

Réflexions sur l'échec scolaire, et la remédiation en Cycle 3

par L.Pausanias

Ce document, établi en Octobre 1998, concernait l'Ile de La Réunion, dont les problèmes d'échec scolaire semblent relativement spécifiques. Mais il peut intéresser en bien des points les enseignants de Métropole, même en milieu rural de petites écoles, surtout si celles-ci sont associées en regroupements pédagogiques d'écoles dispersées, comme il en existe souvent à présent.

Il rend compte d'une double réflexion :

- 1- sur la préoccupante question des élèves en grande difficulté et le fonctionnement des écoles
- 2- sur une idée de stratégie de remise à niveau de ces élèves en Cycle 3 .

1- Le problème de l'échec scolaire

Cette préoccupation, majeure à La Réunion, n'est pas originale par rapport à d'autres régions du territoire national. Elle s'appuie, par exemple lors des évaluations nationales, non seulement sur un léger décalage permanent avec les résultats de la Métropole, mais aussi sur le constat d'une «baisse» sensible de performances aux évaluations de 6^{ème} (fin de cycle 3), par rapport à celles de CE2 (fin de cycle 2).

- Une remarque préalable

En premier lieu, il n'est pas interdit de s'interroger sur la réalité de ce « décalage ». Indépendamment du relatif handicap de la langue parlée, il faut tenir compte d'un probable contexte, assez fréquent, d'éloignement de ces évaluations de leur objectif initial, puisqu'elles servent plus souvent, dans les esprits et les paroles, à comparer, classer, juger les écoles, les élèves et les enseignants, qu'à aider les uns à mieux s'occuper des autres. Il ne serait donc pas surprenant qu'alors que les évaluations de 6^{ème} s'inscrivent dans le respect des consignes de passation (durées, explications), celles de CE2 soient rigoureuses de façon moins généralisée : il suffit en effet d'un peu prolonger, ou étayer verbalement, des épreuves du test national (pour éviter un nombre de mauvaises réponses attirant le regard sur votre école), pour que ce test perde une partie de sa signification, et que globalement le cycle 2 apparaisse comme plus performant que le cycle 3, évalué par des enseignants qui n'ont, eux, aucune raison d'édulcorer la réalité.

- Des enseignants déconcertés

Si l'on estime que cette hypothèse est sans fondement, il faut alors chercher des raisons de ce décalage dans la prise en charge scolaire des élèves. Vient alors à l'esprit une autre évidence : celle des conséquences d'une pédagogie sommaire à laquelle se rallient certains de ceux qui sont peu ou prou mal à l'aise dans leur métier, faute d'une culture, d'une créativité ou d'une implication personnelle suffisantes.

Cette pédagogie, qui n'est évidemment pas observable dans notre seul Département, consiste à s'appuyer massivement sur les manuels scolaires des élèves, donc consacrer moins de temps à sa préparation de classe et plus à sa vie privée... Devant cela, on ne saurait jeter la pierre aux «Anciens», bousculés par les évolutions successives de l'école, pas plus qu'aux «Jeunes», qui se perçoivent comme insuffisamment formés à la pratique pédagogique, ni à ceux qui se découragent face à des objectifs de rénovation perçus comme vains dans un climat de laxisme et de superficialité, qui conduit à une sensible (mais loin d'être générale) altération de l'éthique professionnelle.

En particulier ceux qui il n'y a pas si longtemps consacraient massivement le temps de classe au français et aux mathématiques, sont désarmés devant la nécessité de mettre en oeuvre un éventail d'activités équilibrées, incluant toutes les disciplines, dont les activités artistiques, l'EPS, et même une langue étrangère...

Saura-t-on par ailleurs assez souligner les méfaits de directives mal comprises parce que présentées par des « formateurs de formateurs » dans ce qui est perçu comme un jargon théorique, car non traduit en termes de pratique : «pédagogie différenciée», «évaluation formative, diagnostique, sommative», «apprentissage de l'autonomie», «métacognition», «interdisciplinarité», «pédagogie du projet», «conflit socio-cognitif (inter-personnel, puis intra-personnel)», voire «dérives productiviste, ou techniciste, ou spontanéiste, de la pédagogie du projet», etc.

- Des priorités pédagogiques

La réalité est que des classes se font alors tout simplement en suivant, en lisant et en commentant les manuels scolaires ou des photocopiés. On ne fait plus une démarche d'initiation à l'histoire, à la géographie, à la biologie, à l'éducation civique, voire à la technologie ou aux mathématiques, mais de la lecture commentée et du vocabulaire. Peu d'éducation artistique ou d'E.P.S.. On lit des textes, on répond par écrit à des questions, on explique ce qui a été lu, on en copie ou récite les grandes lignes... De quoi décourager les élèves de la lecture ... et de l'école.

Il est donc réconfortant de penser que des solutions sont à trouver, peut-être à notre portée : réhabiliter des objectifs clairs et accessibles, désigner les priorités et les étayer d'indications pratiques et adaptables sur les moyens de les atteindre.

Ces priorités sont de l'ordre d'une consolidation des compétences et des savoirs de base, à travers des pratiques qui s'intéressent d'abord au vécu scolaire réel des élèves, et tentent en conséquence de donner un sens à leur présence dans une école digne de ce nom. Elles se situent à tous niveaux, et non seulement au cycle 3. En particulier dans ce que l'école ne saurait rater pour aucun élève : la maîtrise pleine et entière des compétences de fin de cycle 2.

De ce point de vue, la classe de CE1 est tout autant sinon plus importante même que celle de CP, dont elle est la reprise et la continuation directe. C'est sans doute parce qu'on n'y prend guère au sérieux la nécessité de récapituler totalement les acquis du CP, qu'on trouve des élèves de cycle 3 qui ne maîtrisent pas les compétences de fin de cycle 2. Et c'est en précisant clairement les objectifs et la structuration pratique de la classe qu'on peut entraîner l'adhésion des enseignants. Il y faut du temps : en 1998, il a fallu à nouveau, dans la circonscription dont j'avais la charge depuis sept ans, reprendre toutes les explications concernant les activités de lecture au CE1, encore méconnues (voir : « Lecture quotidienne au CE1 », dans « Lecture et Étude de la langue au cycle 2 »)...

D'autre part, l'aide qu'on peut apporter aux enseignants passe par une analyse éclairante de ce qu'ils font en classe sans vraiment savoir pourquoi : non seulement ce qu'on attend d'un véritable enseignement, discipline par discipline, ou ce qu'est la pratique même de cette discipline, mais aussi comment s'y prendre pour rendre cette pratique accessible et authentique pour les élèves eux-mêmes, pour acquérir une liste de compétences dites de base qui, pour être banale, n'en est pas moins précise : prise de parole publique, maîtrise progressive du français oral, socialisation et éducation morale, lecture, déchiffrement (et analyse phonologique), intelligence de la langue écrite, calligraphie, production d'écrits, maniement de la numération, du raisonnement, des mathématiques appliquées, initiation à l'histoire, à la géographie, aux sciences, à la technologie, éducation civique, éducation artistique, éducation physique, éducation sportive, initiation poétique...

- Chercher des solutions nouvelles

Si ce type de travail peut être mené avec persévérance, la pression des besoins de remédiation d'urgence s'atténue. Il n'en reste pas moins légitime de chercher des solutions transitoires, comme le sont par exemple les «contrats de réussite» expérimentés en 1998 à La Réunion, consistant à utiliser quelques moyens de remplacement de congés pour faire face à des besoins de remédiation. Cette idée de «contrats de réussite», comme toute idée d'aide supplémentaire aux élèves en difficulté (y compris l'action des aides-éducateurs), mérite toute notre attention.

Chaque fois qu'on prend sérieusement en charge l'aide aux enfants en grande difficulté et qu'on les met en confiance, on constate qu'ils sont majoritairement vifs, intelligents, assoiffés de réussite scolaire. C'est que fréquemment leur échec, qui a ses racines dans la misère culturelle de leur milieu familial, a été provoqué par un certain malmenage scolaire : manque d'attention à

l'enfant, incompetence méthodologique, manque d'intérêt pour l'enseignement. Et donc nécessairement un défaut de vigilance et de motivation des équipes d'encadrement des circonscriptions. Les écoles où de tels malmenages peuvent être repérés méritent vraiment une «attention particulière», notamment dans l'affectation des personnels de remplacement, voire jusqu'à aider l'enseignant titulaire en échec à changer de niveau de classe pour repartir à zéro, ou même à se retirer de son école pour assurer (provisoirement ou durablement) des remplacements.

Mais les activités spécifiques de remédiation pour le cycle 3, si elles ne s'accompagnent pas d'une réelle implication de l'enseignant principal de chaque élève concerné, ne seront que des pis-aller voués à l'oubli... Il est donc important de réfléchir à l'organisation et aux stratégies pédagogiques, dans une perspective d'efficacité maximale. C'est le sens de la présente étude, consacrée principalement à une contribution personnelle qui, sauf erreur, paraît originale en matière de remise à niveau dans le domaine de la maîtrise de la langue écrite (lecture / écriture).

2 - Une stratégie pédagogique innovante

Cette réflexion concerne donc l'hypothèse d'une mise à disposition d'une école ou de plusieurs écoles en difficulté d'un enseignant de remédiation en surnombre, selon les modalités du dispositif de «contrats de réussite» expérimenté en 1998.

N.B. Il est clair, à mon sens, qu'elle concerne aussi les «postes E de R.A.S.E.D.», même s'il est contesté théoriquement que ces personnels aient une mission de «soutien scolaire», au profit d'une «aide à l'enfant». On imagine mal qu'un enseignant spécialisé pour les C.L.I.S., où est dispensé un enseignement adapté, perde cette compétence dans un poste E de R.A.S.E.D. où il prend en charge quotidiennement des petits groupes d'élèves en grande difficulté. Il est bien entendu évident que le soutien scolaire ne peut être fondé que sur une authentique aide à l'enfant, où l'implication personnelle de l'adulte est déterminante.

- Des principes simples tirés de l'expérience

Dans cette situation originale de prise en charge de petits groupes d'enfants hors de leur classe, l'idée forte ici développée est **qu'on apprend mieux en enseignement «massé» qu'en enseignement dispersé** : prenant le temps nécessaire au rythme de chacun, dans un groupe ayant sa vie propre. Il s'agit ici d'étendre à l'école élémentaire des dispositifs de la formation d'adultes. La densité du travail étant fonction de celle du vécu collectif de ces journées.

C'est d'ailleurs ainsi qu'on peut recommander de regrouper les disciplines en journées, lors de **stages polyvalents pour adultes** (on apprend plus et mieux en deux journées consécutives de six heures, qu'en douze heures dispersées sur douze semaines)... De même, on peut recommander aux enseignants de cycle 3 de travailler par **cycles hebdomadaires** de disciplines : une semaine d'histoire, une de géographie, une de sciences, etc., en y consacrant les heures de la semaine réservées à ce groupe de disciplines, et en y prenant des thèmes pour l'horaire de français (lecture, expression orale, production d'écrit). Et tout autant : une semaine de géométrie, une de numération, de mécanismes opératoires, ou de mesures, toujours à travers des situations de recherche et de réflexion... Comme on le fait dans les **unités d'apprentissage en E.P.S.** : une de basket-ball, une d'athlétisme, etc. C'est là peut-être une clé de l'«école du XXIème siècle» sur laquelle nous sommes invités à réfléchir...

La pratique la plus courante des prises en charge de soutien en petits groupes (RASED) est d'y consacrer une séance par jour, d'environ une heure. Soit quatre séances par semaine pour chaque élève. Les cinq à six groupes quotidiens, du fait de la dispersion de l'enseignant et de la courte durée de mobilisation de chaque élève, ne dépassent pas chacun cinq à six élèves. Soit un maximum de 30 à 36 élèves par semaine et par jour... Psychologiquement, l'élève est retiré d'une classe où il est en échec, pour y retourner une heure après cette sorte de trêve qu'est la séance de «soutien scolaire»... Si l'enseignant principal n'est pas en phase avec les principes de travail de l'enseignant de remédiation (ce qui est assez général), le travail de ce dernier est massivement parasité par les réajustements d'attitudes et de statut de l'élève, et perd beaucoup de son efficacité.

Or une prise en charge régulière de remédiation, pendant une année scolaire entière, devrait conduire à une quasi-totalité de remises à niveau en fin d'année. Mais est-il fréquent qu'un élève «ne sachant pas lire» en cycle 3 se retrouve après un an de «soutien» au niveau normal de

sa classe ? En vérité, c'est le plus souvent : «quelques progrès», mais toujours en position de relative «faiblesse» par rapport aux autres élèves, alors que l'objectif était de rattraper le niveau des autres et donc de devenir un élève « moyen »...

- Une restructuration du temps

Et pourtant c'est possible. Ces enfants ont des possibilités réelles : nos élèves en grande difficulté sont des enfants qui souffrent ou ont souffert, qui de ce fait ont «grandi trop vite dans leur tête», ont raté leur enfance, ont vieilli trop vite... Ils sont le plus souvent lucides, vifs, voire plus intelligents que les «bons élèves», mais infiniment moins «éduqués» qu'eux. Le décalage socioculturel familial et les carences de leur éducation, aggravés par le malmenage scolaire du cycle 2, puis par leur propre renoncement résigné, constituent le plus marquant de leur histoire personnelle.

Il est des classes où l'enseignant, très sensibilisé au problème (parfois parce qu'il a été lui-même un de ces enfants), «fait des miracles». Et donc c'est ce qui se passe dans ces classes-là qui doit nous servir de référence pédagogique. Et ce qui s'y passe se nomme : motivation et implication personnelle de l'adulte, mise en confiance, solidarité, bref une authentique «aide à l'enfant», qui ne requiert pas nécessairement une formation «spécialisée».

La présente réflexion s'oriente donc vers une prise en compte de la réalité relationnelle du vécu scolaire des élèves. A défaut de leur offrir des classes ordinaires dont le climat quotidien soit cette performante aide à l'enfant, l'idée s'impose d'une «classe-bis» où il puisse la trouver et se ressourcer régulièrement. Mais non sous une forme disséminée dans le temps, dont on a vu qu'elle est une source de dégradation des efforts engagés.

D'où l'idée d'une restructuration du temps, qui permette d'accroître la durée hebdomadaire de soutien scolaire, tout en éliminant les néfastes effets de la dispersion : **des prises en charge par journées entières** :

- Des « stages hebdomadaires »

C'est-à-dire une sorte de stage hebdomadaire d'une journée, consacré totalement à la maîtrise de la langue écrite (lecture / écriture), à travers des activités diversifiées, approfondies et interdisciplinaires, en séances aussi courtes que nécessaire, évoluant en fonction des capacités de mobilisation intellectuelle des élèves (lesquelles progresseront au fur et à mesure de l'avancement de l'année). Bien entendu, ces activités sont ponctuées de pauses de déconcentration intellectuelle (chant, rythmes, activités physique ou d'expression, etc.)...

Accessoirement, une telle stratégie permet :

- d'éviter la dispersion épuisante de l'enseignant de remédiation,
- d'accroître l'effectif du groupe pris en charge : on peut aisément assumer la charge de 10 élèves pendant une journée entière, soit sur 4 jours pleins 40 élèves par semaine, au lieu de 20 à 36 par jour en groupes successifs,
- d'accroître la durée de prise en charge : 6 heures par semaine pour chaque élève au lieu de 4,
- de ne faire «perdre» aux élèves qu'une seule séquence de chaque discipline, et notamment de ne pas se couper des activités de lecture de leur propre classe (voire d'y réussir de mieux en mieux). L'enseignant principal ayant seulement à organiser son service de façon à éviter d'aborder des notions nouvelles pendant la «journée de stage hebdomadaire» des élèves en difficulté.

Dans la pratique, on peut proposer un essai de dispositions à envisager . A savoir :

1)- Le recrutement et l'évaluation :

Les élèves concernés, de cycle 3, sont en échec grave dans le domaine de la maîtrise de la langue écrite, principalement en lecture, c'est-à-dire n'ont pas acquis les compétences de fin de cycle 2 : de grandes difficultés, ou même une incompetence, pour saisir le sens de textes simples, et souvent une incapacité à lire à haute voix autrement qu'en un laborieux déchiffrement. Ils se caractérisent par une carence scolaire globale. Leur avenir paraît s'inscrire inéluctablement dans l'échec :

De telles carences ne peuvent être mises en évidence que grâce à une évaluation sur des épreuves de faible niveau, auxquelles les élèves «moyens» réussiront tous. La première évaluation

porte donc sur des **épreuves de fin de cycle 2**, par exemple tirées d'évaluations nationales pour l'entrée au CE2. Il reste nécessaire d'y ajouter des épreuves portant sur l'analyse phonologique (qui n'y figure plus guère).

Après cette première évaluation collective, une phase de bilan individuel est engagée, sous la forme d'entretiens de chaque enfant avec l'enseignant de remédiation, pour compléter l'évaluation «papier-crayon» par une approche plus psychopédagogique, visant à cerner le vécu scolaire et les capacités de l'enfant, et surtout à situer les premiers éléments personnalisés d'un contrat de réussite explicite entre l'enfant et l'adulte, à étendre ensuite à l'enseignant principal et aux parents.

Ces évaluations constituent les premiers éléments du dossier de suivi individuel tenu par l'enseignant de remédiation, en vue d'une évaluation de fin d'année à élaborer en temps utile.

2)- La diversité des activités

C'est la condition principale de la réussite de cette stratégie : les activités de lecture, dont les contenus se veulent interdisciplinaires, peuvent être d'une variété infinie. Sur des thèmes en relation avec l'âge des enfants, elles reprennent systématiquement les techniques pédagogiques les plus diversifiées, de la Section de Grands de Maternelle au Cours Moyen.

Ainsi, chaque «journée de lecture» est construite de façon originale, constituant un tout cohérent, où de nombreux aspects de l'activité de lecture, à la portée des élèves, sont présents, pour une sorte de petite fête de l'esprit. L'emploi du temps du jour constituant le premier texte de la journée. Un cahier de lecture individuel porte trace de tous les textes et activités du jour, et est en permanence accessible à l'enseignant principal de l'élève.

On peut ici se contenter de faire un recensement, non exhaustif, des grands types d'activités qui sont ainsi mises en oeuvre (NB: Les activités évoquées ci-après sont pour la plupart détaillées dans les divers documents de ce site). A savoir :

- **Remédiations élémentaires** : orientation spatio-temporelle, communication orale, tenue du stylo, attention, mémoire, exercice de la réflexion et entraînement aux opérations mentales... etc.

- **Expression orale** : prise de parole globale, écoute mutuelle, entraînement systématique (« exercices structuraux »), exposés, activités de métacognition, etc.

- **Conscience phonique** : maîtrise des éléments de l'oral (phonèmes) et de l'écrit (lettres) faisant l'objet de l'analyse phonologique. Épellation phonétique et épellation littérale (indépendantes de l'acte de lecture) en liaison avec l'orthographe.

- **Entraînement au «doute orthographique»** (en lecture et en production d'écrit) : l'élève apprend à s'interdire de procéder au hasard à la lecture à haute voix ou à l'écriture sous dictée de tout mot inconnu de lui, et à chercher d'abord l'information nécessaire.

- **Initiation élémentaire à la lecture**, à partir de textes ou phrases élaborées à l'oral (de type et modalités de GS de maternelle)

- Récapitulation ou réapprentissage de la **lecture de niveau CP**, sur la base de textes élaborés avec les élèves, alternant avec des textes élaborés ou choisis à leur intention par l'enseignant.

- Élaboration progressive d'un **répertoire de mots connus**, c'est-à-dire durablement assimilés du point de vue de l'analyse phonologique (donc orthographique), en référence à des tableaux de graphies principales d'un même phonème. Ces mots « connus » sont issus de tableaux de mots « rencontrés » plus nombreux.

- **Lecture - compréhension** (en interdisciplinarité) : ici, c'est la diversité des contenus et des situations de lecture qui est recherchée : exploration de textes, lectures fonctionnelles, lecture pour le plaisir, jeux de lecture divers, lecture suivie de textes « longs », voire lecture-feuilleton d'un petit roman accessible.

- **Exploration de toutes formes d'écrits** : en particulier de la vie courante (domaine de la consommation) et des bibliothèques...

- Entraînement aux **techniques de lecture rapide**, dès les premiers pas.
 - Lecture oralisée en situation de **véritable communication** (lecteur face aux auditeurs privés de texte), même pour une simple phrase au début. Exercices de diction sur textes déjà lus et explorés.
 - lecture d'histoires ou de contes aux enfants **par l'adulte**.
 - Utilisation de **l'outil informatique** en activités accessibles de lecture.
 - **Lecture poétique partagée**.
-Etc.

3- L'organisation matérielle

Les autres éléments d'une telle stratégie vont de soi, à créer en équipe :

- concertations des enseignants
- calendrier et progressions
- locaux et aménagements, y compris de transport hebdomadaire des élèves et leurs repas de midi dans les écoles rurales dispersées (repas à prendre si possible avec l'enseignant de remédiation, lequel reste en charge de ses élèves toute la journée...)
- matériels pédagogique
- formation des enseignants à la diversité des techniques employées...

Il faut reconnaître qu'il y a là un beau thème de projet d'école!

Une précision : sur les principes de cette étude, une expérience de « contrat de réussite » a été réalisée, avec un notoire succès, sur trois écoles rurales non « regroupées » (situation la moins aisée) au cours de l'année scolaire 1998-1999.

En conclusion, une telle stratégie est porteuse de réussites d'une tout autre ampleur que celles qu'on peut observer jusque là, en raison du caractère spécifique de la mobilisation des enseignants et des élèves, qui ne peut assurément qu'accompagner des dispositions si favorables...

En réalité, et comme toujours, c'est la conviction et la persévérance des adultes (Administration et Enseignants) qui restera déterminante....