

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

DOSSIER

## S'embarquer dans les apprentissages



### ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

RENCONTRES : Le troll, cet être étrange  
ENTRETIEN : Thomas Legrand  
L'ÉCOLE AILLEURS : Roumanie

### PERSPECTIVES

FAITS ET IDÉES : Loin des yeux, près du cœur  
DEPUIS LE TEMPS... : Comme un roman  
LE LIVRE DU MOIS : L'école des réac-publicains

# LESOMMAIRE n° 531, septembre-octobre 2016

## ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

- |   |                            |   |                                     |   |                             |
|---|----------------------------|---|-------------------------------------|---|-----------------------------|
| 2 | De sérieuses inquiétudes   | 5 | Le facteur humain compte énormément | 7 | L'actualité de la recherche |
| 4 | Le troll, cet être étrange | 6 | L'école ailleurs                    | 8 | La chronique de Nipédu      |
|   |                            |   |                                     | 9 | Billet du mois              |

## DOSSIER COORDONNÉ PAR CÉLINE WALKOWIAK ET MAËLISS ROUSSEAU

### S'embarquer dans les apprentissages

Sommaire complet du dossier page 11

#### 12 Itinéraires

De la maternelle au lycée, faire le point sur le chemin à parcourir et tenter de répondre aux questions : d'où partent les élèves ? Quelles sont les difficultés rencontrées en fonction du public et comment les dépasser ? Quels choix pédagogiques pour les enseignants ?

#### 28 Équipages

De nombreux témoignages pour mettre en évidence que les relations entre élèves, entre élèves et

enseignants, et bien sûr le travail d'équipe sont des leviers privilégiés pour embarquer tous les élèves.

#### 41 Destinations

Des pratiques partant des disciplines pour proposer des démarches qui aident les élèves, non seulement à s'embarquer mais à arriver à bon port, sans se décourager, sans que personne ne soit débarqué.

## PERSPECTIVES

#### ■ Et chez toi, ça va ?

- 58 Vendredi
- 59 Et en valencien ?
- 59 Lâchez prise !
- 60 Internet expliqué à ma grand-mère
- 61 Le p'tit René

#### ■ Faits et idées

- 62 Loin des yeux, près du cœur
- 64 Les visites éclairs, un levier de développement professionnel ?
- Nos publications
- 66 Débuter dans l'enseignement

#### ■ Depuis le temps...

- 68 Comme un roman
- Le livre du mois
- 70 *L'école des réac-publicains* (Grégory Chambat)

## NOS PROCHAINS DOSSIERS

### Justice et injustices

à l'école n° 532, novembre 2016



L'école est traversée par tous les débats qui agitent la société. La question de la justice y est particulièrement vive et le sentiment d'injustice très prégnant chez tous les acteurs aux prises avec l'institution. Entre la subjectivité du sentiment et les conditions objectives des injustices vécues à l'école, quelles réponses pouvons-nous apporter ?

### Enseigner les sciences expérimentales

n° 533, déc. 2016



L'enseignement des sciences expérimentales s'est considérablement renouvelé. Ces changements ont visé à mettre l'élève au centre, en prenant en compte les travaux de la didactique ainsi que les réflexions sur le bagage intellectuel de base pour tout citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle, au cœur d'une société basée sur les sciences et les technologies.

## HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE

### Rencontrer le fait religieux

à l'école n° 44, octobre 2016



Qu'est-ce que rencontrer le fait religieux à l'école ? Comment amener les élèves à réfléchir à une question aussi sensible, et pour cela à dépasser leurs expériences subjectives ? Un HSN qui mêlera articles tirés des archives des *Cahiers pédagogiques* et d'autres entièrement nouveaux.



3 782829 107708 05310

Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél.: 01 43 48 22 30 - Fax: 01 43 48 53 21

www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com





# LESOMMAIRE

## ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

- 2 De sérieuses inquiétudes** CÉCILE BLANCHARD
- 4 Le troll, cet être étrange** ROSELINE NDIAYE
- 5 Le facteur humain compte énormément**  
ENTRETIEN THOMAS LEGRAND  
*L'école ailleurs*
- 6 Roumanie : impliquer les élèves**  
AURORE DUDKA  
*L'actualité de la recherche*
- 7 Enjeux du travail personnel de l'élève : dans ou hors la classe** ANNIE FEYFANT, RÉMI THIBERT  
*La chronique de Nipédu*
- 8 Destination : exigence scolaire**  
NICOLAS DURUPT, RÉGIS FORGIONE, FABIEN HOBART  
*Billet du mois*
- 9 Manuel de qualité, mirage de l'été ?**  
MICHÈLE AMIEL

## DOSSIER

### *S'embarquer dans les apprentissages*

Coordonné par Céline Walkowiak et Maëli Rousseau

Sommaire complet page 11

## PERSPECTIVES

- **Et chez toi, ça va ?**
- 58 Vendredi** CORINNE BRISBART
- 59 Et en valencien ?** ÉLODIE LEFÈVRE
- 59 Lâchez prise !** CYRIL LASCASSIES
- 60 Internet expliqué à ma grand-mère**  
MARJORIE DECRIEM
- 61 Le p'tit René** JEAN-CHARLES LÉON  
■ **Faits et idées**
- 62 Loin des yeux, près du cœur**  
CATHERINE MENDONÇA DIAS
- 64 Les visites éclairs, un levier de développement professionnel ?** MYLÈNE ARDID ET RICHARD ÉTIENNE  
■ **Nos publications**
- 66 Débuter dans l'enseignement**  
HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE N° 43  
■ **Depuis le temps...**
- 68 Comme un roman** YANNICK MÉVEL  
■ **Le livre du mois**
- 70 L'école des réac-publicains**  
GRÉGORY CHAMBAT

# Dans le même bateau

Jusqu'aux derniers jours, la question du titre du dossier de ce numéro s'est posée, et le titre c'est bien autre chose qu'un décorum. On aurait pu lister seulement les titres auxquels vous avez échappé, plutôt vous faire partager les interrogations du comité de rédaction et des coordonnatrices.

« Embarquer les élèves » supposait que l'on se demande « pour où ? » et restait flou sur la destination. « Embarquer les élèves vers les apprentissages » précisait les objectifs du voyage, mais conservait une dimension passive et pouvait rappeler l'enrôlement quand le maître seul choisit où il veut mener son embarcation. Las, nous ne voulions surtout pas de l'idée des élèves qui rament pour attendre les contrées du savoir choisies uniquement par le capitaine. Pourtant, l'idée d'embarquer synthétisait celles de motivation, de persévérance, de coopération mais aussi de voyage, de ceux qui forment la jeunesse, qui font cheminer vers les savoirs.

Ambitieux que nous sommes, nous voulions traduire en peu de mots, contrainte de maquette oblige, l'idée d'associer les élèves au choix de leur parcours vers la réussite, la définition commune de l'horizon à atteindre, le concept de socioconstructivisme auquel nous, indéfectibles crapistes pédagogues, sommes profondément attachés et que nous défendons malgré les attaques.

Alors s'est invité le « s' », transformant le texte en « S'embarquer pour les apprentissages », une seule lettre pour dire qu'enseignants et élèves acteurs et volontaires partagent l'aventure, pour évoquer la confiance, refuser une relation hiérarchisée entre entre celui ou celle qui saurait tout et l'élève qui devrait tout apprendre. Le « s » pour signifier que, quel que soit le nombre de voyages effectués, et malgré les tempêtes, de chaque année scolaire l'enseignant apprend, qu'il apprend aussi des élèves et que la traversée annuelle est un partage, alors que la formation des enseignants elle aussi se déroule au long cours, tout au long de la vie.

S'embarquer dans les apprentissages, c'est aussi refuser le débarquement de ceux qui iraient moins ou plus vite, accepter que l'erreur de trajectoire soit formatrice et que les savoirs se construisent collectivement.

Bon vent et bonne année scolaire ! ■



« Associer les élèves au choix de leur parcours »

## LE BLOG DUMOIS

### Derrière l'élève

Un blog un peu ovni, où Florence Lhomme dresse des portraits d'élèves dans lesquels la fiction se mêle à la réalité et au souvenir d'élèves croisés. L'objectif de l'auteure: « Effacer au maximum le professeur et garder le ressenti de l'élève en classe avec tout ce qu'il est, permettre à chacun de rentrer dans la tête de l'enfant, adolescent, jeune. »

<http://derriereleleve.blogspot.fr/>

## LE CHIFFRE

# 63

La majorité des Français (63 %) se déclare favorable à la scolarisation des enfants de moins de 3 ans, 23 % se disent même « tout à fait favorables ». Les parents d'enfants de moins de 3 ans sont encore plus favorables à cette mesure: 74 % la soutiennent, dont 32 % s'y déclarant « tout à fait favorables ». Dans le détail, on observe que les jeunes (78 %), les plus diplômés (69 %) et les catégories pauvres (67 %) sont les plus favorables à cette scolarisation.

Pour en savoir plus : <https://miniurl.be/r-175a>

## LA CITATION

« Plutôt que de s'interroger sur ce qui va changer à l'école, dans les apprentissages, la formation, avec le numérique, regardons ce que peut être l'école face à un monde traversé, voire investi, par le numérique. »

**Jacques-François Marchandise**

intervenant aux Rencontres du CRAP-Cahiers pédagogiques le 19 août

## De sérieuses inquiétudes

**SUBVENTIONS.** Laurent Wauquiez, nouveau président du conseil régional Auvergne-Rhône-Alpes, a-t-il décidé que sa région ne soutiendrait plus les dispositifs de prévention et remédiation du décrochage scolaire ?

La précédente majorité du conseil régional Rhône-Alpes avait mis en place en 2011 un « plan régional en faveur des jeunes pour le raccrochage en formation et pour l'emploi ». Philippe Meirieu, qui était alors vice-président délégué à la formation tout au long de la vie, explique que Rhône-Alpes comptait alors environ 50 000 jeunes de 16 à 25 ans qui étaient « invisibles », ni en emploi, ni au chômage, ni en formation, ni dans les missions locales. « C'est colossal ! On n'avait pas leur identité, on savait juste qu'ils existaient à partir des données de l'Insee (Institut national de la statistique et des études économiques). » Le plan de raccrochage, fonctionnant sous la forme d'un appel à projets en direction des structures publiques ou associatives engagées dans ce domaine, a permis de joindre environ 5 000 jeunes en cinq ans pour leur proposer une solution.

À la demande de la région, le centre Alain-Savary de l'IFÉ (Institut français de l'éducation) a produit en avril 2015 un rapport d'évaluation<sup>[1]</sup> en travaillant avec des équipes de professionnels ayant répondu à l'appel à projet. Les auteurs du rapport observent que « les dispositifs régionaux permettent aux acteurs de se donner les moyens d'aller chercher les jeunes là où ils sont et de les accompagner à partir de là où ils en sont, jusqu'à ce qu'ils soient, au bout

du compte, en mesure de raccrocher une offre de droit commun ».

En 2015, 1,1 million d'euros figurait au budget de la région pour ce plan, mais les documents accompagnant le projet de budget pour 2016, préparé et voté par la nouvelle majorité (désormais sur la région Auvergne-Rhône-Alpes), n'en font pas mention. Et les structures concernées, qu'elles soient établissements publics ou associations, ont sim-

**Les enfants sont différents, et il faut à un moment donné les confronter à cette réalité.**

plement reçu un courrier, en avril ou en mai, pour leur signifier la décision. Certaines n'ont même rien reçu.

### PAS DE DÉCISION, MAIS...

Du côté du cabinet de Laurent Wauquiez, le démenti est formel : aucune décision n'est prise, aucune stratégie n'est encore arrêtée dans le domaine de la lutte contre le décrochage, il est trop tôt pour que le président de région s'exprime. De fait, il n'y a pas eu de déclaration publique à ce sujet. Au groupe socialiste, démocrate, écologiste et apparentés du conseil régional, on confirme qu'officiallement, le nouvel exécutif n'a rien annoncé : « Ils ne disent pas qu'ils arrêtent les

subventions, mais ils testent là où ça fait du bruit. Les écoles de la deuxième chance (sauf une) ont vu leurs subventions votées, elles. Nous avons demandé à l'exécutif régional d'éclaircir sa position, sans réponse, et aucune autre subvention n'a été mise au vote jusqu'ici. Ils étaient partis pour ne rien faire de plus mais, à force de montées au créneau, ils ont l'air d'hésiter. »

Stéphanie Pernod-Baudon, vice-présidente en charge de la formation continue et de l'apprentissage, en séance du conseil régional en juin dernier, a tout de même répondu à une élue d'opposition qui interpellait Laurent Wauquiez sur ses choix en matière de lutte contre le décrochage : « Vous nous parlez [...] de structures d'accompagnement, de tout ce qui semblerait marcher dans le système éducatif français. Ça ne fonctionne pas, ça ne marche pas ! » Et elle poursuit : « Les enfants, à partir du moment où ils naissent, sont différents, et il faut à un moment donné les confronter à cette réalité. Il y en a qui travaillent plus que d'autres, et d'autres qui travaillent moins, certains ont des difficultés et d'autres n'en ont pas, eh bien il faut leur faire vivre cette réalité ! »

Pas de quoi calmer les inquiétudes des acteurs concernés durant l'été, d'autant que, la réunion suivante du conseil régional ayant lieu courant septembre, les structures n'avaient aucune chance d'avoir plus de nouvelles avant la rentrée et leur éventuelle ouverture.

Pour Philippe Meirieu, il y a là « un projet politique clair, qui se résume à "chacun doit se prendre en charge, l'État n'a pas à aider les plus en difficulté, qui doivent faire leurs preuves, montrer

1 <https://miniurl.be/r-1762>



À LIRE SUR NOTRE SITE WWW.cahiers-pedagogiques.com

■ **Pokémon**

En quelques semaines, on ne compte plus les articles, les conversations et les anecdotes à propos du jeu Pokémon Go et de ses utilisateurs. Et les enseignants ne sont pas en reste, avec des échanges sur les usages possibles du jeu en pédagogie. Sylvain Connac nous dit ce qu'il en pense, à savoir que « *Pikachu est un piètre pédagogue* » et qu'il faut « *substituer au jeu le travail authentique* », le « *vrai travail* ».

<https://miniurl.be/r-175b>

■ **Questions-réponses**

Un questionnaire sur l'école dans la boîte aux lettres (diffusé par SOS Éducation). Les questions, alarmistes, très orientées et parfois presque malhonnêtes, n'appellent pas vraiment de réponse argumentée. Mais on peut s'y essayer quand même ! C'est ce qu'a donc fait Françoise Colsaet, point par point, ce qui lui fait dire que « *[ses] raisons de penser qu'il y a une crise ne sont pas du tout les [leurs]* » !

<https://miniurl.be/r-175c>

■ **Débutante**

Message aux enseignants débutants, de la part de Florence Castincaud, qui se sent débutante à chaque rentrée, depuis des années. En forme de triptyque : penser aux élèves, lire et faire équipe avec ses collègues. Elle s'en explique et livre trois idées aux jeunes collègues : penser aux élèves, réfléchir, échanger et enfin faire équipe avec ses collègues. Pour elle, il s'agit aussi de leur éviter l'image d'une carrière qui se déroulerait entre soumission et impunité.

<https://miniurl.be/r-175d>

■ **Album photo**

Les Rencontres d'été du CRAP-Cahiers pédagogiques ont commencé le 17 août, dans un lycée professionnel de Ploemeur, à côté de Lorient (Morbihan). Cette année, ce sont quatre-vingt-neuf participants adultes qui s'y sont retrouvés pour une semaine d'ateliers pédagogiques, pour échanger sur leurs pratiques, en découvrir de nouvelles, s'inspirer avant la rentrée. Un album photo en ligne pour en saisir l'ambiance.

<https://miniurl.be/r-175e>

leur mérite individuel". D'ailleurs, la région a décidé de créer des bourses exceptionnelles pour les bacheliers ayant obtenu la mention "très bien". Il s'agit de cinq-cents euros par jeune, sans conditions de ressources. Le mérite individuel est postulé comme toujours possible, quelle que soit la situation du jeune. C'est une négation des difficultés réelles d'ordre sociologique et psychologique que peut rencontrer un jeune dans un système éducatif très inégalitaire. »

**ENTRE AMERTUME ET MOBILISATION**

Nicole Bouin, militante du CRAP-Cahiers pédagogiques, est amère : « Nous avons réussi à faire sensiblement baisser le nombre de jeunes décrocheurs en cinq ans, cela risque de repartir à la hausse. Si la non-reconduction de subvention se confirme, ce serait révoltant. Ce serait aussi irresponsable, on sait bien que les économies à court terme coûtent très cher à la société à moyen et long termes. » Elle accompagnait l'association Potentiel jeunes, qui comptabilisait une quarantaine de jeunes rattachés chaque année depuis quatre ans : « La subvention était leur seule ressource, donc ça ferme. »

À Grenoble, Vincent Costes, le délégué général de l'association La Bouture, a appris par hasard en juin que la subvention 2016 était bloquée. Après une première convention triennale signée avec la région en 2012, une nouvelle a été signée en 2015, jusqu'à août 2018. « Une pétition en ligne<sup>[2]</sup> a été lancée, qui a recueilli 10000 signatures en une semaine. On a alors reçu 50 % de la subvention pour 2015-2016. Mais nous n'avons aucune certitude qu'ils honoreront l'engagement de l'équipe précédente. »

<sup>2</sup> <https://miniurl.be/r-1763>

Pendant sa campagne, Laurent Wauquiez avait promis des réductions budgétaires, sans les détailler. Pour beaucoup, la première alerte a été la baisse de la subvention de la Maison des enfants d'Izieu. Un exemple qui fait espérer un recul du président de région, car après avoir annoncé une baisse de 40000 euros (soit 17 % de la subvention en 2015) du financement accordé au mémorial d'Izieu, la région a finalement accepté de limiter la baisse à 20000 euros. Dans le même temps, la

région a doublé la subvention du festival Jazz à Vienne, ville dont le maire est du même parti que Laurent Wauquiez, attribué 50000 euros de subventions à l'UNI, un syndicat étudiant de droite, et voté en avril une subvention de 4,7 millions d'euros pour un projet de parc de loisirs à Roybon (Isère), malgré la suspension du chantier par la Justice pour cause de destruction de zones humides. ■

CÉCILE BLANCHARD

L'ÉCOLE DE VIDBERG



## MOUVEMENTS PÉDAGOGIQUES

### ■ Marchandisation

« L'éducation n'est pas un marché comme un autre ! » Solidarité Laïque se félicite de la résolution historique du 8 juillet dernier du Conseil des droits de l'homme des Nations unies invitant les États à « corriger toute incidence négative de la commercialisation de l'éducation ». Solidarité Laïque avait lancé en juin, avec une vingtaine d'organisations, un appel à la société civile « pour résister à cette tendance lourde : l'éducation est vue aujourd'hui par les acteurs économiques, dont les multinationales, comme un marché lucratif qui représente à lui seul cinquante milliards de dollars ».

<https://miniurl.be/r-175f>

### ■ Exposition

L'Apmp (association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public), l'Irem (Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques) et l'Espace Mendès-France de Poitiers préparent une exposition consacrée aux mathématiques. « Maths et Puzzles », qui montre qu'elles ne peuvent se résumer à une discipline purement scolaire. Sont présentés des manipulations et défis, de la maternelle à l'université. Ouverture à partir du 28 septembre et jusqu'en juin 2017. Catalogue d'exposition de 200 pages à paraître.

Renseignements sur <http://emf.fr/>

### ■ Réciprocité

Claire Héber-Suffrin, enseignante et formatrice, docteure en sciences de l'éducation, et cofondatrice des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs qui font partie du CAPE (collectif des associations partenaires de l'école publique), publie deux ouvrages aux éditions de la Chronique Sociale, Apprendre par la réciprocité et Des outils pour apprendre par la réciprocité. Pour l'auteure, la réciprocité repose sur « des dynamiques cohérentes, des situations pédagogiques efficaces et des cheminements motivants ». Le premier ouvrage présente la démarche et le deuxième propose des fiches pour la mettre en œuvre.

### ■ Colloque

À l'occasion des 50 ans de la disparition de Célestin Freinet, le Comité universitaire d'information pédagogique (CUIP) organise un colloque international sur « La pédagogie Freinet... actualité d'une histoire en devenir ». En partenariat avec le CRAP-Cahiers pédagogiques, l'ICEM-Pédagogie Freinet et l'OCCE.

Vendredi 11 et samedi 12 novembre 2016, Centre international d'études pédagogiques, 1 avenue Léon-Journault 92310 Sèvres. **Inscription obligatoire auprès de Magalie Boudoux ([magalie.boudoux@u-cergy.fr](mailto:magalie.boudoux@u-cergy.fr)) avant le 10 octobre 2016.**

## Le troll, cet être étrange

**RÉSEAUX SOCIAUX.** Nous sommes aux rencontres du CRAP-Cahiers pédagogiques, fin août, près de Lorient. Les utilisateurs de Twitter, présents ou non, ont recours à un mot clé pour suivre le fil de ces rencontres. Et soudain, des intrus s'incrument, moqueurs et parfois même franchement agressifs. Récit.



Vendredi 19 août, une centaine de personnes écoutent attentivement l'exposé de Jacques-François Marchandise. Son thème, bien d'actualité, est « quel pouvoir d'agir à l'ère du numérique ? ». Quatre-vingt-dix adhérents du CRAP-Cahiers pédagogiques participant à nos Rencontres d'été sont là. Il parle d'un numérique capacitant, d'un effet d'ascenseur social et des perspectives qu'il offre en matière de lien social<sup>1</sup>. Des concepts qui s'insèrent bien dans une réflexion sur l'éducation et qui seront intéressants à partager avec ceux qui n'ont pas pu être là, nous sommes ainsi quelques-uns dans la salle à le faire via Twitter.

Quand, tout à coup, je vois apparaître un message sur la balise qui regroupe nos échanges durant les rencontres. Ce message de quelqu'un qui d'habitude est loin de partager nos idées me surprend. Un message bien sirupeux, bien « pédagogo », comme ils disent, qui laisse entrevoir des idées différentes de celles auxquelles il m'avait habituée. Aurait-il médité tout l'été, le grand air lui aurait-il fait le plus grand bien ? J'ai failli avaler mon chapeau quand j'ai vu d'autres messages du même genre arriver, postés par lui et d'autres. Une épidémie ?

### ALERTE AUX TROLLS

Mais la conférence étant bien plus intéressante que ces échanges, je me concentre sur des propos qu'on a peu l'habitude d'entendre. On y apprend que l'enseignant est parmi les populations les

plus numérisées, mais que, souvent, un refus du numérique au travail tient, pour faire court, à un refus d'obtempérer.

Les « twittos » de la salle ont fait comme moi, grandement surpris par l'épidémie de faux jargon « pédago » chez nos détracteurs habituels. Et soudain, sur Twitter, des messages fusent : « Alerte trolls ! » Les trolls, ce sont ces individus malveillants, qui, trop souvent sous couvert d'anonymat, abreuvent les réseaux sociaux de leurs messages agressifs, voire franchement haineux. Ne pas se laisser prendre à leur jeu. À la sortie de la conférence, et les jours suivants, il a fallu expliquer aux néophytes ce qu'est un troll. Difficile de se mettre à la place de ces gens qui ne pensent qu'à faire du mal quand, aux Rencontres, la bienveillance fait le lien entre les uns et les autres. Le dîner avec Jacques-François Marchandise permet d'échanger sur cette société numérique qui parodie la société, la vraie, qui est rarement le monde des Bisounours.

Comme être méchant, on ne sait pas vraiment faire au CRAP-Cahiers pédagogiques, contentons-nous de l'indifférence ou de la dérision. Utilisons le collectif. Les Rencontres continuent, les tweets se multiplient et les trolls nous oublient. Jusqu'à quand ? En tout cas, cette expérience a multiplié le nombre de personnes conscientes de la malveillance des trolls, et les a aidées à en rire plutôt qu'à en souffrir ! ■

**ROSELINE NDIAYE**

Enseignante de SVT en collège, présidente du CRAP-Cahiers pédagogiques

<sup>1</sup> <http://www.cahiers-pedagogiques.com/De-quoi-serons-nous-capables-avec-le-numerique>



# Le facteur humain compte énormément

**ENTRETIEN.** Thomas Legrand est éditorialiste politique sur France Inter. Régulièrement, il parle des enjeux des politiques éducatives dans ses éditoriaux, avec nuance et sans occulter la complexité des problématiques, chose plutôt rare dans les médias. Cela nous a donné envie d'en parler avec lui.

**Est-ce à l'école qu'est née votre vocation de journaliste ?**

Non. J'ai eu une scolarité compliquée : je suis très dyslexique. J'ai fréquenté une école où les enseignants ne mettaient pas de notes et essayaient de s'intéresser aux processus d'apprentissage individuels des enfants plutôt que de les faire rentrer dans des moules. En classe de 7<sup>e</sup>, j'ai dit à un pédopsychiatre que je voulais être journaliste. Il a éclaté de rire. Ça m'a mortifié, mais je l'ai pris comme un défi. Et je crois que la dyslexie développe un état d'esprit de contournement qui fait qu'on regarde les choses sous un angle un peu différent, pour voir les divers aspects. C'est assez utile pour les journalistes.

**Nous avons l'impression que de nombreux journalistes connaissent finalement très mal l'école de l'intérieur et qu'ils en restent au superficiel. Vous semblez échapper à cet à-peu-près et ce faible intérêt pour la pédagogie ?**

Aujourd'hui, les journalistes sont une caste de bons élèves, passés par des écoles qui sélectionnent de façon très scolaire. Il y a encore quelque temps, les parcours étaient plus divers. Il y a de ce fait une forme de vénération de la voie classique parmi mes confrères.

En tant qu'éditorialiste politique, j'essaye tous les jours d'expliquer qu'un slogan est beaucoup trop court pour appréhender la complexité. Et s'il y a un domaine où les slogans deviennent insupportables, c'est bien celui de l'éducation. Derrière chaque slogan, il y a des interprétations différentes : quand on revendique l'égalité, parle-t-on d'uniformité ou de différenciation ? Dans une période d'inégalités spatiales dans l'urbanisme, l'uniformité n'est pas du tout garante de l'égalité. Le débat sur l'éducation est très symptomatique du débat politique. On parle beaucoup d'horizontalité en politique : en matière d'éducation aussi il faut passer du vertical à l'horizontal. Les solutions ne se trouveront plus dans les schémas classiques, mais dans la capacité d'adaptation.



Radio France/Christophe Abramowitz

**Récemment, vous avez fustigé le trop grand jacobinisme dans l'école française et plaidé pour une école à la fois bienveillante et efficace. Mais l'autonomie absolue, pratiquée ces dernières années en Suède par exemple, peut aussi renforcer les inégalités.**

Je ne sais pas s'il faut une autonomie absolue. Je constate que personne n'est content de notre école actuelle et je ne crois pas que ce soit seulement une question de moyens.

Les systèmes qui trustent le haut des classements PISA sont les écoles asiatiques (très autoritaires) et nordiques (plus libertaires et égalitaires, prônant l'épanouissement). Je pense que notre société aspire plus à la deuxième solution qu'à la première. Quand on regarde les écoles très autonomes des pays du Nord, on voit que, même dans les endroits socialement en difficulté, elles ont de bons résultats. Mais je ne dis pas que cette méthode est la meilleure. Je ne hiérarchise pas les méthodes d'enseignement, je ne veux pas substituer une grille à une autre grille, je veux que chacun puisse expérimenter et enseigner de façon cohérente avec ce qu'il estime meilleur. Peu importe la méthode, si elle est le fruit du travail d'une équipe pour s'adapter à un ter-

ritoire et à la sociologie des élèves. Pour autant, je ne promeus pas le choix de l'école ou de l'établissement, je suis favorable à la sectorisation. Je choisis le fait que les chefs d'établissement et les enseignants puissent être qui ils sont et fassent comme cela leur convient.

**Il semble pourtant que, dans les réformes des rythmes et du collège, c'est précisément cela que refusaient les opposants, cette autonomie, cette adaptation.**

Ils refusent en disant qu'ils n'ont ni les moyens ni le temps. C'est vrai que dans beaucoup d'endroits, ils ne les ont sans doute pas et peut-être que le Gouvernement s'y est mal pris dans les deux cas, mais on aurait aimé entendre plutôt : « sur le principe c'est super, donnez-nous les moyens ! », là où on a entendu : « On ne veut pas de cette réforme et de toute façon on n'a pas les moyens. » On ne peut pas critiquer et l'orientation et le manque de moyens, cela ressemble à un argument prétexte parce qu'on n'ose pas dire qu'on n'a pas envie que ça bouge. La nostalgie de l'école telle qu'elle était avant est un anachronisme.

Je perçois un syndrome de Stockholm chez les enseignants qui résistent aux réformes : tout le monde a peur de la structure, mais quand on offre plus d'autonomie, ils se réfugient derrière l'autorité tutélaire des inspecteurs et résistent à la proposition « faites cours comme vous voulez, organisez-vous entre vous ». Je ne comprends pas que beaucoup d'enseignants plébiscitent le film *Demain*, mais ne réclament pas plus d'autonomie et d'horizontalité dans leur domaine et continuent à vouloir que l'État leur dise comment éduquer des enfants qu'ils connaissent, eux.

La société ne va pas bien, ça se ressent à l'école : on a l'impression qu'il n'y a plus que l'école pour sauver les enfants. Ça enkyste tout le monde. Chacun veut que l'autorité soit exercée par l'échelon supérieur, dans un exercice de défiance générale, et un tas de politiques veulent le retour de l'autorité, en fait de l'autoritarisme. Ce n'est pas de cela dont on a besoin, me semble-t-il, mais de responsabilité. ■

Propos recueillis par Cécile Blanchard

## EN BREF

### Théorie de l'évolution

**CONCOURS.** Candidatez en anglais à EvoKe 2017 ([www.evokeproject.org](http://www.evokeproject.org)) pour agir sur l'acceptation et la compréhension de la théorie de l'évolution en Europe. Faites partie des quatre-vingts représentants de la recherche, de l'éducation, des médias et de la politique qui identifieront des solutions à Porto, du 6 au 8 février. Pour toute question côté français, contactez le Cercle FSER, [jeanne.leroy@cerclefsfer.org](mailto:jeanne.leroy@cerclefsfer.org).

### Sécurité

**MESURES ET CONSIGNES.** Le Gouvernement a présenté, fin août, les mesures et les consignes de sécurité qui concernent les écoles et établissements scolaires. Il y aura des patrouilles de police ou de gendarmerie aux abords des établissements, des travaux de sécurisation seront réalisés (avec cinquante millions d'euros supplémentaires pour aider les collectivités locales à effectuer ces travaux) et chaque département et académie devront disposer d'un référent surêté. Du côté des élèves, ils feront trois exercices de simulation par an dans chaque école et établissement et les collégiens de 3<sup>e</sup> seront sensibilisés « *aux gestes qui sauvent* » et « *tous les élèves délégués* » seront formés au brevet de secouriste.

<https://miniurl.be/r-175g>

### Cout de la rentrée

**ENQUÊTE NATIONALE.** Le cout de la scolarité augmente en 2016 de 1,99 %, selon la Confédération syndicale des familles, ce qu'elle attribue à des listes de fournitures « *toujours plus nombreuses, [à] l'avènement du numérique et à l'omniprésence des marques* ». Selon la CSF, « *ce sont les fournitures scolaires qui ont le plus augmenté en 2016 : + 3,65 %* ».

<https://miniurl.be/r-175h>

### Éducation au numérique

**PROGRAMME.** La MGEN lance un programme collaboratif d'éducation numérique à destination des publics scolaires, pour sensibiliser enfants et adolescents aux enjeux de la protection de la vie privée sur Internet. La phase de coconstruction du programme se déroulera jusqu'en décembre 2016, pour un déploiement à partir de janvier 2017. [www.education-numerique-mgen.com](http://www.education-numerique-mgen.com).

## Roumanie : impliquer les élèves

**PROJETS.** Avec 250 élèves du niveau primaire à gymnasial (équivalent du collège), l'école de Jurilovca, au bord de la mer Noire en Roumanie, nous ouvre ses portes. Entretien avec Vasile-Marcel Stoenica, professeur de géographie, accompagné par la principale Sofica Belu.

### Avec la décentralisation, avez-vous eu plus d'autonomie dans vos pratiques pédagogiques ?

La décentralisation n'est pas totale en Roumanie, car les programmes sont décidés par l'État et relayés par différents niveaux hiérarchiques. Pour mettre en place des choses un peu différentes, il faut demander l'autorisation à un inspecteur. Une certaine autonomie est toutefois concédée pour les traditions locales, l'éducation civique et les technologies. La décentralisation a conduit à une modification des modes de financement des écoles : les fonds proviennent en partie du gouvernement, mais sont gérés par la commune. À Jurilovca, l'école peut fonctionner correctement mais, selon les recettes des communes, d'autres écoles se retrouvent en difficulté. Les fonds européens sont donc aujourd'hui primordiaux pour nous permettre de mener nos projets.

### Quels projets implantez-vous ?

Nous faisons du soutien scolaire, enseignons l'apiculture, et avons participé à un concours de la Banque mondiale : photos du village, échanges avec les anciens. Pour les adultes analphabètes, nous mettons en place une école de la seconde chance. Malgré les financements européens, la majorité des projets reste basée sur le volontariat des enseignants. Cela tient de la vocation : il faut être titulaire d'un master et le salaire de base est de 350 euros net mensuel. Impossible de survivre en ville sans cumuler avec un autre emploi.

### Comment gérez-vous la mixité ethnique ?

Plusieurs minorités ethniques, principalement russes mais aussi turques, vivent ensemble depuis 300 ans. Jurilovca est un village où les écarts de richesse ne sont pas énormes et tout se passe bien. C'est sans doute un des facteurs de la réussite de nos élèves. Les minorités bénéficient de trois heures de cours dans leur langue maternelle par semaine. Même si l'école roumaine est laïque, des cours de religion sont pro-

posés. L'uniforme est imposé à l'école. La sélection pour les lycées se fait de manière informatisée sur la base des résultats scolaires : ceux qui obtiennent les meilleures notes vont dans les lycées les plus réputés et inversement.

Ici, nous n'avons pas de *Rroma* mais à Babadag, à vingt kilomètres, il y a de gros problèmes d'absentéisme. Des programmes d'intégration ont été instaurés par l'Union européenne : désormais, les hommes suivent leur scolarité jusqu'à quinze ans, car c'est un prérequis obligatoire pour obtenir le permis de conduire. Pour les femmes, en revanche, suivre un cursus normal est rare.

### Quelle conception de l'autorité développez-vous ?

Pendant le communisme, le professeur était un maître, les salles étaient austères et les punitions autorisées. La pédagogie a évolué : on cherche à impliquer l'élève. Cet empowerment est parfois interprété comme du laxisme, notamment à cause du nombre d'enfants par classe, en moyenne vingt-huit, qui rend l'individualisation compliquée. Nous essayons de travailler avec les familles, mais environ 20 % des élèves ont leurs parents à l'étranger pour raisons économiques (jusqu'à 80 % dans d'autres régions du pays), ce sont les grands-parents qui les élèvent.

### Quel bilan faites-vous de l'éducation en Roumanie ?

Les résultats globaux obtenus lors de l'étude PISA montrent une élévation du niveau, notamment en sciences. Mais notre sentiment est que les prérequis demandés à nos élèves diminuent, notamment dans la maîtrise de l'écrit. L'enjeu est d'aller vers un enseignement plus pratique que théorique, notamment dans l'application des sciences et la technique, mais cela supposerait plus de matériel et donc plus de fonds. ■

**AUORE DUDKA**  
Professeure de SES



L'ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE

IFE. ENS-LYON.FR/VST

# Enjeux du travail personnel de l'élève : dans ou hors la classe



**ANNIE FEYFANT**, chargée d'études et de recherche, service Veille et analyse de l'Institut français de l'éducation (ENS de Lyon)



**RÉMI THIBERT**, chargé d'études et de recherche, service Veille et analyse de l'IFE (ENS de Lyon)

En mai 2016, l'Observatoire des pratiques en éducation prioritaire a publié un rapport sur *Le travail des élèves en dehors de la classe*<sup>[1]</sup>, dans lequel il énonçait douze recommandations. Dans le *Dossier de veille* de l'IFE paru en juin, Rémi Thibert investigate quelques-uns des travaux de recherche sur le sujet. Autant dire que le travail personnel est un sujet d'actualité qui pourrait donner lieu à une prochaine conférence.

On associe souvent le travail personnel de l'élève au travail réalisé à la maison. On évoque alors l'environnement familial de travail et la difficulté de certains élèves à faire leurs devoirs ; on répond à cette problématique par des solutions d'aide, de soutien ou d'accompagnement, dans l'école ou hors de l'école ; on doute de l'efficacité des devoirs sur les performances scolaires ; on s'interroge sur les bonnes raisons de faire faire des devoirs, notamment aux plus jeunes : rendre compte du travail accompli auprès des parents, maintenir la pression sur la nécessité de l'effort et du travail ou faire réviser les notions abordées dans la journée ?

Qu'est-ce qui constitue ce travail personnel ? S'il s'agit de travail à la maison, la circulaire de 1956 pour l'école primaire précise bien qu'il ne peut être question de travail écrit, mais bien de leçons à apprendre. S'il s'agit du travail qui peut être fait en classe, et qui finalement correspond au temps pendant lequel les élèves sont en activité, il peut se faire en

groupe ou individuellement. Dans l'un et l'autre cas, on imagine bien la nécessité, évoquée par les chercheurs, les observateurs ou les responsables institutionnels, de se focaliser sur les apprentissages, sur l'explicitation de ce travail par rapport aux attendus. Cette explicitation passe par des consignes claires, pour faire comprendre les objectifs, pour favoriser l'autonomie des élèves ; lors du travail en classe, ces consignes doivent s'accompagner de temps de regroupement pour s'assurer que tous les élèves travaillent dans le sens souhaité. D'ailleurs, il serait intéressant de revoir l'articulation entre le travail individuel des élèves en classe avec le travail collectif, finalement très peu présent dans les salles de cours, afin de favoriser les interactions de chacun. Cela nécessite de sortir de la relation individuelle enseignant-élève.

## QUEL EST L'INTÉRÊT ?

Les devoirs à la maison n'ont d'intérêt que s'ils permettent à l'enseignant de constater si l'élève a compris le travail amorcé en classe (et pas seulement s'il a fait ses devoirs) et de reprendre des notions qui n'auraient pas été comprises. La centration sur les apprentissages et la préoccupation des inégalités engendrées par la pratique des devoirs à la maison conduit à préconiser, plutôt qu'une externalisation, une internalisation dans l'école du travail de l'élève hors la classe. Outre l'aménagement d'espaces et de temps dédiés au travail personnel, le travail collectif des enseignants pour organiser le travail personnel de l'élève hors la classe est un facteur favorisant les apprentissages, dès lors qu'il y a échanges sur les difficultés rencontrées par les élèves (voir ce qu'ont écrit Séverine Kakpo et Patrick Rayou<sup>[2]</sup> ou

Rémi Bonasio et Philippe Veyrunes<sup>[3]</sup>). La coanimation a fait la preuve de son efficacité pour diagnostiquer les points de blocage et pour trouver comment y remédier.

Patrick Rayou a mis en avant la nécessité d'articuler simultanément trois registres dans les dispositifs d'aide aux élèves mis en place dans les établissements : le registre cognitif, bien souvent minoré autant par les enseignants que les élèves, car on se contente souvent de bachotage en vue de réussir le prochain devoir ; le registre culturel, essentiel pour faire les ponts entre les savoirs ; le registre identitaire-symbolique, pour travailler notamment sur l'estime de soi. Se contenter de travailler un seul de ces registres voue à l'échec tout dispositif<sup>[4]</sup>. Quelle que soit l'organisation retenue, il est primordial que l'aide soit effectivement intégrée au fonctionnement de l'établissement.

La question du travail personnel de l'élève interroge in fine l'acte pédagogique lui-même, dans la classe. Comment mettre en activité les élèves afin qu'ils s'engagent dans les apprentissages ? La motivation n'est pas suffisante, voire elle naît de cette mise en activité. Ce qui se passe en classe, notamment en fin de cours, a une incidence indéniable sur le travail que l'élève va réaliser hors la classe. ■

**ANNIE FEYFANT, RÉMI THIBERT**

<sup>3</sup> Rémi Bonasio et Philippe Veyrunes, « Activité collective et apprentissages dans la pratique des devoirs », *Éducation & formation*, n° 304-01, 2016, p. 73-86.

<sup>4</sup> Dominique Glasman et Patrick Rayou (dir.), *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Rapport du centre Alain-Savary*, ENS de Lyon, Institut français de l'éducation, 2015.

## POUR EN SAVOIR PLUS

**Rémi Thibert**, « Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève », *Dossier de veille de l'IFE*, n° 111, IFE-ENS de Lyon, juin 2016. En ligne : <https://miniurl.be/r-16wa>

<sup>1</sup> *Observatoire des pratiques en éducation prioritaire, Le travail personnel des élèves en dehors de la classe*, Carep de l'académie de Créteil, 2016.

<sup>2</sup> Séverine Kakpo et Patrick Rayou, « Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe », *Éducation et didactique*, vol. 4, n° 2, 2010, p. 41-55.

## APPEL À CONTRIBUTION

### Cheminement d'élève et parcours avenir

COORDONNÉ PAR PEGGY COLCANAP ET RICHARD ÉTIENNE

■ L'individualisation du parcours a souvent laissé les élèves à distance et les professionnels démunis. Le parcours avenir est une nouvelle étape. Le changement de nom met toujours en avant la notion de parcours en la liant à celle d'accompagnement personnalisé. Nous vous proposons de l'explorer ainsi que les nombreuses questions qui restent en suspens.

### La parole de l'élève

COORDONNÉ PAR BASTIEN SUEUR ET MICHEL TOZZI

■ Ce dossier ne porte pas sur l'apprentissage de la langue orale, la didactique de l'oral, qui concerne surtout le français. Par « parole » de l'élève, on entend l'usage verbal de l'oral, et non l'écrit. Nous sommes sur le statut de la parole orale de l'élève à l'école. Nous sollicitons des articles théoriques et surtout des témoignages de pratiques sur 3 pistes, l'enjeu identitaire, l'enjeu réflexif et l'enjeu citoyen.

### Classe inversée

COORDONNÉ PAR HÉLOÏSE DUFOUR ET FRANÇOISE COLSAET

■ La classe inversée, est-ce une mode passagère, un « gadget » pédagogique, ou l'amorce d'un changement de fond ? Au-delà des définitions (trop) simples, nous nous proposons d'essayer de mieux cerner ce qu'est la classe inversée. Cette approche sera résolument axée sur les pratiques et les analyses des enseignants qui s'y investissent.

### Et chez toi, ça va ?

RUBRIQUE ANIMÉE PAR FRANÇOISE COLSAET

■ « Et chez toi ça va ? », c'est une rubrique des *Cahiers pédagogiques* : de petits textes, des récits du quotidien dans l'école ou pas, centrés sur des élèves, des enfants, des jeunes, des moments de la vie de la classe, de formation, de loisir, toujours autour de ce qu'est apprendre, grandir, se former. La rubrique accueille aussi bien des joies que des colères, des espoirs que des déceptions, des situations critiques, tendues ou comiques, des moments d'euphorie pédagogique (mais si !). Et aussi pourquoi pas de petites fictions, des rêves autour de l'école...

Les appels à contribution complets sont à lire sur notre site :

[www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com)

Pour tout contact :

[prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com](mailto:prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com).



NIPÉDU

[NIPCAST.COM/CATEGORY/NIPEDU](http://NIPCAST.COM/CATEGORY/NIPEDU)

## Destination : exigence scolaire

Lundi matin. Quai de la gare. Smartphone dans la poche, écouteurs vissés dans les oreilles. Podcast. *Play*.

Et si on commençait la semaine par un débat bien polarisé entre partisans d'une école moderne, enthousiasmante, et fervents défenseurs de cette « vertu scolaire » de premier ordre qu'est l'exigence ? C'est rassurant (tout le monde tient son rôle), parfois exaspérant et, finalement, vient cette question : pour quoi faire ?

Le débat est de qualité. Les arguments des deux camps documentés, construits et incarnés sont aussi convaincants que légitimes. Au cœur de l'échange, engagé et courtois, la réussite semble faire tout de même consensus.

La réussite à l'école tout d'abord. L'élévation intellectuelle, ontologique, grâce à la rencontre savamment orchestrée entre l'enfant adolescent et les éléments de culture qui fondent notre forme scolaire (les connaissances au programme), mais aussi grâce à l'acte d'apprendre qui fait grandir.

Ensuite la réussite de l'école, c'est-à-dire la réalisation du pacte républicain : former ce même élève dans un cadre offrant à chacun la liberté d'une expression mesurée, au sein d'un espace collectif sécurisant et sécurisé. Le droit d'y recevoir un accompagnement attentif à chaque singularité pour garantir l'égalité des chances.

« L'exigence n'est pas l'intransigence ! » Pas d'objection on dirait.

L'exigence serait donc ce mouvement volontaire, certainement un peu projectif, qui sait inviter (ou pas) l'élève à voyager au-delà de ses propres frontières. L'exigence serait finalement comme ce voyage en train qui commence, là, sur ce quai de gare si familier. Pour son trajet, le sujet exigeant choisit sa place. Voyage en classe attende, en classe espoir, ou non-espoir.

### VOYAGER DANS LES COULOIRS

Vous n'aimez pas les voyages en cabine, nous direz-vous. Laissez-vous donc tenter par un voyage dans les couloirs ! Voyager dans les couloirs, c'est sûr, c'est sortir de sa zone de confort. C'est prendre le risque de la rencontre, le risque de trouver ce que vous n'auriez pas pensé à chercher. Autant vous prévenir, les couloirs sont bourrés d'élèves !

Ils sont également peuplés d'enseignants qui prennent des risques en « allant chercher les élèves là où ils sont », pour les amener là où il faut les amener. On y croise par exemple Guillaume Poulain qui enseigne l'interprétation littéraire grâce au cinéma d'animation (<https://m-url.eu/r-16wg>) ; Bruno Vergne qui travaille la lecture et la composition d'images par le biais d'Instagram (<https://m-url.eu/r-16wh>) ; Baptiste Melgarejo est là aussi avec son projet en neurosciences éducatives et ses spectaculaires bandes-annonces façon blockbuster (<https://m-url.eu/r-16wi>) ; Mathias Murbach qui visionne avec ses étudiants de première année de droit un extrait du premier épisode de GOT (*Game of thrones*) pour construire un dossier juridique (<https://m-url.eu/r-16wj>). Il y a aussi ces professeurs de sciences de la vie et de la Terre qui utilisent Minecraft (<https://m-url.eu/r-16wh> et <https://m-url.eu/r-16wk>), Doctissimo, mais aussi les polémiques sur les réseaux sociaux pour aborder des notions disciplinaires complexes et éminemment exigeantes. Aux dernières nouvelles, tous arpentent encore les couloirs. On monte vérifier par nous-mêmes.

Podcast. Stop. On enlève les écouteurs. ■

NICOLAS DURUPT, RÉGIS FORGIONE, FABIEN HOBART



## Manuel de qualité, mirage de l'été ?

Changement de programme, changement de manuels. Les maisons d'édition submergent les enseignants de spécimens. L'énergie des professeurs s'investit dans le choix : il faut bien faire ses cours ! Ils sentent bon le papier neuf, sont richement illustrés, mais ils ressemblent furieusement aux précédents et sont élaborés dans la précipitation ? Ce sont les collectivités territoriales qui payent et leurs subventions sont exclusivement affectées à leur achat. Autant dépenser l'argent !

Avec le changement de programme, nous aurions pu espérer une modernisation des outils et des méthodes : différenciation des apprentissages, recours plus important au numérique pour aider tous les élèves. Non, ce sera « page 66, exercice 3 », pour toute la classe. Comme à l'accoutumée, les enseignants déçus se lanceront dans la course aux photocopies qui épuisent les crédits pédagogiques.

On pourrait faire autrement, travailler de manière plus intelligente, vraiment ?

Première rupture : demander des formations. De vraies formations avec de vrais formateurs et pas de cours magistral sur la réforme. Et puis soyons audacieux : faisons abonner l'établissement aux *Cahiers pédagogiques* !

Deuxième rupture : commencer par prendre le temps de lire ces nouveaux programmes, d'étudier en équipe comment les mettre en œuvre, de parler ensemble de notre travail.

Nous sommes capables de créer nos propres outils, nous sommes des intellectuels, quand même ! C'est décidé, nous allons préparer en



« Aurons-nous la force de nous détourner du mirage créé par les manuels ? »

équipe une progression de grammaire par exemple, mais quand ? Là, c'est trop nous demander, nous avons déjà du mal à nous croiser dans la semaine, pendant les récréations, et notre pouvoir d'agir ensemble est encore très limité. Voici

une stratégie plus simple : en tant que professeur de français, disposer avec les collègues d'anthologies de textes et d'images, destinées aux élèves, quitte à bénéficier de livres du professeur avec groupements de

textes, problématisations, tâches complexes, activités, voire questionnaires. Et pour la grammaire, on peut avoir des réserves d'exercices pour l'entraînement, le travail en autonomie ou en différenciation.

Sur Éduscol, sur les très nombreux blogs gratuits, dans les revues pédagogiques, il est extrêmement facile de trouver des outils adaptables à nos besoins. Beaucoup de collègues ont contribué aux groupes ministériels qui mettent au point des documents d'accompagnement pour les nouveaux programmes. Qui en parle ? Les inspecteurs pédagogiques régionaux ? Très peu ont joué ce rôle de relai. Il aurait fallu qu'une campagne de communication, aussi dynamique que celle des maisons d'édition, accompagne leur parution. Encore une occasion manquée.

Aurons-nous la force de nous détourner du mirage créé par les manuels, prédigés par d'autres, pour des élèves mais qui ne sont pas les nôtres ? Aurons-nous la force de bousculer nos habitudes pour nous engager dans la voie de l'autonomie et de la responsabilité professionnelle ? ■

MICHÈLE AMIEL

Avec l'appui actif de la liste de discussion du CRAP

# Embarquons !

« Certains pensent qu'ils font un voyage. En fait, c'est le voyage qui vous fait ou vous défait. »

*L'Usage du monde, Nicolas Bouvier*



**CÉLINE WALKOWIAK**  
Professeure de français en collège



**MAËLISS ROUSSEAU**  
Professeure des écoles

Mes élèves sont dans le bateau école, mais ont-ils vraiment embarqué vers les apprentissages ? Où vais-je les emmener ? Par quel itinéraire, avec quels dispositifs pédagogiques ? Serai-je seul capitaine, tout puissant dans son navire, ou vais-je tenir la barre avec les élèves ? Comment savoir si l'on a bien atteint la destination que l'on visait ? Certaines traversées sont calmes et si confortables, de véritables croisières. Mais parfois, élèves et enseignants jureraient avoir embarqué dans une galère ! Embarquer les élèves, c'est éviter qu'ils ne se découragent et se retrouvent sur le *Titanic*, trouver la perche qui permettra de rattraper ceux qui ont perdu le cap.

C'est certain, cette métaphore du voyage vers les savoirs, ces grandes découvertes, nous parle beaucoup, aux *Cahiers pédagogiques*, un peu comme si elle pouvait résumer notre engagement, dans nos classes, tous les jours. Cette métaphore nous permet aussi de ne pas utiliser des mots un peu usés comme « motivation », même si celle-ci est présente comme facteur déterminant. Et d'éviter les connotations trop militaires qu'on pourrait trouver sans « enrôler »

**Éviter qu'ils ne se découragent et se retrouvent sur le Titanic.**

ou « mobiliser ». Mais espérer résumer tout cela dans un dossier est sans doute bien présomptueux ! Si présomptueux que l'on a pu s'interroger parfois sur la légitimité du projet. C'est vous lecteurs, bien sûr, qui en jugerez. Ce dont nous pouvons témoigner, nous coordinatrices, c'est le grand plaisir que nous avons eu à lire et à accompagner les contributions de ce dossier, car elles nous amènent directement au cœur de la créativité pédagogique, lorsqu'elle cherche à incarner les valeurs de l'école. Chacune apporte sa réponse originale, bien que forcément parcellaire. Les auteurs que nous avons dû souvent frustrer en leur demandant de ne présenter qu'un seul axe de réflexion en sont bien conscients !

Nous avons rassemblé dans la première partie du dossier, intitulée « Itinéraires », les contributions qui font le point sur le chemin à parcourir : d'où partent les élèves ? Quelles sont les difficultés rencontrées en fonction du public, des démarches et de la pédagogie de l'enseignant ? Comment les dépasser ?

Puis, dans une partie intitulée « Équipage », les relations entre élèves, entre élèves et enseignants, le travail d'équipe sont les leviers actionnés pour embarquer tous les élèves.

Enfin, la troisième partie, « Destinations », regroupe des pratiques qui partent de disciplines pour proposer des démarches qui aident les élèves non seulement à s'embarquer, mais à arriver à bon port, sans se décourager, sans que personne ne soit laissé de côté.

Bon voyage ! ■



## SOMMAIRE

### ■ Itinéraires

- 12** Apprentissage et école maternelle  
VIVIANE BOUYSSÉ
- 14** Le risque : échappatoire ou compétence  
STÉPHANE PRÉCLIN
- 16** Développer son agilité pour mieux engager les élèves  
NICOLAS LE LUHERNE
- 17** Des projets solidaires pour embarquer les élèves  
MURIEL EPSTEIN
- 19** L'erreur c'est l'affaire de la classe  
JULIE CACHELIN, ANDREEA CAPITANESCU BENETTI
- 21** Une envie d'apprendre dès la première séance  
NISRINE HAMDAN SAADÉ
- 22** La petite fabrique de quadrilatères  
CHRISTIAN WATTHEZ
- 24** Représentations et perceptions de l'ennui chez les élèves  
SÉVERINE FERRIÈRE, BÉNÉDICTE LEMESLE
- 26** Et pour toi, c'est quoi un bon cours ?  
ESTELLE VEUILLEROT, LOÏC BRAÏDA, FRANÇOIS GUERRIER
- 27** Quand les récompenses immédiates deviennent nuisibles  
NATACHA DUROISIN, VÉRONIQUE BOHBOT

### ■ Équipages

- 28** Du doudou au superhéros  
JEANNE-CLAUDE MORI
- 29** Le statut de la parole au Microlycée de Sénart  
EMMANUELLE CATINOIS, ALEXIS KRAFT, ODILE PAILLET, ANNE PHILIPPON, FRANÇOIS VALADIER
- 30** Modifier ses pratiques, oui, mais pas tout seul !  
CARINE PERRIN
- 32** Une bouteille à la mer  
PHILIPPE TURBELIN
- 34** « Flanders Lane » : des occasions de s'exprimer en anglais  
SÉBASTIEN FRANC
- 35** Deux mondes, un grand sac et deux mots magiques  
GILBERTA GOLINUCCI
- 37** Une école mobilisée  
JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK
- 38** Développer l'empathie dans sa classe  
MORGANE FRÉBAULT
- 39** Tutorat entre pairs en pédagogie coopérative  
SYLVAIN CONNAC

### ■ Destinations

- 41** Un exercice collaboratif  
FRANCK VERDIER
- 42** Police scientifique en herbe  
BENJAMIN BANASIK

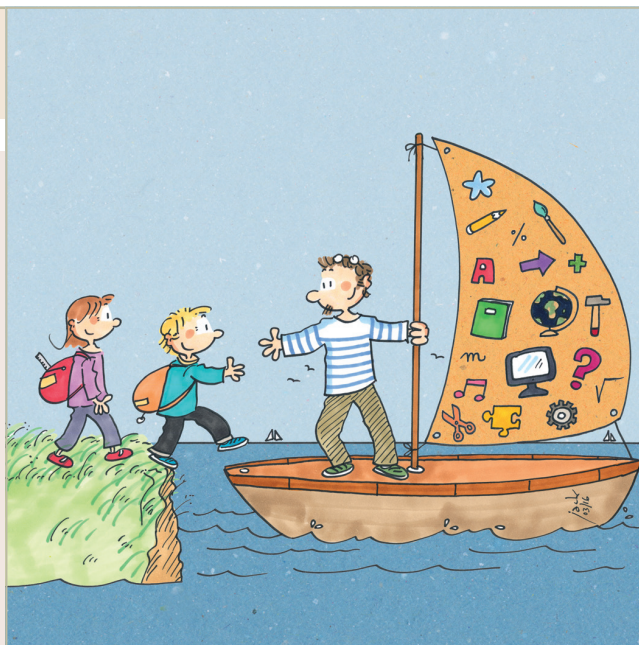


Illustration de couverture: **Jack Koch**

Illustrations intérieures: **Fabrice Erre**

- 44** Améliorer l'école avec les empêchés d'apprendre  
SERGE BOIMARE
- 46** Ludifier la tâche complexe  
SARA TOUPIN, RÉMI MASSÉ
- 47** Le français, ça me dit !  
GUILLAUME LOCK
- 48** La discussion pour embarquer  
MICHEL TOZZI
- 50** Écrire, réécrire : de l'élève à l'auteur  
NADIA VOILLEQUIN, PIERRE COLSON
- 52** La classe comme salle de rédaction  
SYLVIE BAUD-STEF
- 53** Le jeu : est-ce encore des maths ?  
BAPTISTE HEBBEN
- 55** À bon port  
PATRICK RAYOU

### À LIRE SUR NOTRE SITE:

Et pourtant Truffaut n'arrivait pas à apprendre l'anglais !  
FRANÇOISE CLERC

6<sup>e</sup> sens, du sens pour la 6<sup>e</sup>  
GAËLLE MOULIN

Favoriser la persévérance scolaire

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

Pourquoi ils s'ennuient ?  
STÉPHANIE LELOUP

Le pari de l'éducabilité  
INGRID DUPLAQUET



# 1- Itinéraires

## Apprentissage et école maternelle

**Tous les enfants arrivant à l'école maternelle sont-ils en capacité d'entrer dans les apprentissages ? Quel travail l'enseignant conduit-il pour les y amener ?**

**Viviane Bouysse**, inspectrice générale de l'Éducation nationale

Propos recueillis par Jean-Michel Zakhartchouk

**T**ous les enfants qui entrent à l'école maternelle sont déjà riches de beaucoup d'apprentissages et prêts à en faire de nombreux autres ; ils sont tous naturellement équipés, peut-on dire, pour apprendre. Les apprentissages qu'ils ont réalisés sont essentiellement adaptatifs, c'est-à-dire liés aux situations qu'ils ont eues à vivre et auxquelles ils se sont adaptés, par imitation, par tâtonnements, guidés ou non par des adultes ou des aînés.

C'est parce qu'il y a déjà eu apprentissage qu'il y a de grands écarts entre enfants : les occasions d'apprendre qu'ils ont connues ont été différentes, génératrices de résultats qui, pour certains, se convertissent spontanément en ressources pour s'adapter à ce nouvel univers qu'est l'école alors que, pour d'autres, il y a rupture : pour ceux-là, la langue à laquelle ils sont accoutumés et dans laquelle ils ont déjà eu des interactions avec des parleurs experts, les usages du langage qu'ils ont entendu pratiquer et auxquels ils savent réagir, les objets de l'environnement, les règles de vie, les pratiques les plus usuelles d'hygiène du corps, les jeux et jouets, rien (ou si peu) de ce qu'ils ont appris ne se retrouve à l'école.

On connaît l'importance de cet état initial des petits qui arrivent à l'école, et en particulier à quel point les acquis langagiers, linguistiques et culturels qui révèlent les effets d'une première éducation et socialisation, familiales et dans un milieu d'accueil, peuvent être de premiers marqueurs de ce qui devient une inégalité face aux pratiques scolaires. Mais cette inégalité n'est pas celle des possibilités d'apprendre qui existent chez

**Un environnement que les enfants ont plaisir à découvrir et expérimenter parce qu'il répond à tous leurs besoins, voire les révèle.**

tous, et c'est pour cela que le travail de l'enseignant est si important.

Il lui faut nourrir de langage oral ses petits élèves, non seulement leur parler, mais les engager dans des échanges qu'il va presque exclusivement remplir lui-même d'abord, faisant parfois questions et réponses (en interprétant des mimiques, des comportements, etc.) ; il instaure des échanges dans toutes les activités, en partageant jeux et manipulations avec ses élèves. Il lui faut faire vivre la culture de l'écrit dans la classe :

raconter et lire des histoires, montrer et commenter des images (illustrations des histoires, photographies, reproductions d'œuvres d'art, etc.), mettre en usage des productions culturelles que progressivement les enfants utiliseront spontanément (livres, calendriers, affichages divers, etc.), faire découvrir les œuvres du patrimoine de la petite enfance (chansons, comptines, jeux chantés ou dansés, etc.). Dans la période où les enfants arrivent à l'école, la fonction symbolique est en plein essor et il faut apporter ce qui lui permet de s'exprimer pleinement, des modèles en quelque sorte : mots et autres signes conventionnels, images, gestes du faire semblant, etc.

Une classe riche, c'est un environnement que les enfants ont plaisir à découvrir et expérimenter parce qu'il répond à tous leurs besoins, voire les révèle. Une classe riche offre des situations de découverte du monde ; on y trouve des jeux et des livres, mais aussi des espaces pour observer (un élevage, des objets beaux ou insolites qui ont été rassemblés parce qu'ils évoquent un univers particulier, etc.) et pour agir (dessiner, peindre, fabriquer, etc.). Mais c'est d'abord une classe où l'enseignant sait voir ce qui est intéressant pour chaque enfant ; c'est une nécessité, une condition de sa réussite dans l'éducation langagière qu'il dispense que de s'intéresser à ce qui intéresse les enfants. Patience, observation, disponibilité, autant d'atouts pour parvenir à comprendre chacun.

Au travers des expériences qu'il donne à vivre, colorées des exigences

de l'école, l'enseignant travaille en même temps à une première éducation des attitudes qui sont fondatrices de la posture d'élève et se retrouveront tout au long du parcours scolaire : l'attention portée volontairement à tel ou tel objet que l'on regarde, écoute, manipule, etc. ; la mémoire, car le rebrassage des acquis quotidiens est indispensable à leur consolidation ; l'anticipation et la planification quand on évoque un projet et le parle avant de le réaliser, etc. Dans une section de petits, alors que rien ne ressemble à la classe telle qu'on se la représente, tout est pourtant scolairement pensé, orienté.

■ **Comment faire de la scolarisation en maternelle une expérience qui nourrira l'envie d'apprendre ?**

Il faut que cette première scolarisation permette un accrochage cognitif et culturel réussi et, pour cela, qu'elle constitue une initiation à tous les univers de connaissances que l'enfant devenu écolier devra explorer de manière de plus en plus savante. La scolarisation en maternelle offre une familiarisation pratique avec ces univers et amorce l'accès aux premières élaborations conceptuelles ; les ressources pour l'école maternelle (Éduscol) en matière d'exploration du monde offrent de très beaux exemples pour comprendre ce cheminement. Le langage de l'enseignant présente le monde à découvrir tel que l'école le regarde et le valorise, ordonne et explique ce monde ; il répond de fait aux deux questions insistantes du jeune enfant qui disent son besoin de savoir : « *C'est quoi ?* » et « *pourquoi ?* »

Les mises en scène par l'enseignant sont essentielles, mais sa place plus encore : ses réponses, ses silences qui font chercher, ses questions, ses reformulations, les défis qu'il propose, les interactions qu'il ménage, etc., mais aussi la valorisation des progrès, l'encouragement permanent à avoir des comportements actifs et curieux. Son positionnement vis-à-vis de tous les enfants est en lui-même éducatif quand il se rend curieux lui aussi, intéressé, secourable, positif, encourageant.

Mais on ne saurait passer sous silence l'apport des pairs pour les apprentissages de chaque enfant, l'intérêt du collectif que constitue une classe. Faire à côté des autres, faire comme un autre qu'on a choisi comme

modèle (temporairement ou plus durablement), faire avec les autres, ce sont là des modalités de l'action qui s'ordonnent ainsi le plus souvent avec les plus jeunes et qui contribuent à faire apprendre. Les jeunes enfants apprennent dans l'action et l'imitation ; les pairs ont donc une influence déterminante sur leurs occasions d'apprendre. On ne dira jamais assez à quel point la mixité sociale et culturelle est importante pour créer un milieu riche en expériences d'apprentissage. Regardée trop souvent comme une source de difficultés, l'hétérogénéité dans la classe est une ressource déterminante à l'école maternelle.

Enfin, même si c'est un peu à la marge, il me semble qu'il faut évo-

**L'apprentissage entraîne le développement, dit-on parfois ; c'est essentiel dans cette période.**

quer les relations avec les parents. C'est dès l'école maternelle, à une période de la scolarité où la pression des résultats ne devrait aucunement polluer le dialogue entre enseignants et parents, que l'expérience scolaire des parents peut être requestionnée, que le projet pour leur enfant peut se penser autrement que sur le mode de la répétition de leur propre parcours. L'enfant vivra l'école maternelle comme une chance, comme un plaisir, s'il perçoit que ses parents ont confiance et partagent un projet pour lui avec ses enseignants. Expliquer et montrer l'école, c'est aussi une composante du métier d'enseignant, et elle est déterminante pour les plus jeunes de nos élèves.

■ **Similitudes et différences entre la toute petite section et la grande section, dans l'entrée dans les apprentissages ?**

De la toute petite section à la grande section, les enfants doublent quasiment leur temps de vie (ce n'est pas rien !) dans une période déterminante pour la maturation ; le développement cérébral qui conditionne une grande part des réalisations des enfants est très important alors. La richesse des expériences vécues et des stimulations de tous ordres (motrices, sensorielles, sociales, cognitives, méthodologiques, etc.) tout comme leur caractère positif et sécurisé jouent en faveur d'un bon

développement, ou contre. L'apprentissage entraîne le développement, dit-on parfois ; c'est essentiel dans cette période. De ce fait, les enfants de grande section ont des atouts très différents de ceux qu'ont les petits et tout-petits : leur langage, leur aisance corporelle, la décentration affective et cognitive dont ils sont capables, leurs capacités conceptuelles, en tout, c'est à la fois plus et autrement à 5 ans qu'à 2 ans et demi. Il faut ajouter le capital de situations (donc d'occasions d'apprendre) qu'ils ont vécues, notamment à l'école. Le monde scolaire est devenu prédictible, ils peuvent anticiper car ils sont devenus capables de se représenter ce qui n'a pas encore eu lieu. En petite section, tout est au présent, si je puis dire ; les situations scolaires sont d'abord constituées de faire, le langage les accompagne (le petit enfant parle pendant ou après). En grande section, l'enfant devenu élève alors peut travailler en pensée avant de faire (parler, dessiner, schématiser, etc.) et après avoir fait.

Le commun entre toute petite section et grande section réside bien sûr dans ce qui fait l'identité de l'école : des règles de vie, des rythmes, des domaines d'apprentissage repérés. Il est aussi dans les rôles, les positionnements des acteurs : l'enfant est sollicité dans l'activité et dans la réflexion (à sa mesure) dès la petite section ; quoi qu'il soit encore partiellement démuné, il lui est donné à vivre cette expérience qu'il y a quelque chose à penser sur ce qui est fait, donc à dire ou à montrer (gestes, représentations graphiques, etc.). Cette posture réflexive se perfectionne, mais c'est parce qu'elle est présumée tôt (approchée avec l'aide de l'adulte qui supplée aux impossibilités de l'enfant) qu'elle devient possible. Enfin, le rôle de l'enseignant est quasiment de même nature (même s'il n'est pas exactement interprété de la même façon) dans l'explicitation des attentes, dans la mise en évidence des réussites et de leurs conditions, dans la dédramatisation des ratés et de leurs causes, dans l'étayage des apprentissages.

■ **L'expérience de l'école maternelle utile à l'école du socle ?**

Ce n'est pas refus de comprendre le réel et toutes les difficultés qu'il donne à surmonter, mais je ■■■





## 1- Itinéraires

■■■ vais idéaliser la situation pour vous répondre. Comme premier élément de réponse, je dirais volontiers le regard, l'observation en alerte : quand les enfants ne parlent pas et ne sont pas encore capables de laisser des traces tangibles de leur activité et de leur pensée, les connaître suppose de les observer en action, de bien vouloir déglobaliser l'impression première qu'ils donnent. Il y a aussi une forme de confiance : avec des enfants très jeunes, il est plus aisé de ne pas considérer « l'absence de » comme signe de difficultés ; ils sont là pour apprendre et le métier d'enseigner, c'est de les aider à apprendre. Ce devrait être un réflexe professionnel durable.

J'ajouterais des gestes professionnels dont trois au moins me semblent

plus présents chez les professionnels de l'école maternelle qu'ensuite : prendre en compte la variété des besoins, pratiquer une diversité de formes pédagogiques dans lesquelles on trouve normal de faire une place au corps et aux expériences sensibles, se centrer davantage sur le parcours et les progrès de chacun que le situer dans une comparaison aux autres et à des normes ou rechercher la conformité de ses performances à des standards.

Il faudrait plus de continuité, oui, mais c'est bien par ailleurs qu'il y ait du changement dans le statut des enfants élèves, dans la manière dont ils sont pris en charge ; c'est important qu'ils se voient grandir dans les attentes et exigences que l'on a vis-

à-vis d'eux. De l'entrée en maternelle à la fin du collège, ils vivent douze années d'école : c'est dans l'équilibre de la continuité et des ruptures que la motivation peut être entretenue, la lassitude combattue. Les enfants aspirent à grandir. Le métier d'élève, c'est d'apprendre, de travailler pour apprendre et donc d'apprendre à travailler ; le plus délicat est sans doute de conduire chacun à découvrir un certain plaisir dans les efforts qu'il doit consentir à cette fin. C'est l'expérience de la réussite qui peut l'aider ; et le fait d'avoir acquis (ou conservé) à l'école maternelle, comme la loi de 2013 l'indique dans la mission qu'elle lui assigne, « *l'envie et le plaisir d'apprendre* » n'y est pas pour rien. ■

# Le risque : échappatoire ou compétence

**Scolairement, le plaisir est très peu envisagé comme une fin. Son double caché, la prise de risque, l'est encore moins. Le public d'élèves d'enseignement général professionnel et adapté (EGPA), dans la grande majorité, ne s'engage que si ces deux conditions sont réunies, car elles sont pour eux indissociables.**

**Stéphane Préclin**, professeur d'EPS au collège Raymond-Devos, Hem

**N**ous sommes en classe de 5<sup>e</sup> EGPA, dans un travail en pratique circassienne, mélange de cirque et de danse autour de l'imaginaire. Il s'agit pour les élèves de manipuler de nouveaux objets (boules d'équilibre, tapis de gymnastique (un mètre sur deux mètres), boîtes de jonglerie), dans le but de produire une motricité nouvelle. Plutôt que de les conduire vers une motricité imposée, les objets et leurs propriétés physiques vont induire des motricités tout à fait surprenantes, singu-

lières. Chaque groupe d'élèves s'organise dans son propre espace de production. Les élèves prenant davantage de risques ont décidé d'effectuer leur prestation en arrière-plan, alors que les plus téméraires disposeront de l'avant-scène. Dans cette pratique qui bouscule le cadre de référence scolaire auquel ils sont habitués, l'accès au plaisir s'établit de deux façons : vivre de nouvelles sensations motrices et comprendre que la gestuelle engagée est remarquable, puisque unique. Cette gestuelle s'appuie sur une prise de

risques personnels. La verbalisation accompagne ce nouvel état face à l'objet, face à un public et face à une évaluation.

## D'ABORD DES MOTS

Les mots doivent permettre de coder les nouvelles informations dans un nouveau registre cognitif positif. Les mots décrivent une réalité qui portait jusqu'alors les tensions de l'échec. Je revois un groupe d'élèves qui fait virevolter au-dessus de chacune de leur tête à bout de bras des tapis bleus tels des morceaux de ciel bleu qui dansent et une jeune fille fragile qui marche sur des boîtes multicolores de jonglerie dans des déséquilibres poétiques. Le mot « virevolter » cité précédemment peut occasionner des incompréhensions, des difficultés. Il peut être perçu par l'élève comme l'occasion de vivre autrement son corps, sa pensée : cette singularité revêt une expression propre à

chaque élève, démarche éminemment complexe et risquée. Il est alors nécessaire de prendre le temps de comparer les propositions de chacun, d'en faire l'inventaire et permettre à tous d'établir une composition corporelle, verbale et cognitive, unique et porteuse de sens. L'imaginaire circassien éloigne l'élève de ses processus automatiques. L'accès à un vocabulaire nouveau et spécifique est le projet d'enseignement de l'école républicaine. Un mot nouveau offre la possibilité à l'élève de changer de cadre de référence : il doit en éprouver les sens et les effets. Ces expériences authentiques n'auront de la valeur que si elles sont perçues, reçues et surtout vécues : c'est pourquoi j'ai choisi de filmer le plus souvent possible les productions, afin de permettre aux élèves de construire leur propre référentiel, en reliant le registre des sensations avec des savoirs lexicaux et propres au champ de l'éducation physique et sportive.

#### ACCEPTER LE REGARD DE L'AUTRE

S'offrir au regard et à la critique de l'autre, dans un espace scénique à la merci de l'apesanteur et des propriétés d'un engin non maîtrisé représente un défi, est une épreuve risquée que chacun d'entre nous a vécue au moins une fois dans sa vie. Malgré ce contexte qui laisse entrevoir des formes de réussite, les élèves ont souvent tenté de recréer les conditions de certaines tensions conflictuelles. J'analyse cela comme le besoin de maintenir des habitudes, d'échapper ainsi à toute surprise, toute incertitude, tout risque et ainsi se préserver. Ne pas prendre le risque de déranger l'horizon d'attente des autres, mais aussi son horizon d'attente personnelle. Tendre vers le confort de l'habitude plutôt que de se risquer vers le dépassement de soi, chemin parfois long et chaotique, mais ô combien gratifiant.

J'étais donc pris dans un dilemme : confronter l'élève à une forme de pratique connue et sans surprise risquant de le replonger dans des processus stériles et anxiogènes, ou révolutionner ce qu'il est, en lui proposant un environnement singulier où chaque réponse motrice a de la valeur mais occasionne un nouveau défi. Le résultat, quoique mitigé pour certains élèves, fut pourtant surpre-

nant. La prestation individuelle s'est mise au service d'une production collective où chacun a trouvé sa place avec brio.

#### PRENDRE DES RISQUES

Or, en tant que professeur en EPS, je perçois tout le risque qu'il y a pour eux de s'engager dans de nouveaux savoirs ou nouvelles compétences. Cette idée de nouveauté qu'ils évoquent parfois par « *j'suis un ouf, moi m'sieur* » est à la fois un défi lancé à lui-même, mais aussi l'expression d'une difficulté à percevoir ce qui se passe réellement en lui et autour de lui. Ainsi, le simple accès à des savoirs nouveaux est un élément annonciateur de prises de risques. S'il y a des élèves qui repèrent rapidement, presque automatiquement ce processus, les élèves de l'enseignement général profession-

prété différemment : colère, timidité, frustration, etc. Comment choisir, si ce n'est en prenant des informations sur le contexte et de provoquer des allers-retours entre pratique et verbalisation ? Cela signifie d'envisager la relation d'enseignement comme un moment d'échanges et de construction mutuelle.

#### MAIS AUSSI RASSURER

Pour ces élèves souvent abimés de l'intérieur, j'ai donc tenté de façon alternée d'adopter une posture rassurante à la fois corrective, prescriptive dans l'organisation du milieu et une posture inclusive, c'est-à-dire dans le respect de leur singularité, de leurs besoins et de leur réalisation. C'est le compromis nécessaire et complexe afin de permettre à ces jeunes de vivre une émancipation scolaire significative. Le nécessaire rééquilibrage entre plaisirs et prises de risques compose avec des savoirs sur soi et son propre environnement. Apprendre, c'est prendre des risques, vivre des émotions, dépasser ses propres frontières : c'est exister. ■

### Certains ne distinguent pas le sens même des émotions qu'ils vivent, d'autres ont de grandes difficultés à accepter les changements qui s'opèrent.

nel et adapté le vivent souvent comme une récurrence malfaisante, parfois destructrice. Les savoirs deviennent le signe de déplaisir, de tensions. Certains ne distinguent pas le sens même des émotions qu'ils vivent, d'autres ont de grandes difficultés à accepter les changements qui s'opèrent : changement de regard sur eux-mêmes, de regard des autres élèves, mais aussi le changement de langage du professeur. Par exemple, si vous félicitez un élève d'EGPA après un travail, vous verrez toute la difficulté qu'il aura à accueillir vos encouragements ou félicitations. Vous pourriez recevoir un « *je m'en fiche* » ou un élève qui tourne les talons, les yeux baissés. Ces paroles pourraient le contraindre à changer d'identité pour lui et pour les autres, alors qu'il n'envisage aucunement d'en changer. Tenter de leur permettre de décrypter leurs émotions est un défi qui prend un temps considérable, car il s'agit de construire avec eux une sorte de référentiel du ressenti en termes de vocabulaire, mais aussi de repères internes et externes<sup>[1]</sup>. Par exemple, froncer les sourcils peut être inter-

1 Travail mené en 2014-2015 au collège R.- Devos à Hem.



# Développer son agilité pour mieux engager les élèves

**Le lycée professionnel, un lieu souvent perçu comme difficile où l'accompagnement est important. Pour s'engager, le jeune doit juger que la balance cout (travail)-bénéfice (plaisir) offre une plus-value.**

**Nicolas Le Luherne**, professeur au lycée professionnel Philibert de l'Orme à Lucé

J'expérimente depuis trois ans la classe inversée. Je travaille avec la plateforme Moodle<sup>1</sup>, qui me permet de mettre à disposition des élèves des capsules vidéos, du texte, des devoirs, des tests. Les élèves ont l'ensemble des séquences et des activités à disposition.

Passé l'enthousiasme des débuts, élèves comme professeur se sont sentis submergés par la technologie. Un sentiment d'incompétence est né, et avec lui, une forme d'insécurité. La motivation est éphémère et le numérique n'est pas une baguette magique. Pour passer à l'engagement, l'élève doit se sentir légitime et compétent. Une nouvelle manière de travailler, c'est sortir de sa zone de confort. Pourquoi changer de technique quand il semble que l'autre fonctionne ? Il faut que le cout de l'effort soit inférieur au bénéfice du changement. Le risque doit être mesuré et calculé pour que la plus-value soit perceptible.

## LE NUMÉRIQUE EN PÉDAGOGIE, UN GADGET ?

Les outils du numérique sont souvent perçus comme des outils de loisir : console, ordinateur pour jouer en réseau, smartphone pour « réseauter ». Quand le jouet devient un outil professionnel, un travail d'explicitation est à faire. L'outil numérique est un outil pédagogique comme un crayon, un livre, une

sortie scolaire. Pour une partie des familles, comme pour les élèves, c'est un changement de représentation. La démarche doit faire sens pour les élèves comme pour les parents. Le travail de communication a été très important la seconde année. J'ai expliqué qu'il n'y a pas d'opposition entre les outils traditionnels et les outils numériques, car ils sont complémentaires. Tous s'inscrivent dans un processus d'apprentissage.

## Le jeune victime du mythe de la génération Z, où les natifs numériques sont ultracompétents face à un adulte aux savoirs obsolètes.

Ainsi, tout un travail d'écriture longue pour la constitution de CV, de la lettre de motivation a été mis en place grâce à Moodle. La technologie facilite le travail des élèves comme le mien. Autre exemple : la constitution de glossaire en géographie a rapidement eu un effet positif sur les élèves. Ainsi, les lycéens comme les familles ont vite noté les progrès et les ont attribués au nouveau fonctionnement.

## FAIRE AVEC LA FRACTURE NUMÉRIQUE

La fracture numérique, c'est l'élève qui n'est pas équipé d'un ordinateur. C'est, aussi, un jeune dont le matériel n'est pas en état de fonctionnement optimal. Enfin, c'est le jeune victime du mythe de la génération Z, où les natifs numériques sont ultracompétents face à

un adulte aux savoirs obsolètes. Ces trois types de difficultés modifient l'organisation de la classe. Les premières semaines de cours sont consacrées à l'apprentissage du numérique. Cela va du classer, organiser et partager à la simple activation du lecteur flash. Il s'agit simplement de lever les freins qui semblent simples à l'habitué du Net. C'est un peu la construction d'un guide du randonneur du numérique. J'ai limité les capsules, vidéos ou présentations, à consulter en autonomie avant la séance à une ou deux maximum par semaine. Je me suis assuré du délai afin que tous les élèves puissent effectuer les travaux soit à la maison, soit au lycée. Les élèves ont le choix et la responsabilité du moment où ils travaillent. La balance cout-bénéfice entre en jeu. Le jeune doit faire un effort, sacrifier un moment de loisir, une partie de la récréation, pour effectuer un travail.

## UN ENSEIGNANT TRÈS PRÉSENT

Les élèves m'aident sans le savoir à améliorer le parcours d'apprentissage que je leur propose. J'étudie les données d'utilisation des ressources, les temps de connexion. Ainsi, je peux ajuster mon cours quasiment en temps réel. Je peux retirer un document, supprimer un devoir en fonction de l'avancée des élèves. Le parcours est à la fois adapté au groupe classe et différencié. Le contrat de confiance change et il devient plus facile de s'engager. Un élève qui connaît un problème technique et qui n'a pas rendu son travail peut prouver sa bonne foi. L'analyse des données permet d'avoir une vision assez fine de l'engagement des élèves. Je peux les relancer, et, si besoin, travailler avec eux individuellement sur ces *datas*, afin de comprendre ce qui constitue un obstacle.

<sup>1</sup> Moodle est la plateforme d'apprentissage à disposition des enseignants de lycée, lycée professionnel de l'académie Orléans-Tours.



**LE STORYTELLING**

Quand j'élabore le cours, j'essaie de raconter une histoire, de construire un fil rouge, afin de mettre de l'ordre dans le désordre. Les travaux de Serge Tisseron<sup>[2]</sup> montrent que les élèves sollicitent plus l'intelligence spatiale que l'intelligence narrative. Ils se repèrent entre les différents dossiers, mais ont du mal à construire du lien entre eux. Même si vous êtes d'une grande rigueur, votre clé USB ou votre cloud contiennent des dossiers qui n'ont pas de lien apparent entre eux. C'est une boîte ou un cartable dans lequel on empile dans une logique personnelle. Si je suis élève et que j'ai ce cartable à disposition, je peux perdre du temps à trouver ce dont j'ai

<sup>2</sup> Serge Tisseron, *Apprivoiser les écrans et grandir*, éditions Érès, 2013.

besoin. Le LMS (*Learning management system*) permet de mettre de l'ordre dans le désordre et d'apprendre aux élèves à classer, trier et organiser leurs espaces de stockage personnels et professionnels puis l'information. La plateforme d'apprentissage est une mise en scène dans laquelle l'élève peut se repérer et comprendre le fil rouge des séquences. Si je sais où je vais et comment je peux y arriver, il est toujours plus facile de sortir de ma zone de confort et donc de m'engager.

### Construire un fil rouge, afin de mettre de l'ordre dans le désordre.

Cette organisation visuelle des tâches et des documents implique de travailler sur les consignes de travail,

de décrire les différentes ressources, afin que l'élève sache du premier regard ce qu'il doit faire et pourquoi. Il s'agit de travailler sur la transparence du parcours d'apprentissage.

Les élèves aiment être en activité et c'est la grande force de la classe inversée. Il reste qu'en lycée professionnel, ils ont plus de trente heures de cours par semaine et qu'en fonction du jour et du moment du cours dans la journée, l'activité marche plus ou moins bien. Ils sont fatigués et, parfois, être en activité est un facteur de désengagement.

Après trois ans d'expérience de classe inversée, j'ai l'impression qu'être enseignant, c'est savoir s'adapter et être agile. ■

# Des projets solidaires

**Le projet TransiMOOC qui a remporté plusieurs prix, dont un décerné par France Université Numérique a démarré en 2013-2014. Il a permis à environ 300 élèves de proposer des cours en ligne pour d'autres jeunes essentiellement sur l'Île-de-France et la région Midi-Pyrénées.**

**Muriel Epstein**, professeure de mathématiques, docteure en sociologie

Les élèves sont demandeurs de projets solidaires qui donnent du sens à leurs apprentissages. Comme disait Célestin Freinet dans ses invariants, « nul n'aime être commandé d'autorité » et « il nous faut motiver le travail ». Ainsi, lorsque nous avons proposé aux élèves de « faire les cours qu'ils auraient aimé avoir pour aider les autres », ils se sont mobilisés facilement. L'idée de départ, pour lutter contre le décrochage scolaire, était de proposer aux jeunes de faire les cours

qu'ils auraient aimé avoir en vidéo et de les mettre sur YouTube. De nombreux jeunes se sont avérés réceptifs à l'idée d'être solidaires, voire demandeurs de « plus de cours comme ça ». Et c'est d'une pierre trois coups : on utilise des outils numériques (via la vidéo), il est facile de faire des cours interdisciplinaires (notamment avec l'enseignant d'arts plastiques), et l'on travaille la solidarité et les valeurs de la République, le tout en apprenant son cours, de quoi suivre les injonctions ministérielles en toute quiétude.

Il s'agit donc de mettre en œuvre une pédagogie type Freinet (avec métier élève, projet collectif, entraide), pour mobiliser les élèves en conjuguant un mode projet et une posture du professeur de « maître ignorant » au sens de Jacques Rancière, c'est-à-dire que l'enseignant laisse les élèves faire le cours et les aide à le faire eux-mêmes.

Ce sont des élèves de 4<sup>e</sup> qui réalisent un MOOC de français langue seconde (FLS). Après avoir animé des séances les années passées, j'ai observé trois séances de préparation par des collégiens de vidéos d'apprentissage de FLS.

### PRÉPARER DES CAPSULES D'AIDE

La séance se déroule en trois temps. Dans un premier temps, nous montrons aux élèves à quoi ressemble une vidéo produite par d'autres élèves (au début nous ■■■

■■■ montrions une vidéo de vidéo-prototyping en anglais sur la plateforme Vimeo) et nous expliquons l'objectif du projet. En l'occurrence, la consigne donnée aux élèves était la suivante : « *Choisissez cinq mots que vous estimez important de connaître si vous étiez dans un pays étranger que vous ne connaissez pas du tout et dont vous ne parlez pas la langue. Vous devez réaliser une vidéo afin que l'on comprenne ces mots, les mots doivent apparaître en toutes lettres à l'écran et vous devez proposer un petit questionnaire à choix multiples permettant de vérifier qu'on a retenu le mot avec une bonne réponse et deux fausses.* » Si aucun enfant ne semblait originaire de l'étranger, nous illustrions d'un exemple type Thaïlande, pour que les élèves se représentent bien une culture inconnue, une langue qu'ils ne connaissent pas, qui n'a pas de mot commun avec les langues latines avec un alphabet et des sonorités différents. Inversement, les élèves étaient invités en amont de la séance à discuter avec les classes d'UP2A (unité pédagogique pour allophones arrivants) lorsqu'il y en avait dans l'établissement, ou à demander à des proches les mots utiles lorsqu'on arrive en France s'ils le pouvaient.

Ceci permettait en outre une meilleure intégration de ces classes et une valorisation de leur expertise pour le projet. De plus, les élèves francophones, même ceux qui ont de grandes difficultés en français, pouvaient alors être en situation de transmettre des connaissances.

### L'INTÉRÊT DU SUPPORT VIDÉO

Nous diffusons également une vidéo réalisée par des élèves primo-arrivants non francophones, pour que les collégiens comprennent la nécessité de parler très lentement et d'articuler, et le niveau que peuvent avoir des primo-arrivants dans leur première année en France.

Ensuite, nous avons constitué des groupes de trois à cinq élèves, chaque groupe choisissant une notion à expliquer grâce à sa vidéo : la notion pouvait être imposée par le sujet global dans le cadre d'un projet d'établissement ou interétablissements, ou choisie par les élèves en fonction de leurs propres besoins (cours mal compris, formules qu'ils n'arrivent pas à retenir, etc.). Pour

la séance décrite, les élèves pouvaient choisir parmi différents thèmes dont le sport.

Un groupe de cinq garçons de 4<sup>e</sup> de collège REP (réseau d'éducation prioritaire) a sélectionné la thématique « football » et m'a expliqué à la fin de la séance qu'ils étaient très rassurés, « *comme ça, on pourra jouer au foot ensemble avec les primo-arrivants* » et qu'ils auraient bien aimé bénéficier d'une telle vidéo si eux-mêmes avaient dû émigrer.

Les enfants orientent en effet les vidéos en fonction de leurs propres centres d'intérêt, même si ces derniers peuvent être guidés par l'enseignant. Certains jeunes prennent l'exercice très au sérieux et choisissent d'y participer « *pour transmettre leurs connaissances* ». Souvent, notamment au lycée, les élèves se rendent compte qu'ils ont compris

### Les élèves se rendent compte qu'ils ont compris leur cours après avoir fait leur vidéo, alors qu'ils pensaient que ça n'était pas le cas.

leur cours après avoir fait leur vidéo, alors qu'ils pensaient que ça n'était pas le cas.

Nos cinq garçons ont choisi les mots « équipe », « but », « ballon », « gardien » assez rapidement et ont beaucoup argumenté sur les autres mots. Ils ont fini par choisir « PSG », estimant qu'au-delà du jeu, connaître le nom de cette équipe était indispensable à leurs conversations. Le mot « terrain » était en compétition et ils ont décidé, malgré tout, de montrer comment l'équipe était répartie sur le terrain à travers un schéma qu'ils ont dessiné et colorié. Le tri dans les informations était une étape intéressante : les élèves avaient envie de proposer une vingtaine de mots en plus et cherchaient comment faire pour « *les faire passer quand même* », tout en convenant qu'il était compliqué d'apprendre autant de mots avec une vidéo d'une minute. Le fait que les élèves se retrouvent en situation d'enseigner les a mis dans des situations que nous, enseignants, connaissons régulièrement. Les mots ont ensuite été écrits en gros pour être intégrés dans le film.

En effet, une fois la notion choisie, les élèves construisent un synopsis

et dessinent et découpent des personnages pour le mettre en scène. Nous leur avons fourni des exemplaires de journaux gratuits leur permettant d'avoir accès à des images de footballeurs. Il est rare qu'ils se filment, à la fois par timidité et pour des questions de droit à l'image.

### DE L'IDÉE AU MONTAGE

Le contexte les conduisait à se soucier largement du détail et de l'orthographe tant pour les mots choisis que pour le quiz.

Enfin, la dernière étape consiste à filmer le résultat. Les élèves étaient contents de leur film, ils avaient fait très attention à bien articuler, malgré les rires répétés, avant de réussir à se concentrer.

Le montage a été fait par l'association, mais devrait être diffusé aux élèves, il permet souvent une reprise, voire de compléter les vidéos et d'harmoniser l'ensemble dans le cas d'un projet interclasse.

Ce projet permet aux élèves de travailler collectivement, de prendre leur place (un élève régulièrement absent pouvait s'intégrer dans la construction d'une vidéo pendant une séance de deux heures avec des métiers élèves tels que « tenir la caméra », « dessiner », « lire le texte », etc.), là où un cours classique ne le permet pas si facilement. Ce projet permet également aux élèves de valoriser leur expertise quelle qu'elle soit, puisqu'un élève en difficulté (ici, ne parlant pas français) va devenir l'élève témoin qui permettra aux autres de savoir si leur cours est bon. Le football est alors un prétexte pour une rédaction d'un discours. ■

### POUR EN SAVOIR PLUS

L'ensemble de la documentation du projet ainsi que des témoignages est disponible en open source sur [transapi.fr/transimoc/](http://transapi.fr/transimoc/)

# L'erreur c'est l'affaire de la classe

« *Les élèves ont peur de faire faux! Et les enseignants corrigent les fautes!* » On voit là une image de l'erreur à traquer dans le travail scolaire! Mais au sein des pratiques de la classe, l'enseignant peut donner à l'erreur ses lettres de noblesse.

**Julie Cachelin**, enseignante à l'école primaire, Genève

**Andreea Capitanescu Benetti**, chargée d'enseignement, formation des enseignants du primaire, université de Genève

L'activité de français « la phrase du jour », permet un travail approfondi de l'orthographe. Elle se déroule de la façon suivante. L'enseignant dicte une phrase. Les élèves écrivent la phrase dictée dans leur cahier, à leur place. Un seul élève est au rétroprojecteur (l'appareil est éteint) et écrit également la phrase. Lorsque tout le monde a écrit la phrase, une analyse collective de son orthographe est faite, dirigée par l'élève qui est au rétroprojecteur. Ce dernier donne la parole à ses camarades, qui ont pour mission de repérer ce qu'ils pensent être incorrect et d'expliquer pourquoi. L'enseignant invite les élèves à justifier systématiquement leur point de vue, à expliquer les règles de grammaire et d'orthographe sous-jacentes, sauf quand cela n'est pas possible (cas rares). Il pousse également l'ensemble de la classe à aller au bout de l'analyse d'un mot avant de passer à un autre mot. C'est toujours l'élève au rétroprojecteur qui, finalement, choisit s'il laisse sa version initiale ou s'il la modifie.

Lorsque tout le groupe pense que la phrase est entièrement correcte, les élèves l'annoncent à l'enseignant et ce dernier valide ou non leur version. Il revient alors sur certains arguments qui ont été donnés par les élèves, les bons arguments, les moins bons arguments, etc., et rappelle certaines règles orthographiques, si cela s'avère nécessaire. La version correcte de la phrase est ensuite recopiée par tous les élèves

dans leur cahier, sauf ceux qui l'avaient déjà écrite toute juste du premier coup.

## À PARTIR DES ERREURS: UN QUESTIONNEMENT COLLECTIF

L'erreur est présente partout et dans toute situation scolaire. Avec de simples moyens, l'enseignant peut l'utiliser pour réguler son enseignement, mais surtout pour réguler d'une manière continue les apprentissages que les élèves font effectivement dans la classe. Au quotidien, que ce soit lors de leçons collectives,

## Les erreurs ne sont jamais bêtes et méchantes, mais relèvent le plus souvent d'une prise en considération incomplète des informations données.

lors de moments de travail individuel ou lors de moments de correction, l'enseignant repère des stratégies et procédures d'élèves erronées. Or, il est intéressant d'en faire un questionnement collectif. L'enseignant présente une démarche d'élève au tableau et demande à l'ensemble de la classe d'expliquer ce qui est correct et ce qui ne l'est pas dans l'exemple donné. Il leur demande également d'expliquer ce qui a amené l'auteur de la démarche à mettre en place cette procédure. Qu'a-t-il pensé? Pourquoi a-t-il répondu de la sorte? Sur quoi s'est-il appuyé? Qu'a-t-il bien pris en

compte? Qu'a-t-il oublié de prendre en considération?

Ce travail, qui mobilise aussi bien les bons élèves que ceux qui rencontrent des difficultés scolaires, permet une véritable réflexion sur les stratégies mises en place pour effectuer une tâche. Il permet également de montrer que les erreurs ne sont jamais bêtes et méchantes, mais relèvent le plus souvent d'une prise en considération incomplète des informations données. Comment faut-il analyser une situation, un problème? Quelles informations et connaissances sont nécessaires pour mieux les comprendre et les résoudre? Les élèves, par l'échange et un travail métacognitif sur les stratégies, se décentrent de leur manière de faire et considèrent plusieurs façons d'interpréter et de résoudre une tâche. Ils apprennent également à s'ouvrir aux autres et à prendre en considération leurs camarades. Par ces démarches de prise en compte des erreurs, les élèves apprennent non seulement les savoirs liés strictement à la discipline scolaire en particulier, mais également à être un parmi d'autres dans une classe, à être citoyen dans les savoirs mêmes qui se travaillent à l'école. Dans ce cas, l'erreur est un tremplin sur lequel s'appuyer pour expliciter des stratégies de chacun et parfois rendre visibles les limites de certaines.

De plus, les élèves sont mis dans une situation qui les interroge et se trouvent dans une posture d'expert valorisante, puisqu'ils sont invités à faire des corrections ou à partager leurs savoirs avec l'ensemble du groupe classe.

## INVENTER DES ERREURS POUR APPRENDRE

Si la prise en exemple de certaines procédures peut être très positive, y compris pour le ou les élèves qui ont produit l'exemple en question, dans certains cas, il peut être délicat de reprendre telle quelle une procédure d'élève erronée. Celui-ci peut en effet se sentir affecté par ■■■



■■■ le fait que ses camarades expliquent comment il aurait fallu procéder, alors que lui-même n'y est pas parvenu. Afin d'éviter ce cas de figure, l'enseignant peut collectionner des erreurs typiques au fur et à mesure des années, afin de présenter des procédures erronées qui n'appartiennent pas au groupe classe. Cette démarche s'avère particulièrement utile dans le cas où l'enseignant projette une photocopie de l'exercice ou en distribue une pour ses élèves, car l'écriture n'est pas reconnaissable, puisqu'elle n'appartient à aucun d'entre eux.

En conservant les procédures erronées du groupe classe avec lequel il travaille, l'enseignant peut néanmoins utiliser plusieurs démarches visant à dépersonnaliser l'erreur : modifier la procédure de l'élève en ne gardant des erreurs que par rapport l'objectif de travail visé avec la classe à ce moment-là, laisser passer quelques jours avant de reprendre la tâche, annoncer que plusieurs élèves ont procédé ainsi et que la démarche est si intéressante qu'elle mérite que tout le monde en discute, dire qu'il a vu cet exemple de procédure dans une autre classe de même niveau, etc.

Dépersonnaliser l'erreur a également pour avantage que les élèves osent plus s'embarquer dans les apprentissages avec tout ce qu'il y a d'inconnu, de risque de se tromper, se risquer à surmonter des obstacles, qu'ils osent se tromper sans perdre leur dignité et le respect des autres dans la classe.

Dans toute situation d'enseignement apprentissage, l'enseignant peut provoquer des situations semblables en imaginant des procédures d'élèves intéressantes à discuter ou en s'appuyant sur des procédures mises en place par ses élèves lors d'une année antérieure. Au quotidien, il est porteur d'inciter les élèves à expliciter leurs démarches ou celles de leurs camarades, en insistant pour qu'ils verbalisent ce qui les a amenés à se tromper (qu'ont-ils omis de prendre en compte? qu'est-ce qui est néanmoins correct dans leur raisonnement?).

### ET POUR LA CORRECTION DES DEVOIRS?

La gestion de la correction des devoirs est souvent un casse-tête pour l'enseignant. Faut-il corriger individuellement les devoirs ou col-

## MOTIVER LES ÉLÈVES



lectivement? Quelle est la part qu'il faut privilégier?

Afin d'éviter des corrections collectives qui n'en finissent plus et lors desquelles certains élèves s'ennuient pendant que d'autres peinent à suivre, sans pour autant procéder à

tif, l'enseignant distribue les devoirs à ses élèves et ils en prennent individuellement la correction (qui figure donc au tableau et qui a été construite collectivement). De cette façon, les élèves qui avaient fait correctement les exercices ont été amenés à se questionner lors de la réflexion collective, et ceux qui s'étaient trompés dans leur démarche ont eu la possibilité de suivre la correction sans devoir écrire en même temps et ont bénéficié d'une explication. ■

### Dépersonnaliser l'erreur a également pour avantage que les élèves osent plus s'embarquer dans les apprentissages.

une correction individuelle, l'enseignant peut proposer à la classe un échantillon de stratégies erronées qu'il a sélectionnées en feuilletant les devoirs. Ce peut être un exemple pour chaque exercice, ou plusieurs démarches à confronter pour un même exercice si cela se justifie. À partir des exemples donnés, une réflexion collective est menée. Elle a l'avantage de mobiliser tout le groupe classe, de permettre de rappeler les savoirs en jeu dans les exercices traités et, certaines fois, de faire prendre conscience à certains élèves qu'une procédure qu'ils pensaient correcte ne l'est pas toujours. Au terme de ce temps de travail collec-

# Une envie d'apprendre dès la première séance

**En milieu universitaire, les enseignants se plaignent souvent de la passivité et du manque de motivation de leurs élèves. Comment profiter de la première séance pour déclencher leur intérêt ? Le récit avec des étudiants de deuxième année en sciences économiques.**

**Nisrine Hamdan Saadé**, chargée d'enseignement et coordinatrice du comité pédagogique, faculté de sciences économiques, université Saint-Joseph de Beyrouth

**P**ierre, étudiant en deuxième année, s'ennuie très vite pendant les cours et rien ne semble l'intéresser. Il a donc souvent tendance à perturber la classe et gêner ses professeurs. Le plus souvent, les enseignants font exprès de l'ignorer et semblent soulagés lorsqu'il s'absente à leurs cours. Combien d'enseignants se sont demandé pourquoi Pierre est souvent absent ? Combien ont eu l'idée de tenter de profiter de la première séance de cours afin de susciter son intérêt, de le mettre à l'aise, de le regarder dans les yeux et lui dire « *c'est important pour nous que tu sois là* » ?

Je donne un cours en économie du développement aux étudiants de deuxième année en sciences économiques. La première séance du cours représente une séance d'importance cruciale. C'est en fait l'occasion de préparer le terrain en vue de bien débiter le semestre et c'est donc le moment idéal pour initier un climat positif de classe. Plusieurs objectifs peuvent être visés lors de cette première séance.

## ■ Briser la glace

Être à l'heure, se présenter, faire connaissance avec les étudiants et découvrir le groupe et les personnes potentiellement rebelles et perturbatrices comme Pierre. C'est l'instant où je les laisse s'exprimer, alors qu'ils s'attendent uniquement à écouter et observer. C'est par des questions directes sur ce qu'ils attendent du cours et sur leurs connaissances antérieures, c'est également en affichant une photo ou une citation sur le développement

économique que la discussion peut facilement être lancée. Ceci permet d'une part de dévoiler les attentes qu'ont les étudiants par rapport au cours et, d'autre part, de briser la glace et les mettre à l'aise face à une nouvelle matière et un nouvel enseignant. Ce sont ces premiers instants où ils se sentent vus et entendus qui parviennent à effacer tout sentiment primaire de malaise.

## ■ Raconter une histoire

Avant de présenter la matière, le moment clé de cette première séance, et celui qui déclenche tout

**Ce sont ces premiers instants où ils se sentent vus et entendus qui parviennent à effacer tout sentiment primaire de malaise.**

l'intérêt voulu des étudiants et qui leur donne envie de revenir suivre le cours, c'est lorsque je leur raconte une anecdote vraie qui a eu lieu dans les années 70. C'est l'histoire d'Abu, un père de famille très pauvre du Bangladesh, tirée d'un ouvrage rédigé par deux économistes, Besty Hartman et James Boyce. Un père malade incapable de travailler, ayant été obligé il y a quelque temps de vendre toutes ses terres pour soigner la mère malade, qui meurt quand même à cause des soins inefficaces. Ses enfants ont faim et pour les nourrir, c'est la fille aînée de 12 ans qui, au lieu d'aller à l'école, doit travailler dans les champs toute la journée contre 250 grammes de riz par jour. Cette anecdote résume les échecs des marchés dans les régions

rurales des pays en développement et suscite une question fondamentale de ce cours : pourquoi les gouvernements ou les organisations internationales comme la Banque Mondiale semblent souvent impuissants à remplacer les marchés là où ils ne sont pas présents ou sont tellement inefficaces ?

Je me sers d'un support audiovisuel par lequel je montre le déroulement de l'histoire, les photos associées ainsi que les principales constatations et les questionnements liés à mon cours.

## ■ Susciter le questionnement

Pendant les quinze minutes de l'histoire, les étudiants sont captés, écoutent et suivent la présentation avec grande concentration et manifestent des réactions physiques qui traduisent un intérêt qui se construit. Ils ont les yeux accrochés à la présentation, des expressions faciales qui reflètent leur surprise ou émotion. Cette contextualisation permet de faire émerger dans leur tête les principales questions traitées par l'économie du développement comme, par exemple, « *pourquoi le système de santé est-il si inefficace ?* », « *pourquoi l'école n'est-elle pas obligatoire ?* », « *pourquoi l'assurance vieillesse est-elle absente ?* », « *pourquoi Abu n'a-t-il pas accès au crédit ?* ».

Les étudiants ne tardent pas à comprendre que le cours ne fera que répondre à toutes leurs interrogations. Ce court récit leur permet donc de commencer à établir des liens entre le cours et le rôle d'un économiste. Pierre veut poser une question, puis une autre. Sophie a une réponse, mais elle n'en est pas sûre. Je vois les étudiants s'exprimer à nouveau et discuter entre eux, satisfaite d'observer que le cours a bien commencé et de la manière la plus simple et intéressante possible. La séance suivante, tous les étudiants sont présents, y compris Pierre. ■

# La petite fabrique de quadrilatères

« *Comment arriverai-je à motiver les élèves ?* » Cette question constitue souvent la première préoccupation des stagiaires professeurs des écoles, lorsqu'ils effectuent leurs premiers essais face à un groupe classe.

**Christian Watthez**, maître assistant au département pédagogique, Haute école de Louvain en Hainaut de Leuze-en-Hainaut (Belgique)

**P**our les enseignants qui débutent, la question de la motivation de leurs élèves se décline en bien d'autres : « Comment rendre ma leçon intéressante ? Comment faire en sorte qu'elle donne à mes élèves l'envie de m'écouter ? », etc. Sans doute est-ce par besoin de se construire une identité professionnelle d'enseignant sympa, proche des élèves, avec qui l'école n'est jamais ennuyeuse. Mais probablement aussi par difficulté d'habiter ce rôle d'adulte référent, rôle qu'ils découvrent pour la plupart et qui leur est donc (très) peu familier.

Il leur semble donc plus facile de séduire les élèves par des choses attrayantes (quitte à ce qu'elles ne soient qu'éphémères) que d'instaurer, organiser et garantir le cadre de travail de la classe. C'est pourquoi ils cherchent spontanément à rendre les apprentissages ludiques, l'habit du jeu servant à mieux faire avaler la pilule de la leçon.

Mais cette stratégie se révèle rapidement une impasse : si le vrai jeu a bien sûr sa place à l'école, se servir du jeu comme paravent du travail revient à leurrer les élèves, qui ne sont pas longtemps dupes.

Comment, dès lors, engager les élèves sur la voie d'un apprentissage authentique ?

## EN TANDEM POUR APPRENDRE

Tel est, entre autres, l'objet des ateliers de formation professionnelle inscrits dans le parcours de formation des futurs enseignants de primaire. En particulier, nous proposons à nos étudiants de deuxième bac un dispositif appelé « activité tandem » :

il s'agit de préparer, en binôme, une séquence d'apprentissage visant une compétence imposée du programme. Cette séquence sera ensuite mise à l'épreuve du terrain, successivement dans la classe de stage de chaque membre du binôme ; celui qui n'est pas dans sa classe adopte la position d'observateur, avant d'être à son tour face à ses propres élèves. Ce double essai permet de réguler les choix pédagogiques qui ont été posés au départ et de tester rapidement une variante de la démarche initialement retenue.

## Se servir du jeu comme paravent du travail revient à leurrer les élèves, qui ne sont pas longtemps dupes.

Le dispositif nous permet, en amont lors de la phase de préparation, de questionner le besoin réflexe qu'ont nos étudiants de napper tout apprentissage à la sauce ludique.

Et si on se passait de l'artifice du jeu ? Et si l'exploration du savoir, en tant que tel, était déjà motivante en soi ?

Pour y répondre, relevons le défi d'explorer un champ de savoirs mathématiques a priori très peu sexy aux yeux des étudiants : la compétence « *connaître et énoncer les propriétés des diagonales d'un quadrilatère* ». Les mines allongées à l'annonce de cette intention en disent long sur les souvenirs peu emballants laissés dans leur propre mémoire d'écolier.

Comment, dès lors, rendre désirable (et donc motiver des élèves à l'apprendre) ce que l'enseignant lui-même trouve peu motivant, sans

pour autant avoir recours à un enrobage édulcorant qui ferait mieux passer la pilule à leur faire avaler ?

Et si, pour inviter des élèves à questionner un savoir, la voie la plus simple était finalement d'en faire un objet de questionnement pour soi-même, enseignant ?

## QUESTIONNER SES PROPRES SAVOIRS D'ENSEIGNANT

Tout le monde sait tracer les diagonales d'un quadrilatère et se souvient plus ou moins de leurs propriétés respectives, mais jusqu'à quel point ?

Un test « vrai-faux » permettra d'ébranler quelques certitudes et de labourer le champ des savoirs scolaires de chacun, laissés en friche depuis l'école primaire. Une rapide mise en commun laisse entrevoir une grande diversité dans les réponses apportées aux quelques affirmations à valider. Chaque étudiant est alors invité à se mettre en recherche d'éléments de validation pour le cours suivant.

Ce temps de recherche et d'exploration de ses propres savoirs laissé à chacun a permis à beaucoup d'étudiants de percevoir autrement ce que sont les diagonales : bien plus qu'une simple caractéristique anecdotique (et presque décorative) des quadrilatères, elles apparaissent à présent comme leurs véritables squelettes géométriques. Mieux, les diagonales sont les vraies génératrices des quadrilatères, au moins autant que la longueur de leurs côtés et l'amplitude des angles de leurs sommets. La mise en situation qui suit achèvera de convaincre ceux qui en douteraient encore un peu.

Consigne : « *En croisant deux segments de droite et en reliant les quatre extrémités, on obtient un quadrilatère. À quelles conditions celui-ci sera-t-il un carré ? un rectangle ? un losange ? un trapèze ? un parallélogramme quelconque ?* »

Répartis en petits groupes de deux ou trois, les étudiants valident leurs hypothèses à l'aide de matériels



divers (pailles, piques à brochette, etc.). Rapidement, les premiers constats se dégagent : « Deux segments de même longueur, croisés en leur milieu à angle droit, forment automatiquement (les diagonales d') un carré », « les mêmes, s'ils ne se croisent pas à angle droit, on obtient un (des) rectangles », « deux segments de même longueur, s'ils se croisent au même point, forment (les diagonales d') un trapèze isocèle. »

### DÉCOUVERTES INATTENDUES

Une figure s'avère toutefois plus résistante : le trapèze quelconque. Jusqu'ici, aucun groupe n'a réussi à l'obtenir en reliant les quatre sommets. Une brève discussion collective permet de mobiliser chaque groupe et de relancer tout le monde à la poursuite de ce diamant vert qui nous échappe. Et si, pour le débusquer, on observait les diagonales d'un trapèze déjà tracé ?

Après de longues minutes de tâtonnements, un groupe trouve la clé du coffre : « Pour obtenir un trapèze, il faut que les deux segments se croisent en un point proportionnel de leur longueur respective (par exemple à deux centimètres d'une extrémité pour un segment de six centimètres et à trois centimètres d'une extrémité pour un segment de neuf centimètres). »

Tous les groupes vérifient en essayant à leur tour sur des segments de longueurs différentes : ça marche ! Jubilation collective, bientôt suivie de stupeur généralisée lorsqu'un étudiant fait remarquer qu'« au fond, c'est le théorème de Thalès qu'on vient de réinventer ! »

### VOIREN GRAND

La séance suivante permettra de consolider ces découvertes en les transposant dans une situation nouvelle. Direction la cour de l'école, où les étudiants sont regroupés par cinq. Chaque groupe dispose de deux ficelles de plusieurs mètres chacune, un nœud formé marquant leur milieu respectif. Au sein de chaque groupe, quatre étudiants tendent les deux ficelles, le cinquième étant chargé de vérifier les conditions de leur croisement (point et angle de croisement). Consigne : « Tour à tour, au gré des fiches qui circulent d'un groupe à l'autre, se font et se défont carrés, rectangles, losanges, etc. de grandes dimensions.

### FIXER UN CAP CLAIR



*Cela semble même un moyen très pratique de tracer une aire de jeu (un terrain de badminton, etc.). »*

### RETOUR EN CLASSE

Il reste enfin à traduire ces expériences mathématiques en scénarios de leçon destinés à des classes de CM2. Mais à présent, une grande

cordons élastiques passant dans des œillets placés à chaque extrémité permet alors de donner naissance au quadrilatère généré par ces deux diagonales.

Mais personne ne cherchera à faire passer le mauvais goût des diagonales par un quelconque sirop ludique. Apprendre les maths, c'est déjà motivant en soi. ■

**Une grande part du chemin, qui semblait au départ si ténébreux pour beaucoup d'étudiants, est éclairée sous un autre jour.**

part du chemin, qui semblait au départ si ténébreux pour beaucoup d'étudiants, est éclairée sous un autre jour. Chaque groupe « tandem » retiendra les situations et le déroulement de son choix, en tenant compte des caractéristiques particulières du contexte de sa classe de stage.

Certains recourront, en complément du matériel utilisé lors de la phase exploratoire vécue ensemble, un matériel collectif constitué de baguettes de bois percées à intervalles réguliers et assemblées l'une à l'autre par un écrou papillon. Un

# Représentations et perceptions de l'ennui chez les élèves

**Avant d'envisager des remédiations dans un contexte éducatif, il est nécessaire d'avoir des clés, venues notamment de la psychologie cognitive, pour comprendre de quoi est fait l'ennui, ses différentes dimensions et les variables qui le différencient.**

**Séverine Ferrière**, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, ESPÉ de Nouméa, Nouvelle-Calédonie, laboratoire du LIRE

**Bénédicte Lemesle**, master 2 MEEF premier degré, ESPÉ des Pays de la Loire

**D**ans les années 2000, en France en particulier, il était question de mieux comprendre l'ennui scolaire. En 2003, le « Conseil national des programmes » organisait un colloque intitulé « L'ennui à l'école ». Les premières lignes de l'ouvrage issu de cette rencontre résumaient bien les enjeux : « *D'une part, il y aurait une forme noble de l'ennui [...] D'autre part, le "mauvais" ennui. [...] Faut-il pour lutter contre le mauvais abolir démagogiquement le bon ? Faut-il pour préserver le bon méconnaître totalement le mauvais<sup>[1]</sup> ?* ». La majeure partie des recherches sur l'ennui porte sur les collégiens et les lycéens, avec l'idée sous-jacente qu'il est brandi comme une sorte de résistance à la culture scolaire et à celle des adultes<sup>[2]</sup> qui peut conduire à un conflit de valeurs entre deux cultures. Il s'agirait alors d'une sorte de norme sociale partagée à l'adolescence, en tant que cause, puisque résultat d'une désocialisation plus ou moins longue par un retrait, et, en tant que consé-

quence, par la recherche suite au constat d'ennui d'occupation pour combler cet ennui.

L'ennui est aussi en lien avec le contexte, peu stimulant, monotone, qui conduit les élèves sur un versant comportemental à adopter des comportements passifs, en dormant, rêvant, dessinant, etc., ou actifs en cherchant le contact avec ses voisins par le bavardage, le chahut, etc.<sup>[3]</sup>

## Une réhabilitation de l'ennui par rapport à d'autres émotions plus visibles.

Dans les deux cas, on constate que l'ennui place l'élève en dehors de la norme scolaire et hors des apprentissages. Il est dans l'attente du temps qui passe, bien souvent lentement, et cherche comment combler ce vide.

Les études de psychologie cognitive sur la perception du temps et de la durée montrent une évolution avec l'âge<sup>[4]</sup>. Dès le plus jeune âge, les enfants sont capables d'estimer des durées. Mais comme le développement de ces capacités se fait par

maturation du cortex préfrontal à l'adolescence, ils ont plus de difficultés pour juger des durées et seraient plus facilement distraits, car cette perception du temps nécessite des capacités attentionnelles, mnésiques et décisionnelles.

## COMPRENDRE L'ENNUI

Depuis quelques années, les problématiques de bien-être en contexte éducatif semblent avoir pris le pas sur l'ennui, ses causes et ses conséquences. On l'observe par exemple dans un certain nombre d'études en France comme celles de l'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville), qui utilisent l'ennui comme indice d'évaluation du bien-être ou du mal-être scolaire.

En parallèle, des recherches proposent d'étudier l'ennui en contexte éducatif comme une émotion. C'est une sorte de réhabilitation de l'ennui par rapport à d'autres émotions plus visibles comme la colère, l'anxiété ou le stress. L'ennui ne serait pas considéré parce qu'il serait plus discret. Pour autant, il entraverait aussi la motivation et serait prédictif d'échec, de décrochage scolaire à l'adolescence et, plus largement, révélateur de mal-être scolaire. La définition proposée par Ulrike Nett, Thomas Goetz et Lia Dianels en 2010 présente les composantes de l'ennui, qui sont les suivantes : « *affective, comme sentiment déplaisant ; cognitive, en altérant la perception du temps ; physiologique, en diminuant l'excitation ; expressive, par les postures physiques, les expressions faciales, vocales ; motivationnelle, avec l'envie de changer d'activité, de situation.* »

Cela résume bien toute la difficulté à cerner l'ennui, qui se situe sur différents niveaux et qui s'entremêle parfois. Ils insistent sur le fait de ne pas banaliser le sujet de l'ennui, de faire verbaliser les élèves sur cet affect, afin de parvenir à

1 Alette Armel, Gilles Lipovetsky et Pierre-Henri Tavoillot, *L'ennui à l'école*, Sceren-Albin Michel, 2003.

2 Stéphanie Leloup, *L'ennui des lycéens : du manque de motivation au décalage des attentes*, thèse de doctorat, université de Reims, 2003, « L'ennui à l'adolescence », in *L'ennui à l'école*, acte du Colloque de l'Éducation nationale, Sorbonne, 2003, éditions Albin Michel, p. 29-37.

3 Séverine Ferrière, *L'ennui à l'école primaire : représentations sociales, usages et utilités*, coll. Logiques sociales, éditions L'Harmattan, 2013.

4 Sylvie Droit-Volet, Joëlle Provasi, Michel Delgado et Angélique Clément, « Le développement des capacités de jugement des durées chez l'enfant », *Psychologie française* n° 50, 2005, p. 145-166.

créer ensemble (élèves et enseignants) un climat de classe agréable, propice à l'apprentissage.

### SE REPRÉSENTER L'ENNUI

Pour prendre en considération les dimensions affectives, cognitives, physiologiques, expressives, motivationnelles, mais également sociales, puisque l'on a pu observer aussi que le milieu social des élèves constituait une variable dans les perceptions de l'ennui, quatre-vingt-un élèves issus de contextes scolaires et sociaux contrastés<sup>[5]</sup> ont été invités à compléter la photographie de Robert Doisneau *La Pendule*, dans laquelle un élève regarde la pendule et semble s'ennuyer.

La consigne était : « *Regarde cette image. Cet élève s'ennuie, à ton avis pourquoi ? Dessine ce qu'il a dans la tête, ce à quoi il pense.* »

L'analyse des quatre-vingt-un dessins met en évidence des représentations, des perceptions temporelles et des solutions face à l'ennui. Les enfants représentent par le dessin quatre grandes thématiques qui sont les lieux (91 %) avec l'extérieur (cour de récréation, dehors) et l'intérieur (maison, école) ; les activités (91 %), solitaires (dessin, coloriage, lecture), les écrans (télé, ordinateur, console) et sportives ou en groupe (foot, cartes, cachecache) ; les causes (52 %), physiologiques (envie de dormir, manger), en lien avec le contexte scolaire (l'école, le maître, la matière scolaire) et l'heure ; l'autre (20 %), avec les copains, la famille.

On observe tout d'abord que les thèmes dégagés ont été retrouvés dans la plupart des classes, ce qui montre une relative cohérence des représentations de l'ennui. Ce qui diffère est le nombre d'occurrences des thèmes selon l'âge. Par exemple, la plupart des élèves de maternelle dessinent la maison, alors que c'est le cas pour un tiers des plus âgés, qui représentent plutôt la cour de récréation, notamment les élèves en REP. Mais on peut noter une volonté assez marquée d'être hors de la classe lorsqu'il s'agit d'ennui en classe.

Les moyens d'échapper à l'ennui sont des activités solitaires largement représentées par les plus jeunes, ce qui peut s'expliquer par le dévelop-

pement cognitif de l'enfant, encore assez centré sur lui dans ses activités. Cependant, on observe une différence avec les élèves de maternelle en REP et les trois autres classes, qui représentent le plus des activités avec les écrans. On observe également que les plus âgés représentent des activités sociales, à plusieurs, ce qui va bien dans le sens du développement de l'enfant qui, en grandissant, va de plus en plus vers des occupations sociales.

Concernant les causes, l'heure est évoquée par les élèves de fin d'élémentaire, mais on peut supposer que cela est dû au fait qu'ils ont peut-être accordé plus de temps à l'observation de la photo. De même ils ont répondu dans une perspective causale, qui peut là encore s'expliquer par une meilleure compréhension de la question et des capacités de raisonnement dans le temps plus développées. Cepen-

### L'enfant, au cours de sa scolarité, se dégage d'un certain égocentrisme, pour privilégier des activités entre pairs.

dant, on observe que les causes invoquées par les élèves en REP sont en lien avec l'institution, le maître et le savoir, alors qu'en milieu rural il est fait référence au temps long, l'attente, mais pas l'institution scolaire.

### UN ENNUI DIFFÉRENCIÉ

En résumé, la différence notable entre des enfants en moyenne âgés de 5 et de 10 ans vient de la causalité de l'ennui en classe, qui semble difficile à évaluer pour les plus jeunes. Cependant, elles sont cohérentes avec le développement cognitif de l'enfant, qui, au cours de sa scolarité, se dégage d'un certain égocentrisme, pour privilégier des activités groupales, entre pairs. Les références aux écrans selon le milieu de scolarisation sont aussi à interroger, par exemple en questionnant plus d'élèves, en observant s'il s'agit d'un effet de l'âge et du lieu de scolarisation, ou de la classe. Pour autant, il est étonnant que les élèves de fin d'élémentaire n'aient quasiment pas fait référence aux écrans.

On note aussi des différences quant aux raisons de l'ennui selon les milieux considérés chez les élèves de 10 ans. En milieu rural, ils expriment majoritairement l'ennui en

termes de perception du temps. Ils sont en général dans l'attente, de la récréation, de la fin de journée, etc. En classe REP, les élèves évoquent des raisons d'ordre institutionnel, en réaction au maître, aux disciplines, à des problèmes de compréhension pour un élève, etc.

Nous avons pu observer dans d'autres recherches que les enseignants avaient une représentation différente des garçons et des filles qui s'ennuient<sup>[6]</sup>. Du côté des élèves, on n'observe pas beaucoup de différences, donc les représentations sont plutôt partagées. On note cependant qu'en grande section ZEP, les filles évoquent plus la télévision, les dessins animés, alors que les garçons préfèrent la console. En CM2, les filles sont plus dans des dessins explicatifs que les garçons, avec moins de détails, moins d'activités que les garçons, même si la question de se défouler est présente chez les garçons et les filles.

Il ne s'agit ici que de pistes qui demandent à être plus approfondies, mais ces quelques résultats illustrent l'intérêt d'interroger les jeunes élèves sur leurs représentations, plutôt que, dans certains cas, extrapoler leur vécu et leurs représentations.

En effet, ces variations selon les âges et l'appartenance sociale en termes de perception du temps, des causes de l'ennui et des solutions à l'ennui, mais aussi ces différences contextuelles, comme l'envie d'être à la maison pour les plus jeunes et dans la cour de récréation pour les plus âgés, les jeux entre pairs pour les plus âgés et des activités plus solitaires pour les plus jeunes, une perception temporelle chez les élèves issus d'un contexte rural et une perception plus contextualisée dans l'institution en REP, vont dans le sens d'une compréhension sociale et contextualisée de l'ennui, qui se construit en parallèle de la temporalité, mais aussi de la culture scolaire, ainsi qu'une envie d'être ailleurs, qui interroge alors les représentations du temps à l'école. ■

<sup>6</sup> « L'ennui en contexte scolaire : Effets de variation et typologie de représentations chez les futurs professeur-e-s des écoles selon le sexe de l'élève et son niveau scolaire », *Bulletin de Psychologie*, 522, 583-595, 2012.

<sup>5</sup> Vingt GS (grande section) en réseau d'éducation prioritaire (REP), quinze GS en milieu rural, vingt-deux CM2 en REP, vingt-quatre CMI-CM2 en milieu rural.



# Et pour toi, c'est quoi un bon cours ?

Dans le cadre de leurs fonctions d'appui au système éducatif agricole, les auteurs ont été amenés à conduire une recherche-action baptisée « ancrage scolaire ». Elle faisait suite à un projet de lutte contre le décrochage scolaire dans l'enseignement agricole qui avait mis en lumière que, finalement, les élèves des lycées agricoles décrochent peu ou plutôt moins que dans d'autres secteurs de l'enseignement professionnel.

**Estelle Vuillerot**, chargée d'ingénierie à AgroSup Dijon  
Eduter ingénierie

**Loïc Braïda**, chargé d'ingénierie à AgroSup Montpellier  
Florac

**François Guerrier**, chargé d'ingénierie à Agrocampus  
Rennes Beg meil

**N**ous avons rencontré environ quatre-vingts élèves dans huit établissements volontaires pour participer à cette recherche-action. Garçons ou filles, de 14 à 20 ans environ, de la 4<sup>e</sup> jusqu'à la terminale, étudiant tantôt la production agricole, l'aménagement paysager ou les services à la personne, nous leur avons demandé s'il leur arrivait de s'ennuyer en cours et, malheureusement, les réponses ont souvent été positives. Nous leur avons alors demandé de répondre à cette question : « Selon toi, c'est quoi un bon cours ? » Ce sont les éléments de réponse que nous ont fournis ces élèves que nous proposons de partager dans cet article.

## DEUX FACTEURS D'ENNUI

Dans un article publié en 2004, le sociologue Pierre Merle faisait état d'une recherche qu'il avait conduite auprès d'étudiants en leur demandant de relater leur histoire scolaire. Il en concluait qu'un enseignant doit à la fois disposer de compétences relationnelles et de compétences didactiques. Parce que les élèves font souvent, dans leur discours, le raccourci entre « cours » et « professeur », il nous paraît intéressant de mobiliser ce cadre pour analyser et catégoriser les paroles que nous avons recueillies.

Ainsi, à partir des discours tenus par les élèves et des solutions qu'ils apporteraient pour améliorer ce qu'ils vivent en classe, on peut identifier deux grands types de facteurs d'ennui. Le premier est lié à des facteurs d'ambiance en classe, à la façon dont s'installe une relation

## Les élèves ont besoin de comprendre de quoi il est question pendant le cours, c'est-à-dire de pouvoir s'appropriier le contenu.

entre les élèves et l'enseignant. Il est donc plus lié à la pédagogie. Le second, sans surprise, est lié au contenu du cours, il est d'ordre didactique.

### ■ La question pédagogique

Sur la question pédagogique, qu'attendent les élèves ? On entend deux choses dans leurs propos : ils veulent sortir de la routine et entrer dans une relation.

Tous les cours se ressemblent, sont sur le même format. La plupart des salles sont disposées de la même façon, les heures sont rythmées par les mêmes sonneries, les supports de travail se ressemblent souvent, quelle que soit la discipline concernée. Passer d'un support papier, en noir et blanc, à un support informa-

tique, plus coloré, dont on peut interrompre le défilé (« on ne sait pas ce qui vient après, ça nous tient attentifs »), permet parfois de rendre les élèves plus réceptifs ; « c'est moderne, c'est adapté à notre génération » ; « on voit qu'il l'a fait pour nous, il y a passé du temps ».

Ils attendent aussi des phases de respiration : « Un bon cours, c'est un cours où on rit et on travaille. On rit, mais dans le respect. Cinq minutes et on s'y remet. » Les élèves attendent de l'interaction dans le cours ; ils apprécient l'enseignant qui fait participer et qui anime son cours. « On dirait qu'elle a vécu son cours, elle nous emporte. » (à propos d'un cours d'histoire-géographie).

Les propos des élèves font ici écho à ce que Michel Saint-Onge, dans son ouvrage *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?*, préconise de tenir pour « susciter et soutenir l'intérêt d'un élève » : « La pertinence du contenu du cours compte tenu de leur expérience ; les techniques d'éveil de curiosité pour motiver les élèves à l'apprentissage ; le style d'enseignement (c'est-à-dire y a-t-il assez de variété pour soutenir l'attention des élèves à qui s'adresse le cours ?). »

### ■ La question didactique

On peut la formuler en ces termes : les élèves ont besoin de comprendre de quoi il est question pendant le cours, c'est-à-dire de pouvoir s'appropriier le contenu. « On ne voit pas à quoi ça sert. C'est trop compliqué. » Ils ont aussi souvent besoin de voir en quoi cela va leur être utile, de relier ce contenu à la vraie vie, celle qui se passe en dehors de l'école. On entend ici en filigrane dans leurs propos ce besoin de voir l'enseignant faire des analogies, des exemples qui leur sont proches et auxquels ils peuvent se rattacher. Il en va de même pour le vocabulaire utilisé, qui doit permettre à l'élève d'accéder à une notion qui ne lui est pas familière et non rajouter de la complexité, voire de l'incompréhension.

Contrairement à ce que l'on

## MISE AU POINT

## Quand les récompenses immédiates deviennent nuisibles

*Le débat sur l'utilisation de récompenses à l'école n'est pas récent. Depuis les années 1970, plusieurs dizaines d'expériences ont été menées et les conclusions divisent les auteurs. En fonction des types de renforçateurs attribués, les effets sur la motivation intrinsèque seraient perçus, tantôt comme bienfaisants sur la motivation et l'engagement des élèves, tantôt de manière négative.*

entend souvent, les élèves ont envie de faire quelque chose lorsqu'ils sont en classe, mais pour eux, être actif ne signifie pas copier ou écouter. « *En travaux pratiques, on fait quelque chose, on n'est pas à rester assis avec le stylo.* » On voit ici les élèves s'élever contre cette conception de l'apprentissage qu'ont certains enseignants pour lesquels enseigner s'inscrirait dans un processus que l'on pourrait décrire ainsi : transmettre, transcrire, mémoriser.

Enfin, les élèves ont besoin d'être mis à l'épreuve pour se prouver qu'ils ont compris et qu'ils savent faire. « *On apprend plus sur le terrain. On le fait nous-mêmes.* » On rejoint en cela les écrits de Jean Piaget expliquant qu'il faut « *réussir pour comprendre et comprendre pour réussir* ».

Pour conclure on peut citer cette élève de CAP agricole en service en milieu rural qui nous décrivait ce qu'elle attendait de l'école : « *Un cours idéal, c'est un professeur qui nous aide quand on ne comprend pas, qui explique plus. Qui prend le temps, qui vient nous voir, qui explique en nous montrant. Pas quelqu'un qui nous dit "il n'y a rien à comprendre, il faut juste que tu révises".* » ■

Les travaux de O'Keefe, colauréat du prix Nobel de médecine 2014, et de son collègue Nadel ont permis de distinguer deux stratégies cognitives que l'homme utilise dans sa vie quotidienne. En recourant à une stratégie spatiale, l'individu élabore des cartes cognitives à l'aide de repères et d'indices visuels pour déterminer où il se trouve et où il veut se rendre. En recourant à une stratégie de type stimulus-réponse, l'individu ne prête pas la même attention à son environnement et réalise les trajets souhaités en activant une sorte de pilotage automatique (deuxième rue à droite, troisième rue à gauche, etc.). Les recherches menées par le professeur Bohbot au Douglas Mental Health University Institute (McGill University, Canada) ont validé le fait que les individus qui utilisent une stratégie spatiale sont les seuls sujets à présenter une activité significative de l'hippocampe lors de tâches de navigation. À contrario, il a été remarqué que la stratégie de type stimulus-réponse était associée à l'activité d'une autre structure cérébrale, le striatum<sup>[1]</sup>.

Les récents résultats confirment le fait que les comportements routiniers et ceux orientés vers l'attente de récompenses immédiates contribuent aussi à la stimulation du striatum et à une baisse d'activité de l'hippocampe. Cette découverte prend tout son sens quand on sait que la diminution de la substance grise dans l'hippocampe est un facteur de risque de dépendances, de troubles neurologiques et psychiatriques et peut conduire, à plus long

terme, au développement de pathologies. Sans pour autant rejeter les autres formes de gratification, il convient cependant de diminuer (voire de proscrire) l'utilisation et l'octroi de récompenses immédiates, qui incitent l'enfant à adopter des comportements inadaptés et propices au développement d'autres types de dépendances (addiction aux jeux vidéos voire, de façon extrême, à des substances stupéfiantes). ■

**NATACHA DUROISIN**

Ph. D., université de Mons (Belgique)

**VÉRONIQUE BOHBOT**

Ph. D., McGill University (Canada)

1 Kyoko Konishi, Véronique D. Bohbot, 2013.

## 2- Équipages

# Du doudou au superhéros

Depuis plusieurs années, il existe un partenariat entre une école maternelle, le lycée professionnel et la maison de retraite d'Altkirch. Les projets qui en découlent évoluent au fil du temps, prennent des formes plurielles selon les personnes ou professeurs qui s'y investissent. Ils impliquent une source de créativité dans le construire ensemble.

**Jeanne-Claude Mori**, professeure des écoles, école maternelle Saint-Morand d'Altkirch (Alsace)

**U**n des projets menés cette année s'intitule « Tous des héros ! ». Dans un premier temps, les lycéens viennent à la maternelle déguisés dans leur costume de héros et le présentent aux enfants de ma classe. La présentation a été travaillée initialement avec leurs professeurs par le biais d'un projet interdisciplinaire : faire des recherches documentaires sur son héros (dans les romans, les bandes dessinées, etc.), travailler la mise en scène, développer la notion d'image de soi, de l'autre, etc.

Cette intervention des lycéens me sert de support de discussion avec mes élèves. « *Moi aussi, j'ai un héros : mon doudou.* » Je leur présente plusieurs albums de jeunesse sur ce thème. J'invite les enfants à parler de leur doudou, à le décrire, à expliquer son utilité. Je prends note de leurs paroles sur des grandes feuilles, afin d'établir le rapport à l'écrit.

### ■ Se rencontrer

Quelques jours plus tard, nous retrouvons les lycéens costumés à la maison de retraite. Chaque enfant a apporté son doudou. Par petits

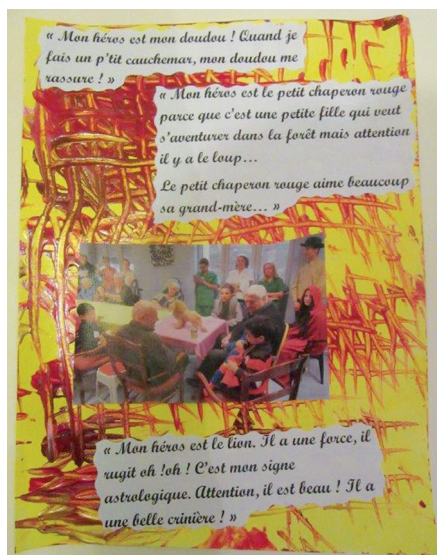
groupes mêlés de lycéens, d'élèves de maternelle et de personnes âgées s'établissent des échanges autour d'un même thème. Ainsi les personnes âgées sont invitées à évoquer un souvenir d'un héros rencontré ou qu'ils ont été eux mêmes. L'évènement peut être matérialisé par un objet. Ce dispositif permet à chacun de parler de soi autour d'un thème, fil conducteur pour se découvrir. C'est aussi une invitation pour cha-

cun à une ouverture à la différence, induisant un respect mutuel, un des objectifs de l'éducation à la morale de nos élèves. De plus, les lycéens expérimentent l'animation d'une discussion. Ils apprennent à gérer un petit groupe d'individus pour qui ils doivent adapter leur langage. Un apprentissage qui leur est indispensable, dans la section SPVL (services de proximité et vie locale) où ils se trouvent. Ils mettent en pratique le projet d'animation construit en classe avec leurs professeurs. Pour les personnes âgées, c'est un moment de bonheur : ils se mobilisent par l'évocation de souvenirs, font un travail de mémoire et, pour certains, sortent de leur solitude. Enfin, les élèves de maternelle apprennent à prendre la parole, à parler d'eux, à s'extérioriser, travaillent sur la confiance en soi.

### ■ Garder en mémoire

Les lycéens prennent en photo les groupes de discussion, avec costumes, objets, souvenir et doudou. Les élèves de maternelle en font le cadre en le décorant artistiquement. Les paroles de chacun y sont ajoutées et l'ensemble fait l'objet d'une exposition, successivement à la salle communale, à la maternelle et à la maison de retraite.

Ce type de projet permet de créer du lien social par le biais d'un apport relationnel fort en respect et solidarité, mais aussi provoque une dynamique dans les apprentissages. Il donne du sens à ceux-ci parce qu'il y a un réel vécu, c'est une source de motivation pour nos élèves. ■





# Le statut de la parole au Microlycée de Sénart

Le Microlycée de Sénart (MLS) est un établissement expérimental qui accueille quatre-vingt-dix jeunes de 17 à 26 ans souhaitant reprendre leur scolarité en lycée après une période d'arrêt plus ou moins longue. Il est né en 2000 à partir du projet d'une équipe d'enseignants.

**Emmanuelle Catinois, Alexis Kraft, Odile Paillet, Anne Philippon, François Valadier**, enseignants au Microlycée de Sénart

Cette structure favorisant le retour à l'école pour des élèves qui en ont été exclus ou qu'elle n'a pas réussi à accrocher résulte aussi d'une réflexion sur le climat scolaire. En effet, sa qualité est déterminante pour ces élèves et particulièrement la place donnée à leur parole, question au cœur des préoccupations de l'équipe. La parole est un acte d'expression et d'affirmation de soi, mais c'est aussi une prise de risque, car elle peut mettre à nu et exposer à une réponse brutale. C'est la raison pour laquelle l'élève s'interdit souvent de dire son ennui ou de formuler ce qui le tient en échec. Comment alors la place donnée à cette parole peut-elle soutenir ou redonner l'envie d'apprendre à des jeunes qui se sont éloignés de l'école ?

## ■ La parole centrale

Lorsqu'un jeune entre dans le projet du MLS, sa parole est reçue sans jugement et régulièrement sollicitée : de l'entretien d'entrée qui acte sa candidature à la parole échangée dans la relation de tutorat et jusque dans l'espace même du cours ou bien dans des temps informels, l'élève est invité à s'exprimer. Chacun de ces moments obéit à la même logique de bienveillance qui n'a d'autre objectif que de retrouver la confiance, souvent perdue, en l'adulte et en l'école. Finalement, le climat scolaire tout entier est marqué par cette liberté de parole, qui extériorise et organise ce que le jeune a pu contenir en lui et qui menace parfois l'équilibre d'un groupe autant que la construction de soi.

L'entrée au MLS marque cette place particulière accordée à la

parole : l'élève est accueilli en entretien par deux enseignants, avec qui il évoque le parcours qui l'a amené au décrochage. Il reste libre de choisir ce qu'il souhaite exprimer dans ce cadre confidentiel, sans trop s'exposer. L'objectif consiste à comprendre les circonstances à la fois de cet arrêt et du désir de reprise de scolarité. La posture d'écoute active des adultes permet de faciliter l'émergence de la parole du jeune.

## ■ La parole de classe

Les élèves sont aussi incités à s'exprimer durant les cours, dès qu'un besoin émerge, ou qu'une difficulté surgit. Cette parole est renvoyée à

## Chaque élève est amené à formuler ses besoins et se retrouve ainsi acteur de son apprentissage.

l'ensemble de la classe et peut devenir l'objet d'une réflexion collective.

Ainsi, un cours de philosophie peut être interrompu par une élève qui exprime son incompréhension en refusant de se confronter à un texte perçu comme difficile. C'est devant le groupe qu'elle exprime sa lassitude et permet de faire émerger les difficultés que tous ressentent à un degré plus ou moins fort face à l'exercice de l'explication d'un texte. La parole, qu'elle initie, devient parole de la classe qui transforme la séance de travail personnel en temps d'approfondissement en commun, nécessaire pour rassurer l'élève dans sa capacité d'analyse.

En français, la classe de RALY (retour au lycée : niveau 2<sup>de</sup>) donne des

signes de saturation devant trois heures de cours cumulées sur une même journée. Plusieurs élèves s'expriment, un besoin émerge : travailler davantage l'orthographe. Issam, lui, est impatient, le rythme de la classe ne lui convient pas et il souhaite se confronter à une plus grande difficulté. À l'issue de cet échange, une organisation se met en place progressivement : la moitié du temps sera consacrée à un travail personnel de remédiation et d'approfondissement. Certains, dont Issam, se consacrent à un travail d'écriture supplémentaire. Les autres s'investissent dans des exercices d'orthographe ou rattrapent les évaluations manquées. Chaque élève est amené à formuler ses besoins et se retrouve ainsi acteur de son apprentissage.

## ■ Mettre en mots ses progrès

La parole peut aussi s'exprimer dans un cadre plus restreint, entre l'élève et son enseignant ou bien dans le cadre du tutorat. Sophie a un travail à faire. Elle est très consciencieuse et soucieuse de bien faire. Mais elle ne parvient pas à s'engager dans ce travail, persuadée qu'elle va échouer. Elle ne comprend pas les questions posées et découvre, dans le texte, un vocabulaire avec lequel elle ne se sent pas en confiance. Elle ne rend donc pas son travail dans les délais<sup>[1]</sup>. C'est l'occasion pour son référent d'échanger et de faire émerger sa motivation à ne pas faire. Ensuite, les explications individualisées de son enseignant lui permettent de reformuler son questionnement et de prendre conscience qu'elle possédait en elle les clés de la compréhension des consignes. Mise en confiance, elle peut prendre le risque de l'erreur, produire un écrit et améliorer ainsi son sentiment d'efficacité personnelle (c'est-à-dire sa croyance en ses capacités à réaliser une tâche), facteur clé de la motivation<sup>[2]</sup>. ■■■

<sup>1</sup> Elle met en place une stratégie d'autohandicap, afin de préserver son estime de soi : ne pas faire permet de ne pas prendre le risque d'échouer.

<sup>2</sup> Albert Bandura, *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck éditeur, 2007.

### ■ Une autre relation professeur-élève

Cette parole est également favorisée par la diversité des situations dans lesquelles des liens moins hiérarchiques peuvent se créer entre les enseignants et les élèves.

Au Microlycée de Sénart, chaque année commence par une journée d'intégration avec l'équipe enseignante. Des liens peuvent se créer en visitant un lieu (château, forêt, exposition), le déjeuner et des jeux en équipe (chasse au trésor, activités sportives, jeux de rôle, etc.). C'est aussi l'occasion pour les élèves de découvrir que dans certains domaines, ils ont des compétences supérieures à celles de leurs professeurs, un bon moyen de les décomplexer par rapport à leurs difficultés scolaires. Plus tard dans l'année, c'est autour d'un repas multiculturel <sup>[3]</sup> qu'ils pourront approfondir cette relation de confiance. Chaque semaine au MLS, lors du ménage ou

**3** Plusieurs fois par an, les élèves organisent un repas dans lequel chacun apporte une spécialité de son choix.

la tonte du coin jardin, des liens différents se tissent également <sup>[4]</sup>. La proximité dans le respect permet autant aux professeurs qu'aux élèves de se découvrir et parfois de changer sa vision de

### La parole de l'élève ne prend sens et consistance que si elle est entendue et si elle conduit à des modifications structurelles.

l'autre. Le professeur devient un humain comme les autres dans la tête de l'élève, surtout quand l'enseignant sort la poubelle ou qu'il ne sait pas comment se servir de la tondeuse.

### ■ La parole comme pouvoir d'agir

Afin d'embarquer les élèves dans les apprentissages, au Microlycée de Sénart la parole de l'élève est donc à tout moment encouragée et

**4** Au MLS, chaque semaine, le ménage des salles est fait par tous, élèves et enseignants.

accueillie dans des cadres variés. C'est bien parce qu'il y a une multiplicité de lieux qu'elle peut émerger plus facilement lorsque des difficultés apparaissent. La parole prononcée a alors pour but de nommer l'obstacle et la réponse apportée vise, dans la mesure du possible, à raviver le goût d'apprendre en surmontant la difficulté. En effet, la parole de l'élève ne prend sens et consistance que si elle est entendue et si elle conduit à des modifications structurelles <sup>[5]</sup> qui prennent en compte les besoins de chacun. C'est à cette condition que l'élève peut se percevoir comme personne retrouvant son pouvoir d'agir et acquérir l'autonomie nécessaire à tout apprentissage. ■

**5** Un autre cadre, non développé ici, dans lequel la parole de l'élève a une place toute particulière, est celui de l'assemblée du jeudi, instance d'élaboration et de prise de décision par les élèves sur la structure du MLS. C'est le lieu d'exercice de la démocratie au sein de la structure.

# Modifier ses pratiques, oui, mais pas tout seul !

**Le projet de notre classe est né d'un voyage pédagogique en Finlande fin 2012. Nous avons souhaité nous inspirer de ce système éducatif pour répondre à nos besoins spécifiques. Les cinq axes du projet sont ainsi définis : organiser un véritable travail d'équipe, améliorer le suivi des élèves, repenser le temps scolaire, améliorer le cadre spatial et dynamiser notre pédagogie.**

**Carine Perrin**, enseignante au lycée La Mache, Lyon

**J**eudi. 10 h. En salle des professeurs. « Salut ! un café ? Au fait, j'ai testé ça ce matin avec les élèves, ça a plutôt bien marché, les élèves se sont pris au jeu. » Entendues et pratiquées de nombreuses fois, ces discussions autour de la machine à café, si elles ont le mérite d'exister,

n'en sont pas moins frustrantes par leur caractère furtif, bref et laconique.

Comment alors passer d'une communication intuitive et informelle à une communication plus cadrée, en ayant un véritable lieu d'expression collective pour des échanges plus aboutis sur nos pratiques ?

La question s'est posée pour ce pilier essentiel de notre projet, car sans lui, rien ne se fait ! Notre travail d'équipe se devait d'avoir un espace-temps ritualisé. Nous avons ainsi bloqué le jeudi midi pour déjeuner tous ensemble et partager. Quelle méthode pour être efficace ? Un ordre du jour annoncé en amont par courriel ; le jour de la réunion, on essaie d'être à l'heure, car une heure de réunion, c'est court ! ; et un compte rendu envoyé à l'issue de la réunion par courriel à toute l'équipe, les absents sont ainsi informés.

Les sujets abordés sont divers : ils concernent nos pratiques, les élèves et différents points de notre projet. Au final, chacun profite de l'avis et de l'expérience des autres. Ainsi nous n'attendons pas les conseils de

classe pour prendre des décisions et faire progresser les élèves.

### SE FORMER

Ce rituel du jeudi midi se complète par des temps de formation en équipe au sein de notre établissement : aborder l'autonomie et la responsabilité des élèves dans les apprentissages, comprendre et mettre en pratique la discipline positive, et, cette année, s'intéresser aux enjeux du numérique.

Ces dispositifs nous permettent d'adopter une ligne directrice commune avec les élèves sur un autre point clé du projet : dynamiser notre pédagogie. Avec pour finalité l'acquisition pour les élèves de compétences professionnelles : travailler en équipe, savoir s'exprimer à l'oral, faire preuve d'un esprit de synthèse. Plus concrètement, dans nos cours, l'équipe va favoriser le travail coopératif en se nourrissant de l'hétérogénéité de la classe, impliquer les élèves dans le choix des séances de cours, qu'ils choisissent individuellement en fonction de leur degré d'autonomie. Ou encore rendre chaque jeune actif et lutter contre l'ennui en privilégiant des méthodes d'investigation en maths, du travail coopératif en français, en histoire et dans les matières professionnelles.

### S'APPROPRIER

Instaurer un cadre, être force de propositions pour l'équipe, c'est l'un des avantages de notre projet de classe. Mais chaque collègue doit se sentir à l'aise dans le dispositif engagé. Certains avancent, d'autres écoutent, et se laissent du temps pour modifier leur posture et leur pédagogie. Certains, discrets l'année dernière mais à l'écoute, ont modifié leur pédagogie cette année.

Loin de vouloir forcer le changement, le travail d'équipe et la modification de nos pratiques devaient d'abord faire leurs preuves. Nous essayons, nous faisons des erreurs aussi, et nous devons souvent ajuster nos méthodes. Ce n'est qu'après ce temps de tâtonnement que le projet peut alors intéresser, et stimuler, par capillarité, d'autres équipes.

### TRANSMETTRE

Comment transmettre des outils qui nous ont aidés chaque jour à dynamiser notre enseignement ? La question s'est posée en fin d'année dernière, quand d'autres classes se

## VALORISER LES RECHERCHES PERSONNELLES



sont lancées dans le dispositif. Nous avons opté pour une transmission des outils « dans la chair », c'est-à-dire que ce que nous proposons aux élèves, nous le faisons vivre à nos collègues. Comme le cercle de culture, une technique d'animation

### L'équipe va favoriser le travail coopératif en se nourrissant de l'hétérogénéité de la classe.

où un groupe s'exprime de façon imaginée sur un sujet. Nous le faisons avec les élèves sur des notions comme le travail, l'autonomie, le travail coopératif. Nous l'avons proposé à nos collègues pour qu'ils définissent ce qu'était, selon eux, le projet CARE<sup>1</sup>.

### RESPONSABILISER

Collectivement, en adoptant une attitude de transparence quant à notre pédagogie, nous essayons de

responsabiliser les élèves. Nous les invitons ainsi à prendre du recul sur notre expérimentation pédagogique en leur demandant notamment d'évaluer le projet de la classe. Une façon pour nous de les associer à notre démarche. Ainsi, ce sont 100 % des élèves qui ont noté que l'ensemble des professeurs avait le même objectif, et certains de préciser : tous voulaient nous faire réussir l'année avec une autre approche d'apprentissage, tous voulaient essayer la méthode CARE... Méthode CARE, une expression qui vient d'ailleurs des élèves ! ■

<sup>1</sup> L'expérimentation est suivie par la Cardie (Coordination académique pour la recherche et le développement en innovation et expérimentation) depuis deux ans. La classe (maintenant les classes !) a été baptisée 2<sup>de</sup> CARE : classe favorisant l'autonomie et la responsabilité des élèves.



# Une bouteille à la mer

**Le programme de CAP en français demande aux enseignants d'inviter les élèves à parler d'eux-mêmes. Oui d'accord, mais parler d'eux à qui? Au professeur? À un ami? Mais c'est le professeur qui va le lire!**

**Philippe Turbelin**, professeur de français au lycée professionnel du Déroit de Calais, formateur à l'ESPE Lille Nord de France

**C**omment donc amener ces adolescents tantôt exubérants, tantôt introvertis à parler d'eux librement dans le cadre de l'école, quand on sait d'avance qu'ils ne parleront pas d'eux (ou très mal) si on leur demande sous la forme d'un exercice scolaire mal dégusé?

Une fois de plus, c'est un projet qui m'apporta la solution, l'idée m'est venue en écoutant par hasard à la radio la chanson de Daniel Balavoine « Tous les cris les SOS ».

*« Comme un fou va jeter à la mer  
Des bouteilles vides et puis espère  
Qu'on pourra lire à travers  
SOS écrit avec de l'air  
Pour te dire que je me sens seul  
Je dessine à l'encre vide  
Un désert »*

## JOLIE BOUTEILLE

Le mythe de la bouteille à la mer, le message pour personne et pour tout le monde, la possibilité de lancer un SOS, le rêve d'une rencontre inattendue, le hasard de la vie matérialisé dans une simple bouteille, pouvoir sans complexe parler de soi et attendre une hypothétique réponse, etc., c'est l'ouverture sur une communication plus libre, exactement ce qu'il me faut. Je décide de me lancer.

Première étape: trouver une bouteille à la mer! Mission quasi impossible, on ne peut pas chercher une bouteille à la mer, c'est le hasard qui la met sur le chemin d'une balade (ça marche dans les deux sens), je suis donc obligé de la fabriquer moi-même.

Attention, pour être crédible, il ne faut pas qu'elle soit trop pédagogique et pour que le message interpelle mes élèves (quinze filles et trois garçons entre 15 et 17 ans), celui-ci doit être adapté à leurs préoccupations.

J'attaque un lundi après-midi, j'habite près de la mer, alors j'emporte à la plage une bouteille en verre transparent et je la roule dans le sable pour la salir un peu; puis, à la maison, je construis un message que j'écris avec un ordinateur pour que mes élèves ne reconnaissent pas mon écriture.

Il s'agit d'un jeune homme dont le prénom est Kevin. Il habite Le Havre et joue au football dans un club appelé le HAC, il rêve qu'un jour il gagnera sa vie en jouant au foot (photo du fanion du HAC). Il a

## J'introduis ce message dans la bouteille, je la rebouche et je fais couler de la cire sur le bouchon. La bouteille est plutôt jolie.

des amis qui sont aussi des confidents, ceux-ci s'appellent Ismaël et Mamadou, ils sont toujours ensemble et sont liés par l'amitié et pour lui, l'amitié est une valeur personnelle très forte.

Son chanteur préféré est Stromae (photo de Stromae), il aime les paroles de ses chansons, surtout la chanson « Papaouté », car le texte lui fait penser à son père, qu'il a peu connu.

Il possède un objet fétiche, c'est un collier qui vient du Burkina Faso, son oncle habite à Ouagadougou et un jour, alors qu'il était en visite en France, il lui a offert ce collier. Kevin se souvient bien de ce moment (court récit et photo du collier).

Kévin a un chat qui s'appelle Tigrou, il est de la race chartreux, il adore son chat (photo du chat), qui lui apporte toujours une compagnie.

Kevin termine son message en expliquant ce qu'il attend de sa bouteille à la mer jetée dans la Manche alors qu'il se trouvait sur une plage du Havre.

J'introduis ce message dans la bouteille, je la rebouche et je fais couler de la cire sur le bouchon. La bouteille est plutôt jolie.

## L'ANIMATION PÉDAGOGIQUE

L'enjeu est de faire rêver les élèves en donnant de la crédibilité à cette bouteille et au mythe de la bouteille à la mer.

J'arrive dans la classe en annonçant que la veille, lors d'une balade sur la plage, j'ai trouvé cette bouteille contenant un message et, sachant que les élèves de ma classe sont curieux, j'ai décidé de l'ouvrir avec eux.

Les premières réactions sont diverses, certains veulent toucher, regarder; des voix sceptiques se font entendre, « *c'est vous qui l'avez fait* », une élève annonce très fort qu'elle aussi, quand elle était petite, a trouvé une bouteille avec un message. C'est sur cette intervention que je focalise les projecteurs (« *où? quand? quel était le message? as-tu communiqué avec quelqu'un?* »).

J'explique alors que je suis allé voir sur internet et que j'ai découvert beaucoup de choses sur les bouteilles à la mer. Nous lisons ensemble deux courts articles: un sur une bouteille qui a flotté pendant 108 ans et un autre sur un couple qui s'est rencontré grâce à une bouteille à la mer.

On se décide à ouvrir la bouteille (j'ai amené un tire-bouchon), les volontaires pour lire le message se manifestent, le nœud de ficelle rouge qui retient le message est enlevé et le message découvert.

Un élève en fait la lecture à voix haute, je ne l'interromps pas, l'attention dans la classe est forte.

Certains élèves interviennent: « *Moi aussi j'aime cette chanson!* », « *j'ai un chat de cette race-là!* »

À la fin de la lecture, la difficulté consiste à ne pas diriger de façon trop scolaire le traitement des informations de la lettre, pour éviter de casser la spontanéité générée par le message. Je propose donc de profiter d'être dans une classe équipée d'un ordinateur connecté sur internet et d'un vidéoprojecteur.

Ensemble et en partant d'abord de ce que savent les élèves, nous reprenons la lettre.

## ÊTRE ATTENTIF AU DÉCROCHAGE



Nous regardons sur une carte où se trouve Le Havre.

Nous imaginons la plage sur laquelle la bouteille a pu être lancée et nous retraçons sur la carte le chemin qu'elle a parcouru jusqu'à Calais.

Nous écoutons la chanson « Papa-oué » de Stromae, beaucoup la connaissent déjà, ce qui nous permet d'échanger sur le thème de la famille.

Nous regardons la photo du collier et nous cherchons sur la carte le Burkina Faso, nous situons la capitale, la distance de Ouagadougou à Calais est évaluée. Description du collier et comparaison avec le collier standard européen.

Enfin, le chat Tigrou. Une élève dans la classe se révèle être une spécialiste des chats, elle connaît beaucoup de choses sur les races de chats et leur histoire, je n'ai rien à faire d'autre qu'écouter, et certains élèves interrogent la spécialiste sur l'origine de leur chat. Nous échangeons aussi sur ce que peut apporter un animal de compagnie.

Tout naturellement, une élève finit par dire que « ça serait trop bien de faire une bouteille à la mer ».

Le plus dur est fait.

## DE NOUVELLES BOUTEILLES À LA MER

L'idée que je lance est la suivante : « Dans votre bouteille vous mettrez deux messages, un message qui sera lu par le professeur et les autres élèves et un message secret avec votre adresse Facebook pour la réponse. »

J'ai repris globalement la structure de la lettre de Kevin et chaque élève

### Tout naturellement, une élève finit par dire que « ça serait trop bien de faire une bouteille à la mer ».

a parlé de lui-même sur ce modèle, nous sommes allés le plus loin possible dans l'écriture.

Quant au message secret, j'en ai aperçu quelques bribes, mais qui doivent rester secrètes.

Les élèves ont amené une bouteille, ils l'ont décorée avec du blanco et ont noué les messages avec du ruban rouge. J'ai stocké dans mon armoire les bouteilles en attendant le départ.

Le jour J, chacun a récupéré sa bouteille et nous sommes allés à pied à la plage. Puis, de la jetée nous avons lancé les bouteilles, sans

oublier la séance photo pour immortaliser le moment.

Retour au lycée, moments forts de complicité dans la rue, parler de soi invite à mieux se connaître : « J'habite là », « mon copain travaille là », « j'ai fait un stage là », etc.

Quinze jours se sont écoulés, lorsqu'une élève arrive avec une clé USB en main et affirme avoir reçu une vidéo d'Angleterre. On la regarde et on découvre ensemble qu'une famille anglaise tente d'ouvrir sa bouteille, la scène est filmée, on y voit une jeune fille de 12-13 ans se débattre pour attraper les messages, en vain. Son père se résout à sortir dans le jardin et casse la bouteille.

Les messages sont lus par la jeune fille avec un merveilleux accent français.

Le lendemain, le collègue d'anglais a réalisé avec la classe la traduction de ce film amateur de quelques minutes, bancal et peu audible, mais tellement proche des élèves.

Depuis, chaque élève attend sa propre réponse, mais ils savent que cela peut durer jusqu'à 108 ans. ■

# «Flanders Lane»: des occasions de s'exprimer en anglais

**Quand des lycéens trouvent dans l'organisation d'une ville virtuelle, Flanders Lane, de multiples occasions de s'exprimer en anglais et de construire leurs compétences langagières.**

**Sébastien Franc**, professeur d'anglais au lycée des Flandres à Hazebrouck

**L**e projet est la création d'une ville virtuelle dans lequel les élèves vont évoluer en groupe tout au long de l'année et vivre des aventures, quartier dans lequel je joue M. Olson, le maire. Chaque classe gère une partie de la ville en fonction de sa filière. Au sein de la ville se créent des collaborations avec des classes d'autres lycées<sup>[1]</sup>. D'autres collaborations sont plus ponctuelles. Un projet récent sur Twitter a vu le jour avec la Twitcée pour créer des #twictools comme base de ressources de règles pour s'améliorer en anglais.

En classe, les élèves sont répartis en groupe de famille par ilots, avec pour chaque élève une feuille de route (un plan de travail) à remplir régulièrement.

Les élèves remplissent des rôles. Les rôles tournent après chaque mission, afin que chaque membre de l'équipe puisse produire à l'écrit ou à l'oral de l'anglais le plus souvent possible. L'expert vient demander de l'aide concernant les outils langagiers. Il prend des notes qui lui permettront d'aider les autres dans leur production; le *writer* regroupe les idées et crée le document authentique; les *speakers* viennent m'expliquer la démarche.

## UNE ORGANISATION PRÉCISE DANS LA CLASSE...

Je scénarise les situations. Par exemple, on nous menace de nous couper internet, je fais écouter un message vocal que j'ai créé. Je lance les élèves dans la mission en partant de ce document. Cela déclenche une discussion sur internet, ses points positifs et négatifs au sein du groupe,

en partant de leur vécu. On discute de la forme la plus simple pour organiser ces points de vue et on arrive à l'élaboration d'une carte mentale, qui permettra aux élèves de mémoriser et remobiliser le vocabulaire adéquat. Puis, ils doivent écrire un message à envoyer à l'opérateur sous forme d'une lettre et expliquer leurs arguments au maire, comme s'ils venaient à la mairie pour un rendez-

## On nous menace de nous couper internet, je fais écouter un message vocal que j'ai créé.

vous. Ainsi, lors d'une même séance, tous les élèves ont été amenés à produire: soit une lettre (le *writer*), soit une conversation (les *speakers*), soit du tutorat par les pairs (l'expert), qui explique en français ce qu'on a vu ensemble; par exemple pour écrire une lettre, il vérifie que le *writer* a bien mis tous les éléments, qu'il a ajouté des mots de liaison, que les idées choisies sont bien présentes. Pour aider les *speakers*, il fait répéter les mots avec des règles de prononciation qu'il a pu avoir en venant à ma table et en prenant des notes. Cette phase de production donne lieu à une remédiation: je corrige les textes des *writers* et ce sera à eux la prochaine fois d'essayer de les corriger, soit pour les publier sur un Padlet (un document de collaboration en ligne) créé à l'occasion, soit pour rédiger une lettre au propre à envoyer. Les *speakers* doivent s'enregistrer de chez eux ou en classe et poster sur le Padlet. Enfin, les experts doivent mettre au propre leurs notes sous forme de carte mentale ou d'enregistrement en français. Cette diversité permet de mettre tout ça

sur un Padlet ressource consultable par tous les élèves (une sorte de livre de grammaire numérique créé entièrement par eux).

## ... ET À LA MAISON

Puis, à la maison, je demande aux élèves soit de visionner des vidéos, soit de lire des articles sur les aspects positifs et négatifs d'internet, afin de revenir sur ce qu'on a mis en commun. Le choix des vidéos et des textes se fera en fonction de ce que je sais de leur niveau, de leur type d'intelligence. Je favoriserai des vidéos pour des élèves qui ont une intelligence musicale, et des textes pour des élèves qui ont une intelligence verbolinguistique. Ils ont, à la maison, une grille à remplir (qu'on a construite ensemble).

Chaque famille, c'est-à-dire chaque groupe de travail, met en commun ce que les élèves ont découvert dans les documents vus à la maison et, ainsi, se développe une interaction où chacun apporte sa pierre à l'édifice. Les élèves créent leur affiche. Ils l'expliquent, ce qui leur donne une nouvelle occasion de développer leurs compétences langagières. D'autant que pour cette production, les rôles ont changé. Ainsi, dans un projet, tous les élèves ont été *writer*, *speaker* ou expert.

Ce travail en groupe permet une différenciation où chaque groupe exprime des besoins particuliers. J'y réponds de façon ponctuelle, grâce aux experts qui changent à chaque nouvelle tâche. Lorsqu'il s'agit d'un point grammatical, je passe par des explications à la fois visuelles (sous forme de schémas), auditives (par des vidéos), par des réexplications entre pairs, afin que chaque élève puisse s'approprier les connaissances en fonction de ses canaux d'intelligence. ■

## POUR EN SAVOIR PLUS

**La carte:** <http://tinyurl.com/flanderslane1516>

**Le chef-d'œuvre de ce projet:** <http://tinyurl.com/connectedflanderslane>

**Le Padlet ressource des experts:** [http://padlet.com/franc\\_sebastien/flanderslaneresources](http://padlet.com/franc_sebastien/flanderslaneresources)

<sup>1</sup> Comme celles de Régine Ballonad-Berthois à Saint-Brieuc, la cocréatrice du projet, avec Leonard District.



# Deux mondes, un grand sac et deux mots magiques

**Enseignante à Rome dans une école maternelle Montessori, confrontée à l'ennui des petits élèves, l'auteure propose une réponse fondée sur le partage de l'initiative et de la culture.**

**Gilberta Golinucci**, ancienne éducatrice dans une école maternelle Montessori, aujourd'hui éducatrice d'enfants autistes, à Rome

Texte traduit par Anaïs Clerc-Bedouet, enseignante d'allemand et de lettres modernes dans l'académie de Créteil

L'ennui et le refus sont des formes de malaise que les élèves manifestent lorsqu'ils doivent exécuter des devoirs qui leur ont été assignés, sans qu'ils aient la possibilité d'être impliqués dans les décisions prises par l'enseignant. Le mérite de la méthode Montessori réside dans la phrase « aide-moi à me débrouiller tout seul ». Le matériel pédagogique guide l'élève dans son apprentissage, sans que l'enseignant doive intervenir en permanence. L'autonomie, la concentration et la confiance en soi sont les résultats de l'application systématique de cette méthode. Ce même matériel pédagogique, pensé et créé par l'adulte dans le but de rendre l'enfant plus indépendant, l'enferme en même temps dans une répétition d'actions qui ne laissent plus libre cours à aucun type de créativité ni d'interprétation personnelle du matériel utilisé.

Avec mon projet sur le partage, j'ai voulu maintenir les principes de la méthode Montessori (en particulier l'autonomie), mais j'ai aussi donné la parole à l'intériorité de l'enfant apprenant, à ses idées, à ses choix, à sa manière différente de voir le monde qui l'entoure. Ainsi, l'élève prend une part active dans le projet éducatif et l'enseignant a comme fonction de l'aider à employer au mieux ses propres ressources intérieures en l'accompagnant vers une confrontation intergénérationnelle sereine.

Pour réaliser mon projet, j'ai défini quatre objectifs que je considère comme fondamentaux : savoir écouter, exprimer ses émotions de

manière constructive, développer un esprit ouvert et flexible et apprendre en jouant. Pour mener à bien les activités répondant à ces objectifs, j'ai besoin de deux mondes, d'un grand sac et de deux mots magiques.

Deux mondes? Oui, oui : celui de l'éducateur et de son grand sac d'où sortent le matériel et les idées qu'il propose aux enfants et, dans la conti-

**La surprise à venir est contenue dans un sac toujours plein, toujours lourd et chaque jour différent.**

nuité du premier, celui des enfants, dans lequel l'éducateur s'efface pour laisser libre cours aux récits, à la créativité et aux jeux des enfants. Pour entrer et sortir de ces deux mondes : deux mots magiques choisis par les enfants. Les activités mises en place sont adaptées aux élèves de maternelle : le récit, le dessin, les ateliers laboratoires et le jeu libre structuré.

Nouvellement employée en tant qu'éducatrice dans une école Montessori à Rome, j'ai mis en place ce système pendant une année scolaire avec des élèves de 2 à 6 ans. Ce qui est ressorti de ce projet? Je vais vous raconter comment sont nés le livre des dessins parlants, les feuilles adoptées, le cahier de dessin responsable, le dessin partagé, le plateau de la mer arc-en-ciel et le jeu du panier. Des drôles de noms qui correspondent à des activités ludiques et créatives, toutes conçues à l'initiative ou à partir de l'idée d'un élève et développées dans une atmosphère de partage.

Le monde de l'éducateur est caractérisé par la présence d'un sac magique au contenu divers et varié. Dans ce monde, les enfants participent aux activités proposées par l'enseignant en utilisant uniquement ce qui se trouve dans le grand sac : ensemble, nous créons des jouets et du matériel didactique dans une atmosphère drôle et fantaisiste, dans le but de répondre aux besoins définis dans la toute première phase d'observation. C'est un monde dans lequel on ne trouve pas d'objets préfabriqués : tout doit être inventé. C'est un monde de créativité accompagnée dans lequel le partage s'appuie sur l'axe enseignant-élève. À travers l'observation constante des enfants, tout en tenant compte des objectifs définis dans le projet, l'enseignant crée des activités et les propose à ses élèves. Il peut les modifier sur la base de leurs besoins et de leurs opinions. Dans mon monde d'éducatrice, j'ai choisi comme nom de scène « Dragoberta », ce qui signifie « Dragon Berthe ».

Le grand sac est un objet qui symbolise la curiosité et la découverte. C'est un endroit magique d'où surgissent à l'improviste tout le matériel, les livres et les jouets qui seront utilisés au cours des activités. À la manière du magicien qui sort de son chapeau un lapin blanc, générant stupeur et émerveillement, j'attise l'attente enthousiaste des élèves au moment où j'ouvre la fermeture Éclair de mon sac. C'est un moment de suspense, durant lequel la surprise à venir est contenue dans un sac toujours plein, toujours lourd et chaque jour différent.

## SALACABULA

Le monde des enfants est tout à fait différent : dans ce monde, les jouets et les décors de tous les jours sont de retour, augmentés de ce que nous avons créé ensemble. Dans ce monde, ce sont les enfants qui prennent les rênes pour guider l'éducateur dans leurs choix à eux. Les enfants décident de manière autonome quels jouets utiliser et quelles

activités mettre en place. Ils sont libres de jouer seuls, en groupe ou encore de partager avec l'éducateur leurs activités. Il me semble fondamental de ne pas interférer et de ne pas conditionner leur manière de discuter entre eux, car cette attitude les aidera à devenir plus sûrs d'eux-mêmes et davantage conscients de leurs capacités. C'est un moment de liberté encadrée dans lequel le partage s'appuie sur l'axe élève-élève et où l'enseignant se contente de se mettre à disposition de l'enfant si celui-ci vient le chercher.

Pour signaler le passage d'un monde à l'autre, nous avions besoin de deux mots magiques. Puisque l'objectif est de favoriser le partage, il est important que les enfants se mettent d'accord et choisissent ces mots magiques eux-mêmes. Les enfants de mon groupe ont choisi « salacabula » pour passer dans le monde des enfants. Je me disais qu'il suffirait de prononcer à l'envers, « alubacalas », pour retourner dans le monde de l'éducateur, mais les enfants ont préféré la proposition de leur petit camarade Antonino, « *camion da corsa* » (camion de course), et j'ai accepté.

Les jeux et le matériel qui ont été créés dans le cadre des différentes activités du projet (le récit, le dessin, les travaux pratiques et le jeu) ont trouvé leurs origines dans un mot, un geste, un besoin particulier, une idée partagée dans l'un ou l'autre des deux mondes, sans aucun lieu ou moment prévu à cet effet. C'est le partage même qui donne à un lieu ou à une situation un caractère favorable à la création et à l'expression des propres sensations. Il est cependant fondamental de ne pas perdre de vue les objectifs du projet pédagogique et donc les activités que l'on veut mettre en œuvre, non pas comme des points d'arrivée mais bien comme des points de départ qui, grâce au partage, donneront aux enseignants et aux enfants la possibilité de se projeter, d'apprendre et d'expérimenter à l'infini. Ce procédé a contribué à la naissance de nombreuses créations et j'ai un petit faible pour quelques-unes en particulier.

### LE LIVRE DES DESSINS PARLANTS

Un jour, alors que je viens de raconter une histoire dans le monde de Dragon Berthe, nous nous lançons dans une activité dessin dans le

monde des enfants. Après avoir terminé son œuvre, une petite fille me tend sa feuille et commence à me raconter l'histoire de ce qu'elle a dessiné. Par chance, j'ai un stylo dans les mains : j'écris spontanément l'histoire derrière le dessin. Aussitôt, ce dessin devient spécial et les autres enfants ont envie d'en faire de même. J'ai relié tous ces dessins avec deux agrafes sur le côté gauche et le livre des dessins parlants est né.

### NE PAS GASPILLER LE PAPIER

Dessiner par ennui ou par fatigue parce que c'est l'enseignant qui le demande, ce n'est pas dessiner de manière responsable et les effets sont souvent négatifs : feuilles déchirées, pleurs, nervosité et insatisfaction générale. De nombreuses feuilles

## Le temps dédié à l'écoute n'est plus un temps soustrait à la volonté égocentrée de s'exprimer.

auraient été jetées uniquement parce qu'elles étaient gribouillées ou que les dessins n'étaient pas terminés ou imparfaits, alors qu'elles pouvaient encore être porteuses de création. Avec les enfants, nous avons donc décidé de réutiliser le côté blanc de ces feuilles pour leur redonner vie. Le symbole de l'Ami Arbuste, dessiné sur chaque feuille adoptée, remercie les enfants d'avoir sauvé une feuille. De leur côté, les enfants un peu plus grands ont conçu avec mon aide des cahiers constitués de dix feuilles à utiliser dans la semaine. Dans la journée, ce n'était donc plus moi qui limitais le nombre de dessins, mais eux-mêmes, en apprenant à économiser le papier. Enfin, nous avons mis en place le dessin partagé : tous les enfants qui ont envie de s'exprimer sur le papier peuvent se retrouver autour d'une seule et même grande feuille de papier. Ce faisant, ils discutent, se prêtent les feutres et se partagent l'espace restant sur la feuille.

### LE PLATEAU DE LA MER ARC-EN-CIEL

Au mois d'octobre, un enfant vient à l'école avec un très beau livre sur les bateaux et sur la mer, qu'il fait lire à ses camarades. En les voyant tourner les pages avec enthousiasme, j'ai eu l'idée de créer un grand pla-

teau sur lequel est représentée la mer, avec des poissons, des bateaux et des avions auxquels nous avons ajouté des déchets et des incinérateurs. Pour les cannes à pêche, nous avons utilisé des pailles en plastique ; pour les incinérateurs, des vases à fleurs et pour les bateaux transporteurs, des cintres.

### FAVORISER LE PARTAGE

Pour partager leurs idées, leurs créations et leurs opinions, les enfants avaient besoin d'un intermédiaire, d'un adulte qui les aide à créer des liens entre eux et à transformer leurs initiatives en activités pédagogiques accessibles à l'ensemble du groupe. Mon mode de fonctionnement, le passage d'un monde à l'autre, a permis aux enfants de travailler ensemble de manière plus naturelle dans une atmosphère de partage sereine, sans perpétuelle compétition. Partager ses opinions en écoutant activement a favorisé la prise de conscience de la valeur des opinions des autres. Le temps dédié à l'écoute n'est plus un temps soustrait à la volonté égocentrée de s'exprimer, mais un prérequis dans la formation d'une opinion personnelle de qualité. Ensuite, partager ses émotions, qu'elles soient positives ou négatives, permet aux enfants d'entrer en relation les uns avec les autres de manière plus constructive, en prenant en compte les envies et besoins propres à chacun, et favorise ainsi des relations plus stables avec les personnes de l'entourage.

Partager les nouvelles idées, les accueillir et les comprendre comme si elles étaient les nôtres aident les enfants à regarder le monde d'angles de vue différents et développe des esprits flexibles, adaptables et donc prêts à affronter les changements dans leurs vies et les situations extraordinaires. Partager un espace ou un jeu avec une spontanéité sincère et nécessaire aide les enfants à apprendre certaines notions et concepts en s'amusant et en mettant l'accent non plus sur le verbe « apprendre », mais sur le verbe « jouer ». Ainsi, l'activité ludique devient un raccourci spontané et privilégié vers l'enrichissement culturel et intellectuel. ■

# Une école mobilisée

Un témoignage sur un projet d'école particulièrement vivant, centré sur l'amélioration de la maîtrise des langages et la relation avec les familles.

Jean-Michel Zakhartchouk, Enseignant honoraire

À partir des témoignages de la directrice Christine Laviolette, et des enseignantes Isabelle Dumont-Bidaud, Sandra Brouillard et Amandine Michaud (qui a la classe ULIS)

Je connais bien le groupe scolaire des Côteaux situé en réseau d'éducation prioritaire, avec une population peu favorisée, comme on dit. Je le connais notamment pour être le représentant de ma municipalité, comme élu chargé de la réussite éducative, au sein du conseil d'école, et donc pour suivre de près ce qui s'y fait depuis bien des années. Et j'ai donc eu envie d'échanger un soir avec plusieurs enseignantes autour des projets qui s'y vivent et de tout le travail effectué pour mener les élèves sur les chemins de l'apprentissage.

Il s'agit d'une école d'application, donc une bonne partie des enseignants et enseignantes sont aussi formateurs et formatrices et le groupe scolaire reçoit de nombreuses visites de stagiaires, tous frappés par la qualité de l'accueil, la motivation des acteurs, le travail d'équipe mais aussi la bienveillance qui règnent en ce lieu, pourtant en plein milieu d'un quartier à problèmes grandissants.

Ici, le projet d'école n'est pas une vaine paperasse administrative, on est vraiment centré autour de deux grands axes : améliorer la maîtrise des langages et travailler sur les relations avec les familles. Et les nombreux projets

existants sont au service des apprentissages qui se relie à ces deux grands axes. Alors, quand des piliers de l'équipe quittent le groupe scolaire pour diverses raisons (retraite, mutation), on cherche très vite à intégrer les nouveaux, parfois peu expérimentés, dans cette perspective. La directrice annonce d'ailleurs la couleur lorsqu'on lui demande des renseignements sur l'école : « Ici, on bosse beaucoup, et on travaille en équipe, avec toujours un regard positif sur les élèves. »

Chaque année, on travaille sur un grand projet qui englobe de multiples activités dans les classes. En 2014-2015, de nombreuses activités scientifiques autour de l'eau, en lien avec le centre pilote de La main à la pâte, très actif à Nogent-sur-Oise, mais en lien avec des aspects plus littéraires ou artistiques (création d'une pièce de théâtre sur ce thème, comptines et étude de textes, etc.). En 2015-2016, c'est autour de l'idée de « voyages » qu'on fédère de multiples travaux, autre manière de décliner les différences et au passage d'utiliser le potentiel des familles (autour des cuisines du monde par exemple) : danses de tout le pays (en partenariat avec le centre culturel proche et avec l'aide d'une chorégraphe), exploitation de sorties au musée du quai Branly (par exemple, imitation de peintures aborigènes d'Australie, etc.), études d'albums sur la diversité des cultures et civilisations, etc.

Les activités donnent lieu à la fin de l'année à un grand spectacle, désormais représenté dans une grande salle, avec une participation très importante des parents, et à une journée portes ouvertes avec de magnifiques expositions de travaux d'élèves (affiches, jeux, costumes, photos) qui retracent donc le parcours de l'année.

En dehors de cela, on peut mettre au premier plan également les échanges entre classes et l'organisation en cours d'année d'un dispositif de « marché des savoirs ». Des élèves, en duo souvent, se préparent à proposer à d'autres (par exemple des CE à des élèves de grande section maternelle, et réciproquement) un savoir-faire à transmettre : cela va de savoir faire son lacet à la confection d'un gâteau : manière de travailler l'oral, l'écoute de l'autre, et puissant facteur de

## UTILISER LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES





■■■ motivation. Les enseignantes étaient impressionnées de voir des élèves parfois agités et difficiles se montrer si patients et si attentifs lors de ces séances, se sentant responsabilisés et en confiance.

Il est vrai qu'ici, on pratique depuis longtemps une évaluation positive (les notes sont un lointain souvenir) et en maternelle par exemple, on utilise un cahier de réussites où l'on ne prend en compte que les objectifs atteints par les élèves, avec photos de réussite à l'appui. Au cours élémentaire, on incite aussi les élèves à s'autoévaluer, à se demander ce qu'ils peuvent faire pour s'améliorer et pour parvenir à valider des compétences non encore acquises.

L'école s'est adaptée aux nouveaux rythmes. Mes interlocutrices auraient préféré des cours le samedi matin plutôt que le mercredi et percevaient la fatigue par exemple du jeudi matin, mais elles conservent un regard positif sur la nouvelle organisation. Il faut savoir, dit l'une d'entre elles, changer nos habitudes. Ainsi, nous avons placé au mercredi matin une séance d'arts visuels qui nous semblait bien appropriée, et l'après-midi, souvent bien courte, on peut travailler en continu si on est sur une activité qui le nécessite, en supprimant la récréation.

#### AVEC LES FAMILLES

Mobiliser les élèves, mais aussi leurs parents ; des relations de confiance forte se sont construites et sont renforcées par diverses actions. En particulier, on accueille dans les classes par petits groupes des parents venant assister à des séances d'apprentissage de la lecture. Presque tous viennent, y compris en demandant un congé pour cela à leur employeur. Les retours sont positifs, même si certains sont déçus, car ils ne reconnaissent pas ce qu'ils ont connu de leur temps, mais sont aussi rassurés par la qualité du travail qu'ils peuvent observer.

Dans le conseil d'école, où sont présents de nombreux parents, les projets sont évoqués, on parle aussi de pédagogie et pas seulement des rideaux à changer ou de la photocopieuse qui ne fonctionne pas (mais bien entendu, il ne s'agit pas de négliger ces questions d'intendance!).

Il s'agit aussi d'expliquer aux parents l'importance d'inscrire toutes les activités dans le cadre des apprentissages scolaires. Ce qui conduit à

ne pas se laisser entrainer à prendre du temps pour confectionner des objets à vendre pour Noël ou pour les kermesses, ce qui détournerait du cœur du travail cognitif. *« Plutôt justifier une aide publique, de l'Éducation nationale ou de la ville, par nos activités pédagogiques que chercher*

### Ne pas se laisser entrainer à prendre du temps pour confectionner des objets à vendre pour Noël ou pour les kermesses

*à remplir les caisses, même pour la bonne cause », déclare la directrice.*

Plusieurs samedis matin dans l'année, les parents ont des rendez-vous individuels pour discuter autour du livret scolaire et des compétences travaillées. Bien peu de parents ne sont pas présents pour ces moments d'échanges, y compris d'ailleurs les parents de la classe ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire) qui ont parfois une heure de route pour venir.

Enfin, une attention particulière est portée sur la transition entre maternelle et élémentaire, avec l'organisation de temps pour rassurer et préparer ce grand passage.

Non, le tableau que je viens de dresser n'est nullement un embellissement de la réalité, j'ai suffisamment de témoignages qui confirment cette impression de qualité de vie et de professionnalisme, même s'il est dur de renouveler l'équipe, même si, parfois, l'extérieur vient interférer (telle altercation entre parents aux portes de l'école, telle agression sur le parking proche, etc.), même s'il est difficile de rassurer familles et enfants aux lendemains du 13 novembre, même s'il faut régler parfois des problèmes d'enfants vivant dans la précarité ou dans des conditions peu propices à l'épanouissement et à l'apprentissage. Bref, une école qui fait honneur au métier, comme on aimerait en voir plus souvent, mais surtout comme on aimerait qu'on en parle plus souvent. ■

## TÉMOIGNAGE

### Développer l'empathie dans sa classe

*L'auteure, directrice d'une école à deux classes et maîtresse de PS-MS-GS-CP depuis quatre ans, est confrontée à la diversité des âges affectifs et cognitifs, des besoins et des modes de pensées, au devoir d'embarquer tout le monde dans les apprentissages. Elle nous explique en quoi cette biodiversité recèle une grande force éducative.*

Dans notre classe, nous avons aussi chaque matin un temps consacré au « Quoi de neuf des émotions ? ». Il permet aux élèves qui le souhaitent de partager une émotion avec leur camarade. Pour cela, ils placent leur étiquette présence dans une des pochettes émotion illustrée (« vexé, en colère, rassuré, déçu, content, fier, inquiet, impatient, gêné, triste »), puis racontent l'épisode choisi en expliquant comment ils l'ont vécu émotionnellement. Il est parfois nécessaire de verbaliser davantage pour sortir du simple « content » ou « triste » et aller vers

une compréhension plus fine de l'émotion. Nos émotions sont notre identité, elles nous apportent des informations sur nos besoins profonds. Les comprendre et les exprimer nous aide à faire des choix dans notre vie, les bons choix, ceux qui sont le plus en accord avec nous-mêmes. Ainsi, simplement en précisant un « je suis triste » en un « je suis inquiet », on peut aider un élève à envisager des solutions à même de lever son inquiétude, et donc à être disponible pour apprendre. ■

**MORGANE FRÉBAULT**

Directrice d'école et maîtresse de PS-MS-GS-CP

# Tutorat entre pairs en pédagogie coopérative

**La coopération est l'avenir de l'école : elle aide les élèves à mieux apprendre et à développer des capacités altruistes, nécessaires à l'élévation de la personne et du monde dans lequel elle évolue. En l'organisant, les enseignants proposent aux élèves un partenariat pour agir ensemble face au défi des apprentissages.**

**Sylvain Connac**, maître de conférence, université Paul-Valéry de Montpellier

**A** quoi peut être utile le tutorat dans une classe ? Quelles formes peut-il prendre au regard des fonctionnements existants ? Voici deux scénarios différents.

• **Scénario 1 :** L'enseignant vient de passer la consigne de travail aux élèves. Ils doivent effectuer une série de trois exercices d'entraînement, afin d'automatiser ce qui a été vu lors de la leçon qui a précédé. Sacha et Salima, deux des tuteurs de la classe, viennent de terminer leur premier exercice. L'enseignant est passé près d'eux pour les corriger et les valider. Salima repère alors deux tétraaides<sup>[1]</sup>, sommets jaunes visibles. Elle se déplace près de Quentin, qui lui explique ne pas avoir compris une consigne. Elle la lui reformule. Elle rejoint Tom qui bloque devant le schéma d'un exercice. Elle lui en fait un autre sur une feuille de brouillon, il ne semble pas comprendre du premier coup, mais progressivement, il situe mieux ce qui est demandé et remercie Salima, qui retourne à sa place et reprend son travail. Sacha préfère terminer ses trois exercices avant de se rendre disponible pour ses camarades. Pendant cette séance de trente-cinq minutes, il aura pu répondre à trois demandes d'aide. Mais pour Romain, il n'a pas eu d'idée et il est allé trouver Ron, un autre tuteur. Pendant ce temps, l'enseignant a circulé dans la classe pour répondre

<sup>1</sup> Un tétraaide est un tétraèdre qui sert à organiser l'aide dans une classe. À chaque sommet correspond un état spécifique : vert (tout va bien), bleu (je suis en train d'aider), jaune (j'ai besoin d'aide), rouge (je ne veux pas être dérangé). <http://bde-mauge.free.fr/tetraaide.pdf>.

à d'autres questions et corriger individuellement le travail de ses élèves.

• **Scénario 2 :** L'enseignante annonce le début du temps de travail personnel. Il s'agit d'une séance qui vise spécifiquement la prise en compte de la diversité des élèves, sans avoir à sortir quiconque de la classe. Chaque élève prend son plan de travail et se positionne sur une tâche à réaliser. Ils n'ont pas tous la même chose à faire, puisque les activités possibles sont différentes et tout le monde n'en est pas au même stade. Deux élèves se mettent ensemble pour terminer

## Un contenu spécifique, relatif à l'élève qui aide mais également à celui qui se fait aider.

une recherche documentaire commune. Trois autres se regroupent autour de classeurs à ranger. Les derniers récupèrent leur matériel et se lancent dans du travail individuel. Parmi eux, Sarah : au bout de cinq minutes, elle se lève, prend son passeport et le dépose près de Justine. Ce passeport est un rectangle cartonné que possède chaque élève et qui lui permet de solliciter l'aide d'un camarade lorsqu'une question à laquelle il ne parvient pas à répondre apparaît. Sarah choisit Justine, parce que c'est l'une des tuteurs de la classe : elle sait qu'elle peut certainement mieux l'aider que d'autres élèves. Quelques minutes plus tard, Justine a terminé ce qu'elle avait commencé. Elle se rend auprès de Sarah.

Justine : « *Qu'est-ce que tu veux ?* »

Sarah : *Je n'ai pas d'idées pour écrire.*

Justine : *Est-ce que tu as cherché ?*

Sarah : *Oui, regarde.* (elle lui montre ses essais au brouillon.)

Justine : *Tu pourrais ajouter des personnages imaginaires.*

Sarah : *C'est ça que je cherche.* »

Justine apporte alors à Sarah deux exemples de textes. Sarah la remercie. Pendant ce temps, l'enseignante travaille avec un petit groupe d'élèves qu'elle a constitué. Elle se sent globalement tranquille pour leur accorder toute l'attention nécessaire.

## UNE FORMATION AUX GESTES COOPÉRATIFS

Ces deux scénarios sont possibles grâce à la responsabilité dont ces élèves font montre. Elle émane d'un processus d'institutionnalisation des tuteurs. Pour le devenir, quatre conditions : avoir suivi une formation (proposée à tous les élèves) ; être volontaire (parce que forcer quelqu'un à aider peut diminuer la qualité de son investissement) ; avoir réussi un brevet de tuteur (pour manifester la compréhension théorique de la formation) ; ne pas avoir perdu son statut de tuteur (pour manifester la compréhension pratique de la fonction).

« *Les élèves tuteurs, pour être efficaces, doivent être suffisamment bien formés à ce rôle et être supervisés régulièrement*<sup>[2]</sup>. » La formation aux gestes coopératifs consiste à transmettre un contenu spécifique, relatif à l'élève qui aide mais également à celui qui se fait aider<sup>[3]</sup>.

Celui qui aide : Il termine d'abord ce qu'il est en train d'effectuer, pour se rendre vraiment disponible. Il est d'accord pour apporter son aide, cela ne lui est pas imposé. Il s'exprime en chuchotant ou en murmurant. Il a bien compris ce qu'on lui demande, de quoi il s'agit. Sinon, il ren-

<sup>2</sup> Leïla Bensalah et Christine Berzin, « Les bénéficiaires du tutorat entre élèves », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/3, p. 78, 2009.

<sup>3</sup> À partir des travaux de François Le Ménahèze et al., *Coopération et pédagogie Freinet*, éditions ICEM, 2002.

■ ■ ■ voie vers quelqu'un d'autre. Il peut se servir des fiches outils et de tous les autres documents à disposition. Il ne donne pas la réponse ou la solution et ne fait pas à la place de l'autre. Il ne se moque pas, il encourage et félicite. Il peut faire relire et expliquer la consigne, donner des exemples et montrer une technique, expliquer avec ses mots, dire ce qu'il faut faire, donner des trucs et astuces, faire des schémas, illustrer ce qui est dit, aider à lire, observer et comprendre les fiches outils, laisser deviner, répondre aux questions, décider d'arrêter d'aider, etc.

Celui qui se fait aider : d'abord, il essaye tout seul. Il choisit celui qui peut l'aider. Il attend qu'il se soit rendu disponible. Il pose une question précise. Il écoute avec attention. Il met de la bonne volonté. Il remercie celui qui l'a aidé. Il peut poser des questions, demander de réexpliquer, écrire, prendre des notes, décider d'arrêter de se faire aider, etc.

Comme pour l'enseignement d'autres savoirs, les méthodes magistrales ont un effet très réduit. La pratique de jeux de rôle facilite la compréhension de ces gestes par les élèves. Par exemple, concernant l'exigence de ne pas faire le travail de l'autre à sa place, il est demandé à un premier rôle de solliciter de l'aide sur un exercice, au second d'y répondre en le réalisant directement sur le cahier du demandeur. On laisse ensuite les acteurs improviser

la suite du jeu. Quand ils déclarent avoir terminé leur scène, la parole est aux observateurs (le reste de la classe). Une discussion se construit autour de la pertinence des stratégies utilisées par les acteurs. Cet échange est finalisé par un article d'une « charte de la coopération » qui s'enrichit au fur et à mesure des jeux de rôle pratiqués et qui enrichit la culture commune de la classe.

Une autre technique existe pour travailler la conscientisation d'un certain nombre de règles : les expériences. Par exemple, pour pointer l'importance du respect entre les coopérateurs, deux situations sont proposées.

### Au cours d'une relation tutorielle, c'est l'élève tuteur qui profite le plus de la situation et qui voit ses apprentissages s'ancrer durablement.

Au cours de la première, il s'agit de trouver l'issue d'un labyrinthe sous la pression : injonctions, brimades, moqueries sont autorisées pour l'exercice. Au cours de la seconde, les élèves doivent trouver l'issue d'un autre labyrinthe avec des encouragements, des félicitations, du soutien (sans donner la solution). Le principe est alors de comparer les performances entre les deux situations, puis de laisser émerger l'idée que l'on s'engage plus dans un contexte où l'on se sent respecté et soutenu.

Rien n'empêche, bien au contraire, de lier ces idées forces à des contenus disciplinaires précis, par exemple des œuvres de littérature de jeunesse (en français ou en langue étrangère), des événements et personnalités historiques marquants, des contextes géographiques idoine, des œuvres d'art, etc.

#### UN BREVET DE TUTEUR

Au terme de cette formation, qui peut durer entre une heure trente et deux heures, l'enseignant propose aux élèves qui souhaitent devenir tuteurs de passer un brevet. En voici un exemple construit pour des collégiens. Il en existe d'autres pour des élèves plus jeunes ou plus âgés. Ce brevet reprend les éléments essentiels abordés collectivement et permet d'attribuer la fonction de tuteur aux élèves qui ont manifesté la compréhension de ce qui est attendu.

Il apparaît qu'au cours d'une rela-

tion tutorielle, c'est l'élève tuteur qui profite le plus de la situation et qui voit ses apprentissages s'ancrer durablement. Cet effet tuteur impose donc de bien distinguer les statuts d'expert et de tuteur. Sinon, l'organisation du tutorat devient un dispositif pédagogique qui accroît les inégalités entre élèves, en favorisant surtout les meilleurs.

Or, avec l'introduction d'un tutorat entre pairs au sein d'une classe, c'est bien un progrès de chaque élève qui est recherché. Les plus fragiles ne sont plus seuls face aux obstacles qu'ils rencontrent et ils obtiennent plus rapidement des rectifications à leurs réponses erronées<sup>[4]</sup>. Les plus à l'aise exploitent de manière vivante les savoirs scolaires qu'ils se sont appropriés et progressent significativement dans leurs transferts cognitifs. Il apparaît donc pédagogiquement essentiel d'offrir à chaque élève la possibilité de devenir l'un des tuteurs de sa classe, qu'il soit expert ou pas des savoirs scolaires convoqués. Nous avons pu mettre à jour que, de toute manière, près de sept fois sur dix, la nature d'une interaction tutorielle concerne l'explication d'une consigne de travail.

Ainsi, même si les situations coopératives participent à une augmentation importante du temps d'exposition aux apprentissages, il est souhaitable de confier à tous les élèves formés, volontaires et compétents une fonction de tuteur. Cela les conduit à donner du sens à leur activité scolaire ordinaire, à les mobiliser sur des apprentissages finalisés et à concevoir la classe comme un véritable réseau d'échanges de savoirs. ■

4 Alain Baudrit, *Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique*, De Boeck éditeur, 2007.

**BREVET DE TUTEUR**

NOM : \_\_\_\_\_  
Prénom : \_\_\_\_\_  
Date : \_\_\_\_\_

**Collège**



1 - Lorsqu'un copain (ou une copine) me demande de l'aide en plein cours :

- je le balance ou prof
- je le vérifie si j'ai bien terminé mon travail
- je lui réponds
- je lui dis qu'il me dérange

2 - Si je ne sais pas répondre à une question d'un camarade :

- je lui dis ce que je pense
- je lui dis de chercher tout seul
- je lui explique que je ne sais rien
- je l'aide à trouver quelqu'un qui peut l'aider

3 - Pour devenir tuteur, il faut surtout :

- avoir de bonnes notes
- avoir un compte Facebook ou Twitter
- avoir envie d'aider les autres
- disposer d'une grande intelligence

4 - Si un élève que j'aide ne m'écoute pas :

- j'arrête de suite de l'aider
- je le traite de nul
- je lui demande de mieux m'écouter
- je lui mets une calotte pour qu'il se concentre davantage

5 - Pour aider quelqu'un, je ne dois surtout pas :

- répondre à ses questions
- lui dire qu'il peut réussir
- l'accompagner vers quelqu'un d'autre
- lui donner les solutions

6 - Un tuteur n'a pas le droit de :

- demander de l'aide
- se moquer de celui qu'il aide
- de décider d'arrêter d'aider
- travailler au CDI pour aider

7 - Pour aider, je n'ai pas le droit d'utiliser :

- des logiciels
- mes cours ou des manuels
- la télépathe
- un Smartphone

8 - Que peut « gagner » un tuteur :

- une réduction des heures de colle
- un voyage en Inde, « sur les pas de Gandhi »
- une meilleure compréhension de ce qu'il sait
- quelques points de plus lors d'évaluations

9 - Si, pour rendre service, je fais le travail à la place de celui qui me l'a demandé :

- je lui interdis d'apprendre
- il devra m'aider ailleurs
- je risque 2h de colle
- je lui évite des problèmes avec les profs

10 - En tant que tuteur, si on se prend pour « un chef » :

- on prépare sa future carrière de politicien
- on outrepassé ce qui est demandé
- on est mieux vu par les surveillants
- ça permet de montrer qu'on est fort

11 - Qui peut décider d'arrêter un tutorat :

- Seulement le tuteur
- Seulement celui qui se fait aider
- Le prof responsable des tutorats
- Le tuteur ou celui qui se fait aider ou un adulte du collège

12 - Pendant un tutorat, celui qui se fait aider doit d'abord :

- bien écouter
- avoir essayé tout seul
- mettre de la bonne volonté
- proposer quelque chose en échange de l'aide

© Comac

#### RÉFÉRENCE

**Voir le Mémento** pour la coopération entre élèves au collège et au lycée du site Climat scolaire du réseau Canopé <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/memento-pour-la-cooperation-entre-eleves-au-college-et-au-lycee.html>



## 3- Destinations

# Un exercice collaboratif

C'est pour répondre aux injonctions officielles (qui insistent sur le rôle important des travaux individuels de rédaction et sur la nécessité d'entraîner les élèves de collège à la rédaction de solutions d'exercices dont l'étude a été engagée en classe), mais aussi pour convaincre les élèves que les mathématiques ne se réduisent pas à ce qu'on leur apprend qu'il est venue à l'auteur l'idée de proposer à ses élèves un exercice collaboratif.

**Franck Verdier**, enseignant de mathématiques

L'exercice suivant est proposé à une classe de 6<sup>e</sup> comme l'un des exercices d'un devoir maison. Dans un premier temps, les élèves sont invités à prendre simplement connaissance de l'énoncé de l'exercice à la maison via le cahier de texte numérique. L'objectif est que chaque élève s'approprie le problème et s'interroge sur la nature de l'exercice.

### LA CLASSE S'ORGANISE

De retour en classe, je laisse les élèves s'exprimer et organise le débat mathématique au sein du groupe classe. Une mise en commun sur le cahier de recherche est effectuée. Après un premier temps où les élèves m'interpellent, « *Mais monsieur, ça ne va pas ! Il n'y a aucune donnée ! On ne connaît rien !* », les informations manquantes se dégagent assez rapidement. Devant l'ampleur de la tâche, il est convenu que le travail doit être partagé. Nous rentrons alors naturellement dans un travail collaboratif, c'est-à-dire, pour reprendre la définition d'Isa-

belle Gonon<sup>[1]</sup>, « *un travail réalisé en commun par plusieurs personnes qui mutualisent leurs connaissances et leurs compétences, s'organisent et coordonnent leurs actions pour obtenir un résultat dont ils sont collectivement responsables* ».

La classe s'organise donc autour de cinq groupes de recherche. Un groupe par information manquante et nécessaire à la résolution du pro-

### La contenance d'un verre, le nombre d'élèves au collège, la production de lait d'une vache, les dimensions de la salle de classe, les dimensions d'une vache.

blème posé : la contenance d'un verre, le nombre d'élèves au collège, la production de lait d'une vache, les dimensions de la salle de classe, les dimensions d'une vache. Chaque groupe a alors pour mission de revenir en classe trois jours plus tard

<sup>1</sup> Chargée de l'accompagnement aux usages des TICE auprès des enseignants du CNAM (Conservatoire national des arts et métiers).

avec une synthèse de ses recherches et avec un objectif : obtenir et partager les données nécessaires à la résolution du problème donné.

### TERRAINS DE RECHERCHES

Les élèves du groupe de Théophile ont décidé de s'occuper de la question « *quelle est la contenance d'un verre ?* » et reviennent en classe avec quelques photos pour expliquer aux autres élèves de la classe leur cheminement.

Le groupe d'Oscar s'est occupé de la question « *quelles sont les dimensions d'une vache ?* » et a réalisé une interview filmée d'un agriculteur du village. Oscar arrive donc tout fier en classe avec sa clé USB : les élèves regardent avec intérêt le petit film et ont pour mission d'en extraire l'information utile à la résolution de notre problème.

Le groupe de Clarisse s'est chargé de la question « *quelle est la production de lait d'une vache ?* » et a effectué des recherches internet à la maison ou au CDI.

Pour répondre à la question « *comment y a-t-il d'élèves dans le collège ?* », le groupe de Thibaut a rendu avec un peu d'appréhension une visite courtoise au principal du collège.

Enfin, le groupe de Théo s'est attelé à la question « *quelles sont les dimensions de la salle de classe ?* » en utilisant les moyens à disposition : la grande règle jaune du professeur de maths !

Les élèves se sont vraiment beaucoup amusés à constituer leur groupe, à s'organiser, à imaginer des ■■■

## 3- Destinations

■■■ stratégies, à se dépasser: « *Mon-sieur, on ne va quand même pas aller déranger le principal pour un exercice de maths!* », « *je peux me lever pour mesurer la salle de classe?* », etc. De fait, le groupe classe donne raison à Cédric Villani (médaille Fields en 2010) qui dit: « *Il faut apprendre aux élèves à jouer avec les maths avant d'entrer dans le cadrage conceptuel et leur donner du temps pour apprendre à réfléchir.* »

### LE RETOUR À LA RÉFLEXION INDIVIDUELLE

Une fois toutes les informations récoltées, la classe s'est également accordée sur le plan de résolution de l'exercice: calculer la quantité de lait nécessaire par élève puis pour tous les élèves du collège, calculer le nombre de vaches nécessaires, calculer l'aire de la classe et celle d'une vache ou procéder par schémas. Chacun est ensuite reparti avec tout cela pour une rédaction person-

#### Exercice 1

#### « Un exercice collaboratif... »

5 points

Source: le site Lemaproject

Le lait est un aliment très sain, utilisé par les hommes depuis 5.000 ans. Outre des protéines de haute qualité, il contient des minéraux, en particulier du calcium, et des vitamines. Une alimentation suffisamment riche en calcium est très importante pour les enfants et les adolescents car le calcium est essentiel à la croissance des os et des dents. Il est recommandé que les enfants âgés de 2 à 15 ans boivent 2 verres de lait par jour.



Combien faut-il de vaches pour fournir la quantité de lait recommandée à tous les enfants du collège ?  
Toutes ces vaches pourraient-elles tenir dans votre classe ?

Toute trace de recherche, même incomplète, ou d'initiative, même infructueuse, sera prise en compte dans l'évaluation.

nelle d'une solution. Certains élèves, d'habitude peu motivés, ont alors eu à cœur d'utiliser les recherches de leur groupe pour se lancer dans la rédaction. D'autres, plus à l'aise avec les mathématiques, ont développé leur côté aidant avec leurs camarades de groupe, les aiguillant pour certains points de rédaction.

Tous les élèves n'ont pas rendu une copie parfaite, mais ils ont compris l'intérêt de travailler à plusieurs:

mettre en commun les différents points forts de chacun des chercheurs, créer une dynamique et une émulation de groupe. Le but a été atteint: ils ont fait des mathématiques, sont entrés dans une activité scientifique en se posant des questions et tout cela avec beaucoup de plaisir: « *Quand est-ce que l'on recommence? Vous en avez encore des exercices comme ça?* » ■

# Police scientifique en herbe

Une situation déclenchante que l'on peut proposer à des élèves pour les amener à s'investir dans les activités de classe.

**Benjamin Banasik**, enseignant de sciences physiques au collège de Sin-le-Noble, formateur à l'ESPE d'Arras

C'est ma situation déclenchante. Le message est projeté au tableau. Les élèves observent attentivement. Vingt-quatre paires d'yeux qui me regardent, pas un bruit dans la classe. Cette situation les a scotchés. Rapidement, ils se mettent tous au travail, relevant le défi de décoder ce message. Mon objectif est bien de faciliter l'entrée dans la démarche scientifique.

Un rappel des notions du cours précédent est fait avec les élèves. Il s'agit de savoir que la lumière blanche est constituée de lumières colorées, et de connaître le fonctionnement d'un filtre coloré.

Ces notions devront être réinvesties pour résoudre le problème. L'objectif de cette activité est de comprendre qu'un objet coloré ne diffuse sa couleur que s'il est éclairé en lumière blanche ou dans sa couleur. À l'issue de la séance, les élèves

### Faciliter l'entrée dans la démarche scientifique.

doivent savoir que la couleur perçue lorsqu'on observe un objet dépend de l'objet lui-même et de la couleur qui l'éclaire. Pour ce faire, ils doivent faire des essais pour montrer qualitativement le phénomène.

Le décor étant installé, je leur pose

deux questions simples: « *Que dois-je faire? Comment je m'y prends?* » La première question me permet de travailler l'appropriation du problème par les élèves et le passage à l'écrit, pour une meilleure compréhension du phénomène. La seconde question les invite à réfléchir à une méthode de résolution, c'est-à-dire comment décoder le message.

### UNE MISE AU TRAVAIL TRÈS RAPIDE DES ÉLÈVES

Suivant la configuration de la classe et l'effectif, je fais des groupes de deux à trois élèves. Il faut alors gérer l'hétérogénéité. Les plus rapides peuvent commencer la partie rédaction de protocole à l'écrit et faire leurs essais. Je leur demande d'être discrets pour ne pas aider les autres, qui ont peut-être besoin de plus de temps.

Je laisse libre cours aux essais de décodage. Ces derniers sont parfois surprenants: Kevin prend en compte une lettre sur deux du message,

Anaëlle une lettre sur trois. Dans certains groupes, il faut reformuler la consigne. Dans d'autres groupes, les élèves sont bloqués sur le comment. Mon rôle est alors de les guider sans apporter la solution, je reformule avec eux le problème, et je leur apporte des coups de pouce dans la résolution.

### EURÉKA!

Et soudain, le groupe de Cassandra, Corentin et Ophélie imagine que les lettres colorées ne réagissent pas de la même façon en fonction de la lumière qui éclaire le message, notamment si cette lumière est colorée. C'est gagné. Ils m'expliquent leur méthode: ils supposent que les lettres colorées rouges, jaunes et roses seront cachées avec le fond blanc, si on éclaire ce message en lumière rouge. Ils mettent en œuvre le protocole et s'aperçoivent qu'en effet, les lettres colorées ne se comportent pas de la même façon en fonction des lumières qui les éclairent. La méthode de réso-

**Message codé**

**Expéditeur:** tribunal d'instance de Douai Douai, le 28/09/2015

**Destinataire:** laboratoire du collège Anatole France de Sin le Noble

**Affaire n°** N59DOUAI1700328012014  
**Pièces jointes:**  
 -enveloppe  
 -message codé

Message codé :

PLLEYNO  
 TCOAUPOABALMEX  
 UOEASETJ  
 JVCAUCQPAUJUAES

**Mission:** dans le cadre d'une enquête, le procureur de la république de Douai vous demande de décoder un message. Vous devez envoyer un compte rendu de vos résultats dans les plus brefs délais.

**Contexte:** Ce message a été posté par un inconnu. Le destinataire du courrier est la veuve de Mr Chroma. Elle a reçu ce courrier 3 jours après le meurtre de son mari. La lettre anonyme a déjà subi un test de relevé d'empreinte.

lution attendue contamine rapidement toute la classe. Ce n'est pas gênant. Je demande cependant aux autres groupes de finir tout de même leur démarche initiale par écrit. Tout le monde pourra ensuite tester cette méthode. C'est l'effet de groupe qui a permis aux élèves de trouver collectivement la solution. C'est l'occasion de faire reformuler par les élèves la méthode de résolution.

Nous sommes arrivés quasiment au bout de la séance. Chaque élève regagne sa place et je leur demande ce qu'ils ont compris. Amel résume parfaitement la situation, nous reprenons sa phrase en guise de conclusion collective dans le cahier: « *Un objet coloré diffuse sa couleur quand on l'éclaire en lumière blanche ou dans sa couleur; sinon, éclairé dans une couleur différente, il nous paraît noir.* »

La situation déclenchante choisie a permis de mettre tous les élèves

au travail durant la séance. C'est parce qu'elle est contextualisée, et avec un défi à relever, que les élèves ont accroché. En effet, la même notion abordée en classe de 4<sup>e</sup> les années précédentes, sans scénario, est plus difficile à comprendre pour les élèves, parce qu'elle nécessite un minimum d'abstraction. Ils ne comprennent pas forcément que la couleur des objets peut nous paraître différente. Ils ont tendance à additionner les couleurs, au lieu de raisonner sur le comportement de l'objet coloré, c'est-à-dire quand il diffuse ou absorbe de la lumière.

La situation déclenchante génère de l'intérêt et de la motivation chez les élèves. Tous sont entrés dans la résolution du problème. La démarche scientifique devient plus évidente pour les élèves si elle a du sens, et un rapport avec leur quotidien. ■

## EN COMPLÉMENT

### Paroles d'élèves

Anaëlle: « *Le message ne veut rien dire!* »

Jean-Sébastien: « *Il faut dire qui est le coupable.* »

Dylan: « *Peut-être que chaque couleur correspond à une lettre et donc à un code.* »

Mélanie: « *J'aime bien travailler comme ça, on se prend pour des enquêteurs.* »

Evan: « *C'est génial, c'est comme à la télé dans les séries américaines.* »

Salma: « *C'est vraiment le procureur de la République qui nous écrit?* »

Dimitry: « *Est-ce qu'il va lire nos réponses?* »



## ENSEIGNANT: UN MÉTIER QUI BOUGE

### Revue n° 514

Tous les enseignants expérimentés le disent: ce n'est plus comme avant, le métier change. Allons voir de plus près ce qui évolue, comment le métier change, comment ces évolutions pourraient être accompagnées par l'institution, à toutes les échelles, en quoi elles vont dans le sens de l'essentiel: mieux faire apprendre les élèves.

**LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM**



# Améliorer l'école avec les empêchés d'apprendre

**C'est chez les « empêchés d'apprendre » que se trouve le secret pour embarquer toute une classe vers le plaisir d'apprendre et tous les professeurs vers le plaisir d'enseigner.**

**Serge Boimare**, ancien instituteur et psychopédagogue

**A**u cours de cet article, je voudrais réussir à vous convaincre d'une idée qui va sans doute vous surprendre, peut-être même vous paraître bizarre : il ne faut plus avoir peur des mauvais élèves, c'est sur eux que repose l'espoir d'améliorer l'école. Je ne parle pas seulement de l'ambiance ou du climat général, je parle bien d'une amélioration des performances et des résultats d'ensemble qui serait la conséquence d'un désir d'apprendre réactivé pour tous et d'un plaisir d'enseigner renouvelé pour les professeurs, grâce aux mauvais élèves.

Pour ne pas que vous me preniez pour un farfrelu, il faut que j'arrive à vous prouver qu'une réponse aux besoins des moins bons pourrait servir les autres aussi.

Pour cela, je vais vous faire part de deux certitudes que je me suis forgées en fréquentant durant toute une carrière d'instituteur et de psychologue des réfractaires à l'apprentissage et qui expliquent cette position qui va à l'encontre des idées habituelles.

## CERTITUDES

Première certitude : les 15 % de jeunes gens qui sortent chaque année de notre école sans la maîtrise des savoirs fondamentaux sont des « empêchés de penser ». Soyez sans inquiétude, je ne vais pas me cacher derrière des formules vagues et obscures, je vais m'expliquer en prenant un exemple.

Deuxième certitude : pour se réconcilier avec l'école, les empêchés de penser ont besoin de nourrissage culturel et d'entraînement à s'exprimer, tous les jours, durant toute leur scolarité, et surtout pas de soutien en petit groupe pour rat-

traper leur retard.

En effet, seule une utilisation intensive de la culture et du langage (et nous allons voir pourquoi et comment) peut les aider à remettre en marche leurs capacités réflexives et leur donner les ressources pour combler leurs lacunes dans les savoirs de base.

C'est bien dans ce changement de stratégie pour combattre l'échec scolaire que se trouve le secret qui pourrait améliorer notre école, car

## Déstabilisé par l'arrivée de sentiments parasites.

ce travail de relance de l'écoute et de l'expression, nécessaire aux moins bons, quand il est fait avec un apport culturel et un entraînement à s'exprimer, s'avère excellent pour stimuler le désir de savoir et le plaisir d'apprendre des autres aussi.

## LES CLASSES À MÉDIATION CULTURELLE

Dans ces classes, les professeurs n'hésitent plus à consacrer la première heure de la journée (même au collège) à lire à haute voix les textes fondamentaux du programme et à se servir de ce nourrissage culturel : pour stimuler l'écoute et l'intérêt ; pour entraîner au débat argumentaire ; pour donner du sens et des racines aux savoirs.

Nous voyons alors que le patrimoine commun ainsi constitué devient un tremplin magnifique pour faire des liens entre les disciplines et les professeurs, comme pour faire vivre et travailler ensemble des élèves qui ont des niveaux différents.

Pour vous faire comprendre ce

que j'entends par « empêchement de penser » et pourquoi j'en fais la cause majeure du décrochage scolaire, je vous invite à écouter Kevin, que j'ai l'occasion de suivre chaque semaine dans un soutien psychopédagogique.

Ce garçon de 13 ans qui est en classe de 5<sup>e</sup> sans avoir les bases pour faire le programme et qui s'oppose aux professeurs est pour moi un représentant exemplaire des empêchés de penser.

Voici comment il m'explique ses mauvais résultats et son comportement dérangeant : « *C'est quand je ne trouve pas tout de suite la réponse à une question et que je dois continuer à chercher que ça ne va plus.* »

Dans son esprit en tout cas, le point de départ de la difficulté a le mérite d'être bien ciblé. Quand je l'encourage à préciser ce qui lui arrive, voici ce qu'il me dit : « *J'ai trop d'idées, elles se brouillent dans ma tête et ça m'énerve. C'est là que je bouge sans même le savoir, je le fais pas exprès, comme le croient les professeurs.* » Quand je lui demande comment il revient au calme, il me dit très clairement : « *Il faut que j'arrête tout, c'est la seule solution ; si j'insiste pour continuer, ou si quelqu'un veut m'obliger à continuer mon travail alors que je suis déjà énérvé, j'ai l'impression que tout va éclater en moi. Ça fiche la trouille d'abord et la haine après, surtout contre ceux qui me parlent à ce moment-là en disant que je fous rien. Pour pas arriver à ça, je préfère dire que c'est trop dur ou que c'est un exercice bidon. C'est comme cela que j'arrête, mais ça m'attire des ennuis avec les professeurs et beaucoup de mauvaises notes.* »

Kevin nous explique très bien ici, avec ses propres mots, pourquoi il ne peut pas faire de retour à lui pour réfléchir. À chaque fois qu'il s'y essaye, il est déstabilisé par l'arrivée de sentiments parasites : « *Quand je cherche, tout se brouille dans ma tête* », « *si j'insiste, ça va éclater* », « *ça fiche la trouille d'abord et la haine après.* »

Pourquoi en est-il là ? Comment expliquer cette phobie du temps de suspension qui le pousse à rompre la continuité que réclame l'exercice de penser et à s'agiter ?

### DES COMPÉTENCES PSYCHIQUES INSUFFISANTES

Pour moi l'explication est simple, ne la compliquons pas en allant chercher le secours de la neurologie ou de la génétique : Kevin n'a pas les compétences psychiques pour supporter les contraintes de l'apprentissage.

Au cours des premières années de sa vie, il n'a pas été confronté à des exigences éducatives qui lui auraient permis de reconnaître ses insuffisances, de savoir attendre, de respecter des règles, de supporter un moment de solitude, comme le réclame cette confrontation avec l'apprentissage.

Ses parents, avec lesquels j'ai des entretiens réguliers, reconnaissent ne jamais avoir pu le contraindre à cause de ses colères violentes. Kevin entre donc dans l'adolescence sans être débarrassé de ses idées infantiles. Les besoins d'immédiateté, de toute-puissance, de refus des limites sont toujours là et continuent à l'agiter comme s'il avait cinq ans.

C'est bien à cause de cet antagonisme que la démarche d'apprentissage lui fait peur et déclenche chez lui des sentiments parasites et des émotions excessives, qui le déstabilisent et remettent en cause son équilibre précaire.

Comme il nous l'a expliqué, Kevin ne se laisse pas submerger par tout ce parasitage. Après la trouille arrive la haine. Il va se défendre de ces exercices pourris, proposés par des professeurs injustes qui lui en veulent et qui expliquent mal, en s'agitant et en contestant (je précise quand même que chez d'autres empêchés de penser les troubles du comportement qui accompagnent les résistances prennent parfois la forme de retrait, de passivité, d'inhibition, d'endormissement, de conformisme, heureusement pour les professeurs).

### UNE MACHINE À APPRENDRE ENDOMMAGÉE

Cette habitude de court-circuiter le temps réflexif a entraîné chez Kevin trois insuffisances instrumentales notoires, beaucoup plus pro-

fondes et beaucoup plus graves que ses lacunes dans les savoirs de base.

Première insuffisance : il ne sait pas écouter, c'est-à-dire qu'il n'arrive pas à se mettre dans une écoute constructive qui lui permettrait de greffer de nouvelles représentations sur les siennes. Étape indispensable pour en arriver à une lecture efficace et au sens de l'opération.

Deuxième insuffisance : il ne sait pas s'exprimer, c'est-à-dire qu'il ne dispose pas d'une parole étayée par la réflexion, ce qui l'empêche d'en arriver au langage argumentaire si important pour stimuler et organiser sa pensée.

Troisième insuffisance : il ne sait pas décoller de ses préoccupations personnelles. Son désir de savoir reste soumis aux ressorts les plus archaïques de la curiosité. Le

romans historiques, fables, etc.). Ils seront d'abord lus à haute voix par un professeur à raison de douze à quinze minutes chaque jour. Ils deviendront ensuite le support d'un débat oral et écrit de quarante minutes, avant d'être utilisés pour donner du sens et des racines aux savoirs.

Rien de révolutionnaire dans cette pratique. Il ne s'agit pas de psychothérapie, comme le disent les partisans de l'immobilisme. Nous ne faisons que transmettre les textes les plus importants de notre patrimoine culturel. Nous ne faisons qu'entraîner les élèves à s'exprimer au plus juste de leurs intentions. Nous ne faisons que donner de l'intérêt aux savoirs. C'est exactement ce que recommandent les rédacteurs du socle des connaissances, des compétences et de la culture.

### VERS LE DÉSIR D'APPRENDRE ET LE PLAISIR D'ENSEIGNER

Ce sont ces deux activités associées, de nourrissage et de débat, à condition de les mener tous les jours, qui vont changer la dynamique de la classe en permettant d'intéresser et de faire participer ceux qui n'ont pas le niveau pour faire le programme. Cette démarche est absolument essentielle pour faire vivre et travailler ensemble des élèves différents.

Ces deux activités associées vont construire un patrimoine culturel commun pour toute la classe dont chacun va pouvoir s'emparer pour trouver sa place dans le groupe, pour améliorer ses compétences civiques et pour relancer son désir de savoir.

Mais elles vont pouvoir également être utilisées par tous les professeurs pour donner du sens et des racines aux savoirs qu'ils souhaitent transmettre et pour faire du lien entre leur discipline et celle de leurs collègues. C'est comme cela que nous allons relancer d'un même coup l'intérêt pour la pratique pédagogique des professeurs et le désir d'apprendre des élèves.

Aborder une notion mathématique ou scientifique, apprendre l'anglais ou la géographie, s'initier à la musique ou à la technologie en s'appuyant sur un récit ou parfois même sur une question qui a émergé du débat va entraîner l'adhésion des élèves, c'est incontestable, mais va aussi donner les moyens aux ■■■

## Faire vivre et travailler ensemble des élèves différents.

sadisme, le voyeurisme, la mégalomanie sont toujours à l'œuvre et l'empêchent de s'intéresser aux règles et aux lois qui organisent les connaissances.

### SE RÉCONCILIER AVEC L'APPRENTISSAGE

Pour qu'un empêché de penser comme Kevin puisse se réconcilier avec l'apprentissage, il n'y a pas de mystère, il devra être capable de faire ce détour réflexif qu'il a pris l'habitude de court-circuiter.

Pour arriver à lui faire franchir cette étape, deux conditions vont s'avérer nécessaires : il faudra l'aider à enrichir et sécuriser ses représentations et il faudra l'entraîner à utiliser la démarche réflexive.

Comment faire tout cela dans la classe ? Rien de compliqué, il suffit de consacrer chaque jour une heure à deux activités que nous allons associer et qui vont se révéler très favorables pour embarquer tous les élèves vers l'apprentissage.

### DÉBATTRE ET ARGUMENTER

Pour rester au plus près des missions de l'école, je conseille d'utiliser, pour mener ces deux activités, les textes fondamentaux qui sont au programme de littérature ou d'histoire (contes, récits mythologiques, textes fondateurs des religions ou des civilisations, romans initiatiques,

■■■ professeurs d'exercer leur créativité et d'améliorer leurs compétences relationnelles, clés de la réussite dans ce métier.

#### ÉCOUTER, ARGUMENTER, PARTICIPER

Pour pouvoir s'intégrer à la classe et espérer combler leurs lacunes, les mauvais élèves ont trois besoins prioritaires et incontournables : ils doivent être entraînés à écouter, à argumenter et à participer.

Si nous acceptons de consacrer une heure tous les jours, dans toutes les

classes, à lire à haute voix les textes fondamentaux de nos programmes, à engager le débat autour des grandes questions humaines qu'ils contiennent et à utiliser ce patrimoine pour donner de l'intérêt aux savoirs, nous répondrons alors à ces trois besoins tout en étant en accord avec les exigences institutionnelles.

L'expérience des classes à médiation culturelle qui fonctionnent sur ce modèle nous montre que nous disposons alors d'un tremplin magnifique pour embarquer tous les élèves vers le plaisir d'apprendre et, ce qui

est peut-être encore plus fort, tous les professeurs vers le plaisir d'enseigner.

C'est pourquoi je pense très sérieusement que le jour où nous voudrions améliorer notre rang dans les classements internationaux, il ne faudra plus regarder les mauvais élèves comme des décrocheurs potentiels, mais bien d'avantage comme des activateurs des bonnes pratiques pédagogiques. ■

# Ludifier la tâche complexe

**Enseignants en musique, les auteurs nous font partager leur expérience pour embarquer les élèves avec leur discipline.**

**Sara Toupin, Rémi Massé**, professeurs d'éducation musicale en collège de REP + en Sarthe et en Dordogne

**E**n éducation musicale, les élèves doivent manipuler un vocabulaire spécifique et être capables de reconnaître un certain nombre d'éléments sonores. Aussi, le recours à des tâches complexes qui demandent la mobilisation de savoirs internes (déjà présents chez l'élève) et de savoirs externes (utilisation de ressources), avec comme objectif la montée en compétence, nous semble apporter un grand bénéfice. Afin d'embarquer tous les élèves dans ces tâches, nous avons recours au jeu, souvent (mais pas toujours) avec l'appui des outils numériques. La ludification de la tâche complexe permet d'entrer dans des notions parfois ardues et de les manipuler pour acquérir toutes les compétences. L'approche des îlots par rôles, dans laquelle chaque élève reçoit une fonction au service du but commun, lui permet de trouver sa place naturellement dans un groupe d'apprentissage dont l'objectif est de comprendre un concept, une notion, etc. Les élèves témoignent du plaisir d'apprendre

avec autrui, de construire ensemble. La ludification restitue à l'erreur son rôle formateur : le jeu permet l'erreur, on peut perdre et rejouer pour réussir, se faire aider pour arriver au but fixé. L'enjeu n'est plus le résultat d'une évaluation finale. Le cheminement et l'acquisition des connaissances prennent toute leur importance aux yeux de l'élève.

## Une autoévaluation qui harmonise la progression des groupes.

Pour découvrir l'opéra, son monde particulier, ses métiers, ses dimensions, l'activité de détour en forme de jeu de rôle L'animal intérieur-Dérobée à l'opéra cible les 4<sup>es</sup>. L'univers de jeu, incarné par un détour de Street View, se situe au Palais Garnier et au Neuschwanstein en Bavière. Les élèves, par îlots, rencontrent plusieurs personnages en capsules vidéos (et incarnés par le professeur), dont ils doivent percevoir les émotions afin de franchir

des épreuves. Ils sont libres d'utiliser les outils qu'ils connaissent, instruments, corps et voix ou applications TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement). Chaque temps de jeu chronométré est suivi d'un bilan fait par les élèves, ce qui permet une autoévaluation qui harmonise la progression des groupes.

### UN EXEMPLE DE JEU EN ÉDUCATION MUSICALE

Chaque équipe est composée de cinq joueurs qui choisissent le rôle qu'ils endossent le temps du jeu entier : ambassadeur, scribe, journaliste, espion et gardien du temps.

Un exemple de tour de jeu : la vidéo du chef d'orchestre permet de détecter sa tristesse et d'apprendre le métier de harpiste de sa femme. Pour franchir l'épreuve, les élèves pourront chanter le début « *Lascia ch'io pianga* » (Rinaldo, Haendel), le jouer au clavier ou transformer sa voix en harpe grâce aux TICE. Ainsi le chef apaisé livrera un indice qui mènera les élèves à un autre personnage.

Les rôles sont réutilisés pour différents jeux et permettent l'apprentissage de la coopération. Il est souhaitable que chaque élève puisse camper tous les rôles, afin de développer et d'acquérir les compétences propres à chaque personnage ; un



nouveau jeu est l'occasion de changer de rôle. Sur chaque carte sont indiqués les caractéristiques du personnage, ses objectifs et les compétences évaluées, les cartes sont personnalisées selon les jeux.

#### L'APPORT DU NUMÉRIQUE

Les outils numériques sont une réelle plus-value pour les jeux, ils permettent une plus grande fluidité du jeu par le déploiement de l'autonomie des élèves, que ce soit dans l'utilisation des tablettes ou des ordinateurs mis à disposition dans la classe; mais le jeu par la création ne nécessite pas forcément ces outils, la création musicale peut se faire avec des moyens plus traditionnels, l'importance de la démarche est la scénarisation, la mise en jeu d'une activité, que ce soit d'écoute ou de création.

#### LE JEU COMME INTERDISCIPLINE

Pour aller plus loin et dépasser le cadre de notre discipline, le jeu est l'occasion de faire du lien entre les matières tout en y adaptant une partie du programme propre à chaque matière. Le jeu Panique à Versailles est organisé sur l'année pour les élèves de 5<sup>e</sup>, il regroupe plusieurs matières. Les équipes affrontent des épreuves toute l'année, scénarisées autour de Versailles. En musique, les équipes aident Le Nôtre à retrouver les extraits musicaux correspondants à la mise en eau du bassin du miroir. ■

#### SITOGRAFIE

##### Site Sara:

<http://musicafournier.canalblog.com/>

Sites Rémi: <http://flipmusiclab.fr/http://fr.padlet.com/lmer/padletdespadlet>

##### Le edmuslive sur la ludification:

<https://youtu.be/j0oVEuGMnVU>

Padlet regroupant les jeux: <http://padlet.com/musicafournier/jeuxdedmus>

# Le français, ça me dit!

**Comment passer du risque de galérer au désir d'embarquer? Le cursus ALO, qui doit son nom à un module hebdomadaire d'une heure en demi-classe (atelier langue et orientation), semble y parvenir. Après une année, les sortants ont massivement voulu poursuivre l'expérience en 4<sup>e</sup>, imités par des élèves d'autres classes!**

**Guillaume Loock**, professeur de français, collègue Gustave-Courbet de Pierrefitte-sur-Seine

L'atelier offre des situations de communication réelles qui aident à s'approprier l'expression comme un processus actif. L'interview trimestrielle filmée d'un représentant du monde professionnel donne lieu à la préparation de questions, formulées de plusieurs façons: phrase interrogative, puis proposition subordonnée. Après la rencontre, chacun passe à l'oral et lit un bilan

rédigent des activités destinées à leurs professeurs pour travailler leur matière tout en découvrant le monde des métiers. Par exemple, des premières lignes d'un article de presse mentionnant les trois continents où les ingénieurs français s'expatrient le plus, pourcentages à l'appui, est née une activité de géographie consistant à trouver ces informations dans l'extrait délimité, pour en rendre compte par une carte légendée. Deux écoles primaires voisines ont quant à elles demandé que les 4<sup>es</sup> ALO interviennent dès l'automne 2015 devant les futurs collégiens et leurs parents, pour améliorer la liaison CM2-6<sup>e</sup>. Cette prestation orale sera préparée par un travail de recherche et d'écriture: à partir des questions adressées par leur futur public et des informations trouvées pour y répondre, les collégiens rédigeront de très courts articles destinés à nourrir un « abécédaire de l'orientation » mis en ligne sur la partie publique du site internet du collège.

#### Varier le cadre où s'acquiert la maîtrise de la langue aide aussi chaque élève.

conçu en plusieurs temps (idées, premier jet, version finale), méthode facile à transposer en français.

On fait aussi apparaître la construction du discours comme une aventure stimulante, notamment en rendant plus parlantes des notions de langue, par analogie avec un aspect du monde professionnel. Expérimenter la mobilité des épithètes après avoir lu un portrait de Thierry Marx présentant son expatriation temporaire au Japon comme une clé de sa réussite, c'est intégrer plus facilement l'idée suivante: dans un métier comme dans la langue, la mobilité existe, savoir en user est un atout!

#### QUAND LA LANGUE M'AIDE À TROUVER MA PLACE

Pour les élèves, la langue française est devenue un moyen d'affirmer leur place dans l'école, en y étant reconnu comme partenaires par des adultes. Dans le cadre du bALOratoire, un laboratoire d'activités pédagogiques ouvert aux volontaires, ils

Varier le cadre où s'acquiert la maîtrise de la langue aide aussi chaque élève à se sentir légitime à exister en cours de français. Pour clore la préparation d'une interview, l'atelier se délocalise ainsi sur le terrain de basket, pour une activité améliorant la gestion collective de la parole. Peut-être cela explique-t-il ces mots d'un élève de la 5<sup>e</sup> ALO, aussi peu scolaire qu'il est grand amateur de basket: « *Le français maintenant, c'est comme le sport. Avant c'était comme rien, ça ne me disait rien, j'étais là pour faire plaisir au professeur.* »

Les élèves réinventent leur horizon scolaire. Au sens géogra- ■■■

phique d'abord, au travers d'excursions permettant de travailler langue et orientation ailleurs que dans le collège. Si elles sont peu nombreuses en 5<sup>e</sup>, l'année est tout de même encadrée par une visite au centre d'information et d'orientation de secteur en septembre et par une sortie de fin d'année. Pour la dernière séance de l'atelier en juin 2015, visitant l'exposition sur l'histoire du commerce maritime au Musée national de la marine, les 5<sup>es</sup> ALO se sont initiés au vocabulaire de la navigation, éprouvant au passage, comme Yasmine, la fierté de retrouver « *des mots qu'on avait appris en ALO, par exemple docker* ». En 4<sup>e</sup>, les élèves bénéficieront d'une immersion dans des classes de 2<sup>de</sup> du lycée de secteur et dans un centre de formation d'apprentis, selon des modalités faisant là encore une place à la maîtrise de

la langue. L'horizon scolaire des élèves s'enrichit aussi de ponts entre les diverses disciplines, deux évaluations étant chaque trimestre notées parallèlement par l'enseignant concerné et le professeur de français.

### Cet art de rebondir paraît déteindre sur l'attitude face au travail.

Notre façon de travailler sur la maîtrise de la langue apprend encore aux élèves à rebondir. Au fil des interviews, on leur demande de plus en plus de savoir improviser des questions opportunes à partir des réponses de l'interviewé. Cet art de rebondir paraît déteindre sur l'attitude face au travail. Par exemple, après avoir rappelé à un élève sou-

vent passif dans le cadre des cours traditionnels son remarquable investissement lors de la séance précédente de l'atelier, le professeur de français et la classe ont eu la surprise de le voir tout à coup faire avancer l'explication de texte par une série de remarques fort pertinentes !

Si, dans le cursus ALO, il n'est plus question de ramer en français, c'est donc que le travail y est en partie porté par des courants à l'œuvre chez les élèves eux-mêmes. Se développer pour exister, tel est le désir qui travaille (et parfois inquiète) ces adultes en puissance. Moyen d'explorer, d'agir et de se valoriser, la langue met dès lors les élèves en confiance, vis-à-vis d'elle-même, de leur avenir, et de l'institution qui s'en veut le creuset. ■

# La discussion pour embarquer

**La discussion à visée démocratique et philosophique en classe est une façon d'embarquer les élèves, parce qu'ils adviennent au statut d'interlocuteur valable, facteur essentiel de motivation.**

**Michel Tozzi**, professeur émérite en philosophie, Montpellier 3

**T**out d'abord, prendre en compte que, pour être formateur, le débat en classe doit respecter plusieurs conditions. Il faut, outre des questions qui concernent les élèves :

- des règles de fonctionnement : dans une classe on est nombreux, tout le monde ne peut donc pas parler en même temps, sinon on ne s'entend pas ; il faut donc un ordre de parole, quelqu'un qui assure cette gestion de la parole, le débat doit être organisé et animé ;
- une éthique communicationnelle : on s'écoute, on ne se moque pas,

on essaye de comprendre ce que dit l'autre, on ne déforme pas sa pensée ; l'autre est une ressource pour ma pensée, ses objections sont un cadeau intellectuel, non

### Le débat est une activité rationnelle.

une agression contre ma personne ; on ne doit pas être dans la dérive du conflit socioaffectif ;

- des exigences intellectuelles : on utilise sa raison pour parler avec pertinence, car le débat est une activité rationnelle. Le débat apprend

à raisonner, argumenter, prouver, valider rationnellement, objecter, etc. Il cultive la culture de la question autant que de la réponse. Son ressort est le conflit sociocognitif. Le groupe classe y devient un « *intellectuel collectif* », une « *communauté de recherche* » (John Dewey, Matthew Lipmann).

### MORCEAUX CHOISIS

Une discussion à visée démocratique et philosophique qui a duré une heure quinze avec quatorze élèves de 10 ans. Après avoir distribué les rôles de président (distribue la parole, sollicite les enfants qui ne se sont pas encore exprimés), synthétiseur (résume les idées importantes du débat), et reformulateur, et s'être assuré que tous les participants comprenaient bien leur rôle, nous pouvons commencer la réflexion :

M. Tozzi : « *À quoi ça sert de discuter ? Si on vous demande sponta-*

nément à quoi ça sert de discuter, qu'est-ce que vous répondriez? Un peu de silence pour réfléchir.

E2 : C'est pour partager nos pensées.

E3 : Moi je pense que si on ne discute pas, on ne comprend pas la pensée des autres.

M. Tozzi : C'est quelque chose qui progresse et qui avance donc.

(Question de relance) Est-ce que vous avez eu des moments de discussions dans votre classe?

E6 : Oui, par exemple au conseil, on discute de problèmes et on fait des propositions.

E12 : Ça sert à débattre sur des sujets.

M. Tozzi : Pourquoi c'est important de savoir que l'autre pense différemment de moi?

E13 : C'est important, parce que si on savait tout, on ne se poserait pas des questions.

M. Tozzi : Tu veux dire que l'avantage d'une discussion, c'est qu'on apprend des choses qu'on ne savait pas. Donc, Éric a dit qu'au conseil on discute pour régler des problèmes, qu'est-ce que c'est régler des problèmes?

E14 : Par exemple, quand il y a une dispute, deux personnes discutent pour pas qu'il y ait de problème.

E15 : Et un conseil, ça sert à écouter les personnes qui se sont disputées et d'essayer de faire en sorte de régler le problème.

Le reformulateur : Ça sert à régler des conflits, puisque souvent, si on n'essaie pas de passer par la discussion calme, ça peut s'aggraver encore plus.

M. Tozzi : Pour vous, le conseil c'est seulement régler ses problèmes ou y a-t-il encore d'autres fonctions?

E26 : Au conseil, on parle librement.

E28 : Par exemple, si on a quelque chose à proposer à la classe ou bien si on a quelque chose à demander, et ben voilà, on peut demander.

M. Tozzi : D'accord. À quoi ça sert finalement de discuter avant de prendre une décision?

E31 : Ben, car si on ne discute pas et qu'on prend des décisions comme ça, les problèmes restent.

M. Tozzi : D'accord, alors première fonction du conseil, c'est de régler des problèmes après avoir discuté et deuxième fonction du conseil, c'est de prendre une décision en fonction

## VARIER LES APPROCHES



des différents points de vue. Alors à quoi ça sert le vote?

E32 : Parce qu'il y a plusieurs personnes et elles ne sont pas toutes d'accord et chacune a son opinion.

M. Tozzi : Le vote consiste donc à trouver une décision pour tout le monde, c'est ça?

## Au conseil, on parle calmement pour régler des conflits.

E33 : Oui, au conseil, il y a plusieurs points de vue, on tranche et voilà.

M. Tozzi : Alors est-ce qu'on a raison quand on est plus nombreux?

E38 : C'est pas forcément la meilleure réponse, mais celle qui plaît au plus de monde.

M. Tozzi : On va avant demander au synthétiseur ce qu'il a retenu de tout ce qui a été dit.

Le synthétiseur : Discuter, ça sert à partager ses idées. On peut apprendre beaucoup de choses des autres en s'écoutant. Quand on discute, on règle les problèmes et ça peut soulager. Dans la vie, on discute beaucoup et on règle des conflits. La discussion peut faire mal ou faire du bien. La bagarre ne mène à rien. Au conseil, on parle calmement pour régler des conflits, pour proposer ou demander des choses qui améliorent

la vie. Discuter, c'est avancer les choses. Voter sert à exprimer son opinion, voter sert aussi à dire son opinion sans parler. On peut être moins nombreux à voter mais à avoir raison et la raison peut ne pas plaire à tout le monde.

M. Tozzi : Donc dans la première partie, on a parlé du conseil, mais vous avez soulevé une autre expérience qui est la discussion d'un moment philosophique, un atelier philo, une discussion à visée philosophique. Est-ce que vous pourriez me dire la différence que vous faites entre finalement quand on discute au conseil et quand on discute en philo? Ressemblances et différences, c'est quoi?

E2 : Au conseil on discute sur un problème d'une personne; au débat philo, on discute à propos d'une idée.

E3 : Dans un débat philo, on a un thème précis et plusieurs rôles, alors qu'au conseil on vote.

M. Tozzi : Pourquoi à votre avis en philo on ne vote pas?

E4 : En philo on ne vote pas car on n'a pas de réponse à saisir, on va garder toutes les réponses.

M. Tozzi : En philo toutes les réponses sont bonnes. D'accord, pas d'accord?

E7 : En fait, même les mauvaises réponses en philo permettent de réfléchir.

M. Tozzi : Il y a un philo- ■■■



## 3- Destinations

■■■ *sophe qui dit "la réponse c'est la mort de la question", qu'est-ce que vous en pensez ?*

E9: *Et donc ça veut dire que la question c'est comme un peu la proie de la réponse.*

M. Tozzi: *Explique-toi.*

E10: *Une fois qu'on a trouvé la réponse et ben la question n'est plus là.*

E11: *En fait, ça dépend du type de réponse, il y a les réponses qui sont peu développées et les réponses qui sont beaucoup plus développées et donc il y a toujours une question dans une réponse.*

M. Tozzi: *C'est-à-dire que si on a trouvé quelque chose, on peut toujours recommencer et trouver une*

*nouvelle question ?*

E11: *Ça dépend des sujets et des réponses qui se sont développées.*

M. Tozzi: *Donc ça dépend des réponses provisoires. À votre avis, qu'est-ce qui est le plus important,*

**En philo, il n'y a pas de réponse, chacun a son idée, donc toutes les réponses sont bonnes.**

*la question ou la réponse ?*

E12: *La question, car sans question, une réponse n'existe pas.*

M. Tozzi: *On peut faire le point ?*

Le reformulateur: *On s'était demandé "c'est quoi un philosophe?"*

*La réponse, c'était "une personne qui réfléchissait sur un problème et qui discutait avec d'autres philosophes pour trouver une ou plusieurs réponses". Et une réponse ça ne se vote pas en philo. En philo, il n'y a pas de réponse, chacun a son idée, donc toutes les réponses sont bonnes et une réponse permet de réfléchir. On n'a d'ailleurs jamais les mêmes points de vue sur les questions, et sur une même question, il peut y avoir plusieurs réponses, il n'y a pas forcément une question à tout et les idées peuvent être toujours développées, alors que la réponse est terminée une fois que la réponse a été trouvée en général. Une solution n'est pas forcément une réponse. » ■*

# Écrire, réécrire : de l'élève à l'auteur

Description d'une séance d'écriture longue d'une durée de cinq semaines avec une classe de 6<sup>e</sup> autour de la rédaction d'un conte illustré en arts plastiques.

**Nadia Voillequin**, professeure de lettres modernes au collège Paul-Langevin de Sainte-Savine

**Pierre Colson**, professeur d'arts plastiques

L'objectif principal de cette séquence, située au premier trimestre, était d'amener les élèves à construire une posture d'auteur, pour qui l'écriture est un travail artisanal, élaboré avec un souci esthétique affuté et ce, dans une perspective altruiste.

## ■ Motiver l'engagement individuel et collectif

La séquence est présentée aux élèves selon deux objectifs: le premier est la participation à un concours départemental, organisé en partenariat avec le salon du livre, le second est de fabriquer un objet livre, en partenariat avec un imprimeur local.

Il ne s'agit donc pas d'écrire pour soi, ni pour le professeur, souvent seul lecteur (et donc seul juge). Si certains élèves sont enthousiastes (en particulier les bons élèves, capables de produire des textes cor-

**Une discussion s'engage afin de produire un texte commun, élaboré à deux mains.**

rects sur le plan linguistique), d'autres se montrent rétifs et inquiets. « *Moi, je ne sais pas écrire* », « *je fais trop de fautes d'orthographe* », « *ça sert à rien* » sont

quelques-unes des réflexions que les plus hardis ont formulées.

L'annonce du travail de groupe calme les premières angoisses: les élèves sont libres de choisir leur partenaire d'écriture. Afin de permettre à chacun la réflexion, le travail est d'abord écrit et individuel. Au sein des groupes, chaque membre lit les productions de son partenaire et une discussion s'engage afin de produire un texte commun, élaboré à deux mains. Ces chaînes de reformulations et de confrontations<sup>1</sup> lient ainsi plusieurs écrits intermédiaires dont les tensions sont résolues par une interaction entre l'oral et l'écrit. Les élèves sont laissés en autonomie, même si je reste à disposition et circule entre les îlots. Les groupes m'interpellent souvent pour me demander un arbitrage. Nous discutons de ce qui leur

<sup>1</sup> Élisabeth Nonnon, « Des interactions entre oral et écrit: notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale », *Pratiques* n° 115-116, décembre 2002, p. 78.

pose problème, je les interroge à mon tour afin de valider, en accord avec eux, telle ou telle proposition. Pour cette étape de travail, l'objectif est d'abord langagier, nous travaillerons davantage l'aspect linguistique à d'autres moments.

Le travail de l'oral paraît en effet indispensable à la construction du texte écrit. Un élève avait ainsi imaginé que son personnage, capturé par une fée maléfique, appelait à l'aide depuis une fenêtre, alors que le donjon décrit précédemment ne possédait justement aucune ouverture vers l'extérieur. L'échange oral a permis de résoudre ce problème.

### ■ Éveiller la conscience scripturale

Afin de faciliter l'entrée dans l'invention du récit, le point de départ est un jeu de cartes intitulé Il était une fois le conte. Les apprenants auteurs tirent trois cartes : un lieu, un personnage et une moralité. À partir de ces éléments, les élèves construisent leur histoire.

Avant de commencer la rédaction du conte, chaque élève rédige une description du lieu et du personnage présents sur les cartes. Après une discussion, les groupes proposent une description commune.

Compétences linguistiques et compétences langagières sont ici en jeu. La description ne peut se faire sans mobiliser les connaissances liées à l'emploi des temps ou aux expansions nominales. Les ressources culturelles doivent également être mobilisées : comment caractériser un souterrain ou un puits pour un élève de 10 à 12 ans, en difficulté de surcroît ? L'appui de l'image est une ressource alors précieuse. Je circule entre les îlots et propose à ceux qui ne savent pas quoi écrire de me dire ce qu'ils voient sur la carte, de chercher des ressemblances avec des éléments qu'ils connaissent. Ainsi, une élève, en difficulté, a trouvé une ressemblance entre le puits et « *un dé à coudre géant enterré à l'envers* ». Elle a voulu retirer cette idée très vite, la jugeant « *nulle* », d'autant que ces partenaires d'écriture ont ri de sa proposition. Mon rôle a alors été de la rassurer en leur montrant (à elle et au groupe) que non seulement la ressemblance pouvait se justifier par la forme, mais aussi par le lien que cet élément de couture introduisait avec *La Belle au bois dormant*, étudié en classe. Elle

a pu rédiger sa description, défaillante sur le plan linguistique, mais intéressante pour le récit. Ses camarades ont retenu la comparaison et ils ont retravaillé ensemble la description.

Chaque groupe lit à l'ensemble de la classe sa production. Le travail est ensuite collaboratif : les élèves proposent des idées pour enrichir les descriptions lues et chaque groupe réécrit son texte en intégrant des éléments reçus en classe entière.

Outre le travail de description, la mise en place du récit prend forme dans les esprits. Un groupe avait décrit de manière très intéressante une montagne magique aux paysages changeants, avec notamment

### Les ressources culturelles doivent également être mobilisées.

une couverture neigeuse arc-en-ciel. Le personnage décrit, une fée, était plus conventionnel : belle, blonde et gentille. Certains élèves ont proposé de l'habiller aux couleurs de l'arc-en-ciel, ce qui a permis à ce groupe de faire de la montagne magique le lieu de vie de la fée.

### ■ Écrire, épaissir, et corriger

Chaque séance d'écriture, en lien avec les différentes étapes du schéma narratif, est suivie d'une réécriture en utilisant le traitement de texte en salle multimédia. Je récupère alors les textes, que je corrige directement sur le fichier des élèves. Il ne s'agit pas alors d'évaluer, mais de guider la réécriture. J'interroge les élèves sur la logique de la temporalité, surligne un passage en indiquant mon incompréhension, m'inquiète de constater que le personnage ne puisse pas se sortir de sa situation, indique mon envie d'en savoir plus sur ce mystérieux message inscrit sur une page déchirée, demande si la phrase n'est pas trop longue, conseille la recherche d'autres choix lexicaux, etc.

Lorsque nous retournons en salle informatique, je m'assure que mes commentaires sont bien compris et chaque groupe doit me proposer une réécriture qui résout les problèmes soulevés.

La dernière séance est consacrée à la relecture orthographique. Les élèves corrigent leurs erreurs en uti-

lisant le correcteur automatique, un dictionnaire et un conjugeur en ligne.

### ■ Illustrer et devenir auteur

Chaque groupe rédige ensuite un résumé de son texte à destination du professeur d'arts plastiques. Les élèves réalisent des dessins illustrant leur texte et choisissent celui qui constituera la couverture du recueil.

Les dessins réalisés étaient d'une telle qualité et l'implication des élèves si satisfaisante que nous avons décidé d'intégrer la plupart des illustrations au recueil. Celui-ci est disponible et l'on peut l'emprunter au CDI, et le statut d'auteurs des élèves est clairement indiqué sur la quatrième de couverture.

Enfin, dernier élément particulièrement gratifiant pour tous, deux élèves de la classe ont remporté un prix au concours d'écriture départemental. Ces apprenants auteurs ne sont pas de bons élèves, parfaitement au fait du bien écrire et des attentes propres à la rédaction scolaire<sup>[2]</sup>, mais des élèves qui se sont pleinement engagés dans le travail de création. ■

<sup>2</sup> D'après les travaux de Jean-François Halté, cité par Isabelle Delcambre et Yves Reuter, « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques* n° 113-114, juin 2002, p. 13.

# La classe comme salle de rédaction

**Pour embarquer ses élèves dans les apprentissages, on peut utiliser des fils rouges, des projets transversaux déclinés sur l'année auxquels se rattachent bon nombre d'apprentissages. L'un d'eux est le journal de la classe.**

**Sylvie Baud-Stef**, professeure des écoles

**L**e contrat est simple : trois exemplaires au minimum paraîtront dans l'année, un par trimestre. Chaque élève sera auteur ou coauteur d'au moins deux articles par numéro. Toutes les propositions sont à priori acceptables, à l'exception de texte diffamatoire, violent ou ordurier. Les élèves rédigent et retravaillent leurs productions jusqu'à validation pour publication. Ils peuvent travailler sur brouillon papier ou directement sous traitement de texte. Mais à terme, la version retenue doit être tapée. La mise en page sous forme de journal est faite par l'enseignante.

## ÉCRIRE ET RÉCRIRE, MAIS SANS SE LASSER

Au début de l'année, les moments de travail pour les productions sont balisés et la présence de l'enseignante est forte. Si certains élèves sont rapidement indépendants et autonomes, d'autres sollicitent beaucoup. Il faut les amener à exprimer, développer leurs idées. Au début, certains élèves ont rapidement des idées de textes, mais d'autres manquent d'inspiration. Ils ont envie de participer, mais ne savent pas comment commencer. Ils peuvent alors puiser dans le vécu de la classe, les diverses activités et projets constituant un réservoir de différents thèmes. Ils peuvent également faire des suggestions personnelles. L'important est qu'ils écrivent sur un sujet qu'ils ont envie de partager puisqu'ils seront lus.

Les élèves écrivent, seuls ou à plusieurs, un premier jet qu'ils soumettent à correction. Chaque proposition de texte est reprise par l'enseignante qui met en évidence les points à retravailler avec un code couleur : une pour l'orthographe,

l'autre pour des problèmes de cohérence et de compréhension. Sont également ajoutées des observations et indications pour les aider à se corriger. À la séance suivante, chacun est invité à réfléchir pour reprendre sa production en fonction des annotations, tandis que l'enseignante passe auprès d'eux individuellement. Grâce à un dialogue et des interrogations précises sur le sens de ce qu'ils veulent écrire, les enfants affinent peu à peu leur pensée, complètent et développent leurs idées et corrigent l'orthographe.

## L'important est qu'ils écrivent sur un sujet qu'ils ont envie de partager.

C'est un travail de fourmi, étalé sur plusieurs séances, et certains peuvent se perdre lors du passage de l'explication orale à la rédaction. Il faut donc à chaque fois les recentrer sur l'objet de leur article. Lorsque les premiers élèves ont leur texte validé, ils peuvent prendre le relais de l'enseignante et aller aider leurs camarades à reformuler leurs idées et à corriger l'orthographe. Au fil du temps, se met ainsi en place un système dans lequel chacun produit et corrige son texte à son rythme, les enfants pouvant travailler sur leur production à chaque fois qu'ils ont du temps libre.

Avant d'être considéré comme publiable, un article subit donc bon nombre de modifications. Chaque version d'un texte est systématiquement corrigée et annotée par l'enseignante. Le niveau d'exigence pour publication est cependant lié aux apprentissages en cours, et réciproquement, ainsi qu'à l'aisance de chaque enfant face à l'écrit. Les

élèves peuvent avoir à reprendre leur texte de nombreuses fois. La phase de dialogue systématique est primordiale, car elle permet de saisir si l'enfant est toujours dans l'envie d'améliorer son texte ou s'il commence à décrocher. Il faut alors arrêter, valider une version finale à publier, satisfaisante pour tous, même si elle ne correspond pas encore totalement à l'objectif de l'enfant. Il retrouve ainsi une nouvelle envie en commençant à écrire un autre article.

## LA PARUTION, UN MOMENT MAGIQUE

Les premières productions sont généralement très courtes et plus ou moins nombreuses. Le premier numéro est toujours moins épais que les suivants. Les élèves doivent en effet s'approprier la méthode de travail, le niveau d'exigence pour validation : mieux vaut un texte court et lisible qu'un texte long et incompréhensible ! Une fois leur article terminé, les élèves peuvent l'illustrer en travaillant sur papier, sous logiciel de dessin ou en recherchant sur internet.

C'est à la parution du premier numéro qu'ils en mesurent totalement la portée. Lorsqu'ils le découvrent, c'est un moment magique. Ils sont ravis, fiers, intimidés. Très souvent, après un moment de grand silence où chacun est plongé dans la découverte de son exemplaire, s'ensuit un joyeux brouhaha où s'échangent commentaires et appréciations. Certains s'amusent même à relever les coquilles restantes !

Tous y ont contribué, même si, au départ, certains l'ont fait parce que la maîtresse l'avait proposé, parce qu'ils m'ont fait confiance. À partir de ce premier numéro, la classe s'approprie vraiment le journal. De nouveaux thèmes, d'autres types de textes, plus nombreux, sont soumis, les sujets et thèmes abordés sont de plus en plus diversifiés. Les productions s'allongent, se complexifient. Les élèves prennent peu à peu l'habitude de faire usage d'outils issus de la grammaire pour produire des



articles lisibles et compréhensibles. Au fil du temps, ils sont de plus en plus autonomes pour les moments d'écriture. Le nombre de relectures diminue et le travail de réécriture est moins laborieux. Certains élèves

en difficulté, voire en rupture avec l'écrit, découvrent le plaisir d'écrire et la fierté de proposer des textes pour parler de ce qu'ils aiment.

Écrire ne fait plus peur aux élèves, les numéros suivants doublent et

parfois même triplent leur nombre de pages.

Certains jours, la classe ressemblerait presque à une salle de rédaction ! ■

# Le jeu : est-ce encore des maths ?

**Dans l'imaginaire collectif, les mathématiques et la rigueur qu'elles induisent sont synonymes d'ennui, de dur labeur, voire de souffrance. Au collège Lucie-Aubrac de Dunkerque, les enseignants de mathématiques ont réfléchi à un moyen à la fois d'anticiper les difficultés et de rendre le travail plus ludique, moins rébarbatif.**

**Baptiste Hebben**, enseignant de mathématiques et formateur académique

**D'**après Einstein, « *le jeu est la forme la plus élevée de la recherche* ». C'est ainsi qu'afin de faire chercher nos élèves, nous leur avons proposé de jouer. Les heures de soutien que nous organisions se sont transformées en « maths excellence » et nous ont servi de laboratoire afin de tester certains de nos jeux. Puis, très vite, nous avons joué en classe entière, convaincus que nous sommes de leur intérêt.

Nous avons distingué plusieurs catégories de jeux. D'un côté, les jeux « à préparer » que nous construisons avec les élèves. Cette activité est très formatrice pour nos élèves, car elle leur demande une certaine maîtrise des notions, mais elle ne constitue pas un jeu en soi. D'un autre, les jeux « prêts à jouer » que nous privilégions. Ne voulant pas jouer pour jouer, nous utilisons très peu de jeux du commerce, même si nous nous en inspirons fortement dans certains cas. L'idée est vraiment de coller aux programmes et d'apporter une réelle plus-value aux élèves en termes de

connaissances, d'automatismes (en calculs notamment) ou de compréhension. D'où la nécessité de créer, d'innover.

**Les élèves savent intuitivement, sans leur énoncer la moindre règle, comparer des nombres relatifs.**

## LE TAP'MATHS

En 5<sup>e</sup>, nous proposons ce jeu pour travailler en amont le cours sur les nombres relatifs (les nombres avec des moins, etc.). Ce jeu se joue à quatre. À chaque tour, il y a deux manches.

### ■ Première manche : les familles

Des cartes représentant quatre mathématiciens (quatre cartes identiques par mathématicien) sont mélangées et distribuées aléatoirement aux élèves. Chaque élève essaie de reconstituer une famille de quatre cartes identiques. Pour cela, les joueurs donnent simultanément à leur voisin de droite une

carte qu'ils ne veulent plus. Le premier à avoir quatre cartes identiques tape au milieu de la table. Les autres tapent sur sa main le plus vite possible. Cette manche n'a pas d'intérêt mathématique, mais permet d'obtenir un ordre : premier, deuxième, troisième et quatrième.

### ■ Deuxième manche : les trésors

Les joueurs tirent quatre cartes de la pioche à trésors. Le premier choisit sa carte en premier, puis le deuxième et ainsi de suite. Les trésors peuvent être des nombres positifs et négatifs. Des cartes spéciales peuvent être choisies : donner une carte à celui qui a le plus ou le moins de trésors. Le gagnant est celui qui a le plus de trésors quand toutes les cartes de la pioche à trésors sont distribuées ou quand le professeur le décide.

En jouant au Tap'maths à plusieurs reprises avant d'aborder en cours la notion de nombres relatifs, on se rend compte que les élèves savent intuitivement, sans leur énoncer la moindre règle, comparer des nombres relatifs (au moment du choix de la carte) et les additionner (afin de connaître le gagnant ou d'utiliser certaines cartes spéciales). De plus, spontanément, ils classent leurs cartes en rassemblant les nombres positifs entre eux et les nombres négatifs entre eux, rassemblent les opposés (dont la somme est nulle). Bref, le chapitre entier est traité dans ce jeu. ■■■

■■■ Lors du passage au cours, on pourra énoncer les règles, notamment aux élèves ayant besoin d'être rassurés par une stratégie experte, mais la majorité arrive à transférer le jeu aux exercices. Ils ont ainsi des images mentales qui leur permettent de ne pas faire l'erreur classique du  $-7 + 5 = -12$  (alors que c'est  $-2$ ). Ils pensent à la carte «  $-7$  » et à la carte «  $+5$  ».

D'autres jeux permettent également d'introduire une notion, comme la bataille navale (pour le repérage dans le plan), le jeu de l'oie (pour le calcul littéral), de faire des calculs (18 Scrobbie®, jeux de Loto, etc.) ou encore le raisonnement en géométrie (jeu de plateau avec des démonstrations à replacer, un Qui est-ce?® dans une version géométrique, etc.). Les jeux sont choisis pour différentes raisons. Certains permettent aux élèves d'effectuer un grand nombre de calculs. Ils ne pourront gagner que s'ils les réussissent. D'autres jeux demandent aux élèves des capacités de raisonnement (quelle pièce mettre au bon endroit, comment avoir un temps d'avance sur l'adversaire?). Le hasard peut avoir sa place dans le jeu, notamment s'il nécessite l'utilisation d'un dé. Cependant, il faut que le fait de gagner soit le plus possible le fruit des choix de l'élève ou de ses capacités de calculs.

Nous avons testé ces jeux dans différentes classes, différents collèges, lors de formations. Nous avons alors constaté les mêmes effets sur nos élèves.

Tout d'abord, nous remarquons que les jeux accentuent véritablement la motivation de nos élèves.

Ils sont acteurs pendant la séance, ils jouent tous, d'une manière générale, ne sont pas inactifs. On peut même constater par moments un esprit d'entraide entre élèves, les bons aidant les moins bons.

De plus, le jeu amène les élèves à élaborer une stratégie, faire des choix. Il les oblige à un réel effort de concentration, qui n'est pas facile à obtenir pour certains. C'est ainsi que certains élèves parfois étiquetés comme perturbateurs jouent sérieusement et que la pratique des jeux en classe permet d'améliorer la gestion de classe. La mise en route est plus rapide, il n'est pas nécessaire de demander aux élèves de se mettre

### Les jeux accentuent véritablement la motivation de nos élèves.

au travail. Le jeu occasionne du bruit, certes, mais un bruit positif.

Enfin, même s'ils ne s'en rendent pas forcément compte, quand les élèves jouent, ils apprennent. Lorsque des jeux de calcul mental sont proposés régulièrement, on peut remarquer des progrès chez les élèves (apprentissage des tables, par exemple). De même, le jeu permet de donner aux élèves une image mentale d'une notion. Cette image mentale peut être utile pour la compréhension de cette notion sur la durée (mémorisation à plus long terme).

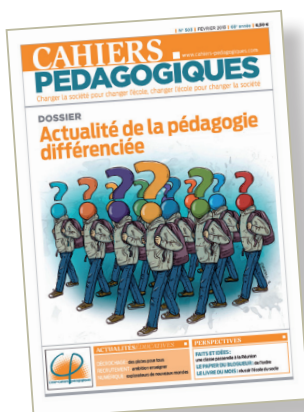
#### QUELQUES PRÉCAUTIONS

Tout d'abord, la place et le rôle du professeur sont importants. Il est préférable que ce soit la même personne

qui fasse jouer les élèves puis explique la notion dans le cours, afin de faciliter le transfert et le sérieux des élèves. Il est ainsi parfois difficile de faire le lien entre le jeu et la notion du cours. Comment amener le jeu dans le cours? Comment passer du jeu à l'exercice plus classique? C'est une réelle réflexion que doit mener le professeur. Il apparaît également que la pratique du jeu en classe sera d'autant plus efficace dans les établissements où l'on peut constater une réelle dynamique d'équipe entre collègues: mutualisation des jeux, échanges d'expériences, habitudes chez les élèves, etc.

Enfin, certaines règles de jeux sont assez complexes. Le professeur peut ainsi perdre du temps et les élèves peuvent se lasser avant même d'avoir joué. Il faut donc que le professeur réfléchisse à des moyens d'amener les règles de manière rapide et efficace. Il peut, par exemple, commencer à jouer sans toutes les règles et les amener petit à petit, ou encore faire jouer toute la classe sur un même jeu projeté au tableau.

Le jeu nous est donc apparu comme étant un moyen à part entière pour amener les élèves à entrer dans les apprentissages. Que ce soit pour aider les membres d'une équipe ou par esprit de compétition, les élèves montrent une réelle motivation à jouer, et donc à chercher. Ce qui n'enlève rien à la rigueur nécessaire, au contraire! Il faut convaincre ou prouver à ses camarades que l'on ne se trompe pas ou que l'on ne triche pas! ■



## ACTUALITÉ DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

### Revue n° 503

La pédagogie différenciée apparaît comme une réponse à de multiples problèmes: l'accueil d'élèves non francophones, d'élèves handicapés, la lutte contre l'échec scolaire et la garantie pour tous d'un socle commun. Un dossier pour faire le point sur les différences entre élèves.

[LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM](http://LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM)

# À bon port

**Malgré leur banalisation, les études demeurent et sont peut-être de plus en plus une aventure. L'école est en effet, pour beaucoup d'élèves, un ailleurs, promesse de découvrir des rades inconnues mais, hélas aussi, risques de naufrage. À partir d'une enquête récente, sont proposées quelques clés d'analyse susceptibles d'aider à comprendre en quoi il peut être si difficile d'apprendre à l'école, mais aussi ce qui peut équiper les élèves et sécuriser leurs parcours.**

**Patrick Rayou**, enseignant chercheur en sciences de l'éducation à Paris 8

**O**n n'apprend pas qu'à l'école, mais on y apprend différemment. On le fait selon des registres qu'il importe tout à la fois de combiner et de reconfigurer au cours de sa scolarité, car les longues traversées désormais ouvertes à une majorité d'enfants et de jeunes mettent en jeu des aspects identitaires, cognitifs et culturels qui ne vont pas de soi.

## L'IDENTITAIRE, LE COGNITIF ET LE CULTUREL

Entrer à l'école, s'y maintenir, y réussir implique qu'on y devienne élève, qu'on y affirme et développe un « je » plus ou moins en phase avec celui qu'on a forgé comme enfant ou comme pair. Moins la connivence entre les milieux d'origine et le monde scolaire est grande, plus le travail d'ajustement est important. Il faut alors apprendre à faire mieux que ses parents sans les trahir, à s'affirmer sans passer pour un bouffon auprès de ses copains, à souscrire à des valeurs de laïcité parfois déniées par des groupes d'appartenance que les promesses d'égalité ont déçus. Il faut aussi entrer dans des modes distanciés de rapport au réel qui impliquent des manières de classer, de hiérarchiser, de référencer, de rendre raison à des choses souvent très différentes de celles de la vie courante et dont l'école fait souvent comme si elles avaient toujours été acquises. Il est enfin nécessaire de comprendre qu'il existe une culture scolaire avec de curieux objets, comme des tables de multiplication ou des accords de participes, ou de curieuses façons de traiter des objets familiers qui excluent par exemple

de dire que « c'est de la daube », alors même qu'on vous demande votre avis.

## UN ALIGNEMENT DES PLANÈTES

Réussir à l'école, c'est donc être capable de réaliser ce qui ressemble à un alignement de planètes. Être soi dans les apprentissages sans être envahi par sa subjectivité, apprendre des méthodes et notions mais en sachant les décontextualiser et recontextualiser ou encore insérer les objets du monde dans une culture générale sans cesse requise mais

## Les praticiens cherchent avec beaucoup d'inventivité à embarquer les élèves dans les activités et la question de la motivation est devenue centrale dans les débats éducatifs.

difficilement enseignable en tant que telle, etc. Ces registres communiquent entre eux selon une logique proprement scolaire et tout dérèglement de l'un, comme le serait par exemple l'hypertrophie d'un sujet incapable d'entrer dans des procédures de justification rationnelle ou d'admettre la légitimité des objets d'apprentissage, compromet ce fragile équilibre. Les causes purement cognitives parfois attribuées à la difficulté scolaire peuvent provenir de la difficile cohabitation de deux registres, à l'instar des élèves d'EGPA (enseignement général et professionnel adapté) évoqués dans ce dossier qui, refusant d'être félicités après un travail, peuvent émettre un « je m'en fiche » et tourner le dos à l'ensei-

gnant par peur de devoir changer d'identité pour eux-mêmes et face aux autres. Une difficulté supplémentaire tient à ce que ces registres sont eux-mêmes mus par des dynamiques internes qui en modifient les exigences. Ainsi les filles, généralement plus à l'aise à l'école que les garçons, y voient louer leurs qualités de collaboration et de constance dans l'effort et sont de ce fait beaucoup utilisées comme des auxiliaires pédagogiques. Mais vient un temps où la prise de risque devient une qualité et où les garçons qui ont franchi le cap de la 2<sup>de</sup> et envisagent des études supérieures remplissent davantage les attentes vis-à-vis des élites et se voient mieux évalués que leurs compagnes, souvent et curieusement qualifiées de « *trop scolaires* ».

Les témoignages, les analyses qui constituent ce riche dossier semblent corroborer une telle approche. On y voit en effet beaucoup d'élèves éprouver des difficultés à entrer dans les attentes de leurs enseignants. De façon plus ou moins intuitive, les praticiens cherchent avec beaucoup d'inventivité à embarquer les élèves dans les activités et la question de la motivation est devenue centrale dans les débats éducatifs. Elle est rejointe par celle de la persévérance, car on voit bien qu'il ne suffit pas d'ouvrir les appétits pour que les élèves demeurent mobilisés et ne cèdent pas à l'ennui. Celui-ci semble bien d'ailleurs naître au carrefour d'évolutions de subjectivités d'élèves, d'augmentation de la pression à la réflexivité, d'offres d'objets d'étude. L'effet feu de paille guette et l'intérêt que peut apporter, pour le contrer, une approche en termes de registres d'apprentissage, est peut-être de susciter des diagnostics qui disent ce qui, pour tel élève, à tel moment de sa scolarité, appelle un soutien spécifique. Les initiatives, les retours d'expérience de ce numéro fourmillent de propositions permettant d'analyser les arrière-plans des apprentissages et d'étayer ceux-ci. Les réflexions qui suivent, sans prétention à l'exhaustivité, n'ont d'autre ambition que d'indiquer quelques pistes et leurs possibles convergences. ■■■



### ■ Maintenir dans l'activité

Mettre ses élèves en activité procure des joies pédagogiques immédiates. Celles-ci risquent toutefois d'être aussi éphémères que les enthousiasmes suscités, car une des caractéristiques du temps de l'apprentissage est qu'il relève de la moyenne, voire longue durée, et repose sur des processus qu'on ne peut mesurer à la seule jubilation de ceux qui s'y engagent. Les articles qui se projettent au-delà des moments où la nouveauté des situations tombe en phase avec la scansion des temps de loisir raisonnent plutôt en termes de mobilisation de ressources que de motivation, intégrant ainsi le facteur subjectif de l'engagement et l'apport objectif des éléments nécessaires à son entretien. Faire du lien avec les familles éloignées du monde scolaire, accueillir avec bienveillance des élèves racrocheurs sont des gestes tout à fait nécessaires pour aider à nouer ou renouer avec des scolarités réussies, mais sans doute pas suffisants s'ils ne fournissent en permanence les supports culturels et cognitifs qui permettent de nourrir la curiosité.

### ■ Nourrir par les savoirs

Si les occasions de grandir sont nombreuses et variées, l'école propose de le faire dans et par les apprentissages. Renoncer à ce rôle serait renoncer à sa mission et ne pas comprendre sans doute que le désintérêt, voire le décrochage d'élèves est bien plus lié à l'empêchement d'apprendre qu'à la nausée qu'induirait chez eux une surabondance de savoirs. Des élèves peu préparés subjectivement, cognitivement et culturellement à valider les exigences scolaires risquent d'interpréter comme des atteintes à leur personne l'offre par laquelle leurs enseignants croient sincèrement les aider à s'émanciper. Ils vont alors tenter de répondre sur ce registre en émaillant les cours de conflits interpersonnels qui paralysent tant leur propre progression que celle de la classe. Beaucoup de propositions de ce numéro visent à identifier l'aspiration à grandir de tous les enfants confiés à l'école et à les aider à se voir grandir en créant une classe riche, dans laquelle ils ont plaisir à découvrir et expérimenter. Elles montrent des leviers d'action qui jouent simultanément sur les progrès dans les acquisitions et sur la restauration de l'image de soi.

### ■ Réhabiliter l'erreur

Plusieurs contributions insistent à juste titre sur la question centrale du traitement de l'erreur. La crainte de celle-ci est en effet une cause importante des résistances à l'embarquement, elle empêche les remaniements des catégories intellectuelles qu'exigent tout savoir rigoureux, l'ouverture culturelle, le développement d'un sujet capable de rendre raison. Elle est d'autant plus surprenante et dommageable que les modes d'apprentissage à l'œuvre dans des sociétés comme la nôtre requièrent autonomie et prise de risque et que celles-ci ne se construisent qu'à travers des erreurs rectifiées. « *Les élèves ont peur de faire faux! Et les enseignants corrigent les fautes!* », dit une des contributions. Cette division du travail est classique et les

## Identifier l'aspiration à grandir de tous les enfants confiés à l'école et les aider à se voir grandir

solutions proposées remettent en cause bien des routines. Proposer des exercices dans lesquels tout le collectif de la classe prend en charge le traitement de l'erreur considéré comme tâche noble dont il devient expert, rappeler les savoirs en jeu dans les exercices traités semblent des pratiques de nature à changer cette donne, en jouant là encore sur l'ensemble des registres.

### ■ Passer du jeu à l'exercice

On a souvent et depuis longtemps souligné le rôle du jeu dans la dynamique des apprentissages. D'où l'idée assez partagée qu'il importe de créer à l'école des situations ludiques. Mais « *à quel jeu joue-t-on à l'école?* », demande un contributeur, qui interroge ainsi l'aptitude du seul registre identitaire à garantir l'entrée, le maintien et le succès dans l'apprentissage. Plusieurs articles abordent cette question non pour discréditer, loin de là, le plaisir à l'école, mais pour attirer l'attention sur le fait qu'il ne suffit pas d'emprunter un élément de la vie des enfants et des jeunes pour faire passer du jeu à l'exercice typiquement scolaire. Pour obtenir un quadrilatère à partir de deux segments croisés, on pourra proposer une énigme, voire des manipulations, mais pour qu'il ne s'agisse pas de paravents de

travail, on exercera des contraintes intellectuelles qui rendront inévitable la confrontation au théorème de Thalès. De même, un message multicolore ne pourra être décrypté que s'il conduit in fine à mobiliser les propriétés d'apparition d'objets éclairés par de la lumière blanche ou par leur propre couleur.

### SUR UN MÊME BATEAU

« *Nous sommes embarqués* », disait Pascal, il nous faut donc choisir. Nous contenter de ce que le bateau arrive sans trop nous préoccuper de ses passagers ou bien tenter de faire en sorte que chacun sorte enrichi du voyage. Car les viatiques ne sont malheureusement pas les mêmes pour tous et il importe à une école qui n'a pas renoncé de mieux les connaître pour assurer une destination commune. Peut-on, par exemple, utiliser le même nom de « décrochage » pour des élèves qui ont accumulé des retards d'apprentissage difficilement réversibles et pour d'autres, victimes d'accidents de vie qui les ont déstabilisés comme personnes, mais n'ont pas anéanti des dispositions scolaires convenablement construites? Car si la nécessité de circuler entre les registres d'apprentissage s'impose à tous, la façon de le faire est toujours singulière.

Un autre enseignement de ce dossier est que, dans ces parcours, le sort des élèves et celui des enseignants sont étroitement liés : être empêché d'apprendre ou empêché d'enseigner engendre des souffrances très proches. Là, c'est le commun qui émerge des solutions avancées : associer le travail cognitif à l'accueil et à l'entraide pour les uns, modifier ses pratiques avec ses collègues pour les autres, il n'y a pas loin de l'équipage à l'équipe. ■

### RÉFÉRENCES

Enquête de Dominique Glasman et Patrick Rayou, « Qu'est-ce qui soutient les élèves », pour le CGET et le centre Alain-Savary de l'IFE, <https://miniurl.be/r-1761>

Élisabeth Bautier & Patrick Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, 2013.

## À LIRE SUR NOTRE SITE

Et pourtant Truffaut n'arrivait pas à apprendre l'anglais !

**Françoise Clerc**

La motivation, ce peut être une tarte à la crème, qui nous dispense d'une réflexion rigoureuse.

Favoriser la persévérance scolaire

**Jean-Michel Zakhartchouk**

Il ne suffit pas d'embarquer les élèves sur le navire de l'apprentissage, il faut éviter aussi qu'ils débarquent en cours de route, qu'ils se mutinent parce qu'ils ne voient pas assez tôt la Terre des Indes promise par leur amiral qui les exhorte à la patience, qu'ils éteignent la flamme qu'on a eu du mal à allumer. Il s'agit bien

de faire durer motivation et mobilisation, donc de persévérer.

**6<sup>e</sup> sens, du sens pour la 6<sup>e</sup>  
Gaëlle Moulin**

Un travail d'équipe pour embarquer les jeunes entrant au collège dans les apprentissages en tous genres. Les mots clés : projet, coopération, évaluation positive. Il suffit pour ça d'un peu d'imagination pédagogique et de beaucoup de motivation. On en a à Firminy !

Pourquoi ils s'ennuient ?

**Stéphanie Leloup**

Stéphanie Leloup nous livrait il y a plus de dix ans les résultats d'une enquête sur l'ennui des lycéens et quelques conclusions

iconoclastes sur ce thème ambigu. L'antonyme de la motivation : l'ennui ? Pas si simple.

Le pari de l'éducabilité

**Ingrid Duplaquet**

Le Microlycée de Paris est une structure de l'Éducation nationale qui accueille des jeunes entre 17 et 24 ans ayant tous connu une période de décrochage scolaire de minimum six mois et qui souhaitent revenir à l'école pour préparer le baccalauréat L ou ES. L'école, un lieu que ces jeunes décrocheurs ou décrochés ont souvent fini par détester. Des élèves témoins.



## ÉCOLE ET MILIEUX POPULAIRES

Revue n° 520

Le mythe de l'égalité républicaine, nous n'y croyons plus trop, nous savons bien que certains élèves « sont plus égaux que d'autres ». Nous ne sommes pas naïfs. Mais pour la plupart, enseignants et acteurs de l'éducation, nous pensons travailler à la promotion de tous et souhaitons souvent pouvoir « compenser » les inégalités.

**LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM**

CORINNE BRISBART. Enseignante spécialisée au sein d'un Rased

## Vendredi

**E**n cette veille de vacances, je ne boude pas mon plaisir de voir l'après-midi se terminer. Mais je suis un peu tendue aussi. Ces vendredis sont, pour mes élèves, le jour des révélations compliquées.

Ils choisissent régulièrement cette demi-journée pour me révéler les éléments douloureux de leur vie comme le fait qu'ils soient battus, exclus, maltraités par les autres, etc. Il est difficile d'entendre cette parole et d'agir de façon sereine et intelligente dans la précipitation, difficile aussi de les laisser pendant quinze jours sans réponse.

Mais en début d'après-midi, tout se passe bien. Il me faut rappeler plusieurs fois le cadre à ce groupe de CE1 un peu plus agité qu'à l'accoutumée, mais cette excitation ne traduit que la fatigue d'une période de classe qui se termine.

Puis vient la séance qui suit la récréation, avec trois enfants de CP et une petite fille de CE1 qui ne lit pas et écrit à peine. Mais lorsque je passe prendre Zaoudjati, sa maîtresse m'explique qu'un goûter pour son anniversaire est organisé dans la classe et que je pourrai m'en occuper ensuite. Je m'apprête à dire que c'est compliqué et qu'exceptionnellement, Zaoudjati ne suivra pas la séance, mais le regard de la petite fille m'invite à lui proposer de rejoindre le groupe lorsque le goûter sera terminé.

Les trois autres enfants me suivent joyeusement. Durant la séance, il s'agit d'écrire des phrases dans une situation générative, les enfants sont actifs. Chouette, un après-midi de veille de vacances sans révélation. Je regarde Idris travailler avec enthousiasme : quel chemin parcouru depuis le début de l'année ! Tout en lui est joyeux, il sourit, le regard est pétillant, les gestes sont agiles, je suis admirative et heureuse pour lui et je lui dis tout le plaisir que j'ai à le regarder, il m'offre son plus beau sourire et se remet à écrire.

Puis j'observe Amina, une petite fille toute ronde, toute sale, toute couchée sur son travail. Elle est arrivée en janvier dans notre école avec toutes ses difficultés, toute sa gêne (elle dit qu'elle est timide), elle apprend en faisant deux pas en avant et trois en arrière, elle n'est pas sottée, mais qu'est-ce qui cloche chez elle ? Pourquoi n'apprend-elle pas à lire ? En l'observant, je constate qu'elle est sur le mode trois pas en arrière, elle tient son crayon mollement, se couche sur la table et me fait des hiéroglyphes, alors qu'elle m'a déjà montré durant les séances précédentes qu'elle peut faire différemment. Je lui dis calmement mais fermement que je ne suis pas d'accord, qu'elle sait former les lettres et que je n'accepte pas ce qu'elle a produit. Alors, elle me regarde, un sourire gêné, et me dit : « *Oui mais tu sais, ça fait peur.* »

Voilà, nous y sommes à la révélation du vendredi. Je la questionne sur ce qui lui fait peur. « *De savoir*

*bien écrire et de savoir lire* », me répond-elle.

Amina évolue dans ce qu'on appelle le quart-monde, dans une famille où les parents sont déficients et elle a peur de savoir écrire et lire ; je la rassure, elle peut et elle a le droit d'être en réussite, mais il est 15 h 50, un vendredi après-midi juste avant les vacances. Il va falloir attendre quinze jours pour reprendre ça avec elle. C'est compliqué pour moi de partir en vacances.

Entretemps, Zaoudjati est arrivée, rayonnante, elle n'a pas appris à lire cette année, je ne la vois que depuis trois semaines. Elle s'est très vite installée, a observé ce qu'il fallait faire, a pris son cahier et s'est mise à

écrire avec avidité, elle a recopié « *j'ai rêvé que* » et a inventé une suite « *je mangeais un gros livre* ». Zaoudjati semble absente en classe, semble ne pas comprendre, dit qu'elle n'arrive pas à apprendre. Quel contraste avec ce qu'elle vient de réaliser, quelle autonomie à cinq minutes de la sortie ! Elle voulait écrire quelque chose avant de partir et l'a fait. Zaoudjati est en confiance dans ce petit groupe, ces récentes réussites l'autorisent à s'engager et à montrer ce qu'elle sait faire.

Je suis heureuse d'être en vacances, mais comme j'ai hâte de les retrouver !

Philippe Meirieu, lors d'une conférence, abordait l'idée que c'est la réussite qui engendre la motivation et que prendre la motivation comme préalable, c'est confondre l'objectif et le préalable. C'est tellement vrai. Je ne sais pas si c'est le plus beau métier du monde, mais que j'aime l'exercer ! ■

**Tout en lui est joyeux, il sourit, le regard est pétillant, les gestes sont agiles, je suis admirative et heureuse pour lui.**





ÉLODIE LEFÈVRE. Étudiante en doctorat

## Et en valencien ?

Je me souviens, quand je vivais en Espagne, je donnais des cours de français dans des académies privées de langues pour payer mes études.

Lorsque j'ai commencé, on m'a demandé si je parlais valencien (un dialecte proche du catalan qui se parle dans la communauté valencienne, là où je vivais). Ma surprise fut telle que je ne compris pas la question et demandai qu'on me la répète, mais j'en venais toujours à la même conclusion : pourquoi devrais-je savoir parler valencien alors que je donne des cours de français? Je répondis que non et je commençai à donner mes cours à des élèves bilingues espagnol-valencien.

Un jour, alors que j'expliquais un point de grammaire française complexe qui n'existe pas en espagnol, un de mes élèves me fit remarquer qu'« on fait la même chose en valencien ». Je me suis donc posé la question de savoir si le valencien ne pourrait pas me servir pour enseigner le français.

### À partir de là, je décidai de changer ma méthode d'enseignement.

À partir de là, je décidai de changer ma méthode d'enseignement : lorsque mes élèves rencontraient des difficultés à comprendre cer-

tains consignes, certains mots de vocabulaire, certains points spécifiques de grammaire, conjugaison, orthographe en français, je leur demandais de penser en valencien. Et comme par magie, 80 % des difficultés disparaissaient. Comme un pont entre les langues espagnole et française, le valencien facilitait l'apprentissage du français pour ces élèves espagnols.

Depuis ce jour, à chaque fois que je dois enseigner une langue, quelle qu'elle soit (français, espagnol), je demande toujours à mes élèves s'ils parlent d'autres langues, pour pouvoir m'en servir en cas de difficultés ou tout simplement pour comparer les langues.

CYRIL LASCASSIES. Enseignant en technologie et formateur ESPÉ dans l'académie de Toulouse

## Lâchez prise !

Bilan du premier trimestre mitigé avec cette classe de 4<sup>e</sup>. Du coup, je leur demande de m'évaluer. Si Narcisse en prend un léger coup, le résultat de cette évaluation anonyme n'est pas une surprise : sur vingt-neuf élèves, quatorze attribuent à mon cours un « passable » et un le trouve « nul ». Il est normal que la moitié de la classe juge ma performance de début d'année plutôt négativement, puisque moi non plus je n'ai pas pris de plaisir à travailler avec eux.

Comment l'expliquer? Lisa ose prendre la parole :

« Vous parlez trop, monsieur. » Stupeur dans la classe, des yeux écarquillés, des mains sur la bouche, comment a-t-elle osé, elle qui bavarde si souvent?

En racontant l'anecdote en salle des professeurs, une collègue m'a dit : « Tu l'as punie, j'espère! » Pas du tout! C'est un début d'esprit critique, ne vaut-il pas mieux l'encourager?

En effet, ça m'a permis de me rendre compte que je leur expliquais comment faire du vélo, sans leur laisser le temps de pédaler. Changeons alors de braquet et lâchons prise!

« Voici le plan de travail de ce que j'attends de vous ce trimestre. Je vous propose quatre sujets au choix

pour y parvenir, dont un pour lequel je n'ai pas eu le temps de me former, je ne connais donc pas encore la réponse. » Je vous le donne en mille : les deux tiers de la classe ont choisi le sujet le plus complexe!

« Aussi, il n'y aura plus d'évaluation classique. C'est vous qui devenez responsables de vos apprentissages et me montrerez où vous en êtes, afin que je puisse vous aider, ou voir si vous pourriez être tuteur pour vos camarades. Les explications peuvent être orales, voici douze casques et micros pour enregistrer votre voix, ainsi qu'un didacticiel pour l'insérer dans le blog de l'espace numérique de travail. »

Encore plus d'autonomie? Eh bien, puisqu'il n'y a que neuf PC dans notre salle et que la salle voisine est inoccupée, il serait bien de pouvoir utiliser ces huit PC supplémentaires.

Quelle peur? La gestion de la classe. Déjà que je les trouvais peu motivés et bavards, comment gérer ça sur deux salles, avec seulement une porte commune pour simple accès, sans note comme outil de récompense sanction? Demandons-leur! Nous convenons alors qu'ils gèrent eux-mêmes le travail d'équipe : référent du calme, référent du temps, référent de la consigne, etc.

Pour quels résultats? Une collègue de maths d'un collègue voisin est venue voir par elle-même, après que j'en ai parlé en formation. Voici un extrait de son courriel :

**Je leur expliquais comment faire du vélo sans leur laisser le temps de pédaler.**

À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à [francoise.colsaet@cahiers-pedagogiques.com](mailto:francoise.colsaet@cahiers-pedagogiques.com)

« J'ai raconté aux collègues cette visite, mais j'ai bien des difficultés à décrire précisément cette subtile alchimie que j'ai perçue pendant cette heure. Ce cocktail de libertés, de responsabilités, de travail individuel et en équipe, de recherche, d'échanges, d'évaluation, etc.

Depuis ce vendredi, j'ai le cerveau en complète ébullition et mille idées germent en même temps dans ma tête, je frise la surchauffe et les crampes de neurones. »

Puis, quelques jours plus tard :

« Suite à ma visite, je me suis permis de m'inspirer de quelques-unes de tes techniques, en particulier la répartition en rôles bien distincts dans chaque équipe. Cela a donné des résultats surprenants : tout d'abord une réelle baisse du niveau sonore, puis des conflits ont émergé au sein des équipes puisque certains faisaient preuve d'autoritarisme ou de rébellion. Conflits vite réglés lorsque les rôles ont été échangés. Très instructif pour tous !

Il me faudra encore du temps pour être à peu près à l'aise. Je perçois très nettement mes résistances et mes angoisses à ne plus contrôler la situation ! Et je surveille de près ma petite tendance au directivisme. »

Malgré mon expérience, j'avais oublié de mettre en pratique en classe la théorie que je partage en formation. Pressé par temps, pris par la routine, j'ai préféré me protéger en adoptant une posture de contrôle, alors que celle de lâcher prise était une bien meilleure solution.

Finalement, après un bilan en fin de second trimestre, les élèves et moi avons convenu qu'au troisième trimestre, il n'était peut-être pas utile d'aller aussi loin dans le lâcher prise, mais qu'il serait bien d'offrir une plus grande diversité (certains élèves me réclament un cours magistral par moments) et surtout de leur laisser le choix, de les associer à la conception des séquences d'apprentissages.

Quel enthousiasme de retourner à nouveau dans cette classe ! En plus, ils m'ont appris des outils numériques que je ne connaissais pas encore.

Comme le dit François Taddei dans une interview : « Les élèves doivent contribuer à produire des connaissances. Un des plus grands bonheurs, c'est d'apprendre. Pourquoi les enseignants n'auraient-ils pas droit à ce bonheur ? » ■

MARJORIE DECRIEM. Professeure documentaliste, École internationale de Los Angeles (USA)

## “ Internet expliqué à ma grand-mère ”

Les classes de 6<sup>e</sup> sont adorables. Les élèves m'écoutent religieusement leur expliquer les affaires de l'internet. Un petit « ah bon vraiment ! » ponctue parfois mes propos.

C'est important, il me semble, de passer un peu de temps sur du vocabulaire, des principes, de définir les choses que nous utilisons tous les jours sans même se poser de question. J'appelle cela la culture W (après la culture G, la culture web). Mais je m'interroge néanmoins sur la mise en application de ce vocabulaire, pour venir à bout et réinvestir de façon intéressante ces notions.

Les vacances scolaires passent. Vivant aux États-Unis,

**Je n'aurais jamais cru partager un jour ma vie personnelle avec mes élèves de cette façon.**

j'appelle régulièrement ma famille. Et là, eureka ! Une idée ! J'arrive le lundi de la rentrée, remontée comme Fabrice Lucchini avant de monter sur les planches. J'ai beaucoup entendu parler de la

notion de *storytelling*, alors je commence une histoire :

« Les 6<sup>es</sup>, aujourd'hui, j'ai besoin de votre aide. Pendant les vacances, j'ai téléphoné à ma grand-mère avec Skype. Et elle trouve cela extraordinaire ! À chaque fois elle s'extasie, car elle m'entend comme si j'étais à côté. Et à chaque fois, elle me demande si je ne vais pas payer trop cher de téléphone. Je lui explique que "non mémé, ça ne me coûte rien, car j'utilise internet !" Et là, elle me demande : "Mais qu'est-ce que

c'est que cet internet dont tout le monde parle ? Toi, tu vas savoir m'expliquer !" Eh bien, les enfants, je n'ai pas su expliquer. Donc je me suis dit que vous alliez m'aider. L'activité d'aujourd'hui, c'est d'expliquer internet à ma mémé ! »

Des têtes se lèvent pendant que je parle, des yeux brillent, des petits sourires. Et j'arrête de parler.

« Mais elle habite où votre grand-mère ? — Elle parle français. »

J'enchaîne en expliquant que nous allons faire un article sur le blog du centre de documentation.

« Mais attention, ma grand-mère est née en 1929. Elle est très attentive à la politesse et aux fautes d'orthographe. Vous devrez faire un vrai effort pour vous relire.

— Est-ce qu'elle a un ordinateur votre mémé ?

— On commence comment la lettre ? C'est quoi son nom ? Mémé de Marjorie ? »

« Chère madame Jeanne-Marie Decriem,

Vous avez demandé à votre petite-fille Marjorie, "c'est quoi, internet ?". Marjorie m'a appelé au secours, c'est pour ça que je vais vous répondre.

Internet, en fait, c'est un réseau. C'est comme une base énorme virtuelle où il y a plein de sites différents, d'informations, d'images, etc. Chaque fois qu'on fait quelque chose sur internet, c'est enregistré quelque part. Une fois, j'étais dans le désert avec mes parents, et j'ai vu un énorme immeuble gris. J'ai demandé à mes parents ce que c'était et ils m'ont dit que c'était une base non virtuelle, où on stockait des informations.



Il y a plusieurs compagnies d'internet, comme Google, Mozilla Fox, MSN ou Bing. En fait, les gens qui font les publicités savent tout ce que vous faites grâce à internet, et ils mettent des publicités correspondantes à nos goûts, pour nous faire acheter leurs produits. L'internet est très mystérieux, mais il y a aussi des points positifs! Il est très utile pour faire des recherches, jouer aux jeux ou aller sur des réseaux sociaux!

J'espère que ma réponse vous a aidée, madame, et que vous aurez maintenant une idée plus claire de ce qu'est internet. Bonne journée!

Lucie Odette, étudiante à l'École internationale »

Ma grand-mère a reçu leurs lettres. Elle les a lues avec beaucoup d'intérêt. Elle m'a dit qu'elle n'avait

pas forcément tout compris, mais qu'elle était très fière d'être sur internet aux États-Unis! Et j'étais très fière de mes élèves, quand je leur ai raconté les réactions de ma grand-mère.

Je n'aurais jamais cru partager un jour ma vie personnelle avec mes élèves de cette façon. Bien sûr, j'ai monté une situation entre fiction et réalité. Mais le fait que je pense vraiment à ma grand-mère en donnant cet exercice m'a aussi permis de donner une légitimité, une motivation et un sourire à mes élèves.

Le lundi maintenant, mes élèves me demandent des nouvelles de ma famille. Et j'ai toujours une petite fille qui vient me voir: « Comment elle va, ta mémé? »

Le forum : <https://miniurl.be/r-175i> ■

JEAN-CHARLES LÉON. Professeur de musique au collège Stéphane-Hessel, Saint-Germain-sur-Morin (77)

## Le p'tit René

Faire chanter les adolescents ou les préadolescents n'est pas chose facile. Il y a ceux qui s'investissent facilement, mais qui prennent toute la place, les garçons qui croient avoir déjà mué, et qui ont pourtant encore leur voix d'enfant; ils aimeraient tellement grandir plus vite. Et puis, il faut les évaluer, et cela non plus n'est pas aisé. Même si le chant est parfaitement su, l'élève a beaucoup de mal à se présenter devant ses camarades, à se montrer. Les plus narcissiques y arrivent facilement, mais ils ne sont pas nombreux. Chanter, c'est montrer une part de soi-même que parfois on n'aime pas; c'est prendre un risque qui engage bien plus qu'un niveau scolaire, qu'une note: c'est prendre le risque de soi, le risque, certainement, de sa propre disparition.

Souvent, je dis aux élèves qui ne participent pas de faire semblant: chante en silence, apprivoise les paroles, ensuite, quand tu le voudras, tu pourras y mettre ta voix. Cette consigne surprend: « Faire du playback, ce n'est pas tricher, monsieur? ». Non, c'est faire un pas vers le chant, c'est une partie du chant. Les moines et les curés, dans les siècles passés, appelaient cela le « labialité »! Les mots sont dits, mais on ne les entend pas. Quelquefois cette simple consigne libère tout de suite la voix. D'autres fois, il faut plusieurs semaines. Récemment, j'ai dit à Lisa que j'étais content qu'elle chante, enfin. J'attendais cela depuis un an et demi. Elle a été surprise mais s'est souvenu que je lui avais laissé du temps; elle m'a souri. Elle, au moins, continuera à chanter; ne jamais interdire, ne jamais juger l'intime.

Hier, évaluation collective, c'est sérieux! Enfin, pas tout à fait. Le contrôle porte sur la chanson « La tragique histoire du petit René » de Francis Poulenc et Jaboune, plus connu par les anciens sous le nom de Jean Nohain. Le p'tit René est la honte de sa famille car il met toujours les doigts dans son nez, malgré les remontrances, les punitions! Ses parents ont même

fini par l'enfermer dans les cabinets! Dans la chorégraphie qui accompagne le chant, il faut mettre un doigt dans son nez, devant le professeur! Souvent, ils le mettent juste à côté, ce n'est pas propre.

L'évaluation est collective et les élèves ont du mal à chanter dans la même direction, vers moi, au piano. On chante toujours vers quelqu'un, pour quelqu'un, qu'on aime et qui est proche. Souvent ils chantent l'un pour l'autre. Moi, je suis le professeur. Alors, pour les aider, j'utilise des stratégies! D'abord un portrait de ma petite chienne, rassurante et douce, posé sur un pupitre devant la classe.

Je ne sais plus du tout comment il est arrivé là, mais ils l'adorent, elle a une tête vraiment drôle. « Chantez donc pour elle, c'est le public! » Et puis aussi, je mets une chaise devant eux, en disant: « Si vous voulez, chantez pour la personne que vous imaginez assise sur la chaise, une personne que vous aimez! »

Ils chantent, c'est beau, la chorégraphie est parfaite, ils sont contents, moi aussi, encore une bonne note en perspective. De toute façon, on ne peut pas avoir de mauvaise note en chant, parce que si on ne chante pas bien tout de suite, c'est qu'on le fera après. Et j'entends:

« Moi, j'ai chanté pour votre petite chienne!

– Moi, j'ai chanté pour moi!

– Y'a personne sur la chaise!

– Il faudrait plus de chaises devant nous! »

Et le grand gaillard, au premier rang: « Moi, j'imagine ma maman! »

En 6<sup>e</sup>, ils ne sont pas encore adolescents! ■

**Faire du playback, ce n'est pas tricher, monsieur?**

À VOS PLUMES! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à [francoise.colsaet@cahiers-pedagogiques.com](mailto:francoise.colsaet@cahiers-pedagogiques.com)





La rubrique « **Faits et idées** » présente des sujets remarquables à la rédaction les semaines précédentes, témoignages, portraits, faits d'actualité, prises de position, etc. Dans ce numéro, un article sur des enfants non francophones qui s'emparent des valeurs de la République, un autre sur un dispositif de visites éclairs entre enseignants et la présentation de notre dernier hors-série numérique, « **Débuter dans l'enseignement** ».

## Loin des yeux, près du cœur

**CATHERINE MENDONÇA DIAS.** Quand les enfants venus d'ailleurs promeuvent les valeurs de la République, à leur manière, avec ce qu'il faut d'interdisciplinarité et de créativité.

**H**ugo arrive en CM2 en classe normale et lui, qui est aveugle, intrigue, attire, étonne, suscite les moqueries mais aussi l'intérêt d'une petite fille débrouillarde et solidaire, Aïssata, la Malienne à la peau ébène. Aïssata est là pour lui expliquer les couleurs, celles du ciel, des arbres et celles qui, sur le corps, sont les mal-discriminées. Hugo aura le cœur déchiré quand Aïssata sera expulsée de France ; il pense à elle encore. Mais tout cela, ce n'est qu'une histoire, n'est-ce pas ? *Loin des yeux, près du cœur*, écrite par Thierry Lenain en 1991 (éditions Nathan).

Ici, au collège Vaillant, ce n'est pas une Aïssata, mais des Georgiana, des Martinha, des Demeter, des Abderrahim qui sont arrivés sous les filandreux nuages pluvieux de Bordeaux, près des hautes tours des bas quartiers. La plupart devraient rester en France, si tout se déroule favorablement pour leur famille venue travailler ou se réfugier. Comme des milliers d'autres<sup>[1]</sup>, ils sont scolarisés en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), mais aussi en classe ordinaire, où ces extraordinaires devront trouver leur place, eux plus migrants que tous, moins francophones que d'autres et dont on ignore tant. Si, avant, c'était leur responsabilité d'enfants de s'intégrer et devenir semblables, désormais c'est à tous de les inclure.

### ÉCRIRE EN BRAILLE

L'an dernier, dans l'UPE2A qui n'a pas de programme d'enseignement, le projet fédérateur d'un groupe hétérogène réunissant des élèves de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, lecteurs ou non, pensifs et motivés, était basé sur ce roman de jeunesse de Thierry Lenain. L'incipit sensibilisait à la question de la cécité et de l'inclusion dans la société et c'est ainsi que le travail a été initié autour du braille. De sorte à donner un destinataire aux productions des élèves en même temps que renforcer la cohésion de quartier et améliorer les regards des uns sur les autres, un partenariat s'est établi avec une classe de grande section de l'école maternelle. C'est ainsi que collégiens et écoliers ont lu un album, les *Sept souris dans le noir*<sup>[2]</sup> et que, d'un établissement à l'autre, au cours du mois de novembre, des

albums tactiles ont été créés reprenant la même structure narrative, avec des illustrations qui grattent, piquent ou caressent, sous-titrés en braille, grâce à un partenariat avec la bibliothèque municipale. Et les grands de venir offrir et lire leurs histoires aux petits, ravis de faire découvrir à leur tour leurs albums.

En janvier, les collégiens lurent le roman, mais s'arrêtèrent avant le dénouement. À eux d'écrire la

fin. Imaginer, rêver, débattre et, à l'envers d'une fin qu'ils ignoraient, ils ont écrit leur fin (ou le début) de leur histoire. Peut-être que ces adolescents migrants,

bousculés déjà par la vie, avaient envie d'une situation finale conventionnelle : c'est ainsi que Hugo recouvra la vue grâce à une opération et se maria avec Aïssata qu'il aimait et avec laquelle il eut, comme il se doit, de nombreux enfants. Toute cette histoire fut adaptée sous forme de synopsis en bande dessinée, avec l'auteur illustrateur Jérôme d'Aviau, en vue de réaliser une vidéo.

Toutefois, dans cette perspective, un problème se posait : il n'y avait pas de fille noire dans la classe, alors qui tiendrait le rôle d'Aïssata ? D'autres cas de discriminations ont émergé : une religion mal perçue, une nationalité méprisée, une différence intellectuelle, une langue qui ferait ricaner, quelques rondeurs physiques, une classe sociale distincte, etc. La différence ne manque pas de provoquer les rejets. Il fut décidé qu'Aïssata serait pauvre, et ne pas correspondre au style vestimentaire, aux habitudes culturelles fut jugé bien suffisant pour qu'elle soit marginalisée dans un groupe où elle se trouverait minoritaire.

### UN TOURNAGE DANS LA VILLE

La bande dessinée permet de rédiger les dialogues et de définir les lieux retenus pour le tournage : à travers le collège, de l'administration à la cantine, de la piscine du quartier à la mairie où le jeune Coréen Lee, portant l'écharpe tricolore du maire de ces lieux, célébra un mariage symbolique et, enfin, à l'école maternelle également associée au tournage, où les jeunes mariés vinrent chercher leurs (très) nombreux enfants. C'est ainsi que les élèves allophones évoluèrent dans les différentes sphères de la ville qu'ils s'approprièrent, aux côtés de la caméra de Sébastien

**Il n'y avait pas de fille noire dans la classe, alors qui tiendrait le rôle d'Aïssata ?**

<sup>1</sup> Juliette Robin & Mustapha Touahir, « Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente », *Note d'information* n° 35, octobre 2015, DEPP.

<sup>2</sup> Ed Young, *Sept souris dans le noir*, éditions Milan, 1995.



Calligramme plurilingue des élèves de l'UPE2A de Sandrine Nebout

Gendron. Pour certains, cette nouvelle entrée dans les impressionnants services administratifs qui scellent parfois l'avenir était forte.

La vidéo fut présentée au Théâtre national de Bordeaux, avec une mise en scène décidée par les collégiens, devant les familles, des élèves et des enseignants. Une autre projection eut lieu en classe, de façon plus confidentielle pour les seuls enfants de maternelle pour lesquels ils avaient aussi préparé une exposition. Et quand, à la fin de l'année, on leur demanda ce qu'ils avaient apprécié le plus, des spectacles, de réaliser un film, de dessiner, d'assister à divers spectacles, de jouer eux-mêmes, d'écrire, etc., entre tout ce fut d'avoir rencontré les petits et passé de bons moments ensemble. Je ne sais pas si, sans le projet et avec plus d'exercices, ils n'auraient pas acquis davantage de compétences en français ; du moins là, ils en obtinrent plus de souvenirs, d'expériences inédites ainsi que de rencontres humaines. Ce projet a été aussi construit en interdisciplinarité avec les sciences de la vie et de la Terre (pour l'étude de la vue), l'éducation musicale (pour le générique du film) et les mathématiques (pour la représentation du braille et les cases de BD). Le temps renouève les projets de citoyenneté, impulsés aussi par les associations locales ; comme Alifs (Association du lien interculturel familial et social) l'année d'avant, l'UPE2A avait réalisé quatre courts métrages adaptant quatre textes poétiques contre le racisme et avait élaboré un « permis citoyen » soumis à des classes

du collège tandis qu'aujourd'hui, de nouveaux projets voient le jour.

### BOUILLONNEMENT DE PROJETS

Juin 2016. L'année scolaire se termine. Les UPE2A de Bordeaux bouillonnent de projets. Ces mois-ci, des collégiens primo-arrivants ont créé une fresque d'autopourtraits calligrammes plurilingues, désormais exposés à la cantine ; ils ont aussi gravé dans un mobilier de bois les expressions de leur choix, dans les langues de leur choix, pour un salon de lecture de plein air situé dans *Le Jardin de ta sœur* (Bordeaux) et on peut lire, entre autres, « Liberté égalité fraternité nous sommes tous libres et égaux », sculpté en lettres capitales par Demi, jeune Géorgien dont la famille déboutée dans sa procédure de demande d'asile logea au gré des hospitalités, en appartement, hôtel, voiture ou extérieur et qui vient, entretemps, d'obtenir un avis favorable pour son séjour. Non loin de là, des écoliers allophones terminent des carnets de voyage élaborés avec les familles plurilingues venues en classe, tandis qu'à l'autre bout de la ville, les enfants ont préparé une représentation théâtre-exposition sur l'« Histoire de nos ailleurs ». Qu'on traverse le pont de pierre et ce sont des collégiens allophones qui reviennent d'un concert au Rocher de Palmer, où ils ont interprété leurs paroles, avec d'autres adolescents d'un établissement rural : « La liberté ne se voit pas, la liberté ne s'entend pas, et pourtant elle s'est accrochée, tout au bout de mon stylo rouge. »

Difficilement, progressivement, les UPE2A, précédemment classes d'accueil, commencent à rompre avec l'isolement où leurs caractéristiques structurelles et leurs spécificités didactiques cantonnaient élèves et enseignants, et arrivent à associer d'autres classes d'ici et d'ailleurs, jusqu'à ce qu'un processus inverse s'opère à Bordeaux et que l'UPE2A devienne un médium, certes modeste, de cohésion sociale, le temps d'une création, comme en atteste le nombre de partenaires impliqués dans ces différents projets qui poursuivent leur réalisation en dehors des murs scolaires. Reste à espérer que les dispositifs des élèves les plus marginalisés, des peu scolarisés antérieurement, des enfants du voyage, aussi, parviennent à sortir du huis clos méconnu et à trouver leur place dans le quartier, en impulsant une dynamique d'échanges respectueux et constructifs. ■

#### CATHERINE MENDONÇA DIAS

Professeure de lettres modernes, MCF en sciences du langage et didactique du FLE/FLS à Paris 3 Sorbonne Nouvelle

#### BIBLIOGRAPHIE

Cécile Goï, « Des élèves venus d'ailleurs », *Les cahiers Ville école intégration*, CRDP d'Orléans, 2005 rééd. 2015.

Richard Palasak, « L'approche coactionnelle. Tâches complexes et pédagogie du projet », dans Guy Cherqui et Fabrice Peutot, *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Hachette FLE, 2015.

Voir le site : <http://www.francaislangueseconde.fr/upe2a/loin-des-yeux/>

# Les visites éclairs, un levier de développement professionnel ?

**MYLÈNE ARDID, RICHARD ÉTIENNE.** Dans cet établissement, les enseignants se sentaient infantilisés par l'évaluation annuelle. Depuis, des visites à visée formative, toujours liées à un système de notation mais sans conséquence pécuniaire, ont été introduites. L'occasion d'observer si la coévaluation entre enseignants favoriserait un meilleur apprentissage du métier.

**N**ous avons imaginé et testé un dispositif dit de « visites éclairs » pour faciliter l'apprentissage du métier enseignant, selon les principes issus de la clinique de l'activité d'Yves Clot<sup>[1]</sup> pour qui « l'activité n'est plus limitée à ce qui est fait. Ce qui n'est pas fait, ce que l'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce que l'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce que l'on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l'analyse de l'activité en éclairant les conflits. » Le premier objectif est donc de développer le « pouvoir d'agir des professionnels sur leur activité ». Les disputes professionnelles permettent de s'opposer fraternellement à ses collègues. Puis l'approche réflexive suscite une analyse de l'action en vue de comprendre le travail, pour éventuellement le transformer. La confrontation entre ce que l'on souhaite et ce que l'on observe et partage engendre alors une coopération professionnelle.

Nous utilisons dans cette recherche le terme d'évaluation formatrice<sup>[2]</sup>, lorsque nous parlons de ce qui sert à l'enseignant pour ajuster son enseignement. Elle fournit un outil réflexif, de pilotage, de modification de sa pratique en vol. Pour que l'évaluation formatrice soit conduite par celui qui apprend, deux objectifs sont prioritaires : l'appropriation des outils et la maîtrise des opérations d'anticipation et de planification. L'évaluation formatrice doit permettre aux enseignants d'identifier leur degré de maîtrise des compétences, de définir l'écart entre le but visé et ce qui est obtenu, afin d'identifier les besoins de formation et d'envisager des modifications de leur pratique. Ils font, à un instant T, un constat qui les amène à réfléchir sur les modifications à apporter à leur propre action.

## LE DISPOSITIF DES VISITES ÉCLAIRS

Deux modèles différents utilisés en Amérique du Nord, les *walkthroughs*, *walk-in* et les *instructional rounds*, nous ont inspirés.

La démarche des *walkthroughs* ou visites éclairs a émergé dans les années 1990. Une technique de management innovante dans les entreprises privées était alors de se rendre dans les différents bureaux et d'engager des conversations informelles avec les employés. Les visites faites par le chef d'établissement sont courtes, régulières et récurrentes. Elles sont suivies de discussions professionnelles et peuvent entraîner des changements au sein de l'établissement, grâce

au repérage de pratiques bénéfiques pour les élèves. Une variante propose de confier cette tâche à un groupe constitué d'administrateurs et de pairs.

Dans le modèle des *instructional rounds* ou rondes pédagogiques, on se visite entre établissements d'un même district. Les groupes de visiteurs, les réseaux, sont constitués de membres de la communauté éducative. Cette approche entend favoriser un développement professionnel incorporé dans la pratique en recourant à l'engagement et l'enquête plutôt qu'à la recherche de conformité.

Notre dispositif des visites éclairs se décline en huit caractéristiques essentielles : un trinôme d'enseignantes

est constitué pour obtenir une richesse accrue lors des discussions et désamorcer des réactions défensives ; les participantes sont des enseignantes confirmées sans lien hiérarchique ; ces

**Une analyse de l'action en vue de comprendre le travail, pour éventuellement le transformer.**

visites sont hebdomadaires sur une période de huit semaines ; elles durent dix minutes, ce qui autorise une analyse fine de l'activité ; elles sont ciblées sur un axe déterminé par l'enseignante visitée, pour la mettre dans une situation confortable et centrer la discussion de manière efficace ; elles s'effectuent via l'observation de trois élèves désignés par l'enseignante visitée, qui peut avoir des questionnements particuliers suivant le profil des élèves ; elles sont suivies d'une discussion professionnelle visant l'analyse de l'activité ; enfin, la discussion détermine l'axe d'observation de la visite suivante. Ainsi, une projection dans le temps est engagée.

## DES RÉSULTATS PROBANTS

Nous avons étudié les discussions libres entre enseignantes s'observant mutuellement et essayé d'en dégager les effets bénéfiques. Lors des entretiens, les collègues cherchent à faire émerger ce qui préoccupe l'enseignante lors de sa pratique sur un sujet d'étude défini par avance, qui s'affine au fur et à mesure, avec l'apparition de nouveaux thèmes que nous avons pris en compte.

Ainsi, la première demande faite par Marie était d'observer la gestion de la classe. Après discussion, les trois participantes se sont accordées sur le fait que l'observation de la classe, dans ce cas, se réfère aux cinq pôles du multiagenda de Dominique Bucheton<sup>[3]</sup> : le

1 *Travail et pouvoir d'agir*, PUF, 2008.

2 Voir le hors-série numérique n° 39 des *Cahiers pédagogiques*, « L'évaluation en classe ».

3 *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, éditions Octarès, 2009.





pilotage de la leçon (gérer les contraintes d'espace et de temps de la situation); l'atmosphère (créer et maintenir des espaces de dialogue); le tissage (donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé); l'étayage (faire comprendre, faire dire, faire faire); et les savoirs visés (cible des quatre points précédents).

L'analyse des entretiens retranscrits a permis de relever huit éléments constants: une réassurance opérée par les observatrices en début et cours d'entretien; des réactions de défense qui diminuent au fil du temps; des règles d'action qui se fondent sur une expérience pragmatique; des discussions professionnelles qui permettent de partager des façons de faire; des débats qui ont pour but de cerner ce qu'est le travail bien fait; des effets de formation qui s'observent lors de l'analyse mais aussi dans la pratique; des demandes de conseils qui mettent en lumière le développement d'une communauté de pratiques, voire d'une communauté de discours sur le métier; enfin, un sentiment d'efficacité personnelle croissant au fil des discussions.

L'analyse des données a établi que les visites éclairs sont un levier de développement professionnel. Les réactions de défense s'amenuisent au profit de discussions professionnelles, voire de la coopération de séances. Les enseignantes se voient sur un plan d'égalité professionnelle, car leur sentiment d'efficacité personnelle croît. Enfin, les élèves ne sont plus considérés comme des obstacles, mais comme des tremplins pour se questionner, élaborer des stratégies et apporter des réponses à leurs besoins.

**ÉQUIPE ET COLLECTIF**

Les visites éclairs donnent à l'évaluation un rôle moteur. Au fur et à mesure des visites, les discussions changent de nature: très abruptes et diffuses d'abord (« qu'est-ce que je peux améliorer? »), elles mutent en stratégies collectives pour répondre à une situation complexe.

Les enseignantes mettent en avant le fait que travailler en équipe leur permet de développer des compétences. La confrontation des points de vue, des approches qui sont parfois différentes selon les enseignantes, bouscule les convictions, les postures et ouvre un autre champ de possibles professionnels.

Les visites éclairs permettent aux participantes d'organiser des pauses réflexives sur leur enseignement, de réajuster leur action et de revenir sur leur pratique afin de l'améliorer en élargissant leur répertoire d'action. On passe de la visite conseil à la visite invitation dès que la confiance règne. Les visiteuses remercient leur collègue, signe d'une collaboration bénéfique et d'un sentiment d'efficacité personnelle accru.

Le suivi des visites contribue à une mise en place et à un enracinement des règles discutées dans le trinôme. Les nouvelles pratiques sont soutenues et fixées grâce au soutien des collègues visiteuses. Les visites éclairs changent aussi le regard des enseignantes sur les élèves et les entraînent vers de nouvelles postures, de nouvelles pratiques, pour répondre à leurs besoins spécifiques tout en dégageant des invariants. Les enseignantes peuvent ainsi mettre en

place des règles d'action répondant à un type d'élèves et non plus à un élève particulier.

**PERSPECTIVES ET LIMITES**

Différents paramètres nous semblent essentiels, soit parce qu'ils ont fait défaut, soit parce qu'ils se sont révélés cruciaux pendant les visites. Pour que le système des visites éclairs stimule le développement professionnel, leur récurrence (sur un rythme hebdomadaire) ainsi que l'inscription dans le temps (huit visites couvrent une période assez large pour que les échanges prennent de l'envergure et répondent aux besoins) sont les deux premières conditions *siné qua non*. En effet, la confiance ne peut s'installer que dans la durée et la parité. De plus, les visites régulières permettent la mise en place de nouvelles pratiques ainsi que leur suivi et leur analyse. Des visites éclairs inscrites dans le long terme facilitent la prise d'assurance, l'accroissement du sentiment d'efficacité et la prise de risque.

Les visites sont plus riches et détendues lorsque les enseignantes sont trois. L'intervention d'une tierce personne assure, lors des discussions et des controverses,

**On passe de la visite conseil à la visite invitation dès que la confiance règne.**

un équilibre et une acceptation des critiques, qui sont alors ressenties comme moins frontales que dans un entretien à deux. Enfin, en cas de réaction défensive, être trois facilite sa disparition et restaure rapidement la discussion. La base du volontariat est essentielle pour ce travail en équipe. En outre, débiter les visites chez les enseignants leaders, coordinateurs de cycle ou de département, permet de les souder. Enfin, l'entente professionnelle est également, à notre sens, un des pivots du système: une première période de visites entre enseignants ayant un style professionnel similaire va consolider le sentiment d'efficacité personnelle. Ce sera un tremplin pour envisager des visites entre ceux moins proches.

Avant de débiter les visites, et c'est sans doute ce qui nous a le plus manqué, il est souhaitable d'écrire les attentes et les besoins de chaque enseignant. Cela permet d'établir un cahier des charges de ce que chacun attend des visites. On peut aussi écrire ce qui est ressorti de chaque visite, ce qui va être poursuivi et ce qui sera différé. Ainsi, on conserve une trace des discussions et de ce que l'on souhaite réaliser dans le futur.

Il est important de déconnecter les visites éclairs de l'évaluation interne du lycée et de son référentiel, car on ne peut confondre ce système, vecteur de développement professionnel, avec l'évaluation officielle.

Les suites devraient porter sur les effets à long terme du dispositif et son éventuelle institutionnalisation, même si l'on peut redouter les dérives d'une réduction de l'évaluation à des dimensions strictement professionnelles, qui appauvriraient la richesse de l'intrication entre humain et social. ■

**MYLÈNE ARDID**

Professeure des écoles dans un établissement français à l'étranger

**RICHARD ÉTIENNE**

Professeur émérite en sciences de l'éducation



## Débuter dans l'enseignement

**HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE N° 43, JUIN 2016.** Selon Freud (1937), avec gouverner et soigner, éduquer serait un métier impossible. Pourtant, des milliers de jeunes (et moins jeunes) choisissent chaque année l'enseignement pour profession et désirent s'y engager. Ce dossier des *Cahiers pédagogiques* leur donne la parole, ainsi qu'à leurs formateurs et partenaires.

Coordonné par Sylvain Connac, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier, et Catherine Rossignol, enseignante d'histoire-géographie en collège.



### À COMMANDER SUR NOTRE LIBRAIRIE

<http://librairie.cahiers-pedagogiques.com/lang/709-débuter-dans-l-enseignement.html>

Publication disponible au format numérique (PDF - epub)

## ■ Partager pour mieux débiter

### EXTRAIT DE L'AVANT-PROPOS DES COORDONNATEURS

**M**ais comment devenir un bon professeur ? Enseigner est un métier parfois difficile et toujours complexe. Alors, débiter dans l'enseignement... Lorsque les étudiants se réjouissent (et ils ont raison !) d'avoir réussi ce (censuré) concours de recrutement, beaucoup n'imaginent pas que leurs sacrifices ne sont pas terminés. Bien d'autres épreuves les attendent. Pour explorer cette étape de la vie professionnelle des enseignants, nous sommes partis du point de vue des stagiaires ou néoenseignants. Mais pas seulement. Notre projet de coordonnateurs a été de donner aussi la parole à tous ceux qui les accompagnent : tuteurs, formateurs, chefs d'établissement, inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc., pour, notamment, témoigner de leurs expériences et apporter quelques balises et repères qui pourraient s'avérer utiles.

Le premier chapitre est consacré à la période de la préparation du concours, puis à celle de la formation initiale en ESPÉ (écoles supérieures du professorat et de l'éducation) ou Isfec (Institut supérieur de formation de l'enseignement catholique). Pas évident de s'approprier les codes de l'Éducation nationale. Pas évident non plus de former à un métier en mutation sans changer les démarches de formation.

Le deuxième chapitre s'intéresse à l'activité de celles et ceux qui accompagnent les enseignants débutants. Comment susciter de la motivation pour la formation

dans un contexte contraint et où il s'agit également d'évaluer les aptitudes à être titularisé ? Qu'est-ce qui aide réellement les débutants ?

Nous entrons dans la classe grâce aux textes composant le troisième chapitre. Comment enseigner et se positionner devant des élèves ? Comment faire face à l'imprévu, accepter les prescriptions, gérer l'hétérogénéité ? Et surtout, comment réussir tout cela en même temps ?

Enfin, la quatrième partie est centrée sur le climat spécifique à l'Éducation nationale : son esprit, ses habitudes, ses codes. Que signifie devenir fonctionnaire ? Quels risques prend-on en intégrant une équipe d'enseignants ? Comment peut-on concilier demandes institutionnelles et efficacité pédagogique ?

Pour illustrer et diversifier ces articles, vous trouverez ici et là quelques capsules qui correspondent à des témoignages brefs d'enseignants débutants. Moments de joie, moments ratés, de ceux qui ont compris que « *la seule véritable erreur est celle dont on ne retire aucun enseignement* » (John Powell).

Aux étudiants qui préparent les concours, nous espérons que vous trouverez des raisons de vous projeter dans vos futures activités. Aux stagiaires et autres débutants, courage et persévérance ! On dit qu'il faut trois ans pour se sentir formé. Un vrai marathon ! ■

**CATHERINE ROSSIGNOL, SYLVAIN CONNAC**



## ■ Et la boîte noire des élèves ?

J'accueille depuis près de vingt ans des professeurs stagiaires en formation à l'IUFM-ESPÉ (institut universitaire de formation des maîtres-école supérieure du professorat et de l'éducation) et en poste dans les établissements. Je les questionne toujours, lors de notre première rencontre, sur leurs besoins en formation. Je ne me vois pas en effet leur asséner une progression et des notions dont ils ne percevraient pas l'utilité et la pertinence. Il s'agit donc de commencer par faire émerger des besoins dont ils ne sont pas conscients ou qui ne font pas partie de leurs priorités. Ce dialogue avec les groupes de lauréats des concours ressemble à quelques variantes près à celui-là :

Moi : « *Quels sont vos besoins les plus urgents en matière de formation d'après vous ?* »

La question doit être incongrue, car les yeux écarquillés et les regards interrogateurs qu'ils échangent traduisent leur incompréhension. Je propose alors quelques pistes pour les aider à cerner des besoins dont ils ne sont pas conscients.

Moi : « *La construction de progressions, de séquences, de séances ?* »

— *On a pas mal d'indications là-dessus, on devrait arriver à se débrouiller avec l'aide de notre tuteur dans l'établissement.*

Moi : *Les formes d'évaluations diagnostique, formative, sommative, certificative, etc.*

— *Oh ! Ça, on nous en parle sans arrêt et ça commence même à nous agacer.*

Moi : *Bien, alors entre le moment où vous présentez les connaissances à acquérir et le moment où vous évaluez pour savoir ce qu'il en reste, que se passe-t-il ?*

— ...  
(J'insiste lourdement.)

Moi : *Vous savez mettre vos cours en forme, vous savez construire des évaluations pour mesurer les apprentissages, mais qu'est-ce qui se passe logiquement entre les deux ?*

— *Bah ! Ils apprennent !*

Moi : *Oui, et comment cela se passe-t-il quand cela se passe bien ? Pourquoi cela peut-il mal se passer et comment faire pour que cela se passe mieux dans ce cas ?*

— *Ben, ça ne nous regarde pas, ça se*

*passé dans leur tête et ce n'est pas de notre ressort.*

Moi : *Au contraire, je considère que c'est le cœur de notre métier et je pense que nous allons devoir travailler pas mal cette question ensemble.* »

### OBSERVER LES ÉLÈVES

Je suis ainsi amenée à exposer brièvement les différentes théories des apprentissages, Piaget bien sûr, mais aussi Vygotski, Bruner et les autres, les éclairages récents de la psychologie cognitive et des neurosciences. Des exercices amènent la prise de conscience essentielle de la différence entre les supports, dispositifs et discours que l'enseignant organise pour permettre les apprentissages et ce qui se passe dans la tête des élèves. Nous travaillons ainsi cet encodage si personnel dans un mode de représentation qui leur est propre et qu'ils ont intérêt à découvrir pour mieux le maîtriser, pour gagner en autonomie et en efficacité. Les enseignants apprennent à enseigner, mais comment les élèves apprennent-ils et comment leurs façons d'apprendre influent-elles les formes d'enseignement ?

Toutes ces grilles d'analyse de l'activité cognitive présentent un intérêt, à condition de ne pas être utilisées pour enfermer l'enfant dans une vision figée et définitive de ses capacités. C'est pourquoi les enseignants doivent se les approprier en les confrontant et les mettant en lien avec des observations dans leur classe. Les enseignants stagiaires réalisent alors que leur professionnalité se construit par des allers et

retours entre ces théories et l'expérience quotidienne du terrain, entre les lectures, l'analyse de la pratique, les échanges entre collègues et ce que l'on vit chaque jour dans sa classe.

### VERS UN DIAGNOSTIC PLUS PRÉCIS

J'évoque aussi les troubles spécifiques des apprentissages et ce que nous savons actuellement des moyens à mettre en œuvre pour adapter son enseignement à chaque élève en difficulté. Les limites de nos compétences qui doivent nous amener à orienter l'enfant vers un centre de référence des troubles des apprentissages pour qu'un diagnostic, un traitement éventuellement, un accompagnement par des professionnels spécialisés nous permettent de jouer notre rôle efficacement dans un partenariat bien compris.

Ce qui me rassure en fin d'année, quand je repose la même question lors de notre dernière rencontre, « *quels sont vos besoins les plus urgents en matière de formation d'après vous ?* », c'est que mes collègues sont désormais tous capables de citer les deux ou trois domaines dans lesquels ils se sentent plus ou moins démunis. Je suis sûre alors qu'ils ont réalisé que cette formation initiale n'est que la première étape d'une formation continue dont ils nourriront leur pratique jusqu'à la retraite, voire au-delà ! ■

**NICOLE BOUIN**

Professeure honoraire en lycée professionnel et formatrice



## COMPRENDRE LES ÉNONCÉS ET CONSIGNES

Jean-Michel Zakhartchouk, Canopé, éditions Agir, 2016.

Cet ouvrage, qui contient un grand nombre d'activités, éclairées par des apports plus théoriques, rendra service aux praticiens dans le cadre du domaine 2 du socle commun, de la maternelle au lycée.

[LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM](http://LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM)



# Comme un roman

**JANVIER 1992.** C'est l'hiver. Ni chaud ni froid, pas même pluvieux. En attendant, sans véritable enthousiasme, les JO d'Alberville qui auront lieu en février, on peut toujours aller au cinéma où sort le dernier film de John Carpenter, *Les Aventures de l'homme invisible*. Mais aller voir un homme invisible, bof. Autant s'intéresser au ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin. On ne le voit plus guère depuis qu'Édith Cresson est Premier ministre, le souffle de la loi d'orientation de 1989 est bien retombé. S'intéresse-t-il seulement encore à l'école ? Au PS, Laurent Fabius a remplacé Pierre Mauroy : beaucoup y voient le prolongement d'une dérive droitière et gestionnaire de la gauche de Gouvernement, ça ne donne guère envie. Décidément, rien ne nous motive. Et puis, voici deux lueurs dans ce brouillard insipide. *Comme un roman*, le petit essai de Daniel Pennac, montre la voie enchantée de la lecture passion et les *Cahiers pédagogiques* publient un numéro 300 qui redonne le moral. Trois-centaine oblige, ce numéro spécial consacre une vingtaine de pages à l'histoire et aux lecteurs des *Cahiers* et un gros dossier coordonné par Jacques André et Cécile Delannoy : « La motivation ». Cela tombe bien, on en manquait. On y découvre de passionnants textes qui méritent tous une reprise dans cette rubrique et dont, parfois, les titres font écho à l'actualité : « L'évitement d'effort » (Brigitte Rollet et Anne-Marie Pettorelli), « Le contrat de paresse » (Albert Moyné). Mais l'article qui embarque le lecteur d'emblée dans ce dossier est le texte de Raoul Pantanella dont nous reproduisons une partie ici. En mai 2016, Raoul a décidé de quitter le comité de rédaction des *Cahiers* après trente ans d'engagement passionné, qu'il a vécu comme un roman. Merci Raoul.

**YANNICK MÉVEL**

## Un certain regard

**A**u commencement, le maître est motivé par et pour ce qu'il enseigne, il va dire et faire faire les maths, l'anglais, et dans ses mots vibreront encore les échos de l'originelle passion qu'étudiant il a éprouvée pour sa discipline. Et sur ce champ des contenus, des savoirs, il est rare que l'intérêt, la motivation fléchissent ou disparaissent. Le maître reste attaché à sa discipline, comme à un amour de jeunesse.

Mais l'enseignant, s'il veut motiver ses élèves, doit être motivé à motiver, c'est-à-dire à mettre en marche leurs apprentissages, à déclencher l'activité

**Mon laboratoire, mon espace de création spécifique à moi, était pédagogique.**

cognitive majeure dont le but dernier n'est pas seulement d'apprendre telle ou telle chose, mais de construire un cerveau en état de marche et une personnalité équilibrée, heureuse. C'est lorsque j'ai compris que ce métier ne réclamait pas que je construisse les savoirs savants de ma discipline, savoirs élaborés sur d'autres scènes que pédagogiques, que j'en ai découvert la dimension créatrice où je pouvais m'exprimer pleinement, innover, chercher, expérimenter. Mon laboratoire, mon espace de création spécifique à moi, était pédagogique. Sur cette scène-là, les savoirs savants m'arrivaient tout nus, il ne disait rien sur la manière dont je devais m'y prendre pour que mes élèves y accédassent.

Je dois certes être capable d'aller chercher les contenus là où d'autres les élaborent et les formalisent. Ma formation universitaire pourvoit amplement à ce besoin-là. J'ai moi-même un temps contribué à cette recherche fondamentale, et publié. Et ce qui m'a réellement motivé pour l'enseignement, c'est d'avoir découvert la création pédagogique, un immense champ de liberté d'action où ni les programmes, ni les instructions officielles et les inspecteurs régionaux ou généraux ne venaient limiter mon plaisir et mes interventions. J'avais pris mes marques, trouvé mon terrain. La machine désirante était relan-

cée. Comment la maintenir en état de marche ? Comment rester motivé pour être motivant ?

Construisons une métaphore explicative à partir de la théorie de l'information et de la thermodynamique. À chaque cours, les trois pôles doivent s'organiser en système demandant une dépense énergétique spécifique appelée entropie et équivalente à la quantité d'informations que le système absorbe pour se mettre en branle et fonctionner. Pris séparément, le potentiel énergétique du professeur (P), de l'élève (E), des groupes d'élèves (GE) est supérieur au potentiel en œuvre dans le système classe :  $P + E + GE > PEGE$ . La différence est l'entropie énergétique du système. C'est-à-dire le prix payé pour qu'il fonctionne, ce qu'il vous en coûte à toute heure, professeurs et élèves, pour vous remettre en situation d'apprentissage.

Les autres travaux intellectuels de bureau (préparations de cours, documentation, corrections de copies, etc.), pour fatigants qu'ils soient et parfois austères, ne demandent jamais la même mise énergétique. On ne va pas à la chaire comme on va au bureau. Impossible, par exemple, d'y œuvrer à un rythme tout personnel qui tienne compte de l'état physique du moment. Il faut se mettre en phase avec le groupe classe, quoi qu'on en ait. Les non-enseignants ont du mal à admettre que ce métier est éprouvant. Et les syndicalistes enseignants de s'épuiser en vain à démontrer que chaque heure de classe génère plus d'une heure de correction de copies et de préparation de cours. Tout le monde, y compris les intéressés, sait que c'est faux. Et que ce n'est pas la vraie justification des normes de service en usage. Demanderait-on à un acteur d'être sur les planches huit heures par jour et 5 jours par semaine ? Non. Physiquement intenable. Pour l'enseignant, c'est la même chose. Et c'est d'ailleurs ce qui rend encore plus absurde le fait que, pour la même prestation, on demande aux uns de faire quinze heures, aux autres dix-huit, vingt-et-une ou vingt-six heures. Sous prétexte qu'ils n'ont pas les mêmes diplômes d'entrée. Demanderait-on aux acteurs les moins bien classés au conservatoire de jouer les pièces les plus longues, pendant que les lauréats joueraient, eux, saynètes et sotties ? Absurde, non ?



Avant d'être affaire de techniques pédagogiques, la motivation de l'élève dépend du regard que je porte sur lui. Tout élève pourrait dire, comme Alceste : « *Je veux qu'on me distingue.* » Être accueillant, c'est manifester que la présence, ici, en classe, de chaque élève regardé et vu en son caractère particulier, provoque en moi un sentiment positif inconditionnel. Qu'ils sachent tous que je les vois, que je les prends en compte tels qu'ils sont et que je suis heureux de leur présence.

Comme ces présents secrets, le suivant ne sera pas davantage affaire de technique. Mais d'intime conviction. Il faut en effet se convaincre totalement que seule la réussite précoce fait réussir. Et que le châtimement associé à la récompense immédiate, s'il peut jouer un rôle dans le dressage des animaux, ne convient pas pour que l'élève s'approprie des savoirs complexes.

Cela change bien évidemment le statut de l'erreur non plus regardée comme fautive, connotée moralement, mais comme un état provisoire normal à partir duquel on élabore les assimilations futures. Tous les enseignants constatent tous les jours l'effet désastreux des mauvaises notes. Cependant, ils se croient obligés de continuer à en donner, car le système éducatif français est en proie à un mal étrange, la « contrôlite » aigüe, à répétition, la folie rationnelle de la mesure

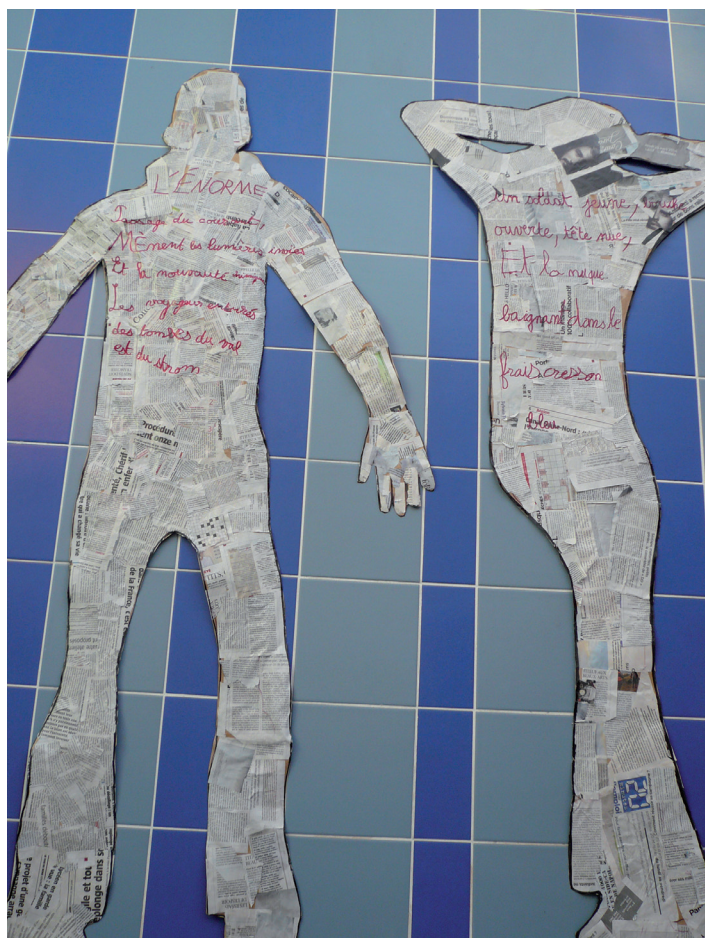
à tout prix, à tout propos, à chaque pas. Pour conduire les bons élèves au paradis de la réussite, on se croit obligé de construire symétriquement l'enfer de l'échec pour les autres. On veut être juste, équitable, exigeant : on est tout simplement démotivant.

En cours d'apprentissage, il devrait être interdit de mettre des mauvaises notes sanctionnant des erreurs, car c'est une faute professionnelle que de démotiver par une évaluation prématurée et brutale l'enfant ou l'adolescent qui s'essaie à apprendre. Valoriser la moindre réussite, lui permettre à tout instant de se reprendre, de corriger, de rattraper ses erreurs, est le plus sûr moyen de conduire à la maîtrise des savoirs. Et c'est plus intéressant pour le professeur que d'infliger des corrections répétitives à des copies élaborées par l'élève dans l'angoisse ou le désintérêt. D'autant que, par-dessus le marché, nous nous plaignons sans cesse d'avoir trop de copies auxquelles il nous faut infliger une bonne correction, bien rouge, saignante, avec en prime des remarques acerbes sur la santé cognitive des jeunes auteurs. Apprendre sous la férule, sous la menace des notes mauvaises, la géométrie dans les spasmes, la physique du tremblement, l'histoire pas drôle, est-ce bien apprendre ? ■

**RAOUL PANTANELLA**

*Cahiers pédagogiques* n° 300, janvier 1992.

## L'ŒUVRE DU MOIS | COLLÈGE RIMBAUD DE VILLENEUVE-D'ASCQ



Œuvre collective, Silhouettes et poésie, papier d'emballage, papier journal, colle, 2016. Rommy Dufossé est chilienne, arrivée en France en 1999. Elle est AVSCo (auxiliaire de vie scolaire collectif) en ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) au collège Rimbaud de Villeneuve-d'Ascq depuis 2012. Une fois par semaine, elle fait avec les élèves un atelier d'arts plastiques, sur un thème renouvelé chaque année. En 2015-2016, elle leur a proposé de réaliser des silhouettes à taille humaine. Un élève se couchait par terre sur une grande feuille de papier, prenait une position de son choix, puis son partenaire dessinait sa silhouette. Ensuite, du papier journal a été collé pour remplir la silhouette. Puis chaque élève a choisi et écrit un extrait d'un poème d'Arthur Rimbaud sur sa propre silhouette. Après avoir été découpées, les silhouettes ont été exposées dans le couloir du bâtiment B du collège.

À LIRE SUR  
NOTRE SITE

www.cahiers-pedagogiques.com

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

L'auteur nous présente l'Histoire comme un savoir en construction issu d'un dialogue entre des pratiques de classe éprouvées et une érudition sans faille. Chaque proposition est fondée sur des travaux de recherche. La diversité des modes d'écriture en fait un ouvrage pour tous publics, du débutant à l'enseignant expérimenté. Ici, l'équilibre entre théorie et pratique est particulièrement réussi.

*En pédagogie, chemin faisant*  
**Jeanne Moll, éd. L'Harmattan, 2015.**

L'ouvrage est articulé en plusieurs chapitres : l'écriture de l'enseignant stagiaire réfléchissant à son identité professionnelle, les effets de la parole, de l'adulte ou de l'enfant, l'affectivité et la formation, l'enfant et le groupe. La cofondatrice de l'Agsas (Association des groupes de soutien au soutien) remet en cause nos certitudes à travers une profession de foi profondément humaniste au sens fort du terme.

*Histoire de l'enseignement technique*  
**Stéphane Lembré, éd. La Découverte, col. Repères, 2016.**

Un ouvrage qui constitue une synthèse essentielle pour comprendre la trajectoire de l'enseignement technique en France, depuis deux siècles.

*Aux frontières de l'école, Institutions, acteurs et objets*  
**Dirigé par Patrick Rayou, Presses universitaires de Vincennes, 2015.**

Cet ouvrage issu du réseau interdisciplinaire Reseida s'intéresse à ce qui bouge « aux frontières de l'école ». Qu'on aborde les devoirs à la maison, l'entrée en 6<sup>e</sup>, les élèves perturbateurs, les internats d'excellence ou le coaching scolaire, l'ouvrage fournit des analyses précieuses dans la recherche d'un « monde commun entre l'école et son environnement ».

D'autres recensions sur notre site

## L'école des réac-publicains

GRÉGORY CHAMBAT. *Libertalia*, 2016.

**F**ace au succès médiatique des idéologues réactionnaires que l'auteur appelle les « réac-publicains » (leur refusant à juste titre le qualificatif de « républicains »), voici (enfin !) un livre qui cesse de chercher à réfuter le discours conservateur en ne le traitant que sur le mode allusif.

*L'école des réac-publicains* rend compte d'une enquête approfondie et fourmillée de citations et de références, tel un florilège des insanités qui émaillent les pamphlets faciles, qui font à chaque rentrée des succès de librairie en traitant les élèves de crétins et en affirmant avec aplomb que l'école n'est plus qu'un parc d'attractions. En plus de nommer ces analystes approximatifs des problèmes de notre institution éducative, le livre de Grégory Chambat retrace les filiations idéologiques et met au jour les parentés, les échanges d'idées et l'évolution des argumentaires.

Cet ouvrage très documenté propose d'entrée de jeu un panorama historique. L'auteur y rappelle que c'est en des termes très proches du discours réac-publicain d'aujourd'hui qu'on a condamné jadis de grands noms de l'éducation nouvelle, comme Paul Robin ou Célestin Freinet, et n'évite pas la question du basculement de militants d'extrême gauche (chevènementistes, maoïstes, lambertistes, etc.) dans la galaxie antipédagogue, tout comme il ne craint pas, un peu plus loin, de réfuter avec clarté les arguments de certains penseurs antilibéraux qui prétendent voir dans le discours pédagogue un avatar de la conquête du monde par le néolibéralisme triomphant.

L'analyse qu'il propose du discours réac-publicain montre, citations à l'appui, que les contempteurs du pédagogisme s'acharment moins à défendre une école plus juste et plus efficace qu'à promouvoir un élitisme, voire une recherche de l'entre-soi social qui préserve l'univers dans lequel ils ont construit leur identité de toute contamination par l'immigration et le multiculturalisme, le doute et la démocratie, l'ouverture et la différence. Et, conforté par sa visibilité médiatique, le discours conservateur s'exprime avec une assurance croissante, affirmant d'une façon de plus en plus décomplexée ses



options réactionnaires les plus odieuses.

La démonstration, cela dit, court parfois le risque de n'être convaincante que pour les lecteurs déjà convaincus. L'usage de la citation (à l'oc-

casion trop courte et sortie de son contexte) a ses limites et le panorama souffre de quelques omissions, qu'il s'agisse du soutien de Jules Ferry (réduit à son côté le plus conservateur) aux principes de la pédagogie active ou des débats qui ont entouré la réforme du lycée de 1902, dont l'étude aurait permis de poser la question de l'adhésion de nombreux professeurs au discours conservateur. Celui-ci semble en effet n'être porté, à la lecture du livre de Grégory Chambat, que par des politiques ou des intellectuels. La question de la récupération syndicale de certains éléments de l'antipédagogisme n'est pas non plus abordée (à l'exception de Force Ouvrière), alors qu'elle est d'une grande actualité, comme elle a pu l'être à d'autres moments déterminants, comme sous Savary ou Allègre. On aimerait également en savoir plus sur la « *pédagogie de combat* » qu'il défend pour répondre à la « *pédagogie noire* » des réac-publicains.

Ce sont là les limites d'un livre délibérément militant, dont l'auteur rappelle d'ailleurs qu'il s'agit d'un élément de la mobilisation qu'il veut susciter dans sa ville, Mantes-la-Ville, dirigée depuis 2014 par une municipalité Front National. Et l'extrême droite, justement, est présente à chaque page, ses publications sur l'école et l'éducation faisant l'objet d'une lecture serrée. C'est là que l'argumentaire asséné par Grégory Chambat trouve toute son utilité : la parenté des formules, des références, des anathèmes antipédagogistes avec ceux de l'Action française, de Vichy, du Front National ou de son collectif Racines est manifeste. Même relayée par des essayistes ou des politiques qui ont pu se dire de gauche, la doxa réac-publicaine doit être perçue pour ce qu'elle est : une modalité de la lepénisation des esprits. ■

YANN FORESTIER





## QUESTIONS À

### GRÉGORY CHAMBAT

**Les « réac-publicains » dont vous parlez n'usurent-ils pas le mot « république » et, d'une certaine façon, ne donnent-ils pas une image fautive de ce qu'a pu être l'école de Jules Ferry ?**

Les diatribes réactionnaires ont toujours pris pour cible celles et ceux qui entendaient améliorer et transformer l'école au nom de l'égalité et de la démocratie. Le terme « réac-publicain » invite à distinguer l'héritage républicain de son instrumentalisation réactionnaire avec sa vision caricaturale et mythifiée de l'école de Jules Ferry. Celle-ci, avec ses contradictions, est le reflet des luttes entre deux conceptions de l'éducation : une « *pédagogie noire* » (un enseignement de et par l'obéissance) face à une pédagogie active et coopérative.

Mais n'oublions pas que la III<sup>e</sup> République se revendique d'un projet social conservateur avec ses deux ordres d'enseignement, l'un pour le peuple, l'autre pour les dominants. Quand Jules Ferry reprend à la Commune l'idée d'une école publique, gratuite et laïque, c'est, dit-il, pour « *clôre l'ère des révolutions* » et la retourner contre l'aspiration du mouvement ouvrier à s'émanciper lui-même. Au terme du fameux *Tour de France par deux enfants* (sous-titré « *Devoir et patrie* »), ces enfants d'ouvriers réintégreront leur classe d'origine. Là est la continuité avec le projet scolaire et social des réac-publicains : perpétuer et légitimer l'ordre établi et non le changer.

**N'y a-t-il pas, chez ceux qui se réclament d'une pédagogie progressiste, trop d'indifférence et une tendance à ignorer les attaques outrancières des réactionnaires ?**

Alors que les « réac-publicains » sont en passe d'assoier leur hégémonie culturelle, il est important de comprendre, en reliant les discours déclinistes à leurs enjeux historiques, sociaux, économiques et politiques, comment et pourquoi c'est d'abord autour des questions scolaires que



cette offensive idéologique s'est cristallisée et radicalisée.

Pour la combattre, il ne faut pas laisser à cette nébuleuse le monopole de la contestation de l'école telle qu'elle est, c'est-à-dire ségrégative, élitiste et déjà trop traditionaliste. Face à cette vague réactionnaire, il convient d'opposer d'autres pratiques, égalitaires et démocratiques (travail collectif, conseils coopératifs,

**Relier, au-delà des étiquettes partisans, syndicalisme de luttes et pédagogies d'émancipation.**

mobilisation des savoirs pour comprendre et agir sur le monde, etc.).

**Peut-on dédouaner des syndicats qui reprennent pour certains, même atténué, le discours réac-républicain ?**

Le Snalc (Syndicat national des lycées et collèges) ou Force Ouvrière font de leur antipédagogisme un argument électoraliste ; les autres, avec certes des nuances, ont malheureusement déconnecté le social, le collectif et le pédagogique. Les messages sont brouillés : comment lutter contre le libéralisme sans dénoncer un système éducatif axé sur la compétition et l'obsession de l'évaluation ? Comment le démocratiser sans combattre les régressions sociales actuelles ? Notre défi pourrait être

de relier, au-delà des étiquettes partisans, syndicalisme de luttes et pédagogies d'émancipation.

**Qu'en est-il du corps professoral, dont une partie non négligeable n'hésite plus à afficher son attirance pour les idées droitnières ?**

Trente ans de harangues contre le pédagogisme et l'égalitarisme ont préparé le terrain à une droitisation décomplexée permettant au Front National de se lancer à la conquête de l'école.

Misère sociale, abandon des services publics, mais aussi injonctions contradictoires de l'institution alimentent les tentations réactionnaires et

encouragent les solutions tape-à-l'œil faussement rassurantes (crispation sur les disciplines, les fondamentaux et la notation, appel à restaurer l'autorité, etc.).

Dès lors, comment s'affirmer progressiste tout en restant, par ses pratiques (ou ses revendications) dans un conservatisme routinier que la réalité du métier rend de plus en plus illusoire et inefficace ?

Face aux sirènes réactionnaires et à la fabrique de l'impuissance qu'est l'école, le pari est de retrouver le sens du collectif et de redonner un horizon émancipateur à nos mobilisations sociales tout comme à nos pratiques pédagogiques. ■

**GRÉGORY CHAMBAT**

Propos recueillis par Jean-Michel Zakhartchouk et Cécile Blanchard

# CAHIERS PÉDAGOGIQUES

10 rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21 ✉ [crap@cahiers-pedagogiques.com](mailto:crap@cahiers-pedagogiques.com)

Une revue indépendante, pour une école plus juste et plus efficace

**Croiser sans dogmatisme** les réflexions, pratiques et expériences de chacun, enseignants et personnels du secondaire et du primaire, chercheurs, formateurs, éducateurs, parents

**Discuter sans réserves** de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions

**Dépasser les simplismes**, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les apprentissages et l'éducation de la jeunesse d'aujourd'hui

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP), l'association qui les publie. Adhérer au CRAP-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'acteurs du monde éducatif soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser.

## LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

Pour consulter le catalogue complet, commander un numéro, s'abonner à la revue, adhérer à l'association



**Directrice de publication :** Françoise Colsaet **Rédaction en chef :** Pierric Bergeron, Cécile Blanchard

■ **Et chez toi, ça va ?** : Françoise Colsaet ■ **Depuis le temps...** : Yannick Mevel ■ **Des livres pour nous** : Jean-Michel Zakhartchouk

### Comité de rédaction :

■ Michèle Amiel ■ Pierric Bergeron ■ Christophe Blanc  
■ Cécile Blanchard ■ Élisabeth Bussienne ■ Florence Castincaud  
■ Marie-Christine Chycki ■ Françoise Colsaet ■ Sylvain Connac  
■ Jacques Crinon ■ Richard Étienne ■ Hélène Eveleigh  
■ Jean-Pierre Fournier ■ Sylvie Grau ■ Françoise Lorcerie  
■ Yannick Mevel ■ Laurent Nembrini ■ Nicole Priou ■ Alexandra Rayzal  
■ Yves Reuter ■ Maëli Rousseau ■ Michel Tozzi ■ Céline Walkowiak  
■ Jean-Michel Zakhartchouk

### Bureau du CRAP :

■ **Présidente** : Roseline Ndiaye ■ **Trésorier** : Michel Jaffrot  
■ **Trésorier adjoint** : Philippe Pradel ■ **Autres membres** :  
Michèle Amiel, Florence Castincaud, Françoise Colsaet,  
Sylvie Fromentelle, Nicole Priou, Jean-Michel Zakhartchouk

### Correspondants académiques du CRAP :

■ **Aix-Marseille** : Cathy Marret ■ **Besançon** : Baptiste Guillard  
■ **Bordeaux** : Marie-France Ravier ■ **Caen** : Fabienne Requier  
■ **Clermont-Ferrand** : Réjane Lenoir ■ **Corse** : Dume Moreno  
■ **Grenoble** : Évelyne Chevigny ■ **Guadeloupe** : Judith Salin  
■ **Ile-de-France** : Alexandra Rayzal  
■ **Lille** : Véronique Vanhaesebrouck ■ **Lyon** : Monique Ferrerons  
■ **Montpellier** : Brigitte Cala ■ **Nancy** : Gilles Gosserez  
■ **Nantes** : Aurélie Guillaume-Le Guével  
■ **Orléans-Tours** : Dominique Seghetchian  
■ **Poitiers** : Yannick Bineau ■ **La Réunion** : Daniel Comte  
■ **Rennes** : Chantal Picarda ■ **Belgique** : Xavier Dejemeppe

**Contact** : [prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com](mailto:prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com)

## Ils soutiennent les Cahiers

■ Jean-Louis Auduc ■ François Audigier ■ Anne Barrère ■ Christian Baudelot ■ Francine Best  
■ Alain Bouvier ■ Dominique Bucheton ■ Anne-Marie Chartier ■ Mireille Cifali ■ André De Peretti ■ Michel Develay ■ François Dubet  
■ Roger-François Gauthier ■ Daniel Hameline ■ Violaine Houdart ■ Philippe Joutard ■ Claude Lelièvre ■ Danièle Manesse ■ Philippe Meirieu  
■ Olivier Maulini ■ Hubert Montagner ■ Jean-Pierre Obin ■ Claude Pair ■ Philippe Perrenoud ■ Eirick Prairat ■ Antoine Prost ■ Patrick Rayou  
■ Yves Reuter ■ Bruno Robbes ■ Bruno Suchaut ■ Vincent Troger ■ Anne-Marie Vaillé ■ Agnès van Zanten

Le Crap-*Cahiers pédagogiques* est soutenu pour son fonctionnement par le ministère de l'Éducation nationale



Conception graphique : Rampazzo & associés ■ PAO : Marc Pantanella ■ Correction : Virginie Ducay ■ Photogravure et impression :  
Imprimerie de Champagne, Langres ■ N° d'inscription à la CPPAP : 0717681944 ■ ISSN 2268-7874 ■ Tirage : 5000 exemplaires.