

LES APC : A Proscrire Complètement !...

L'imagination de technocrates du Ministère de l'Education Nationale est sans fin... Dans » l'usine à gaz » des mesures institutionnelles « tape à l'oeil » (autre exemple, les stages de remise à niveau...) pour soit-disant « aider les élèves en difficultés » les Activités Pédagogiques Complémentaires ou APC méritent analyses et controverses...

Ce dispositif devrait être sévèrement condamné par les enseignant(e)s pour lui opposer notamment la réduction des effectifs par classe, le retour des réseaux d'aide et le développement de la formation pour de nouvelles pratiques innovantes dans le cadre de l'aide et l'accompagnement des élèves, dans la classe et sur le temps scolaire...

D'abord une vieille histoire drôle indémodable...

Un inspecteur en visite dans une école interroge un enseignant frondeur :

- Comment Monsieur, vous n'appliquez pas cette réforme ?
- Non, Monsieur l'Inspecteur, j'applique déjà la prochaine !...

Une des grandes spécialités des politiques éducatives de ces 20 dernières années, c'est de substituer un dispositif par un autre (Ah les sigles !...), soit en ne s'appuyant sur aucune évaluation du premier, soit en occultant les conclusions disponibles, mais dérangeantes pour ceux qui mettent en place ces politiques.... La politique d'éducation prioritaire illustre parfaitement ce constat (ZEP, ZEP, RRS, RAR, ECLAIR...) ou encore les dispositifs d'aide (PPAP, PAP, PPRE,...) On devrait d'ailleurs s'interroger d'autant plus sur cette « instabilité » des politiques qu'elles concernent les élèves en difficultés...

La même politique...

Feu l'Aide Personnalisée (AP) relève des deux constats. Peu importe : voici les Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) en guise d'enrobage (d'enfumage...) pour agrémenter la « réforme des rythmes scolaires »...

La circulaire sur la mise en œuvre de la nouvelle organisation du temps scolaire qui est parue le 7 Février 2013 précise le contenu de ces APC avec 3 objectifs :

- Aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages ;
- Aide au travail personnel ;
- Mise en œuvre d'une activité prévue par le projet d'école.

Constatons qu'il ne manque plus grand chose pour couvrir l'ensemble des missions d'enseignement exigées sur le temps scolaire...

Constatons également que ces activités ne s'adressent qu'à des groupes restreints d'élèves alors qu'on pourrait largement défendre le postulat que les 2 derniers objectifs concernent l'ensemble des élèves d'une classe.

Constatons enfin la vacuité de ces activités traduite par un horaire ridicule

de 36 heures qui peut être en plus fractionné pour le faire tenir dans le nouvel emploi du temps...

Par rapport à l'Aide Personnalisée (AP) d'autrefois circonscrite uniquement au 1^{er} objectif des APC, on a donc élargi le champ des possibilités, mais au fait pourquoi ? :

- Peut-être pour faire correspondre le texte à certaines pratiques constatées durant l'AP...
- Peut-être pour rendre le dispositif plus acceptable auprès des enseignant(e)s...
- Peut-être pour permettre une plus grande participation des élèves et limiter ainsi le refus des parents qui doivent continuer de donner leur accord, en dépit de ce qu'annonçait le projet initial...
- Peut-être pour limiter le nombre d'élèves dans les « activités périscolaires » qui peuvent débiter en même temps que les APC...

Mais l'extension du champ des APC négociée par certains syndicats qui ont soutenu le dispositif de l'Aide Personnalisée, doit être mise en rapport avec leurs modalités d'application définies par la circulaire :

« Elles se déroulent par groupes restreints d'élèves. Elle sont organisées par les enseignants et mises en œuvre sous leur responsabilité, éventuellement en articulation avec les activités périscolaires. »

Cela veut dire que les APC peuvent donc être encadrées par d'autres personnels que les enseignants qui sont responsables de leur organisation. Leur contenu peut donc correspondre aux « nouvelles activités périscolaires » qui se déroulent en même temps. Voire les APC peuvent se fondre dans ces « activités culturelles, artistiques et sportives » du ressort des communes... On retrouve ici un des points de confusion constatés dans nombre d'expériences locales en matière d'aménagement du temps scolaire menées dans le passé : le délestage de certaines missions de l'école au profit de politiques éducatives municipales... au grand dam de l'égalité entre les territoires et les élèves...

Cette confusion est d'ailleurs complètement assumée par cette circulaire qui stipule :

« Les communes ou les établissements publics de coopération intercommunale qui souhaitent faciliter la mise en place d'aide au travail personnel ou d'actions inscrites au projet d'école, le cas échéant avec le PEDT (Projet Educatif Territorial), peuvent mettre des intervenants extérieurs à disposition des activités pédagogiques complémentaires, comme elles peuvent d'ailleurs déjà le faire dans le cadre des 24 Heures d'enseignement. »

Les injonctions et le contrôle hiérarchique perdurent... C'est le conseil des maîtres qui propose l'organisation des APC mais c'est l'IEN qui décide « dans le cadre général du tableau organisant le service des enseignants du 1^{er} degré adressé par les directeurs d'école aux IEN ».

Le cahier des charges (cette dénomination résumant parfaitement les injonctions) décrit une procédure bureaucratique qui va une nouvelle fois

représenter une charge de travail supplémentaire et ... inutile pour les directeur-trice-s.

Si cette nouvelle organisation n'est pas repoussée, on voit bien les nombreux enjeux et dilemmes que pose déjà la superposition de 2 temps : Les APC sur le temps scolaire et les « nouvelles activités périscolaires » hors temps scolaire.

Et puis, aurait-on déjà oublié : si un dispositif a considérablement percuté le quotidien des enseignant(e)s ces dernières années, c'est bien celui de l'AP. Une AP apparue à l'occasion de l'avènement de la semaine de 4 jours en 2008.

Une AP définie dans le cadre des fameuses 108 h/an, dorénavant obligatoires pour le temps de service des enseignant(e)s en plus des 24 heures d'enseignement/semaine...

Un « samedi matin de gagné » pour le passage de 36 heures de temps de travail hors temps scolaire obligatoire à 108 h...

« 108 heures » pour accroître surtout le contrôle des inspecteurs sur le travail ... d'exécution des enseignant(e)s... 108 heures forcément insuffisantes pour traduire une partie du travail invisible des enseignant(e)s comme les relations avec les parents, les réunions avec les partenaires extérieurs, le montage et le suivi des projets, ...

Et pour combattre les APC, il faut s'appuyer sur les enseignements révélés par quelques éléments de bilan de l'Aide Personnalisée... qui devraient sonner d'emblée et définitivement le glas des APC...

3 éléments de ce bilan :

1) L'enquête menée par le SNUipp-FSU en Juin 2012 auprès de 18 000 enseignant(e)s a traduit « le rejet à 80 % de ce dispositif et son inefficacité à lutter durablement contre l'échec scolaire ». Inefficacité parce qu'il « n'a pas été pensé par les enseignants eux-mêmes et qu'il a alourdi la journée de l'élève. ».

Mais il faut aller plus loin pour comprendre les raisons de l'échec de l'AP et donc des futures APC... C'est Christine FELIX, maître de conférences à l'IUFM (pardon l'ESPE...) d'Aix Marseille qui résume le mieux les impasses et les enjeux posées par la mise en œuvre de l'AP (Fenêtres sur Cours du 10/05/12) :

« L'institution s'est peu intéressée à l'activité des professionnels dans ces espaces de travail renouvelés (l'AP comme aussi les stages de remise à nouveau, l'élaboration des PPRE, des PPS ou du dispositif « école ouverte ») et encore moins à la dimension subjective de leur activité, à savoir ce que « ça leur demande » d'avoir à exercer leur activité en marge de la classe et/ou hors du temps scolaire. Se pose entre autres choses la question des liens, des articulations que ces enseignants vont devoir établir entre la classe et le dispositif d'aide personnalisée et, plus largement, avec l'ensemble des dispositifs auxquels ils participent, voire qu'ils organisent.

En d'autre terme, les enjeux entre le travail collectif en grand groupe dans la classe et celui en petit groupe de l'AP après la classe n'ont pas intéressé la hiérarchie qui s'est contentée de vérifier si le dispositif était mis en place et les heures assurées...

Les enseignant(e)s se sont retrouvé(e)s isolé(e)s dans leur classe, dans leur école à répondre à une injonction dans le cadre d'un alourdissement de la journée de l'élève. Ils se sont sentis déstabilisés par des enjeux qu'ils ne pouvaient affronter seuls : quelles articulations entre le quotidien collectif de la classe et l'individualisation après la classe pour ne pas infléchir le 1^{er} par rapport au second ? Quelles difficultés traiter dans ce cadre restrictif ? Quelles modalités d'aide : prévention, révision, compensation, pédagogie du détour, soutien, retour en arrière (selon la typologie de R. Goigoux) ?

Les enseignant(e)s se sont d'autant plus senti(e)s déstabilisé(e)s qu'il(elle)s constataient en général l'inefficacité de cette aide pour la plupart des élèves en grande difficulté.

2) Une recherche très intéressante, passée sous silence par l'Institution, interroge aussi l'existence de l'AP :

« *L'aide peut être un remède, mais aussi un poison* » résumé Marie Toullec-Théry et Corinne Marlot, enseignantes-chercheuses didacticiennes, et auteures d'une étude intitulée « *Efficacité et déterminations des pratiques d'aide personnalisée à l'école primaire.* »

Elles constatent que l'aide, dans des dispositifs juxtaposés au temps de la classe, peut conduire les enseignant(e)s à minorer les temps de l'aide au sein de la classe, et ainsi à moins user de la différenciation pédagogique et didactique au quotidien. Autre enseignement de l'étude : la constitution, lors des temps d'aide personnalisée, de petits groupes homogènes « faibles », a tendance à déstabiliser les pratiques et les savoirs-faire des enseignant(e)s, qui usuellement travaillent avec un groupe-classe hétérogène.

Pour réaliser cette étude, les deux universitaires ont filmé des moments d'aide à l'école, en focalisant leur attention plus spécifiquement sur des séances d'aide personnalisée. Elles ont également réalisé des entretiens avec les enseignants concernés, avant et après les séquences filmées. L'enjeu de cette recherche était de mieux comprendre les pratiques des enseignant(e)s et ce qui détermine leurs choix quand ils aident des élèves pour ensuite pouvoir caractériser ces pratiques. « *Quand les enseignant(e)s travaillent avec leur groupe classe, toujours hétérogène, ils travaillent avec cette mixité, s'appuient souvent sur des élèves qui ont la réponse pour avancer, faire réagir d'autres élèves, etc...* », explique Marie Toullec-Théry. « *Quand les enseignant(e)s se retrouvent avec un groupe restreint d'élèves présentant tous des difficultés, ils sont souvent démunis parce que ces élèves plus fragiles ne sont pas en mesure de fournir les réponses susceptibles de faire avancer la construction des connaissances. Nos études de cas montrent qu'ils ont alors tendance à guider les élèves vers la bonne réponse, parfois en disant ou en faisant à leur place* ».

Résultat, les élèves ne vivent pas une « *véritable expérience avec le savoir* », c'est-à-dire qu'ils ne font pas explicitement l'expérience des enjeux de

savoir portés par la situation : les stratégies qui permettent de réussir la tâche ou l'activité leur sont « soufflées » par l'enseignant(e) ou livrées « clé en main » sous formes de procédures qu'il s'agit simplement d'automatiser. En conséquence, ils ne mobilisent pas les démarches et les connaissances qui pourraient leur permettre de comprendre...

L'AP portait en outre l'exigence que les enseignant(e)s « rassurent, redonnent confiance à ceux qui doutent de leurs capacités ». Cette prescription a eu des effets sur les pratiques : « On constate que les enseignants veulent faire réussir les élèves à tout prix (au sens de produire une forme scolairement convenue dans un temps imparti, le plus souvent très court), plutôt que leur faire apprendre (au sens de modifier le rapport des élèves au savoir) », note Corinne Marlot. « Il y a une sorte de dilemme chez l'enseignant(e) », ajoute Marie Toullec-Théry : « il(elle) veut pouvoir redonner confiance à des élèves en difficulté d'apprentissage et du coup, pour les faire réussir, il(elle) leur donne des tâches de plus en plus simples, ce qui fait que l'élève n'est pas reconnecté aux enjeux d'apprentissage de la classe. Au contraire, parfois il s'en éloigne... »

Une des conclusions de l'étude, c'est qu'il ne suffit pas de mettre des élèves en petits groupes pour qu'ils réussissent. « C'est plus complexe que ça. On peut dire, dans les faits, que plus on externalise l'aide, plus on risque d'écarter les élèves des enjeux d'apprentissage de la classe ». Corinne Marlot et Marie Toullec-Théry vont même plus loin, en affirmant que « l'hétérogénéité est une organisation favorable aux apprentissages et donc à la gestion de la difficulté scolaire ». Un principe déjà confirmé par d'autres recherches depuis de nombreuses années...

3) Enfin, un rapport de l'Inspection Générale en octobre 2010 censuré par le gouvernement précédent et divulgué l'été dernier, relève que " pour l'aide personnalisée, le caractère uniforme des moyens consacrés induit des inégalités de traitement significatives : des élèves légèrement en difficulté bénéficient dans certaines écoles d'une aide lourde alors qu'ailleurs des élèves ayant des difficultés avérées reçoivent une aide légère et discontinue. Les élèves les plus en difficulté - surtout au cycle 3 - sont peu pris en charge au motif que les formats d'aide sont plus efficaces pour d'autres (aide personnalisée, stages de remise à niveau) ou parce que les ressources ne permettent pas de le faire à tous les niveaux (RASED). »

Mais la principale observation rencontre celles faites dans l'étude précédente : « les inspecteurs généraux ont souvent observé que, pour bien des acteurs rencontrés, ces dispositifs, ne serait-ce que par cette dénomination même, sont perçus comme des moments spécifiques qui se situent à côté ou en plus du temps ordinaire d'enseignement. Les enseignants y chercheraient à agir différemment, dans une relation d'aide, avec quelques élèves « en difficulté », sans croire pour autant qu'il faille également repenser leur pratique ordinaire de la classe. L'existence de ces à-côtés justifierait même qu'il y ait deux pédagogies parallèles : celle des dispositifs et celle de la classe. »

Mais les inspecteurs vont encore plus loin : « d'ailleurs, l'évolution de ces trente dernières années, rappelée dans la première partie du rapport, pourrait suggérer que les responsables ministériels sont passés de la volonté de modifier les pratiques au sein de la classe, par la « pédagogie différenciée », à la volonté d'obtenir ces changements au sein de dispositifs spécifiques, avec l'espoir que ceux-ci auraient un effet bénéfique sur les pratiques ordinaires. Les constats de la mission ne vont guère dans le sens de cet espoir. Si l'on veut réformer les pratiques pédagogiques, c'est bien le cœur de la classe qu'il faut viser".

Pour finir, l'Inspection Générale et s'en prend à la plupart des domaines liés à la question de l'aide. *"Au-delà de la remise en cause des pratiques pédagogiques, c'est l'organisation d'ensemble du système, avec ses programmes, ses rythmes, ses modes d'évaluation qui doit susciter la réflexion. Notre ministère n'a jamais procédé à l'évaluation de ses programmes, pour vérifier dans quelle mesure leurs contenus, leurs niveaux d'exigence sont adaptés aux possibilités des élèves. Si les niveaux d'exigence correspondent aux capacités des « bons » élèves, il n'est pas étonnant de constater un nombre important d'échecs. Et les dispositifs d'aide et d'accompagnement ne suffiront pas à y remédier. C'est la logique globale de fonctionnement du système qui est ici en question".*

Cette conclusion qui fut une véritable sanction de la politique éducative du gouvernement précédent reste toujours d'actualité puisqu'il n'est pas question pour le moment de remettre en cause les dispositifs d'aide déconnectés du temps de classe.

Voilà donc des éléments qui devraient nous conduire à cesser de mettre en oeuvre un tel dispositif.

Franz EHRHARD
école Rivotte -BESANCON

NB : certains éléments de bilan sont issus de l'excellent site « le Café Pédagogique »