

HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE

■ N°47 ■ Novembre 2017 ■ 0€

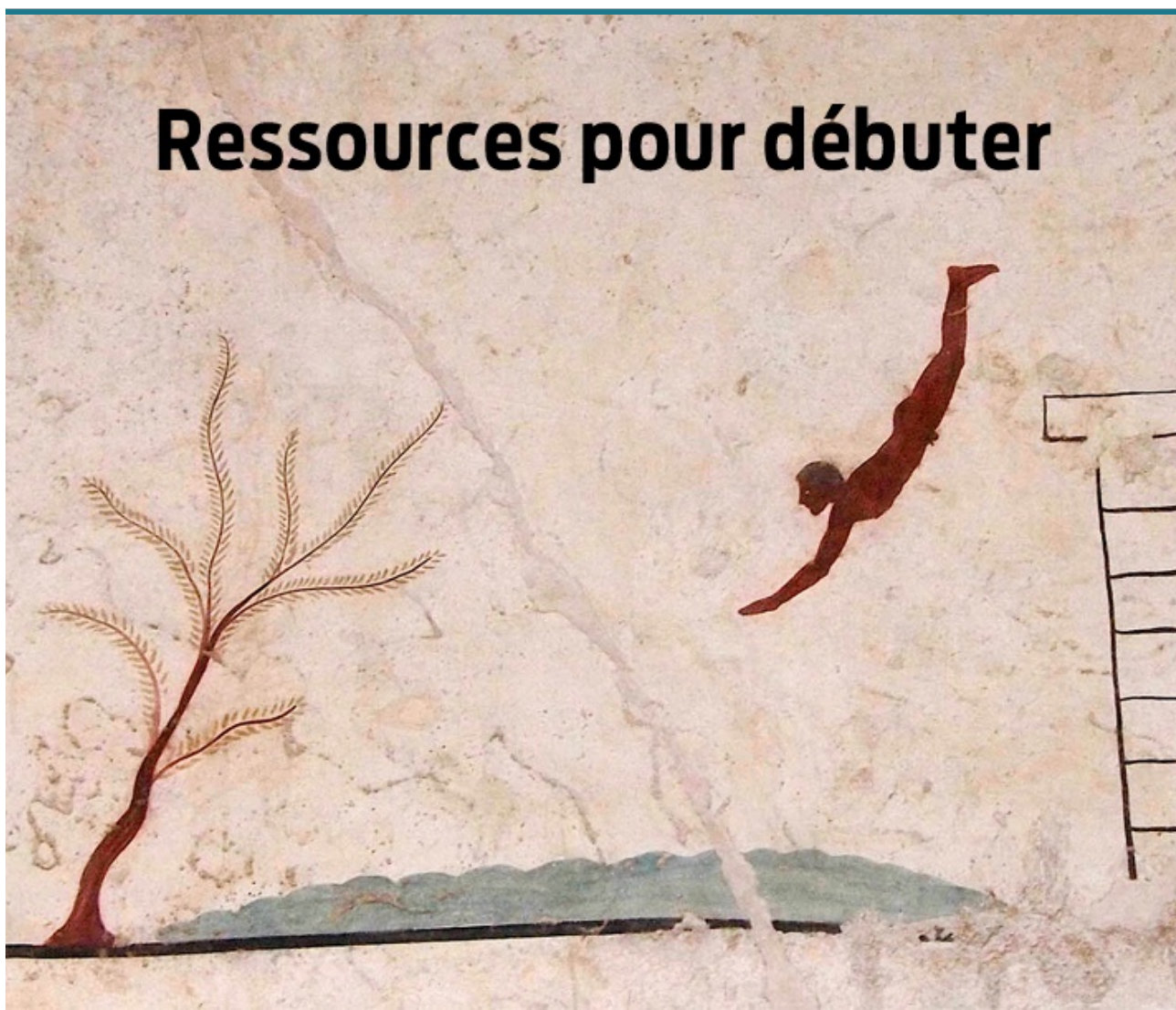
CAHIERS

www.cahiers-pedagogiques.com

PEDAGOGIQUES

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Ressources pour débiter



FICHER NUMÉRIQUE AU FORMAT PDF - Exemplaire réservé au titulaire du compte sur le site librairie.cahiers-pedagogiques.com

ISSN 2268-7874

Œuvre mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution Pas d'Utilisation commerciale - Pas de Modification](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS

- 4 Pour commencer Dominique Seghetchian et Yannick Mével

1. ENTRER DANS LE MÉTIER

- 6 Entrée en scène Luc Ria
- 10 Vadémécum de rentrée, l'établissement Hélène Eveleigh
- 12 Premiers élèves : mode d'emploi Hélène Eveleigh et Dalila Moussi
- 15 Organiser l'espace classe Sylvie Grau
- 18 Ça s'est passé comment cette première rentrée ? Anna, Christie, Emmanuelle et Sylvie
- 23 Petite section : débiter dans un monde à part Maëli Rousseau et Marylène Jouberton
- 26 Faire face aux imprévus Rim Jmal
- 28 Observer : un bon début pour apprendre Laure Etevez
- 30 D'un regard l'autre... Céline Sarazin et Jean-Charles Léon
- 33 Oser être aidé Bruno Debeire, Anaïs et Marie

2. GÉRER LA CLASSE ET LES ÉLÈVES

- 36 Le corps et la voix Joëlle Rallet
- 38 Il faut sauver l'élève Mohamed Nathalie Triay
- 40 Le débat comme antidote Marie-Dolorès Poupon
- 43 À chacun son Pinocchio Christian Watthez
- 46 Débiter au lycée professionnel : ancrer, différencier Philippe Turbelin et Lydia
- 49 Attention aux bavardages... Et on fait comment, après ? Texte collaboratif
- 52 Reformuler pour dialoguer Jacques Georges
- 54 Premières copies, premières interrogations Rachel Shomali
- 56 Corriger : guider, accompagner, outiller Dominique Seghetchian

3. CRÉER LES CONDITIONS POUR QU'ILS APPRENNENT

- 58 De l'importance des consignes Pauline Gasselin
- 61 Faire participer tous les élèves Jacques Fraschini
- 64 La bonne question Yannick Mével
- 67 Faire travailler les élèves en groupes Damien Blanchard
- 69 Problèmes ouverts et travail en groupe Delphine Maugenest
- 72 Mener un projet : un démarrage formateur Laura Soudy-Quazuguel

4. S'INFORMER ET SE FORMER

- 74 NéoPass@ction, un outil pour l'autoformation ? Patrick Picard
- 77 Tweeter pour débiter ? Catherine Rossignol et Benji
- 79 SynLab, un collectif au service de l'entrée dans le métier Nathalie Dreyfus et Joyce Weil
- 82 Numérique éducatif : pour un développement professionnel participatif et réflexif Régis Forgione et Fabien Hobart
- 85 Un séminaire sur la mixité sociale dans la classe Françoise Lorcerie
- 87 La recherche en sciences sociales : quel intérêt pour débiter ? Fanny Gallot et Lila Belkacem
- 90 La bibliothèque idéale de l'enseignant débutant Philippe Watrelot
- 94 On débute aussi sur le net
- 96 Débiter dans un collectif : les Rencontres du CRAP Adelyne Bornat, Elsa Mocquet, Alice Palluault, Thierry Richard
- 99 Qui sommes-nous et que proposons-nous ?

Ce numéro des *Cahiers pédagogiques* est mis à votre disposition sous forme numérique dans le cadre d'une licence Creative Commons : vous pouvez reproduire tout ou partie de son contenu, en format papier ou numérique, sous réserve de mentionner sa provenance et de ne pas en faire une utilisation commerciale.

Pour toute question, vous pouvez nous contacter :

par courriel : crap@cahiers-pedagogiques.com

par téléphone : 01 43 48 22 30.

Directrice de publication : Françoise Colsaet.

Rédaction en chef : Cécile Blanchard, Laurence Cohen. ■

Les *Cahiers pédagogiques* sont une revue associative. Pour nous permettre de continuer à la publier, [achetez-la](#), [abonnez-vous](#) et [adhérez au CRAP](#).

Avant-propos

Pour commencer

YANNICK MÉVEL, DOMINIQUE SEGHECHIAN.

« Pour commencer, il faut commencer ; et on n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage [...]. Car il n'y a pas de recettes pour créer, pour commencer et pour donner, mais seulement pour imiter, continuer et conserver. » Vladimir Jankélévitch, « Avec l'âme tout entière, Hommage à Bergson », *Revue philosophique*, 1960.

Une certitude : le métier d'enseignant ne pourra vous être livré clés en main ! Mais il serait vain de s'en tenir à des formules comme « avec l'expérience vous apprendrez » ou « il n'y a pas de bonnes réponses, seulement de bonnes questions ». Certes, l'enseignant est généralement seul dans sa classe, responsable des élèves et de leurs apprentissages (lourde responsabilité, belle responsabilité), mais il gagne en confort, en efficacité et en bonheur professionnel lorsqu'il se tourne vers des collègues et des partenaires, tant pour rechercher leur appui que pour partager avec eux pratiques ou projets.

Les principes pédagogiques s'appliquent aussi à l'apprentissage de la pédagogie : on doit accepter qu'on ne sait pas, faire de l'erreur le tremplin d'une réflexion, entrer dans un processus actif qui engage notre personne dans le cadre d'une démarche sociale. On apprend en étant aidé et aidant.

Les auteurs de ce dossier occupent des fonctions variées, ils sont en début ou en fin de carrière, leurs propositions prennent aussi les formes les plus diverses : fiches conseils, témoignages, écrits collaboratifs, etc.

La sincérité des témoignages est rassurante : vous n'êtes pas seul à connaître tel problème, il n'est pas en vous, c'est une problématique professionnelle à apprivoiser avant de la maîtriser. De nombreuses contributions fournissent une multitude d'outils pour le court et moyen terme, ainsi que des pistes à creuser, des espaces à explorer dans un deuxième, voire un troisième temps. Toutes permettront de ne pas se contenter de subir les situations d'enseignement, en développant notre capacité d'anticipation.

Lorsqu'on débute, la première préoccupation est d'apprivoiser l'environnement, d'aménager l'espace, d'installer et ancrer la bonne relation, de construire sa posture professionnelle. Entre fiches conseils et témoignages en forme de retours réflexifs sur une première année, cette préoccupation est au cœur de la première partie.

La deuxième partie du dossier envisage une préoccupation qui apparaît très vite quand on débute : qu'on la nomme « autorité », « gestion de classe », « climat scolaire » ou plus simplement « relation avec les élèves », particulièrement ceux qui apparaissent comme « résistants ». Comment reconnaître et identifier leurs difficultés, accompagner les Pinocchio pour qu'eux aussi apprennent ?

Dans une troisième partie, les auteurs proposent des situations d'enseignement susceptibles de répondre à cette préoccupation fondamentale : faire apprendre tous les élèves sans renoncer à l'exigence.

Enfin, une dernière partie ouvre des pistes et présente des ressources pour sortir de l'isolement, dans une démarche volontaire de formation initiale ou continue. Il s'agit ici de



cette « autoformation » qui vient compléter, poursuivre et parfois compenser (pour ceux qui entrent dans le métier sans formation initiale notamment) le travail entrepris par la formation professionnelle instituée (dans les ESPE, les circonscriptions, les établissements formateurs ; l'accompagnement par les tuteurs dont l'ensemble du dossier montre toute l'importance). Nous présentons quelques choix parmi les ressources multiples dans l'univers numérique comme dans un monde associatif où le CRAP-*Cahiers pédagogiques* prend toute sa place. ■

DOMINIQUE SEGHECHIAN

Professeure de français en collège

YANNICK MÉVEL

Enseignant d'histoire-géographie, formateur ESPE Lille-Nord de France



1. Entrer dans le métier

Entrée en scène

LUC RIA. Faire ses premiers pas suppose de bien ménager son entrée en classe, et de prévoir en amont celle des élèves. La ritualisation de ce moment charnière peut être une solution à la gestion souvent problématique des débuts de cours.

Cela semble un peu paradoxal qu'un élève donne des conseils à un enseignant pour que le cours se déroule dans de bonnes conditions. Et tout autant si ce sont des étudiants qui, à la suite d'une formation, prodiguent des conseils à d'autres débutants potentiellement plus avancés dans leur cursus universitaire et préprofessionnel. Cependant, par une immersion vidéo dans l'expérience d'autres enseignants, ces étudiants ont pu se projeter et simuler sans risque leur futur univers professionnel. Ils formulent dans ce texte les conseils qu'ils se donneraient bien volontiers en tout début de carrière.

SUR LE SEUIL

Les vidéos du thème 1 de la plateforme NéoPass@ction⁽¹⁾. *Accueil et mise au travail des élèves* montrent que l'entrée en classe est un moment crucial qui fait transition entre un espace de convivialité pour les élèves et l'espace de travail dans la classe. La principale difficulté des jeunes enseignants est d'installer le groupe classe dans une ambiance propice au travail. Il n'existe pas de manière de faire idéale, mais plutôt des clés, des astuces qui peuvent sembler aussi diverses que les jeunes professeurs qui les déploient. Néanmoins, la recherche met en avant des régularités dans la façon dont des débutants accueillent et mettent au travail leurs élèves⁽²⁾. NéoPass@ction propose une progression des situations des moins maîtrisées aux plus maîtrisées par les débutants. C'est rassurant d'être prévenu des impasses dans lesquelles on pourrait se précipiter spontanément !

Les jeunes professeurs mettent tous en avant une idée répétée et héritée de leur cursus selon laquelle il est nécessaire d'attendre le silence pour commencer les apprentissages.

Or, la situation de Romain, *Activité Mise à l'épreuve*⁽³⁾, qui attend le silence, montre bien que celui-ci ne s'obtient pas aussi facilement, et que cette posture magistrale ne fonctionne pas avec un public d'adolescents agités. De fait, nombre de jeunes professeurs mettent en place de multiples stratagèmes.

C'est le cas de Rémy, enseignant les SVT (sciences de la vie et de la Terre), *Activité Écrit-apprentissage*, qui dès l'entrée en classe distribue un travail à faire à ses élèves, de manière à les mettre immédiatement au travail. Pendant que les élèves s'installent progressivement dans le travail, Rémy passe dans les rangs de manière à réguler les comportements, pour expliquer les consignes à chacun. La particularité de cette stratégie est d'être à la fois individualisée, directe, mais aussi de s'effectuer en douceur. Elle permet d'instaurer une ambiance propice au travail, tout en évitant un rapport frontal avec un groupe pouvant être excité ou turbulent. Une autre vidéo montre comment Romain use d'un stratagème quasiment équivalent : dès l'entrée en classe, un photocopié d'exercices est distribué aux élèves, afin de les plonger immédiatement dans une ambiance de travail et marquer la

rupture entre la récréation et l'espace de travail.

CRÉER UN COLLECTIF DE TRAVAIL

L'exemple de Rémy nous montre la nécessité de créer avec sa classe un collectif pour lequel il apparaît comme maître d'œuvre. Nora, *Activité Écrit-contrôle*, propose aux élèves de travailler sur un film à priori attractif. Mais face à sa classe agitée, elle diffère l'activité prévue et donne un travail écrit qui s'apparente alors à une sanction. Cette activité discutable réussit pourtant à calmer les élèves, car son enjeu est explicité aux élèves : l'enseignante affirme que le groupe est trop agité pour travailler correctement sur le film. Et les élèves jouent le jeu.

Les activités encore plus maîtrisées d'accueil et de mise au travail des élèves, présentées dans NéoPass@ction, montrent des enseignants qui parviennent à créer des ambiances de classe extrêmement calmes, par des regards prolongés pendant de longues secondes, par des expressions théâtralisées avec des prises de parole minimales. Ces formes de communication non verbales et de présence physique sont autant de modalités économiques d'existence en classe, ayant plus d'effet sur les élèves que les interventions fleuves et virulentes. Les contenus d'enseignement jouent aussi un rôle majeur : en étant accessibles et stimulants, ils favorisent l'enrôlement des élèves dans les tâches scolaires.

Si l'expérience professionnelle est indispensable à la construction de sa propre posture professionnelle, l'immersion dans les vidéos de NéoPass@ction permet d'esquisser quelques points de repère précieux avant de se jeter à l'eau.

CONSTRUIRE SA POSTURE PROFESSIONNELLE

■ Accueillir l'élève humainement et avec bienveillance

L'usage d'un sas d'entrée en classe permet d'accueillir les élèves individuellement et avec bienveillance. Il sert à montrer physiquement et symboliquement une limite entre les deux espaces. Apprendre rapidement leur prénom, leur dire bonjour avec le sourire permettent l'installation d'une ambiance propice au travail. Il sera alors possible en faisant confiance aux élèves de travailler, de collaborer avec eux sur des objectifs clairement définis.

■ Ne pas attendre le calme pour mettre les élèves au travail

Il faut oser s'imposer pour ne pas se laisser gommer par les élèves. Le calme en classe est le plus souvent la conséquence progressive de la mise au travail⁽⁴⁾. On peut aussi parler à voix basse pour forcer les élèves à écouter et commencer à travailler : ils seront ainsi obligés de tendre l'oreille pour entendre. Il est important également de bien placer sa voix : les débutants ont tendance à vouloir surenchérir et passer au-dessus de la voix des élèves ; ce qui peut devenir douloureux au niveau des cordes vocales.

■ Être économe de ses mots

Pour donner une consigne aux élèves, faire passer un message, il n'est pas utile de trop parler. Trop de mots tue l'action et les élèves s'agitent. La communication non verbale est une ressource précieuse qu'il ne faut pas hésiter à utiliser, et qui permet une plus grande économie de soi. L'efficacité d'un enseignant peut être évaluée objectivement par ses effets sur les comportements et les apprentissages effectués par les élèves. L'efficacité d'un enseignant correspond à ce que coûte à l'enseignant l'efficacité atteinte en termes d'implication, de temps, de fatigue, de stress, etc. Cette économie de soi dans le domaine professionnel est importante à prendre en compte pour inscrire son action pédagogique dans la durée et dans le respect de ses propres normes de santé au travail. Il faut éviter d'entamer de grands discours moralisateurs (ou rhétoriques) : les élèves vont se démobiliser avant même leur fin. Il vaut mieux ancrer son message dans une action effective immédiate qui le concrétise ou mettre les élèves en action le plus vite possible.

■ Gérer les retards

S'il faut soigner sa réputation pour ne pas laisser penser qu'on peut arriver en retard à son

cours, il peut être pertinent d'accepter l'élève en retard quand le cours est particulièrement important ou quand le renvoi perturbera encore plus la séance. On peut adopter une certaine souplesse, en sachant quand appliquer les règles et quand y déroger.

■ Admettre une part d'imprévu dans toute situation de classe

Vouloir imposer à tout prix un plan de cours structuré risque très vite de se retourner contre soi-même. Un plan de cours doit être une ressource et non une contrainte à suivre à la lettre - avec le risque de le faire en tournant le dos aux réponses de la classe. Entre la gestion du groupe classe et la diversité des cas particuliers, il faut savoir se montrer flexible, lâcher du lest, rebondir, etc. L'entrée dans un nouvel environnement professionnel nécessite forcément un temps d'adaptation.

■ Ne pas hésiter à demander de l'aide !

Il est nécessaire d'être autocritique afin de progresser, sans se dévaloriser ni être dans la fuite et le déni. Pour cela, il est important de travailler en collaboration avec les autres enseignants, de ne pas hésiter à poser des questions à ses collègues (enseignants, responsables de la vie scolaire ou personnels de direction, etc.) et d'accepter leurs conseils. Ceux-ci peuvent en effet être plus adaptés à l'établissement, au milieu social des élèves concernés et aux méthodes d'enseignement les plus propices.

Enfin, il est avant tout nécessaire de prendre du plaisir à enseigner, et de s'amuser. Si même le professeur s'ennuie, comment attendre l'enthousiasme des élèves ? Il faut savoir le susciter. Être respecté, avoir de l'autorité ne signifie pas qu'il faille se prendre trop au sérieux ou manquer parfois d'autodérision. Nous vous souhaitons de trouver dans la pratique de ce métier ce qui a pu susciter votre (notre) vocation, de l'aimer et de toujours rester motivé et passionné ! ■

LUC RIA

Professeur des universités, Institut français de l'éducation de l'ENS de Lyon
Avec la contribution de Clément Nicolle, Alexis Gaboriau, Claire Gilly, Gabrielle Mondan et Sirius Epron,
étudiants de l'ENS de Lyon

1 Cette plateforme est accessible grâce à votre adresse électronique académique professionnelle. Pour plus de détails, voir l'article de Patrick Picard, page 74.

2 Voir encadré zoom 1.

3 <http://neo.ens-lyon.fr/neo/themes/theme-1>

4 Voir encadré zoom 2.

EN COMPLÉMENT**Zoom**

1. L'observation des premiers pas professionnels de nombreux enseignants débutants a permis d'identifier plusieurs tendances typiques dans leurs façons d'accueillir et de mettre au travail leurs élèves : une tendance à attendre avant d'enseigner ; une tendance à vouloir contrôler avant d'enseigner ; une tendance à enseigner pour pouvoir contrôler et finalement faire apprendre les élèves ; une tendance à organiser le travail et à s'effacer en faisant confiance aux élèves. Cette stabilisation progressive de leur activité en classe permet aux enjeux d'apprentissage de (re)prendre le pas sur les enjeux liés à l'ordre et au contrôle.

2. La toute première préoccupation des débutants est régulièrement de vouloir contrôler leurs élèves. Leur enseigner apparaît en second plan. Et c'est une erreur de cible importante. En effet, une posture d'autorité (d'autoritarisme) peut générer de la défiance à leur égard et des réactions en chaîne d'opposition et d'attitude récalcitrante, alors qu'une posture d'autorité scientifique, riche d'une culture disciplinaire et d'une curiosité intellectuelle, sera la plus à même d'enrôler durablement les élèves dans une tâche scolaire. Dans la plupart des cas, les situations d'agitation en classe ont pour origine l'absence ou la faiblesse des savoirs scolaires enseignés.

POUR ALLER PLUS LOIN

Luc Ria, « Premiers pas professionnels : trois composantes typiques de l'activité novice », Jean-Marie Barbier & Marc Durand (éd.), *Encyclopédie des analyses de l'activité*, PUF, 2017.

Vadémécum de rentrée, l'établissement

HÉLÈNE EVELEIGH ET L'ÉQUIPE DES FORMATEURS DE LETTRES DE L'ACADÉMIE DE CRÉTEIL.

C'est votre première rentrée et vous n'avez que vos souvenirs d'élève pour vous repérer dans un établissement scolaire ? Voici un pense-bête pour ne rien oublier le jour de la prérentrée et les suivants.

Profitez au maximum de la journée de prérentrée et des premiers jours de septembre pour découvrir votre collège ou votre lycée et vous approprier ce nouvel environnement : il a ses spécificités, ses habitudes, liées à son histoire, à la configuration des lieux et aux personnes qui y travaillent. Il va falloir l'approprier rapidement !

■ Repérer les lieux

Orientez-vous physiquement et mentalement : la salle des professeurs, les salles de cours, le CDI, la vie scolaire (bureau du ou des conseillers principaux d'éducation (CPE) et des surveillants), l'administration (bureaux du chef d'établissement, principal ou proviseur et de son adjoint, secrétariats, intendance).

Avant le premier cours et dès réception de votre emploi du temps, allez voir vos salles de cours : comment les tables y sont-elles disposées ? Quel matériel y trouve-t-on ? Procurez-vous les clés et les codes d'accès des postes informatiques au besoin.

■ Identifier Les personnes

Présentez-vous de vous-même : ne restez pas dans votre coin dans la salle des professeurs. Ils se retrouvent et échangent des souvenirs de vacances. Ils sauront aussi vous accueillir.

Qui est votre tuteur ? Ne vous inquiétez pas si personne ne se présente spontanément : les affectations sont faites pendant les vacances et il est rare que les professeurs aient été prévenus à l'avance. Certains ont l'habitude de cette fonction, d'autres la découvrent avec vous.

On vous présentera sans doute de nombreuses personnes le premier jour. Identifiez bien leur fonction, afin de savoir à qui vous adresser. Votre tuteur est là pour vous aider et vous faciliter les premiers contacts.

Dès que vous saurez quelles classes vous sont confiées, cherchez le professeur principal et, si possible, les collègues de cette classe. Demandez au professeur principal ce qu'il prévoit pour l'accueil des élèves, afin de préparer votre première séance sans risquer de répéter ce qu'il aura déjà dit ou de le contredire : la cohérence est indispensable ! Demandez la liste des élèves de vos classes, entraînez-vous à lire leurs noms et si possible l'emploi du temps de la classe.

■ Prendre note des usages et de l'organisation de l'établissement

Votre tuteur et l'équipe de la vie scolaire vous communiqueront les usages de l'établissement, indispensables à connaître dès le premier jour. Dans un grand établissement, s'il y a plusieurs CPE, prenez rapidement contact.

Quels sont les horaires, à quoi correspondent les sonneries ? Comment prend-on en charge les élèves ? Faut-il aller les chercher dans la cour, les attendre en classe ? Quel est le

calendrier des semaines paires et impaires ?

Demandez un exemplaire du carnet de correspondance ou de liaison. Lisez le règlement intérieur et demandez comment il est appliqué, concrètement, et comment l'on procède pour l'appel, le cahier de textes de la classe, les retards, les billets de sortie (infirmerie, toilettes, CPE), et les sanctions : y a-t-il des heures de colle ? Peut-on exclure un élève de son cours et à quelles conditions ? Quels sont les exigences et les interdits concernant la tenue, le matériel, etc. ?

Vous aurez aussi à régler, le jour de la prérentrée, des questions administratives (au secrétariat), et peut-être le chef d'établissement fera-t-il une réunion pour les nouveaux. S'il vous reste un peu de temps avant le conseil d'enseignement, passez au CDI et découvrez son fonctionnement.

■ Échanger avec votre tuteur

Ayez un temps d'échange avec votre tuteur pour faire le point et surtout pour commencer le travail avec lui.

Demandez-lui comment il accueille ses classes, concrètement. Le mieux (mais ce n'est pas toujours évident) serait qu'il accepte que vous assistiez à l'une de ses premières séances : si ce n'est pas la première, il faudra que ce soit très rapidement.

Élaborez un calendrier de travail comprenant à la fois les séances d'observation réciproques suivies d'un temps d'échange et des séances de travail, pour l'élaboration d'une séquence par exemple.

Le tuteur est la personne référente qui comprendra vos doutes, qui répondra autant que possible à vos questions et qui vous accompagnera toute cette année : vous trouverez, selon sa personnalité et la vôtre, le juste équilibre entre trop et trop peu de sollicitations.

■ J - 1 : Le conseil d'enseignement

C'est la réunion de tous les professeurs d'une même discipline. En principe, il se réunit en début et fin d'année et chaque fois qu'il y a des décisions communes à prendre ou des projets à élaborer. L'équipe se présente et vous allez découvrir la répartition des classes.

C'est le moment de poser les questions relatives à l'organisation de votre enseignement : les manuels, le matériel demandé aux élèves, le rythme de travail, les évaluations, les devoirs communs ou progressions communes, les exigences pour le travail à la maison, l'organisation des dispositifs de soutien et d'accompagnement. Vous pouvez aussi demander des conseils pour les lectures, les œuvres qui marchent bien, l'utilisation des séries de livres du CDI (s'il y en a), du matériel vidéo, l'accès aux ordinateurs, etc. Informez-vous sur les projets auxquels vous pouvez participer, les partenariats, l'organisation de sorties.

Si cela ne vous a pas été indiqué, renseignez-vous précisément sur les possibilités de reproduction : matériel, nombre de photocopies autorisées, accès libre ou pas.

Si vous voyez avec votre tuteur que les possibilités de visites réciproques seront limitées par des problèmes d'emploi du temps, demandez si d'autres collègues accepteront de vous accueillir ponctuellement dans leurs classes.

Profitez au maximum de cette réunion : dans un grand établissement, vous ne reverrez peut-être pas souvent vos collègues ! ■

HÉLÈNE EVELEIGH

et l'équipe des formateurs de lettres de l'académie de Créteil

Premiers élèves : mode d'emploi

HÉLÈNE EVELEIGH, DALILA MOUSSI. Première rentrée, premier jour, première heure de cours : que leur dire ? Comment leur parler ? Quelle attitude adopter ? Comment les regarder ? Comment me faire respecter ? Dois-je leur sourire ou garder le visage fermé ? Comment me poser en professeur ? À l'école, au collège ou au lycée, les réponses à ces questions ne seront pas tout à fait les mêmes, mais on peut dégager des pistes communes.

Entrer en contact pour la première fois avec sa classe n'est pas un acte anodin. Il s'agira du premier regard échangé, des premiers mots prononcés pour tisser une relation durable et susciter l'intérêt et l'enthousiasme des élèves. Pour autant, il est inutile de se mettre trop de pression. Un premier jour raté est rattrapable, contrairement à ce qui se dit trop souvent, tout ne se joue pas le premier jour !

Les objectifs de cette première rencontre sont assez simples : briser la glace et réduire le stress de la rentrée, instaurer son autorité et poser le cadre, exposer aux élèves ses exigences en termes de travail et de comportement, présenter les projets de l'année pour motiver ses élèves, et surtout faire savoir à chaque élève que c'est une nouvelle année qui commence, que tout est possible et surtout que chacun bénéficiera d'un accompagnement lui permettant de réussir.

PREMIER DEGRÉ

■ Entrée et installation dans l'espace classe

Dès que la sonnerie retentit, les élèves se mettent en rang, le plus souvent à une place désignée pour chaque classe dans la cour, mais chaque école a son rituel, pensez à vous renseigner auprès de vos collègues. La plupart du temps, les élèves se dirigent avec leur professeur vers leur salle de classe, puis l'enseignant les invite à entrer. Ensuite, le plus souvent, ils s'installent librement et choisissent leur place selon leurs affinités (et c'est bien ainsi, vous aurez tout le temps de repérer les placements qui dysfonctionnent). Suivant les habitudes de l'école, les élèves peuvent aussi attendre debout que vous leur disiez de s'asseoir. Ce moment génère un peu de bruit, attendez alors le silence sans montrer de signe d'énervement ou de contrariété.

Identifiez les élèves bruyants et fixez votre regard sur eux, le calme devrait s'établir naturellement. Ce n'est qu'alors que vous parlez. Vous saluez vos élèves et procédez à l'appel nominatif pour relever les absents du jour.

Quelques conseils : veillez à vous adresser à tous les élèves, y compris ceux du fond ; regardez chacun de vos élèves dans les yeux ; utilisez un vocabulaire simple mais précis ; parlez lentement mais fermement et n'hésitez pas à moduler votre voix ; utilisez la communication non verbale : silences, gestes, expressions du visage, etc.

■ Présentations

Il s'agira de se placer face à vos élèves, de les regarder dans les yeux et de décliner votre identité, votre parcours brièvement et, pourquoi pas, les raisons qui vous ont amené à

exercer le métier d'enseignant. Les élèves sont très sensibles à ce genre d'informations. Si vous n'avez pas envie de vous exposer, vous pouvez faire preuve de créativité en apportant par exemple des photos ou des objets personnels afin de susciter leur intérêt.

Votre façon de vous présenter est le modèle que suivront ensuite les élèves : tour à tour, vous les invitez à donner leur nom, prénom, âge et à dire quelque chose d'eux-mêmes si vous l'avez fait pour vous. Il vous faudra mémoriser assez rapidement le prénom de vos élèves (étiquettes sur la table) pour établir une communication plus personnelle.

Ce moment peut être prolongé par un temps de recueil des attentes et inquiétudes des élèves à partir de quelques questions comme : « *Qu'as-tu envie d'apprendre que tu ne sais pas encore ? Qu'est-ce qui te semble difficile cette année ? Par rapport à l'année dernière, qu'est-ce que tu aimerais continuer ? Qu'aimerais-tu arrêter ou changer ? Qu'est-ce que tu aimerais faire de nouveau ? As-tu des questions ? Un souci ? Une peur ? Des remarques ?* » Ce questionnement (oral ou écrit) pourra être adapté au niveau de la classe, donner lieu à un temps d'échanges intéressant pour vous permettre d'apprendre à connaître vos élèves.

■ Poser le cadre

Il s'agit d'énoncer ou de faire énoncer clairement les règles qui permettront de bien vivre ensemble tout au long de l'année. Cela commence par la politesse au quotidien. Vous insistez sur l'obligation de saluer l'enseignant et les adultes en entrant dans la classe et, évidemment, vous prendrez le temps de saluer chacun de vos élèves dès le lendemain matin.

Il faudra également insister sur le fait que dans un souci de respect mutuel, chaque élève doit demander la parole (en levant la main ou le doigt) et que vous seul êtes en mesure de la donner.

Vous pouvez évoquer brièvement les entrées silencieuses en classe, les déplacements au sein de l'école, le respect de l'heure et du matériel, la gestion des conflits, etc. Cela peut se dire en cinq règles simples qui seront aussi celles du débat : « *On ne se moque pas, on demande la parole, on écoute celui qui parle, ceux qui ont le moins parlé seront prioritaires, les gêneurs trois fois ne pourront plus participer.* »⁽¹⁾

Ces éléments seront repris ultérieurement en EMC (enseignement moral et civique) lors du travail sur le règlement de classe ou de l'école, mais méritent d'être rappelés lors de ce premier contact. Il est important d'impliquer les élèves dans la formulation de ces règles spécifiques pour que celles-ci deviennent contractuelles.

Présentez les responsabilités qui incombent aux élèves (tableau de services : distribution et ramassage des cahiers, rangement) et celles qui s'ajouteront éventuellement (présider un débat ou un conseil, gérer un affichage).

C'est aussi le moment de leur dire leurs droits : le droit de travailler dans le calme, le droit à une écoute attentive et un accompagnement personnalisé, le droit au respect des différences et à la justice pour tous, et surtout le droit à l'erreur (il s'agira d'expliquer aux élèves qu'ils ont le droit de se tromper et que l'erreur est une étape nécessaire pour les apprentissages).

■ Présenter le programme de l'année et les grands projets

Ce temps est important pour susciter le plaisir et la motivation des élèves. Il est bon de rappeler que le programme est conséquent, mais que de nombreux projets passionnants viendront jaloner l'année : journal de classe, cahier d'écrivain, blog ou site internet, sorties, classe nature, correspondance scolaire, chorale, rencontres sportives.

SECOND DEGRÉ

Liste (non exhaustive) de conseils avant de rencontrer les élèves pour la première fois :

■ Penser à eux comme à des personnes

- Forment-ils déjà un groupe (classes de 5^e, de 3^e) ou se découvrent-ils (classe de 6^e ou de

2^{de}) ?

- Combien d'heures de cours ont-ils eues avant moi ? en seront-ils à leur neuvième fiche de renseignements ?
- Ont-ils le même emploi du temps que moi et les mêmes salles ? est-ce que je dois leur préciser la répartition des heures dans ma discipline (par exemple : modules, ATP, demi-groupes, aide personnalisée, soutien, etc.) ?
- Où vais-je me placer pour leur dire bonjour : à la porte de la classe ? au bureau du professeur ?

■ Penser à moi comme un professeur

- Est-ce que je sais où est ma salle et en ai-je les clés ?
- Comment vais-je m'adresser à eux ; tu, vous ?
- Comment vais-je m'habiller ? pour produire quel effet ?
- Ai-je bien de quoi écrire au tableau ? ce qu'il faut pour utiliser le matériel informatique ?
- Ai-je la liste des élèves pour faire l'appel ? puis-je la lire sans écorcher les noms ?
- Ai-je mon carnet de bord, mon agenda, etc. ?
- Ai-je une montre et est-ce que je sais à quelle heure est la sonnerie ?
- Quelles activités vais-je proposer aux élèves et dans quel but ?

■ Penser que je fais partie d'un établissement dont je dois adopter la culture

- Dois-je prendre les élèves dans la cour ou viennent-ils dans la salle ?
- Ont-ils l'habitude de rester debout jusqu'à ce que je les invite à s'asseoir ?
- Qui se charge de faire l'appel et comment ? (moi sur ordinateur ou un surveillant passant relever une feuille) du cahier de texte et de la feuille d'appel qu'il faut remplir ?
- Les élèves ont-ils déjà un matériel de classe prescrit par l'établissement ou est-ce à moi de le choisir ?

■ Penser aussi que je fais partie d'une institution

- Qui me donne la responsabilité d'un groupe d'élèves.
- Qui me charge de les faire progresser dans ma discipline.

■ Heure H

Les recommandations pour le premier degré sont bien sûr toutes valables et adaptables selon l'âge des élèves ; à vous de trouver votre voie. ■

HÉLÈNE EVELEIGH

Professeure de lettres en lycée et formatrice, retraitée (académie de Créteil)

DALILA MOUSSI

Maitre de conférences en sciences de l'éducation, formatrice à l'ESPÉ Lille-Nord de France

1 Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF éditeur, 2009.

Organiser l'espace classe

SYLVIE GRAU. L'organisation de l'espace témoigne de notre vision de ce que doit être l'enseignement, de nos exigences et de nos pratiques professionnelles. Essentielle pour la sécurité, le confort et le climat de la classe, elle instaure le contrat didactique et les apprentissages des élèves.

Il peut souvent être utile de prendre le temps de regarder la configuration de la classe avant de se lancer dans toute activité ou même toute conception de séance d'activité. Il faut d'abord repérer les contraintes : ouvertures, meubles indéplaçables, tableau, affichage, point d'arrivée d'eau, fenêtres, radiateurs, etc., et commencer un plan. Repérer la nature des tables (doubles, simples, ergonomiques) peut aussi être un plus si on envisage de les déplacer. Ensuite, il faut hiérarchiser les contraintes que vous vous posez en fonction du niveau de la classe, de votre pratique pédagogique, et de votre façon d'enseigner.

LE BUREAU DU PROFESSEUR

Pour le professeur, il doit être accessible au moment de l'entrée et de la sortie afin d'y noter des informations, distribuer ou collecter des documents, poser ce que les élèves apportent, mettre de côté le mot d'un parent. Si vous n'êtes pas assis au bureau pendant les heures de classe, il peut être sur un côté, face au mur pour que rien ne tombe. Si vous avez besoin de l'ordinateur, vous pouvez aménager un espace « accueil » et avoir un autre espace « informatique », éventuellement utilisable par les élèves.

Pour l'élève, le bureau est un espace protégé, l'élève sait que ce qui y est déposé est confidentiel, sous la responsabilité du professeur. Personne ne prend ou ne fouille quoi que ce soit sur le bureau. En revanche, on peut y déposer tout ce qu'on souhaite communiquer au professeur. On peut prévoir une bannette pour les courriers, une autre pour des travaux à corriger, un espace pour les trouvailles ou ce que les élèves veulent partager (un livre, un objet ramassé, une question, une image, un bricolage) ou encore un espace « consigne » (pour le doudou chez les petits ou le téléphone des plus grands).

LES TABLES DES ÉLÈVES

Pour le professeur, elles doivent être mobiles pour pouvoir changer rapidement de configuration (travail individuel, en binômes, par quatre, par huit, en U, en frontal). On peut adopter une configuration mixte si les élèves n'ont pas les mêmes tâches en même temps, sur le modèle des ateliers de maternelle : un espace regroupement près du tableau, un espace pour des travaux de groupes, des coins (bibliothèque, créatifs, ludiques, repos, informatique) et des places face au mur pour un travail personnel et individuel.

Pour l'élève, elles doivent être adaptées aux besoins particuliers des élèves en termes de taille, d'accessibilité pour élèves en fauteuil, près des ressources, avec une place pour l'AVS (auxiliaire de vie scolaire), plus isolée pour ceux qui ont besoin de calme. L'espace peut être anonyme, attribué individuellement ou par équipes. Si l'élève a du matériel personnel qui reste en classe, il doit être accessible, mais ne pas empêcher la circulation.

L'AFFICHAGE

Pour le professeur, il doit être accessible pour les moments d'institutionnalisation, les mises

en commun, les travaux collectifs. Si les affiches sont nombreuses, elles peuvent être mises sur des cintres et organisées par couleur suivant les thématiques. Les affichages qui servent à l'organisation comme les tableaux de responsabilité, de planification sont près de l'entrée. Les affiches supports d'apprentissage peuvent être changées régulièrement. Celles qui ont une fonction décorative peuvent être produites par les élèves ou choisies pour évoquer un moment de bien-être. Les affichages institutionnels doivent être près du bureau.

Pour l'élève, il doit clairement identifier les différents types d'affichage et leurs fonctions (l'affichage pour décorer, celui qui relate ce qui a été fait, celui qui outille pour aider). En primaire, l'affichage outil doit être organisé par rapport aux disciplines, et certaines affiches peuvent être accessibles lors de l'ouverture du tableau, au moment où elles seront utiles. Les affiches instruments doivent être à hauteur des yeux et suffisamment lisibles pour chacun. L'affichage témoin peut être fait à des endroits moins accessibles, dans d'autres espaces (couloirs, hall, etc.). Les élèves peuvent aussi choisir des images pour se sentir bien.

LE MATÉRIEL

Pour le professeur, tout ce qui peut être utile doit être à portée de main, prévoir des étagères, des tables avec le matériel organisé par thème. Tout le matériel mis à disposition des élèves doit être facilement inventorié. On peut regrouper ce qui est à distribuer par équipes dans la classe et avoir des responsables de la distribution et d'autres du ramassage. Un espace bibliothèque peut être un coin récréatif ou de repos où les élèves peuvent faire une pause. Un pôle informatique face au mur peut permettre de mettre en place un atelier de huit élèves maximum en autonomie, avec la possibilité pour le professeur de contrôler les écrans de n'importe où dans la classe.

Pour l'élève, tout ce qui peut être utilisé en autonomie doit être accessible sans déranger les autres. On peut mettre plusieurs pôles pour avoir quatre espaces ressources dans la classe et ainsi éviter qu'une moitié de la classe dérange l'autre en allant chercher un dictionnaire ou qu'on perde un quart d'heure à des distributions. Des responsables par pôle peuvent avoir à leur charge de vérifier le bon usage du matériel. On peut aussi avoir des barquettes de matériel sur les tables regroupées en îlots, avec la liste et l'état du matériel dans chacune. C'est encore vrai au collège et au lycée, lorsqu'il est nécessaire de manipuler du matériel fragile ou précieux, lorsqu'on veut éviter que l'oubli de matériel n'empêche le travail, ou si on veut ne pas imposer des outils spécifiques. On peut s'organiser à plusieurs collègues ou demander une armoire pour ranger ce qui nous est utile. Si on change de salle régulièrement, on peut avoir une caisse matériel et deux élèves qui en sont responsables.

LES UTILITAIRES

Pour le professeur, mettre la poubelle accessible à tous et près de la sortie pour que les élèves jettent leurs déchets en partant. Avoir en réserve craies, crayons, ramette de papier pour ne pas avoir à y penser. Prévoir une boîte de mouchoirs en papier (apportées parfois par les élèves en maternelle ou au primaire). Accrocher une pendule visible par tous, élèves et professeur. Prévoir un minuteur pour les travaux chronométrés. Placer un « feu autorisation de sortie » pour que les élèves puissent aller aux toilettes (rouge on attend, vert on peut, orange, en cas d'urgence seulement).

Pour l'élève, savoir qu'on peut être dépanné d'un mouchoir, qu'on peut sortir sous certaines conditions en cas d'urgence, qu'on peut boire, sont autant de conditions pour être physiquement en capacité d'apprendre.

Sur les fiches de préparation de séquence et de séance, les différents éléments matériels et organisationnels ont leur importance, il faut donc y penser en amont. On peut prévoir des cases spécifiques ou un codage couleur pour être certain d'y avoir pensé : matériel à prévoir, à distribuer, organisation des tables, consignes pour récupérer les travaux, symboles pour rappeler les consignes, affichage à prévoir. ■

SYLVIE GRAU

Professeure de mathématiques, formatrice dans l'académie de Nantes

ZOOM Penser l'espace par cycles, de la maternelle au collège

En cycle 1

Proposer une grande table rectangulaire (formée de plusieurs petites tables), sans chaises pour favoriser une posture debout qui répond aux besoins de se déplacer des plus jeunes enfants. Cet espace sera l'occasion de s'exercer collectivement autour d'ateliers graphiques ou plastiques. Proposer des regroupements de quatre tables, mais aussi de deux tables qui permettent une communication duelle. Imaginer deux, voire trois « coins regroupement » de tailles différentes permettant ainsi de travailler parfois avec un groupe plus restreint autour d'activités dédiées : la prise de conscience de l'acte de lire avec la découverte des lectures d'albums, les supports comptines, l'oralité des contes, la prise de conscience de l'acte d'écrire au travers des dictées à l'adulte, des traces écrites quotidiennes. Concevoir un espace moteur dans la classe permet d'exercer ses gestes et mouvements lors des ateliers d'accueil par exemple, et apporte aussi des réponses motrices, tout au long de la journée, aux plus petits.

En cycle 2

Dans ce continuum des cycles, plus de rupture entre la grande section et le CP, la classe doit aussi offrir des espaces d'échanges entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant. Installer un espace regroupement pour favoriser le développement des langages. Concevoir tantôt des travaux en ateliers avec des tables en îlots, tantôt une disposition en U pour un travail collectif ou individuel.

En cycles 3 et 4

L'espace regroupement peut être prolongé dans les cycles 3 et 4. Propice aux échanges, il permet d'offrir des lectures, d'engager des débats ou encore d'avoir un espace détente. Changer de posture est tout aussi important en cycles 3 et 4, l'idéal étant d'avoir quelques tables hautes où l'on travaille debout, en atelier, dans l'interaction. Ainsi, passer d'une activité individuelle où les élèves vont être assis à leur table à un travail de recherche collectif debout va favoriser l'intérêt, la motivation, l'attention continue.

Penser l'organisation et l'occupation des espaces au sein des conseils de cycles permet la mutualisation des outils, la coopération dans l'élaboration de programmations et de progressions qui favorisent la réussite de tous les élèves. La conception des cycles voudrait que l'on encourage la mise en place systématique de classes multiâges pour favoriser les interactions, les échanges. La première étape de cette organisation peut également passer par le décroisement, qui prend sa source dans la conception d'un projet. Celui-ci, décliné dans les différents domaines d'apprentissage, se déroulera dans des espaces dédiés, avec des groupes d'élèves d'âges différents.

JOËLLE RALLET

Conseillère pédagogique départementale en éducation musicale

POUR ALLER PLUS LOIN

Cahiers pédagogiques n° 406, « Faire la classe au quotidien », coordonné par Florence Lenoble et Raoul Pantanella, septembre 2002.

Ça s'est passé comment cette première rentrée ?

ANNA, CHRISTIE, EMMANUELLE, SYLVIE. Le début d'année tel qu'il a été vécu par des professeurs stagiaires. Dialogue à quatre voix et retour d'expérience sur la difficulté à concilier posture professionnelle encore hésitante et climat de classe favorable aux apprentissages.

Quelles étaient vos intuitions en début d'année ? Comment avez-vous essayé de maintenir un climat propice aux apprentissages ? Avez-vous rencontré des difficultés ? N'est-ce pas usant ? La formation initiale a-t-elle été une ressource ? Et à la rentrée prochaine ? Que conseillerez-vous aux futurs stagiaires ? Propos de stagiaires et réponse d'un formateur.

Emmanuelle : J'avais l'intuition de devoir être juste et de créer une ambiance rassurante. Il fallait que je sois convaincue que la maîtresse c'était moi, l'adulte référent auquel ils pourraient s'adresser en cas de besoin, quelle pression !

Sylvie : Ne pas jouer un rôle, être comme on est et montrer aux élèves qu'on est là pour eux, avec eux, faire preuve d'une grande bienveillance, et instaurer le respect mutuel et les règles élémentaires de politesse.

Anna : Éviter d'être dans le copinage et ne pas chercher la complicité des élèves en plaisantant d'entrée de jeu. Je pense avoir été un peu trop souple en début d'année. J'ai recadré sévèrement une fois, puis je suis restée un peu froide pendant quelque temps. Et le reste de l'année s'est très bien passé.

Christie : J'ai choisi de commencer par leur expliquer que j'étais là pour les aider à tous progresser, quelles que soient leurs difficultés ou leurs facilités, et instaurer des règles interdisant la moquerie, avec une forme de bienveillance. J'ai alterné groupes et individuel, pas toujours les mêmes groupes, pas toujours imposé. Les élèves savaient qu'ils n'avaient pas tous le même travail et ils savaient pourquoi.

Sylvie : J'ai souvent pris la métaphore du sport : « *Je ne mesure pas votre premier lancer de javelot, d'abord on s'entraîne beaucoup à le lancer pour être au point le jour de la compétition.* » Je leur disais aussi que mettre des bonnes notes à toute la classe ne me dérangeait absolument pas.

Anna : Il faut casser ce fichu statut de l'erreur ! Ils étaient ravis de venir montrer leurs tentatives au tableau pour « *aider tout le monde à comprendre* ». Supprimer les moqueries permet d'instaurer un climat de classe plus serein. Une des phrases interdites en classe était : « *Mais c'est trop facile.* » Être exigeant vis-à-vis des élèves leur permet de voir que leur travail est important, cela les valorise.

Emmanuelle : C'est un vrai combat ! Les élèves sont formatés depuis le CP pour la plupart. Une croix dans « *à renforcer* » au lieu de « *acquis* » et le monde s'écroule. J'ai essayé de réexpliquer que l'évaluation est un outil pour voir où ils en étaient, connaître leurs difficultés et y remédier. Au tableau il y avait deux affiches : « *Les erreurs sont la preuve que j'ai essayé* » et « *Fais de ton mieux, même si personne ne te regarde* ». L'autre chose est de travailler sur la gestion des conflits : un élève qui rentre en classe en s'étant disputé avec un

camarade n'a pas la tête aux apprentissages.

Christie : Cela n'est pas facile. Notre cerveau gère beaucoup de choses à la fois : ce qu'on a prévu, l'horloge, Untel qui fait des bêtises, etc. Il est difficile de dire « *OK, on arrête, car cela ne fonctionne pas* ». Aussi, faire la classe prend tellement de temps qu'on oublie de différencier, par exemple avec deux autistes sur les créneaux sans AVS (auxiliaire de vie scolaire).

Emmanuelle : En théorie, ça paraît simple. En pratique, beaucoup moins ! Est-ce que j'en mets moins ? Est-ce que je lui donne plus d'outils ? Est-ce que je change les données de l'exercice ? Cela peut être vécu comme une mise à l'écart, comme une stigmatisation. Le dialogue est primordial.

Anna : Au début, je ne savais pas comment m'organiser, par quoi commencer, comment faire mon cahier journal, préparer mes progressions, amener les notions, quels supports choisir. Je faisais tout au jour le jour. L'ennui, c'est que les élèves sentaient que je ne savais pas vraiment où je les emmenais. Ma façon assez transmissive d'amener les notions n'était pas forcément attrayante.

Sylvie : Ça n'a pas toujours été facile. Pour gérer la fin de semaine, j'avais trouvé deux parades : mettre le devoir surveillé le vendredi, si ça ne gênait pas le déroulement des séquences, et faire l'activité langagière qui leur plaît le plus : la compréhension de l'oral avec un support vidéo. Puis, quand la classe dépassait les limites, je leur disais que je mettais les noms au tableau pour l'avertissement et qu'à la deuxième remarque, c'était punition.

Christie : Le climat propice est un travail harassant et quotidien. Si on relâche un peu, les élèves s'engouffrent très vite dans la brèche. Le travail de groupe est également un peu rebutant, car il génère du bruit. On a peur que les élèves ne soient pas au travail, que ça dérange les collègues et de passer pour un enseignant sans autorité. Comme je suis convaincue, je persiste.

Sylvie : Ce n'est pas chose aisée : si les élèves sont dépassés, ils décrochent. C'est là qu'ils commencent à se distraire et distraire les autres.

Anna : S'ils ont un travail adapté, cela évite les démotivations et, ainsi, les débordements. J'ai essayé de donner le choix aux élèves. Souvent ça a marché, mais parfois ça ne marche pas, l'élève refusant de voir ses difficultés.

Christie : La formation initiale m'a permis d'avoir des outils comme le tétra-aide⁽¹⁾, de pouvoir échanger avec d'autres collègues débutants, car parfois, les collègues de l'école n'ont pas de réponses adaptées, mais aussi de pouvoir évoquer nos difficultés avec les formateurs.

Sylvie : Par exemple, comment gérer un problème avec un élève et l'accueillir à nouveau suite à l'incident.

Emmanuelle : L'accompagnement lors de l'année de stage peut permettre de se sentir moins seul. Après, il y a encore des réponses à trouver : « *Là il y a peut-être un trouble d'apprentissage ?* » ou « *non, il va progresser, c'est juste qu'il lui faut plus de temps.* »

Anna : Tout à fait d'accord. Cependant, la formation initiale manque cruellement d'heures consacrées à l'organisation de la préparation avant la rentrée : apprendre à concevoir un cahier journal, une progression, à organiser son temps pour préparer la classe, etc.

Christie : Bien que j'aie essayé de différencier, la plupart du temps dans l'urgence, il s'agissait simplement d'enlever un exercice ou de grossir la page. J'espère pouvoir explorer d'autres pistes, avec des tâches vraiment différentes, en prenant en compte le temps, car j'ai senti plusieurs fois que ça pouvait être la solution, sans vraiment pouvoir l'appliquer.

Sylvie : J'aimerais tester la classe inversée, qui pour moi rejoint la pédagogie différenciée, puisque l'élève, en travaillant chez lui, ira à son rythme.

Emmanuelle : Leur donner plus de responsabilités, de libertés, dans un cadre très clair. Continuer à travailler sur le statut de l'erreur dès la rentrée, sans attendre. Et trouver de

nouvelles formes d'évaluation. Mettre en avant leurs compétences à être, pas seulement à faire.

Anna : J'ai appris que les élèves ont des rythmes différents et que certains ne comprendront une notion que lorsqu'ils seront prêts. L'enseignement par cycle étant spiralaire, chaque notion reviendra et un nouveau contexte pourra peut-être permettre aux élèves de mieux comprendre. Il ne s'agit pas d'abandonner ces élèves ! Seulement de respecter les différents rythmes.

Sylvie : Une collègue m'a dit plusieurs fois : « *Si tu les aimes et qu'ils savent que tu es là pour eux, alors...* » Je garde cette devise à l'esprit et je crois, du haut de ma courte expérience, qu'elle a raison.

Anna : On peut manquer de confiance, car on est dans l'attente de savoir si, finalement, ce métier veut bien de nous ! Certaines visites peuvent être mal vécues. Il faut prendre les remarques de façon constructive et se laisser d'autres chances. Ce n'est qu'à la fin de l'année que vous aurez les résultats de votre travail. Les élèves vous le rendront.

Sylvie : Très bon exercice pour faire une introspection sur notre première année. Merci de l'avoir proposé. ■

ANNA, CHRISTIE, EMMANUELLE

Professeures des écoles stagiaires

SYLVIE

Professeure d'espagnol stagiaire en lycée

1 C'est un dispositif de gestion de classe qui permet à l'élève de communiquer de façon non verbale avec le professeur, bdemaug.free.fr/tetraaide.pdf

ZOOM Le point du vue du formateur

Merci d'avoir pris le temps de répondre après une année de stage marathon.

La façon dont nous assurons un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage dépend de plusieurs facteurs : les raisons qui nous poussent à devenir enseignant, l'élève que nous avons été, l'éducation que nous avons reçue, les valeurs qui sous-tendent nos choix. Roch Chouinard, professeur au département de psychopédagogie de Montréal, parle de « *profils de gestion de classe* ». Il observe que les débutants ont davantage recours à l'intimidation et aux trucs et astuces que les experts, alors que ces derniers considèrent généralement que leur rôle consiste à contrôler le comportement des élèves en définissant eux-mêmes un système de règles, et sont souvent influencés par les idées issues de la psychologie humaniste. Ces façons de faire sont la plupart du temps inconscientes, ce qui rend difficile l'échange entre pairs et la régulation lorsque les situations changent. La programmation d'évaluations le vendredi après-midi est un exemple de recette de gestion du calme. Or, est-ce que ce moment est le plus propice pour que les élèves réussissent le test, ou est-ce un moyen de coercition ? C'est pourtant un conseil que nous entendons en salle des professeurs.

Vous n'êtes toutes les quatre pas représentatives de ce que nous observons au quotidien. Vous faites preuve de beaucoup de réflexivité, d'une capacité à accepter la critique, et vous la vivez positivement. Nos collègues qui rencontrent de grandes difficultés courent souvent après le temps et vivent la formation à l'ESPÉ (école supérieure du professorat et de l'éducation) comme décalée par rapport à leurs urgences. Ils cherchent des recettes pour survivre, n'entendant pas les apports théoriques des formateurs, qui leur permettraient pourtant d'adapter leurs pratiques. Ils sont centrés sur les contenus, ne distinguant pas tâche et objectif, rendant difficile la relation enseignant-élèves. De plus, trop de gens considèrent que l'autorité est naturelle, au lieu de prendre conscience qu'elle s'apprend ! Vos interrogations sur le fait de devoir sourire ou non sont le reflet d'une recherche de l'enseignant idéal. Il y a un risque de décalage entre le soi professionnel et le soi authentique que vous semblez percevoir.

Vous allez progressivement sortir de la phase de tâtonnement pour construire vos propres routines professionnelles. Après quelques années de stabilisation, vous vous retrouverez dans une phase de diversification, ou de remise en question de vos habitudes. Certains conserveront alors un sentiment de satisfaction, quand d'autres feront face à des désillusions, pouvant aller jusqu'au burnout. Nous vous conseillons donc d'élargir vos champs professionnels à des lieux hors de l'école, comme le CRAP et d'autres réseaux sociaux, afin de vous entourer de collègues conviviaux et de poursuivre ensemble la formation tout au long de la vie. Même s'ils sont mis à mal par différentes expériences, deux principes peuvent vous guider : le postulat d'éducabilité (chaque personne est considérée comme un individu en devenir, capable d'apprendre tout au long de sa vie) et celui de cohérence (chacun a de bonnes raisons de penser ce qu'il pense, de dire ce qu'il dit, de faire ce qu'il fait, de ressentir ce qu'il ressent). C'est parce que les causes d'un échec sont partagées que nous gardons la possibilité d'agir en classe, évitant de tomber dans le fatalisme de raisons externes sur lesquelles nous ne pouvons directement agir : l'élève, ses parents, le système éducatif, notre société, etc. C'est ce qui fait tout l'intérêt de ce métier impossible, mais passionnant !

CYRIL LASCASSIES

Enseignant en collège et formateur dans l'académie de Toulouse

POUR ALLER PLUS LOIN

Roch Chouinard, « Les pratiques en gestion de classe : une affaire de profil personnel et de réflexivité », *Vie pédagogique* n° 119, avril-mai 2001.

Michael Huberman, *La vie des enseignants : Évolution et bilan d'une profession*, éditions Delachaux et Niestlé, 1989.

Cahiers pédagogiques n° 523, « Le climat scolaire », coordonné par Michèle Amiel et Thomas Dequin, septembre 2015.

Petite section : débiter dans un monde à part

MARYLÈNE, MAËLISS ROUSSEAU. La petite section est une classe singulière, dans la scolarité de l'élève et dans la profession enseignante. C'est un seuil entre la vie de l'enfant dans sa famille et celle d'élève qui vient à l'école pour apprendre et partager le quotidien avec ses pairs. Et lorsqu'il n'y a pas que les élèves qui débutent, mais aussi l'enseignante, cela se complique un peu.

En petite section de maternelle, les disparités sont immenses entre les enfants : certains sont déjà d'excellents parleurs, quand d'autres ne peuvent s'exprimer autrement que par des pleurs. Pour tous en revanche, l'école maternelle est un monde nouveau, par certains aspects inquiétant, qu'il faudra apprivoiser à son rythme, afin de découvrir la joie d'apprendre et de grandir. Voici le dialogue entre Marylène une enseignante débutante et Maëliiss, sa maitresse de stage, à l'issue d'une année riche d'apprentissages pour tous.

De quoi as-tu eu besoin pour débiter ?

Marylène : J'avais fait des lectures pendant l'été, des recherches sur les blogs d'enseignants en PS, mais il me manquait trois éléments : le premier, ce sont les connaissances sur le développement de l'enfant pour comprendre ce qu'il est réaliste de demander en début d'année. Faut-il le laisser prendre son doudou, par exemple ? Tu m'as dit qu'on l'autorisait dans l'école et que les enfants le laissaient naturellement dans les premières semaines pour les moments de rassemblement et de jeu. Cela m'a confortée dans mon choix fondé sur mon expérience de parent.

Maëliiss : Le doudou est là pour faciliter la séparation, si on ne l'autorise pas au moins au début dans les moments où l'enfant se sent inquiet, on se prive de sa fonction !

Marylène : Le deuxième élément qui me manquait, ce sont les objectifs d'apprentissage à long terme, les enjeux de la petite section. Tu m'as dit que le but de la PS était d'avoir du plaisir à venir à l'école.

Maëliiss : Il me semble que cet objectif prime sur tous les autres, car s'il y a du plaisir, alors il y aura des apprentissages !

Marylène : Le dernier élément, ce sont les progressions que l'enseignante de PS de l'année précédente m'a données. Je les ai fidèlement suivies, par exemple celle sur le découpage, sur le collage. Elles m'ont donné une direction claire pour mon travail de préparation. C'est difficile de faire le tri dans les activités proposées par les manuels.

Maëliiss : Le problème de la PS, c'est qu'elle est en début de cycle, très loin des objectifs des programmes qui sont fixés pour la GS. On manque de repères sur ce qu'il faut construire pour préparer le geste d'écriture, le nombre, l'expression et la compréhension orales. Il existe des recommandations pratiques de chercheurs qui sont très adaptées, mais ce n'est pas facile à trouver, à lire et à digérer quand on débute. C'est là où la transmission entre enseignants est essentielle.

Marylène : J'avais construit mes progressions en m'inspirant des sites internet, mais je me suis rapidement rendu compte qu'elles étaient inexploitable. Elles étaient beaucoup trop rapides, trop ambitieuses.

Maëliss : Il y a parfois une confusion entre progression et programmation. Lorsqu'on fait un tableau en mettant les différentes périodes de l'année et que l'on met des objectifs et des activités en face, on programme les apprentissages. Ça peut être anxiogène, car on arrive rarement à suivre le programme fixé ! Si l'on choisit un objectif d'apprentissage et qu'on trace le chemin pédagogique (sous-objectifs, activités) qui va nous permettre de l'atteindre, on peut conduire sa classe en sachant où l'on va et en s'adaptant aux élèves. C'est le principe de la progression.

Comment t'es-tu préparée pour la rentrée ?

Marylène : Je suis venue visiter la classe au mois de juillet. J'ai pris des photos de l'espace, du matériel, de l'intérieur des armoires. Elles m'ont aidée à me projeter pendant l'été : à quoi ça sert ? Comment on s'en sert ?

Maëliss : Les enfants de PS ont grand besoin de manipuler ; il est intéressant, avant de commencer à chercher du matériel, d'exploiter un maximum tout ce qui est déjà dans la classe, repérer ce qui peut servir aux tris, aux constructions, aux jeux symboliques, tout ce qui peut servir d'outils pour peindre, tracer, modeler et ainsi développer le répertoire de gestes.

Marylène : L'ancienne maîtresse de PS a eu la gentillesse de m'expliquer son emploi du temps, me montrer ses affichages, me donner quelques conseils pour la rentrée, choisir des jeux pas trop bruyants, pas trop nombreux, rassembler les enfants dès la première matinée pour un jeu de doigts, pour écouter une chanson. L'équipe s'était déjà chargée des commandes que nous réalisons en commun en mutualisant les réserves, c'était un poids en moins ! Pendant la prérentrée, tu m'as donné ta trame pour la réunion de parents, ce qui m'a aidée à adopter la bonne posture par rapport aux familles.

De quel accompagnement as-tu eu besoin au cours de l'année ?

Marylène : J'ai surtout eu besoin d'être rassurée sur le fait que j'allais dans la bonne direction. L'adaptation en PS prend du temps, et pour certains enfants, elle peut prendre toute l'année. Quand on n'a jamais vécu cela, on peut être saisi par le doute.

Maëliss : Je me souviens d'un moment précis où, après six mois d'école, un enfant continuait à faire beaucoup de colères, à se montrer violent avec les autres.

Marylène : Là, c'était important d'entendre que j'avais la bonne posture, mais que ça pouvait prendre beaucoup de temps et qu'il ne fallait pas que je me remette en question.

Maëliss : La violence des enfants, lorsqu'elle est répétée, nous confronte à un sentiment d'impuissance qui peut générer en retour une certaine violence chez nous. Cette violence, rarement physique, peut être verbale ou symbolique. C'est destructeur pour l'estime de soi et inefficace. Pour agir sur la violence d'un enfant, il faut d'abord l'accepter comme un état de fait duquel nous ne sommes pas responsables. Cela peut aider si on arrive à s'expliquer cette violence et c'est encore mieux si, avec l'aide des parents ou de professionnels, on arrive à faire cesser ce qui génère cette violence. Mais si on ne le peut pas, alors il faudra maintenir un long moment cette posture à la fois ferme (non, je n'accepte pas ce que tu fais) et accueillante (je te reconnais, quel que soit ton comportement d'aujourd'hui), pour espérer que l'enfant se sente un jour protégé par les règles de l'école et s'y construise dans des relations plus apaisées.

Marylène : Un autre moment précieux est le projet danse que nous avons mené ensemble avec tes grands et mes petits. J'ai vu comment tu organisais et menais les séances, comment tu stimulais les recherches, jouais sur l'interaction entre petits et grands. J'ai aussi appris de toi et de l'équipe de l'école beaucoup de choses sur le matériel, notamment d'arts plastiques, sur les jeux qui étaient dans la classe.

Maëliss : Ce qui était essentiel, c'est que tu as pris beaucoup de temps pour réfléchir à ta pratique et tu es toujours venue nous voir avec des questions précises et muries. Progressivement, nous sommes passées de la relation d'accompagnement qui est très



asymétrique à la relation de collègues qui implique un échange. Tu as participé aux projets de l'équipe en prenant ta part. Tes questions professionnelles m'ont beaucoup apporté, parce qu'elles m'ont parfois fait regarder la classe différemment. Cette année de PS a été une belle réussite : les enfants ont construit un rapport joyeux à l'école. Parents et collègues ne peuvent qu'en être ravis ! ■

MAËLISS ROUSSEAU

Professeure des écoles

MARYLÈNE JOUBERTON

Professeure des écoles titulaire 1ère année

POUR ALLER PLUS LOIN

Cahiers pédagogiques n° 517, « Tout commence en maternelle », coordonné par Christophe Blanc et Valérie Neveu, décembre 2014.

Faire face aux imprévus

RIM JMAL. Dans toute situation d'apprentissage, il existe une part d'imprévu qui échappe à la planification. Comment gérer efficacement l'imprévisible, surtout quand on débute et qu'on n'a pas une batterie de réponses adaptées à chaque problème ?

Quand j'ai été recrutée en tant que professeure de musique, je n'avais aucune expérience de l'enseignement. Je me suis retrouvée, sans trop savoir comment agir, dans des situations qui dépassaient toute préparation ou planification préalable d'une situation ou d'un contenu pédagogique.

Mes souvenirs les plus marquants se rapportent à certains comportements d'étudiants que je trouvais assez curieux et que je ne pensais pas trouver dans l'enseignement supérieur : des étudiants qui présentent un intérêt incroyable pour les téléphones portables ; une fille qui frappe les garçons, les insulte et qui fait peur à tout le monde ; des étudiants qui se bagarrent en classe et qui lèvent le doigt pour me dire « *madame, il m'a frappé avec sa gomme* », des comportements plutôt provocateurs, « *madame, que vous êtes belle, c'est pour cela que j'ai choisi de faire musique, rien que pour rencontrer de belles femmes comme vous* », « *madame, on n'est pas venus au cours parce qu'on vous a pris pour une étudiante, quel âge avez vous ?* ».

AU CAS PAR CAS

Je réagissais au cas par cas, essayant toujours de garder mon calme. Je faisais tout pour ne pas rentrer dans le jeu des étudiants, rester professionnelle et camoufler mes émotions et mon malaise face à de telles situations. Parfois, je me contentais de marquer un temps de silence, me demandant comment je devais répondre et s'il fallait vraiment répondre.

L'enseignement musical exige des cours collectifs et individuels. Parmi les situations qui m'ont marquée dans les cours collectifs, je me rappelle particulièrement du cas d'un étudiant extrêmement désagréable lors des séances de solfège rythmique. Il avait déjà un diplôme de musique arabe et s'était retrouvé en première année avec des débutants. J'ai utilisé divers moyens pour tenter de le calmer pendant le cours : le faire changer de place, lui donner la parole assez souvent, etc.

Une fois, alors que j'étais en train d'expliquer comment comptabiliser les pulsations d'un rythme de musique arabe qui pouvait être considéré comme binaire ou ternaire, il m'a surpris par une intervention inattendue, en prétendant que mon collègue qui enseignait la matière solfège chanté avait expliqué ce rythme autrement et que, de ce fait, il se sentait perdu : « *Madame, nous, nous sommes perdus, nous ne savons plus rien, chacun nous dit ce qu'il veut et comme il veut. Nous sommes des victimes, nous sommes des défavorisés.* » J'ai clôturé le débat en vérifiant que les explications que j'avais présentées sur la manière de compter le rythme étaient claires mais, aussitôt sortie du cours, j'ai vérifié auprès de mon collègue que nos explications étaient identiques.

À l'époque, je n'ai trouvé d'autre moyen d'avoir la paix dans mon cours que d'appuyer sur son point faible : il avait des difficultés à lire la clé de fa. À partir de ce moment, je préparais à chaque fois des exercices pour lui et je lui demandais de lire. À chaque fois, il se bloquait devant ses camarades et j'en profitais pour lui dire : « *Normalement, tu dois lire le tout sans*

faute dès le premier déchiffrage, n'oublie pas que tu es diplômé de musique arabe. » Petit à petit, j'ai constaté que l'étudiant agité paniquait et, ne voulant plus se faire ridiculiser devant ses camarades, il se faisait de plus en plus discret. Avec du recul, je me dis que j'aurais pu par exemple convoquer cet étudiant en présence de mon collègue et discuter avec lui pour lui montrer que j'étais consciente de ce qu'il faisait.

ENTRE DISTANCE ET PROXIMITÉ

Pendant les cours individuels, je me sentais moins sous pression que pendant les cours collectifs, mais cela cachait parfois des surprises. Le plus difficile à gérer dans ce type de cours, c'est l'aspect relationnel qui peut différer d'un étudiant à un autre, selon des paramètres tels que le sexe, la motivation, l'intérêt pour le cours, les prédispositions, les convictions ou le tempérament personnels, etc.

Comment trouver un juste milieu entre le fait de garder une certaine distance nécessaire avec les étudiants d'une part, et le fait d'assurer une bonne ambiance favorable à l'apprentissage d'autre part ?

Je me rappelle d'un jeune garçon que j'ai eu dans mes premiers cours de piano individuels. Dès la première séance, il a essayé de me convaincre d'aller enquêter sur lui, me confirmant qu'il était de bonne famille, très honnête et très sérieux. Il profitait de chaque séance pour me raconter des histoires sur sa famille, son quotidien, ses amis et pour me faire des confidences. J'essayais à chaque fois de ne pas m'impliquer, de ne pas commenter ce qu'il disait, de ramener la discussion vers des choses plus en rapport avec le cours, son expérience de musicien. À chaque fois que je constatais une déviation, je rappelais le contenu du programme, l'objectif du cours, la date des examens et la durée limitée de la séance qui était de trente minutes par semaine. Petit à petit, un rituel de travail et de sérieux s'est imposé. Sur le plan technique, il était très tendu, chose qui ne facilite pas le bon positionnement de la main et des doigts lors du jeu pianistique. J'essayais alors de lui apprendre à se détendre, en provoquant des discussions sur la motricité de la main, le mécanisme du déchiffrage pianistique et en procédant aussi à des démonstrations concrètes qui le motivaient davantage.

J'ai débuté il y a douze ans et pourtant, je garde un vif souvenir des premiers moments dans lesquels j'ai paniqué sans trop savoir comment agir. Il est essentiel pour un enseignant, surtout à ses débuts, de rester professionnel, de garder son calme et de ne pas s'impliquer émotionnellement dans toutes les circonstances. Aussi, il faut savoir que le silence n'est pas toujours un moment de faiblesse, bien au contraire : il est parfois préférable de reporter la réaction à certains comportements provocateurs, afin de songer à une bonne stratégie pour les gérer. ■

RIM JMAL

Maitre assistant en musique et musicologie, Université de Carthage, Institut supérieur des cadres de l'enfance (Tunisie)

POUR ALLER PLUS LOIN

Cahiers pédagogiques, Hors-série numérique n° 25, « Quelle pédagogie dans le supérieur ? », coordonné par Marie-Françoise Fave-Bonnet et Richard Étienne.

Observer : un bon début pour apprendre

LAURE ETEVEZ. Quand une professeure des écoles débutante et une formatrice débutante travaillent ensemble, l'observation réciproque est riche d'apprentissages professionnels. Comment ces regards sur la pratique de l'autre peuvent-ils être le point de départ d'une entrée efficace dans le métier ?

Enseigner, c'est un métier qui s'apprend. À l'ESPE au moins, cette idée est admise par tous. Mais la question essentielle qui en découle est de savoir comment. La formation initiale telle qu'elle est conçue actuellement se déroule sur deux années, que l'on pourrait grossièrement décrire ainsi : en première année, on prépare le concours et on apprend les bases de la didactique et de la pédagogie, plusieurs stages sont proposés, permettant aux futurs enseignants de découvrir la réalité du terrain et d'observer des enseignants expérimentés ; en deuxième année, une alternance entre classe en responsabilité et formation à l'ESPE est organisée.

Il y a cependant un nombre relativement important de futurs enseignants qui ne passent pas par ce parcours normal. En effet, il est tout à fait possible d'obtenir le concours sans passer par l'année de formation à l'ESPE. Cela a des conséquences pour la formation et l'entrée dans le métier de ces jeunes collègues. L'exemple que je vais décrire pour illustrer mon propos concerne une stagiaire du premier degré, mais une situation analogue est tout à fait possible pour le second degré.

PREMIÈRE RENTRÉE

Fraichement arrivée à l'ESPE en tant que formatrice en mathématiques, me voilà chargée du suivi de plusieurs stagiaires : Florence fait partie de ces collègues dispensés de master, elle arrive donc directement en responsabilité, sans formation spécifique antérieure. Elle enseigne à mi-temps à des élèves de petite section, dans une école classée en REP (réseau d'éducation prioritaire). La première rencontre avant sa prise de fonction laisse présager une stagiaire sérieuse qui prend son rôle très à cœur, qui écoute les conseils et se documente. Lorsque ma collègue professeure des écoles maître formatrice (PEMF) va la visiter en début d'année, quelques difficultés de gestion de classe apparaissent, mais rien d'anormal pour une enseignante débutante, à fortiori en petite section.

En revanche, lors de ma visite, début novembre, la situation est beaucoup plus compliquée. Florence ne parvient pas à obtenir l'attention de ses élèves qui, du coup, ne rentrent pas dans les apprentissages, notamment au niveau du langage. La classe est agitée et le niveau de nervosité augmente au fur et à mesure de la matinée. Surtout, Florence me parle de son inconfort à vivre cette situation. Elle se sent incompétente et n'a pas de plaisir à venir en classe, remettant même parfois en cause sa capacité à devenir enseignante. De mon côté, je vois qu'elle cherche à bien faire et qu'elle veut aider ses petits élèves à grandir, mais qu'elle est dépassée.

Après discussion, je comprends le nœud du problème : elle n'a quasiment jamais vu d'enseignant devant une classe de maternelle. Elle a bien passé quelques jours avec la titulaire de la classe en début d'année, mais ce ne sont pas les premières journées de petite section qui montrent comment on mène un moment de regroupement, comment on gère des ateliers ou comment on intervient lorsqu'un élève a un comportement inapproprié.

OBSERVATION PRATIQUE

C'est grâce à Florence que j'ai pris conscience d'une différence fondamentale entre les formations initiales du premier et du second degré : lorsqu'on enseigne au collège et au lycée, l'organisation des emplois du temps nous permet en général d'aller voir des collègues en classe si on le souhaite. À l'école primaire en revanche, les contraintes horaires l'empêchent totalement. Or, les jours où les stagiaires ne sont pas devant leurs élèves, ils sont en formation à l'ESPE et ne peuvent donc pas aller voir leurs collègues. Et vu que nous n'avons déjà que peu d'heures pour former nos étudiants, le problème est quasiment insoluble.

Dans certains cas particuliers, nous faisons le choix de mettre en place un dispositif d'accompagnement renforcé : quelques heures de formation en moins, contre des visites dans des classes de collègues PEMF. C'est ce qui a été proposé à Florence. Il lui a fallu un peu de temps pour accepter : elle craignait d'être étiquetée « en difficulté » et d'avoir ensuite des ennuis au moment de la titularisation. C'est toujours le problème lorsqu'on a la double casquette formateur-évaluateur, mais c'est une autre histoire.

Florence a bénéficié de cet accompagnement renforcé durant les mois de janvier et de février. Lorsque je suis retournée la voir à la fin du mois de mars, elle était transformée. Elle avait enfin trouvé son costume d'enseignante, elle avait de nombreuses astuces en tête pour mener sa classe et les enfants adhéraient aux activités qu'elle leur proposait. Surtout, et c'est ce qui me paraît le plus fondamental, elle venait avec plaisir à l'école et appréciait de voir chaque jour les progrès de ses jeunes élèves.

Enseigner, c'est un métier qui s'apprend, notamment en échangeant et en observant des collègues. J'aime à dire que c'est à chacun de trouver son enseignant : savoir ce qu'il veut être et ce qu'il ne veut pas être. Pour cela, il faut voir les autres, constater qu'il y a plusieurs façons de faire et trouver ce qui nous correspond. C'est une identité professionnelle qui est à construire progressivement et qui nécessite des modèles, à des moments différents, parce que les besoins évoluent au fur et à mesure du temps. C'est probablement un des aspects les plus compliqués à donner à nos stagiaires et sur lequel il nous reste une réflexion à mener.

En tout cas, pour Florence et pour les stagiaires dans son cas, il est de notre responsabilité de les déculpabiliser : ils ne peuvent pas du jour au lendemain, en n'ayant quasiment jamais pu observer et prendre du recul sur des pratiques, devenir des enseignants efficaces et épanouis. ■

LAURE ETEVEZ

Formatrice à l'ESPE Centre-Val de Loire

POUR ALLER PLUS LOIN

Cahiers pédagogiques n° 511, « Observer la classe », coordonné par Brigitte Cala et Hélène Eveleigh, février 2014.

D'un regard l'autre...

JEAN-CHARLES LÉON, CÉLINE SARAZIN. Ce n'est pas simple d'oser parler de ses difficultés ou de ses doutes. Dans quel lieu en parler ? Sous quelle forme ? Comment être en sécurité ? Voici un dialogue entre deux participants à un groupe de Soutien au soutien qui montre l'intérêt de ce type d'approche dès les commencements de la carrière enseignante.

Céline : 2016-2017, je suis NT1 (néotitulaire première année) : une ville, trois écoles, quatre classes, de nombreux collègues, une année passionnante, riche en découvertes et en rencontres. Mais cela a aussi été le temps de l'incompréhension face à des situations parfois violentes auxquelles je n'étais pas préparée.

Un matin, une mère d'élève veut me voir, mais le plan Vigipirate ne lui permet pas d'entrer dans l'école. L'affaire est importante pour cette mère angoissée, qui insulte la maitresse qui est à la grille. Elles habitent toutes les deux dans la même ville, elles peuvent se rencontrer en dehors de l'établissement, ce qui est effrayant pour l'enseignante.

Comment dire cela, à qui, dans quel lieu clairement identifié peut-on exprimer la blessure, l'angoisse, la crainte, et trouver un soutien ? Je suis débutante, je ne suis pas certaine de ce qu'il faut faire.

Jean-Charles : Le Soutien au soutien (SauS), ça sert à soutenir les souteneurs, autrement dit à soutenir les enseignants qui soutiennent les élèves. Parfois, les situations sont tellement complexes, tellement imbriquées qu'elles nous envahissent et nous empêchent de réfléchir. Le psychiatre Jean Oury, frère de Fernand, le pédagogue, disait que ce genre de situations embarrasse les gens, les rend *embarazeda*, « enceinte » d'un cas qu'il faut pouvoir faire naître. Et quand le ventre est gros, il empêche de marcher, il empêche d'avancer⁽¹⁾.

C'est cela que le groupe de SauS propose : prendre de la distance par rapport à une situation qu'on ne maîtrise pas, extirper ce qui embarrasse et empêche d'avancer pour l'analyser et se remettre en mouvement, reprendre le cours des choses en y ayant réfléchi, grâce à un travail de réflexion groupale. Mais nous rencontrons fort peu d'enseignants débutants dans les groupes de SauS.

Céline : Être enseignante en REP+ (réseau d'éducation prioritaire renforcé) m'a permis de suivre une formation spécifique à l'ESPÉ dont des séances d'analyse de pratique. Mais ce que je considérais comme une chance n'était pas ressenti de la même façon par certains de mes collègues. Alors que je proposais d'exposer une situation qui me posait problème, l'un d'entre eux a demandé s'il était possible qu'il quitte la séance si le cas ne l'intéressait pas. On ne peut pas forcer les gens à réfléchir en groupe.

J'ai très mal vécu cette demande ; je n'ai pas compris le manque d'empathie, le désintérêt possible pour quelque chose qui m'envahissait et pour lequel j'avais besoin d'aide. Je suis convaincue que la réflexion groupale est l'une des clés du métier d'enseignant. Je crains la solitude de la classe, l'impossibilité de partager, de réfléchir collégialement. Le psychisme, ça m'intéresse, je veux comprendre ce qui se passe dans les relations interpersonnelles, dans les relations groupales. Un jour, j'ai rencontré l'Agsas (Association des groupes de Soutien au soutien)⁽²⁾, et un groupe de Soutien au soutien.⁽³⁾

Jean-Charles : Une séance de Soutien au soutien se passe comme cela. Le groupe est installé dans un espace symbolique hors danger. Assis en cercle, il adhère au contrat, à l'éthique d'un tel travail : volontariat, non-jugement et respect de la parole de l'autre, non-conflictualité, solidarité et confidentialité. La solidarité, cela veut dire que chaque participant

s'engage à faire sienne la situation qu'un autre pourra exposer.

Ces invariants établissent un cadre protecteur. Ils font émerger une illusion collective, un idéal du moi groupal nécessaire à la coréflexion féconde. Et, toujours, à mesure que la séance se déroule et prend corps, les participants éprouvent le miracle renouvelé de l'écho intérieur ; les situations présentées entrent en résonance avec l'expérience professionnelle des uns et des autres, qui peuvent mettre leur histoire au service du groupe. Le groupe multiple, hétérogène du SauS permet l'accès à la mémoire de l'autre.

Céline : Augustin a 8 ans. C'est un enfant passionné par les escargots, au point de proposer un exposé sur ces drôles de bêtes. Il rencontre des difficultés en français pour la transcription de l'oral à l'écrit. Il m'est présenté comme un élève ayant été témoin d'un événement traumatique qui l'empêche d'avancer dans les apprentissages.

Pourtant, lui ne comprend pas ce qu'on lui reproche. Quand un adulte lui fait une remarque, il se donne un air supérieur qui laisse penser que rien ne peut l'atteindre. La position de l'équipe pédagogique est figée et renvoie à Augustin, en miroir, une image qui n'évolue pas. Chacun reste dans sa coquille.

J'ai choisi de présenter cet élève au groupe de SauS. Ce n'est pas très simple, car je suis jeune dans un groupe hétérogène composé d'enseignants pour certains très expérimentés, du primaire et du secondaire, en activité ou à la retraite. Il y a même une ancienne directrice d'école d'application, un conseiller pédagogique, une professeure des écoles maître formatrice, ceux qui récemment me formaient.

Ce mélange est déstabilisant dans un premier temps. Souvent, je suis plus proche de l'âge des enfants dont on parle que des collègues qui exposent. Il n'y a pas si longtemps que j'ai quitté mon adolescence et m'identifier aux autres membres du groupe, plus âgés pour la plupart, plus expérimentés, n'est pas simple : je suis encore en train de forger mon identité professionnelle et j'ai peur du jugement de l'autre, même dans le cadre très protecteur du groupe de SauS.

Pourtant, cette distance est une chance qui nous permet d'avoir un regard plus varié sur chaque situation. Augustin, dans le discours du groupe, est devenu un autre enfant qui m'a touchée. D'ailleurs, c'est son problème ; à l'école, personne ne le touche, personne ne le prend dans ses bras : Augustin, l'enfant dont personne ne voulait.

Le lendemain de la séance, lors de la première récréation, il était blotti contre une maîtresse, comme si elle le protégeait, enfin.

Jean-Charles : Les effets du SauS sont multiples. Le premier, celui qui est immédiatement visible, est la remise en mouvement de l'exposant. Il n'est plus embarrassé ; il sait, grâce à la coréflexion, que la situation n'est pas figée, qu'elle n'est pas exceptionnelle, et qu'il est possible de mettre des mots dessus, c'est-à-dire de la penser. Les propositions non injonctives que le groupe lui fait, dans la troisième partie de la séance, lui offrent des possibilités d'action, de remise en mouvement. Surtout, le groupe l'instaure à nouveau dans une fonction professionnelle qu'il croyait déficiente, puisqu'il n'y arrivait pas. C'est à lui d'agir.

Et puis, quelque temps après, souvent le lendemain, l'exposant rencontre le cas et la situation a déjà changé, les relations ont déjà évolué. Pas de pensée magique ou d'ondes positives, juste un changement dans le regard, celui de l'enseignant d'abord qui peut enfin regarder l'élève qui, tout de suite, voit ce qu'il espérait : être vu autrement.

Céline et Jean-Charles : Partager, parler, surtout quand on croit que ce n'est pas possible, quand la situation est bloquée. Cela fait partie de ce qui nous manque à tous les deux dans notre métier. Pourquoi ne trouvons-nous pas de lieu de partage d'expérience institutionnalisé dans nos établissements ? Pour pouvoir parler, nous devons sortir du groupe auquel nous appartenons, notre école et notre collège, nous devons d'abord « désappartenir ». Quel paradoxe alors que l'institution nous demande de travailler « en groupe ».

« Ça ne tourne pas rond », pourrait dire Augustin en regardant ses escargots. Un travail



groupal, intergénérationnel, effectué par son enseignante lui a permis, un temps, de trouver un autre chemin, de grandir. L'enseignant aussi doit grandir, professionnellement, ne pas rester dans sa coquille. ■

CÉLINE SARAZIN

Professeure des écoles (77)

JEAN-CHARLES LÉON

Professeur de musique, Saint-Germain-sur-Morin (77)

- 1 Merci à Pierre Delion qui m'a communiqué cette anecdote lors d'une conversation privée.
- 2 <http://agsas-ad.fr/>
- 3 Ce groupe est coanimé par Jean-Charles Léon et Geneviève Chambard.

POUR ALLER PLUS LOIN

Voir le site de l'Agsas, <http://agsas.fr>, et l'ouvrage de Jacques Lévine et Jeanne Moll, *Prévenir les souffrances d'école*, éditions ESF, Paris, 2009.

Oser être aidé

BRUNO DEBEIRE, ANAÏS, MARIE. Un dispositif d'accompagnement renforcé pour les stagiaires en difficulté devant leur classe est mis en place dans certaines académies. Quels sont les bénéficiaires et les modalités d'une telle intervention ? De la peur de la stigmatisation à la confiance en soi.

L'ESPE Lille Nord de France et le rectorat de l'académie de Lille ont décidé, à la rentrée 2015, de créer un dispositif d'accompagnement renforcé pour les enseignants stagiaires. L'an dernier, Marie était professeure stagiaire d'anglais, Anaïs était professeure stagiaire d'espagnol. Bruno, formateur, référent académique de ce dispositif, revient avec elles sur cette expérience.

Comment êtes-vous entrés dans le dispositif ?

Marie : Je ne le connaissais pas avant la visite du formateur ESPE. J'ai pris ça comme une punition, car on voit ce type de dispositif pour des personnes qui n'y arrivent pas du tout dans leur classe, mais j'avais des problèmes en pédagogie et en gestion de classe. La formatrice a donc vu ce dispositif comme un accompagnement supplémentaire. Le problème était lié au bavardage continu et parfois incessant et quelques provocations de la part de mes élèves.

Anaïs : Je voyais que j'avais beaucoup de difficultés et que j'avais besoin d'aide, j'ai demandé à mon tuteur ESPE de venir au plus vite. C'est donc à ma demande que je suis entrée dans le dispositif d'accompagnement renforcé. Cette inscription a été une aide, une bonne nouvelle pour moi.

Avez-vous trouvé les solutions à vos problèmes grâce au dispositif ?

Marie : Oui, j'ai pris conscience, grâce au stage en gestion éducative, que j'avais tout basé sur mon autorité de statut (« *je suis la professeure, vous devez donc m'obéir* »). Mais aussi, de façon antagoniste, je voulais être une professeure sympa, cool, qui communique facilement avec ses élèves : ça ne marche pas.

Vous aviez donc des problèmes de posture ou une image voilée de la bonne posture de l'enseignant ?

Marie : Je me suis aperçue que mes élèves recherchaient un cadre et plus d'autorité intrinsèque, ils avaient l'impression qu'avec moi ils pouvaient tout faire et qu'ils n'avaient aucune limite ; certains élèves sont venus me voir pour me dire qu'ils en avaient besoin. Le dispositif m'a permis d'en prendre conscience. Ça a pris du temps et avec une classe, je ne suis toujours pas parvenue à avoir ce que je voulais obtenir.

C'était autant un changement pour moi que pour mes élèves. Pour eux, s'adapter à une nouvelle façon de faire cours, ce n'était pas évident. J'ai été très ouverte au dialogue, il n'y a pas eu de changement drastique, mais je leur ai expliqué comment nous allons fonctionner. Ce qu'on me demandait était à l'opposé de ce que j'avais mis en place dans mes cours, je suis quelqu'un de profondément gentil, ouvert, et devoir faire preuve de rigueur, ce n'était pas ce que je voulais au départ, mais j'ai été obligée de le faire.

Anaïs : Oui, je voulais avoir un regard extérieur, c'est-à-dire hors de la discipline et de la construction du cours d'espagnol. Celui de quelqu'un qui vienne observer ma manière d'agir et de réagir avec mes classes. Ça a été possible grâce à la visite dans une de mes classes d'un

formateur du dispositif. J'étais très stressée d'ouvrir ma classe à une personne extérieure : j'étais en difficulté et elle allait me voir en souffrance.

Comment avez-vous vécu l'entretien ?

Anaïs : Forcément, au début, j'étais mal, je savais bien que la séance ne s'était pas bien passée et je savais que les critiques allaient pleuvoir, mais j'avais besoin qu'on me donne des conseils et des pistes de progrès. Même si c'est violent d'entendre critiquer une séance dans laquelle on a mis beaucoup d'énergie, c'était pour moi un passage obligé. En fait, cette visite m'a boostée, car ça n'a pas été si dramatique que je le craignais, je croyais qu'on allait me dire de démissionner, mais on a fait émerger des points positifs essentiels que je ne voyais pas, j'étais tombée dans une spirale négative.

Quels étaient ces points négatifs ?

Anaïs : Mon positionnement dans la classe ; je ne bougeais pas, je restais dans ma zone de confort entre mon bureau et mon tableau, certainement par peur d'entrer dans le groupe classe. Mais aussi que je prenais beaucoup de carnets qui ne me servaient à rien en fin d'heure et dont je ne savais pas quoi faire. J'étais toujours dans la réaction, mais je ne mettais jamais de réelles actions en place.

Et les points positifs ?

Anaïs : Que j'avais une belle voix de professeure, ça m'a fait du bien, j'avais un vrai atout dans ma personne qui m'aiderait à enseigner. Mais la chose la plus importante, c'est que vous m'aviez dit que j'aurais réglé la moitié de mes problèmes dans trois mois. J'avais une date, je ne devais pas lâcher pendant ce temps et faire des efforts, j'avais une vision à moyen terme et je savais où je partais. Et ce fut le cas ! J'ai mis en œuvre les conseils prodigués en entretien et durant le stage et les choses se sont arrangées petit à petit, sans que l'on s'en rende réellement compte tous les jours.

Où en êtes-vous aujourd'hui ?

Marie : En début d'année j'étais inhibée, je ne prenais aucune décision, je dormais mal, j'avais parfois des sueurs froides, la boule au ventre, et ces sentiments nous empêchent de faire correctement notre travail. Certains jours, lorsque les élèves me poussaient à bout, je rentrais et je pleurais. Mais si on ne lâche pas, on y arrive ; c'est long, mais je me dis aujourd'hui que ça dépend de moi et pas de mes élèves. Le dispositif m'a permis de prendre conscience que je n'étais pas seule et je me suis sentie moins isolée, moins démunie. Je n'ai plus peur de prendre des classes, cette confiance me permettra de prendre des décisions, les bonnes, et de les prendre de la meilleure manière possible.

Anaïs : Il existe des protocoles de communication qui ne me ressemblaient pas au départ, mais à force de travail, je les ai intégrés et ils font aujourd'hui partie de mes gestes professionnels. J'ai été stagiaire en REP (réseau d'éducation prioritaire) cette année, j'ai eu beaucoup de difficultés en début d'année, mais je pense que mettre rapidement en place ces protocoles m'a obligée à progresser. Je suis à ce jour une enseignante épanouie, je me suis demandé à plusieurs reprises si j'étais faite pour ce métier, j'ai eu raison de ne pas abandonner, car je sais maintenant que oui.

Si vous pouviez donner un conseil aux futurs enseignants, lequel donneriez-vous ?

Marie : Ne pas avoir peur d'assumer ses choix. On a souvent peur de blesser, de paraître trop autoritaire et de passer pour une peau de vache, mais en matière d'autorité, il ne faut pas se poser ce type de questions, il faut le faire, car c'est ce que demandent et attendent les élèves.

Anaïs : Il faut parfois se laisser du temps pour réussir, car les problèmes qui nous semblent insurmontables en début d'année, on peut les résoudre grâce aux différents conseils et à notre action en classe. Par contre, si on est en difficulté, il faut réagir vite, sinon on tombe



dans un cercle vicieux duquel il peut être difficile de sortir. Il faut demander de l'aide et en parler autour de soi. ■

BRUNO DEBEIRE

Formateur à l'ESPE Lille Nord de France, référent académique du dispositif d'enseignement renforcé

ANAÏS

Professeure stagiaire d'espagnol dans l'académie de Lille

MARIE

Professeure stagiaire d'anglais dans l'académie de Lille

POUR EN SAVOIR PLUS

Pour compléter sur la question de l'autorité, la référence incontournable reste l'article de 2006 de Bruno Robbes : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>, sur le site des *Cahiers pédagogiques*.

2. Gérer la classe et les élèves

Le corps et la voix

JOËLLE RALLET. Organiser l'espace classe, c'est aussi s'y situer soi-même : l'enseignant est avant tout un corps qui donne à voir et à entendre. Les premiers cours sont le moment de trouver sa voix pour trouver sa voie.

Être dans la classe, c'est tenir compte de sa posture physique, « *c'est allier deux forces complémentaires : la verticalité, l'ancrage dans le sol, la tonicité de tout son corps et l'horizontalité qui prend appui sur la colonne vertébrale, la respiration, le diaphragme pour projeter la voix avec conviction et intention*(1) ». Le regard prend toute son importance : soit il concerne tout le groupe élèves, soit il est ciblé.

Pas de rigidité dans la posture, mais une tonicité, une autorité qui pose un cadre sécurisant et confiant. La variété des déplacements est tout aussi importante. Ne pas rester devant le tableau dans un rapport frontal, mais préférer des endroits stratégiques suivant les situations. Par exemple au centre de la classe, pour que tout le groupe se sente concerné. Derrière le groupe, pour observer et évaluer, ou encore assis avec un groupe sur un travail en atelier.

Les bras, les mains sont là pour animer, illustrer, impliquer, insister sur un propos, pour ramener l'attention vers soi, ou, au contraire, donner la parole.

MODULER

La voix, instrument de communication, devient pour l'enseignant instrument de travail proposé à l'écoute des élèves. Il doit constamment contrôler son expression vocale pour l'adapter au message à transmettre, solliciter, voire séduire l'écoute par une voix ferme, sécurisante, dynamique et chaleureuse. Image de notre moi, baromètre de notre sensibilité, elle est un instrument de médiation entre un message et des destinataires. Il lui faut nourrir un texte d'expressivité, mettre en relief les mots clés, garder son message intelligible jusqu'à la fin de la phrase et capter l'attention. Elle est l'expression d'un adulte attentif et bienveillant dans l'intonation, la sollicitation qui va donner confiance. Enfin, il faut savoir contrôler sa voix pour aussi exprimer des émotions : le mécontentement, le respect de chacun.

Des exercices vocaux et théâtraux permettent de prendre conscience de ses capacités phonatoires. Pratiquer le jeu vocal tel que le propose Guy Reibel(2) entraîne l'exploration et l'expression de sa voix. De la voix de poitrine à la voix de tête, ces jeux permettent de mesurer l'énergie nécessaire à la production sonore. Associés à un travail de respiration, ils permettent à chacun de trouver une posture vocale. Chercher une voix grave, posée, permet de reposer sa voix et produit un effet apaisant sur l'auditoire. Au contraire, une voix de tête aigüe est souvent signe de tension, fatigante pour tous. Moduler sa voix, changer de rythme, installer des silences sont autant de gestes capables de calmer le groupe, ou au contraire de le dynamiser, d'éveiller sa curiosité. Le silence apporte attente d'une nouvelle action, tient l'auditeur en haleine. La rapidité excite l'imagination, la lenteur appelle le repos.

RELÂCHER

Pratiquer le jeu théâtral avec ses élèves, c'est travailler le lâcher prise. Dans un premier temps, on joue sans texte, on prend la parole en associant corps, voix et onomatopées, libéré des problèmes de mémorisation. Quelques exemples concrets pratiqués en ateliers théâtre.

- Échauffement : sur une ronde, pieds parallèles, frotter ses mains, ses bras, ses jambes, pieds, dos, etc. Au signal « *hop !* », se déplacer le plus rapidement possible et reformer la ronde.
- Jeu 1 : Pulsation-couleur : se passer une couleur accompagnée d'un geste frappé. Dans un sens, dans l'autre, de plus en plus vite, avec une, deux personnes au centre qui passent aussi une couleur.
- Jeu 2 : Déplacement-expression : se déplacer dans tout l'espace, rapidement, comme un nuage, des algues, une rivière, le vent, ancré dans la terre, etc.
- Jeu 3 : Mimétisme : deux par deux, deux lignes face à face, un groupe pose une question physique, l'autre groupe réceptionne et relance. Même exercice avec du son.

FAIRE UNE PAUSE

Toute la journée, l'enseignant reçoit des tensions qui se traduisent souvent par une contraction des épaules, du cou, et donc du larynx, avec un risque pour les cordes vocales. Voici des exercices pour se relâcher à partager avec ses élèves : se réveiller, s'étirer, se relâcher vers l'avant, remonter doucement ; massage des cervicales, du cou ; réveiller les résonateurs, les stimuler en tapotant, bâiller pour libérer le larynx ; puis tout le corps ; faire le chat ; jeu du pantin qui tire les fils des épaules ; marcher dans tout l'espace, trouver une pulsation commune, s'arrêter, écouter le silence, repartir.

Ces ateliers sont l'occasion pour le professeur comme pour les élèves de prendre conscience de l'importance du timbre de sa voix, car il a toute son importance dans l'occupation de l'espace ; de la projection de la voix et l'intensité, occuper un espace sans crier en utilisant ses résonateurs, le masque facial (bouche fermée, produire un son nasal, pousser ce son vers son nez, ses sinus, sentir la vibration sur les lèvres, imiter le meuglement de la vache) ; de l'intonation (chuchoter, jouer sur aigu et grave en faisant des sirènes) pour ne pas lasser ; de la variation du tempo. Ils permettent également de porter attention au débit de paroles souvent trop rapide et qui est un obstacle dans la compréhension, à l'utilisation des accents, pour montrer l'importance d'un mot, pour donner du sens à la phrase. Ils soulignent aussi le vécu de la phrase comme une phrase musicale, une tension ou une détente. ■

JOËLLE RALLET

Conseillère pédagogique départementale en éducation musicale dans la Vienne

1 Jean Duvillard, *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*, ESF, 2016.

2 Guy Reibel, *Le jeu vocal, chant spontané*, DVD CRDP Nice, MK2, 1984.

Il faut sauver l'élève Mohamed

NATHALIE TRIAY. La première classe est parfois aussi celle du premier élève perturbateur. Voici Mohammed, élève ordinaire, attachant et déroutant et son enseignante, débutante désarçonnée, qui essaie de le comprendre pour le faire raccrocher.

Il est tout ce que les enseignants redoutent : il aime faire le pitre en classe, répond insolemment, ne fait pas ce qu'on lui demande, explose de rage à la moindre remarque. Il semble être une bombe à retardement, sur le point d'exploser d'un moment à un autre. Pourtant, Mohamed est très réactif : lorsqu'un sujet lui plaît en cours, il participe et commente haut et fort pour que tout le monde l'entende. Un élève qu'on n'a nul besoin de secouer. Mohamed, c'est celui qui nous donne du fil à retordre mais envers qui, à la fin, nous ne pouvons nous empêcher de ressentir de l'affection. Pourquoi ? D'abord parce qu'il n'est pas facile d'accès, Mohamed. Et toutes les choses faciles, on finit par s'en lasser.

DÉRÈGLEMENTS

La semaine dernière, le professeur principal des 6^{es}B a une fois encore proposé de créer une fiche de suivi pour Mohamed. Une fiche où chaque professeur, à la fin du cours, émet un avis sur son comportement en classe. La vie scolaire de Mohamed résumée sur un petit bout de papier, en gros. Mais Mohamed est bien plus que ça. Plus complexe. Au début de l'année, il s'est montré dès le départ agressif dans la cour de récré : bagarre, camarade étranglé, même en plein cours de maths. Pourtant, c'est un élève populaire, aimé des autres enfants.

Pourquoi de tels écarts de comportement ? J'ai pu remarquer que Mohamed insiste systématiquement pour me parler de sa vie privée : ses parents divorcent, il est ballotté chez l'un et l'autre, ambiance peu propice au travail assidu. Mohamed n'a jamais ses affaires en cours et ses camarades lui prêtent gentiment de quoi écrire. Il rate toutes ses interros. Je lui propose de les recommencer en lui passant une fiche récapitulative pour qu'il puisse réviser. Je place Mohamed devant, à côté d'un élève brillant avec qui il s'entend très bien. Vers le second trimestre, il commence à s'en plaindre vivement : « *Pourquoi on me met pas derrière, comme avec les autres professeurs ? — Je ne suis pas les autres professeurs. Et puis, au moins, vous êtes sur le devant de la scène !* » Mohamed continue de râler, « *mais c'est pas juste, moi j'en ai marre* », son refrain favori.

Un cours sur deux environ, Mohamed semble imperméable à la leçon donnée. Lorsqu'il s'implique plus, par miracle, il me dit : « *C'était mieux que d'habitude, le cours ! Je l'ai pas senti passer !* » Il n'y a pas meilleur compliment que celui d'un élève décrocheur.

À l'issue de sa commission éducative, il a été décidé que Mohamed devait aller dans une Segpa (sections d'enseignement général et professionnel adapté). La réaction a été immédiate : la colère. Depuis le deuxième trimestre donc, il est animé d'une nouvelle rage.

RESPONSABILISER

Lors d'une séance pourtant, c'est la surprise. Je décide de créer un nouveau poste de haute responsabilité, en plus du *personal assistant* qui se charge d'écrire les points positifs et négatifs de chacun, et du *time keeper* qui délimite les activités ; il s'agit du *noise keeper* ou

gardien du bruit. Ce dernier sera chargé de lever le poing si le niveau sonore est trop élevé pendant le cours. Mohamed est assez enthousiaste quant à ce nouveau rôle. Il l'accompagne de remarques à voix haute : « *Ho ! Il y a trop de bruit, la maitresse attend le silence !* » Lorsqu'un de ses camarades rétorque « *eh mais c'est pas moi* » (réplique favorite des professeurs !), Mohamed s'insurge : « *Ho, tu parles pas comme ça à la professeure, O.K. ?* » Je suis obligée de calmer ses ardeurs pour qu'il ne se dispute pas pour de bon. Cet élève est incroyable : il réprimande en fait les élèves et prend ma défense, alors que lui-même se comporte ainsi. En responsabilisant Mohamed et en donnant un sens à ce qu'il fait au sein de la classe, je pense que nous trouverons un terrain d'entente.

La sentence est tombée lors du troisième trimestre : Mohamed rejoindra bel et bien une Segpa à la rentrée. Lorsque je regarde l'élève désormais avachi sur son bureau, ne sortant pas ses affaires (lui faire recopier la leçon est chaque jour un véritable challenge), quelques flashbacks de l'année me reviennent.

La sortie aux archives du musée, quand il avait réussi à se représenter mentalement, en parfait petit GPS, le plan du quartier en regardant depuis le toit terrasse ; la fois, ou plutôt les fois, où il m'avait rendu copie blanche lors des contrôles et que je lui avais fait refaire en le guidant et où ses yeux s'étaient éclairés, signe qu'il savait qu'il savait ; ou encore la fois où, contrit, il m'avait expliqué que ses parents divorçaient et qu'il n'avait pas toutes ses affaires.

Qui saura sauver l'élève Mohamed ? Lui-même ? ■

NATHALIE TRIAY

Professeure d'anglais à Marseille

POUR ALLER PLUS LOIN

Cahiers pédagogiques n° 501, « Quand la classe est difficile », coordonné par Xavier Dejemeppe et Alexandra Rayzal, décembre 2012.

Le débat comme antidote

MARIE-DOLORÈS POUPON. Que faire face aux passages à l'acte des élèves ? Mettre fin à la violence tout d'abord, mais ensuite, lorsque la punition ne suffit pas, d'autres choix doivent émerger afin d'enrayer un cercle souvent vicieux. Le débat philo est une piste d'autant plus intéressante qu'il permet de mettre des mots sur les problèmes et les préjugés et de socialiser les élèves.

Une classe de CM2 à Marseille, ma première classe : je suis professeure stagiaire, en binôme avec la directrice de l'école. Le début n'est pas simple. Dès septembre, je dois gérer des problèmes de violence, bagarres dans la cour, en sport et lors des sorties scolaires, comportements agressifs en classe. Jimmy hurle en direction d'un élève qui a fait tomber son stylo involontairement, Illan insulte son camarade qui lui demande de se mettre en rang correctement. Les punitions, la morale et le coin réflexion n'y changent rien. La directrice leur donne des fiches réflexion pour qu'ils puissent se remettre en question. Mais c'est très peu efficace.

LA GOUTTE D'EAU

Un jour d'octobre, en fin de matinée, en sport avec ma classe, une nouvelle bagarre éclate. Je vois Fethallah allongé par terre, essayant de se protéger le visage, et Yahia sur lui, lui portant des coups de poing. J'interviens pour les séparer. Yahia est un garçon de 11 ans aussi grand que moi et assez costaud pour son âge. Je l'attrape par la taille, le tire de toutes mes forces pour le séparer et je suis soulagée quand je sens qu'il ne se débat plus. C'est trop.

Je me rappelle alors ce que j'ai appris en master 2 sur les ateliers philosophiques. J'ai pu observer un véritable débat sur la religion, avec une classe de CE2 dans une salle de la faculté. Ce fut passionnant. Bien que les enfants soient jeunes, le débat a été riche. Ils s'écoutent, apprennent à respecter le point de vue de l'autre, ils peuvent changer ou modifier leurs pensées en se confrontant aux autres ou simplement en écoutant leurs avis. Il ne s'agit pas pour le professeur de faire la morale, c'est un moment où les élèves doivent pouvoir dire ce qu'ils pensent, sans crainte d'être jugés. C'est par l'échange entre eux qu'un enfant va pouvoir évoluer, changer son point de vue et son comportement. Le professeur doit seulement réguler la séance, c'est-à-dire veiller à ce que les prises de paroles soient respectées, relancer le débat si nécessaire et effectuer une synthèse de ce qui a été dit. Je vais voir la directrice pour lui expliquer mon projet, elle est d'accord.

DES MOTS CONTRE LES ACTES

Je mets donc en place un débat sur la violence. Nous partons de la bagarre entre Yahia et Fethallah : « *Est-ce que vous trouvez ça normal ?* »

Loan : « *Non, il y a d'autres solutions que se taper dessus.* »

Moi : *Comment faut-il réagir quand quelqu'un m'énerve ?*

Elea : *On demande à cette personne de s'arrêter car elle nous énerve et si elle continue on va voir la maitresse.*

Noah : *La maitresse ça sert à rien, si quelqu'un m'énerve je le frappe. »*

Un de mes élèves raconte la mésaventure de son cousin qui s'est défendu lors d'un racket et qui a fini à l'hôpital. Cela permet de faire comprendre le danger qu'on court en exprimant physiquement sa colère.

Moi : *« La violence, c'est seulement lorsqu'on frappe quelqu'un ?*

Killian : *Non, on peut agresser quelqu'un par les mots aussi.*

Lou : *Ce n'est pas normal d'être en colère comme ça.*

Moi : *On a le droit d'être en colère, c'est une émotion. Mais ce n'est pas pour autant qu'on doit être violent. »*

À part Noah qui reste sur sa position, le reste de la classe semble admettre que la bagarre n'était pas la solution et qu'il vaut mieux se contrôler, même si parfois c'est difficile. Du coup, je demande à la classe quoi faire lorsqu'on sent qu'on est en colère. Les élèves donnent plusieurs solutions que je note sur une feuille A3 et que j'affiche dans la classe. Désormais, à chaque fois qu'un de mes élèves répond de façon agressive ou que je le vois s'énerver, je lui rappelle l'affiche et ce qu'il doit faire. Le plus souvent, cela suffit à calmer le jeu. Et l'ambiance de la classe est nettement meilleure.

LUTTER CONTRE LES CLICHÉS

En milieu d'année, un autre problème survient qui n'est pas directement un problème de violence, mais qui reflète tout de même des relations peu satisfaisantes entre les élèves. Ayant à faire une session handball, je demande aux élèves pour la première séance de construire eux-mêmes les équipes. J'obtiens deux équipes de filles et deux équipes de garçons. Je décide que je mixerai les équipes pour la prochaine séance. De nombreuses réticences se font alors sentir de part et d'autre.

Noah : *« Je ne veux pas jouer avec les filles, elles sont nulles. Elles ne savent pas attraper la balle.*

Chloé : *Maitresse, s'il te plait, ne nous fais pas jouer avec les garçons, ils sont brutes et ils ne nous passent jamais la balle. »*

Je décide de relancer un débat, cette fois sur l'égalité entre filles et garçons en sport, vivement encouragée en cela par la directrice, car ce thème est au cœur des recommandations officielles. Je me fixe comme but que les élèves comprennent ce que sont les stéréotypes de genre dans les activités sportives et de les déconstruire, en m'aidant du fait que beaucoup d'enfants ont des envies qui ne correspondent pas aux rôles sexués définis traditionnellement. Il s'agira de faire comprendre que l'égalité se fonde sur la reconnaissance des différences, mais sans en privilégier une.

La consigne de départ consiste à demander aux enfants de choisir l'activité qu'ils aimeraient pratiquer en sélectionnant le logo sportif qui correspond à leur choix, parmi vingt-trois possibles. Et je les invite à expliquer les raisons de leur choix. La même consigne est donnée concernant l'activité sportive qu'ils ne souhaitent pas pratiquer. Noah dit : *« Toutes les filles vont choisir la même chose : la danse. »* Lors de la mise en commun, je mets en avant le fait que Chloé adore les sports collectifs et qu'elle pratique du basketball depuis des années. Je souligne également que Lamine adore la danse, plus précisément le hip-hop. Plus le débat avance, plus l'avis des élèves change. Et, finalement, l'ensemble de la classe dit qu'en réalité, il n'y a pas de sport exclusivement pour les garçons ou pour les filles.

Saïd : *« Au foot, il y a des filles qui jouent mieux que les garçons, elles sont plus lentes mais plus techniques. »*

Nous faisons émerger la notion de stéréotype et nous arrivons à la conclusion que, pour gagner, il faut se reposer sur les qualités de chacun, et qu'une fille peut apporter autant qu'un garçon.

Killian : *« C'est comme ce que tu disais sur le foot, Saïd, les filles peuvent avoir des qualités*

différentes de nous et nous aider à gagner. Et elles sont plus calmes, elles peuvent empêcher certaines disputes. »

La séance suivante, j'ai redemandé à construire des équipes, et instinctivement, il y a eu quatre équipes mixtes. Les filles se sentaient utiles et les garçons appréciaient leur présence dans l'équipe. Lors des séances suivantes, la tendance à construire des équipes de filles et de garçons est réapparue, mais le simple fait de le leur faire remarquer a suffi à leur faire construire des équipes mixtes.

Au total, le débat m'a permis de m'économiser physiquement et psychologiquement, il a été un véritable antidote aux problèmes que j'ai pu rencontrer avec ma classe. De plus, j'ai le sentiment que j'ai avancé, que je me suis épanouie professionnellement, et les élèves aussi ont progressé dans leurs capacités sociales. S'il est vrai que le professeur se doit d' « *agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* ⁽¹⁾ », alors le débat régulé avec la classe est sans aucun doute une compétence à acquérir. ■

MARIE-DOLORÈS POUPON

Professeure des écoles stagiaire à Marseille

¹ <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>.

POUR ALLER PLUS LOIN

Cahiers pédagogiques n° 538, « La parole des élèves », coordonné par Bastien Sueur et Michel Tozzi, juin 2017.

À chacun son Pinocchio

CHRISTIAN WATTHEZ. Connaissez-vous l'histoire de Pinocchio ? Le conte de Collodi peut être lu comme une métaphore de la relation pédagogique, en ce qu'il met en scène le cœur de toute situation éducative : la tension inévitable entre le projet éducatif de l'adulte et la résistance légitime de l'élève.

Tout commence dans l'atelier de maître Cerise, le menuisier du village. Celui-ci trouve dans sa réserve une simple buche de bois ordinaire, dont il décide de faire un pied de table. Mais à sa grande stupeur, la buche se met à crier au premier copeau. Croyant avoir rêvé, maître Cerise se remet au travail, mais la buche poursuit ses cris et ne se laisse pas tailler. C'en est trop pour le menuisier, pris d'épouvante face à cette situation surnaturelle. C'est à ce moment que l'on frappe à sa porte : c'est Gepetto, un vieux compère et voisin. Trouvant le temps long, il a eu l'idée de confectionner un pantin et s'est mis à la recherche d'un bout de bois pour mener à bien son projet. Maître Cerise a tôt fait de se débarrasser de la gêneuse récalcitrante, qui ne se laisse pas davantage façonner par Gepetto.

DU BOIS DONT ON NE PEUT RIEN FAIRE

À chaque étape de la création du pantin, Gepetto voit son travail payé d'ingratitude : à peine a-t-il fini la bouche qu'elle se moque de lui et lui tire la langue, la main, qu'elle lui tire les cheveux, la jambe, qu'elle lui assène un méchant coup de pied. Et pourtant, Gepetto ne désire rien d'autre que le bonheur de son pantin, en le libérant de sa condition brute de buche mal dégrossie.

« Et il est vrai, nous dit Philippe Meirieu, qu'il est parfois difficile de croire que l'autre, celui que l'on veut éduquer, faire entrer, pour son plus grand bien, dans la communauté des hommes, puisse exister en face de nous, résister et parfois même souffrir de notre entreprise émancipatrice. »⁽¹⁾ Mais Gepetto ne se résigne pas et poursuit son œuvre patiemment, avec détermination et bienveillance.

Nombreux sont les enseignants qui se reconnaîtront en Gepetto. Certes, tous les élèves ne résistent pas de la même manière, et il s'en trouve même bon nombre qui entrent volontiers, et même avec plaisir, dans les intentions éducatives que l'on a pour eux. Mais rares sont les classes où l'on ne rencontre pas un Pinocchio.

DIFFICILE MÉTAMORPHOSE

Faire face sereinement aux résistances des élèves alors qu'on veut leur bien, et comprendre cette tension non comme un accident fortuit mais comme une part de l'ADN du métier, voilà sans doute la phase la plus délicate de la longue métamorphose que constitue la formation d'un enseignant. C'est en tout cas l'une des difficultés majeures que rencontrent nos étudiants en formation initiale.

Car lorsqu'on est stagiaire ou débutant, on est d'abord centré sur son propre devenir et sur sa propre action : souvent en mode survie face à la classe⁽²⁾, avec l'angoisse de ne pas s'en sortir, de ne pas être à la hauteur des attentes (des formateurs ou des collègues), d'être débordé par la tâche et par les élèves, de ne pas avoir assez de ressources pour tenir jusqu'à la fin de la journée, de la semaine. Dans ces conditions, difficile de vivre avec sérénité et

détachement l'opposition, parfois agressive, d'un élève.

Comment aider mes étudiants à y parvenir ? Comment les amener à voir en l'élève résistant non plus un empêqueur d'enseigner, mais plutôt un défi à relever, un levier qui les fera grandir professionnellement ?

La préparation du premier stage en bac 3⁽³⁾ constitue un moment propice pour faire ce pas. À ce stade de leur parcours, les étudiants abordent des stages de quatre semaines. Le premier stage de l'année les amène à prendre en charge une classe de CP durant le mois de novembre, après avoir participé à la rentrée scolaire et passé quelques jours d'observation dans leur classe. Ils connaissent donc déjà leurs élèves et ces premiers contacts n'ont pas manqué de susciter chez beaucoup d'entre eux des appréhensions face à la gestion de la classe et surtout au comportement de certains enfants.

À CHACUN SON PINOCCHIO



Je prends le temps de leur lire quelques extraits des trois premiers chapitres du roman de Collodi. D'emblée, c'est une révélation : aucun étudiant ne soupçonnait l'existence d'une autre Pinocchio que celui de Disney ! Une brève discussion s'engage sur le parallèle entre le destin scolaire de certains élèves et l'histoire de cette buche qui ne se laisse pas façonner, entre la rébellion de Pinocchio et la résistance manifestée par certains enfants face aux attentes de l'enseignant.

Mais au fait, des Pinocchio, en comptent-ils parmi leurs élèves ? La question fait sourire tout le monde tant la réponse paraît évidente. J'invite alors chacun à choisir son propre Pinocchio, en d'autres mots, un enfant de la classe pour qui il n'est pas facile d'entrer dans le métier d'élève.

Le but n'est pas tant d'intervenir spécifiquement auprès de celui-ci, mais plutôt de prendre le temps du stage pour tenter de mieux connaître l'enfant qui se cache derrière l'élève, de voir l'école avec ses yeux à lui, sans juger, et de glaner au fil des jours les petits faits du quotidien qui permettront, au terme du stage, de lui donner la parole.

CHAGRINS D'ÉCOLE

Comment ? En rédigeant un petit texte dans lequel Pinocchio raconte, à la première personne, le récit d'un fait vécu en classe impliquant aussi le stagiaire. La seule contrainte d'écriture sera de commencer le récit par les mots : « *Bonjour, je m'appelle... et aujourd'hui, je...* »

Le stage terminé, nous nous retrouvons pour un partage en petits groupes : chacun a amené son Pinocchio et lui donne la parole en lisant aux autres le texte rédigé au préalable.

« *Bonjour, je m'appelle Aurélia, j'ai 7 ans. Et aujourd'hui je suis contente de vous parler de moi. Je recommence mon année, car j'ai du mal à travailler et à me concentrer. J'ai sans cesse besoin de gigoter, de chipoter et de me lever. J'ai du mal à rester assise.* »

« *Bonjour, je m'appelle Sacha et aujourd'hui, je vais vous raconter une de mes journées à l'école. Quand j'arrive à l'école, il n'y a plus personne dans la cour. C'est normal, je suis encore en retard.* »

« *Bonjour, je m'appelle Lena et aujourd'hui, je ne suis pas de bonne humeur. Mon frère m'a encore ennuyée avant d'aller à l'école et maman ne s'est pas occupée de moi.* »

« *Bonjour, je suis Hugo et aujourd'hui je suis venu avec une boule au ventre, comme chaque matin depuis que je suis à la grande école.* »

« *Bonjour, moi, c'est Noah. Aujourd'hui, maman m'a encore réveillé pour aller à l'école. Je ne comprends pas pourquoi je dois y aller : l'école, c'est nul. Les autres enfants se moquent de*

moi parce que je ne sais pas faire les mêmes choses qu'eux. »

Au fil des lectures, apparaissent ainsi des visages d'enfants en marge de l'école ; à la fois tous différents et très souvent semblables par la souffrance qui se cache derrière la rébellion ou le découragement.

VOYAGE EN EMPATHIE

Les échanges en petits groupes se clôturent par la recherche d'éléments de réponse aux deux questions suivantes : « *Nos Pinocchio, qu'ont-ils en commun ? Qu'ont-ils de différent ? Comment les aider à mieux vivre leurs journées d'école, à mieux entrer dans leur métier d'élève ?* »

Nous nous retrouvons pour visionner quelques capsules vidéos relatives à l'enfant difficile⁽⁴⁾, tenter de prendre du recul en mettant des mots sur les ressentis de chacun face à son Pinocchio et partager aussi les quelques initiatives entreprises au cours du stage, afin que l'école ne soit plus un chagrin.

À l'évidence, ce travail d'empathie a bougé quelque chose au plus profond de chaque stagiaire. Et même si certains ont rencontré plus de difficulté que d'autres à voir l'école avec les yeux de Pinocchio, tous ont été marqués par ce déplacement de point de vue. Ils savent désormais « *qu'il faut prendre les enfants comme ils sont, non pas pour les laisser là où ils sont, mais parce que c'est le seul moyen de les amener à progresser. Ils ont acquis la conviction qu'il faut écouter pour pouvoir se faire entendre, qu'il faut faire confiance pour que l'autre puisse se hausser à la hauteur de nos attentes et donner le meilleur de lui-même* ». ⁽⁵⁾ ■

CHRISTIAN WATTHEZ

Maitre assistant au département pédagogique HELHa, de Leuze-en-Hainaut (Belgique)

- 1 Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogue*, ESF éditeur, 1996.
- 2 Patricia Holborn, Marvin Wideen et Ian Andrews (dir.), *Devenir enseignant, d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, éditions Logiques, 1992.
- 3 C'est le premier stage de la 3^e année du cursus de formation initiale d'instituteur primaire en Belgique. Dans notre école, ce stage correspond à une semaine d'observation suivie de trois semaines de prise en charge complète d'une classe de 1^{re} année primaire (l'équivalent du CP).
- 4 Capsules vidéos extraites du site www.yapaka.be
- 5 Philippe Meirieu, préface du livre de Christian Staquet, *Accueillir les élèves, une rentrée positive et réussie*, éditions Chronique sociale, 2013.

POUR EN SAVOIR PLUS

Daniel Favre, *Cessons de démotiver les élèves, dix-huit clés pour favoriser l'apprentissage*, éditions Dunod, 2010.

Pour aller plus loin et prendre du recul, quelques capsules vidéos sont consultables sur le site Yakapa :

<http://www.yapaka.be>

par exemple celle-ci : <http://www.yapaka.be/enfant-difficile/enseignants.html>

Débuter au lycée professionnel : ancrer, différencier

PHILIPPE TURBELIN, LYDIA. La réflexion sur la posture de l'enseignant mène à un travail sur sa nécessaire adaptation à tout contexte scolaire. Ce dialogue entre une professeure stagiaire et un formateur lance des propositions quant au rôle de l'enseignant qui peuvent intéresser tous ceux qui sont confrontés à des élèves potentiellement décrocheurs.

Philippe : On s'est croisés tout au long de cette année, on a partagé une classe en commun. Pas si facile, je suppose, d'être professeur stagiaire, mais qu'est-ce qui t'a amenée à venir enseigner dans un lycée professionnel (LP) ?

Lydia : J'ai 34 ans, un master en biochimie et un doctorat en virologie. J'ai travaillé dans la recherche, puis j'ai eu deux enfants et j'ai décidé de devenir enseignante en biotechnologie, santé et environnement en LP.

Je n'avais jamais enseigné avant, et pour moi, le LP n'était pas forcément très différent du lycée général et technologique. Je savais cependant que j'allais enseigner à des adolescents qui n'ont pas le même cursus scolaire que moi, car je viens d'un bon lycée d'enseignement général privé. J'ai rapidement pris conscience que j'allais passer beaucoup de temps à gérer ma classe et beaucoup moins à transmettre des savoirs.

Philippe : En effet. Les élèves qui arrivent en LP sont souvent en difficultés scolaires, et parfois sociales, depuis plusieurs années, et la découverte de cet univers est pour le jeune enseignant qui a une trajectoire scolaire traditionnelle une véritable plongée dans un monde inconnu. La difficulté, c'est que c'est toi qui dois t'adapter aux élèves du LP, tu dois donc renoncer à être le professeur que tu aurais aimé avoir, pour être un professeur que des élèves en difficulté aiment avoir. Cette démarche demande du temps et du travail.

Est-ce que le métier de professeur de lycée professionnel correspond à tes projections et à tes attentes ?

Lydia : En fait, dès le début, tout a été très difficile. J'avais neuf classes, chacune une heure par semaine, et m'adapter à chaque classe était usant. En plus, j'ai été choquée par l'hétérogénéité du niveau des élèves. Certains élèves très faibles côtoyaient dans la même classe des élèves d'un bon niveau qui ont fait le choix du LP. Mais surtout, j'ai souvent eu l'impression qu'en réalité, peu d'élèves m'écoutaient.

Ce qui m'a surpris aussi, c'est le manque de travail en équipe ; rapidement, je me suis retrouvée seule à préparer mes cours et à réfléchir, cela m'a beaucoup déçue. La bonne surprise, c'est que les élèves sont très attachants, difficiles souvent, mais attachants.

Philippe : Il faut imaginer des cours dans lesquels le professeur parle le moins possible, mais qui placent les élèves dans des situations de production, seul ou en groupe. Par exemple, demander aux élèves de produire une affiche, un exposé, une vidéo. Il faut fixer aux élèves non pas les objectifs théoriques du programme disciplinaire, pour cela nous avons le temps, mais des objectifs simples et accessibles, valoriser les réussites, même celles

qui semblent petites. Par exemple, si un élève est en capacité de n'écrire que cinq lignes, il ne faut pas lui demander d'écrire dix lignes. Cela exige de connaître le niveau réel de chacun de ses élèves et de s'y adapter.

Lydia : C'est difficile de valoriser certains élèves, car ils sont vraiment faibles et ne travaillent pas assez pour se mettre au niveau demandé.

Philippe : C'est vrai, et pour ne pas engendrer la démotivation qui mène à l'absentéisme et au décrochage, nous devons mettre en place dans nos classes un système d'évaluation qui encourage et valorise les progrès. Les élèves de LP savent depuis longtemps qu'ils ne sont pas très bons à l'école, le leur rappeler sans cesse par de mauvaises notes ne les motivera pas, au contraire.

Il ne s'agit pas d'abaisser nos exigences, mais d'amener la réussite des élèves par petites étapes. Imagine un escalier de vingt marches : les élèves de ta classe sont répartis sur toutes les marches, certains sont sur la première et d'autres, déjà, tout en haut. Au LP, il faut demander à l'élève d'atteindre la marche juste au-dessus de la sienne, même si elle se situe loin du palier à atteindre. En même temps, nous devons demander à ceux qui sont en haut d'apporter un peu d'aide à ceux qui sont plus bas et leur fixer de nouveaux objectifs adaptés à leur situation.

C'est ce qu'on appelle la pédagogie différenciée ; son apprentissage et sa manipulation sont fastidieux d'autant plus que cette pratique n'a pas pénétré les lycées généraux dont nous sommes issus.

Lydia : Je comprends l'idée, mais ce n'est pas juste, l'élève qui est sur la première marche mérite 1/20 et celui qui est en haut mérite 20/20. Comment expliquer les choses autrement aux élèves ?

Philippe : Si tu mets 2/20 à l'élève qui passe de la première à la deuxième marche, il va vite s'arrêter de monter, ton arbitrage aura été juste mais tu l'auras découragé. L'idée, c'est d'adopter une posture de coach et non d'arbitre. Tu l'accompagnes au quotidien pour le faire réussir, tu t'appuies sur ses points forts et ses réussites. Tu proposes des évaluations formatives, pourquoi pas différenciées, qui valorisent le progrès et qui enlèvent tous les pièges qui font échouer. Tu peux passer un contrat avec l'élève : « *Au moment de l'évaluation, tu dois connaître ces cinq informations pour avoir une bonne note* », un autre élève aura un contrat différent. Chacun aura la possibilité de recommencer s'il n'a pas réussi. Il s'agit de réconcilier les élèves avec l'école, le principe c'est la réussite, mais chacun à son rythme.

Lydia : Mais les bons élèves trouvent cela injuste !

Philippe : Pas du tout, car ils ont toujours la possibilité d'être valorisés par les notes, les mots du professeur et par des fonctions responsabilisantes comme expliquer quelque chose à un camarade ou au moment des travaux de groupe. Ce qui est important pour le professeur coach, c'est que chaque élève s'épanouisse. Avec ce système, les bons élèves travaillent autant et les moins bons sont davantage motivés. Enfin, l'ambiance dans la classe est bien meilleure.

Lydia : Pour travailler de cette façon, il faut bien gérer sa classe et ce n'est pas évident ; quand je vais voir ma tutrice, ses élèves sont calmes et semblent lui obéir et avec moi les mêmes élèves sont agités, bavards et même irrespectueux. Qu'est-ce qu'elle fait que je ne fais pas ?

Philippe : En ce qui me concerne, cette façon de faire m'aide beaucoup à gérer ma classe, mais il est vrai que c'est difficile de gérer une classe composée d'élèves qui ont souvent une expérience réelle dans l'art de perturber les cours. Ce qu'a dû faire ta tutrice mais qui t'a échappé, c'est la mise en place dans sa classe d'un cadre simple compris de tous. Le cadre doit être suffisamment rigide pour être cadrant et suffisamment souple pour s'adapter à toutes les situations qui vont se présenter, et il doit surtout exister toute l'année scolaire. Elle a dû bien expliquer les règles de fonctionnement et les sanctions qui vont avec, vérifier que les élèves ont compris et les appliquer avec calme, sans les abandonner quand c'est difficile,

mais en les adaptant.

Mais le cadre ne suffit pas, il est nécessaire de créer du lien avec les élèves en s'intéressant à eux, en manipulant l'humour, et en communiquant avec les familles pour en faire des partenaires et surtout pas des coupables. ■

PHILIPPE TURBELIN

Professeur de lycée professionnel en lettres-histoire au lycée professionnel du Détroit de Calais,
formateur à l'ESPE de Villeneuve-d'Ascq

LYDIA

Professeure de lycée professionnel dans l'académie de Lille

POUR ALLER PLUS LOIN

Cahiers pédagogiques n° 540, « L'enseignement professionnel », coordonné par Nicole Priou et Sabine Coste, novembre 2017.

Attention aux bavardages... Et on fait comment, après ?

TEXTE COLLABORATIF. Comment gérer le bruit et les prises de parole, nécessaires et intempestives, des élèves comme du professeur ? Deux temps semblent indissociables : comprendre puis agir.

Voici une fiche pratique et des propositions de l'équipe de formateurs de la Haute École Louvain-en-Hainaut. Le point de départ de ce petit dispositif réside dans le désarroi de nos stagiaires devant des remarques écrites ou orales comme celle reprise en titre. Notre volonté était d'opérationnaliser ces remarques pour aider nos étudiants à s'améliorer.

Pour ce faire, nous faisons l'hypothèse qu'avant de donner des pistes et conseils, il faudrait que le stagiaire ou le professeur débutant comprenne son propre fonctionnement, afin d'accepter que piloter la classe et gérer les apprentissages ne soient pas qu'une affaire de techniques à couper-coller.

Suivant la même procédure, d'autres critiques habituellement adressées aux stagiaires peuvent être travaillées en formation initiale ou continuée : « Attention au timing ! », « Vos élèves ne participent pas assez », « Manque de dynamisme », « Donnez du sens aux apprentissages », etc. Intéressant à mener, même avec des professeurs chevronnés !

LE BRUIT ET MOI

Ce premier temps, conçu comme un exercice, est un jeu de questions-réponses sur la pratique de l'enseignant. Un rapide entretien invite le stagiaire à entamer un « travail de soi sur soi ». Son objectif est de montrer qu'il est important de mieux comprendre son propre fonctionnement avant de passer à l'étape des conseils. Ces quelques questions préalables, posées par le maître de stage ou le professeur référent, permettent donc de faire le point sur la tolérance relative au bruit de chacun et de se construire sa propre définition du bruit et du bavardage. Elles doivent ensuite faire émerger une réflexion pour comprendre en quoi les bavardages peuvent nuire aux apprentissages des élèves.

« Qu'as-tu pensé de l'ambiance générale de cette heure de cours ?

As-tu entendu un bruit de fond permanent ?

Remarques-tu une différence entre le premier cours et le dernier de la journée ?

Ton niveau de tolérance au bruit varie-t-il en fonction du moment dans la journée, de la période, de ce que tu as fait la veille ?

Où places-tu le curseur entre des bavardages tolérables des élèves (pour souffler un peu) et ceux qui sont trop répétitifs (nuisibles à l'apprentissage) ?

Dans l'idéal, comment cela devrait-il se passer selon toi ?

As-tu l'impression que tu parles beaucoup, trop, pas assez, etc. ?

Et toi, dans quelle ambiance de travail apprécies-tu de travailler : avec de la musique, sans trop de bruit, avec ton téléphone mobile allumé en permanence ? Appliquerais-tu tes propres habitudes de fonctionnement à la gestion de ta classe ?

Indique ton propre niveau de tolérance au bruit (de 1 à 8) sur une échelle de Richter du bruit.

Préfères-tu une classe silencieuse, qui peut-être est endormie, à une classe bruyante mais au travail (travail de groupe, par exemple) ?

Pourquoi n'interviens-tu pas pour réaffirmer la nécessité d'un climat de travail propice à l'apprentissage ?

Quels compromis peux-tu viser entre ton idéal et la façon dont cela se passe dans la vraie vie ?

Comment envisages-tu la circulation de la parole dans ta classe ?

La disposition des tables permet-elle une interaction favorable aux apprentissages ?

Comment envisages-tu le développement des compétences d'oral, dans ta lutte contre les bavardages ?

Le niveau sonore influence-t-il les activités que tu proposes aux élèves ?

Perçois-tu une différence au niveau des bavardages entre les filles et les garçons ? Si oui, comment l'expliques-tu ? »

DES PISTES ET DES CONSEILS

« Hiérarchise tes interventions de l'oral à l'écrit.

Par exemple : rappel à l'ordre, remarque appuyée envers un élève, carnet scolaire sur la table, note au carnet scolaire avec ou sans sanction, convocation à l'état-major ou chez le conseiller principal d'éducation.

Assure une présence plus physique en classe : circule partout, regarde les élèves, utilise le langage non verbal (un petit sourire, un froncement de sourcil, un air de désapprobation ou d'encouragement, etc.).

Baisse progressivement le volume sonore de la voix en espérant que les élèves t'écouteront.

Ne hurle pas, ne répète pas plusieurs fois la même chose, ne dit pas constamment « chuuut » pendant toute l'heure, c'est inefficace.

Dans les cas récurrents, arrête et discute avec les élèves de cette ambiance de classe : revoir les règles, faire parler plus les élèves, créer des espaces de parole.

Fais varier rapidement les modalités de travail : cinq minutes de travail individuel, dix minutes de classe dialoguée, dix minutes de travail par paire ou par petits groupes, dix minutes de cours magistral.

Construis dès le début de l'année, avec les élèves, des règles de circulation et de prise de parole au sein de la classe.

Propose aux élèves de réagir sur une proposition faite par un camarade, avant de donner ton propre avis sur la réponse proposée.

Fais la différence entre des bruits de travail et des bavardages.

Admets qu'il est impossible, même pour un adulte, de ne pas parler d'autre chose pendant une heure, sans avoir décroché pour autant.

Sensibilise les élèves sur la connexion à faire, avec eux-mêmes, avec toi, avec le voisin, avec le petit groupe, avec l'ensemble de la classe, etc.

Chez les plus jeunes, jusqu'à la fin du cycle 3 (6^e), ne te prive pas de faire circuler un bâton de la parole à partir de règles construites.

Explique que tu ne donneras pas forcément la parole au plus rapide, mais que tu laisseras du temps afin que chacun puisse réfléchir à sa réponse.

Propose que quelqu'un qui n'a pas encore pris la parole soit prioritaire quand il la demande.

Responsabilise la classe en donnant des rôles pour gérer le volume sonore. Par exemple pour l'indicateur de volume, attribuer une couleur à chaque niveau sonore: vert = O.K., orange = attention, rouge = zone critique ; On peut efficacement attribuer des rôles aux élèves, comme

celui de distributeur de la parole ou de gardien du temps ; un élève peut aussi prendre en charge le rôle de reformulateur.

Accepter de faire partie du problème arrange parfois les choses. » ■

TEXTE COLLABORATIF

Par un groupe de formateurs à la Haute École Louvain-en-Hainaut
J.-M. Brogniet, Xavier Dejemepe et E. Zuanon, Yannick Mével, Céline Walkowiak, Véronique Vanhaesebrouck, Bénédicte Durieux

POUR ALLER PLUS LOIN

Cahiers pédagogiques n° 426, « L'autorité », coordonné par Florence Castincaud, septembre 2004.

Cahiers pédagogiques n° 451, « La sanction », coordonné par Patrice Bride et Odile Sotinel, mars 2007.

Reformuler pour dialoguer

JACQUES GEORGES. Outil précieux pour la communication, les reformulations des propos des élèves optimisent les interactions en classe. Comment la connaissance des types et des fonctions de ces reprises particulières de la parole des élèves peut-elle aider l'enseignant débutant ?

Souvent, surtout les premières fois, lorsqu'un dialogue s'installe en classe, certains élèves tentent d'amener le professeur vers des discussions qui dépassent le cadre habituel du cours. Se laisser conduire vers des finalités qui quittent ce cadre peut être problématique. Pour garder le cap, un des outils très utiles est l'usage des hétéroreformulations. Ce terme désigne des interventions verbales qui reprennent les contenus ou les termes d'une prise de parole (reformulation) par une autre personne que celle qui s'est exprimée (hétéro). Dans la classe, il s'agit donc des reprises des propos d'élèves par le professeur. En voici quelques exemples :

Élève : « *Le Colisée est là.* »

Professeur : *Le Colisée est là, il se trouve à Rome. »*

Élève : « *C'est le modèle de beauté en Chine.* »

Professeur : *C'est le modèle de beauté au Japon. »*

Élève : « *Cette formule c'est la fonction de l'élongation.* »

Professeur : *Cette formule c'est la fonction de l'élongation en fonction du temps. »*

Élève : « *Lambda est égal à V fois T.* »

Professeur : *Lambda est égal à la vitesse fois la période. »*

Les expériences que j'ai menées dans différentes classes, à différents niveaux au collège et au lycée, m'ont conduit à dégager quatre grands axes où regrouper une majorité des reformulations rencontrées. À l'intérieur de chacun, de nombreuses formes peuvent coexister.

POUR ÉVALUER ET CORRIGER

Grâce à l'usage des reprises, on peut diagnostiquer les acquis de l'élève, identifier l'état d'avancement global de l'élève dans sa compréhension de la matière en relevant les indices qui révèlent, au moment de leur énonciation, la maîtrise (ou la non-maîtrise) des concepts évoqués. Voici ce qu'en dit un enseignant : « *En hétéroreformulant, tu sais très bien s'il a compris, s'il utilise les mots correctement, s'il a une vision un peu plus d'ensemble par rapport au thème, aux concepts que tu as vus [...]. Je ne dirai pas évaluation, en tout cas pas évaluation avec des points, bon, moi, je peux dire, celui-là, il a compris, celui-là, il lui manque un ou deux morceaux. Celui-là, il n'a rien compris. »*

On peut modifier, corriger, remplacer ce qui est apporté par l'élève par les hétéroreformulations, et cela apparaît comme une correction directe, rapide et sans douleur pour l'élève qui la reçoit. En effet, en procédant de la sorte, le professeur s'attribue le propos de l'élève. L'élève est donc éloigné de ce qu'il vient d'apporter et ne considère pas la

correction comme une attaque personnelle. En corrigeant de cette manière, le propos est exclusivement orienté vers le contenu. Voici le retour d'un autre enseignant : « *J'ai reformulé avec ce que j'ai compris pour qu'il recommence à l'expliquer [...]. Je ne vais pas me contenter d'un terme très vague [...]. Il doit employer le terme précis [...]. L'élève sait qu'il a dit une connerie et le moment où on répète, il voit bien [...]. Là, je le corrige, ou il se corrige, il va voir.* »

POUR COMMUNIQUER AUTREMENT

On peut créer une réelle relation d'écoute par l'usage des reformulations. C'est une façon d'indiquer une volonté de rester en contact. Il est possible d'utiliser les hétéroreformulations en n'insistant pas sur les erreurs de celui qui amène le propos, en ne les utilisant pas comme un moyen d'humilier, d'insulter, sans sarcasme, en n'indiquant pas volontairement une absence de réflexion chez l'élève. Il s'agit de faire comprendre à l'élève que la peur de dire une bêtise, une ânerie, est inutile.

En reformulant même des propos erronés, le professeur modifie le statut de l'erreur. Il indique à l'élève qu'il n'est plus l'unique porteur du message erroné. Il indique que la relation qui se crée tolère les fautes, les imprécisions. En reprenant les dires de l'élève, le professeur envoie un message concernant son degré d'implication dans ce qui est apporté. Le message ainsi envoyé peut alors être compris comme une invitation à continuer, à aller plus loin dans le propos.

Un bon usage des reprises opère une modification du statut de l'élève. Le professeur, en cherchant à comprendre l'élève, se détache de son rôle purement évaluatif. Cela institue un autre type de relation que la dispute ou la soumission. Cette modification de statut permet d'atténuer le paradoxe de la confrontation à l'enseignant compétent. En effet, lorsqu'il hétéroreformule, le professeur indique à l'élève qu'il peut continuer à penser comme s'il avait raison, sans trop le bousculer. Le professeur apparaît comme quelqu'un qui cherche à comprendre avec l'élève. La perspective des élèves sur le professeur change donc: celui-ci n'est plus un expert avec lequel il est nécessaire d'avoir un point de vue commun, il devient un participant à la compréhension de ce qui est avancé. De ce fait, l'élève n'a plus peur de donner une réponse qui ne sera pas validée.

Le recadrage que le professeur peut mettre en place par l'usage des hétéroreformulations permet de recentrer l'élève sur des aspects spécifiques liés au cours, en sélectionnant, en insistant sur un aspect plutôt que sur un autre. Cette insistance peut porter aussi bien sur la quantité d'un travail à mener, sur un comportement inadéquat, sur le fait que certains propos n'ont pas d'intérêt dans ce contexte particulier du cours, sur l'image que l'élève essaie d'envoyer de lui-même. Cet usage recadrant permet également d'informer sur la quantité de travail restant, sur le temps qu'il reste pour la réalisation d'un travail. Il s'agit pour l'enseignant qui maîtrise peu ces formes d'interactions souvent invisibles de parvenir à en faire un usage stratégique. Afin d'avoir une vision plus claire des nombreuses potentialités d'un bon usage des hétéroreformulations, je les propose ici sous la forme d'un tableau simplifié, mais non exhaustif. ■

JACQUES GEORGES

Psychopédagogue, enseignant à la fédération Wallonie-Bruxelles, collaborateur UAFA (unité de formation des adultes de l'université de Liège, Belgique)

POUR ALLER PLUS LOIN

Il est possible d'organiser un séminaire, des formations en lien avec les processus hétéroreformulatifs et de consulter les articles scientifiques issus de la thèse menés en adressant un courriel à jacques.georges@heloge.be ou jacquesbgeorges@gmail.com

Premières copies, premières interrogations

RACHEL SHOMALI. De la tâche pénible à l'acte autoformateur. Puisse ce témoignage d'une débutante aider à anticiper les interrogations, les doutes, et fournir les premières pierres d'un travail réflexif.

Quelles difficultés avez-vous rencontrées au moment de corriger vos premières copies ? Quelles questions vous posiez-vous ?

J'avais hâte et j'appréhendais la correction de ces premières copies. D'abord parce que je voulais lire mes élèves, les rencontrer aussi à travers leurs travaux, ensuite parce que je me disais qu'évaluer les élèves à travers leurs copies, c'était également m'évaluer moi-même : avais-je été claire sur les consignes de révision ? Sur les savoirs attendus ? Avais-je été capable de les transmettre ? Avaient-ils été capables de les intégrer ?

La principale difficulté a donc été de réfléchir à ce point de rencontre entre les fils que je tisse lors de mes séances et le travail effectif des élèves, leur attention en classe, leurs difficultés, l'évolution de leurs apprentissages, et d'y réfléchir avec les premières copies sous les yeux. J'ai par exemple été surprise de trouver, dans ces premières copies, celles de mes élèves de 2^{de}, les termes de « *synesthésie des sensations* » que j'avais dû prononcer en classe et que quelques élèves avaient voulu s'approprier, mais qui ne fonctionnaient pas pour le texte que j'avais donné en évaluation. Cela m'a fait réfléchir sur la façon avec laquelle ils s'approprient les connaissances.

D'autres difficultés m'apparaisaient également. Étrangement, la question de la note, même si elle est complexe, ne me paraît pas constituer une difficulté majeure, peut-être parce que je m'attendais à ce qu'elle le soit et que j'avais même focalisé mon attention sur cet aspect-ci (l'arbitraire ou non de la note, l'application d'un barème, l'utilité ou l'inutilité de la note, la réception de la note par l'élève). En réalité, devant les premières copies, j'étais (et je suis toujours) davantage concentrée sur les appréciations (le temps que cela prend !), sur la difficulté parfois de trouver ce qui ne va pas, mais surtout de l'explicitier pour l'élève, sans le noyer sous des formules tarabiscotées ou sous une tonne de conseils inapplicables et qui risqueraient plutôt de l'accabler. Tout un monde s'ouvrait.

Quels conseils avez-vous reçus ?

Le premier conseil qui m'a été donné fut celui de toujours anticiper, lors de la préparation d'une séquence, les aspects qui feront l'objet d'une évaluation formative. C'est lors de la préparation de mes séquences et de chaque séance ensuite (mais dans une perspective globale) qu'il fallait que je précise les objectifs d'apprentissage. La correction s'envisage dans ce prolongement : si on est clair envers soi-même sur les savoirs attendus, on sera clair lors de la correction (enfin, en principe !).

D'autres conseils sont venus de collègues à qui je disais que, si au début j'avais eu hâte de corriger, très rapidement cela m'était apparu comme un moment fastidieux que je repoussais (préférant largement la préparation des cours). Le conseil qui m'a été donné par une collègue et qui peut parfois fonctionner, c'est d'envisager la correction comme une enquête : qu'est-ce qui a cloché ? Pourquoi ? Et de remonter la piste. Cela fonctionne bien par rapport à

la correction de la langue. Pour les appréciations, on m'a conseillé de cibler un aspect sur lequel l'élève devait travailler (notamment par rapport à la langue, rien ne sert de multiplier les remarques). On m'a également conseillé de privilégier les formulations affirmatives et d'encourager plutôt que de « casser ».

Lesquels vous ont été utiles immédiatement ?

Au-delà des conseils, il m'a été très utile de partager avec d'autres mes doutes, de me rendre compte que tout le monde a l'impression d'être le juge et l'accusé, parfois, devant les copies des élèves. Ensuite, le conseil qui m'a immédiatement servi a été celui de cibler dans la correction des aspects méthodologiques, linguistiques à travailler, pour indiquer des pistes de travail et une progression aux élèves. Au fur et à mesure, je criblais moins leurs copies de mon stylo violet !

Et avec le recul d'une première année ?

Le meilleur conseil est aussi d'anticiper les corrections pour ne pas se laisser submerger. Dans l'organisation de la séquence, prévoir ce que l'on va ramasser et corriger (noter ou non) peut vraiment permettre d'être à la fois plus cohérent pour les élèves en étant plus précis sur les attendus et en les formulant clairement, et de ne pas avoir toutes ses classes en même temps à corriger !

Quels conseils donneriez-vous à votre tour à un(e) collègue qui se trouvera devant ses premières copies à la rentrée prochaine ?

Avec le recul, je pense qu'il y a un équilibre vers lequel tendre : avoir, bien sûr, une idée précise des attendus, en termes de compétences et de savoirs, mais aussi une certaine souplesse. Cela peut paraître assez simpliste, mais cela part d'un constat personnel, j'attendais de retrouver dans les copies des aspects très précis, sans parfois en questionner le sens (à quoi cela sert-il de retenir absolument telle ou telle figure de style ?). Ce qui, par rapport aux corrections de copies, demande d'être à la fois exigeant et ouvert. ■

RACHEL SHOMALI

Professeure de lettres stagiaire en lycée dans l'académie de Créteil

POUR ALLER PLUS LOIN

Cahiers pédagogiques n° 494, « L'erreur pour apprendre », coordonné par Stéphanie de Vanssay et Anthony Lozac'h, janvier 2012.

Corriger : guider, accompagner, outiller

DOMINIQUE SEGHETCHIAN. Quelques principes pour passer d'une posture du jugement à une posture d'accompagnement qui fait de l'évaluation une étape dans le processus d'apprentissage. Ou comment faire d'un pensum un acte de communication.

Principe 1 : Tant qu'elle n'est pas certificative, une évaluation peut servir de tremplin pour progresser.

Principe 2 : Une copie est un espace partagé à gérer.

La partie centrale est l'espace de l'élève : moins l'enseignant y laisse sa marque, plus l'élève est amené à repenser son travail pour l'améliorer. Lorsque le guidage doit être plus rapproché, on peut demander d'écrire une ligne sur deux, l'apprentissage se faisant alors dans le tressage de l'écriture enseignante et de celle de l'élève.

L'enseignant dispose de trois espaces distincts pour communiquer. Une marge (tracée à droite, elle permet aux professeurs droitiers de voir simultanément ce qu'ils écrivent et le travail de l'élève) offre la possibilité de donner des informations précises, ciblées sur des points précis du travail. C'est en particulier le lieu d'indications concernant le langage disciplinaire. La partie haute de la copie est le lieu d'une appréciation synthétique, d'un feedback. Enfin, à la suite du travail ou sur une feuille glissée dans la copie, un message totalement personnel peut exceptionnellement être adressé à un élève (par exemple, je l'ai utilisé pour expliquer à une élève pourquoi je ne pouvais pas noter son travail totalement hors sujet mais qui m'avait profondément touchée par son contenu, et pour demander à la rencontrer en privé).

Principe 3 : Trop de « tu » tue la communication.

Le réserver pour des remarques positives bien choisies ou des suggestions (« *Pour améliorer..., tu peux...* »). Les critiques, nécessaires pour que l'élève sache ce qu'il doit améliorer, seront plus efficaces si elles sont dépersonnalisées : « *Les images doivent être légendées* » plutôt que « *pense aux légendes* » ou, pire, « *tu as oublié les légendes* ».

Principe 4 : Un feedback efficace commence par une indication positive qui dispose favorablement à recevoir les pistes d'amélioration.

Celles-ci sont en nombre limité : une ou deux, donc soigneusement ciblées. Le feedback sera encore plus efficace s'il se clôt sur l'indication d'une ressource : une remarque positive sur ce que l'élève maîtrise, car il s'agit d'alimenter la motivation. Bien entendu, les éléments sélectionnés sont en rapport avec les objectifs d'apprentissage qui font l'objet de l'évaluation. Dans le même ordre d'idée, il vaut mieux réserver les points d'exclamation (qui ne font qu'exprimer les émotions de celui qui les utilise, par exemple son exaspération, son étonnement ou sa joie) pour souligner des réussites.

Principe 5 : L'appréciation sera d'autant plus utile qu'elle prendra en compte le fond et la forme, les connaissances et compétences ainsi que les langages, la communication.

Depuis que j'ai appliqué ces principes, je n'ai jamais vu un élève se désintéresser de sa copie, voire de la correction qui en suit le retour, car l'ensemble de mes interventions sur leur copie ne vise pas à juger leur travail, mais à les outiller. Au contraire, des appréciations

trop synthétiques ou trop limitées suscitent des questions : me suis-je vraiment intéressée à leur travail, suis-je assez disponible pour eux et leurs apprentissages ? ■

DOMINIQUE SEGHECHIAN

Professeure de français en collège

POUR ALLER PLUS LOIN

Cahiers pédagogiques n° 503, « Actualité de la pédagogie différenciée », coordonné par Sabine Kahn et Dominique Seghetchian, février 2013.

3. Créer les conditions pour qu'ils apprennent

De l'importance des consignes

PAULINE GASSELIN. Une journée de classe peut très bien se dérouler mais quand on est débutant, on se rend vite compte que c'est un château de cartes : une consigne mal comprise et la séance est difficile à poursuivre. Si on ne prépare pas le matériel nécessaire à l'avance, cinq minutes de battement suffisent pour rendre l'entrée dans l'activité compliquée.

Je me souviens d'un jour où ma tutrice était venue dans ma classe. J'avais lancé les élèves sur des exercices en leur demandant : « *Faites les exercices sur le cahier de brouillon.* » Au bout des dix minutes imparties, je les avais arrêtés pour faire la mise en commun : peu d'élèves avaient réussi à aller jusqu'au bout et ils avaient beaucoup bavardé. Plusieurs n'avaient pas compris ce qu'il fallait faire et n'avaient pas osé me demander. Lors du bilan, ma tutrice m'a fait prendre conscience qu'il fallait que j'améliore la passation de consignes : ils n'avaient pas réussi à suivre celles des exercices, pourtant formulées clairement : « *Remets les lettres en ordre pour former des mots contenant [o].* » Ce qui faisait obstacle, c'était le vocabulaire. Elle m'a donc indiqué qu'il fallait que je leur demande s'il y avait des mots qu'ils ne comprenaient pas après la lecture collective des consignes et que je les fasse reformuler par les élèves. Ce constat relève de toute situation d'enseignement.

Si un élève ne comprend pas ce qu'il doit faire, il demande à un camarade, qui tente d'expliquer ce qu'il a réussi à comprendre. Cela fait du bruit qui empêche les autres de se concentrer et le temps qu'ils expliquent, ils ne terminent pas l'activité demandée.

Je rédigeais déjà les consignes sur mes fiches de préparation, mais ma tutrice m'a conseillé de faire reformuler la consigne par un ou deux, voire trois élèves. Je leur demandais ensuite s'ils avaient des questions. Les élèves se sont mis beaucoup plus facilement au travail. Ce temps de reformulation est nécessaire et il faut le faire jusqu'à la fin de l'année et à chaque consigne.

RESSOURCES ÉDUSCOL

Éduscol propose des activités pour travailler la compréhension des consignes. La première ressource⁽¹⁾ présente des activités pour le cycle 2 ou 3, comme le repérage des verbes. Dans les consignes, les verbes sont conjugués à l'impératif et ce n'est pas un mode que les élèves rencontrent souvent en lecture, ce qui peut représenter un obstacle. On y trouve aussi une activité qui permet de les faire se questionner sur ce que sont les consignes et, après la lecture de celles-ci, de déduire les outils dont ils ont besoin pour effectuer l'activité (les

ciseaux, la règle). Les verbes sont des actions que les élèves doivent réaliser et, parfois, il y en a plusieurs dans la même phrase, « *découpe les lettres et remets-les dans l'ordre pour former un mot* », ce qui gêne les élèves, en particulier les élèves « dys », pour planifier leur tâche. Cette fiche propose une activité concernant la planification, afin de les aider à identifier l'action 1, puis 2, voire 3.

La deuxième ressource⁽²⁾ apporte des informations plus précises sur les consignes : ce qu'elles sont, quels sont les obstacles. Elle renvoie aussi à des ressources didactiques, dont des séquences entières sur la compréhension des consignes, qui rentrent dans les programmes de 2016 : pratiquer différentes formes de lecture, lecture fonctionnelle.

En stage, j'avais un cours double en CE1-CE2 et je constatais au début de l'année que les élèves d'un niveau me dérangaient pendant que j'étais avec l'autre niveau, pour différentes raisons : soit ils n'avaient pas compris ce qu'il fallait faire, soit ils avaient fini et me demandaient ce qu'ils pouvaient faire ensuite. Dans le premier cas, on revient à la problématique de la consigne, mais pour les aider je l'écrivais au tableau. Dans le deuxième cas, cela venait du fait que je quantifiais mal la dose de travail à donner pour que leur temps d'activité coïncide avec la séance que je menais avec l'autre niveau. Le mot d'ordre est de savoir anticiper. Il faut qu'ils sachent où déposer le travail fini et prévoir des activités autonomes. Si on anticipe mal, on aura vite l'impression de courir partout et on s'épuise.

LES ÉLÈVES N'ONT PAS LE MÊME RYTHME

J'ai aussi constaté que les élèves n'avaient pas du tout le même rythme de travail, ce qui n'est pas forcément lié au fait d'avoir un cours double, puisque presque tous les collègues observaient la même chose dans leur classe. Certains élèves avaient fini, quand d'autres avaient écrit un mot en vingt minutes. La mise au travail peut être plus longue chez certains élèves. Je repassais les voir pour leur demander ce qu'il fallait faire, quand je passais derrière eux je leur rappelais qu'il fallait se mettre à travailler. Encore une fois, il faut anticiper, car des élèves terminent rapidement. Par exemple, pendant la résolution de problème, je demandais aux plus rapides de trouver toutes les procédures possibles. Je laissais aussi au choix le nombre de problèmes à résoudre.

Je transmets les bons conseils que l'on m'a donnés aux futurs stagiaires : pensez à ne pas automatiquement commencer par des exercices faciles. Les plus rapides vont les terminer très vite et ça découragera les plus lents. Je pense aussi que c'est bien de proposer au choix quelques exercices en exigeant d'en faire au moins un. Les élèves plus faibles ne choisissent d'ailleurs pas forcément le plus facile.

J'ai aussi remarqué que les élèves ont différents rythmes d'apprentissage. Pendant les moments d'analyse de pratique professionnelle à l'ESPE, une collègue stagiaire nous a parlé des ateliers qu'elle mettait en place pour faire de la différenciation. Je les ai donc mis en place en demandant conseil à des collègues en maternelle, car je pense qu'on a beaucoup à apprendre d'eux quand on voit l'autonomie de leurs élèves. Les ateliers permettaient aux élèves de s'entraîner un peu plus sur une compétence (addition posée sans retenue), alors que d'autres faisaient les niveaux au-dessus (addition posée avec retenue) s'ils étaient déjà à l'aise avec la procédure. Les élèves progressent à leur rythme, ce qui permet aux plus performants de ne pas s'ennuyer et aux plus faibles de ne pas être en échec. ■

PAULINE GASSELIN

Professeure des écoles stagiaire à l'ESPE de Chartres

- 1 « Quelles activités pour faciliter la compréhension des consignes ? », http://cache.media.education.gouv.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89..., mars 2016.
- 2 « Travailler la compréhension de consignes », http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit..., mars 2016.

POUR ALLER PLUS LOIN

Cahiers pédagogiques n° 483, « Attention aux consignes ! », coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk, septembre 2010.

Jean-Michel Zakhartchouk, *Comprendre les énoncés et les consignes. Un point fort du socle commun*, Canopé éditions, 2016.

Faire participer tous les élèves

JACQUES FRASCHINI. Au bout de quelques mois de classe, l'enseignant repère ceux qui parleront tout le temps et ceux qui n'interviendront quasiment jamais. Comment faire parler tous les élèves, sans stigmatiser les taiseux, les petits parleurs ? Voici une proposition qui associe la classe à la gestion de la prise de parole.

Un constat : « *Tout se passe comme s'il s'établissait dans chaque groupe, quelle que soit sa taille, une sorte de lutte pour la prise de parole : il existe des rapports de force dès l'âge le plus tendre et ce sont déjà les plus entreprenants qui l'emportent, au détriment des plus réservés [...]. Il s'agit donc de faire en sorte que ces élèves ne monopolisent pas la parole, en agissant pour rétablir un partage équitable.* »⁽¹⁾

Le projet qui se propose à l'enseignant consiste donc à questionner un équilibre implicite qui, souvent, structure les interactions orales dans une classe : les meilleurs parlent, alors ce n'est pas grave si les moins bons se taisent. Questionner cet équilibre pour le rendre explicite risque de déstabiliser, d'inquiéter même l'enfant qui participe peu. Et de le stigmatiser.

Si la stigmatisation est « *une action ou une parole qui transforme une caractéristique, un comportement, une déficience, une incapacité ou un handicap d'une personne en une marque négative ou d'infériorité* », elle est, en général, « *la conséquence d'une désinformation et de l'existence de stéréotypes sur un sujet donné* »⁽²⁾. Le projet se précise donc : ne pas transformer ces comportements de retrait à l'oral en « *marque négative ou d'infériorité* » et ce, en informant et en combattant les stéréotypes. « *Ce n'est pas en niant ce problème, sous couvert de tomber dans la stigmatisation, qu'on les fera avancer et qu'on les aidera [...]. Les élèves en difficulté devraient bénéficier d'un suivi plus spécifique, entre eux, encore une fois, pas pour les stigmatiser, mais pour les aider à se mettre à niveau.* »⁽³⁾

Une condition indispensable à la réussite de ce projet : proposer des pédagogies, aides, outils sur lesquels l'enfant pourra s'appuyer, et qui vont développer chez lui estime de soi et confiance, assuré qu'il sera de pouvoir se risquer dans un climat bienveillant, qui ne sera ni compassion, ni complaisance⁽⁴⁾. « *Il s'agit de traduire en gestes professionnels une qualité humaine : bien veiller ou veiller au bien-être, avoir le souci de l'enfant dans toute sa vulnérabilité. Le jeune enfant est très dépendant des émotions qui le traversent et qu'il ne peut contrôler seul dans les premières années de sa vie, ses structures et réseaux cérébraux n'étant pas suffisamment fonctionnels.* »⁽⁵⁾

Une proposition pour la classe : mettre en œuvre une « *stigmatisation bienveillante* » qui va :

- établir un diagnostic. Au tableau, deux colonnes : « *Je demande souvent la parole quand le maître interroge la classe* » et « *je ne demande presque jamais la parole quand le maître interroge la classe* ». J'appelle un premier enfant : il se positionne face à la proposition qu'il a choisie. Les autres élèves disent s'ils sont ou non d'accord avec lui. Je confirme ou infirme quand les représentations sont fausses. Le tout est repris dans un tableau récapitulatif ;
- proposer des aides. La classe donne ses conseils pour prendre la parole. Je les écris au tableau sans les censurer ; je réalise plus tard une affiche récapitulative avec les conseils et

les prénoms des enfants les ayant proposés ;

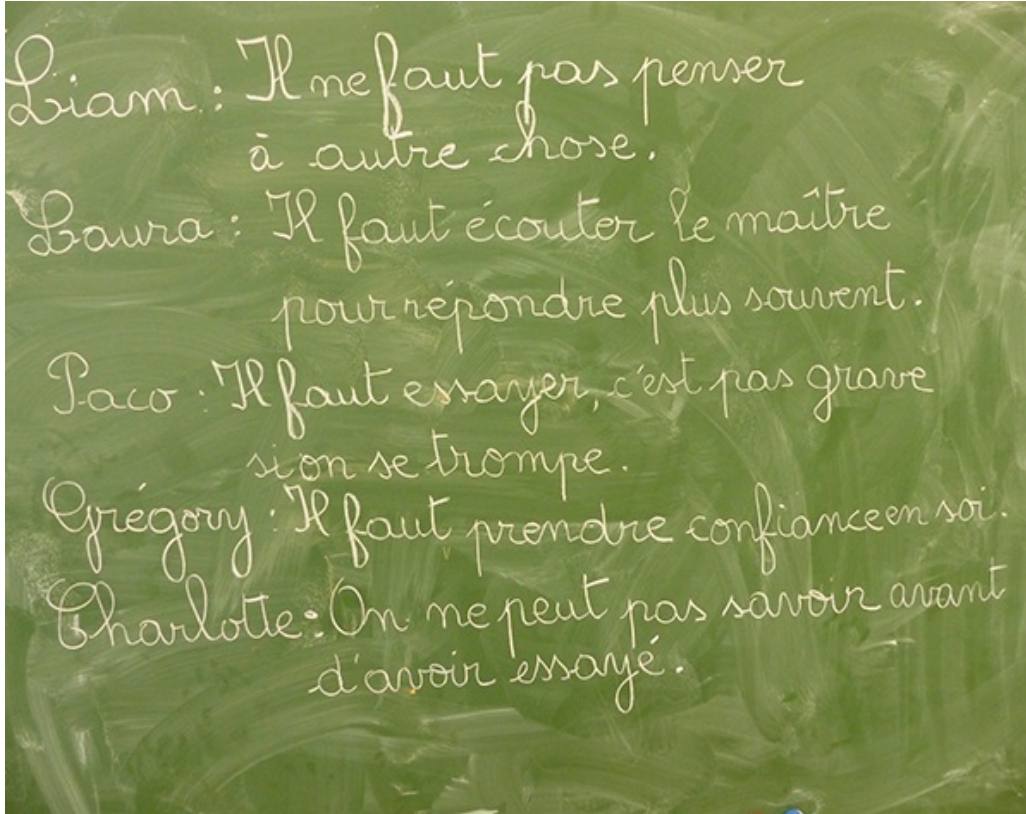
- offrir un temps réservé, bienveillant, pour faciliter la prise de risques. Nous décidons d'une demi-journée qui fonctionnera différemment des autres : ceux qui répondent souvent devront se taire pendant cette demi-journée, pour encourager les autres à prendre la parole ; ceux qui ne répondent pas souvent seront les seuls autorisés à prendre la parole.

Les élèves qui habituellement participent beaucoup sont déstabilisés : « *On n'arrivera jamais à se taire!* », alors que les élèves qui habituellement participent peu sont inquiets : je leur précise que ce n'est qu'un jeu, et que ce qui compte, c'est qu'ils fassent des progrès grâce aux conseils des autres élèves.

Mon prénom	La classe donne des conseils. Je choisis ceux que j'ai envie d'essayer.	Ça m'aide ou pas ?
Alex	1-Liam : Il ne faut pas penser à autre chose.	
	2-Laura : Il faut écouter le maître pour répondre plus souvent.	
	3-Paco : Il faut essayer, c'est pas grave si on se trompe.	
	4-Grégory : Il faut prendre confiance en soi.	●
	5-Charlotte : On ne peut pas savoir si on va y arriver avant d'avoir essayé.	
Elodie	1-Liam : Il ne faut pas penser à autre chose.	
	2-Laura : Il faut écouter le maître pour répondre plus souvent.	
	3-Paco : Il faut essayer, c'est pas grave si on se trompe.	
	4-Grégory : Il faut prendre confiance en soi.	
	5-Charlotte : On ne peut pas savoir si on va y arriver avant d'avoir essayé.	●
Èlora	1-Liam : Il ne faut pas penser à autre chose.	
	2-Laura : Il faut écouter le maître pour répondre plus souvent.	
	3-Paco : Il faut essayer, c'est pas grave si on se trompe.	●
	4-Grégory : Il faut prendre confiance en soi.	
	5-Charlotte : On ne peut pas savoir si on va y arriver avant d'avoir essayé.	
Lilie	1-Liam : Il ne faut pas penser à autre chose.	
	2-Laura : Il faut écouter le maître pour répondre plus souvent.	
	3-Paco : Il faut essayer, c'est pas grave si on se trompe.	●
	4-Grégory : Il faut prendre confiance en soi.	
	5-Charlotte : On ne peut pas savoir si on va y arriver avant d'avoir essayé.	
Loris	1-Liam : Il ne faut pas penser à autre chose.	●
	2-Laura : Il faut écouter le maître pour répondre plus souvent.	
	3-Paco : Il faut essayer, c'est pas grave si on se trompe.	
	4-Grégory : Il faut prendre confiance en soi.	
	5-Charlotte : On ne peut pas savoir si on va y arriver avant d'avoir essayé.	
Luna	1-Liam : Il ne faut pas penser à autre chose.	
	2-Laura : Il faut écouter le maître pour répondre plus souvent.	
	3-Paco : Il faut essayer, c'est pas grave si on se trompe.	
	4-Grégory : Il faut prendre confiance en soi.	
	5-Charlotte : On ne peut pas savoir si on va y arriver avant d'avoir essayé.	●
Maud	1-Liam : Il ne faut pas penser à autre chose.	
	2-Laura : Il faut écouter le maître pour répondre plus souvent.	
	3-Paco : Il faut essayer, c'est pas grave si on se trompe.	
	4-Grégory : Il faut prendre confiance en soi.	●
	5-Charlotte : On ne peut pas savoir si on va y arriver avant d'avoir essayé.	
Mayline	1-Liam : Il ne faut pas penser à autre chose.	
	2-Laura : Il faut écouter le maître pour répondre plus souvent.	
	3-Paco : Il faut essayer, c'est pas grave si on se trompe.	
	4-Grégory : Il faut prendre confiance en soi.	
	5-Charlotte : On ne peut pas savoir si on va y arriver avant d'avoir essayé.	●

La demi-journée choisie est le vendredi matin. Avant de commencer les activités, chacun des élèves qui habituellement participent peu choisit un des conseils pour essayer de le suivre. À la fin de la matinée, les élèves qui habituellement participent peu font un bilan : chacun dit si le conseil lui a été utile ou non. Je colorie la fiche collective en vert, jaune, orange ou rouge en fonction de la réponse de l'élève. La semaine suivante, chacun pourra réessayer ou s'essayer à un autre conseil. Chacun peut également exprimer comment s'est passée la matinée. « *C'est bien et c'est amusant de parler* », « *c'est trop dur de parler tout le temps!* »,

« je trouve que j'ai beaucoup parlé aujourd'hui et puis j'ai fait beaucoup d'efforts », « c'était amusant, c'est comme un jeu. » Quatre enfants n'ont rien à dire. Je demande aussi à ceux qui ont eu à se taire de s'exprimer sur comment s'est passée la matinée : « C'est amusant ! », « c'est dur ! », « ça nous apprend à laisser les autres parler », « c'est bien, comme ça on n'a pas besoin de réfléchir. »



JACQUES FRASCHINI

Adjoint école élémentaire

- 1 Catherine Le Cunff, Patrick Jourdain, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, éditions Hachette Éducation, 2008, p. 22.
- 2 <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Stigmatiser.htm>
- 3 <http://www.vousnousils.fr/2011/06/06/un-professeur-dresse-son-autoportrait-en-territoire-difficile-507037>
- 4 http://www.gfen.asso.fr/fr/bienveillance_education_jacques_bernardin_ser_2013
- 5 https://www.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-maternelle/ressources-pedagogiques/Le_programme_en_dix_questions_reponses.pdf

LE BLOG DE L'AUTEUR

www.gestesprofessionnels.com, rubrique : « Quelques projets conçus dans mes classes ».

La bonne question

YANNICK MÉVEL. Faire participer les élèves en leur posant des questions : depuis Socrate, c'est le b.a.-ba du métier d'enseignant. Mais le choix des questions est un exercice difficile : lesquelles seront utiles pour inciter les élèves à penser plutôt que pour faire avancer le cours ? Voici une proposition minimaliste.

Il y a bien longtemps, quand j'étais professeur débutant, j'ai assisté à une conférence de Philippe Meirieu. Je ne me souviens pas du sujet, mais à un moment, il a dit quelque chose comme « *c'est quand même étrange, quand on y pense, la classe est un lieu où celui qui sait pose des questions dont il connaît très bien les réponses à ceux dont il sait qu'ils ne les connaissent pas* ». Je n'ai pas écouté la suite tellement cette évidence m'a renvoyé à mon expérience. Je me suis dit « *mais oui, voilà c'est mon problème, je voudrais faire participer mes élèves à l'oral, mais je leur pose des questions dont ils ignorent les réponses et qui ne servent qu'à faire avancer le cours* ». Pire, il y avait toujours quelques élèves qui essayaient de répondre, parfois avec succès, et je prenais cela pour une réussite : ils participent, donc j'ai posé une bonne question !

Depuis, la question des questions ne m'a pas quitté. J'ai beaucoup lu sur le sujet et j'ai beaucoup essayé. Par exemple, j'ai très tôt inversé la classe : je commençais par donner le thème de la leçon : « la monarchie absolue » ou « les transports en France », et je disais « *allez-y, posez vos questions* », puis je répondais. En vrac. Après, il fallait trier pour fabriquer un écrit qui se tienne.

Petit à petit j'ai affiné l'affaire, parce que ça partait dans tous les sens, j'ignorais trop souvent les réponses, beaucoup de questions n'avaient rien à voir avec ce que j'avais préparé, certains n'avaient jamais de question. J'ai pris du temps pour leur faire dire leurs questions, les noter, les classer, les commenter, pour apprendre à poser les bonnes questions.

« *Mais monsieur, c'est quoi une bonne question ? — Ah ben ça, tu vois, c'en est une ! Ce sont des questions qui valent la peine qu'on les pose et qu'on cherche la réponse en cours d'histoire ou de géographie (ça doit être vrai dans les autres matières aussi, non ?)* ». Plus tard, c'est le philosophe Oscar Brénifier⁽¹⁾ qui m'a fait avancer sur le sujet, en définissant la bonne question selon trois critères que je reformule à ma façon : une bonne question est une question qui se pose à moi (ou à nous), c'est-à-dire que je voudrais en avoir la réponse ; une bonne question est une question dont la réponse n'est pas évidente, il ne suffit pas d'ouvrir le dictionnaire, le livre ou le site correspondant pour savoir et passer à autre chose, parfois la réponse varie selon le contexte, le lieu, l'époque, selon les personnes, etc.

Il faut mener l'enquête, mais une bonne question est une question dont la recherche de réponse fait avancer. C'est comme ces mathématiciens qui passent leur vie à chercher à démontrer une conjecture sans jamais y parvenir tout à fait, mais qui, chemin faisant, produisent une quantité de savoirs nouveaux qui font avancer la science. Ah d'accord, mais alors, s'il n'y a que ces questions-là qui valent la peine, on n'en aura pas beaucoup et on devra abandonner bien des choses dans les programmes ?

Pas forcément. Et puis cette définition, c'est plutôt celle d'un beau problème que celle d'une bonne question.

QUEL EST LE PROBLÈME ?

Ces réflexions m'ont conduit à systématiser, en cours dialogué comme dans le travail individuel ou en petits groupes, une question ouverte : « *Quel est le problème ?* » Je montrais

une image, disons une caricature de de Gaulle en Louis XIV par Moisan : « *Quel est le problème ?* » Je faisais lire un texte, disons un manifeste contre l'implantation d'un aéroport dans une métropole régionale de l'ouest de la France : « *Quel est le problème ?* » J'annonçais le titre de la leçon, disons « nourrir les hommes » : « *Quel est le problème ?* » Assez vite, je n'avais plus à poser ma question, je leur demandais : « *Quelle question vais-je vous poser ?* » « *Quel est le problème ?* », répondaient-ils en chœur et parfois en soupirant.

Il fallait se mettre d'accord sur un problème.

Mais il fallait aussi s'y tenir. Et ça, c'est moins facile. Tiens, la caricature de de Gaulle, dans un cours sur la monarchie absolue, Louis XIV et tout ça : « *Quel rapport avec le problème ?* » Parfois, l'un d'entre eux dérivait, « *quel rapport avec le problème ?* », et même quand le rapport était tellement évident, ça oblige à argumenter. Et les questions du genre « *c'est qui le bonhomme avec un gros nez sur l'image ?* » ne sont autorisées qu'à condition qu'elles soient passées au crible du rapport avec le problème. On peut dire que ça ralentit l'avancée du cours. Dans *L'école pour apprendre* (2), Jean-Pierre Astolfi parle du questionnement dans les classes en évoquant des décomptes de questions posées par les professeurs : ça va jusqu'à 250 questions à l'heure ! Un TGV ! Alors oui, ralentissons.

Oscar Brenifier, encore lui, m'a inspiré une troisième question devenue incontournable : « *Pareil ou pas pareil ?* » : le tableau de Louis XIV en habit de sacre de Hyacinthe Rigault et la caricature de de Gaulle : « *Pareil ou pas pareil ?* » ; la photographie d'un paysage rural en Bretagne (village dispersé et bocage) et celle d'un autre paysage rural en Beauce (village groupé et openfield) : « *Pareil ou pas pareil ?* » ; ce que vient de dire Yacine pour proposer un « *beau problème* » et ce que vient de dire Charlotte pour en proposer un autre : « *Pareil ou pas pareil ?* » Là aussi, il faut argumenter.

Alors, la quatrième question s'est imposée : « *Comment tu le sais ?* » Comment tu le sais que le type à gros nez c'est de Gaulle ? Comment tu le sais que les partisans de l'aéroport privilégient l'échelle de l'intégration mondiale alors que leurs adversaires privilégient celle de l'intégration locale ?

Et pour finir, c'est vraiment à la fin qu'elle vient celle-là : « *Comment ça s'appelle ?* » Ce qui est pareil entre les deux paysages, « *comment ça s'appelle ?* » ; ce qui réunit à travers les siècles la représentation de Louis XIV et celle de de Gaulle, « *comment ça s'appelle ?* ». Mais les élèves peuvent rarement répondre à cette question-là. C'est pourquoi ils doivent apprendre à la poser au professeur. Nous revoilà à mon point de départ.

DES QUESTIONS SUR LE BOUT DES DOIGTS

Alors voilà où j'en suis : cinq questions mères. Pratique pour s'en souvenir, j'ai cinq doigts. Sauf qu'il y en a une autre. Quand on entame l'enquête, quand les élèves doivent chercher tout seuls ou en groupe, quand on s'arrête pour faire le point sur l'état d'avancement de l'enquête : « *Qu'est-ce qu'on va faire ?* » C'est la question pour organiser le travail, pour anticiper, pour donner une stratégie, pour prendre une décision.

Pas plus. Finis les questionnaires qui guident les élèves vers les réponses préparées, finies les questions qui contiennent la réponse, finies les questions censées attirer l'attention des élèves sur la partie du document qui montre ce qu'il faut voir, finies surtout les séances où l'on fait trois fois la même chose : les élèves répondent à une série de questions à partir d'un ou de plusieurs documents ; on met en commun leurs réponses aux mêmes questions ; on prend en note les bonnes réponses (fournies par le professeur), au point qu'une bonne partie des élèves attend cette phase pour commencer.

Finies enfin les longues préparations où je cherchais la bonne question pour aborder un concept, un document, une activité. Avec mes six questions, j'ai tout ce qu'il faut. Elles sont génériques, vides, maïeutiques, rhétoriques : elles sont là pour faire penser les élèves, pas pour les faire jouer aux devinettes, pas pour les faire produire dans le seul but de les occuper. Elles ont l'intérêt d'être vite assimilées par les élèves, qui les anticipent.

Du coup, elles forment une sorte de méthode de réflexion qui fait travailler des modes de pensée variés, comme un couteau suisse dont le nombre de lames est limité, mais qui remplace tous les outils sophistiqués. ■

YANNICK MÉVEL

Enseignant d'histoire-géographie-EMC, ESPE Lille-Nord de France

- 1 Oscar Brenifier, *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne, 2002.
- 2 Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, ESF éditeur, 1992.

POUR ALLER PLUS LOIN

Jean-Louis Jadouille, *Faire apprendre l'histoire, Pratiques et fondements d'une didactique de l'enquête en classe du secondaire*, éditions Érasme, 2015.

Faire travailler les élèves en groupes

DAMIEN BLANCHARD. Réfléchir sur les conditions d'apprentissage lors du travail en groupe aidera à entrer plus efficacement et plus sereinement dans les pédagogies actives.

« Durant un travail de groupes, les élèves en profitent pour bavarder », « tous les élèves d'un groupe ne travaillent pas », « le travail de groupes, c'est chronophage ! », « j'ai essayé une fois de les faire travailler en groupes, un fiasco ! » Ces réflexions de salle des professeurs interpellent celles et ceux qui souhaiteraient mettre en place ce choix pédagogique. Pourtant, il ne s'agit plus d'interroger sa faisabilité, car cette technique participe pleinement au conflit sociocognitif et, de ce fait, facilite les apprentissages des élèves. Or, d'aucuns pensent que le choix de la technique est une finalité, alors qu'il est le point de départ de toute une réflexion.

Travailler en groupes est un apprentissage. Loin d'être naturel, il est à interroger au regard du profil de la classe et des habitudes éducatives. Les élèves ont-ils déjà travaillé en groupes avec l'enseignant ? Les collègues utilisent-ils les groupes avec cette classe dans leurs enseignements ? Des règles sont-elles mises en place pour en favoriser l'apprentissage ? Il est important de poser un cadre clair, de garder en tête la progressivité des apprentissages, de fixer un cadre des règles et des rituels, garants d'efficacité. La perte de temps relevée par certains ne prend pas en compte l'efficacité des apprentissages : plus les élèves travaillent en groupes, plus ils intègrent les règles et les rituels. Les savoirs, savoir-faire, savoir être sont plus rapidement assimilés par les élèves quand elles sont au cœur des échanges.

LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE

La réussite du travail en groupes repose sur trois piliers.

Premièrement, quelle plus-value apporterait le travail de groupes pour les apprentissages visés ? Mettre les élèves en groupes pour le caractère purement ludique des échanges entre pairs, c'est accepter de perdre en apprentissage. Tous les savoirs, savoir-faire ou savoir être ne peuvent trouver leur plus-value par un travail de groupes. D'autres techniques sont envisageables.

Deuxièmement, quel type de groupes ? Plusieurs possibilités (voir tableau 1).

Il convient de bien définir les objectifs opérationnels, afin de choisir la meilleure formule. Pour parfaire la composition du groupe, un petit exercice Cap-Dac peut être envisagé. Il s'agit de poser quelques questions afin d'évaluer les résultats selon deux entrées : celle de la motivation (Dac - d'accord - et Padac - pas d'accord) et celle de la notion envisagée (Cap - capable - et Pacap - pas capable). Cette étude dresse un tableau de la classe qui répartit les élèves en quatre groupes de profil (voir tableau 2).

Troisièmement, comment permettre l'apprentissage de tous au sein d'un groupe ? Plusieurs dispositifs permettent ce suivi. Le choix de la production finale est important : présentation aux autres groupes, production rendue à l'enseignant, production passant de groupe en groupe, etc. Par exemple, chaque membre du groupe possède un numéro et devient l'ambassadeur de son groupe : tous les numéros 1 se retrouvent, tous les numéros 2, etc., et tous doivent reprendre les éléments du groupe originel. Chacun a dû être attentif dans son groupe pour faire le relais. Une autre possibilité consiste à donner un rôle précis à chaque élève, pour être sûr de l'activité en vue de l'apprentissage : maître du temps, secrétaire,

représentant, arbitre. Enfin, le passage de l'enseignant dans chaque groupe est le garant de l'apprentissage de tous et des remédiations. Il est primordial de faire de son rôle un facteur de réussite.

Tableau 1

Type de groupes	Avantages	Inconvénients
Groupe homogène (de niveau)	Individualisation et remédiation Élèves rassurés au sein de chaque groupe	Stigmatisation si des élèves sont régulièrement dans des groupes faibles
Groupe hétérogène	Entraide Rôle donné à chacun	Risque de manque de travail de certains élèves
Groupe par affinité	Confiance au sein du groupe Travail sur des notions complexes	Difficulté de rester concentrer sur le travail
Groupe de tuteurs non imposés	Entraide Motivation	Le tuteur peut faire à la place et non accompagner
Groupe tiré au sort	Comme tout jeu de hasard, on peut parfois gagner !	

Tableau 2

	Cap	Pacap
Dac	Élève confiant et motivé : moteur de groupe Un élève au minimum par groupe	Élève motivé : moteur de groupe
Padac	Élève à motiver, possible frein à la réussite	Élève à motiver, possible frein à la réussite Un élève au maximum par groupe

Enseignant durant près de dix ans dans un établissement agricole privé, je reprendrai, pour conclure, une réflexion d'un élève de première année de bac professionnel agricole, lors d'une rédaction faite en groupe d'affinité : « *Je n'ai même pas vu que l'on avait écrit trois pages !* » La plus-value de ce travail en groupes : écrire est un plaisir ! ■

DAMIEN BLANCHARD

Formateur à l'IFEAP (Institut de formation de l'enseignement agricole privé), Angers

POUR ALLER PLUS LOIN

Jacques Natanson, Dominique Natanson et Isabelle Andriot, *Oser le travail de groupes ?*, Scérén-CRDP de Bourgogne, 2008.

Problèmes ouverts et travail en groupe

DELPHINE MAUGENEST. Travail de groupe et tâche complexe : combiner ces deux approches sera certainement très profitable. Mais quel défi quand on débute ! L'exemple est pris en maths et au lycée, les pistes de travail sont aisément transposables à d'autres contextes.

Un travail de groupe ? Ouh là là. Il faut réorganiser la salle, on ne contrôle plus la classe, il est très difficile de reprendre la main, un seul travaille, au mieux les autres écoutent, mais souvent ils parlent de tout autre chose, le niveau sonore monte, le collègue dans la salle à côté se plaint. Bref, on a le sentiment de ne plus gérer sa classe.

Un problème ouvert ? Ouh là là. Ils ne vont pas savoir démarrer, il va y avoir trop de procédures, je ne saurai pas quoi en faire, je ne les comprendrai peut-être pas. Et avec tout ceci, je perdrai du temps et ne pourrai pas finir mon programme.

Pourtant, ce mode de travail et ce type de tâche présentent de nombreux avantages : le travail de groupe est le moyen idéal pour différencier. Il permet aux plus timides de s'exprimer, il permet de travailler de nombreuses compétences disciplinaires et pluridisciplinaires comme communiquer, raisonner. Il développe l'esprit critique, il permet de varier les modalités d'organisation et donc de mobiliser les élèves à des heures où il serait parfois difficile d'obtenir une implication dans une organisation frontale.

Ensuite, le problème ouvert est un moyen efficace pour développer la prise d'initiative chez les élèves, lutter contre les copies blanches, valoriser certains élèves peu efficaces sur des contenus très théoriques, mais qui révéleront qu'ils ont très bien compris les concepts et savent les mettre en pratique. Enfin, ils ne font pas nécessairement perdre du temps : ils peuvent être pratiqués en anticipation sur une notion, sur l'heure de cours après deux heures d'EPS où, de toute façon, les élèves n'auraient pas été très productifs, sur l'heure du vendredi de 16 h à 17 h avant les vacances. Enfin, chacun pourra trouver son petit créneau.

Alors comment faire ? Voici quelques pistes.

AVANT LA SÉANCE

Le choix du problème est tout d'abord très important : il doit permettre à chaque élève de s'engager, y compris celui qui a le moins de connaissances. Il doit pouvoir se résoudre avec différentes méthodes : des méthodes expertes qui vont solliciter théorèmes, calculs, mais aussi d'autres : tâtonnements, approximations, utilisation de logiciels.

Par exemple, en mathématiques, en classe de 2^{de}, longtemps après avoir étudié le second degré et à l'approche des vacances, je leur ai demandé de jouer le rôle du moniteur de colonie de vacances qui souhaite délimiter une zone de baignade rectangulaire à l'aide d'une corde et de deux bouées flottantes, de telle sorte que l'aire de la zone de baignade soit maximum pour permettre aux enfants de s'amuser pleinement.

Vient la constitution des groupes, qui va dépendre de nombreux paramètres : les contraintes dues au nombre d'élèves, aux dimensions de la salle, qui feront parfois privilégier des groupes de proximité sans bouger les tables. Les élèves se contenteront de se retourner. Si la salle est plus grande, on pourra réorganiser les tables en îlots ; les objectifs pédagogiques : les groupes pourront être homogènes ou hétérogènes et varier suivant la nature des compétences travaillées.

Dans le cas de cette classe de 2^{de}, ils sont trente-cinq et la salle est petite. J'ai privilégié des groupes de proximité (globalement homogènes). Puis on organise le travail de groupe. Certains rôles pourront être confiés si le besoin se fait sentir : le scribe, le rapporteur, le maître du temps, le garant de la bonne répartition de la parole. Les rôles de scribe et de rapporteur pourront être distribués à des élèves plus en difficulté, qui auront alors besoin de leurs camarades pour avancer et pour comprendre. Pendant ce temps, les élèves plus à l'aise approfondiront leurs connaissances en étant confrontés aux questions de leurs camarades et en étant obligés de réexpliquer les notions avec leurs propres mots.

UNE PHASE INDIVIDUELLE

Au début de la séance, avant la mise en groupe, et parfois même sans annoncer l'étape ultérieure, il est intéressant de ménager une phase individuelle pendant laquelle on exige un engagement écrit de chacun. Ceci permet, lors de la mise en groupe, que chacun ait une opinion à défendre, un peu de matière à discuter. Les élèves seront alors moins tentés de laisser les autres faire à leur place.

Par exemple, tous les élèves ont cherché individuellement. Des erreurs sont apparues : des zones délimitées sur les quatre côtés, des longueurs de corde qui ne correspondaient pas, des calculs de périmètre au lieu de calculs d'aires. Il est important de leur laisser le temps d'émerger.

On annonce ensuite clairement les étapes : le temps de travail en groupe, la répartition des rôles, la production attendue, quand viendra la synthèse collective. Pendant le travail de groupe, il ne faut pas hésiter à reprendre ponctuellement et collectivement la main pour faire un point sur les avancées, les recherches en cours et pour éviter que les sujets de conversation ne dérivent trop.

Au bout d'un certain temps, un point peut ici être fait sur la formule à employer pour parler de l'aire de la zone de baignade. La confusion entre aire et périmètre est encore fort présente, et un débat sollicitant une réflexion sur les unités peut éclairer les groupes et leur servira par la suite dans d'autres contextes.

RESTITUTION DU TRAVAIL

À la fin de l'heure, on organise un débat où chaque groupe va présenter très rapidement son raisonnement. Ceci sera discuté collectivement. Le professeur demande aux autres groupes de valider ou non ce qui est présenté par le rapporteur en argumentant. Un vrai débat s'installe et sollicite l'esprit critique, le tout avec le respect de chacun. Une occasion supplémentaire de le mettre en pratique.

Par exemple, certains groupes ont présenté leurs essais (ils s'étaient limités à cela), d'autres ont regroupé leurs résultats dans un tableau de valeurs et l'ont interprété, d'autres ont exhibé une fonction et ont utilisé sa représentation graphique obtenue sur la calculatrice, d'autres ont étudié la fonction avec le cours de manière à exhiber le maximum. C'est l'avantage aussi d'avoir une classe nombreuse ! Puis, on peut demander une production individuelle (compte rendu) ou de groupe (affiche, diaporama).

Le principal changement et le plus difficile à opérer est sûrement dans la posture de l'enseignant : il n'est plus expert, comme il peut l'être dans un cours magistral, il ne détient plus la solution, mais il s'efface pour devenir animateur des débats et des échanges. Il peut renvoyer les questions d'un membre du groupe aux autres membres. Par exemple, « *madame, c'est bien $P = (L + l) \times 2$, la formule ?* » Naturellement, le plus possible, on peut faire l'innocent et demander aux camarades : « *Je ne sais pas du tout, vous en pensez quoi, vous autres ?* » (ceci avant de reprendre ce sujet en classe entière).

Le visage et les expressions de l'enseignant devront demeurer neutres, pour laisser les élèves avancer en autonomie et ne pas se contenter de deviner les intentions du professeur en lisant ses réactions. « *Ah, le professeur sourit et hoche la tête, alors je dois avoir raison et je vais pouvoir imposer mon point de vue à mes camarades de groupe* » ou « *il grimace... je me suis trompé, passons à autre chose.* »

Lors du premier travail de groupe, tout ne fonctionnera peut-être pas parfaitement. Il faut prendre le temps, s'habituer. Les élèves aussi ont besoin de s'habituer. Peu à peu, ce mode de travail s'installera et deviendra efficace. ■

DELPHINE MAUGENEST

Professeure de mathématiques au lycée Angellier de Dunkerque

POUR ALLER PLUS LOIN

Cahiers pédagogiques n° 529, « Des maths pour tous », coordonné par Guillaume Caron et Rémi Duvert, avril 2016.

Cahiers pédagogiques n° 541, « Les tâches complexes à la loupe », coordonné par Florence Castinaud et Christophe Blanc, novembre 2017.



Mener un projet : un démarrage formateur

LAURA SOUDY-QUAZUGUEL. Loin d'être incompatible avec l'entrée dans le métier, le projet est un levier d'apprentissage et une source d'expériences diverses tant pour les élèves que pour l'enseignant.

Par sa forme et sa temporalité circonscrites, le projet crée une dynamique de groupe particulière au sein de la classe. Il permet de rendre les élèves actifs et acteurs dans l'élaboration de leurs connaissances et de leurs compétences. Pour l'enseignant, il est le moyen de découvrir les élèves d'une autre manière : c'est souvent l'occasion de se laisser surprendre par ceux qui, habituellement plus réservés, peu curieux ou peu attentifs, vont se montrer dans ce cadre-là plus investis, réactifs et autonomes. C'est aussi un biais plus créatif à travers lequel faire ses gammes et tenter des approches pédagogiques autres (enseigner, c'est aussi expérimenter !).

Ce changement de point de vue peut se trouver enrichi du regard porté par une personne extérieure à l'institution scolaire (artiste, écrivain, journaliste, scientifique, sportif, etc.). Auprès des élèves, le discours de ce tiers a consciemment ou non une portée particulière, car il émerge d'une expérience et d'une voix personnelles. Or, c'est justement parce que le projet déplace les habitudes de chacun et invite à plus d'engagement vis-à-vis de soi et du groupe que les élèves vont pouvoir se surprendre eux-mêmes et se découvrir des qualités transposables dans d'autres domaines. En ce sens, il n'est pas rare qu'il soit un tremplin pour permettre aux élèves décrocheurs de renouer avec l'école, autrement dit de retrouver du sens à leur présence au sein de celle-ci.

QUELS DISPOSITIFS ?

Le recours à des dispositifs existants s'avère rassurant, car c'est un très bon moyen d'être guidé dans l'élaboration du projet et accompagné dans sa réalisation. Sans prétendre aucunement à l'exhaustivité, voici plusieurs exemples.

Si l'on souhaite élaborer un projet assez court dans le temps, autour d'une sortie ou d'une rencontre, il ne faut pas hésiter à contacter les services dédiés au public scolaire qu'il s'agisse de musées, de salles de spectacles, de festivals, d'associations ou de compagnies. En effet, dans le cadre d'un projet autour d'une exposition, par exemple, ces services proposent généralement de réaliser des visites guidées, thématiques et interactives, parfois avec des ateliers de pratique, ou bien d'accompagner les enseignants dans l'élaboration de leur propre visite. Si un projet se construit autour d'un spectacle, il peut s'articuler autour d'un temps de rencontre ou d'un temps de pratique avec l'un des artistes. Dans le cas d'un travail plus spécifique de lecture ou d'écriture, la Maison des écrivains et de la littérature peut aider à réaliser la rencontre avec un écrivain, c'est aussi l'occasion de se rendre à la bibliothèque de proximité et de travailler avec le professeur documentaliste. Il est également possible de mener un projet sur la presse, dans le cadre ou non de la semaine qui lui est dédiée, avec des associations de journalistes, par exemple Omar Le-Chéri⁽¹⁾.

Parmi les dispositifs donnant lieu à des projets plus conséquents dans le temps, mentionnons Collège au cinéma qui propose un accompagnement des enseignants d'une part, lors de quelques jours de formation avec visionnage des trois ou quatre films au programme et éclairage théorique et technique sur chaque film, et, d'autre part, à travers la transmission de documents pédagogiques pour permettre de préparer chaque séance. Les

rectorats proposent de leur côté des ateliers artistiques, mais aussi scientifiques et techniques, des classes dites à PAC (projet artistique et culturel), des classes de découvertes et des résidences d'artistes⁽²⁾. Au sein de l'académie de Créteil, le conseil départemental de la Seine-Saint-Denis permet la réalisation de projets d'envergure à travers les dispositifs Culture et art au collège (CAC) et In-situ. De manière générale, dans ces différents types de démarche, la mise en place du projet réside dans la collaboration d'une classe et de son ou ses enseignants avec une structure culturelle et un artiste.

Tout projet a un cout, c'est la raison pour laquelle il est nécessaire d'aborder rapidement la question avec le chef d'établissement et le gestionnaire. Les dispositifs proposés par les rectorats et les conseils départementaux sont accompagnés d'un financement, mais répondent à un calendrier précis pour lequel il est nécessaire de se renseigner.

QUELQUES CONSEILS

Parce que la dynamique de projet sort du cadre connu des cours, il est important d'expliquer aux élèves les enjeux du projet, de préciser dans quel cadre du programme il s'inscrit, ses actions et son calendrier (on peut le distribuer ou le faire apparaître dans la classe). Il est également nécessaire de présenter le ou les intervenants extérieurs, les structures partenaires, et d'indiquer que le projet en question a nécessité une ou plusieurs demandes de subventions. Tout cela permet aux élèves de réaliser qu'un projet se construit dans le temps, qu'il est le fruit d'un investissement partagé, qu'il a un cout. L'idéal, lorsque l'on monte un projet avec un ou plusieurs collègues, est que le temps de présentation auprès des élèves puisse se faire avec les enseignants concernés.

Si tout projet est chronophage, tant dans sa préparation que dans sa réalisation, c'est parce qu'il a une dynamique plurielle et dense. À vouloir sauter des étapes pour gagner du temps, il n'est pas rare que l'on en perde par la suite. C'est pourquoi, prendre le temps de préparer la sortie, en précisant sa nature, son but, ses thèmes et ce à quoi il faudra être attentif, c'est gagner un temps précieux le moment venu et sur la suite.

Par ailleurs, l'intérêt d'un projet est généralement qu'à l'échelle de la classe, il permet le travail à plusieurs. C'est l'apprentissage du collectif et de l'autonomie par les élèves qui est alors en jeu. Or, chacun sait combien cela peut être difficile mais précieux.

Enfin, à l'issue du projet, le temps d'un retour réflexif des élèves sur l'expérience vécue est essentiel, car si cette étape du bilan a pour but de mettre un point final à une aventure, elle est aussi le moment de réaliser tout ce qui a été accompli, découvert, appris, et d'ouvrir sur des envies ou perspectives nouvelles. Il nous semble judicieux de commencer par un bilan personnel à l'écrit (par exemple, sous la forme d'un questionnaire⁽³⁾) avant de partager les différents retours à l'oral, afin que chaque élève prenne le temps de s'arrêter sur son propre chemin.

Si cet éclairage prend appui sur des expériences personnelles, précisément dans le domaine de la culture littéraire et artistique, il va de soi qu'une démarche similaire peut s'inscrire dans l'acquisition d'une culture scientifique, technologique ou sportive, mais aussi dans le cadre du parcours avenir. ■

LAURA SOUDY-QUAZUGUEL

Professeure de français au collège Romain-Rolland à Clichy-sous-Bois (Seine-Saint-Denis), spécialiste des liens entre littérature et danse contemporaine

1 <http://www.omarlecheri.net/>

2 <http://www.education.arts.culture.fr/n-1/action-culturelle/dispositifs-generaux/classes-de-decouvertes.html>

3 Voici un autre exemple concret d'un projet mené l'an dernier : les ressentis personnels des élèves apparaissent sur le blog de la classe danse 2015-2016, <https://omarlechericlichysousbois.wordpress.com/2016/03/24/nos-ressentis-lors-du-stage-au-cnd/>

4. S'informer et se former

NéoPass@ction, un outil pour l'autoformation ?

PATRICK PICARD. Quels enseignements peut-on tirer de l'apport et des limites de NéoPass@action, sept ans après ses premières utilisations ?

Lorsque le premier thème de NéoPass a été publié (« Entrer en classe ») en septembre 2010, après plusieurs années de travail de conception dans le cadre de l'INRP (Institut national de recherche pédagogique, devenu IFÉ, Institut français de l'éducation)⁽¹⁾, il avait tout pour susciter la controverse. Certains y virent le cheval de Troie de la politique du gouvernement de l'époque, réduisant la formation des enseignants pour la remplacer par une formation à distance. On confondit même parfois NéoPass@ction et la très ministérielle ressource « Tenue de classe » publiée à la même période. D'autres, à l'inverse, y virent le support d'autoformations qui allaient faire éclore mille fleurs dans des établissements formateurs autonomes. Sans revenir sur ces caricatures, on peut aujourd'hui souligner l'intérêt de l'outil, qui ne se limite pas à la formation des débutants.

Une des spécificités de NéoPass est de donner à voir des pratiques ordinaires, balbutiantes, contestables, et d'aider formateurs et formés à comprendre pourquoi les professionnels font ce qu'ils font, d'en comprendre les raisons plutôt que de juger de leur pertinence, dans une volonté de comprendre pour pouvoir transformer. Ce choix est évidemment discutable : il peut tout aussi bien être utile de montrer des vidéos de bonnes pratiques. Or, à l'usage, les formateurs constatent que le fait d'oser montrer des pratiques balbutiantes est rassurant pour les formés : on ne montre pas des professionnels en difficulté, mais on cherche à comprendre pourquoi le métier est difficile. On comprend ainsi qu'évaluer des élèves, les aider à apprendre, leur faire acquérir des savoirs sont évidemment des problèmes que rencontrent les débutants, mais aussi des questions qui se posent toujours dans le métier, même aux plus expérimentés.

UN OUTIL DONT L'USAGE NE VA PAS DE SOI

Dès lors, les points de vue exprimés par les débutants, les expérimentés et les chercheurs se tissent, se complètent dans les pages de NéoPass, pour aider à penser les tensions du travail réel, à dépasser les idées simples, ou à proposer des trucs de métier. On comprend que donner des devoirs, c'est à la fois organiser la fin du cours, anticiper les modalités de correction, apprendre à faire en classe ce qu'on fera à la maison, penser les relations avec la famille, organiser l'exigence autour du travail personnel tout en différenciant les attentes, autant de questions qui sont loin d'être spécifiques aux débutants, et inscrites dans l'ordinaire du travail des écoles et des établissements.

Mais ce que nous avons appris également, c'est que la plateforme, en consultation

autonome, n'est pas en soi formatrice, ni même toujours utilisable. Il n'est pas simple de connaître tout ce que propose la plateforme (plus de 1 200 vidéos), et on risque de s'y perdre dans une navigation hasardeuse. De plus, si certains thèmes sont relativement linéaires (« six manières d'entrer en classe au collège »), d'autres sont plus complexes. Le thème « faire parler les élèves » contient plusieurs situations qui ont chacune leurs spécificités (« réagir aux réponses inattendues », « afficher les productions » pour une mise en commun, « faire débattre les élèves », etc.).

Il faut donc prendre le temps de découvrir chaque thématique, explorer les vidéos et les textes en comprenant progressivement comment les différents extraits choisis se renforcent, se complètent ou, au contraire, remettent en cause ce qu'on pensait indiscutable.

Nous avons donc progressivement fait le choix de proposer, sur le site NéoPass@ction ou sur le site du centre Alain-Savary, des parcours de formation qui permettent aux formateurs de suivre une proposition de séquence de formation, sans forcément avoir à investir toute la plateforme.

APPRENDRE À LIRE ENSEMBLE LE RÉEL, OU SES TRACES

Une des raisons pour lesquelles l'intérêt de NéoPass@ction peut être renforcé par l'action de formateurs, c'est que l'usage de la vidéo, pas plus que d'autres techniques ou outils utilisés en formation, ne va pas de soi. Lire une vidéo, formuler des hypothèses sur ce qui peut en être compris et discuté est un véritable travail qui doit être appris. Décrire ce qui se passe, faire des hypothèses sur les raisons pour lesquelles le professionnel fait ce qu'il fait, comprendre ce qu'il gagne ou ce qu'il perd par ce geste, comprendre ce que gagnerait la situation en efficacité si on essayait de s'y prendre autrement, tout cela nécessite de développer un lexique professionnel, de choisir des axes d'observation, de regarder la situation à la fois sous l'angle des apprentissages des élèves (didactique) et l'angle des préoccupations des enseignants (analyse du travail).

D'ailleurs, les conditions techniques de réalisation de NéoPass, la nature des extraits ou des prises de vues génèrent souvent de la frustration : « *On aimerait en savoir plus de la situation* », expriment souvent les utilisateurs, formateurs ou formés. Mais en tout état de cause, apprendre à lire ces traces du réel est une véritable compétence professionnelle qui n'est pas naturelle, et la plateforme n'est pas en soi apprenante.

Pour toutes ces raisons, nous avons développé depuis cinq ans la volonté d'aller à la rencontre des formateurs, tant dans nos formations nationales à l'IFÉ que sur les territoires, pour développer avec eux une culture commune qui nous permet à la fois de leur proposer nos pistes en matière de formation (synthétisées dans un livret intitulé *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves*, téléchargé 25 000 fois⁽²⁾), mais aussi d'être à l'écoute de ceux qui utilisent nos ressources, d'écouter leurs ressentis et leurs expériences, de mutualiser les approches, tant en formation initiale qu'en formation continue, afin de nourrir les légitimes controverses en matière de formation d'enseignants. Parce que former avec NéoPass, c'est surtout approfondir les questions complexes que doivent aujourd'hui affronter les formateurs (hybridation, formations transversales, intermédier, conception de formation, accompagnement des équipes). Nous avons eu l'occasion de le vérifier des centaines de fois : les formateurs eux-mêmes sont en recherche d'espaces et de ressources pour approfondir collectivement la question de la qualité en formation. ■

PATRICK PICARD

Responsable du centre Alain-Savary (IFE), coconcepteur de NéoPass@ction

¹ Sous la houlette de Catherine Pérotin, alors responsable du centre Alain-Savary.

² <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formations>

EN SAVOIR PLUS Qu'est-ce que NéoPass@ction ?

NéoPass@ction est un environnement numérique conçu par l'Institut français de l'éducation (IFÉ-ENS de Lyon), en collaboration avec un comité scientifique dirigé à l'époque par Luc Ria, professeur en sciences de l'éducation et aujourd'hui porteur de la chaire Unesco (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) « Former les enseignants au XXI^e siècle » au sein de l'IFÉ. Il est destiné à aider à la formation des enseignants, notamment débutants, confrontés aux milieux de l'éducation prioritaire.

Il présente actuellement neuf thèmes, adressés aux différents degrés du système scolaire, construits à partir des préoccupations des enseignants débutants. Chacun des neuf thèmes, réalisés avec des universitaires ressources sur la thématique, présente des extraits vidéos de situations ordinaires (typiques) de classe, des entretiens avec les personnes filmées qui permettent de mieux comprendre leurs préoccupations et vécus professionnels, et des regards croisés de débutants, d'expérimentés et de chercheurs sur les situations observées.

NéoPass@ction est accessible en ligne, gratuitement, aux enseignants et formateurs disposant d'une adresse en ac-xxxx.fr ou aux formateurs universitaires. Environ 50 000 personnes utilisent NéoPass@ction chaque année. Les académies et les ESPÉ peuvent également contractualiser avec l'IFÉ pour que les formateurs disposent d'une version de NéoPass@action sur une clé USB. Vingt-huit contrats de ce type ont été signés (4 500 formateurs).

POUR ALLER PLUS LOIN

Simon Flandin, Luc Ria, Patrick Picard, *Aider les formateurs à analyser et faire analyser le travail : un programme de recherche-conception en vidéoformation des enseignants*, 2015.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01147705/document>

Tweeter pour débiter ?

CATHERINE ROSSIGNOL, BENJI. Catherine et Benji ont échangé sur Twitter tout au long de l'année de l'année de stage de celui-ci, et le site des *Cahiers pédagogiques* a publié une partie des tweets de Benji liés à ses débuts. Quelque temps après, ils reviennent sur cette expérience formatrice. Quel bénéfice apporte ce réseau social à l'enseignant débutant ? Voici leurs réponses.

Benji : J'ai découvert Twitter alors que j'effectuais un stage on ne peut plus ennuyeux au service web d'un grand quotidien national. Durant ma formation universitaire, j'ai continué à y aller. J'ai suivi les comptes en fonction de mes passions : sports, cinéma, etc. J'y ai ajouté petit à petit des comptes de professeurs et aussi de personnes qui, comme moi, préparaient le Capes (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré). Une fois le concours en poche, on vit les premiers moments de stress.

Catherine : Moi, c'est en 2014 que j'ai découvert Twitter, sur les conseils et avec l'aide d'amies professeures qui m'ont expliqué ce qu'elles en retiraient professionnellement et qui ont partagé leurs contacts. Benji est apparu au bout de quelques mois, il échangeait avec des professeurs que je suivais. Il était direct et posait des questions pertinentes. Sa demande sur quelle chemise choisir pour débiter a fait tilt. Il obtenait des réponses. C'était drôle et éclairant sur les questions qu'on se pose lorsqu'on passe d'étudiant à professeur.

B. : Lors des débuts dans le métier, Twitter agit comme un véritable sas de décompression face aux premières incompréhensions, dès la prérentrée. Certains tweets nous rassurent, d'autres se montrent dépités face à l'accueil réservé aux stagiaires. Je me souviens encore du moment où je suis arrivé la première fois dans l'amphi. Une feuille était posée à chaque place, au dos un texte à trous sur la déontologie, ridicule. J'ai transmis ce texte à une professeure qui avait de nombreux *followers* (1). Il a obtenu plus de 100 retweets.

C. : J'ai eu l'idée de suivre en direct tes questionnements, tes tâtonnements pendant ton année de stage, et de publier directement quelques échanges sur le site des *Cahiers pédagogiques*. Tu as gentiment accepté. C'était courageux, car tu ne savais pas ce que j'allais retenir ni ce que tu allais avoir envie de dire à l'avance.

B. : Viennent les interrogations sur le premier contact avec les élèves : comment faire, comment gérer son stress, quelle posture adopter ? On reçoit des réponses variées : entre humour, « *ne les tape pas* », et réponses plus sérieuses, « *précise tes méthodes d'éval* (2) ». Le débat est assez vif et les avis divergent, notamment sur le fait de sourire ou non devant les élèves. On m'a aussi conseillé de ne pas faire de discours trop longs. De mettre très vite les élèves au travail lors de cette séance.

C. : Je dois avouer que tu t'es montré très prudent pendant ton année de stage, ce que je comprends, car il ne fallait pas que ces échanges te desservent. Tu t'es autocensuré et j'ai dû également le faire. C'était moins vivant, moins spontané que les échanges précédents, mais l'enjeu était de taille : la titularisation. De plus, on arrivait dans une période très dure, autour de la réforme des collèges, où les pro- et antiréforme se sont écharpés sur Twitter.

B. : C'est vrai, à un moment, la tension était palpable sur Twitter. Chaque jour avait sa nouvelle polémique. Le débat sur la réforme mettait une tension incroyable, chaque tweet pouvait être utilisé et créer des échanges pas toujours cordiaux, il fallait faire très attention. Ça n'a pas été le moment le plus agréable. Mais au final, Twitter sert énormément : pour l'humour, pour les premières interrogations de professeur un peu perdu, mais aussi lors des

moments plus dramatiques comme lors des attentats : « *Demain, je dois prendre une heure pour parler avec une classe des attentats ? Des idées ? Je pensais partir de leurs questions* », « *pars de leurs questions. Si pas de questions, perso je fais cours normalement mais à toi de voir* », « *tu peux leur faire écrire sur des petits papiers, tu fais un bout de cours, puis tu reviens sur les questions écrites* », ou bien on me passe des liens ressources pour m'aider⁽³⁾.

Twitter, c'est aussi l'occasion de discuter des cours, de les échanger pour voir ce que l'on peut améliorer. Cela fait un avis extérieur, avec quelqu'un qui aura du recul sur la séance. Dès que l'on a une interrogation pédagogique, un professeur est là pour nous aiguiller, répondre à nos interrogations ou nous renvoyer vers un lien académique.

C. : Voilà, c'est ça pour moi aussi, Twitter. Des échanges, un lieu pour poser ses questions ou réfléchir avec d'autres. C'est instantané, vivant et très instructif, au bout du compte. La meilleure des formations continues ! Et puis, on ne se connaît pas vraiment, mais on se taquine. À se suivre virtuellement, on en arrive à se connaître un peu, parce que nos échanges sont sur la longue durée, parfois plus sincères que ceux qu'on a avec des gens qu'on côtoie dans la vraie vie. J'admire la façon dont tu tires parti des conseils. Tu apprends vite, tu varies tes séances et on te sent déjà à l'aise avec le métier.

B. : Merci beaucoup. Comme j'ai été muté dans une région qui n'était pas la mienne, j'ai passé beaucoup de temps sur Twitter pour avoir des conseils. Et petit à petit, on en vient à parler de plein de choses. C'est aussi le moyen de rigoler, de se taquiner ou de faire partager des expériences inédites. Mon tweet qui a eu le plus de succès n'est d'ailleurs pas en rapport avec la pédagogie, mais plutôt la vidéo d'un Anglais nu dans les rues d'Arras pendant l'Euro de foot. Twitter et ses mystères... ■

CATHERINE ROSSIGNOL

Professeure d'histoire-géographie en Ile-de-France

BENJI

Professeur d'histoire-géographie dans l'académie de Versailles

1 Personnes qui suivent un compte sur Twitter.

2 Les abréviations des messages initiaux ont été conservées.

3 <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Des-ressources-pour-parler-avec-les-enfants>

POUR EN SAVOIR PLUS

Une partie des tweets échangés au cours de cette année de stage de Benji a été publiée sur le site des *Cahiers pédagogiques*. On les retrouvera ici, « La semaine de prérentrée vécue par un stagiaire » :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-semaine-de-pre-rentree-vecue-par-un-stagiaire> ;

« Novembre et ses bourrasques » :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Novembre-et-ses-bourrasques> ;

« Petite pluie d'avril fait la belle saison » :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Petite-pluie-d-avril-fait-la-belle-saison> ;

« En mai, fais ce qu'il te plait (maintenant que tu es titularisé) » :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-mai-fais-ce-qu-il-te-plait-maintenant-que-tu-es-titularise>.

SynLab, un collectif au service de l'entrée dans le métier

JOYCE WEIL, NATHALIE DREYFUS. Présentation de deux ressources en ligne développées par l'association SynLab, ÊtreProf et Parcours connectés, et destinées à accompagner les enseignants débutants.

La première prise de fonction est un moment crucial et parfois compliqué. Selon l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis) menée par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), « *les enseignants en France sont ceux qui se sentent le moins préparés sur le plan de la pédagogie ou des pratiques de classe pour la ou les matières qu'ils enseignent* »⁽¹⁾, preuve s'il en est que les premières années de métier peuvent être ressenties comme ardues.

On ne peut certes pas en gommer toutes les difficultés, enlever la responsabilité importante qui leur incombe dans l'accueil des élèves, la préparation des cours, la relation avec les collègues, l'institution et les parents. Cependant, on peut imaginer des outils qui permettraient de vivre au mieux tout cela, afin de faire de la communauté enseignante une communauté de professionnels outillés, travaillant en collaboration, œuvrant pour la réussite scolaire et humaine des élèves.

Un idéal, pensez-vous ? Pour tenter de s'en approcher, humblement, deux propositions en cette rentrée : une numérique et globale, ÊtreProf, et une hybride et locale, Parcours connectés. Portés par une communauté d'enseignants, l'académie de Créteil et l'association SynLab, ces deux projets ont pour objectif de faciliter l'entrée dans le métier des enseignants. Commençons par le plus gros : ÊtreProf. C'est un site créé par des enseignants, pour des enseignants. Une exigence donc de pertinence et de cohérence avec le quotidien de tout professeur, du primaire ou du secondaire, car tous partagent le même métier, avec des spécificités, certes, mais non des concurrences. Il s'agit donc de trouver un langage commun pour créer des passerelles, de la maternelle au lycée.

RENFORCER LES ENSEIGNANTS

ÊtreProf souhaite renforcer les capacités de tous les enseignants : à préparer les cours, à échanger de pair à pair et à se développer professionnellement.

Pour faciliter la préparation des cours, un ensemble d'enseignants, débutants ou confirmés, centralisent sur le site des ressources glanées sur internet. L'objectif : faire gagner du temps aux autres, leur permettre d'évaluer plus facilement la pertinence et la qualité des ressources, alimenter les pratiques et ne plus se perdre dans les dédales du net. Périodiquement sont aussi proposés des dossiers thématiques pour agréger des ressources, créer de l'interdisciplinarité ou éclairer une controverse autour d'un sujet.

Par ailleurs, parce que l'entrée dans le métier est parfois synonyme d'une sensation d'isolement, ÊtreProf facilite l'échange, un des leviers les plus efficaces pour faire réussir les élèves et pour que les enseignants continuent à apprendre, ensemble.

Pour apprendre à collaborer au-delà de la simple bonne entente, on peut mettre en avant les points communs pour monter des projets ensemble, échanger sur les petits trucs qui

marchent, et ouvrir les portes des classes. La mise en place d'un système de tutorat souhaite aussi répondre à la demande des jeunes enseignants en recherche de repères et d'aide pour construire leur première rentrée, leurs premiers gestes professionnels.

Sur ÊtreProf, l'échange est donc une priorité : des *live* pour interagir, apprendre, questionner, des forums, des tutorats, etc. Un espace conçu pour que chacun se sente en sécurité, ensemble. Parce qu'échanger, c'est apprendre au sein de sa propre communauté.

Enfin, pour se développer professionnellement, ÊtreProf propose aux enseignants de piloter eux-mêmes l'évolution de leurs pratiques professionnelles, grâce à un test de positionnement pour identifier ses gestes professionnels et évaluer ses forces. Une possibilité donc de se construire un parcours à sa hauteur.

LIMITES ET DIFFICULTÉS

Voilà donc la proposition d'ÊtreProf, une proposition qui se veut actuelle, innovante et conviviale. Une proposition qui comporte, comme tout projet, ses limites et ses difficultés que l'équipe pluridisciplinaire essaye de dépasser. Par exemple, comment engager une communauté forte d'enseignants et proposer un accompagnement à ceux qui débutent ? Dans un emploi du temps souvent chargé, comment s'engager en plus dans le tutorat ? Le but : faire de cet échange une richesse pour chacun.

Une proposition de départ donc, qui évoluera en fonction de ceux qui font le site, à savoir les enseignants ! L'objectif est avant tout de leur faciliter la vie et de résoudre ensemble les situations qui peuvent être problématiques.

C'est une dynamique similaire mais beaucoup plus locale qui anime le projet Parcours connectés, expérimenté sur l'académie de Créteil. Toujours dans l'optique de rendre la plus sereine possible l'entrée dans le métier et de limiter le sentiment d'inconfort qui peut parfois survenir, le projet a pour objectif de tester un accompagnement des nouveaux professeurs des écoles de façon continue sur trois ans, de la dernière année de formation initiale à la deuxième année de titularisation.

ACCOMPAGNER LES NOUVEAUX PROFESSEURS DES ÉCOLES

En effet, souvent, les professeurs des écoles sont très encadrés à l'ESPÉ (école supérieure du professorat et de l'éducation), puis beaucoup moins par la suite, ce qui peut être déstabilisant. Ainsi, comme le note Luc Ria, professeur en sciences de l'éducation et porteur de la chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle » au sein de l'Institut français de l'éducation, « *le sentiment de compétence est mis à rude épreuve en début de carrière et sa baisse confirme autant les limites de [la] formation [initiale] au contact de la réalité d'une prise en charge autonome d'une classe (ou plus) au jour le jour que l'effet déstabilisant, voire déprofessionnalisant, des conditions d'insertion souvent difficiles* ». Pour tenter de limiter ce problème, le projet Parcours connectés joue sur deux axes.

D'abord, il met à disposition des enseignants accompagnés une formation en ligne dédiée à la pédagogie. Plusieurs modules sont proposés, sur des thématiques comme le climat de classe, la coopération, la créativité, l'attention. Le but est d'aider les enseignants à y voir plus clair sur ces sujets parfois complexes et surtout de leur permettre de faire des ponts entre les connaissances théoriques et leurs pratiques concrètes de classe, ce qui n'est pas toujours évident.

Et parce que cette prise de conscience et de recul ne se fait pas toute seule (ce n'est pas parce qu'on met des ressources à disposition que les pratiques évoluent, on le voit aussi sur ÊtreProf : il faut échanger !), les enseignants sont suivis par des formateurs de façon régulière sur trois ans, lors de séances d'analyse de pratiques professionnelles entre pairs. Le projet a donc pour objectif non seulement d'accompagner les nouveaux enseignants, mais aussi de créer une habitude de partage et d'échange au sein des formateurs de la formation initiale et continue, habitude qui reste pour l'instant à construire et consolider.

Comme on l'a dit, il s'agit d'un projet expérimental, seules quelques circonscriptions de l'académie de Créteil sont pour l'instant concernées. Mais si cet accompagnement se révèle

concluant, et surtout utile pour les enseignants et les élèves, il sera peut-être étendu à d'autres académies. En attendant, tous les nouveaux enseignants peuvent rejoindre la communauté ÊtreProf ! ■

NATHALIE DREYFUS

Enseignante et responsable du contenu primaire sur ÊtreProf

JOYCE WEIL

Chargée de projet

Toutes deux sont membres de l'association SynLab

1 Source : Enquête Talis 2013, <https://www.oecd.org/france/TALIS-2013-France-country-note-French.pdf>

EN COMPLÉMENT

Qu'est-ce que SynLab?

Composée d'enseignants, de chercheurs et de facilitateurs, l'association SynLab met en place des activités de recherche et d'accompagnement des acteurs du monde éducatif. Elle est lauréate de l'initiative présidentielle « La France s'engage » et de l'appel à projets du ministère de l'Éducation nationale « e-Fran (PIA2) ».

Le site de SynLab : <https://www.syn-lab.fr/>

Le site ÊtreProf : <https://etreprof.fr/>

Des questions sur Parcours connectés ? Contactez Joyce Weil : jweil@syn-lab.fr.

Numérique éducatif : pour un développement professionnel participatif et réflexif

RÉGIS FORGIONE, FABIEN HOBART.

Les récents mouvements de protestation des coursiers d'une startup de livraison de repas et la mise à l'écart forcée du patron d'une très controversée société de voitures de transport avec chauffeur marquent-ils la fin des illusions de ce que l'on a appelé l'« ubérisation »⁽¹⁾ de la société ?

Par ce néologisme on décrit habituellement, par-delà « *les gains financiers importants liés à l'évitement des contraintes réglementaires et législatives de la concurrence classique* », des caractéristiques comme « *la quasi-instantanéité, la mutualisation de ressources, la faible part d'infrastructure lourde [...] ainsi que la maîtrise des outils numériques* »⁽²⁾.

Alors que s'expriment des inquiétudes sur une ubérisation de l'éducation, la quasi-instantanéité, la mutualisation et l'agilité qu'autorisent les solutions numériques dans le champ de la formation professionnelle des enseignants semblent davantage s'incarner dans la figure de praticiens et de collectifs d'enseignants VTC (veilleurs technopédagogues contributeurs). Jeunes collègues fraîchement débarqués, installez-vous confortablement. Voici le témoignage de l'un de ces VTC, imaginé mais pas fictif, parce que rejoignant l'expérience de nombre d'entre eux.

V COMME VEILLEUR

Pour tout dire, ça a plutôt été un concours de circonstances. Comme la plupart des gens, j'utilisais les réseaux sociaux. J'ai découvert que de nombreux acteurs du monde éducatif avaient investi ces canaux de diffusion : des institutions, des médias spécialisés, des associations, des éditeurs, des industriels. Rapidement, en m'abonnant à quelques-uns de ces comptes, principalement sur Twitter, j'ai découvert que de nombreux praticiens comme moi ouvraient grand les portes de leur classe et donnaient à voir leurs pratiques. J'y ai lu aussi des propos choquants sur l'école, les élèves, les familles, les politiques. J'ai donc choisi de me construire, dans un premier temps, une bulle filtrante en même temps qu'une identité numérique adaptée à cette nouvelle présence en ligne. Progressivement, je réalisais que je prenais en main un nouvel outil au service de mon développement et de mes aspirations professionnels.

Après l'excitation et l'enthousiasme des premiers temps face à cette ruche informationnelle, il m'a fallu structurer et organiser les informations pour éviter l'« infobésité ». Une chance, mes pérégrinations numériques ne m'avaient pas seulement permis de découvrir de nouvelles propositions pédagogiques, mais également des publications scientifiques ou institutionnelles sur l'école.

J'ai même transféré l'usage de certaines de ces solutions dans ma classe, découvrant ainsi le détournement et l'adaptation de solutions domestiques pour un usage pédagogique. Si les premières semaines avaient été couteuses en temps, je me suis rapidement aperçu que j'avais gagné en efficacité pour mes élèves.

La sélection et l'appropriation de ces solutions ne se sont pourtant pas faites sans mal. Les présentations dithyrambiques de certaines solutions occultent la nécessaire prise en compte du contexte d'utilisation, comme le type d'appareil utilisé (ordinateur de fond de classe, appareil mobile, tableau numérique interactif), le système d'exploitation et les magasins d'applications utilisables avec ces mêmes appareils, les restrictions d'accès à des sites par la mairie ou de l'établissement, l'accueil réservé par la hiérarchie à l'intégration pédagogique de ces solutions et surtout, surtout, la qualité d'une connexion internet dont on est très largement tributaire.

T COMME TECHNOPÉDAGOGUE ?

En fait, tout n'est pas si idyllique et épanouissant. D'abord le sentiment d'isolement né des regards, au mieux curieux, au pire dédaigneux des collègues dans mon quotidien, loin des réseaux. Mais comment leur en vouloir ? Des injonctions à utiliser le numérique dans la classe à la surcouche de complexité que peut entraîner un matériel nouveau, avec cette fâcheuse tendance de ne jamais fonctionner lorsqu'on le souhaite, il y a de quoi se décourager ! L'outil, la solution, chaque fois plus magique, menaçant de reléguer les préoccupations didactiques au second plan.

D'ailleurs, de nombreuses voix se sont, à juste titre, élevées contre les méfaits du technoenthousiasme et de ses dérives. Parallèlement à des dispositifs pédagogiques qui intégraient les résultats de la recherche (didactique, psychologie cognitive, sciences de l'apprendre), on a vu émerger une batterie d'activités, attractives certes, mais relevant le plus souvent du pur gadget ludicotechnologique.

Comment séparer le bon grain de l'ivraie ? Tout d'abord, comme pour n'importe quel travail de recherche, je me suis fié aux figures d'autorité et aux résultats consensuels après avoir réalisé un état de l'art : des balises, des comptes d'utilisateurs, des portails et des espaces de ressources institutionnels, qui renvoient à des initiatives praticiennes comme à des études, des rapports produits par des laboratoires, des chercheurs, des acteurs de l'éducation reconnus.

Les références didactiques qui sous-tendent les propositions pédagogiques, le cas échéant, m'ont permis de ne pas me cantonner à l'adoption de solutions numériques et de scénarisations parfois clés en main pour développer une réflexion personnelle et critique, me permettant d'interpeller directement les concepteurs. Je construis et renforce de la sorte ma posture d'enseignant réflexif.

Enfin, je me suis laissé conduire, non sans circonspection, par une approche plus darwinienne. Les propositions les plus anciennes qui avaient emporté le plus de suffrages, celles qui avaient subi le plus de mutations du fait de la mise en branle d'une intelligence collective en action retenaient toute mon attention.

Ces propositions avaient pour dénominateur commun d'offrir des espaces de ressources transmédiés documentés, portant les traces de leurs différentes évolutions apportées dans une dynamique participative : site internet, chaîne de streaming, contributions par les pairs, tweetchats, webinaires⁽³⁾, infographies, etc.

Le réseau est donc à la fois le mal et le remède. Les relations directes qui se tissent entre praticiens et chercheurs facilitent la déconstruction méthodique des mythes du numérique éducatif, et, avec elle, de l'innovation pédagogique débridée. Plus ambitieuses encore, ces alliances entre collectifs enseignants et universitaires pour former les praticiens à l'analyse critique de ces mêmes dispositifs et activités. Ainsi le praticien augmenté devient enseignant réflexif, pédagogue chercheur. La réflexivité est bien replacée au cœur de ses préoccupations, la chose numérique reprenant la place qu'elle n'aurait jamais dû cesser d'occuper : celle d'outil et non d'objet.

C COMME CONSTRUCTEUR

Comme il existe un devoir de réserve, il existe un devoir de construction. M'est avis que si vous souhaitez rejoindre cette République des faiseurs dans une refondation qui se joue d'abord au cœur de chaque école et établissement, une règle s'impose : jetez-vous à l'eau et partagez !

Partagez vos interrogations, les obstacles, les réussites perçues pour en faire des communs qui constitueront autant d'objets de réflexion pour une intelligence collective qui n'existe pas de fait mais qu'il faudra mobiliser, structurer et coordonner. Le dispositif, l'activité, l'hypothèse de réponse originale que vous saurez faire émerger, entouré d'experts à l'humilité du profane (et non l'inverse), l'espace de réflexivité et la dynamique collective qui s'en dégageront, c'est peut-être ça la plus-value d'une écoformation qui doit être davantage une coformation par des acteurs issus d'univers professionnels différents et complémentaires. Dernier conseil, donc, dans cette aventure : méfiez-vous du désir du même ! ■

RÉGIS FORGIONE

Professeur des écoles, podcasteur, concepteur du dispositif et cofondateur association Twictée, animateur de communauté, concepteur eLearning

FABIEN HOBART

Professeur des écoles, formateur, podcasteur, concepteur du dispositif et président association Twictée, ingénierie pédagogique Savanturiers - École de la recherche

- 1 « Ubérisation : la fin des illusions », sur France Culture, <https://www.franceculture.fr/emissions/invite-des-matins/uberisation-de-leconomie-la-fin-des-illusions>
- 2 Ubérisation : article Wikipédia, <https://fr.wikipedia.org/wiki/Uberisation>.
- 3 Selon Wikipédia, mot valise associant les mots « web » et « séminaire » et désignant toutes les formes de réunions interactives de type séminaire faites via internet.

POUR ALLER PLUS LOIN

Une liste de solutions à utiliser en classe et plus largement dans vos pratiques enseignantes (organisation, réflexion) : écoutez l'épisode 82 de Nipédu qui vient enrichir cet article : « Guide du jeune prof connecté »

<http://nipcast.com/nipedu-82-guide-du-jeune-prof-connecte/>

Le lien pour télécharger l'image du QR Code :

<https://drive.google.com/open?id=0B17edZ5HYDfIVXFXd3JMTDNaTXM>

Un séminaire sur la mixité sociale dans la classe

FRANÇOISE LORCERIE. Certains aspects du métier sont peu abordés en formation initiale. C'est le cas en particulier des questions liées à la mixité sociale, qu'il peut pourtant être bon d'avoir présentes à l'esprit.

J'ai eu l'occasion, dans l'académie de Marseille, de travailler sur la mixité sociale, avec des stagiaires ESPE déjà titulaires du master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) et qui avaient droit à une année supplémentaire de formation à l'ESPE (en vue d'un DESU, diplôme d'études supérieures universitaires).

Ils avaient choisi le thème de la mixité sociale, souvent en deuxième position d'ailleurs, parmi une série d'autres thèmes (la plupart disciplinaires mais pas tous) proposés par les enseignants, et je les encadrais dans un séminaire de cinq séances de trois heures, réparties sur l'année jusqu'en mai. Ils devaient d'abord avancer dans la compréhension de ce que recouvre la notion de « mixité sociale », en articulant les distinctions de classe sociale, d'origine ethnique et de sexe (approche intersectionnelle) ; puis voir comment se manifeste la mixité sociale ainsi entendue dans leurs établissements et particulièrement dans leurs classes, quelles difficultés concrètes elle pose, et dégager ce que pouvait être leur orientation de travail sur la base de ces observations ; puis, après discussion en séminaire, mener l'action pédagogique visant à intervenir en pratique sur le problème identifié ; et finalement décrire toute cette démarche.

Le but concret était d'écrire non pas un mémoire (ils en avaient déjà rédigé un l'année précédente), mais un article assez bref axé sur la réaction de chacun devant la difficulté professionnelle qui s'était imposée à lui en lien avec la mixité sociale, sur le mode des articles qu'on peut lire dans les *Cahiers pédagogiques*⁽¹⁾.

Sur les deux années où j'ai pu mettre en place ce cadre de travail, nous avons souffert du manque de temps, et de la difficulté à passer presque sans transition du travail sur l'approche intersectionnelle à l'observation de terrain, et à l'élaboration d'une réponse pédagogique appropriée. D'une part, l'approche intersectionnelle est une approche critique complexe, qui n'est pas facile à incorporer, notamment durant une année où les jeunes sont obnubilés par l'inspection de titularisation. D'autre part, la réponse pédagogique requiert parfois des connaissances didactiques ou des compétences pédagogiques qui ne sont pas en place.

POUR ÉVITER DE RESTER AU BORD

Par exemple, en 2015-2016, j'avais plusieurs stagiaires professeurs des écoles (PE) qui avaient identifié chez des élèves de milieu populaire de gros retards en mathématiques, des retards qui résistaient à leurs efforts pour diversifier leurs pratiques. Mais dans cette année de stage, leur autonomie pédagogique est limitée. Résultat, ils n'ont pas détricoté en milieu d'année ce qu'ils avaient mis en place, pour tenter autre chose qui aurait peut-être pris la difficulté à la racine, mais qu'ils n'avaient pas travaillé en formation en mathématiques. Ils sont restés au bord du traitement pédagogique du problème identifié. On peut le comprendre ! Une autre stagiaire, PE en maternelle, avait identifié un problème

d'absentéisme d'enfants d'origine gitane. Il se trouve qu'elle avait elle-même une expérience antérieure de la vie sur une aire de gens du voyage, elle avait les compétences sociales pour aller à la rencontre des familles. Mais cela ne se faisait pas dans son école, elle ne l'a pas fait.

À l'inverse, en 2016-2017, une stagiaire PE a pu mobiliser la méthode du débat de classe qu'elle avait vu pratiquer à l'ESPE, pour venir à bout de tensions qu'elle avait notées dans sa classe entre filles et garçons. Elle l'a fait avec les encouragements de son binôme, directrice de l'école, encouragements motivés par le fait que l'égalité entre filles et garçons est un thème privilégié par l'institution. En revanche, une autre stagiaire, professeure de collège et lycée (PLC) d'anglais, a été coincée par une décision collective qu'elle n'a pas pu retourner. Un jeune élève de 6^e d'origine maghrébine, ne travaillant pas et indiscipliné, lui paraissait capable bien que décroché. Elle a fait en sorte de le raccrocher dans sa matière, mais n'a pas pu faire réviser son orientation en Segpa (section d'enseignement général et professionnel adapté), décidée tôt dans l'année. Je suis contente qu'elle ait fait cette démarche et elle aussi, même si on n'a pas pu aller plus loin.

Au total, le séminaire a permis d'attirer l'attention des membres, enseignants débutants, sur le fait que les dominations qui structurent les rapports sociaux (classe, genre, race, pour les principales) s'expriment aussi au sein des classes et des établissements, et qu'elles se déclinent souvent en difficultés professionnelles pour les enseignants. Mais le problème reste de savoir comment on professionnalise la vigilance critique qu'on vient d'acquérir. Pour que cela débouche sur des adaptations professionnelles, il faut que les débutants aient dans leur besace des solutions techniques adaptées et que les conditions se prêtent à leur mise en œuvre. Si ce n'est pas le cas, on n'arrive pas à transformer le souci nouveau en soutien. Du moins, pas immédiatement : gardons-nous d'insulter l'avenir. ■

FRANÇOISE LORCERIE

Politologue au CNRS

1 Les textes de Marie Dolores Poupon et de Nathalie Triay publiés dans ce dossier sont des exemples de ces écrits d'apprentissage.

La recherche en sciences sociales : quel intérêt pour débiter ?

FANNY GALLOT, LILA BELKACEM. Les sciences sociales peuvent apporter beaucoup aux futurs enseignants, pour faire un pas de côté qui permet de mieux comprendre les élèves, les familles et l'institution scolaire, et ainsi de (re)penser sa posture et sa pratique professionnelles. Pour aujourd'hui, ou pour demain !

Lila Belkacem : Il faut bien comprendre la tension qu'il y a dans nos formations aux MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), qui ont lieu dans un temps très court, entre l'apprentissage des savoirs disciplinaires et la formation aux grands enjeux scolaires et sociaux. À cette tension s'en ajoute une autre : d'un côté, on prépare les étudiants à un concours, durant lequel ils doivent notamment prouver leur loyauté envers les valeurs de la République ; de l'autre, il s'agit de faire prendre conscience des enjeux scolaires et sociaux plus globaux auxquels les enseignants seront confrontés tout au long de leur carrière. Poser ces questions en formation amène souvent les étudiants à porter un regard critique sur l'institution scolaire, et à prendre du recul sur leur pratique, au regard des rapports sociaux (de genre, de classe sociale, de racisation, etc.) qui se jouent à l'école.

Si de nombreuses choses se font à Créteil, les formations sur ces questions d'articulation des rapports sociaux restent pour la plupart optionnelles, y compris celles sur les questions de genre dont le traitement est pourtant obligatoire selon les textes qui encadrent la formation des futurs enseignants. Par ailleurs, nous avons le sentiment de rencontrer des résistances quand nous proposons d'ouvrir des formations qui ont trait aux inégalités, aux discriminations et à la ségrégation ethnoraciales.

Fanny Gallot : Néanmoins, les options de recherche ont un volume horaire important : trois heures par semaine. Pour ce qui est du genre, il y aura donc à l'ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) de Créteil une petite cohorte de gens qui aura vraiment travaillé la question : une quarantaine de stagiaires, et dix-huit Master 1 en 2016-2017.

Ceci dit, le fonctionnement de l'Éducation nationale conduit souvent à une impasse. Un exemple : j'interviens dans le cadre du PAF (plan académique de formation) sur la réussite des filles et des garçons. Je fais lire un article des *Cahiers pédagogiques*, « Le sexe des sanctions » de Sylvie Ayral⁽¹⁾ qui pose la question du genre, de la classe, voire du processus de racisation. Le but est de réfléchir à qui on sanctionne, pourquoi, comment, et peut-être aller au-delà. J'ai eu une conseillère principale d'éducation qui me disait qu'elle était désespérée, car elle avait tout le temps les mêmes personnes dans son bureau, les enseignants excluent toujours les mêmes.

F. G. : Cela me rappelle l'analyse de Pierre Merle et Agnès Grimault-Leprince sur les sanctions au collège⁽²⁾. Ils se demandent si on peut repérer des biais ethniques dans les sanctions au collège. Leur réponse est non. Même si une grande majorité des punis sont des garçons racisés, ce n'est pas l'origine qui détermine la sanction, mais le dossier scolaire.

L. B. : Certes, mais d'autres travaux apportent des conclusions contradictoires et montrent que les orientations de l'institution participent largement de la diffusion et de la légitimation

de pratiques d'ethnisation et de traitement d'exception⁽³⁾. De plus, le fait que les punis soient typiquement des garçons racisés peut amplifier le sentiment de discrimination et d'injustice chez une partie des personnes catégorisées comme « issues de l'immigration ».

RÉFLÉCHIR À SON EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

Un des défis de nos cours est d'articuler théorie et pratique. Avant de proposer des apports théoriques, je débute mes formations par une accroche qui vise à faire réfléchir sur sa propre expérience professionnelle. Pour deux séances autour des destins scolaires des descendants de l'immigration postcoloniale en France, je suis rentrée par une question toute bête : « À quel moment, dans votre expérience d'élève ou de jeune professeur, vous pensez avoir fait l'expérience, ou bien observé, ou bien été acteur d'une discrimination ou d'une inégalité, que ce soit en termes de genre, de classe sociale ou de racisation ? »

Cela fait tout de suite parler les étudiants, de façon très riche. Leurs expériences vont de la fille d'immigrants d'Afrique du Nord, de classe populaire, qui raconte son propre vécu et sentiment d'injustice à la personne qui ne fait pas du tout l'expérience de la minoration sociale et ethnoraciale mais qui, parce qu'on lui pose la question, dit : « Oui, cette année, j'ai participé aux répartitions des élèves dans les classes, on a fait des groupes de niveau A, B, C, et si on y réfléchit bien, on voit que ces groupes recouvrent des frontières qui ne reflètent pas toujours uniquement les notes des élèves. »

Un autre point de départ de la formation consiste en la formulation d'une question caricaturale, qu'il s'agit ensuite de déconstruire ensemble. Par exemple, « est-ce que les enfants d'immigrés réussissent moins bien à l'école que les autres ? » Si on sociologise, cela amène à travailler sur les statistiques. On voit alors que, toutes choses égales par ailleurs, la réussite n'est pas nécessairement moins bonne. Cependant, dans la vie, les choses ne sont jamais « toutes choses égales par ailleurs » : il y a des quartiers ségrégués, qui génèrent de la ségrégation scolaire, et des pratiques de répartition des élèves dans les classes qui sont discriminantes.

Cela permet de déconstruire le mythe d'une inaptitude génétique, ou encore de la démission des parents et de montrer au contraire les attentes scolaires très fortes des parents, même quand ils n'ont pas forcément les mêmes moyens d'aider scolairement leurs enfants. Ou encore, en apportant des comparaisons internationales, on se rend compte que les descendants de l'immigration postcoloniale réussissent bien mieux à l'école dans d'autres pays. Ceci amène à s'interroger sur l'institution scolaire et les pratiques enseignantes en France.

POINT DE VUE SITUÉ

F. G. : Oui, il faut réfléchir à ce qu'on reproduit dans l'espace de la classe, et ailleurs aussi : en conseil d'administration, en conseil de classe, etc. Une autre manière de procéder pour articuler théorie et pratique est de réfléchir au point de vue situé. Avoir une position située, c'est à mon avis un des apports essentiels de l'intersectionnalité. En histoire, ma discipline, on n'est pas très en avance sur cette question, on n'est pas censés réfléchir sur ce que nous sommes et ce que ça produit pour notre recherche. Ce sont des questions qui sont absentes de nos formations. L'intérêt du mémoire « *d'initiation à la recherche à vocation professionnalisante* »⁽⁴⁾, c'est qu'il déplace le regard des stagiaires dans une position réflexive, ce qui les amène à se confronter à la théorie, sans forcément sortir de leur classe. Généralement, ils n'ont pas le temps d'aller voir ailleurs, mais cela les oblige à réfléchir sur leur posture.

J'insiste sur cela, la question de la posture de recherche : qui je suis et pourquoi j'ai choisi de faire ce travail. Mais cette question de posture est aussi essentielle pour aborder la question de l'intersectionnalité. La première chose que je dis, c'est : non, l'intersectionnalité, ce n'est pas les femmes noires, lesbiennes, musulmanes, handicapées, les « autres ». En gros, l'intersectionnalité, c'est une position située, et tous et toutes on est dans une position située dans les rapports de domination existants dans la société. J'y suis, vous aussi, tout le



monde. L'intersectionnalité, cela consiste à croiser ces rapports sociaux-là et à voir ce que cela produit au quotidien.

L. B. : Lorsqu'on n'est pas dans une posture de déni, on en vient souvent à se dire qu'on est des agents de la reproduction des inégalités ou que tous ces problèmes nous échappent. Et là, la théorie sert aussi à adopter un point de vue plus distancié. On peut se dire « *ce n'est pas moi personnellement qui fais mal les choses, je suis aussi pris dans des contraintes institutionnelles qui me dépassent en partie* ». Et c'est aussi l'occasion de promouvoir une réflexivité sur sa posture et sa pratique professionnelles, en essayant par exemple de voir comment des micropratiques d'enseignement donnent une marge d'action.

Les étudiants avec qui on travaille cherchent généralement à préparer de bons cours en un temps record et à gérer leur classe, alors qu'il n'existe pas de recette clé en main. Nous, on arrive et on leur demande en plus d'être hypervigilants sur la violence symbolique qu'ils génèrent et sur la reproduction des rapports sociaux à laquelle ils participent. Du coup, un des enjeux de nos formations est aussi de faire comprendre que ce ne sont pas (nécessairement) les enseignants qui sont racistes, classistes ou sexistes. C'est un système qui, en niant ou invisibilisant certains rapports de pouvoir, favorise en fait leur reproduction. Et on peut se dire que prêter attention à ces questions peut être un objectif de long terme, celui d'une carrière entière.

Propos recueillis par Françoise Lorcerie

FANNY GALLOT

Historienne, maitresse de conférences à l'ESPE de Créteil, université Paris-Est Créteil, CRHEC

LILA BELKACEM

Sociologue, maitresse de conférences à l'ESPE de Créteil, université Paris-Est Créteil, Lirtes

- 1 Cahiers pédagogiques n° 487, « Filles et garçons à l'école », février 2011.
- 2 « Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation », *Revue française de sociologie* n° 49-2, 2008.
- 3 Éric Debarbieux, Laurence Tichit, « Le construit "ethnique" de la violence », in Bernard Charlot, Jean-Claude Emin, *Violences à l'école. État des savoirs*, éditions Bordas, 2001, p. 155-180 ; Fabrice Dhume, Suzana Dukic, Séverine Chauvel, Philippe Perrot, « Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l' "origine" », *La documentation française*, 2011.
- 4 Obligatoire pour tous les étudiants en master 2.



La bibliothèque idéale de l'enseignant débutant

PHILIPPE WATRELOT. *Sous ce titre un peu ambitieux, de l'aveu même de l'auteur, voici quelques conseils de lecture à destination des enseignants débutants. Une sélection personnelle, ouvertement fondée sur des critères subjectifs.*

Cette bibliographie comporte quatre parties dont vous trouverez ici la première et la dernière, le reste est à découvrir [sur mon blog](#). La première partie est consacrée aux livres spécifiquement destinés aux débutants. Dans la deuxième partie, j'ai sélectionné quelques ouvrages accessibles et qui font le tour de la question sur des sujets qui sont au cœur des préoccupations des débutants : l'autorité et la gestion de classe, apprendre, mémoriser, évaluer, etc. La troisième partie propose quelques livres pour aller plus loin, tout en restant accessibles. La dernière partie s'intitule « Chemins de traverses », on y trouvera des lectures un peu décalées : des romans, des recueils d'aphorismes, des BD. Et ce ne sont pas les moins intéressants et utiles pour démarrer et réfléchir à son métier !

POUR DÉBUTER

François Muller, *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant (même débutant)*, éditions L'Étudiant, 2015. François Muller propose une belle boîte à outils destinée, comme le titre l'indique, à tous les enseignants : des pistes de travail sur tous les sujets. Mais c'est aussi un ouvrage de vulgarisation de la recherche en sciences de l'éducation avec de très nombreuses références. Incontournable !

Françoise Clerc, Nicole Priou, Sophie Genès, *Analyses de situation pour bien débiter dans l'enseignement*, éditions Hachette, 2011. Les trois auteures donnent elles aussi beaucoup de conseils mais pour construire le livre, elles s'appuient surtout sur de nombreux témoignages de jeunes enseignants. Cela donne un aspect très vivant et interactif à cet ouvrage.

Françoise Clerc, *Débiter dans l'enseignement*, Hachette Éducation, 2003, et *Bien débiter dans l'enseignement*, éditions Hachette, 2010. Deux publications avec des conseils très utiles et de nombreuses annexes.

Ostiane Amigues Mathon, *Réussir sa première classe... et les suivantes !*, ESF éditeur, 2013. Ce livre est plus spécialement destiné aux enseignants du premier degré. Écrit dans un style très agréable, il se veut très pratique et concret. J'aime beaucoup l'optimisme et l'esprit positif qui s'en dégage, à l'image de son auteure.

Jean-Michel Zakhartchouk, *Réussir ses premiers cours*, ESF éditeur, 2011. Ce livre est le pendant pour le secondaire (et surtout le collège) du précédent. Jean-Michel Zakhartchouk aborde tous les points qui interrogent quand on débute : gérer la classe, évaluer, donner des devoirs (ou pas), s'organiser, planifier, etc. Très concret et plein de conseils pratiques.

Vincent Carette et Bernard Rey, *Savoir enseigner dans le secondaire, Didactique générale*, De Boeck éditeur, 2011. La lecture de cet ouvrage exige un effort. Mais il donne une base très

solide de connaissances utiles à tous dans plusieurs domaines : les conceptions de l'apprentissage, l'approche par objectifs et l'approche par compétences, et une réflexion sur ce qu'est une discipline scolaire.

Christian Daujeard, Philippe Surrel, *L'ABC des profs, 123 clés pour faire cours*, éditions Canopé Dijon, 2011. Un bon livre, court, dense et concret dans ses conseils. Il est accompagné d'un DVD où chaque situation a été tournée deux fois : dans la première version, l'enseignant cumule volontairement des erreurs de conduite de classe ; dans la deuxième, il met en pratique des alternatives possibles qui tirent parti des clés présentées dans l'ouvrage.

Ghislain Dominé, *Les TICE en classe, mode d'emploi*, ESF éditeur, 2014. L'auteur met à la portée de tout enseignant les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) en classe. Et il montre surtout que, bien plus que le matériel, la question centrale est celle des usages. Avec lui, l'outil numérique devient le support d'une pédagogie coopérative plutôt que descendante.

Catherine Chabrun, *Entrer en pédagogie Freinet*, éditions Libertalia, 2016. Ce livre est-il vraiment destiné aux débutants ? On peut se dire que l'évolution vers la pédagogie Freinet est le résultat d'un cheminement professionnel. Mais lorsqu'on lit le petit livre de Catherine, on se dit que les conseils qu'elle donne sont valables pour tous et qu'on peut y trouver des idées, même quand on débute. C'est aussi le cas du livre de Sylvain Connac cité plus loin.

Philippe Meirieu, *Lettre à un jeune professeur*, ESF éditeur - France Inter, 2005. On trouvera plusieurs livres de Philippe Meirieu dans cette bibliographie. Il faut dire qu'il a beaucoup publié et que bon nombre de ses ouvrages font référence. Celui-ci est un peu à part. On n'y trouvera pas de conseils pratiques (quoique), mais surtout une remise en perspective du sens de ce métier et de ses enjeux. Donner du sens à son action, voilà l'utilité de ce livre. Et c'est essentiel !

Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, 1987. Ce livre fait partie des rares bestsellers en pédagogie. Il s'appuie sur des analyses de cas, comporte de très nombreux exemples et, surtout, des tableaux synthétiques très opérationnels pour la conduite de la classe. Le lecteur s'y trouve mis en situation d'activité, confronté à des exercices, des récits d'expériences pédagogiques ou d'évènements de la vie scolaire ; à partir de là, l'auteur dégage quelques principes fondamentaux et propose toute une série d'outils pour construire une pédagogie véritablement différenciée, pour accompagner et permettre la réussite de tous.

Jean-Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, 1997. J'ai une tendresse particulière pour ce petit livre d'un auteur que nous regretterons longtemps (il a été président du CRAP-*Cahiers pédagogiques*). Pour moi, tout enseignant devrait avoir lu ce livre ! Il propose une véritable réflexion sur le statut de l'erreur dans les apprentissages, en proposant de passer de l'idée de faute à celle d'erreur. Sa réflexion permet d'aider l'enseignant à comprendre les difficultés de ses élèves et à ces derniers d'utiliser leurs erreurs pour rectifier, progresser, rebondir. Du même auteur, on pourra aussi aller lire l'enthousiasmant *La saveur des savoirs* (2008).

Bruno Robbes, *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, ESF éditeur, 2010. Bruno Robbes a consacré sa thèse à la question de l'autorité éducative et écrit de nombreux articles sur le sujet (je signale celui sur les « *Trois conceptions actuelles de l'autorité* » qui est très éclairant). Dans cet ouvrage, il se veut concret en présentant des études de cas qui nous montrent que, loin du « *charisme* » ou de l'« *autorité naturelle* », celle-ci s'apprend, se construit et s'exerce collectivement.

Florence Castincaud, Jean-Michel Zakhartchouk, *L'évaluation, plus juste et plus efficace : comment faire ?*, Canopé - CRDP d'Amiens - *Cahiers pédagogiques*, 2014. Un livre stimulant pour faire évoluer les pratiques en termes d'évaluation des élèves. On y trouve à la fois les concepts clés sur ce sujet ainsi que des récits de pratique par des enseignants.

Annie Di Martino, Anne-Marie Sanchez, *Socle commun et compétences – Pratiques pour le*

collège, ESF éditeur, 2011. Les deux auteures proposent de nombreux outils pour organiser des situations d'apprentissage, évaluer et valoriser les acquis des élèves dans le cadre du travail par compétences. Elles insistent particulièrement sur la notion de « *tâches complexes* » et de « *ressources* ».

François Marie Gérard, *Évaluer des compétences, Guide pratique*, De Boeck éditeur, 2008. Ce guide (belge) qui se présente comme un outil d'autoformation propose apports théoriques, mises en situation, exemples, et s'organise autour de quatre compétences relatives à l'évaluation des apprentissages : préparer les élèves à résoudre des situations complexes, élaborer des situations complexes, traiter et analyser les productions des élèves lors d'une évaluation, exploiter les résultats d'une évaluation des acquis des élèves. Et en plus, il ne manque pas d'humour !

Jean-Michel Zakhartchouk, *Apprendre à apprendre*, éditions Canopé, 2016. Le nouveau socle commun intègre désormais dans son domaine 2 les « outils et méthodes pour apprendre ». Cet ouvrage propose de multiples pistes, depuis l'école primaire jusqu'au lycée, pour que les élèves puissent s'approprier ces compétences méthodologiques, à travers les disciplines, dans chaque matière, en classe ou aux marges de la classe.

Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, ESF éditeur, 2009. Ce livre donne de nombreuses pistes pour développer la coopération à l'école (primaire), en s'appuyant sur les apports de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle. Mais il ne se contente pas de cette dimension pratique. Sylvain Connac propose aussi une réflexion sur les effets pédagogiques de la coopération sur les apprentissages, et remet en perspective les valeurs qui sous-tendent ces pédagogies.

PRENDRE DES CHEMINS DE TRAVERSE

Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, éditions Gallimard, 2007. À lire absolument ! On y apprend bien plus que dans de nombreux ouvrages de pédagogie. Car le mérite de Daniel Pennac (qui a été professeur), c'est de nous mettre dans la peau du cancre qu'il fut aussi. Et nous amener ainsi à faire preuve d'empathie et à ressentir ce qui se passe quand ça bloque et qu'on ne peut pas apprendre.

David Lepoutre, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, éditions Odile Jacob, 1997. Je suis professeur de SES (sciences économiques et sociales) et j'ai donc une prédilection pour les sciences sociales. Ici, il s'agit précisément d'ethnographie. L'auteur a été professeur d'histoire-géographie à la Courneuve et y a habité. Il décrit les pratiques, les rites, les modes d'utilisation de l'espace des jeunes de banlieue. Il s'intéresse particulièrement aux usages de la violence (verbale et physique) et à la logique de l'honneur qui sous-tend la plupart des relations. Même si l'ouvrage a maintenant une vingtaine d'années, il reste utile pour comprendre ce qui se joue dans les quartiers et qui arrive jusqu'aux portes du collège et de la salle de classe.

Stéphane Beaud, *Pays de malheur !*, éditions La Découverte, 2004. J'ai plusieurs fois offert ce livre à certains de mes élèves. C'est un vrai livre de sociologie et aussi un miroir pour bon nombre d'entre eux qui y voient un écho à leurs propres interrogations. On y parle de l'école, des inégalités, de mobilité sociale, etc. On ne saurait trop conseiller à tous ceux qui caricaturent ou connaissent mal la banlieue de lire ce livre. Pour moi, il donne du sens à mon métier d'enseignant.

Jeanne Benameur, *Présent ?*, Collection Folio (n° 4728), éditions Gallimard, 2008. L'action de ce roman se passe dans un collège ZEP (zone d'éducation prioritaire). L'auteure est une ancienne professeure de français. Mais il s'agit d'une œuvre de fiction où tout se joue et se cristallise autour d'un conseil de classe de 3^e. Les personnages (enseignants, personnels, parents et élèves) sont décrits avec beaucoup d'empathie.

François Bégaudeau, *Entre les murs*, éditions Gallimard, 2006. Ici, il s'agit du livre. On se souvient que le film a eu beaucoup de succès et a remporté la palme d'or au festival de Cannes en 2009. On pourra lire sur ce blog une critique que j'avais faite de ce film au moment de sa sortie. Que ce soit pour le film comme pour le livre, il ne faut pas voir *Entre*

les murs comme un modèle, ni même un reportage sur l'école et encore moins un ouvrage de pédagogie. Il s'agit d'une œuvre littéraire (ou cinématographique) avec ses partis pris et ses raccourcis. Mais il permet une réflexion sur ce qui se passe dans une classe, entre les murs et dans la tête d'un professeur, sur ce que peut être la posture de l'enseignant et, au final, sur le sens de l'école. C'est déjà beaucoup.

Fabrice Erre, *Une année au lycée*, (tomes 1, 2, 3), Dargaud éditeur. Trois albums de BD hilarants où vous ne cessez de vous dire en les lisant « *mais c'est tellement ça !* ». L'auteur est professeur d'histoire-géographie dans un lycée du côté de Montpellier. Il tient aussi une rubrique sur le site du journal *Le Monde*. Et, en vrai, il n'est pas du tout coiffé comme ça !

Martin Vidberg, *Journal d'un remplaçant*, Delcourt éditeur, 2007. Tout le monde connaît aujourd'hui les dessins de Martin Vidberg qui dessine pour *Le Monde* et bien d'autres supports (dont les *Cahiers pédagogiques*). On reconnaît du premier coup d'œil ses personnages en forme de patates. On ne sait pas forcément qu'il a été professeur des écoles avant de se consacrer essentiellement au dessin. Le recueil qui l'a fait connaître, c'est ce *Journal d'un remplaçant* où il raconte avec beaucoup de finesse et d'émotion son année comme remplaçant, avec en particulier un passage dans une école pour enfants en grande difficulté.

Fernand Deligny, *Graine de crapule*, éditions du Scarabée, Ceméa, 1960. Avril 1977, je fais mon stage BAFA (brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur) pour devenir animateur de colos. Par hasard et nécessité, ce fut avec les Ceméa (centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active). Et cette semaine fut une découverte à tous égards. J'y ai découvert que l'éducation, la pédagogie, ce sont des valeurs mises en action à tel point que je suis devenu formateur pendant plus de vingt ans dans cette association. Et la découverte, ce fut aussi ce tout petit livre que j'ai acheté à la fin du stage. Depuis, j'ai dû le racheter une dizaine de fois, tant je l'ai prêté ou offert.

Je voulais finir cette liste par ce livre essentiel, même s'il est certainement le plus court de tous ceux présentés ici. Cet ouvrage a été publié pour la première fois au lendemain de la guerre. Accompagné de dessins de l'auteur, ce sont essentiellement des aphorismes ou de très courts récits qui sont présentés. Au-delà de la singularité de l'expérience d'un éducateur auprès d'enfants difficiles, ce livre touche à l'universel et est utile à tous ceux qui agissent auprès d'enfants et d'adolescents.

« *Avant de t'indigner, rappelle-toi de quoi tu étais capable lorsque tu avais leur âge.* »

« *Trop se pencher sur eux, c'est la meilleure position pour recevoir un coup de pied au derrière.* »

« *Lorsque tout marche bien, il est grand temps d'entreprendre autre chose.* »

Chacune de ces phrases m'a accompagné. D'abord dans ma pratique d'animateur, ensuite dans ma vie d'enseignant. Deligny nous dit ce qu'est la « *bonne distance* » de l'adulte. Il nous aide à gérer la tension entre l'ambition que nous devons avoir et la modestie de notre action. Ce livre ne parle pas de changer l'école, il est bien plus que cela, il parle de nous-mêmes, d'éducation, il parle de la vie. ■

PHILIPPE WATRELOT

Professeur de SES, formateur d'enseignants

On débute aussi sur le net

Une revue de sites, qui picore dans les articles du dossier et ailleurs pour proposer des ressources en ligne.

■ Les contributeurs de ce dossier

Le blog de Jacques Fraschini : [Les gestes professionnels à l'école primaire](#)

Le site présenté par Nathalie Dreyfus et Joyce Weil : [ÊtreProf](#)

Les vidéos de [NéoPass@ction](#)

Les émissions sur l'école et le numérique de [Nipédu](#)

Le blog de Philippe Watrelot, [Chronique éducation](#)

■ Les blogs de quelques amis des Cahiers pédagogiques

Mila Saint-Anne tient une chronique où elle aborde souvent le quotidien de sa classe et le travail par compétences. Voyez par exemple le billet intitulé « [Quel est votre secret ?](#) ».

Guillaume Caron est professeur de maths et consacre l'essentiel de son blog à cette discipline, mais on y trouve aussi des articles plus généraux. Il faut citer en particulier « [Autorité : et si ça s'apprenait ?](#) ».

Sur la question de l'évaluation, allez voir ce que dit Laurent Fillion pour découvrir [Peut mieux faire !](#)

Pour les professeurs des écoles, visite incontournable : le site [Charivari à l'école](#) et en particulier sa [rubrique Spécial profs débutants](#).

[Diversifier, le site de François Muller](#), est une formidable boîte à outils pour tous les enseignants.

■ D'autres sites bien utiles :

Le réseau Canopé (ex-CNDP) propose un [ensemble de ressources pour les nouveaux enseignants](#) des premier et second degrés, la [banque de séquences didactiques](#) ainsi que la page [Canopé sur le Climat scolaire](#).

Le site de l'agrégation de l'UCL à Louvain la Neuve, propose en accès libre, un livret bibliographique comprenant une sélection d'ouvrages, de revues et de sites, destiné aux professeurs stagiaires ou débutants. <https://uclouvain.be/fr/facultes/psp/edef/livret-bibliographique-agre.html>

La Casden-Banque Populaire, une banque mutualiste destinée aux enseignants, propose un [site Jeunes Profs](#).

Sur le site [Vocation enseignant](#), on pourra notamment consulter une page rassemblant [Dix conseils pour bien débiter dans l'enseignement](#) (inspirés du livre de Françoise Clerc, Sophie Genès et Nicole Priou, Hachette éducation, 2011).

Dominique Pernoux a [produit une sitographie](#) pour bien débiter dans le métier de professeur des écoles.

L'ICEM34 propose des ressources sur son site <http://www.icem34.fr/> pour l'organisation de la coopération en classe.



Sur [le site de l'école Saint-Didier](#), Rémi Castérès liste une série de difficultés rencontrées par les professeurs des écoles débutants et tente d'y répondre. C'est adaptable au secondaire.

Sur [le site de FranceTV Éducation](#), on pourra voir plusieurs vidéos sur le métier d'enseignant.

Ou encore [Educ'arte](#), des documentaires, des œuvres indexées et présentées par des enseignants, sur abonnement de votre établissement.

Tout le monde connaît le site ressource du ministère de l'Éducation nationale, [Éduscol](#), qui n'offre pas seulement une compilation des programmes, mais aussi une multitude de ressources sur tous les sujets.

Enfin, chaque académie, chaque circonscription propose des blogs, des sites d'une grande richesse, faciles à trouver sur un moteur de recherche.

■ Last but not least

Le [site des Cahiers pédagogiques](#), sur lequel sont présentées nos publications (livres et revues), mais qui propose aussi des articles en accès libre. On y trouve, par exemple, des descriptions de pratiques inspirantes, des réflexions sur le métier, sur la pédagogie, sur des tendances fortes du moment, des points de vue sur des questions d'actualité. ■

Débuter dans un collectif : les Rencontres du CRAP

Adelyne, Alice, Elsa et Thierry ont entre 25 et 40 ans ; ils sont professeurs, des écoles ou en collège, professeure documentaliste, dans l'enseignement public ou le privé. La rentrée 2017 était leur première, deuxième ou troisième rentrée. Ils étaient présents aux Rencontres d'été du CRAP, qui se tenaient du 17 au 23 août dans les Hautes-Alpes avec comme thème « Des pratiques pour former des élèves autonomes et solidaires ».

Informés par le site des *Cahiers pédagogiques* ou un ami, ils appréhendaient parfois cette première expérience, craignant de se sentir tout petits dans une assemblée d'enseignants chevronnés, voire galonnés, mais très rapidement ces peurs ont été balayées par « la simplicité », « la chaleur » et « la convivialité » des rapports qui s'instaurent dès le « brassage » où chacun met à la disposition de tous une spécialité régionale. Pauses respectées, initiatives, repas en commun, bar autogéré (et cette année piscine !), « tout est réuni pour faciliter les rencontres et les échanges ». « L'entre-soi guindé, l'esprit de chapelle sont totalement absents », observent-ils.

Surtout attirés par la thématique de la coopération qui était au cœur de ces Rencontres, ils ont apprécié la richesse des ateliers à laquelle contribue la diversité des participants avec la variété de leurs questionnements, « tous légitimes et pris en compte », de leurs expériences et de leurs points de vue. Dans les ateliers (chacun en suivait deux), ils ont trouvé une alliance d'apports théoriques et d'expérimentation concrète, d'élaboration de dispositifs qui leur ont permis de repartir en se sentant davantage « prêts pour la rentrée », avec de premières réponses face à des difficultés parfois rencontrées et munis de plein d'outils « immédiatement utilisables ».

Quelques phrases résument leur expérience :

« Venue à l'enseignement après une expérience associative, je me suis tout de suite retrouvée dans l'ambiance » ;

« dans la formation initiale on découvre plein d'apports théoriques et puis plus rien. Ici, j'ai retrouvé le plaisir d'une vraie formation continue » ;

« vivre ce temps de vacances m'a permis de vivre des temps conviviaux et chaleureux. Nous avons concrètement vécu la coopération dans les ateliers thématiques et d'activité : j'en conserve des clés pour ma pratique au quotidien. À plusieurs, nous avons expérimenté que nous avançons plus loin ; que dans l'entraide et la convivialité, nous avons de nouvelles idées de projets, et, parfois, des pistes concrètes de remédiation. Parfois, il peut encore nous manquer une marche, mais à plusieurs, on va plus loin et on finit par y arriver. C'est très fort, cela apporte plein de bonnes énergies, pourquoi cela ne serait pas vrai aussi dans nos établissements ? Au final, cela m'a beaucoup aidée à préparer la rentrée plus sereinement. Merci à tous ! » ■

ADELYNE BORNAT, ELSA MOCQUET, ALICE PALLUAULT, THIERRY RICHARD

Professeurs néotitulaires

Propos recueillis par Dominique Seghetchian

POINT DE VUE Les rencontres du CRAP, c'est quoi ?

Présentation personnelle et impliquée des Rencontres du CRAP-*Cahiers pédagogiques* (cuvée 2017) par l'un des organisateurs bénévoles de ces trois dernières années, venu pour la première fois en 2013.

- Des ateliers thématiques où on parle de soi, réfléchit sur nos pratiques, expérimente des méthodes de développement collectif (comme le *world café* ou le jeu des quatre coins) ou pédagogiques (comme les classes coopératives) dans un esprit d'écoute, de débat, de découverte et de bienveillance.
- Une conférence débat comme celle de Sylvain Connac sur « la coopération et la différenciation pédagogique », durant laquelle il a partagé avec nous expériences de terrain, concepts théoriques, témoignages d'élèves et d'enseignants, le tout avec une grande honnêteté intellectuelle et à l'écoute de nos interrogations.
- Une demi-journée de coupure au milieu de la semaine pour se balader, prendre de la hauteur, avoir des discussions passionnantes, refaire le monde et se raconter nos vies. Et aussi un planning avec des temps de pause et des soirées de folie pour partager de beaux moments tous ensemble.
- Des soirées « initiatives » où ce sont les participants qui proposent de partager des documentaires, des ressources pédagogiques, des expériences, un débat politique, une discussion à visée démocratique et philosophique avec les enfants, ou encore un cours de hip-hop avec *my brother*, la star des *West et East Coasts* réunies : BBoy Isma !
- Des ateliers « activité » : secourisme, théâtre, langages artistiques, atelier d'écriture, randonnée, etc. Car prendre du temps pour soi et se remettre en situation d'apprenant, et d'émerveillement, est tout aussi important pour nous que de réfléchir à nos pratiques pédagogiques et à la politique éducative.
- Un groupe d'enfants de 5 à 15 ans qui vit ses Rencontres en parallèle aux nôtres, grâce à une équipe d'animateurs CRAPistes. Car être parent ne doit pas nous empêcher de nous engager, de réfléchir et de nous développer professionnellement, et permettre à nos enfants de rencontrer l'esprit CRAP.

Finalement, les Rencontres du CRAP, c'est quoi ? Ce qui, depuis cinq ans, me confirme que je peux être à ma place en tant qu'enseignant (même révolté et décalé), et la famille professionnelle que je me suis construite par-delà nos différences.

C'est aussi ce qui a rythmé les trois dernières années de ma vie en tant que coorganisateur avec deux femmes exceptionnelles, Monique Ferrerons et Nicole Bouin, pour former le trio Monifa. Une aventure que je suis très fier d'avoir vécue avec elles, et qui m'aura énormément appris en termes d'organisation, d'entraide, de diplomatie, d'humilité, en m'insérant dans un authentique collectif de travail.

Le CRAP, c'est finalement un endroit où, à tous les niveaux, je peux me permettre de continuer à apprendre, où je sais que je serai écouté, et où je peux me rendre utile sans avoir à porter le poids du monde sur mon dos.

Article paru sur le site des *Cahiers pédagogiques* le 25 août 2017, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-Rencontres-du-CRAP-c-est-quoi>

FADI MAKKI

Professeur d'EPS en collège

POUR EN SAVOIR PLUS

Quelques articles sur les Rencontres d'été du CRAP publiés sur notre site :

« Rencontres 2017, Qu'est-ce qu'on se raconte ? » : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Qu-est-ce-qu-on-se-raconte> ;

« Témoignages de participants, La coopération, c'est politique ! » :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-cooperation-c-est-politique> ;

« Conférence de Sylvain Connac Rencontres 2016 : Une semaine de rencontres - Album photos » :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-semaine-de-rencontres> ;

« Rencontres 2015 : Entre vacances et rentrée » :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Entre-vacances-et-rentree> ;

« Rencontres 2014 : « Des enseignants qui me ressemblent et qui cherchent ensemble - Témoignages »

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Temoignages-9334>

Qui sommes-nous et que proposons-nous ?

Les *Cahiers pédagogiques* sont une revue associative, publiée par le Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP⁽¹⁾). Le CRAP se veut engagé, parce qu'il ne croit pas à une pédagogie désincarnée : « *changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société* », peut-on lire sur chaque publication. Mais il sauvegarde son autonomie vis-à-vis de tout syndicat, de tout parti, de tout ministère. C'est en toute indépendance que le CRAP et les *Cahiers pédagogiques* prennent position sur les réformes qui sont mises en œuvre et réclament celles qui leur semblent indispensables.

Le CRAP-*Cahiers pédagogiques*, c'est aussi un réseau national d'enseignants solidaires, prêts à réfléchir ensemble sur les problématiques rencontrées par chacun. La vie de l'association est rythmée par des temps forts : colloques, débats, journées d'automne, Rencontres d'été⁽²⁾. Notre association s'efforce aujourd'hui de se développer en réseaux régionaux autour de correspondants académiques. Pour contacter ceux de votre région, vous trouverez leurs coordonnées sur notre site : [les correspondants académiques](#).

Les militants du CRAP et les rédacteurs des *Cahiers pédagogiques* sont des praticiens qui exercent dans tous les secteurs de l'école. Ce sont aussi des bénévoles. Notre mouvement et sa revue ont besoin du soutien de ses sympathisants et de ses lecteurs. Ce soutien se manifeste par exemple par l'[adhésion à notre mouvement](#) et l'[abonnement à notre revue](#).

DES CERCLES POUR PARTAGER

Les [Cercles des Cahiers pédagogiques](#) sont un site d'échanges, de réflexions et de pratiques professionnelles produit, comme la revue *Les Cahiers pédagogiques*, par l'association CRAP-*Cahiers pédagogiques*. L'équipe des Cercles a mis en place en septembre 2017 un espace d'échanges destiné aux nouveaux enseignants : [Débuter dans le métier : SOS terrain](#).

Grâce à notre réseau, les enseignants qui commencent à se frotter aux réalités parfois difficiles du métier peuvent trouver des réponses à leurs questions..

L'intérêt des Cercles est qu'ils sont complémentaires de l'institution de l'Éducation nationale. Le service proposé est gratuit (mais il faut s'inscrire sur le site des Cercles) et s'appuie sur le bénévolat des animateurs des Cercles et des adhérents de l'association.

QUELQUES DOSSIERS DES CAHIERS

Le présent dossier fait suite au premier hors-série numérique publié par les *Cahiers pédagogiques* en 2006 et qui rassemblait des textes déjà publiés dans des numéros précédents : « [Quelques outils et réflexions pour \(bien\) débiter dans l'enseignement](#) ».

Plus récemment, nous avons consacré plusieurs numéros des *Cahiers pédagogiques* aux débuts dans le métier :

« [Débuter dans l'enseignement](#) », *Hors-série numérique* n°43 (juin 2016)

« [Premiers pas dans l'enseignement](#) » n° 418 (novembre 2003)

« [Enseigner, un métier qui s'apprend](#) » n° 435 (aout 2005)

Et, en écho aux thèmes abordés dans notre dossier, on pourra consulter :

« [Justice et injustices à l'école](#) » n° 532 (décembre 2012)

- « [La classe, pour apprendre et vivre ensemble](#) » n° 481 (mai 2010)
 - « [As-tu fait tes devoirs ?](#) » n° 468 (décembre 2008)
 - « [Aider à mémoriser](#) » n° 474 (juin 2009)
 - « [Travailler par compétences](#) » n° 476 (octobre 2009) complété par « [Évaluer à l'heure des compétences](#) » n° 491 (octobre 2011)
 - « [Croiser des disciplines, partager des savoirs](#) » n° 521 (avril 2015)
 - « [Mettre en œuvre les EPI](#) » n° 528 (mars 2016) ■
-

1 Oui, oui, nous savons ce que cela signifie en anglais !

2 Voir dans ce dossier l'article « Débuter dans un collectif : les Rencontres du CRAP ».