

LE CAS DE LA PROF QUI AIDE TROP

« Madame, au nom de toute la classe, je dois vous dire que vous aidez trop notre copine étrangère et ne suivez pas assez les autres. »

La phrase a résonné dans la classe qui, tout à coup, est semblée vide. Je suis restée pantoise. Je ne m'attendais pas à être contestée de la sorte, surtout parce que j'aidais une de leurs copines.

Quoi penser ? Est-ce que c'était du racisme latent ? De la jalousie ? De la prise de conscience de sa propre incapacité à apprendre sans aide ? Un sursaut d'égalitarisme ? J'y ai réfléchi. Est-ce que pour résoudre un problème j'en ai créé un autre ? Ai-je négligé quelqu'un ? Et si mes élèves avaient raison ?

Per un bambino in più

Daniela Bosio

Mai come oggi la nostra è la scuola delle diversità e delle differenze, specchio inevitabile di una società multiculturale, plurale, costituita da contesti fortemente differenziati e segmentati e dalla quale emergono sempre più conflitti causati dalle disuguaglianze. Anche nelle nostre classi, quindi, vi è un bisogno effettivo di opportunità equivalenti perché si realizzino le *pari opportunità* in termini di rispetto per le diversità.

Nella pratica scolastica quotidiana sempre più frequentemente ci si deve occupare di bambini che, per ragioni diverse, richiedono attenzioni didattiche particolari. A volte si tratta di migranti che presentano difficoltà di lettura, disagio psicologico di origine familiare o problemi di comportamento. Bisogna, da un lato, riconoscere la *diversità come normalità data* e, dall'altro, assumere che ogni alunno ha diritto ad avere successo a scuola, e quindi nessuno deve andare perduto, ed evitare il rischio di scivolare nel pietismo, nel buonismo o nella sindrome dell'insegnante salvatore che si butta anima e corpo nella sfida didattica del recupero dell'alunno in difficoltà, a volte dimenticando la classe.

Può accadere che i **genitori** esprimano preoccupazione rispetto ad un rallentamento del programma o che gli alunni si sentano un po' trascurati. Queste reazioni sono sovente figlie della paura che il diverso da noi ci sottragga qualcosa cui abbiamo diritto. Come insegnanti siamo tenuti a occuparci di tutti. Per quanto riguarda le famiglie, è necessario che la comunicazione rispetto a tali problematiche avvenga nelle sedi opportune, mediata e sostenuta dal POF che deve prevedere anche forme di progettazione didattica per gli stranieri, gli alunni in difficoltà di apprendimento e i disabili.

Nell'istituzione scolastica in cui lavoro svolgo anche il ruolo, per la scuola primaria, di insegnante referente DSA, di responsabile dell'inserimento degli alunni stranieri e di referente per i casi in cui è richiesta la collaborazione con l'équipe socio-sanitaria. Vengo quindi quotidianamente in contatto con situazioni di difficoltà didattica e di inserimento.

Le domande che i colleghi pongono abitualmente sono: *“Come faccio ad individualizzare il lavoro e a conciliare la pratica quotidiana con la classe?”*, *“Cosa diranno i genitori degli altri alunni?”*, *“Come faccio a portare a termine il programma se ho in classe degli alunni che richiedono più attenzioni?”*, *“Come faccio a spiegare agli altri alunni che devo dedicar loro meno tempo?”*, *“Gli alunni si sentiranno trascurati?”*

Sono tutte domande legittime, a volte frutto di un sentimento di impotenza, a volte di ansia. È fondamentale che nella scuola vi sia un'organizzazione, una struttura che non lasci da soli gli insegnanti di fronte a queste difficoltà, ma che sia punto di riferimento e funga da supporto, pur rispettando le differenze di metodo e di approccio didattico dei singoli docenti. Il ruolo dei refe-



renti di intercultura e di DSA risulta, in quest'ottica, altrettanto importante di quello dello staff di direzione, dei dirigenti e dei collaboratori che devono favorire l'ottimizzazione dell'organizzazione. Per quanto riguarda gli alunni stranieri, ad esempio, prevedere un progetto di mediazione linguistica e culturale o uno basato su laboratori linguistici per le diverse discipline permette agli insegnanti di avere un aiuto, rispetto alle competenze di base, per attuare l'inserimento.

Nell'attività didattica, una difficoltà può diventare un valore se i bambini sono messi in interazione tra loro attraverso strategie educative mediate dai pari come, ad esempio, l'apprendimento cooperativo o il tutoring. La collaborazione tra alunni crea opportunità straordinarie per tutta la classe, permettendo un'educazione individualizzata e perseguendo contemporaneamente obiettivi sociali di integrazione. Ben lo sanno gli insegnanti delle pluriclassi che utilizzano questi metodi per poter lavorare contemporaneamente con alunni di età differenti. L'aiuto reciproco è una strategia, uno strumento che migliora i risultati cognitivi e socio-affettivi; è una tecnica di lavoro individualizzato, in cui i bambini, in situazioni organizzate, rivestono talvolta il ruolo di tutor insegnando, talvolta quello di alunni imparando. E i due ruoli sono intercambiabili.

Un progetto di **aiuto reciproco** si può strutturare con diverse modalità: un alunno può fungere da docente per un altro, per un intero gruppo o può dirigere un gruppo per un'attività determinata.

Il tutor ha la responsabilità di imparare prima quello che insegnerà e deve trovare delle strategie. È, quindi, necessaria una fase di preparazione per stipulare un contratto basato su accordi presi insieme e su regole legate all'apprendimento di competenze sociali. L'insegnante deve, da parte sua, predisporre il materiale, i tempi e coordinare il lavoro. Si possono fare molte attività utilizzando questa pratica e possono essere coinvolti anche gli alunni in grave difficoltà. Essere prescelti per svolgere un lavoro importante al servizio dei coetanei crea una maggiore fiducia, un maggior senso di sicurezza e di responsabilità, un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento e dell'attività scolastica, infine, sviluppa un senso comunitario. Gli alunni in difficoltà possono ricevere così attenzioni individuali che gli insegnanti non hanno sempre il tempo di prestare. È, però, necessaria la rielaborazione del ruolo del docente che deve evitare di trasmettere l'immagine dell'insegnante in grado di rispondere a tutte le necessità. Al contrario, deve essere in grado di responsabilizzare il tutor e permettere che si sviluppi un atteggiamento cooperativo in classe.

Quella che segue è la descrizione di **un'esperienza** di apprendimento cooperativo, proposta nella classe prima di una scuola primaria di 12 alunni dove è stato iscritto un bambino cinese che non conosceva per nulla la lingua italiana. L'insegnante temeva che l'alunno potesse rallentare l'apprendimento della letto-scrittura degli altri bambini e che si dovesse dedicare a lui esclusivamente, in modo individualizzato, per insegnargli l'italiano. L'unità didattica predisposta verteva sul riconoscimento delle vocali definendole in insiemi e sottoinsiemi.

Sono stati individuati degli obiettivi cooperativi quali la collaborazione con i compagni, l'auto-ascolto e l'ascolto degli altri, la condivisione di idee e materiali.

Sono stati composti quattro gruppi eterogenei, tenendo conto delle abilità cognitive, ognuno dei quali identificato con un nome.

Il materiale necessario è risultato estremamente reperibile: un foglio A4 bianco, una ventina di parole per ogni gruppo, ritagliate da un quotidiano, un paio di forbici e della colla.

In ogni gruppo, sono stati stabiliti ruoli specifici identificabili con chiarezza dalla classe: il controllore della voce, l'incaricato di incollare, l'incaricato di riferire ad alta voce all'insegnante e alla classe.

Per svolgere questa attività sono occorse due ore.

L'insegnante ha sistemato i banchi raggruppati per tre in modo che i bambini riuscissero a interagire tra loro. Ad ogni gruppo sono stati concessi 30 minuti per cercare la vocale assegnata ricavandola e ritagliandola dalle venti parole. Nel contempo, è stata anche data l'indicazione di mettere da parte le eventuali altre vocali trovate.

Terminato il tempo assegnato, è stato chiesto ad un membro di ogni gruppo di prendere il foglio dove era stata incollata la propria vocale e andare a chiedere aiuto agli altri gruppi per completare la raccolta. Questi dovevano, naturalmente, contribuire regalando le vocali accantonate.

La raccolta della quinta vocale, visto che i gruppi erano solamente quattro, è stata effettuata dall'insegnante.

Infine, il referente di ciascun gruppo è stato chiamato a incollare il suo foglio su di un cartellone più grande.

Si è proseguito cerchiando l'insieme delle vocali, quindi un bambino per ogni gruppo è stato chiamato a cerchiare il sottoinsieme della sua vocale.

Questo tipo di attività permette il trasferimento delle conoscenze tra un bambino e l'altro e avviene in modo spontaneo, senza che l'insegnante rappresenti l'unica via di trasmissione.

Durante questa attività, il bambino cinese ha avuto un ruolo ben definito (era incaricato di incollare) e, al termine della lezione, è risultato in grado di riconoscere e di ripetere il suono di tre delle cinque vocali e di riprodurle graficamente. L'attività è molto semplice, ma estremamente efficace: ha, infatti, permesso a tutta la classe di lavorare sugli stessi obiettivi senza che all'alunno straniero fossero date spiegazioni individuali e senza che l'insegnante trascurasse gli altri.

Per perfezionare l'apprendimento delle vocali da parte del bambino straniero, si è in seguito lavorato insieme alla mediatrice culturale cinese che ha preparato con lui dei disegni di oggetti e animali che in lingua cinese cominciano con i vari suoni vocalici e che, successivamente, sono stati presentati alla classe per arricchire la cartellonistica comune.

Risulta quindi evidente che è sufficiente creare una sinergia tra insegnanti, dirigente, alunni, mediatori, équipe socio-sanitaria e genitori ed utilizzare metodologie didattiche semplici e dedicate per riuscire a lavorare nell'ottica delle pari opportunità, offrendo a tutti gli alunni la nostra professionalità e il nostro tempo nella misura il più possibile equilibrata.

Daniela Bosio - Docente presso l'Istituzione Scolastica M. I. Viglino di Villeneuve (Ao).

Oltre il disagio

Emanuela Ientile, giornalista,
intervista Vincenzo Cataldo

Nella sua carriera, quando ha avuto casi di allievi che presentavano situazioni di disagio come è intervenuto?

Trattandosi di disagio sociale ho cercato di capire, per prima cosa, la situazione familiare di partenza e di parlare con i genitori. Poi ho operato con molta pazienza e attenzione, tentando di non far accusare ulteriori disagi al ragazzo che, attraverso la comparazione con situazioni più favorevoli di altri compagni presenti in classe, avrebbe potuto patirne.

Stimolare la creatività aiuta in questi casi?

Sì, perché aiuta l'alunno a liberarsi da quei condizionamenti di natura sociale che gli impediscono di esternare tutte le sue potenzialità. Non credo che i ragazzi siano incapaci o non abbiano voglia di fare. In ognuno di loro c'è sempre qualcosa che occorre valorizzare e questo può fornire la spinta per avanzare nella crescita. Nelle attività creative tutti hanno trovato il loro spazio di adattamento e di questo sono profondamente soddisfatto.

A parte le prime difficoltà dovute alla lingua, fatto questo comprensibilissimo specie per chi ha già un vissuto linguistico proprio, si sono successivamente integrati molto bene nel tessuto scolastico e sociale sia nei rapporti con i compagni sia con i docenti.

Sono necessari particolari metodologie?

Ogni classe ha una sua peculiarità e, quindi, non esiste un solo metodo, ma le metodologie vanno scelte in funzione di quanto offre la classe e attraverso le verifiche iniziali, una sorta di screening delle potenzialità e conoscenze degli allievi, che permettono di farsi un'idea su come intervenire per poter dare e ottenere il massimo.

Vincenzo Cataldo - Docente presso l'Istituto Comprensivo Cinque Martiri di Gerace (Rc).

Être et apprendre

Stéphane Bonnéry

Les recherches sur la construction des difficultés scolaires en élémentaire et collège¹ conduisent à être prudent vis-à-vis des encouragements à *partir des élèves* ou à *leur prêter attention*. Bien sûr, ces intentions ne sont pas contestables. Mais, comme c'est le cas pour beaucoup de prescriptions qui pèsent sur les enseignants, derrière la formule des dispositifs pédagogiques différents, voire opposés, peuvent être entendus.

Dans nos observations récurrentes en CM2 (dernière année d'école élémentaire) et 6^{ème} (première année de collège), par exemple, nous avons identifié des dispositifs pédagogiques² dont les formes de structuration agrègent des logiques différentes.

Ainsi, la logique principale du dispositif pédagogique est elle « indifférente aux différences » comme le disaient déjà Bourdieu & Passeron³, c'est-à-dire que ce dispositif est implicitement structuré sur le modèle social de l'élève dont la socialisation familiale lui a fait acquérir une connivence avec les attendus scolaires : le dispositif repose sur des pré-requis, des acquisitions dont l'école n'a pas pris en charge la transmission.

Ainsi, par exemple (de nombreux exemples sont détaillés dans les publications déjà signalées) les fiches distribuées désignent-elles le plus souvent les activités prescrites en termes d'activités manuelles (découper des triangles, les plier selon les axes de symétrie, les coller dans un tableau, remplir les phrases de conclusion) sans être explicitement connectées aux activités intellectuelles auxquelles celles-ci sont censées conduire : le collage dans le tableau doit être spontanément l'occasion d'entendre ce qui n'est pas demandé, à savoir de discriminer quels types de triangles déjà connus (selon la longueur des côtés : isocèles, équilatéraux, quelconques) ont un, trois ou aucun axes de symétrie ; il faut passer à une formulation généralisée sous forme de propriété à l'occasion du remplissage des phrases de conclusion ne comprenant que des pointillés pour supporter l'écriture ; et dès la phase de découpage, pour ne pas s'épuiser dans les manipulations successives, il faut étudier chaque triangle découpé en fonction des caractéristiques qui seront identifiées dans les étapes suivantes des consignes.

Des *élèves faibles* (en fait ceux de milieux populaires, qui sont majoritaires) comme Hawa ou Sandy n'imaginent pas que ces tâches *matérielles* supposent des activités intellectuelles spécifiques. Le dispositif comporte trop de pré-requis pour pouvoir les cadrer sur la bonne activité intellectuelle. Aussi se contentent-elles de manipuler



(découper, plier...) comme le suggèrent ces verbes d'action, étape par étape. De son côté, une *bonne élève* (en fait, dont les parents ont fait des études longues) comme Charlotte embrasse l'ensemble de la fiche d'emblée, visualise le fait qu'il faut en tirer des conclusions sous forme de propriété (ce qui n'a jamais été dit ni enseigné) et, à partir de là, réalise chacune des étapes en la connectant intellectuellement à la finalité d'identification d'un savoir. Hawa ou Sandy morcellent chacune des phases de ce dispositif. Elles découpent donc tous les triangles. Puis repèrent les axes de symétrie de chacun des triangles sans les coller car ce n'est que la consigne suivante. Aussi doivent-elles re-envisager chacun des triangles pour pouvoir le coller. Devant cette perte d'énergie, tantôt Charlotte, tantôt la maîtresse leur soufflent la correspondance entre les types de triangles, les propriétés symétriques et les colonnes du tableau, les dispensant de comprendre pour parvenir à réaliser la tâche.

Elles sont ainsi confortées dans leur posture face au travail : il ne s'agit que de consignes auxquelles il faut obéir sagement, sans s'interroger, pour être récompensé par une note correcte.

Cette **seconde intervention de l'enseignante** (parfois soustraite aux *bons élèves*), qui dit à la masse de la classe (à haute voix ou en *a parte*) comment faire pour parvenir à résoudre la tâche en contournant l'enjeu de savoir, relève d'une seconde logique portée par le dispositif, une logique par défaut qui *part de ce que sont les élèves* (ce que l'on croit qu'ils sont) en s'adaptant à leurs particularismes supposés.

On s'adresse à un second modèle social d'élève, *celui à qui il faut tout dire*, qui est manuel, concret, lent, etc.

Les premières phases du dispositif vont alors particulièrement s'adresser aux élèves faibles en les sollicitant sur l'enrôlement dans la tâche, sur des tâches de bas niveau (bien s'appliquer pour découper, etc., sans que la connexion entre ces tâches-là et les activités cognitives soit soulignée, c'est une activité qui vise davantage à faire participer quand on voit les élèves comme incapables d'apprendre réellement dans la première logique du dispositif). Ce sont encore les aides ponctuelles pour résoudre des étapes d'une fiche prescrite sans les relier à la finalité de celle-ci, sans les relier à l'objectif de savoir. Ce second modèle d'élève, qui pilote simultanément le dispositif pédagogique par défaut, c'est celui dont tout le système scolaire conduit à penser qu'il n'est pas l'*élève normal* (le premier modèle social d'élève).

Or, en France, durant la scolarité unique (chiffres du collège), 55% des élèves ont leur parent référent qui est agriculteur, ouvrier, employé ou sans activité⁴, ce qui veut dire qu'ils n'ont probablement pas plus qu'un BEP (brevet d'études professionnelles). Ces familles, les plus nombreuses, socialisent leurs enfants de façon populaire, on ne peut pas leur reprocher de ne pas avoir préparé leurs enfants à entendre par exemple derrière la consigne *plier selon les axes de symétrie* l'attente explicite de discrimination de différents cas selon les propriétés symétriques. Ces pré-requis sont injustifiés.

Pourtant, dans les dispositifs pédagogiques, *partir des élèves ou prêter attention aux élèves* se traduit souvent par le fait de rajouter des tâches matérielles qui ne sont pas connectées clairement à l'enjeu de savoir pour s'adapter aux supposés besoins particuliers du second modèle social d'élève : on enferme alors ces enfants dans les postures intellectuelles qui empêchent d'apprendre à l'école. En outre, on leur laisse penser qu'à l'école ils sont jugés pour ce qu'ils *sont* (dans leur vie privée, ou dans la société selon leurs appartenances sociales ou leur couleur de peau) plutôt que pour ce qu'ils *apprennent*. À l'école élémentaire, ces élèves disent ainsi avoir affaire à des *enseignants gentils* puisqu'ils leur donnent des devoirs faciles, où ils ont de bonnes notes grâce à des formes de notation qui valorisent les efforts bien plus que les apprentissages effectifs.

Ce faisant, **on masque les difficultés** au lieu de conduire les élèves à les surmonter. Quand ils entrent au collège, les élèves qui ont le moins compris les réels attendus scolaires ne comprennent pas qu'on ne leur donne plus des devoirs qui permettent d'avoir de bonnes notes sans comprendre (ils n'ont pas conscience de ne pas avoir appris réellement auparavant). Ils continuent à penser qu'on les note pour ce qu'ils sont. Or, comme les enfants de familles populaires, souvent issus de l'immigration, ont en moyenne de plus mauvaises notes que les autres (en réalité parce qu'ils sont moins complices des délits d'initiés de la

culture scolaire), ils pensent être victimes de racismes ou du despotisme d'*enseignants méchants*. Ils se braquent alors progressivement contre toute situation pédagogique. Le fait d'avoir prêté de l'attention pour ce qu'ils sont en les enfermant dans cela, plutôt qu'en leur permettant de se développer grâce aux apprentissages, a participé de ces difficultés.

Au contraire, il nous semblerait plus **opportun de partir d'eux** ou de leur prêter attention pour repenser ce que l'on fait pour tous et non pas ce que l'on fait juste pour eux, pour repenser le modèle d'élève qui structure les dispositifs pédagogiques. On pourrait alors penser la structuration avec le moins de pré-requis possible, ou avec seulement les pré-requis dont on s'est assuré que les élèves peuvent les maîtriser (parce que cela a été enseigné plus tôt, par exemple). Autrement dit, il s'agirait d'être indifférent aux différences à la condition que le dispositif prenne pour référence explicite et officielle ceux qui n'ont que l'école pour s'approprier la culture scolaire.

Ces choix engagent bien sur une réflexion pédagogique, mais aussi politique sur les priorités. Avoir le souci des élèves qui ne naissent pas dans des familles complices des délits d'initiés de la culture scolaire, qu'est-ce à dire ? La réponse particulariste ne nous semble conduire qu'à la différenciation inégalitaire des objectifs, à la compassion inefficace. Faire le choix de l'intérêt du plus grand nombre, les familles populaires, c'est aussi faire le choix de l'intérêt des familles qui ont une plus grande connivence avec la culture scolaire : ensemble on apprend mieux et, si la transmission/appropriation des savoirs scolaires était entièrement prise en charge par l'école, cela conduirait probablement les familles de cadres à ne plus se transformer en annexe de la salle de classe, à ne plus faire de l'école un lieu de compétition.

Notes

¹ Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, Paris, 2007 ; Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités, in *Revue Française de Pédagogie*, n°167, 2009 ;

Chapitre 4. La difficulté scolaire : fatalité ou défi pour une politique de démocratisation ? », in Benayed Choukri (dir.), *L'école démocratique : vers un renoncement politique ?*, Armand Colin, Paris, 2010.

² Par dispositifs pédagogiques, on entend des formes d'enseignement récurrentes de classes en classes, indépendantes de la façon de faire propre à chaque professeur.

³ Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Éd. Minuit, Paris, 1964.

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, DEPP, *Repères et références statistiques 2009*, 2010, p.97.

Stéphane Bonnéry - Maître de conférences en Sciences de l'éducation - ESCOL CIRCEFT - Université Paris VIII - France.