communs et non élucidés :

Comment réinvestir « le vécu des élèves, » ?

Comment pérenniser le système après l'intervention de la MEIPPE ?

Comment améliorer l'efficacité du dispositif ?

Convictions

- Dispositif nécessaire pour l'élève
- Nécessité de « cibler » les élèves

Il existe certainement à ces niveaux-là des axes de réflexion pour un travail innovant...

A partir d'un constat initial, partagé par la plupart des équipes présentes : de mauvais résultats, des absences, un taux de redoublement élevé, chacune d'elles a centré son projet sur l'aide individualisée en appliquant des parcours différents ; entretiens individualisés, travail à la carte, pratique de l'interdisciplinarité ou valorisation de compétences autres que scolaires.



### **Mots-clés**

interdisciplinarité, défi, formation des professeurs, équipes volontaires de professeurs et d'élèves, évaluation des compétences.

### **Quelles équipes ?**

L'échange des expériences a mis en avant la nécessité de mettre en place ces innovations avec des personnes (personnels enseignant, vie scolaire et élèves) volontaires et motivées. Une conviction partagée : la formation d'un jeune est avant tout une démarche interdisciplinaire, d'où la nécessité de travailler en équipe volontaire avec un temps de concertation établi et régulier.

Le souci majeur des intervenants est de ne pas stigmatiser les élèves entrant dans un dispositif de soutien, c'est pourquoi ceux-ci doivent être impliqués dans un projet qui requiert leur consensus, en d'autres termes un contrat clair, un objectif précis, une évaluation.

### **Modalités d'application du ou des dispositif(s)**

Diverses entrées sont possibles pour que les élèves profitent à plein d'une aide particulière.

Cela va de la connaissance de soi dès la 6<sup>ème</sup> au collège de Chef-Boutonne (79) en passant par un entretien individuel au collège d'Aigre (17) sous la forme de questions ouvertes avec l'élève pour qu'il puisse préciser ses envies ou ses besoins.

Au collège de Loudun (86), l'innovation porte sur la double note : à la note chiffrée s'ajoute une évaluation des compétences très formatrice et qui présente l'avantage d'être parlante et encourageante pour l'élève. Cette pratique n'a de valeur que si elle est appliquée dans plusieurs disciplines.

On peut aussi proposer simultanément deux genres d'aides ouvertes à tous et respecter ainsi l'équilibre des horaires « aide individualisée » en les mettant en parallèle avec d'autres projets pour les autres élèves. Les élèves accompagnés ne se sentiront pas de la sorte mis en marge au regard des autres.

Deux suggestions concrètes sont avancées : établir des fiches de suivi individualisé et généraliser l'aide d'une classe à l'autre.

### **Limites de la pérennisation, questions actuelles**

Beaucoup s'interrogent sur la pérennisation (ou du moins son bon fonctionnement sur une durée significative) de ce type de dispositif(s). Que devient par exemple, le dispositif lorsqu'un enseignant impliqué dans celui-ci change de poste ? N'y a-t-il pas risque de fragilisation ?

Comment faire ressortir les compétences des élèves dans les pratiques pédagogiques ?

Comment associer innovations de terrain et contexte institutionnel (par exemple le dispositif PPRE, (programmes personnels de réussite éducative) validé par des inspecteurs d'académie ?



Suite au constat de l'impact négatif des représentations :

- chez la plupart des élèves qui entrevoient de façon pessimiste leur avenir dans les filières scientifiques et techniques,

- chez de nombreux enseignants qui, à travers leurs modes d'évaluation et d'orientation, intègrent les schémas classiques de l'implicite de la réussite et de l'élitisme, ce qui conditionne l'attitude des élèves...

les échanges entre les membres de l'atelier ont porté essentiellement sur 5 points essentiels :



Mots-clés : oser, décroisement, mise en situation de recherche, changement de regards

### Quels élèves ?

Les élèves qui réussissent bien dans le système scolaire ne ressentent pas le besoin de se mettre en situation de recherche « appliquée », qui comporte des prises de risque. En revanche, ceux qui ont des faibles résultats scolaires, plus « agités », réclament de l'action et sont par conséquent plus à l'aise dans une démarche expérimentale où ils peuvent effectuer des tests, émettre des hypothèses. Ne craignant pas d'être ainsi placés dans une situation d'incertitude, ils ressentent le plaisir de la recherche et de la découverte par tâtonnements.

### Quels outils ?

Il est impérieux pour l'élève de conserver la trace des étapes d'un tel processus d'apprentissage sur des recueils d'informations : le cahier de brouillon doit être réhabilité sous des dénominations valorisantes comme « cahier de recherches », « cahier d'essais » par exemple, être pris en compte dans les indicateurs et critères d'évaluation du travail scolaire tout en servant de base à l'amélioration de l'expression écrite.

### Entrer en communication

La valorisation des formations techniques et scientifiques implique des rencontres avec des techniciens, des ingénieurs, des chercheurs, pourvu qu'elles s'inscrivent dans une démarche de projet : c'est ainsi qu'une douzaine d'élèves d'un lycée professionnel, suite à des activités expérimentales (manipulations avec observations et mesures) sur certains phénomènes de corrosion, ont OSÉ poser des questions à un universitaire au cours de sa conférence.

### Repenser l'emploi du temps des élèves

Afin d'assurer la faisabilité de ces projets qui sont toujours transdisciplinaires l'organisation du temps de l'élève doit être repensé. Par exemple, les projets SVT avec le français pour les liens avec la poésie et la littérature, les STI et les arts plastiques pour la prise en considération de l'esthétique industrielle dans le cadre de la découverte du patrimoine culturel, toutes les sciences et techniques avec l'incontournable anglais, première langue internationale de la recherche). Les établissements, dans le cadre de leur autonomie, doivent favoriser les décroissements entre les matières d'enseignement, les classes, les établissements scolaires et les divers aspects de la culture. La mise en place de programmes transversaux peut s'effectuer sur le modèle du projet LANGUES, qui distingue plusieurs niveaux de compétences par-delà le découpage en classes et en niveaux d'âge.

### Des convictions en conclusion: la nécessité du décroisement et du partenariat

Face au succès et à la diversité des cadres d'exercices présentés au cours de cet atelier : club, IDD, option, atelier scientifique, projet interdisciplinaire, il serait dommage que ce type de démarche ne soit pas étendu à l'ensemble des élèves, dans le prolongement des nouveaux programmes d'enseignement des sciences à l'école primaire issus du partenariat entre plusieurs corps d'Inspection, la DESCO, l'INRP et « la main à la pâte », placée auprès de l'Académie des sciences. Il importe que le système scolaire assure la continuité de ce plan de rénovation, entré en vigueur à la rentrée 2002, au niveau des collèges et lycées. Un questionnaire: celui de l'innovation au niveau de l'organisation dans l'établissement.

La culture scientifique et technique doit être reconnue comme partie intégrante de la culture.

## Journée des innovations . Synthèse des ateliers sur les thèmes transversaux.

### Le travail collectif :

Dans l'atelier « place de l'innovation dans l'établissement », on a évoqué son organisation, ses méthodes, ses engagements.

Différentes modalités du travail collectif pour les innovations: interdisciplinaire, disciplinaire, pour l'établissement, en coopération, en concertation,

Un soutien et/ou valorisation du cheminement professionnel commun est apprécié au sein de l'établissement.

### La relation pédagogique avec l'élève:

L'élève est à la fois auteur/acteur.

Les enseignants cherchent à améliorer à la fois qualité et pertinence dans leurs interventions auprès des élèves, dans les projets, c'est l'objet de leur recherche. Ils n'hésitent pas à diversifier les moyens à mettre en œuvre.

La prévention de l'illettrisme : une préoccupation qui se retrouve dans le projet d'établissement.

### La question des moyens

Les moyens administratifs ne sont pas toujours à la hauteur des besoins. Comment continuer sans moyens ? ou comment obtenir des moyens après l'accompagnement ?

Soit on arrête, soit on sort du domaine et on rebondit sur une posture de « chercheur » innovant.

### La question du temps

- Trouver le temps pour la concertation
- Accorder du temps pour la formation

Pour la concertation, ne peuvent être impliqués que ceux qui le souhaitent. Il faut un travail d'équipe incluant le personnel de direction .

Pour la formation, (et l'autoformation), la nécessité d'un temps de forma-

tion est mise en danger par les problèmes actuels de remplacement. Il y a nécessité de créer un outil de lien direct entre les collègues pour faciliter la diffusion de l'information

### Autres pistes de travail qui ont été développées(voir ateliers précédents)

L'évaluation des compétences

Les activités scientifiques et techniques pour élèves en difficulté.





## Première session

Les formations nourrissent les avancées pédagogiques, les innovations dans les établissements.

Celui qui sollicite une formation éprouve à un moment donné un besoin, un souhait, à partir d'un constat sur son expérience professionnelle d'enseignant.

### Les effets de la formation

Ils sont positifs et sensibles sur l'évolution des pratiques si l'on en donne les moyens c'est-à-dire quand il y a un pilotage fort, une impulsion relayée par le chef d'établissement et du volontariat de la part de l'aspirant à la formation.

Tout repose à un moment donné sur le bénévolat.

Il faut du temps pour se mettre en projet, se placer en position d'apprenant et en même temps, le professeur innovera, évoluera s'il y a un gain pour lui.

### Formations de longue haleine ou de courte durée

Suivre des stages lourds pour mettre en place des pratiques qui relèvent presque d'un autre métier pose problème (cf. illettrisme). A quel moment peut-on se lancer dans une innovation sans se réfugier derrière une hypothétique poursuite de stage ? On n'apprend pas tout sur le tas mais on ne doit pas pour autant garder un regard critique sur la formation qui vous met « à l'abri » du changement.

Quel remplacement pour les stages de courte durée ? la question ne se pose pas de la même façon dans le premier degré.

On peut envisager une formation étalée sur 3 jours (une par trimestre) avec des pistes pour la journée suivante et, une possibilité de suivi efficace dans la durée avec le formateur.

### Attentes et besoins

Deux notions à distinguer attentes et besoins : quelle adéquation ? Le besoin n'est pas toujours conscient car se former, c'est se transformer ou en accepter l'idée.

Dès que l'on atteint un certain degré dans le niveau d'expertise, on ne peut plus que se former par soi-même....

## Deuxième session

### Comment persuader les collègues de suivre des formations pour pérenniser l'innovation ?

On ne peut pas forcer quelqu'un à faire le grand écart mais on peut donner des pistes, ouvrir des portes, pour que chacun puisse apporter son obole.

Le moyen le plus efficace, c'est le témoignage, en termes d'énergie et d'efficacité, de la personne passionnée. Le transfert se fait plus par le vécu que par le passage d'outils.

« J'ai envie de partager, de faire partager et de mutualiser mes besoins ». Découvrir que l'on peut enseigner différemment pour avancer d'une façon plus forte.

### Quelques modalités facilitatrices

Dans un lycée de La Rochelle, le projet d'établissement prévoit une heure banalisée hebdomadaire pendant laquelle il n'y a pas cours. « Voilà fait dix ans que cela dure et c'est la bouffée d'oxygène qui permet de faire le point, de trouver une réponse, de favoriser les échanges, y compris avec le personnel ATOS de l'établissement ».

La qualité du formateur facilite aussi l'adhésion : on fera plutôt appel à des « pointures » ou à des experts.

Le temps de la formation s'accompagne souvent d'une culpabilisation ou d'une autocensure, comment éviter une non-continuité du service public ? Or quand la volonté institutionnelle est là, le temps donné est plus fort, plus large. Pour les documentalistes, dans les établissements de grande taille, le problème ne se pose pas vraiment, c'est une question d'organisation.

Le chef d'établissement peut faciliter et soutenir cette formation car l'innovation est payante à long terme, elle apporte des gains malgré des contraintes, d'où la nécessité de pilotage de la formation dans le projet d'établissement. Il faut également valoriser le projet pour qu'il pèse dans la formation. Il y a un effet retour sur le service rendu et cela valorise de la sorte l'établissement tout entier.

Quelques repères pour aider les élèves à donner du sens à l'école, dans et par la relation pédagogique.

*Contribution de Christophe MARSOLLIER, Directeur adjoint IUFM Poitiers (1), Maître de conférences en sciences de l'éducation*

Comprendre, c'est donner du sens. Et donner du sens c'est construire, utiliser des liens, des repères, des chemins d'accès. La motivation de l'élève à comprendre ce qu'on lui propose d'apprendre est étroitement rattachée au sens qu'il attribue dans l'instant à chaque situation scolaire et à son désir d'aller à l'école. Seulement, « *le sens à l'école ne va pas de soi* »(2) et l'école est parfois vécue par certains élèves comme un système insensé.

Comment un collégien, alors qu'il parvient à l'âge où il commence à s'interroger sur son avenir, peut-il se représenter l'intérêt d'étudier les pièces de Molière ou les méthodes de résolution des équations du premier degré, si l'enseignant ne lui présente pas clairement la richesse, l'usage, les compétences ou la sensibilité qu'il pourra, culturellement, socialement en retirer ? Or, pour celui dont l'équilibre affectif est rompu ou malmené par un contexte familial instable, il est bien difficile de donner du sens aux situations d'apprentissage et de suivre le rythme des acquisitions imposé par l'enseignant.

Dès lors, une des fonctions majeures de tout enseignant est bien de contribuer à ce que l'élève trouve lui-même du sens, non seulement dans les situations d'apprentissage, mais aussi dans la nécessité d'aller à l'école. La mise en œuvre de cette exigence réclame de la part de l'enseignant une représentation claire de ce qui contribue au sens.

Trois chercheurs en éducation, un sociologue, une psychologue et un didacticien, ont apporté des éclairages sur la manière de développer une relation pédagogique vraiment génératrice de sens pour l'élève.

**P our Philippe Perrenoud (3), le sens se construit dans l'instant :**

1) « *Le sens se construit, il n'est pas donné d'avance.* »

En effet, le sens, l'élève l'élabore à partir de sa vision de la réalité, telle qu'elle lui est présentée mais surtout de la manière claire ou confuse dont il la perçoit. Cette représentation se construit donc dans l'instant (ce qui a un certain sens aujourd'hui n'aura pas le même sens demain), en fonction de sa personnalité, de sa psychologie et de son histoire personnelle. Ne pouvant généralement se soustraire aux situations pédagogiques dans lesquelles il est plongé, l'élève n'a pas à tout moment envie de faire ou d'apprendre ce qu'on lui propose. En outre, il doit parfois rechercher un compromis entre ses désirs et ceux de l'enseignant. C'est pourquoi il construit du sens soit dans une dynamique positive, d'engagement, lorsque la réalité suscite en lui des émotions et des sentiments positifs : intérêt, joie, envie, amusement, etc., soit dans une dynamique négative, d'évitement, de contrainte, lorsqu'il ressent de la peur, de l'ennui, de la révolte, du désintérêt et qu'il ne peut se soustraire aux exigences de l'institution.

2) « *Le sens se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations.* »

Dans chaque situation l'élève ne reconstruit pas le sens tout entier ! Il s'appuie sur son habitus, sur les composantes de sa culture de référence (les valeurs de sa famille, des représentations sociales de références, notamment celles relatives à l'école, à ses disciplines, à ses professeurs, aux stratégies de réussite). Il appartient donc aux enseignants de prendre aussi en considération, dans leurs exemples et leur analyse des difficultés rencontrées par les élèves en situation d'apprentissage les référents culturels qui sont les leurs.

3) « *Le sens se négocie en situation, (...) il n'est pas donné d'avance.* »

C'est dire qu'il résulte non seulement d'échanges explicites entre professeur et élèves mais aussi de l'implicite de leur relation, tant dans le vif de l'interaction que dans son historicité. Lorsque les uns et les

autres se font confiance, et que les mois passés ensemble en classe ont scellé l'esprit de leur relation, il y a la place pour des conversations moins convenues et plus riches de sens car leurs références communes sont alors plus nombreuses.

**P our Cécile Delannoy (4), le sens se construit en fonction de la nature de l'apprentissage.**

Le sens et la compréhension interagissent en boucle, d'autant plus efficacement que le temps mis par l'élève à comprendre est court.

Néanmoins, tout dépend de ce qu'on lui propose d'apprendre :

« *s'il s'agit d'apprendre par coeur une leçon* » comportant un texte, un discours déjà constitué, c'est-à-dire des savoirs purement déclaratifs, l'élève peut se contenter de comprendre a minima, c'est-à-dire juste donner un sens partiel à ce qu'il lit. C'est ce qu'il fait parfois lorsqu'il apprend le texte d'une chanson ou l'extrait d'une pièce de théâtre.

« *s'il s'agit d'apprendre un savoir-faire* », une procédure, une méthode, une règle, l'élève peut d'autant mieux donner du sens à ce qu'il cherche à retenir qu'il en perçoit clairement l'utilité.

« *s'il s'agit de conceptualiser, de construire un concept* », la construction du sens est alors beaucoup plus difficile pour l'élève car elle réclame de sa part un effort d'abstraction, de recherche de points communs à partir d'exemples déjà rencontrés. Comme le précise très justement Cécile Delannoy, si l'enseignant ne s'appuie pas, pour définir le concept, sur des exemples déjà maîtrisés par l'élève, le « coup de force logique » que peut représenter l'abstraction est alors complètement démotivant pour lui. A vouloir trouver du sens, l'élève risque dans ce cas de se perdre momentanément dans la confusion.

**P our Michel Develay (5), il est important « d'envisager le sens comme rapport au désir ».**

« *Le sens que l'on attribue aux événements de la vie est très intime, très personnel, (...) il est dans le rapport que le sujet établit entre l'intention (ce qu'il vise) et l'action (ce qu'il fait)* ». Ainsi, pour certains lycéens, seule a un sens la recherche de l'obtention de bonnes notes dans les disciplines générales, en regard de leur projet professionnel. Tandis que pour d'autres, la quête de relations d'amitiés est leur principale préoccupation tant ils en ressentent le désir. Dans cette perspective, l'élève se construit en se fixant des buts, des projets et un dessein qu'il ambitionne pour lui-même.

.../...

(1) C. Marsollier, *Créer une véritable relation pédagogique*, Hachette, 2004, pp. 74 à 81.

(2) M. Develay, *Donner du sens à l'école*, ESF, 1996.

(3) P. Perrenoud, *Sens du travail et travail du sens à l'école*, Les Cahiers pédagogiques, Hors série « La motivation », Mars 1996, pp. 19-25.

(4) C. Delannoy, J. Lévine, C. Delannoy, *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, Hachette, 1997, pp. 75-91.

## Cinq démarches qui peuvent aider un élève à donner du sens aux apprentissages

---

### 1 . Aider l'élève à mieux se connaître, sur les plans affectif et cognitif :

- lui permettre, à l'aide d'un questionnaire d'identifier ses besoins, ce qu'il aime apprendre, faire, approfondir, ceux de ses camarades avec qui il apprécie de travailler mais aussi ce qu'il craint en classe ;
- lui donner des outils d'autoévaluation de son style cognitif (auditif ou visuel), de son comportement (calme ou agité, attentif ou distrait) dans le groupe-classe et en petit groupe, de ses compétences acquises (disciplinaires et transversales) et de celles à travailler, de ses erreurs les plus courantes, de ses méthodes de travail personnel, de son autonomie, etc.

### 2 . Amener l'élève à bien situer les savoirs à maîtriser dans la discipline enseignée :

- lui rappeler régulièrement, notamment en début de séance, l'enjeu de l'étude d'une discipline et des savoirs à maîtriser ;
- l'inviter à relier ses connaissances avec celles à acquérir ;
- présenter si possible les conditions historiques qui en ont favorisé l'émergence ;
- faire le point, en fin de séances, sur ce qui a été étudié et sur ce que l'élève a appris, sur ce qu'il faut retenir ;

### 3 . Anticiper avec lui l'usage social voire professionnel des savoirs étudiés :

- rechercher les conditions concrètes qui peuvent nécessiter la maîtrise des compétences en jeu ;
- montrer par des exemples explicites (visites, films, rencontres, etc.) le pouvoir, la richesse et la liberté que peut apporter la maîtrise des savoirs étudiés ;

### 4 . Susciter l'implication active de l'élève dans ses apprentissages :

- s'appuyer sur ses représentations initiales ;
- choisir une démarche pédagogique motivante : situation problème, projet, expérimentation ;
- construire des outils d'aide à l'apprentissage et d'évaluation formatrice ;
- lors des phases de recherche, encourager et renforcer l'implication de l'élève.

### 5 . Inviter l'élève à prendre de la distance par rapport à ses apprentissages :

- à l'occasion des processus d'apprentissage, en suscitant l'activité métacognitive de l'élève (Quelle stratégie a-t-il utilisée ? Est-elle plus rapide, plus sûre qu'une autre ? Que lui reste-il à améliorer, à revoir ?) ;
- en instituant des moments de négociation, de concertation, d'organisation et de bilan à propos des activités d'apprentissage vécues en classe.

*D'après le modèle de Michel Develay , Op. cit., p. 98 à 100.*

La pluralité de ces éléments de réflexion montre combien la problématique du sens à l'école est complexe parce que multifactorielle et multidimensionnelle. Elle questionne la relation pédagogique dans son ensemble, qu'il s'agisse de l'attitude à adopter, des objectifs à privilégier ou de la qualité de la communication à instaurer.

---

**R**épondre aux « nouveaux comportements » des élèves, c'est répondre aux besoins exacerbés dont ils crient l'urgence.

Besoin de balises, de repères, de cadre, de la sécurité que donne l'assurance d'être entourés, protégés par des adultes cohérents et consistants.

Besoin de se sentir entendus dans leurs problématiques, leurs questionnements, leurs inquiétudes, leurs dynamiques d'enfants ou d'adolescents.

Besoin d'être éduqués à l'usage des mots qui leur permettent d'exprimer par le verbal ce qu'ils tentent d'exprimer par le non-verbal (la violence en faisant partie).

**L**es réponses de l'école oscillent parfois entre l'excès de cadrage sans écoute et l'excès de dialogue sans cadrage. Ce qui produit dans les deux cas aggravation et récurrence des « symptômes » chez les enfants et sentiment d'échec chez les adultes.

C'est l'équilibre des deux réponses qui produit l'efficacité auprès des élèves et un gain d'énergie précieux pour les adultes.

Plus que jamais, nos élèves sont en demande d'une relation avec l'adulte dans laquelle ils trouvent à la fois une présence consistante ( et non pas résistante...), garante de leur sécurité et de la loi et une présence attentive où ils se sentent accueillis, pris en compte.

La réponse ne se situe pas dans des réactions protectionnistes de rupture (plus de sanctions, présences policières, murs rehaussés, caméras...), dans le repli vers la discipline ou le disciplinaire ; ces solutions-là ne feront que déplacer la violence dans d'autres lieux ...

**I**l s'agit au contraire de donner de l'humain, du vivant et de proposer une relation pédagogique et éducative où leurs peurs puissent s'apaiser et leurs besoins trouver réponses.

Chaque fois qu'une équipe se mobilise autour d'un projet,

autour d'une recherche de solution ensemble, elle construit de la cohérence autour des élèves et elle gagne, elle va dans le bon sens !

Chaque fois qu'un enseignant ose témoigner dans sa qualité de présence, à la fois du professeur qu'il est, mais aussi de la personne, de l'adulte, du citoyen, de l'éducateur qu'il est, il répond aux besoins des élèves, enfants ou adolescents, apprenti(e)s-adultes, apprenti(e)s-citoyen(ne)s, apprenti(e)s hommes ou femmes et il gagne, il va dans le bon sens !

Chaque fois qu'un acteur de l'école, dans la fonction et la place qui est la sienne, fait jouer à plein sa relation avec l'élève, passe si besoin le relais au bon moment et au collègue compétent, tisse un réseau congruent avec son équipe, il gagne ...

Je crois à une école « sous le signe du lien », pour reprendre les mots de Boris Cyrulnik, qui attire notre attention sur les forces réparatrices et constructives du lien. Je crois à la pertinence de la relation pédagogique comme base de l'éducation et de la construction des savoirs.

**M**ais je crois aussi que cela s'apprend, et qu'il devient urgent que les acteurs de l'école bénéficient d'un apprentissage à une communication « écologique », avec des outils relationnels qui leur permettent vraiment d'établir :

- des relations non polluantes (qui ne créent pas de la violence, des conflits...),
- des relations capables de dépolluer, (de gérer les conflits, les malentendus ...),
- des relations créatrices de lien et capables d'apprendre aux enfants à en créer.

La formation des acteurs de l'école a beaucoup à gagner à développer ces compétences-là tant dans la Formation initiale que dans la Formation continue. Et je rêve d'un temps où, dès l'école, (c'est déjà en route dans certains pays ), les enfants pourront apprendre à lire, à écrire, mais aussi à parler, à communiquer...



### 1 – Le dispositif:

Depuis septembre 2005, la mise en place de ces dispositifs fait l'objet d'un suivi attentif de l'institution et constitue l'une des modalités les plus significatives de diversification de la scolarité proposée au collège, mais aussi l'une des plus importantes concernant l'objectif de réduction du nombre d'élèves décrocheurs et sortant du système éducatif sans qualification.

L'observation des modes d'organisation proposés confirme que les équipes engagées dans la mise en œuvre de tels dispositifs rencontrent des difficultés à appréhender le concept de formation partagée. Dans la majorité des cas, il s'agit davantage d'aider des jeunes à appréhender un métier que de leur permettre d'apprendre autrement.

Pour les expériences locales (exemple : bassin sud 79), les équipes engagées éprouvent des difficultés à dépasser le simple cadre organisationnel et à se centrer sur le volet pédagogique. La question centrale de la valorisation du vécu des élèves reste posée.

### 2 – Typologie des modes d'organisation :

- L'alternance dite légère

*Non dérogoire, 10% du temps scolaire passé en dehors du collège*

- L'alternance dite lourde

*Dérogatoire, 20% ou plus du temps scolaire passé en dehors du collège*

### 3 – Quelques paramètres de l'alternance :

- Le temps (*en LP ou en entreprise*).
- L'adaptation (*légère*) des programmes.
- Le maintien des élèves dans leur classe (*ou regroupement dans des structures spécifiques*).
- Le partage des objectifs pédagogiques.
- Le choix des élèves.

### 6 – Présentation (diaporama) d'une expérience locale : le bassin sud 79

- Les objectifs pédagogiques
- Pour quel(s) élève(s) ?
- Quelques chiffres.
- Les coûts
- Le cadre organisationnel :

- a. Le mode de pilotage.
- b. L'offre des LP.
- c. Le mode d'organisation.

- Les points forts.
- Les points faibles.
- Les exemples de remédiation apportés à l'interne.
- Bilan 2004 et limites du dispositif.
- Les écueils à éviter.
- Les axes de progrès.

### 7 – Les véritables enjeux :

1 - *Rappeler* qu'une diversification des voies de formation est indispensable pour permettre à tous les élèves de réussir

2 - *Agir* sur le nombre de jeunes qui sortent du système éducatif sans qualification

### 8 – Les conditions de la mise en œuvre d'une pédagogie de l'alternance :

1. L'aménagement des programmes.
2. L'intégration des élèves concernés à la vie du collège.
3. L'implication des familles.

Le partage des objectifs pédagogiques entre le collège et les LP ou les entreprises.

#### Rappels des textes de référence :

##### Organisation de la formation au collège

*Décret n°96-465 du 29 05 1996 (JO du 31 05 96 , BO n°25 du 20 06 1996)*

##### Préparation de la rentrée 2003 dans les écoles, les collèges et les lycées, annexe 2 : dispositifs alternance dans les collèges

*Circulaire n°2003-060 du 28 03 2003 (encart BO n°14 du 3 04 2003)*

##### Préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées

*Circulaire n°2004-015 du 27 01 2004*

Modalités d'accueil en milieu professionnel d'élèves mineurs de moins de 16 ans

*Décret n°2003-812 du 26 08 2003 (BO n°34 du 18 09 2003)*

Modalités d'accueil en milieu professionnel d'élèves mineurs de moins de 16 ans

*Circulaire n°2003-134 du 08 09 2003 (BO n°34 du 18 09 2003)*

## Evaluation des actions innovantes.

*Contribution de Philippe Péaud, formateur à l'IUFM, responsable de la formation de formateurs.*

En 2001, le bureau de valorisation des innovations pédagogiques avait organisé un séminaire qui, avec l'aide de chercheurs (A. Bodin, F. Cros, J.-M. de Ketele, A. Jorro), de praticiens et d'institutionnels, avait posé des repères pour l'évaluation des actions innovantes (1) :

- devant la complexité de ces deux processus, - l'évaluation et l'innovation -, il faut se garder de la tentation d'une évaluation totale, capable de prendre en compte toutes les dimensions de l'action ;
- il est possible de travailler à des évaluations plus simples qui croisent des regards différents et qui permettent d'avoir des temps d'échange, construisant ainsi une alternance entre l'action et le regard que l'on porte sur l'action ;
- l'objectif majeur de l'évaluation de l'innovation, c'est repérer l'inédit dans la pratique quotidienne.

Dans l'académie de Poitiers, les acquis de ce séminaire avaient servi de base à une journée de travail réunissant équipes innovantes et accompagnateurs, pour mettre au point le document suivant :

## EVALUER UNE ACTION INNOVANTE

### 1- Le contexte

Quelles étaient les attentes de l'équipe, les exigences en termes de compétences ?

### 2- Les « résultats »

Ce que l'équipe a appris sur :

- l'activité des élèves
- la façon de favoriser la construction des compétences

### Ce qu'il y a d'innovant :

- les modifications dans les pratiques pédagogiques
- effets non prévus au départ (élève, équipe, environnement)
- apprentissages non prévus pour les élèves et pour l'équipe

### 3- La réalisation

- Qu'est-ce qui a rendu le projet faisable ?
- Décrire les phases de la mise en œuvre, qui ont permis d'obtenir les « résultats » relevés ci-dessus.

La finalité est, ici, de rechercher des traces, des signes, des événements choisis en raison du sens dont ils sont porteurs au regard de la volonté des équipes d'innover ; ils témoignent de quelque chose. Comprendre, au-delà de contrôler ou mesurer (2), n'est-ce pas là la posture à adopter face à une réalité aussi complexe que l'innovation ?



(1) *Evaluer les pratiques innovantes. CNDP. 2002. L'ouvrage est téléchargeable gratuitement à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr/> - rubrique : sommaire puis Innovation, Politique de soutien à l'innovation, Publications et ressources, Publications nationales.*

(2) *A quoi l'évaluation est trop souvent réduite alors que les recherches ont, depuis 50 ans, approfondi considérablement la connaissance de cette pratique. Consulter, par exemple VIAL, M. Les modèles de l'évaluation .Postface de J.-J. Bonniol. Bruxelles : 1997. De Boeck Université*

## L'acte de lire et la compréhension.

Contribution de Jean-Paul Peyraut et Agnès Vignolle, formateurs dans une association de lutte contre l'illettrisme intervenant en stage MEIPPE-IUFM.

Ce qui semble important de retenir ici, c'est le consensus existant aujourd'hui concernant le processus de lecture compétente.

Deux procédures coexistent en interaction :

- une procédure lexicale, celle qui passe directement de l'écrit au sens.

C'est la dimension de la compréhension, objectif de l'activité de lecture.

- une procédure d'assemblage qui combine divers éléments pour extraire le son et, de là, passer au sens. C'est le décodage et l'identification des mots, l'accès à leurs formes phonologiques (comment ils se prononcent) et orthographiques (comment ils s'écrivent) ainsi qu'à leur sens.

Le lecteur habile utilise 3 stratégies principales :

\* la *reconnaissance* d'un très grand nombre de *mots* (dictionnaire mental de mots) en saisie directe,

\* la construction des mots avec les *syllabes* courantes en français qu'il possède en *mémoire* (dictionnaire mental des syllabes), donc en saisie directe.

\* l'utilisation en cas de besoin du décodage phonème à phonème, *conversion graphèmes phonèmes*.

**Lire, c'est chercher du sens au niveau**

**contextuel, textuel, syntaxique, alphabétique, orthographique.**

Extraits des travaux de : Roland Goigoux, Serge Thomazet, IUFM d'Auvergne Sylvie Cèbe, IUFM de Lyon

**Connaître l'origine des difficultés pour mieux intervenir**

« Notre expérience nous a appris que, faute d'une intervention pédagogique spécifique, de nombreux élèves de collège se méprennent encore gravement sur la nature de l'activité de lecture et sur les procédures à mobiliser pour comprendre un texte. C'est pourquoi nous pensons qu'il est important de leur

proposer un ensemble d'activités particulières visant explicitement le développement des compétences qui sous-tendent la compréhension. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les recherches menées dans le domaine de la compréhension afin de mieux cerner où se situent les sources majeures des difficultés rencontrées par les élèves et, partant, de savoir sur quels points précis faire porter l'intervention pédagogique. Ce sont ces difficultés que nous allons passer brièvement en revue en nous limitant à quatre pôles : les procédures de décodage, les types de traitement nécessairement à l'oeuvre dans la lecture, le contrôle de l'activité et les stratégies déployées.

**Des procédures de décodage insuffisamment automatisées**

Pour les élèves concernés, des activités sont à proposer pour qu'ils puissent réaliser ces apprentissages.

**Traitements locaux, traitements globaux**

Cependant, une fois les problèmes de décodage réglés, certains élèves ont encore du mal à comprendre ce qu'ils lisent. L'identification des mots écrits ne suffit donc pas à garantir une bonne compréhension du texte ; encore faut-il que le lecteur soit capable de réaliser deux grands types de traitements cognitifs :

1° des **traitements locaux** qui lui permettent de construire la signification des groupes de mots et des phrases qu'il décode,

2° des **traitements globaux** qui l'amènent à construire une représentation mentale de l'ensemble du texte. La compréhension d'un texte écrit exige donc la mise en oeuvre délibérée de stratégies qui permettent de planifier et de contrôler les traitements cognitifs adéquats et d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme. Ces différents types de traitements et stratégies, responsables de la compréhension, définissent autant de sources possibles de difficultés.

Celles-ci peuvent en effet toucher :

a) la compréhension du langage, la maîtrise de connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit...),

b) la capacité à repérer les idées principales d'un texte, à localiser les informations pertinentes, à exploiter ces informations pour répondre aux questions, à résoudre les problèmes posés,

c) la capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison,

d) la capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives,

e) la capacité à comprendre l'organisation globale du texte.

## P rincipes didactiques et pédagogiques

D'après nous, une didactique de la compréhension en lecture doit chercher à maintenir plusieurs équilibres :

- entre les activités qui visent la pratique réitérée et réussie de la lecture et celles qui favorisent les prises de conscience sur les processus de lecture ;
- entre les activités de questionnement (interrogations orales ou écrites conduites par les maîtres à propos des textes) et les activités de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des élèves, etc.) ;
- entre activités de questionnement littéral et de questionnement inférentiel, celui qui oblige à raisonner à partir des données du texte pour en déduire des informations nouvelles, non explicites.

En d'autres termes, elle doit permettre d'initier et de maintenir à long terme un double mouvement, l'un analytique, l'autre synthétique :

- **analytique** qui vise à apprendre aux élèves à décomposer les textes pour en comprendre les mécanismes internes : travail sur la langue (lexique et syntaxe), sur la ponctuation, sur les questionnaires qui obligent les élèves à entrer dans le détail du texte pour le comprendre finement, etc.

- **synthétique** en prenant appui sur des tâches qui permettent aux élèves de « mettre ensemble » (comprendre au sens étymologique) ce qui doit être relié et de reconstruire la cohérence du texte à l'occasion de tâches de rappel, de résumé, de reformulation...



**La pédagogie de la compréhension que nous proposons vise également à ne pas laisser s'installer ces malentendus** qui sont d'après nous, pour un certain nombre d'entre eux, une conséquence des choix didactiques traditionnels :

ceux qui accentuent exagérément la dichotomie entre identification des mots et compréhension de texte,

ceux qui privilégient la compréhension littérale des segments de textes au détriment d'une compréhension fine qui intègre les intentions des auteurs,

ceux qui sollicitent exagérément le recours à la mémoire pour répondre aux questions

ceux qui ne favorisent pas chez les élèves le développement

et/ou la prise de conscience des stratégies qui assurent la compréhension et en permettent le contrôle.

Nous sommes en train d'élaborer et de tester auprès d'élèves de collège en grande difficulté **un ensemble de tâches qui sollicitent leur activité dans sept directions : reformuler, synthétiser (ou résumer), inférer, interpréter, questionner, écrire et contrôler.**

Pour chacun de ces axes, nous nous sommes efforcés de construire des dispositifs didactiques cohérents avec les résultats de la recherche en psychologie et facilement utilisables par les maîtres dans les conditions ordinaires d'exercice de leur métier. Nous nous sommes attachés notamment à développer des instruments didactiques favorisant :

1° l'enseignement de stratégies spécifiques à la compréhension,

2° le développement, par les élèves eux-mêmes, des prises de conscience qui sous-tendent l'auto-contrôle de l'activité de lecture.

## P hases de résolution réflexive

La manière dont nous nous y prenons n'a rien d'original puisque nous recourons à un scénario didactique qui reproduit les principales phases d'une résolution réflexive :

-prise d'informations exigeante,

-mise en commun des informations recueillies,

-anticipation du problème à traiter et du but à atteindre,

-planification des actions,

-réalisation, contrôle,

-vérification, évaluation .



La tâche de clore cette journée me revient donc et je vais tenter, comme cela m'a été demandé par les organisateurs, de vous renvoyer une vision synthétique des échanges que j'ai personnellement suivis ou dont la teneur m'a été transmise. Dans la mesure où je me prête à cet exercice « à chaud » et sur une matière extrêmement riche, j'espère que vous voudrez bien excuser le caractère subjectif et réducteur de cette vision. Je m'efforcerai d'éclairer mes observations en les plaçant dans une perspective plus générale, ce que rend possible mon contact avec l'ensemble des académies.

Je voudrais d'abord souligner combien tous vos témoignages démontrent avec force **qu'enseigner avec l'ambition de faire réussir tous les élèves, c'est toujours peu ou prou innover**, c'est-à-dire

- **construire, faire évoluer**, reconstruire à chaque fois les démarches, dispositifs, organisations pédagogiques de manière à prendre en compte le contexte particulier dans lequel on exerce et les caractéristiques propres de chaque public scolaire ;
- **rechercher constamment un équilibre entre l'universalité des objectifs de l'école et la prise en compte des besoins des élèves**, du sens qu'ils donnent à l'école et aux apprentissages, afin de contribuer ainsi à la construction d'un sens partagé ;
- **prendre appui sur des savoir-faire** et des habitudes pour se rendre disponible à l'émergence du réel et de l'inédit : on devient ainsi capable de changer de posture et de regard, de travailler sur ses représentations et de se mettre en situation de recherche ;
- bref, c'est **incessamment adapter son action et s'adapter**.

Je vais ensuite commenter brièvement certaines caractéristiques de vos actions dont la récurrence m'a frappée au fil des ateliers. Elles se retrouvent, en effet, dans l'ensemble des pratiques innovantes que vous conduisez, au-delà de la très grande diversité de leur objet, de leurs objectifs, des acteurs, voire des partenaires qu'elles mobilisent. J'ai retenu ces caractéristiques parmi d'autres parce qu'elles sont également en écho très direct avec les témoignages qui remontent des autres académies.

**Le décroissement et l'interdisciplinarité** marquent la quasi-totalité des actions innovantes que vous conduisez : cela s'explique partiellement par le fil conducteur de cette journée. Le thème de l'accompagnement de tous les élèves induit sans doute une prise en charge globale qui suppose de réduire tous les types de cloisonnement, en particulier celui entre les disciplines. Mais la lecture que nous faisons actuellement des quelque 600 écrits qui nous sont remontés des académies montre que c'est un trait partagé par de très nombreuses innovations, quel que soit le domaine dans lequel elle se situe. C'est en jouant sur les complémentarités, en coordonnant les approches, en croisant les apports des différentes disciplines qu'on aide les élèves à construire des savoirs cohérents, à mettre en relation ce qu'ils apprennent en des temps et des lieux distincts pour s'approprier le sens des apprentissages.

**Le travail en commun, voire en partenariat** : en lien direct avec le point précédent, la prise en charge concertée et partagée du suivi des élèves repose sur une pratique de plus en plus grande du travail en commun. A notre demande, la direction de l'évaluation et de la prospective a conduit, il y a quelques années, une étude comparative sur le travail en commun des enseignants qui avait montré que les innovations étaient souvent portées par des équipes d'enseignants qui travaillaient ensemble. Cette tendance à la concertation et à la collaboration qui se répand progressivement dans les écoles et établissements apparaît aujourd'hui comme une dimension forte des actions innovantes sur lesquelles vous avez témoigné. Allant encore plus loin, nombre d'entre vous êtes également engagés dans des actions conduites avec des partenaires et par là vous explorez des pistes qui sont aujourd'hui suggérées dans de nombreux domaines.

**La formation** : vos témoignages illustrent la relation étroite qui existe entre la formation et les innovations. Tantôt, la formation a apporté aux enseignants de nouvelles compétences ou de nouveaux savoirs qui leur ont permis d'élaborer de nouvelles pratiques. Tantôt, ce sont les pratiques inventées par des enseignants qui fournissent la matière ou l'illustration de la formation.

**Le temps** : vous avez souvent insisté sur la nécessité de bénéficier d'une durée suffisante pour concevoir, mettre en œuvre, affiner la démarche innovante que vous entrepreniez. Cette dimension qu'à votre instar réclament tous les innovateurs a été prise en compte par l'article 34 de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école qui prévoit une durée maximale de cinq ans pour les expérimentations qui seront inscrites dans les projets d'école ou d'établissement. Cette durée sera déterminée en fonction de la nature de l'innovation et de l'échéance à laquelle on doit pouvoir en mesure les effets.

**L'existence de conditions favorables et d'un soutien** : si l'innovation repose sur l'enthousiasme et l'engagement des acteurs qui la portent, il ressort de vos témoignages qu'elle ne peut véritablement se développer et trouver sa pleine mesure que si elle bénéficie localement de la réunion d'un certain nombre de conditions. Certains sont spécifiques à chaque action : compétences avérées dans un établissement ou une équipe, ressources locales (installations, patrimoine du secteur, partenariats antérieurs, formations acquises) ; d'autres sont nécessaires pour toute équipe innovante (constitution d'une équipe stable, soutien, aide à l'analyse et au montage de projet, accompagnement par la formation, reconnaissance, moyens indispensables, bienveillance de l'ensemble de l'établissement...).

Je voudrais finir ce propos en vous remerciant très vivement de la qualité de vos contributions et de la richesse des échanges. Ces journées sont très précieuses pour nous car elles nous permettent de mieux comprendre et de mieux lire les témoignages qui nous arrivent par écrit. Ce travail de formalisation est indispensable puisqu'il garantit à la fois le recul sur l'action et la transmission d'idées au-delà d'un cadre de proximité. Certes toujours réducteur par rapport à la complexité du réel et difficile à conduire, il reste l'unique moyen de garder la mémoire des richesses de votre action.

# Evaluation de la Journée des Innovations

16 novembre 2005, Surgères

3 questions pour réaliser cette évaluation, pour classer ses résultats et prendre des décisions en conséquence.

Les réponses « à chaud » des participants : 50 grilles rendues en fin de journée (soit pratiquement 50 % des présents).

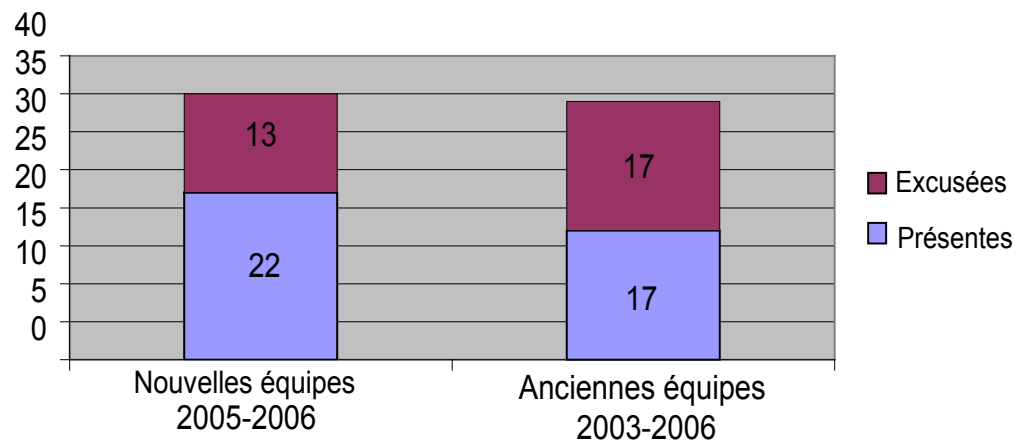
## Nos objectifs sont ils atteints ?

### Une bonne participation

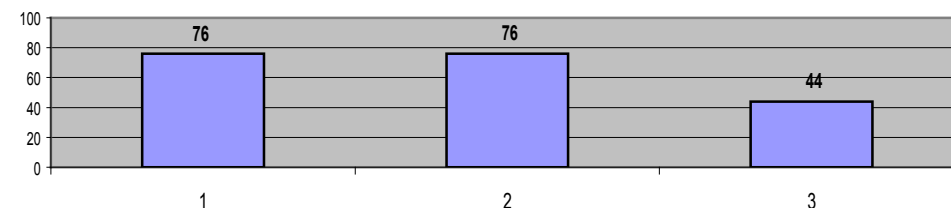
98 participants aux ateliers (représentant 39 équipes accompagnées sur 69 invitées). L'équipe organisatrice Meippe et les personnes ressources représentent 19 personnes, auxquelles s'ajoutent diverses personnalités qui sont intervenues après l'ouverture par m. le recteur.

La majorité des équipes contactées est venue et 2 équipes supplémentaires spontanément. Ce chiffre nous satisfait dans un contexte de volontariat mais peut également nous questionner pour des réunions ultérieures.

### Une rencontre entre anciennes et nouvelles équipes accompagnées



### Deux objectifs bien atteints



1 - Mutualisation sur les 5 thèmes :

*"Les échanges m'ont apporté de nouvelles pistes."*

2 - Renforcement de la démarche de projet et ouverture:

*"Je me suis senti conforté dans ma démarche de projet"*

3 - Information sur la mission , ses ressources :

*"Je vois comment je vais m'appuyer sur le dispositif des innovations à la MEIPPE"*

### Une mutualisation très appréciée.

Réponses positives à 76% pour les 2 premiers objectifs (voir schéma plus haut). Il est clair que la mutualisation est une modalité de travail à reprendre pour conforter et améliorer les projets et s'ouvrir à d'autres pistes de travail.

Les participants aux Assises trouvent la confrontation enrichissante. Ils sont unanimes pour signaler l'apport de nouvelles idées. Un certain nombre d'entre eux attendait cependant plus d'outils.

Quelques exemples d'échanges sur le thème de l'évaluation : « Elle reste subjective ! » « Il faudrait définir 4 indicateurs précis par objectif d'évaluation ». « L'évaluation doit être prévue a priori ».

## Le dispositif MEIPPE d'accompagnement : encore mal connu

Seulement 44% de réponses positives, les 32% de réponses négatives ou indécises continuent de nous poser la question de la communication dans notre institution.

**Un dispositif aussi spécifique que celui de l'accompagnement pour valoriser les innovations demande sans doute une communication adaptée, qu'on ne peut mettre en œuvre lors de ces journées de rencontres** entre équipes.

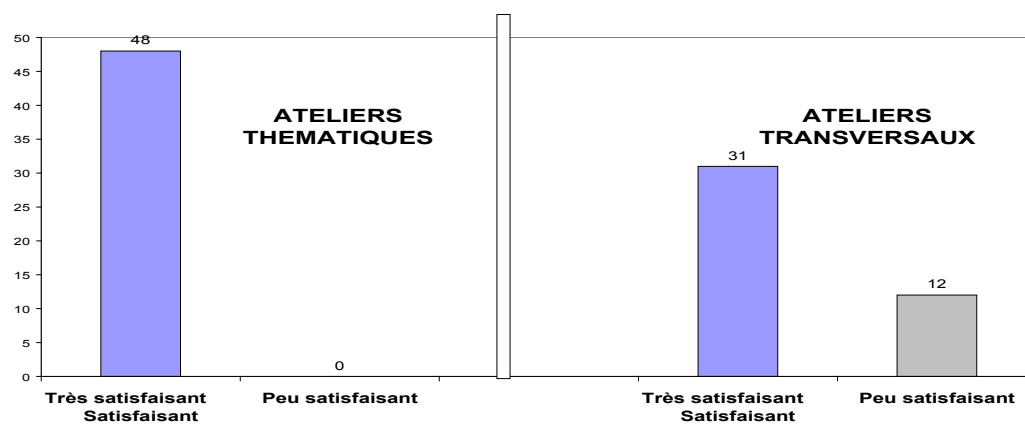
Certaines équipes accompagnées par la Meippe auraient par exemple souhaité plus de précisions sur l'écrit demandé pour témoigner de leurs pratiques, ces précisions seront données lors des entretiens dans les établissements.

## Que penser de la formule d'organisation de cette journée?

### Bonne formule, d'après les fiches des participants.

Notre choix était que les anciennes équipes accompagnées par la MEIPPE puissent rencontrer les nouvelles : cette « mixité » a été effective et fructueuse dans les 2 types d'ateliers.

### Les ateliers thématiques sont plébiscités



En conclusion, l'organisation nouvelle de cette journée paraît pertinente, les critiques négatives ont porté comme d'habitude sur le temps trop court des échanges, un besoin d'approfondissement. Il faudra certainement organiser un temps différent pour les ateliers transversaux. Les personnes - ressources ont également su intervenir sans monopoliser la parole, leurs apports ont été appréciés.

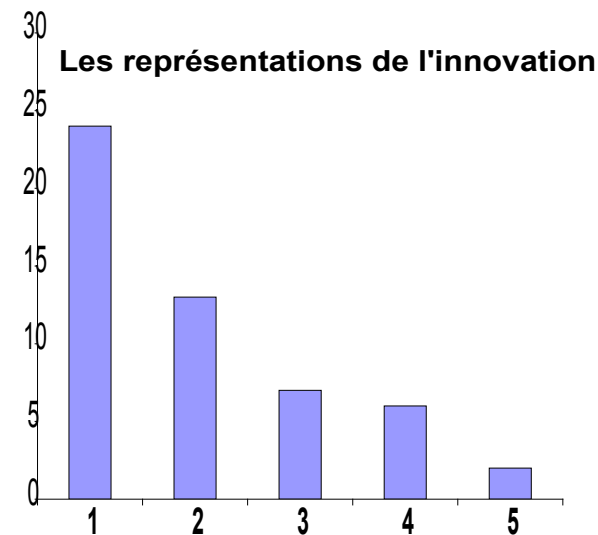
« Ces journées aident à maintenir, à continuer ». « Climat sympathique de la journée du fait de l'expression libre des participants et des animateurs. » « Très bon accueil, chaleureux, convivial dans l'établissement ». « Organisation astucieuse et professionnelle. »

## De nouvelles pistes de travail ?

### Développement de la mutualisation thématique

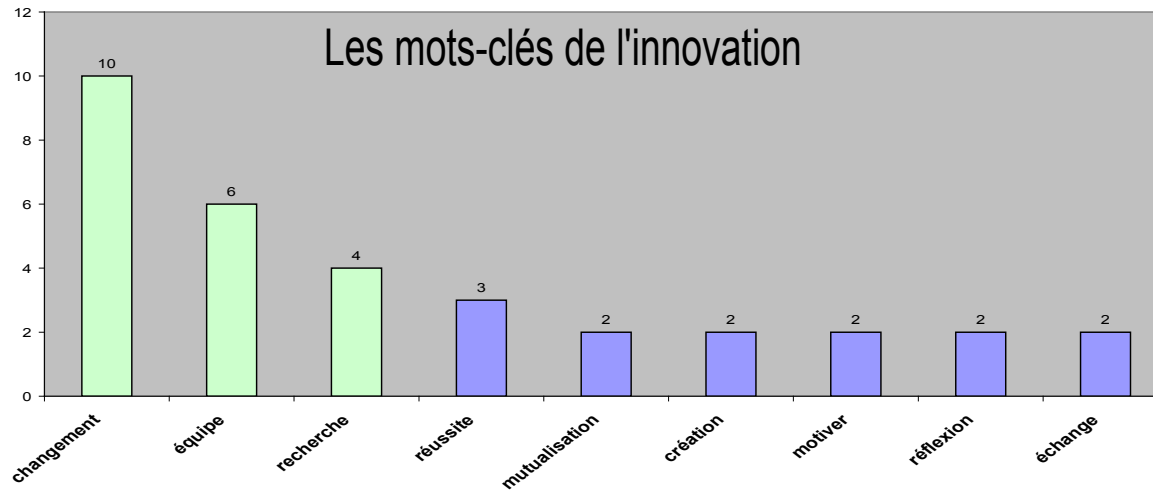
Un choix s'impose : priorité aux ateliers thématiques, par exemple en stage pour approfondir. Ils devront être poursuivis et développés, entre « information et formation ». Il faut prévoir plus de temps, une journée entière par exemple, pour l'approfondissement demandé.

Des représentations de l'innovation qui orientent notre accompagnement :



- 1 – L'innovation est une création collective de solutions originales répondant à une situation problème du terrain
- 2 – L'innovation est un changement volontaire, intentionnel et délibéré dans un contexte donné.
- 3 – L'innovation est une tentative de réponse à des déficits repérés.
- 4 – L'innovation a une visée précise, des outils pertinents, mais reste une dynamique expérimentale.
- 5 – L'innovation est une situation d'enseignement perçue comme originale.

## Synthèse des mots-clés : « changements pédagogiques par une équipe en recherche »



Exemples de remarques des participants : « *il faut travailler l'épistémologie de l'innovation... Pourquoi l'innovation ? Sens de l'innovation, est-ce que c'est forcément quelque chose de neuf ?* » « *Ne pas oublier dans l'innovation le plaisir d'enseigner* ». « *La question des moyens se pose pour pérenniser, stabiliser en cas de réussite* ». « *Préciser les demandes de stages* ».

### En conclusion

Une journée réussie tant par l'accueil chaleureux que par le contenu, avec des intermèdes par des élèves de l'établissement (option cirque). Une formule de valorisation à développer selon les pistes données, pour favoriser les transferts dans un vécu commun. Des moments très particuliers où se rencontrent les engagements personnels des enseignants et leur professionnalisation, dans le contexte parfois difficile de l'innovation.