

TOUT CE QUE VOUS N'APPRENDREZ (PEUT-ÊTRE) PAS À L'ESPE



LES ÉDITIONS DU

snalc

**TOUT CE QUE
VOUS N'APPRENDREZ
(PEUT-ÊTRE) PAS
À L'ESPE**

PRÉFACE	4
----------------------	----------

CHAPITRE 1 : APPORTS SCIENTIFIQUES ET RÉFLEXIONS POUR L'ENSEIGNEMENT	9
---	----------

Introduction	11
I. L'apprentissage de la lecture-écriture	13
II. Numération et résolution de problèmes	32
III. La mémoire au service des apprentissages	41
IV. La motivation	52
Conclusion	57
Bibliographie	59

CHAPITRE 2 : PÉDAGOGIE : PRINCIPES, OUTILS ET MÉTHODES	63
---	-----------

Introduction - Ma pédagogie	65
Fiche 1 - Ateliers (travail par)	67
Fiche 2 - Classe inversée	71
Fiche 3 - Co-enseignement	74
Fiche 4 - Compétences (Enseigner par)	78
Fiche 5 - Constructivisme/Socio-constructivisme	83
Fiche 6 - Cours magistral, cours dialogué	87
Fiche 7 - Différenciation pédagogique	91
Fiche 8 - Enseignement explicite	95
Fiche 9 - Groupes de niveau, compétences, besoin	99
Fiche 10 - Îlots bonifiés	103
Fiche 11 - Pédagogies coopératives	107
Fiche 12 - Pédagogie par objectifs / problèmes / études de cas / tâches complexes / projet	112
Fiche 13 Serious games / Jeux sérieux	119

CHAPITRE 3 : VOTRE MÉTIER AU QUOTIDIEN	125
---	------------

Fiche 1 - Entretien avec des parents	126
Fiche 2 - Évaluation et correction	134
Fiche 3 - Fonctionnement de l'école primaire	139
Fiche 4 - Gérer sa classe	147
Fiche 5 - Inclusion scolaire	155
Fiche 6 - Organisation et fonctionnement d'un établissement scolaire du 2nd degré	161
Fiche 7 - Professeur principal	170
Fiche 8 - Punitives, sanctions	173
Fiche 9 - Relations CDI - vie scolaire - professeurs	180
Fiche 10 - Relations avec les corps d'inspection	183
Fiche 11 - Remplir les bulletins	186
Fiche 12 - Téléphone portable	190
Fiche 13 - Voyages et sorties	192

TOUT CE QUE VOUS N'APPRENDREZ (PEUT-ÊTRE) PAS À L'ESPE

Le titre est (légèrement) provocateur, mais nous espérons avant toute chose que ce livre pourra être utile.

Nous l'avons conçu principalement à destination des professeurs stagiaires, du premier comme du second degré, dont nous savons, grâce à notre enquête stagiaire annuelle, qu'ils vivent majoritairement mal leur année de formation. Toutefois, bien d'autres collègues peuvent s'en servir. Que vous soyez jeune titulaire, professeur expérimenté en quête de nouvelles idées, contractuel fraîchement débarqué dans le monde merveilleux de l'Éducation nationale, et pourquoi pas même formateur (!), ce livre est là pour vous.

Nous ne prétendons pas détenir des vérités définitives et absolues (enseigner est peut-être davantage un art ou un artisanat qu'une science), mais cherchons à faire partager nos expériences d'enseignants, mises en perspective à l'aune de certains résultats de la recherche scientifique. À chacun de piocher, de tester, de prendre et de laisser.

La première partie de cet ouvrage, « Apports scientifiques et réflexions pour l'enseignement », traite essentiellement des mécanismes de l'apprentissage chez les élèves. Si tout un chacun y trouvera du grain à moudre, les professeurs des écoles plus encore que les autres pourront découvrir des choses essentielles sur des questions centrales, comme celles de la lecture, de l'écriture, du calcul.

La deuxième partie, « Pédagogie : principes, outils et méthodes », est un panorama de ce qui se fait couramment en matière de méthodes d'enseignement. Forcément incomplet, il permet néanmoins de présenter, de façon contextualisée, bon nombre d'approches pédagogiques, avec les avantages, inconvénients et limites que nous y voyons (et vous avez parfaitement le droit de ne pas être d'accord avec nous!). Le SNALC a toujours défendu la **liberté pédagogique** du professeur (qui est garantie par la loi) : cette dernière présuppose d'avoir connaissance de modèles pédagogiques variés pour pouvoir être exercée dans de bonnes conditions.

La troisième partie, « Votre métier au quotidien », concerne davantage le quotidien

dans les écoles et les établissements. Le métier de professeur ne s'arrête pas à la constitution de sa propre pédagogie. Il s'agit de la mettre en action devant des élèves de chair et d'os, dans des lieux dont il faut maîtriser le fonctionnement et les codes. Il faut « gérer sa classe », préparer des évaluations (et les corriger), remplir des bulletins, et tant d'autres choses encore. Nous cherchons à apporter les réponses les plus claires possibles aux questions que bon nombre de collègues sont en droit de se poser.

Nous souhaitons donc que ce livre vous aide à y voir plus clair. Nous avons cherché à y être les moins jargonnants possible (pas de glose interminable sur le triangle didactique ou la transposition du savoir savant en savoir scolaire, c'est promis !). Notre perspective est davantage celle d'une discussion entre pairs, en salle des maîtres ou des professeurs. Un échange entre collègues, sans jugement.

Jean-Rémi GIRARD,
Président national du SNALC
Professeur de français
(ou de lettres modernes, comme vous préférez)

Une question ? Un problème ?

Nous écrire : **info@snalc.fr**

Notre site : **www.snalc.fr**

REMERCIEMENTS AUX RÉDACTEURS ET CONTRIBUTEURS

Le SNALC remercie chacun des contributeurs ainsi que l'équipe qui a coordonné cet ouvrage.

*Qu'ils soient professeurs des écoles, certifiés, agrégés, CPE ou personnels de direction, ils ont tous donné de leur temps pour apporter leur expérience et leur expertise et ont permis à ce livre d'être un travail collectif de qualité. Ils ont œuvré pour que **Tout ce que vous n'apprendrez (peut-être) pas à l'ESPE** soit un recueil utile aux jeunes professeurs comme aux collègues plus expérimentés.*



CHAPITRE 1

APPORTS SCIENTIFIQUES ET RÉFLEXIONS POUR L'ENSEIGNEMENT

INTRODUCTION

Depuis de nombreuses années, le SNALC déplore que des connaissances scientifiques tout à fait accessibles et utiles ne soient pas transmises en formation initiale et continue aux collègues. En effet, si le cœur de notre métier peut se définir autour de la transmission de connaissances et de méthodologie, la formation se concentre sur la pédagogie et la didactique, avec une qualité très inégale selon les lieux de formation.

Or, il existe tout un pan de la recherche sur la cognition directement liée à l'apprentissage, à la mémorisation, à la motivation, aux processus d'acquisition des savoirs qui peut apporter des éléments fort utiles à tout enseignant. Il n'est jamais prévu dans la formation, ou de manière trop succincte. Cette absence nous semble déplorable, d'autant que prospèrent à la place des informations inexactes ou fausses, parfois relayées en toute bonne foi.

C'est pourquoi, sans prétendre être exhaustifs ni à la pointe du sujet, nous avons tenté de proposer une petite synthèse qui puisse être utile et très facilement accessible. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur un corpus de documents et d'ouvrages que l'on trouvera en bibliographie afin d'approfondir le sujet.

Nous avons volontairement sélectionné les informations les plus directement utilisables en classe ou les points théoriques à connaître. Nous avons donc volontairement laissé de côté des informations et des apports très intéressants et qui peuvent se révéler utiles mais moins directement utilisables ou demandant déjà une certaine connaissance du sujet.

Nous tenons également à bien préciser la place de chaque apport. Il va de soi que ces connaissances ne sont pas une recette miracle et ne peuvent en aucun cas remplacer les savoirs disciplinaires, la didactique et la pédagogie, l'expérience concrète de chaque enseignant. Il n'y a aucune raison de ne pas tenir compte de ces apports, ni, à l'inverse, d'en faire une sorte de solution miracle. Ces apports viennent en complément de la pratique de l'enseignement, en soutien. En aucun

cas ils ne permettent de négliger l'expérience de classe.

Il faut donc dès le départ éviter deux écueils :

- nier les apports théoriques sur le fonctionnement de l'esprit, du cerveau,
- en faire une nouvelle solution miracle qui permettrait de résoudre tous les problèmes rencontrés par l'enseignant.

Ni l'un, ni l'autre. Ces apports ne remplaceront jamais le travail de préparation, la maîtrise disciplinaire et la réflexion sur son travail. En revanche, ils peuvent guider sur certains points, permettent d'éviter certains pièges et visent à améliorer ce que l'enseignant maîtrise déjà.

Les recherches en psychologie sont anciennes puisque c'est le ministère de l'Instruction publique, en France, qui a chargé un psychologue, Alfred Binet, et un psychiatre, Théodore Simon, de créer un test pour mesurer le développement de l'intelligence des enfants, en 1905. La question de la cognition tout comme les recherches, en lien principalement avec la question de la scolarité sont donc très anciennes. Les deux noms les plus célèbres sont Lev Vygotski et Jean Piaget. Si les premières recherches et découvertes sont d'abord expérimentales et liées à l'observation clinique, elles remontent aux années 20 pour Vygotski en URSS, aux années 50 à 80 pour Piaget. Depuis les années 80, de nouveaux protocoles expérimentaux ainsi que l'utilisation de l'exploration par imagerie cérébrale ont permis de prolonger ou de renouveler les connaissances sur le sujet.

Notre propos semblera peut-être moins utile aux enseignants de lycée ou de formations du supérieur puisque nous partons des premières acquisitions. Néanmoins, les questions de mémorisation et de motivation concernent tous les niveaux. En ce qui concerne les apprentissages de la lecture-écriture, de la numération, de l'orthographe, s'ils semblent plutôt concerner les écoles et le collège, nous pensons qu'ils pourront être utiles, même à la marge, à tous les collègues.

Xavier PÉRINET-MARQUET,
Professeur des écoles
Responsable de l'enseignement spécialisé

I. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE - ÉCRITURE

Avant de rentrer dans les apports de la recherche sur la cognition, nous nous permettons de redonner un cadre de compréhension global. De fait, l'apprentissage de la lecture-écriture est le plus fondamental pour la scolarité d'un élève car il conditionne la réussite scolaire bien après l'école primaire. Un mauvais apprentissage a généralement des conséquences graves puisqu'il empêchera d'accéder rapidement et efficacement aux consignes, informations et connaissances, dans toutes les matières. Il s'agit de la première cause de difficulté et d'échec au collège. C'est dire si cette question mérite une attention particulière.

A - LA LECTURE

La réflexion sur les méthodes d'apprentissage de la lecture ne peut se résumer en un seul texte tant la question est fondamentale. Le sujet est complexe et polémique car il est autant un débat pédagogique qu'une querelle idéologique. Un petit rappel historique s'impose.

1. Le contexte de l'apprentissage de la lecture

➤ Les méthodes de lecture : le sempiternel débat global/syllabique

Tout d'abord, dans la langue française, chaque lettre ou groupe de lettres (graphème) correspond à un phonème du langage parlé. Toutes les langues ne fonctionnent pas, évidemment, à l'identique. Le français présente une difficulté particulière : la correspondance entre graphèmes et phonèmes n'est pas toujours régulière. Puisque chaque phonème ne correspond pas à une lettre de l'alphabet, l'apprentissage de la lecture du français n'est pas si aisé, contrairement à ce qui se passe en Italie ou en Allemagne où les élèves savent lire 95 % des mots dès la fin de la première année d'école primaire. Malheureusement, le français (comme l'anglais) présente de nombreuses irrégularités : certains phonèmes sont représentés par des suites de lettre (*on, in*), et certains graphèmes peuvent se prononcer de multiples façons (*chocrale/chocolat*).

Il est indispensable pour l'apprentissage de la lecture de retenir les associations entre les lettres et les sons, les correspondances graphèmes-phonèmes, mais également mémoriser une série d'exceptions et de mots irréguliers. L'enfant pré lecteur est attentif aux mots entiers. Or, apprendre à lire implique de commencer par décomposer les mots parlés, d'abord en syllabes puis en phonèmes élémentaires, ce qui n'a rien d'évident pour un élève de CP.

Pour simplifier, on peut dire que «*la méthode syllabique*» consiste à apprendre aux élèves à associer les syllabes et donc les phonèmes qui les composent pour pouvoir décoder le son du mot. Néanmoins, le terme syllabique est impropre et il est préférable de parler d'alpha-syllabique ou phonémique pour tenir compte des mots irréguliers.

Et la méthode globale ? Il s'agit d'une méthode inventée par le médecin et psychologue Ovide Decroly qui se base sur l'ensemble du texte et sur le sens. Elle réfute l'apprentissage phonémique systématique. En réalité, elle n'a quasiment pas été utilisée telle quelle en France. Mais sous l'influence de l'inspecteur Foucambert, on a utilisé un dérivé de cette méthode, l'idéo-visuelle. Celle-ci se veut aussi basée sur une approche globale qui tient compte de la personnalité de l'enfant, qui parte du mot entier voire de la phrase entière sans passer par le déchiffrement des phonèmes ni la mémorisation des sons. L'apprentissage de l'orthographe se faisant, ensuite, par l'écrit.

➤ Une évolution historique difficile à quantifier mais une tendance

Durant une période assez longue, des débuts de la troisième République aux années 70, l'apprentissage de la lecture se faisait par des méthodes alpha-syllabiques ou phonémiques. La priorité était donnée au décodage, c'est-à-dire, à l'activité fondamentale de l'élève : savoir associer graphèmes et phonèmes, le tout lié à la pratique régulière de l'écriture, normalement en lien avec le vocabulaire de la lecture. On a parfois reproché une forme trop forte d'automatisation, voire d'abrutissement des élèves, avec un excès de répétition et un manque de travail sur la compréhension (on reconnaîtra le célèbre «*il faut donner du sens*»).

De ces critiques et en s'inspirant de la méthode d'Ovide Decroly, des linguistes, dans les années 70, pousseront à rejeter les méthodes phonémiques et proposeront des méthodes idéo-visuelles ou mixtes. La part de l'apprentissage accordée au décodage, à l'apprentissage de la correspondance graphèmes-phonèmes était faible et cet apprentissage était souvent repoussé au mois de décembre, voire plus tard dans l'année, au profit donc du travail sur le mot, la phrase, l'invention de textes et l'écriture spontanée. Cette approche aura un porte-parole, Jean Foucambert, IEN, qui a

présidé l'Association Française pour la Lecture et a eu un rôle très important dans la formation des conseillers pédagogiques et inspecteurs du premier degré durant les années 70 et 80.

Derrière les débats sur les méthodes et les différentes approches, les points de vue ne tenaient alors pas compte des pratiques et de l'expérience des enseignants de terrain. Le débat était surtout idéologique : certains réformateurs accusaient les méthodes alors en vigueur de provoquer l'échec des élèves de milieux populaires et voulaient rénover l'enseignement de la lecture en améliorant les résultats des élèves les plus défavorisés sur le plan social. Ces linguistes ont rapidement transformé une discussion entre expériences pédagogiques et hypothèses scientifiques en un débat farouche entre « progressistes » et « réactionnaires ».

Aujourd'hui, le débat semble un peu dépassé et les instructions officielles et les programmes du primaire ont progressivement remis au goût du jour l'importance de l'apprentissage et du travail sur le code.

2. Consensus scientifique sur l'apprentissage de la lecture

Depuis les années 70 et 80, on a peu à peu vu reculer la part des méthodes idéo-visuelles, même s'il est difficile de savoir exactement qui fait quoi. Depuis les années 90 les instructions officielles ont peu à peu reprécisé l'importance d'un apprentissage systématique du code. On a vu un premier rappel dans les programmes de 1995, puis dans les documents d'accompagnement des programmes de 2002 et plus clairement dans les programmes de 2008 et 2016 (ces derniers tenant enfin compte des recherches scientifiques).

La plupart des chercheurs et enseignants reconnaissent aujourd'hui que lire c'est comprendre, mais, pour comprendre, il faut savoir décoder vite et bien. Décoder vite, c'est-à-dire à la fois tôt dans l'année, mais aussi dans le sens du temps par mot. Ce qu'en psychologie cognitive on décrit par une formule : lecture = décodage x compréhension. On sait que plus un élève décode vite et facilement, plus il dispose de ressources cognitives qu'il peut allouer à la compréhension, c'est-à-dire l'analyse du vocabulaire, de la syntaxe, des inférences (déductions et hypothèses sur la lecture), du contexte, etc.

Les recherches menées dans différents pays aboutissent toutes à la conclusion suivante : les enfants à qui l'on enseigne explicitement quelles lettres correspondent à quels sons apprennent plus vite à lire et comprennent mieux l'écrit que les élèves à qui

on laisse découvrir le principe de l'assemblage alphabétique. Par ailleurs, on rajoutera que la pratique quotidienne de l'écriture est indispensable à cette réussite.

Pour faire simple (même si des découvertes sont encore à venir), il existe plusieurs méthodes possibles mais il faut respecter des principes de base : le plus efficace est de consacrer, en début d'année, un temps et une attention importants à l'apprentissage systématique et explicite de la correspondance graphèmes-phonèmes. Ce travail ne peut être mené sans un lien très étroit avec la pratique de l'écriture, pour aller ensuite vers la meilleure compréhension possible. Il est évident que la fréquentation le plus tôt possible des livres, la richesse du vocabulaire et le travail en maternelle sur la phonologie, l'espace, le lexique et le geste graphique sont des facteurs très favorables et indispensables à une bonne entrée dans l'apprentissage de la lecture.

En conclusion, si la querelle des méthodes ressurgit aujourd'hui, c'est parce que nous n'avons pas soldé les erreurs du passé, erreurs que des cadres et même certaines organisations syndicales continuent d'entretenir. Il est plus que temps que l'on s'appuie sur des recherches sérieuses et que l'on arrête de substituer l'idéologie à la pédagogie. Le SNALC est favorable depuis longtemps à ce que l'on tienne compte des recherches et du consensus international sur les principes de base favorables à l'apprentissage de la lecture (les premières recherches d'importance datant de fin 70/début 80, nous avons beaucoup de retard...) qui sont compatibles avec la liberté pédagogique et la créativité des enseignants, dans l'intérêt de tous. L'apprentissage de la lecture-écriture est l'apprentissage le plus important de l'école : il doit échapper à l'idéologie.

3. Les étapes incontournables de l'apprentissage de la lecture écriture

Nous ne ferons pas ici l'historique de l'apprentissage de la lecture ni le recensement détaillé des querelles ou des chapelles. Nous visons l'exposé clair de ce que nous savons actuellement sur le plan scientifique.

L'activité de lecture est une activité qui paraît très simple mais qui se compose de plusieurs sous-tâches assez complexes et de nombreuses difficultés peuvent apparaître pour les élèves au cours de cet apprentissage. On reconnaît aujourd'hui que **lire c'est comprendre, mais pour comprendre il faut décoder vite et bien.**

On parle de tâches de bas niveau pour les activités simples de reconnaissance visuelle/décodage des mots et de processus de haut niveau pour les tâches plus complexes telles que la compréhension de phrases complexes et de textes entiers.

La maîtrise des activités de bas niveau doit se faire vite. En revanche, le travail sur la compréhension se poursuit sur plusieurs années puisque l'on approfondit les connaissances sur le vocabulaire, la syntaxe, la grammaire, le contexte historique ou culturel, toutes choses nécessaires pour comprendre des textes complexes. L'apprentissage de la lecture pose problème pour une proportion non négligeable d'élèves puisque au minimum 15 % des élèves qui entrent en sixième ne sont pas de suffisamment bons lecteurs pour réussir convenablement au collège. Il doit donc être une priorité absolue.

a. Du simple au complexe

Pour parvenir à comprendre il faut commencer par décoder. La phase de départ consiste donc à identifier les mots écrits. L'objectif est de parvenir à automatiser cet apprentissage du décodage afin que l'élève puisse allouer toutes ses capacités au travail de compréhension, beaucoup plus complexe et plus difficile. **Nul travail de compréhension n'est possible sans une très bonne maîtrise du décodage.** La construction du sens dans le texte se fait alors avec la compréhension de la phrase, puis entre les différentes phrases pour parvenir à la compréhension globale de l'intégralité du texte. Un lecteur expert se caractérise par l'exactitude et la rapidité des traitements qu'il effectue.

b. Traitement visuel de la lecture

Evidemment, tout commence par la vision (et on comprend pourquoi il s'agit de la première chose à vérifier en cas de difficulté en lecture). De nombreuses recherches sur le travail de l'œil, de la fixation oculaire nous montrent que la perception précise par l'œil est réalisée par une toute petite zone, la fovéa, qui ne perçoit qu'une zone infime et procède par saccades. C'est le cerveau qui reconstitue le tout et permet une prise en charge panoramique de la lecture. En gros la fovéa permet de prendre en charge un mot à la fois. Par ailleurs, il faut un guidage de l'œil, d'où le besoin de s'aider de l'index chez beaucoup d'élèves (et une autre possibilité de difficulté, des problèmes non purement visuels mais de convergence ou de fixation pris en charge par l'orthoptiste).

Afin de compenser cette prise en charge d'une si petite unité, les yeux bougent sans arrêt puisqu'ils se déplacent en moyenne trois fois par seconde pour placer le mot devant la fovéa. On comprend mieux pourquoi le dépistage par la médecine scolaire en fin de grande section est primordial pour prévenir des difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

c. La reconnaissance du mot écrit

On l'a vu précédemment, pour décoder il faut savoir faire correspondre graphèmes et phonèmes : il faut donc un apprentissage systématique et explicite de toutes les correspondances entre les deux. Le travail à l'écrit revêt alors une importance considérable car il va favoriser cet apprentissage en favorisant la mémorisation et le lien entre les deux mais aussi en permettant de donner un aspect concret au travail de la lecture, oral, qui peut paraître par trop abstrait ou impalpable à certains élèves. Il va rendre concret cet apprentissage qui semble mystérieux et évanescent à certains élèves. De plus, des recherches ont montré que les élèves qui sont entraînés en écriture de manière régulière, en cohérence avec la progression de sons, vont devenir de meilleurs lecteurs. C'est ce qui fait dire à certains chercheurs comme Liliane Lurçat que l'on apprend à lire en écrivant. C'est effectivement un travail qui s'amorce en réalité dès la moyenne section. L'école maternelle, dans l'apprentissage des lettres, du geste graphique, de la motricité fine et des sons, joue un rôle crucial que l'on résume parfois en prérequis de la lecture mais qui constituent en fait déjà la première partie de cet apprentissage.

Un débat a longtemps agité les scientifiques, dans lequel un consensus se dégage aujourd'hui. Il existe chez l'adulte deux voies de lecture, les deux voies fonctionnant en parallèle et se soutenant l'une l'autre :

- 1) **la procédure phonologique** ou *indirecte* ou *non lexicale* ou *procédure par assemblage* (on doit décomposer son par son et faire le travail de correspondance graphèmes-phonèmes),
- 2) **la procédure orthographique** ou *voie directe* ou *lexicale* ou *procédure par adressage* (que certains qualifient de globale, on reconnaît le mot que l'on possède dans son stock lexical).

Pour simplifier à l'extrême, le lecteur expert (vous, moi) va utiliser naturellement la seconde procédure car son stock lexical est tel qu'il reconnaît les mots, les lit de manière *globale*, il n'a pas besoin de décoder. A l'inverse, un lecteur débutant va d'abord passer par la voie phonologique (décoder et effectuer la correspondance entre les groupes de lettres et les sons) ce qui lui prend du temps et lui coûte beaucoup sur le plan cognitif. Peu à peu, le lecteur débutant utilise de plus en plus la voie lexicale.

Chez un lecteur même expert, les deux voies coexistent mais plus le lecteur est performant plus il va lire directement, sans avoir besoin de décoder. C'est ce qui a fait dire à certains qu'il fallait enseigner directement ou exclusivement la voie lexicale, en copiant le fonctionnement de l'élève sur celui de l'expert. C'est un non-sens puisque, justement, parce qu'il est un élève, l'apprenti-lecteur a besoin de passer par la voie

indirecte, d'apprendre à décoder tous les sons pour apprendre à les écrire mais aussi se forger son stock lexical. Mais sans l'apprentissage de la voie indirecte, l'élève ne peut devenir un expert et même l'expert ne pourrait pas décoder et écrire correctement de nouveaux mots.

La meilleure preuve de l'existence et des interactions entre ces deux voies vient de la neuropsychologie et de l'étude des personnes souffrant de lésions cérébrales qui permettent de les observer et de les étudier.

En ce qui nous concerne, pour les élèves, on sait que les deux voies se combinent et qu'aucune ne suffit à elle seule à lire tous les mots. Selon le mot à lire, connu ou pas, rare ou fréquent, régulier ou irrégulier et selon qu'il s'agisse de lecture à haute voix ou de compréhension de texte, la contribution respective de chaque voie est prépondérante ou mineure (Dehaene, *Neurones de la lecture*, p.70).

Chez les enfants, la coordination des deux voies n'est pas toujours correcte : certains utilisent surtout la voie directe et font de la lecture-devinette, d'autres restent bloqués au niveau des sons sans jamais parvenir à automatiser convenablement. Il faut plusieurs années pour que les deux voies s'installent et se combinent convenablement et correctement pour donner un lecteur expert.

d. Pour l'apprenti-lecteur, principes d'apprentissage de la lecture-écriture

Au risque de nous répéter, nous insistons ici encore sur l'importance de l'école maternelle. En effet, dès trois ans, l'élève va entendre des histoires, les enseignants lisent des albums, montrent des écrits. L'enfant est donc familiarisé très jeune à l'existence d'un code (la langue écrite), de symboles dont on lui dit qu'il saura les comprendre seul plus tard. Même inconsciemment, l'enfant repère le sens de lecture, comment on tient un livre, que le texte décrit ce que l'on voit sur l'image. Il commencer à écrire, remarque des lettres courantes, des espaces entre les mots. Tout un travail est donc nécessaire et effectué avant le CP. Par ailleurs, même si ce n'est pas le sujet ici, on rappellera utilement que l'un des principaux objectifs des élèves en maternelle est de s'approprier leur corps qui va aussi être le vecteur d'apprentissage avec la vue, le toucher, de l'écrit, et non pas de remplir des fiches pour faire plaisir aux parents ou aux inspecteurs. Le travail le plus utile en maternelle, la manipulation (des objets, des sons), souvent ne se voit pas, et pourtant il est crucial !

En classe de CP, les élèves ont donc à apprendre de manière explicite à lire et écrire. De multiples recherches effectuées dans les années 80 vont aboutir à des résultats

similaires sur les principes de base. Le premier modèle théorique reconnu est celui de la psychologue britannique Uta Frith en 1985, qui détaille les trois étapes qui amènent aux deux voies de lecture. Ces recherches essaient en France dans les années 90. S'il existe plusieurs pratiques pédagogiques, plusieurs progressions possibles et si aucune approche ne peut garantir qu'aucun élève ne rencontrera de difficultés (sinon, le SNALC aurait déjà publié cette recette magique), il existe quelques principes favorables à l'efficacité.

Il faut apprendre le plus tôt possible les correspondances graphèmes-phonèmes de manière explicite, structurée, en lien avec l'écriture. Il faut expliciter toutes les étapes, les consignes et revenir régulièrement en arrière pour s'assurer que tous les élèves ont compris et bien mémorisé. Il faut expliciter le vocabulaire, adapter la difficulté à la progression du groupe et ne pas dramatiser les échecs ou ratés éventuels. Ces principes semblent évidents mais il ne fait pas de mal de les rappeler. Tout ceci n'excluant nullement la liberté pédagogique de l'enseignant.

Il relève de la liberté pédagogique de chacun de s'appuyer sur la méthode d'un éditeur (ce que nous conseillons, au moins pour les débutants) ou de tout construire soi-même (ou un intermédiaire) du moment que l'on fournit aux élèves les éléments indispensables à la réussite.

Au tout début de l'année de CP, des différences importantes existent entre les élèves :

- Sur les connaissances lexicales orales dont on sait qu'elles peuvent varier du simple au quadruple et qui ont une incidence forte pour la lecture
- Sur la maîtrise des prérequis (phonologie, motricité...)
- Sur la compréhension des attendus de l'école (règles sociales de l'école)
- Sur l'autonomie.

L'élève doit apprendre les règles de correspondance graphèmes-phonèmes pour pouvoir décoder. D'abord dans des phrases simples et courtes. Le début de l'apprentissage de la lecture implique de s'appuyer sur quelques mots outils, simples pour pouvoir lire une phrase courte comportant un ou deux mots non décodables à ce moment-là. Ces mots outils sont en général présents dans toutes les lectures et souvent des mots irréguliers comme « et » (les pronoms, quelques connecteurs logiques, quelques prénoms). Donc il ne s'agit pas d'un départ en méthode globale, mais de pouvoir s'appuyer sur une vingtaine de mots environ que les élèves vont apprendre à reconnaître visuellement par voie directe pour pouvoir lire des phrases simples.

Progressivement, on va balayer tous les sons simples (que l'on écrit également) puis les sons complexes. Au fur et à mesure de l'apprentissage et de la création du stock

lexical, on augmente la longueur des phrases, on peut travailler la compréhension de textes simples, en explicitant le travail sur le vocabulaire, les liens entre les phrases, etc. On s'appuie sur le travail de phonologie effectué en maternelle mais aussi sur la réflexion sur les sons (métaphonologie) et donc sur le travail sur les syllabes, les dictées de syllabes, etc.

Il va de soi que tous les élèves ne vont pas à la même vitesse. De même, le passage de la voie indirecte (phonologique, assemblage) à la voie directe (lexicale, adressage) ne se fait pas à la même vitesse pour tous. Il y a toute une période de travail où les deux voies vont coexister (en CE1 également, parfois même encore en CE2 et après).

e. L'automatisation du décodage en lecture

L'identification des mots écrits de manière rapide et aisée est l'objectif qui doit être poursuivi. En effet, quand le décodage est performant, facile pour le lecteur et peu coûteux sur le plan cognitif, on peut se concentrer sur la compréhension. Pour pouvoir améliorer cette automatisation il faut s'entraîner à lire. La répétition est une des conditions nécessaire permettant d'améliorer naturellement l'automatisation, la vitesse (fluence) du décodage. Donc, plus on lit, mieux on lit et réciproquement. C'est pourquoi il faut y consacrer le temps nécessaire. Un élève qui lit laborieusement à l'instant T n'est pas condamné à être toujours lent et en échec. En revanche, il ne faut pas esquiver la difficulté mais accepter de se confronter à cette difficulté et supporter un temps d'entraînement et d'automatisation.

Contrairement à ce que l'on a parfois dit et affirmé dans le passé, décoder ne rend pas les élèves idiots. Evidemment si l'on ne fait que cela, sans jamais travailler la compréhension, sans jamais expliciter les difficultés, les élèves ne peuvent pas progresser. Mais pour aller vers la compréhension il faut décoder vite et bien, donc il faut une part d'entraînement et de répétition, non pas pour transformer les élèves en robots mais, bien au contraire, pour qu'ils puissent vite automatiser ces tâches de bas niveau et donc se consacrer aux tâches plus complexes. On ne peut travailler sur Proust ou Victor Hugo dans le secondaire si l'on consacre toute son attention à décoder !

B - L'ÉCRITURE

L'apprentissage de l'écriture est un apprentissage long et complexe. Pour certains chercheurs il est si fondamental qu'ils peuvent le résumer en disant que l'on apprend à lire parce que l'on sait écrire. De fait, il regroupe trois activités différentes : la motricité fine, la perception et la cognition. Les différentes études sur le sujet montrent un apprentissage long et non linéaire. La mise en œuvre de l'écriture nécessite une forte attention et concentration. La pratique régulière amène progressivement les élèves à automatiser des procédures motrices et visuelles qui vont leur permettre de lancer plus facilement l'activité et de gagner tant en fluidité qu'en vitesse.

On sait qu'à partir de trois ans, les enfants différencient dessin et écrit. Au contact de l'écrit, les enfants repèrent vite des régularités. Vers quatre ans, ils savent que l'écrit est linéaire et comporte des groupes de lettres séparés par des espaces. Ils parviennent aussi assez rapidement à distinguer les formes d'écrits et leurs fonctions (une recette de cuisine, une histoire du soir). Dans les premiers essais d'écrits, la longueur des essais de mot dépend pour l'enfant de la longueur de l'information à donner : l'enfant comprend que plus le mot est long à dire, plus il est composé de lettres. A partir de cinq ans, les enfants vont faire des essais d'écriture de mots avec des lettres.

A l'entrée en CP, les élèves diffèrent beaucoup les uns des autres. Trois facteurs identifiés vont avoir une incidence sur les performances de l'apprentissage en lecture-écriture :

- L'étendue et la profondeur du langage (vocabulaire et syntaxe).
- La capacité à manipuler les composantes de la parole (la conscience phonologique : rimes, syllabes, transformation de mots...).
- La connaissance des lettres (noms et sons).

Ce sont les deux dernières qui sont les plus importantes et les plus prédictives de la réussite de l'apprentissage.

L'écriture sera à la fois le support de l'apprentissage de la lecture mais également de l'orthographe, le moyen de s'exprimer et de favoriser la compréhension en lecture. De fait, la majeure partie des composantes de l'écriture sont travaillées en cycle un. En effet, le travail de motricité fine, qui est un apprentissage sur le long terme, commence dès l'entrée en maternelle. Ce travail, qui se fait en même temps que le développement psychomoteur de l'enfant, est absolument fondamental. Il ne se résume pas

à des activités sur feuille, mais nécessite aussi des supports (pâte à modeler, terre, sable, peinture à doigts, etc.). En réalité, il concerne tout le corps (repères visuels et spatiaux) et donc les séances de motricité, les jeux de construction, les jeux libres dans la cour, etc.

C'est un apprentissage à la fois explicite par l'activité des enseignants mais aussi implicite par le jeu, qui est à cet âge le meilleur vecteur d'apprentissage. On a eu trop tendance ces dernières années à vouloir produire des preuves de l'activité des enfants (et des enseignants...), favorisant ainsi le travail sur fiches au détriment de la manipulation, du jeu, des interactions entre élèves. De fait, s'il est nécessaire qu'en grande section les élèves réalisent un certain nombre d'apprentissages, il est aberrant de faire faire des fiches en petite et moyenne section au détriment du travail concret, réel de l'élève.

On voit ainsi que beaucoup de choses se mettent en place en maternelle et seront indispensables à l'apprentissage de la lecture-écriture. L'acquisition de l'écriture trouve donc ses racines en maternelle (qui bien sûr ne se limite pas à cela) et va se poursuivre sur le long terme puisqu'il s'agit d'un apprentissage complexe et évolutif mais nécessaire à la bonne acquisition de la lecture et de l'expression écrite.

C - LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

1. Au niveau de la phrase

Le travail de compréhension commence au niveau de la phrase, dès le début du CP. Mais pour l'apprenti-lecteur, ce travail est difficile. En effet, au stade où le décodage unité de son par unité de son lui demande quasiment toutes ses ressources, comprendre est difficile. On comprend aisément pourquoi il est nécessaire de travailler sur des phrases simples avec du vocabulaire accessible. Il ne faut pas proposer trop de difficultés en même temps.

Pour construire la compréhension au niveau de la phrase, le lecteur aura besoin de connaissances sur la syntaxe. Bien sûr, en CP, ces connaissances sont d'abord implicites et liées à la connaissance et à la maîtrise du langage oral. On perçoit l'importance de proposer en maternelle des lectures, faites par l'adulte, de textes accessibles mais proposant tout de même une certaine richesse linguistique. A ce stade, le niveau oral de l'élève est bien supérieur à son niveau écrit : il faut donc qu'il ait entendu des constructions variées pour pouvoir travailler le sens dans la phrase simple, sachant que sa mémoire de travail (mémoire immédiate) est réduite.

Il existe plusieurs théories sur la construction de la compréhension du texte par le lecteur. On peut proposer le modèle suivant : le lecteur va décoder les mots, construire le sens de la phrase puis entre les phrases. Puis se faire un « *film* » du texte en faisant le lien entre les informations du texte et ses propres connaissances acquises indépendamment du texte. Il s'agit de se représenter des lieux, des personnages, des situations, des interactions même, qui ne sont pas tous mentionnés explicitement dans le texte. Les interactions entre les informations du texte et les connaissances et représentations du lecteur vont permettre de produire les inférences nécessaires à la compréhension du texte.

Evidemment, à chaque niveau du travail effectué par le lecteur (identification des mots, compréhension du vocabulaire, syntaxe, construction du sens de la phrase, entre les phrases, création des inférences et construction du sens global), ce dernier peut rencontrer des difficultés. D'où l'importance d'évaluer où se situe l'échec.

2. Les éléments nécessaires à l'activité de compréhension

On ne traite pas tous les textes de la même manière selon qu'il s'agit de textes descriptifs, narratifs, techniques, etc. Les connaissances que le lecteur possède sur le fonctionnement du type de texte vont lui permettre de le traiter plus efficacement. Il est ainsi prouvé¹ que lorsque le texte correspond au « *canon* » de son genre, il est mieux compris et analysé.

Les connaissances que le lecteur possède vont lui permettre de comprendre le texte. Connaissances sur la langue (grammaire, syntaxe, etc.), connaissances sur le type de texte, connaissances sur le monde (culture générale) : tout cela combiné permettra de construire la compréhension du texte. Cependant, avoir des connaissances et ne pas savoir les utiliser à bon escient est bien sûr possible. C'est pourquoi le lecteur expert utilise ce que l'on appelle des *stratégies de compréhension* (lecture, résumé, identification des personnages importants, schéma de narration...).

Le contexte dans lequel le texte a été donné à lire fournira aussi des éléments au lecteur : les consignes données, les tâches à effectuer mais aussi le rôle du lecteur. Le titre d'un texte peut aussi être un indice ou un piège pour les élèves, bien plus que ne l'imagine le lecteur expert.

3. Les difficultés de compréhension en lecture

On ne sera pas étonné : elles sont nombreuses. On l'a vu, le travail de l'apprenant-lecteur (et on inclut ici bien au-delà de l'école primaire mais jusqu'à la fin du collège au moins) est plus complexe qu'il n'y paraît.

Les difficultés peuvent donc commencer au mot (incapacité à décoder ou à comprendre un mot), à la phrase (problème syntaxique), aux liens entre les phrases (les relier, fabriquer les inférences) et bien sûr au niveau du texte complet (et à ce niveau on va trouver de tout).

➤ Les difficultés de décodage :

Il va de soi que les élèves qui présentent des difficultés de décodage (décodage incorrect ou trop lent) ne pourront se consacrer à la compréhension comme on l'a déjà vu. Mais on peut aussi rencontrer des élèves qui décodent relativement bien et pourtant ne comprennent pas.

1 « Psychologie cognitive de l'éducation, 2^{ème} édition » Lieury et de La Haye, Dunod, Paris 2009, 128 pages. (page 64).

Il peut s'agir alors d'élèves qui présentent une mémoire de travail très faible (et il faut envisager de travailler sur des textes plus courts), ou d'élèves obnubilés pour le coup par la vitesse de décodage au détriment de tout le reste (ils font « *la course* ») et il faut alors expliciter ce que l'on attend d'eux et les forcer à freiner, ou encore d'élèves ayant très peu de vocabulaire.

Si ces élèves sont en capacité de réaliser des activités de compréhension lorsque le texte leur est lu, il est souhaitable de passer par une phase de compréhension orale en plus de la lecture (le texte est lu par l'enseignant ou un élève expert et le travail de compréhension se fait collectivement à l'oral).

➤ Le lexique :

Si l'on quitte le niveau du décodage et le cycle deux pour s'intéresser aux élèves de cycles trois et quatre, on notera que plus les connaissances lexicales sont étendues, plus l'élève a de chances de comprendre. Le travail sur le lexique est donc d'importance. Il est nécessaire de travailler sur les mots nouveaux, sans en présenter trop non plus. Les activités sur ces questions sont bien connues et documentées (exercices spécifiques, mots à apprendre, travail avec le dictionnaire, etc.). Ici aussi, un travail explicite est plus que bénéfique.

➤ Les connaissances de la langue :

Des connaissances insuffisantes sur la langue sont également source de difficultés de compréhension. Il peut s'agir d'insuffisances sur la ponctuation, les connecteurs logiques, les formes verbales, les anaphores. Qui a dit que la grammaire ne servait à rien ? Sans doute ceux qui veulent que les élèves échouent. La ponctuation et les reprises anaphoriques constituent tout particulièrement des sources de difficultés et d'obstacles à la compréhension des textes. D'où l'intérêt évident de les enseigner explicitement.

➤ Identifier l'idée principale :

Il s'agit typiquement d'une tâche de haut niveau, qui permet d'ailleurs de savoir immédiatement si un élève a vraiment compris un texte. Pour la réussir, il faut pouvoir percevoir les relations entre les différentes idées du texte et les relier en une représentation cohérente. De la même manière, donner un titre différent au texte ou résumer des paragraphes ou le texte en un paragraphe sont des activités complexes.

Parce que ces activités complexes favorisent la compréhension, il faut les enseigner explicitement : par exemple en apprenant aux élèves à faire le tri entre les informations pour repérer les idées importantes, donc à hiérarchiser l'information. On peut travailler

cela en faisant des propositions aux élèves pour les guider.

➤ La question des inférences :

Dans tous les textes ou presque, on va trouver une part plus ou moins grande d'implicite. Plus le texte en contient, plus il est difficilement compréhensible. Le lecteur va donc devoir faire le travail de construction de la compréhension d'ensemble en comblant ces manques en fonction de ses connaissances, du contexte, des indices grammaticaux, ce que l'on nomme « faire des inférences ». Certains élèves ont du mal à faire ces inférences, voire se l'interdisent. Il peut s'agir d'élèves qui n'ont pas connaissance des stratégies de compréhension en lecture et du travail à effectuer (comme décrit précédemment) ou ayant des lacunes en termes de connaissances générales et/ou en grammaire ou syntaxe. Un autre problème consiste pour certains élèves à avoir du mal à repérer et utiliser les bonnes informations pour la compréhension.

➤ La métacognition :

Il s'agit de la capacité à réfléchir sur son action et à réguler celle-ci. Par exemple savoir que l'on a besoin de relire un passage du texte qui pose problème, reconstruire le sens d'un passage, identifier l'idée principale d'un paragraphe pour améliorer sa compréhension globale, etc. La métacognition est importante dans toutes les activités d'apprentissage, pas seulement pour la lecture. Les bons lecteurs sont souvent bons en métacognition : certes, ils décodent bien, ont des stratégies de compréhension/analyse mais savent aussi quand ils ont oublié quelque chose ou quand un passage leur pose problème et savent l'identifier et y revenir. A l'inverse, les élèves défaillants en métacognition ne savent pas bien s'évaluer et pensent parfois avoir tout fait avec précision sans se rendre compte de leurs erreurs ou manquements.

➤ Enseigner les stratégies de compréhension :

Il est difficile de répondre à cette question dans le sens où cela demande un travail spécifique qui dépasse les simples programmes. Néanmoins, il paraît évident, si l'on veut avoir de bons lecteurs en cycles trois et quatre, d'explicitier un minimum les stratégies de compréhension, voire de les enseigner dans le cadre de la méthodologie (on trouvera dans la bibliographie un très bon ouvrage sur le sujet).

D - L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE

Sujet polémique et là aussi plus complexe qu'il n'y paraît. Nous allons tenter d'apporter ici certaines réponses puisque ce sujet est très important pour tous. Tout d'abord, éliminons tout de suite deux idées. L'apprentissage de l'orthographe ne se résume pas à un simple travail de mémorisation, pas plus qu'à une simple transposition à l'écrit du langage oral. Il s'agit d'un travail spécifique qui nécessite des stratégies et un entraînement particulier. Il n'est pas facile, la langue française présentant de nombreuses difficultés et irrégularités. Il est donc logique que les élèves français se débattent davantage avec l'orthographe que des élèves dont la langue est plus simple et régulière.

1. Principes de base

Dans les systèmes alphabétiques, les élèves doivent découvrir que l'écrit transcrit la parole. Il faut ensuite apprendre les associations entre unités orales et écrites : phonèmes et graphèmes. En français, comme les associations sont multiples (un phonème avec plusieurs graphèmes et réciproquement) il faut un apprentissage spécifique pour maîtriser correctement ce code. Le déchiffrage permet la mémorisation de deux types de configuration : des régularités graphiques et des formes orthographiques. La plupart du temps elles convergent : les régularités les plus fréquentes se trouvent dans les mots apparaissant le plus souvent. Mais il existe un certain nombre de difficultés (doubles consonnes par exemple).

En arrivant à l'école élémentaire, les élèves ont déjà des connaissances sur la phonologie, l'alphabet et leurs interactions, comme nous l'avons vu. Peu à peu les élèves apprennent en CP l'ensemble des lettres et graphèmes du système français et leur associent les phonèmes (environ 35 : 15 voyelles et 20 consonnes). Cet apprentissage conduit à la mise en place de la voie indirecte de déchiffrage ($b + a = ba$) qui fait correspondre aux configurations sonores des suites de lettres. Avec l'apprentissage parallèle de l'écriture, les élèves apprennent à transcrire lettre à lettre des configurations sonores. En rédaction, cela nécessite que les élèves puissent :

- 1) segmenter les énoncés en syllabes (papi = pa + pi) puis plus tard en phonème (pa = p + a),
 - 2) maintenir en mémoire cette segmentation tout en l'écrivant pas à pas,
 - 3) relire ensuite (p + a = pa, puis pa + pi = papi) pour évaluer l'exactitude phonologique de ce qui a été produit. Le coût cognitif pour les élèves est très élevé.
-

Au fur et à mesure des progrès dans l'écriture des lettres et mots nouveaux, les élèves gagnent en vitesse et commettent moins d'erreurs car ils mémorisent des mots dans leur stock lexical et apprennent à traiter plus efficacement les bigrammes (on, ou) ou trigrammes (eau, oin) ou des blocs de lettres. Par ailleurs, les recherches actuelles ont identifié la conscience phonologique comme un facteur favorisant l'apprentissage de la lecture-écriture et de l'orthographe.

2. Décalage entre performance en décodage et performance en orthographe

On observe toujours un décalage, variable bien sûr selon les élèves, entre les performances et l'efficacité du décodage et les performances en orthographe. Le décodage s'installe plus vite et avec une bien meilleure efficacité que l'orthographe. Ceci peut paraître étonnant mais est lié au travail, difficile à effectuer pour les élèves, qui consiste à écrire un mot. En effet, l'élève doit mémoriser et garder en mémoire le mot sans en oublier le début, ce qui est fréquent au début de l'apprentissage.

Ensuite les élèves peuvent réutiliser une forme orthographique erronée d'un mot très proche sur le plan orthographique (par exemple un mot commençant de la même manière et présentant une double consonne et réciproquement).

Enfin, les mots et blocs de lettres mémorisés doivent être récupérés dans la mémoire à long terme, et il est plus difficile de le faire hors contexte. De plus, des interactions complexes viennent perturber cette réactivation : l'écriture manuscrite est la méthode la plus efficace pour orthographier correctement, l'épellation donnant de moins bons résultats, l'ordinateur étant la pire.

Dans le système français, la différence entre le décodage, plutôt facile, et la production orthographique, plutôt difficile, explique l'importance de l'écriture pour assurer la mémorisation des formes de mots.

3. L'apprentissage de l'orthographe lexicale

Les débuts de l'apprentissage de l'orthographe et de la lecture-écriture se confondent avec des variables communes : conscience phonologique, connaissance des lettres. La procédure initiale s'effectue pas à pas : décodage en lecture, encodage lettre à lettre de l'écriture. Les élèves mémorisent les mots brefs les plus fréquents. L'écriture

ture de ceux-ci avec une évaluation immédiate facilite l'encodage et la mémorisation. Peu à peu, l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes et l'amélioration de la vitesse favorisent l'auto-apprentissage. Les élèves acquièrent implicitement de nombreuses formes orthographiques. La mémorisation de ces formes est encore imparfaite, ce qui ne gêne pas la lecture mais explique les erreurs orthographiques. Le recours à l'écriture est alors très important. En effet, celui-ci oblige les élèves à encoder lettre à lettre, l'attention se portant sur chaque constituant du mot.

Mais cela ne suffit pas. Les irrégularités sont nombreuses et leur mémorisation peut être laborieuse. Il est nécessaire de procéder à un apprentissage explicite afin de favoriser un encodage correct. Il est indispensable de construire une programmation des mots à connaître et mémoriser. On peut par exemple envisager, en se concentrant sur un nombre de mots limités pour ne pas surcharger la mémoire de travail (on rappelle que ce travail est difficile et très gourmand en ressources cognitives pour les élèves ; il vaut mieux faire peu mais bien), de travailler sur des séances courtes avec lecture, épellation, écriture (avec puis sans modèle) et évaluation (non sommative mais simplement pour favoriser la mémorisation). Il faut également penser à reprendre régulièrement les mots appris.

4. La question de la morphologie (genre, nombre...)

On retrouve un certain nombre de points communs avec l'apprentissage de l'orthographe lexicale, qui vont nous amener à des conclusions similaires. Les élèves connaîtront implicitement, grâce à l'oral, un certain nombre de situations et chercherons donc intuitivement à marquer certains accords en ce qui concerne le genre, plus difficilement en ce qui concerne le nombre (difficilement reconnaissable à l'oral). Si les progrès en lecture vont permettre ici aussi implicitement de réaliser certains apprentissages, la complexité des situations rend indispensable un apprentissage explicite de la grammaire. En effet, la lecture seule ne permet pas de rencontrer et d'extraire tous les cas de figure. On a vu par ailleurs que les lacunes en grammaire sont l'une des sources de difficulté en compréhension.

5. Les stratégies pour orthographier

Il existe également des stratégies pour orthographier qui peuvent être transmises aux élèves. Voilà ce qui a été mis en évidence par les recherches sur le sujet :

- La remémorisation de la forme orthographique des mots. Elle nécessite, bien
-

sûr, que celle-ci ait été mémorisée sous un format stable (stratégie plutôt utilisée par les élèves ayant un bon degré de certitude orthographique) ;

- L'analogie orthographique qui consiste à se référer à une forme orthographique bien connue pour en produire une autre ;
- Le recours aux règles (d'où l'importance de l'apprentissage explicite et structuré) ;
- l'emploi des correspondances graphèmes-phonèmes pour retrouver une forme orale du mot ;
- L'emploi du dictionnaire.

Classiquement, deux conceptions pédagogiques s'opposent sur l'apprentissage de l'orthographe.

- > La vision la plus *classique*, explicite : chaque composante donne lieu à un enseignement et des apprentissages jusqu'à un niveau élevé. C'est ainsi que l'on peut améliorer les performances en transcription, orthographe lexicale ou grammaticale, la difficulté étant ensuite de transposer ces acquis dans les activités spécifiques (compréhension et rédaction) ;
- > L'autre conception est de partir d'activités complexes mêlant lecture et rédaction autour de thèmes ou de genres stéréotypés, ce que l'on nomme une approche *intégrée* et *inductive*. Et dans ce cas c'est le problème inverse qui se pose : une moindre amélioration des performances dans chaque composante de l'orthographe.

Une recherche récente testant ces deux approches avec des groupes d'élèves de différents groupes d'âge a apporté un résultat intéressant. L'approche *classique* (leçons explicites, entraînements variés, etc.) apporte de meilleurs résultats que l'approche *intégrée* avec les élèves les plus jeunes (de niveau CE/CM1) alors que l'approche *intégrée* fonctionne un peu mieux avec des élèves de fin de collège. On suppose que les élèves plus jeunes supportent mieux la répétition et ont besoin de règles très explicites, alors que l'on peut se permettre commencer à travailler directement dans les textes avec des élèves plus âgés supportant potentiellement moins la répétition.

II. NUMÉRATION ET RÉOLUTION DE PROBLÈMES

Les recherches sur l'acquisition de la numération et la résolution de problèmes sont moins nombreuses que sur la lecture-écriture. Elles ont longtemps été marquées par le travail très important de Jean Piaget, qui va avoir une influence considérable des années 60 aux années 90. Il va, le premier, mener des recherches et des expériences sur les capacités du très jeune enfant qui vont servir de référence. Par la suite, le renouvellement de ces travaux et des protocoles d'expériences va modifier la perception et la connaissance que l'on a des capacités des enfants.

Très jeune, l'enfant apprend et retient des nombres, en particulier avec les comptines. Mais il doit ensuite les transposer de l'oral au système numérique. Pour Piaget, la construction du nombre est logique, « *le nombre entier est formé de composantes exclusivement logiques* ». Il observe que l'enfant est capable de sériation dès l'âge de sept ans. Mais le prolongement de ses recherches dans les années 80 et 90 va permettre d'affirmer que l'enfant peut accéder à un certain nombre de raisonnements logiques plus jeune.

Dès lors, on sort de l'idée que l'apprentissage de la numération est purement logique pour observer que les processus de mémorisation et de récupération en mémoire à long terme, mais aussi les questions de syntaxe, jouent un rôle important. Il semble bien que vers l'âge de 9 ans l'enfant soit capable de récupérer (et donc d'avoir stocké dans la mémoire à long terme) l'ensemble des sommes. Avant cela, il passera par le comptage sur les doigts, le comptage mental en utilisant la mémoire de travail (à court terme) puis la mémorisation de véritables tables avec les apprentissages scolaires.

Si l'on sait que le très jeune enfant sait identifier et compter très jeune (avant quinze mois) jusqu'à trois, la question se pose de dépasser cette limite. D'après Stanislas Dehaene, il semble que la transition vers des numérations plus avancées passe par le comptage des différentes parties du corps. De nombreuses populations utilisent ainsi les doigts, mais aussi les poignets, les pieds, les jambes, les orteils. Évidemment, il est difficile de dépasser trente de cette façon. Et c'est le langage qui va permettre de régler cette question.

A - ACQUISITION DU NOMBRE ET NUMÉRATION

1. Représenter les quantités, la question du langage

Le système français présente des particularités qui le rendent difficile à acquérir, comme on peut s'en rendre compte en comparant avec les systèmes asiatiques. La base dix n'apparaît pas avec la première dizaine (on dit *onze* et pas *dix un*). En conséquence les élèves français doivent apprendre par cœur la suite des dénominations au moins jusqu'à 16. Au-delà, le système est plus régulier, encore que vingt ou trente ne permettent pas de repérer facilement le nombre de dizaines. On voit ici une source de difficultés importantes pour les élèves de grande section et cours préparatoire qui peut poser encore des problèmes plus tard.

De nouveaux problèmes apparaissent à partir de soixante du fait de la formation irrégulière des suites soixante-dix (au lieu de *septante* chez nos amis belges), puis de quatre-vingts et de quatre-vingt-dix (au lieu de *nonante*). De fait, l'apprentissage de la suite des nombres est long et difficile en France et on trouve des erreurs de type *trente-neuf*, *trente dix* que l'on ne trouve pas chez les élèves asiatiques. De fait, des recherches ont montré qu'entre 4 et 5 ans, les élèves chinois progressent beaucoup plus vite que les élèves américains. Cette difficulté liée à la langue va aussi complexifier la mémorisation d'un certain nombre d'informations importantes.

Le système arabe peut poser problème aux élèves pour la notation positionnelle. En effet, les élèves de 4-5 ans n'ont pas de difficulté à associer les chiffres, y compris 0, à des quantités d'objets contenus dans des boîtes opaques. Mais le passage à des nombres à deux puis trois chiffres va poser le problème de la valeur positionnelle des chiffres. La maîtrise de cette notion implique de comprendre que la valeur d'un chiffre est déterminée par la place qu'il occupe dans le nombre (un vaut 1 dans la colonne la plus à droite mais 10 dans la suivante plus à gauche, puis 100, etc.); la valeur de position croît de droite à gauche par puissances de 10; la valeur d'un chiffre s'obtient en multipliant la valeur de ce chiffre (de 0 à 9) par la puissance de la base correspondant à la position qu'il occupe; la valeur d'un nombre égale la somme des valeurs représentées par chaque chiffre. Il s'agit du fameux tableau de numération. L'utilisation de la notation écrite impose de manipuler et mettre en relation les dénominations orales avec des formulations rédigées. Cette question pose problème pour certains élèves assez longtemps au cours de l'école élémentaire, voire du collège.

2. Quantifier

Répondre à la question « *combien y en a-t-il ?* » est une question de base durant la scolarité en maternelle et va servir d'appui aux apprentissages suivants. Chez les humains, la représentation des quantités peut-être assimilée à une ligne numérique mentale orientée de gauche (petites quantités) à droite (grandes quantités). Cette représentation de base permet d'estimer approximativement et de comparer des quantités et des modifications de ces quantités. Cette représentation serait automatique, inaccessible à la conscience et non symbolique, indépendante du langage et de l'éducation. La comparaison de deux quantités est d'autant plus facile qu'elles sont éloignées (1 et 9) et difficile qu'elles sont proches (4 et 5). La difficulté augmente aussi avec la taille des quantités : il est plus difficile de comparer 134 et 135 que 34 et 35, que 4 et 5.

L'estimation approximative non symbolique correspond à une capacité primitive. Elle permet d'évaluer la quantité, l'espace, la vitesse, la taille des collections. La précision diminue avec l'augmentation de la quantité à évaluer.

B - ALGORITHMES

Les opérations consistent à manipuler des symboles en respectant des règles plutôt que de manipuler les quantités concrètes associées à ces symboles. Le résultat obtenu doit correspondre au résultat auquel aurait abouti la manipulation des quantités concrètes. Les élèves doivent donc apprendre à passer de la manipulation concrète aux algorithmes. Jusqu'à récemment, seules les recherches de Piaget sur le développement des opérations mentales logiques avaient permis d'en déduire le fonctionnement et l'apprentissage des algorithmes chez l'enfant. Mais dans ce domaine, les travaux de Piaget sont remis en cause et beaucoup reste à découvrir.

1. L'addition

Les élèves perçoivent précocement les effets des transformations sur les quantités (ajout, retrait, partage). Ils passent par une série d'étapes qui vont de la réunion physique des entités dont la somme est recherchée (par exemple, rassembler des billes puis les dénombrer) à la mémorisation directe et automatique de cette somme.

Mais le passage à l'algorithme est plus difficile qu'il n'y paraît et va mobiliser différentes procédures. Par ailleurs, on en sait encore assez peu sur les procédures de résolution chez les adolescents et les adultes.

Les enfants de 5 ans disposent déjà d'un éventail de stratégies qu'ils utilisent en fonction de la difficulté et du contexte. Ainsi, d'après Michel Fayol, pour la résolution d'additions simples, la récupération en mémoire est utilisée dans 64 % des cas, le comptage assisté des doigts dans 15 % des cas, le comptage sans les doigts dans 8 % des cas et le recours aux doigts pour représenter les quantités dans 13 % des cas. Les opérations les plus faciles (les doubles : $3 + 3$) sont systématiquement résolues par récupération (en mémoire) alors que les plus difficiles mobilisent le comptage ou des procédures complexes de décomposition ($9 + 5 = 10 + 5 - 1 = 14$).

2. La soustraction

Les élèves recourent d'abord à des aides externes pour résoudre les problèmes soulevés puis intériorisent progressivement ces procédures. Comme pour les additions, les procédures mobilisées dépendent très fortement des situations : les enfants

simulent les situations du problème. On a vu que le passage du concret à l'algorithme prend un peu de temps et, logiquement, les élèves vont s'inspirer, mimer des situations de la vie courante (ce que l'on fait d'ailleurs à juste titre dans les ateliers de mathématiques en maternelle), en particulier retirer des objets d'un ensemble, comparer, etc.

Les élèves les plus jeunes simulent les situations physiquement puis mentalement et manipulent pour cela des représentations mentales. Les problèmes sont mieux résolus lorsqu'ils sont facilement simulables. En revanche, lorsque l'énoncé ne permet pas, ou difficilement, de représenter le problème (situations mêlant passé et présent, objets inconnus ou non concrets), la résolution est moins bonne, voire impossible.

L'objectif final est que les élèves parviennent à résoudre des problèmes et des opérations alors que les situations sont détachées du concret et non simulables, mais ce résultat prend du temps et est, pour eux, difficile à obtenir. Les recherches sur le sujet tendent à indiquer que ces derniers mettent en œuvre des procédures sans maîtriser les connaissances conceptuelles qui leur sont associées. Dans les faits, ils peuvent effectuer des calculs avant de maîtriser complètement le concept et le calcul posé par écrit.

Dès lors, attendre que les élèves soient en capacité de maîtriser intégralement le concept de l'opération avant de travailler dessus leur fait prendre beaucoup de retard.

3. La multiplication

On définit souvent la multiplication comme une addition répétée. Elle a longtemps été enseignée plutôt sous la forme de la mémorisation des tables puis plutôt sous la forme de l'addition répétée.

Des observations concordantes montrent que plus les produits sont grands, plus les erreurs et les durées de résolution augmentent. Ensuite, certaines tables sont plus faciles que d'autres (celles de 2 et de 5). Enfin, les erreurs commises sont très souvent issues des résultats de la table (l'élève cite un autre résultat de la même table). On peut donc en déduire que c'est la récupération en mémoire qui pose problème dans ce cas.

De fait, des recherches sur les adultes démontrent des erreurs pour cause d'interférences dans la mémorisation à long terme entre des tables et des résultats similaires. Comme pour toute mémorisation, il est nécessaire de consacrer un temps suffisant à la mémorisation puis de réutiliser régulièrement ces connaissances pour permettre de les retrouver rapidement. Et d'abord, pour ne pas risquer la confusion, sans introduire

de difficultés trop tôt. Il faut s'assurer que les élèves retrouvent rapidement et correctement les résultats des tables sans proposer de mélanger et éviter un effet d'éloignement trop important (ne pas interroger trop tôt sur des tables éloignées comme 2 et 9) avant de complexifier la difficulté. Si l'on trouve des erreurs aussi nombreuses dans la récitation des tables de multiplication, c'est que les informations qu'elles contiennent sont extrêmement proches, se recourent, se superposent parfois, ce qui pose de très grosses difficultés de mémorisation. La mémoire associative se retrouve en difficulté et c'est par le biais du langage (énoncer les résultats à voix haute) que l'on va faciliter leur apprentissage.

De la même manière que pour les additions et soustractions, il semble nécessaire de montrer des situations concrètes, simulables pour favoriser l'acquisition de l'opération. Par exemple le comptage de rangées de chaises dans une classe, ou de légumes dans un potager ou de carrés de chocolat, toutes situations que les élèves peuvent visualiser et même dessiner/schématiser pour comprendre le concept de l'algorithme.

La résolution de problèmes impliquant les multiplications nécessite alors les deux opérations mentales suivantes : la visualisation de la situation et la récupération dans la mémoire à long terme des résultats des tables.

4. La division

La division peut être résolue de plusieurs façons par les élèves avant que l'algorithme ne soit complètement acquis. En effet, elle peut correspondre :

- Aux additions répétées ($56 : 8 = 7 + 7 + 7 \dots$) ;
- A la récupération en mémoire des résultats des petites divisions ($8 : 2 = 4$) ;
- A la référence à la multiplication correspondante, la division étant alors considérée comme l'inverse de la multiplication ($32 : 8 = ? \rightarrow ? \times 8 = 32$). Lorsque la multiplication est acquise et les tables bien acquises, cette dernière méthode est la plus simple et la plus rapide et d'ailleurs la plus utilisée par les adultes.

Bien évidemment, chez les élèves, l'efficacité et la vitesse de traitement évoluent et s'améliorent en fonction de la classe fréquentée. L'utilisation des additions répétées est lente et coûteuse en attention. Le plus souvent, les divisions sont résolues par le biais de la multiplication (la division = multiplication inversée).

Ces quatre algorithmes peuvent être regroupés par paires et on voit que le positionnement de leur apprentissage dans les programmes (à quel niveau correspond quelle

opération) est une question d'importance. Par ailleurs, en simplifiant, deux conceptions pour ce positionnement s'opposent.

- > Faire découvrir l'algorithme aux élèves et ne passer à l'algorithme suivant que lorsque les élèves maîtrisent bien le concept de chaque algorithme, conception d'inspiration piagétienne (qui énonce que les élèves franchissent des étapes dans le développement de la pensée logique, les *schèmes*, et ne peuvent accéder à l'étape suivante qu'en maîtrisant correctement chaque étape après avoir découvert par manipulation).
 - > Celle qui considère que cette découverte est trop lente et de toute façon non linéaire et qu'il vaut mieux assurer précocement l'acquisition de certains automatismes dans le calcul et la mémorisation pour pouvoir ensuite travailler sur les concepts quand les élèves en sont capables mais en ayant alors déjà les outils de calcul à disposition.
-

C - RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET ABSTRACTION

Question à la fois simple et complexe, la *résolution de problèmes* joue un rôle très important à l'école élémentaire. Généralement on y consacre une séance dédiée par semaine, ou on finit une séance de numération par un ou deux petits problèmes. En maternelle on peut aussi résoudre de petits problèmes lors des ateliers mathématiques.

Il est absolument indispensable de ne pas négliger les connaissances précoces des élèves, leurs procédures intuitives de calculs. En effet, entre cinq et sept ans, les élèves expérimentent des procédures qui sont ensuite complétées et affinées par l'école. L'utilisation de ces procédures, le comptage avec les doigts, l'utilisation de matériel concret sont utiles voire indispensables à la réussite des élèves.

Dès lors, on peut se poser la question de savoir à quoi les problèmes servent. Fait-on des mathématiques pour résoudre des problèmes (et enquiquiner les élèves) ou résolvons-nous des problèmes pour apprendre les mathématiques ?

Nous ne résoudrons pas cette question ici : ce n'est pas le sujet de cet ouvrage. Néanmoins, nous nous permettrons quelques remarques. Les problèmes sont considérés comme les exercices les plus difficiles et les plus complexes, nécessitant de mobiliser toutes les capacités des élèves.

On trouve classiquement un certain nombre de difficultés qui peuvent être source d'échecs pour les élèves.

- Tout d'abord la compréhension de l'énoncé au sens de la lecture. Il va de soi que les énoncés doivent être clairs et explicites pour éviter que les élèves ne soient en échec avant même de commencer.
- Ensuite des lacunes dans la représentation mentale, la visualisation de la situation, ce qui rejoint ce que nous avons pu voir sur l'apprentissage des algorithmes.

On peut affirmer que la visualisation ne se fait pas toujours implicitement, loin de là. Certains élèves ne parviennent pas à se faire une image mentale de la situation. D'autres parviennent à une représentation mentale mais ne réussissent pas ensuite à faire le lien avec la résolution mathématique. Il est donc nécessaire de favoriser cette opération mentale en passant par des étapes intermédiaires comme les schémas. Évidemment, les lacunes sur le plan du calcul vont avoir des conséquences importantes.

- Enfin, au-delà des typologies sur les différents problèmes, on peut positionner ceux-ci de deux façons différentes.

Soit le problème doit être résolu pour lui-même (il est un exercice complexe à réussir), soit il est en lui-même une situation d'apprentissage et doit permettre de favoriser la compréhension des apprentissages numériques.

Ces dernières années, en élémentaire, le problème a beaucoup été utilisé dans cette seconde optique, en ce sens qu'il propose une situation que l'élève ne sait pas encore résoudre. De la confrontation à cette difficulté, l'élève doit déduire la compréhension d'une notion ou du concept numérique, s'inspirant en cela des travaux de Lev Vygostki. Il s'agit du concept de conflit socio-cognitif. Face à une difficulté nouvelle, l'élève, en cherchant à surpasser celle-ci (qui doit se situer à un degré raisonnable, dans la zone proximale de développement) va comprendre et acquérir le sens, la signification de la situation (rejoignant ainsi un peu les concepts piagétiens du développement de la pensée logique).

De fait, cette conception est aujourd'hui débattue car elle tend à confondre développement cognitif et maîtrise scolaire. Si ce type d'approche a son utilité, il faut se méfier du sentiment de trop grande difficulté (et donc du sentiment d'échec) qu'elle provoque chez certains élèves. Pour la plupart des apprentissages, l'efficacité d'une approche seulement inductive est fortement mise en doute. Pour que les élèves réussissent, il faut s'assurer que la consigne soit parfaitement comprise, que les outils de calculs soient maîtrisés et éventuellement fournir progressivement des aides si les élèves ont trop de mal. En effet, les élèves peuvent assez vite se décourager. Par ailleurs, il est nécessaire d'assurer une reprise et une validation par l'enseignant.

Globalement, on a trop longtemps estimé que seule l'approche inductive permettait aux élèves de maîtriser le concept des algorithmes, ce qui est à l'évidence faux, comme le montrent les systèmes éducatifs asiatiques.

III. LA MÉMOIRE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES

Nous allons aborder ici la question de la mémoire et de son utilité pour les apprentissages. Coupons court à un faux-débat stupide et dénué de tout fondement scientifique : **la mémoire ne s'oppose pas à l'intelligence**. Le travail de mémorisation n'est en aucun cas un obstacle à l'intelligence, au raisonnement. Le travail de mémorisation est un processus cognitif d'une grande importance pour la réussite scolaire. Il ne suffit bien évidemment pas pour réussir mais on ne peut réussir sans la mémoire. On pourrait simplifier en parlant de processus support pour les autres tâches cognitives.

A - QU'EST-CE QUE LA MÉMOIRE ?

1. Généralités

Première distinction, on parle de mémoire sous deux formes : la mémoire de travail et la mémoire à long terme. La mémoire de travail (mémoire à court terme) est ce qui nous permet de maintenir à l'esprit et de retenir une information dans l'immédiateté (par exemple retenir un numéro de téléphone, un mot de passe, etc.). Cette mémoire est donc utilisée à chaque fois que l'on doit maintenir des informations à l'esprit pour une tâche précise. Mais celles-ci ne sont pas forcément stockées par la suite, nous y reviendrons. La mémoire à long terme représente ce qui a été appris, retenu, stocké et que l'on doit réactiver pour pouvoir l'utiliser. Plus les élèves sont d'un âge et niveau avancé, plus la mémoire à long terme va être utile et plus la nécessité de pouvoir retrouver les informations va être grande. On peut avoir appris et mémorisé quelque chose, savoir que l'on sait mais ne plus arriver à le retrouver immédiatement : tout le monde a fait cette expérience. D'où l'importance des stratégies de réactivation dont nous parlerons plus loin.

De nombreuses expériences sur les modalités de mémorisation ont démontré que pour des informations courtes ne nécessitant qu'un stockage à court terme, le code auditif est supérieur au code visuel. Mais lorsque les informations sont importantes, comme dans un texte, les résultats sont équivalents. Ainsi, la mémoire lexicale intervient dans la plupart de nos apprentissages.

2. Deux mémoires

a. La vocalisation pour la mémorisation

L'apprentissage des connaissances baisse très fortement (de 67 à 37 % d'après Alain Lieury, le spécialiste français du sujet) en condition d'écoute musicale vocale et de la télévision. C'est le vocal qui gêne la mémorisation. Pour une meilleure mémorisation, le silence est bénéfique.

Si cette vocalisation extérieure est gênante, c'est aussi qu'elle vient perturber la vocalisation à voix basse de l'élève lors de la lecture ou de l'apprentissage par cœur. Cet apprentissage qui a mauvaise presse (« apprendre comme un perroquet », « apprendre bêtement », etc.) est pourtant essentiel à la mémorisation. En réalité, des recherches ont montré que la lecture s'accompagne d'une vocalisation à voix basse chez l'enfant et intériorisée chez l'adulte (on parle de *subvocalisation*) qui n'en a pas conscience mais qui peut se mesurer. Or la suppression de cette vocalisation entraîne une baisse de la mémorisation. Cette subvocalisation ou boucle articulatoire, processus élémentaire, a son utilité en particulier en lecture et pour le calcul mental. En effet, elle permet de favoriser le travail de la mémoire à court terme.

L'apprentissage par cœur, ô combien décrié (puisqu'il serait stupide, inutile, abrutissant, etc.) est pourtant utile pour la construction lexicale et la compréhension. La répétition est le moteur du système lexical (connaissance du mot et de son orthographe) alors que la compréhension est le moteur du système sémantique (l'idée, le concept, le sens). Ils se nourrissent l'un de l'autre. On a également découvert qu'il existait naturellement un système de classement par rapprochement sémantique (« requin » est rangé dans la catégorie « animaux » puis dans la catégorie « dans l'eau »...).

b. Modes de mémorisation et efficacité

Sachant qu'il existe deux types de représentations en mémoire (verbal et imagé) et trois possibilités principales de présentation (visuel, auditif et audiovisuel) pour les mots, il existe plusieurs combinaisons possibles de présentation de l'information dans l'enseignement. Une recherche effectuée en collège par Alain Lieury donne comme mode le plus efficace la lecture d'un texte simple et la lecture d'un manuel. La lecture pour la mémorisation, malgré les évolutions technologiques, reste le meilleur moyen.

En effet, la lecture permet de revenir en arrière et de relire ou vérifier une information,

de confirmer ou infirmer une hypothèse. Elle offre donc une plus grande facilité pour la régulation du travail. De plus, la présentation visuelle des mots permet également de voir l'orthographe de ces derniers, ce que ne permet pas une présentation auditive par exemple. Cette lecture ne se limite pas aux livres : elle peut se faire également sur écran, du moment que le texte et son défilement sont régulés par l'élève.

c. Mémoire à court terme et à long terme

Comme on l'a vu, la mémoire fonctionne sous deux aspects. La mémoire à court terme a une capacité limitée (environ sept mots ou chiffres pour un adulte) et subit un oubli en quelques secondes.

La mémoire à long terme a une capacité extensible (et proprement stupéfiante) et l'oubli est progressif en fonction du temps et de la réactivation ou non. La mémoire à long terme regroupe différents éléments : mémoire sémantique, lexicale, imagée.

La mémoire à court terme ou mémoire de travail joue un rôle considérable dans les apprentissages, que ce soit pour la compréhension en lecture, l'apprentissage de l'orthographe, du calcul, la résolution de problèmes, etc. En effet, elle permet de maintenir des éléments à court terme en vue d'une synthèse. On sait qu'elle intervient particulièrement dans l'apprentissage des tables, le travail de compréhension au sein d'une phrase, le travail d'analyse d'un énoncé, etc. Dès lors qu'il faut maintenir à l'esprit deux ou trois informations pour pouvoir réaliser des opérations mentales (analyse, représentation, créer des liens), la mémoire de travail devient fondamentale. Elle est évidemment la porte d'entrée pour la mémorisation à long terme.

Sa capacité étant limitée (sept éléments en moyenne), elle est vite saturée. Mais les chercheurs se sont rendu compte que l'on peut améliorer ces résultats en organisant l'information. En effet, regrouper les informations sous forme de catégories sémantiques permet à la mémoire de ne traiter alors le regroupement que comme un seul élément et de gagner ainsi de l'espace. La mémoire sémantique étant la plus puissante, l'organisation sémantique est le mode d'apprentissage le plus efficace.

Voilà pourquoi il est très efficace d'apprendre un cours en parties et sous-parties bien organisées selon un plan sémantique ou logique (et donc de les présenter ainsi...), ce qui est valorisé à juste titre dans les manuels.

Le regroupement des informations sous forme sémantique, plus efficace, un peu à l'identique des fichiers d'un ordinateur, permet de les regrouper et des les assembler pour en former de nouveaux. Ainsi, on amorce un cercle vertueux.

d. La question de l'oubli dans la mémoire à long terme

Selon plusieurs recherches et hypothèses, nos souvenirs seraient organisés comme des bibliothèques et munis d'indices pour retrouver les informations stockées. On peut bien sûr oublier complètement des informations mais il s'agit le plus souvent d'une difficulté à retrouver l'information. Evidemment, plus on sait, plus il faut organiser pour retrouver l'information. On verra plus loin cette question pour les stratégies de récupération, particulièrement pour les élèves et étudiants ayant à mémoriser énormément en peu de temps et à retrouver rapidement la bonne information.

B - LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

1. La remémoration

On sait depuis longtemps que l'acte de récupération des savoirs mémorisés a pour conséquence de rendre ces derniers plus aisés à se remémorer par la suite. Ainsi, pour être le plus efficace possible, il convient de répéter régulièrement les séances en les espaçant afin que le processus soit plus proche d'un travail cognitif (un peu comme d'aller chercher dans une bibliothèque en fonction d'un classement bien précis) plus que du simple par cœur. Cela ressemble à du par cœur mais ce n'est pas, contrairement à ce que certains objectent, du bourrage de crâne. Au contraire, c'est une stratégie pour améliorer la capacité à retrouver rapidement des informations dans la mémoire à long terme. Des rappels réguliers vont faciliter et automatiser la capacité à se remémorer. Pensons par exemple aux listes de contrôle des pilotes de ligne. Suivre un protocole très précis permet d'éviter d'oublier. Mais à force, ce qui est un support pour ne pas oublier devient en fait inutile : la tâche est un exercice de remémoration parfait et le pilote sait ce qu'il a à faire et peut visualiser ses actions.

De nouveau, précisons qu'il ne s'agit pas de transformer les élèves ou les étudiants en disques dur d'ordinateur qui ne seraient pas capables de faire preuve d'imagination ou de réfléchir et d'élaborer par eux-mêmes, bien au contraire ! La recherche nous montre que mémoire et créativité vont de pair : on ne peut créer en partant de rien. Être capable de retenir et de mobiliser facilement des connaissances solides va libérer des capacités cognitives pour les tâches nouvelles tout en diminuant l'anxiété. En effet, savoir que l'on sait, que l'on a des bases solides, que l'on va pouvoir très vite réactiver des connaissances et des savoir-faire permet d'envisager plus sereinement de se lancer dans quelque chose de nouveau ou de complexe.

De plus, une remémoration qui demande des efforts construit un apprentissage et une mémorisation à long terme plus solides. La recherche indique que lorsque le cerveau doit produire un effort difficile, ce que l'on apprend reste mieux. Attention à ne pas confondre avec le bachotage qui peut donner de bons résultats mais sur le court terme puisque les connaissances ne sont pas réactivées et donc le chemin pour les retrouver rapidement perdu.

Par ailleurs, on a découvert qu'interroger sur le travail permet de meilleurs résultats lors des examens finaux. On ne parle pas ici d'une évaluation ou d'un contrôle complet et formel mais d'une ou de quelques questions qui vont induire un travail de remémoration et donc favoriser ce dernier. Pour des élèves jeunes, ce travail doit être initié par l'enseignant. Mais on peut imaginer que des lycéens et des étudiants soient capables, après avoir découvert cette modalité, de faire ce travail seuls, ce qui rentre dans le cadre de l'auto-régulation (métacognition) et leur permet de s'évaluer afin de mieux se préparer. De très courtes et très simples évaluations peuvent être à l'origine d'un retour constructif de la part de l'enseignant. On retrouve une forme de travail s'approchant de cette logique au primaire avec les plans de travail et les activités auto-correctrices.

2. Surmonter les obstacles

Les recherches sur la mémoire permettent également de définir que l'apprentissage se fait en plusieurs étapes. Tout d'abord la transcription de l'information dans la mémoire de travail doit être consolidée dans la mémoire à long terme en une représentation cohérente. Cette consolidation réorganise et stabilise les connaissances nouvelles et établit des liens avec d'autres expériences et les autres connaissances stockées. Ce sont ces connaissances et chemins mnésiques que la remémoration va solliciter. Ensuite, et notre intuition est bonne à ce sujet, l'apprentissage se construit sur un socle de connaissances pré-existantes. En ce sens, la mémorisation n'a pas seulement une utilité en terme de stockage, mais au contraire, stocker les connaissances, les organiser, les relier, favorise l'intelligence et la compréhension. On a ici une démonstration claire qu'opposer mémorisation et compréhension est un non-sens puisqu'un travail bien fait de mémorisation et de remémoration va faciliter le travail de compréhension et de créativité. La mémoire à long terme ayant une capacité colossale, plus on a de connaissances, plus on crée de liens entre ces connaissances et donc plus on apprend facilement et correctement. On l'a vu, on amorce ainsi un cercle vertueux.

Pour permettre de se souvenir de tout ce qui est stocké dans la mémoire à long terme de façon pertinente (et donc faire l'inverse du *bachotage*), il faut solliciter régu-

lièrement ses connaissances et les organiser (à l'aide d'*indices de récupération*, on a vu l'importance de la mémoire sémantique, des concepts pour organiser et retrouver facilement une idée en structurant ses apprentissages). Des exercices répétés renforcent les liens et interactions entre les différentes connaissances et le fonctionnement des amorces de récupération. Plus les exercices de récupération sont difficiles, meilleur est le résultat. Le cerveau favorise ce qui lui a demandé un effort important. Ainsi, varier le type d'exercices, varier les présentations et les contextes de récupération rend ce travail plus efficace.

3. Ignorons les fausses théories

Des modes quant aux styles d'apprentissages ont longtemps eu cours. Les hypothèses d'Antoine de la Garanderie (sur les profils pédagogiques), purement empiriques, ou quant aux intelligences multiples (intelligence linguistique, spatiale, musicale, interpersonnelle, etc.) ne sont pas ou peu étayées sur le plan scientifique, même si elles peuvent reposer sur des observations pertinentes. On peut en revanche, plus modestement mais plus sûrement, affirmer quelques principes de base.

C'est une évidence (mais il est bon de le rappeler), l'enseignant peut guider et aider l'élève mais on n'apprend réellement, efficacement, sur le long terme, qu'en s'impliquant profondément et en cherchant des solutions par soi-même. Ce qui convient bien à l'un ne convient pas forcément à l'autre, non pas en raison de *styles d'apprentissage* mais parce que le processus de recherche, d'expérimentation est ce qui va permettre à l'élève de s'impliquer plus profondément. Or on a vu que ce qui demande davantage d'efforts sera mieux retenu et restitué par le cerveau. **En quelque sorte, aide-toi, cherche par toi-même et ton cerveau te le rendra.**

Même si l'on est performant dans un type d'exercice, ou que l'on maîtrise bien une forme de travail, de gestion de tâche, il est profitable de tester différentes choses, différentes approches pour faire des liens, même inconscients, entre les différents processus mnésiques.

➤ De l'importance de la métacognition :

« Métacognition » est un terme complexe qui signifie tout simplement la capacité à s'évaluer, à avoir un regard sur son travail, ses démarches et raisonnements, comme si quelqu'un d'extérieur jugeait notre travail. Ce n'est pas facile et demande à la fois de prendre du recul sur le travail que l'on vient d'effectuer mais aussi de se juger le plus objectivement possible. Être capable de se remettre en cause, non dans un but moral ou éthique, mais afin d'avoir une vision d'ensemble

du travail, avec le moins d'affects possibles. Personne n'aime être jugé et se juger soi-même est très difficile. Certains sont trop exigeants, trop perfectionnistes, d'autres toujours satisfaits d'eux-mêmes. Pourtant il est prouvé par des analyses de situations professionnelles complexes et délicates (opérations chirurgicales, pilotage en situation dégradée) que ceux qui sont les plus capables de s'auto-évaluer correctement, ni trop durement, ni trop coulant, sont ceux qui peuvent le mieux corriger et améliorer une situation et modifier d'eux-mêmes ce qui a à l'être. Dès lors, les plus à même d'apprendre efficacement.

➤ Structurer ses apprentissages :

On a vu précédemment que la mémoire fonctionnait en regroupant à l'aide de concepts, et que l'on se remémorait plus facilement à l'aide d'indices permettant de retrouver les informations dans la mémoire à long terme. De la même manière qu'un cours est mieux retenu s'il est présenté de manière structurée (plan explicite, parties, sous-parties logiques), un apprentissage sera plus efficace s'il est organisé. Déjà structuré, il sera plus facilement mémorisé et récupéré ensuite. Qu'il s'agisse d'organiser sous forme d'un plan, de faire émerger des mots-clés, de rédigier des petits résumés ou une phrase de synthèse pour chaque idée importante, cette organisation sera profitable.

4. L'efficacité est-elle seulement question d'intelligence ?

Il serait trop long et complexe de rentrer dans le détail de ce que les cognitivistes désignent par intelligence et de comment on peut essayer de la mesurer. Mais il est commun (et logique) de penser qu'un élève qui réussit est intelligent et un élève en échec manque d'intelligence. Les choses sont bien évidemment bien plus complexes. Tous les enseignants connaissent des élèves brillants, pour ne pas dire d'intelligence hors-norme, qui peinent voire échouent, alors que d'autres, qui semblent communs, réussissent fort bien. S'il est évident que les capacités cognitives jouent un rôle important dans la réussite scolaire (par définition), des observations et recherches cliniques permettent de nuancer cette idée qui impliquerait une réussite purement déterministe. En effet, plusieurs chercheurs américains (Dweck, Tough) ont montré que, plus que le quotient intellectuel seul, c'est la discipline personnelle, le désir et une motivation positive qui seront nécessaires pour réussir dans la scolarité. Pour simplifier, le potentiel cognitif (au sens du QI, mémoire de travail, vitesse de traitement, maîtrise du langage, raisonnement abstrait, etc.) n'est utilisé (et utile) qu'avec cette motivation, ce désir et de la persévérance.

On peut résumer tout cela en affirmant qu'un apprentissage laborieux et exigeant

modifie le cerveau (dans un sens positif s'entend : nous ne rentrerons pas dans la théorie de la plasticité cérébrale mais il s'agit bien de cela) en lui faisant établir de nouvelles connexions et de nouvelles compétences. Les difficultés à surmonter vont en fait être mises à profit par le cerveau avec efficacité. Ces difficultés vont nous permettre d'en faire plus. L'intelligence n'est pas un potentiel fixe, figé : il évolue au gré de notre activité et peut augmenter ou diminuer. Par ailleurs, la volonté et la ténacité à surmonter les difficultés vont permettre de progresser mais aussi de développer cette intelligence. Le patrimoine génétique joue bien sûr un rôle mais il semble bien que la volonté, la discipline personnelle et la persévérance permettent de dépasser, parfois largement, ce point de départ. Evidemment, ceci est tout de même à mettre en lien avec l'âge et le niveau des élèves. S'il suffisait de proposer des exercices de terminale à des sixièmes pour les faire progresser d'un bond, ça se saurait. D'autre part, s'il est nécessaire que l'élève soit actif dans l'apprentissage, c'est bien sur le plan de l'activité cérébrale et non de l'agitation motrice : ce n'est pas parce qu'un élève bavarde et saute partout qu'il est actif, ni parce qu'il est silencieux qu'il est passif.

Par ailleurs, si le jeu est un formidable outil (et le principal moyen d'apprentissage du nourrisson et du jeune enfant), vouloir gommer toute difficulté aux élèves ne leur rend pas service puisque c'est leur ôter le moyen de se dépasser mais aussi de développer à plein leur potentiel et leur capacité cérébrale. Il est du rôle de l'enseignant d'évaluer et d'adapter le niveau de difficulté des apprentissages, mais ôter toute difficulté revient à enfermer les élèves dans un déterminisme étroit et à les condamner à rester là où ils sont.

C - PRINCIPES CONCRETS

1. Quelques idées à transmettre aux élèves

- Les difficultés rencontrées au cours des apprentissages nous aident à renforcer les apprentissages et à mieux mémoriser. Par ailleurs, on rajoutera avec bénéfice que, contrairement à ce que beaucoup d'élèves imaginent (confondant ainsi avec des problématiques affectives qu'ils plaquent sur les enseignants), les enseignants ne cherchent pas à les faire échouer ni à les embêter mais que se confronter à la difficulté est normal et indispensable.
- Réussir à surmonter des étapes difficiles va justement les faire progresser, y compris en ce qui concerne leur potentiel intellectuel : tout n'est pas déterminé. On n'est pas condamné à être nul indéfiniment comme une malédiction.
- Pour devenir performant, quel que soit le domaine, il faut faire des efforts pour progresser. C'est ce cheminement qui vous rend meilleurs.
- Se donner du mal, persévérer, recommencer, revenir en arrière, passer par le brouillon, tout cela est normal et nécessaire et favorise au final la réussite.

2. Quelques idées pour l'enseignant

Dans l'optique d'une meilleure mémorisation et remémoration, il peut être bénéfique de procéder à de petites évaluations, de petits tests (très simples, très courts et *formatifs*, *non sommatifs*, dans le processus d'apprentissage, non comme une évaluation finale). Par exemple de très petits QCM ou juste une ou deux questions simples, afin de favoriser le travail de mémorisation mais aussi pour leur permettre de voir où en est le cours. Cela peut-être un exercice d'application très court, une question de cours, une petite synthèse à rédiger, etc. Le principe étant (sans y passer trop de temps) de faire émerger la structure du cours et ce qu'il est nécessaire d'avoir déjà retenu.

Si ce n'est pas le sujet de cette première partie du guide, il semble bien que, pour ce travail de mémorisation efficace, une présentation très explicite du cours, des exigences de l'enseignant, soit ce qu'il y a de plus pertinent.

Sans reprendre la taxonomie de Bloom (six niveau d'apprentissage : acquisition de connaissances ; compréhension des faits et idées sous-jacentes ; mettre en applica-

tion les apprentissages pour résoudre les problèmes ; analyser les éléments et leurs relations ; synthétiser avec ses termes ; utiliser les apprentissages pour évaluer opinion et idées), on peut lister quelques principes simples qui peuvent être utiles pour des élèves de lycée ou du supérieur :

- L'effet-testing → on apprend mieux en s'auto-évaluant qu'en relisant.
- Groupe de révision → groupe d'élèves qui s'interrogent mutuellement sur le cours (sans l'avoir sous les yeux).
- Les fiches de résumé → les élèves doivent régulièrement rendre une feuille résumant les acquis de la semaine précédente.
- Question de synthèse → de la même manière, rendre une réponse sous forme d'un paragraphe à une question de l'enseignant (modalités en fonction de la matière et de l'enseignant bien évidemment).
- Diviser à l'avance le cours en objectifs précis à atteindre avec des auto-questionnaires → ce sont ensuite aux élèves de se situer et d'atteindre les résultats, puis des corrigés sont donnés.

Bien évidemment il s'agit de pistes. En fonction de la matière, du niveau, du chapitre, de l'investissement des élèves, tout cela n'est pas possible. Ces pistes concernent plutôt des élèves capables d'autonomie et d'engagement personnel.

3. L'efficacité des enseignants

Une méta-analyse de très grande ampleur, réalisée par John Hattie sur quinze ans et analysant 900 méta-analyses, centrée sur le travail vu du côté de l'enseignant, peut nous donner quelques pistes supplémentaires. Néanmoins, nous ne détaillerons pas trop car, si nous saluons cet énorme travail qui repose sur une analyse rigoureuse, il est centré sur les systèmes anglo-saxons (américain, australien et néo-zélandais). Ces systèmes sont assez différents du nôtre tant dans l'organisation du système scolaire et des établissements, la formation des enseignants, et même les finalités, le projet politique qui sous-tend l'École. Néanmoins, quelques points saillants méritent d'être portés à notre attention en dépit de ces différences. Pour cet auteur, les enseignants très performants sont ceux qui :

- Mettent l'accent sur l'engagement cognitif des élèves avec le contenu enseigné ;
 - Mettent l'accent sur le développement d'une façon de penser et de raisonner axée sur des stratégies de résolution de problèmes et d'enseignement liées au contenu que les élèves doivent apprendre ;
 - Mettent l'accent sur la transmission d'un nouveau savoir et d'une nouvelle com-
-

préhension, puis surveillent comment les élèves acquièrent une maîtrise et une conscience de ce nouveau savoir ;

- S'assurent de donner à la fois une correction détaillée et tout le processus réflexif et d'apprentissage d'une manière appropriée et en temps opportun, afin d'aider les élèves à atteindre les principaux objectifs de la leçon ;
- Sollicitent un retour de la part des élèves sur leur enseignement ;
- Ont une compréhension profonde de la manière dont nous apprenons ;
- Mettent l'accent sur l'apprentissage du point de vue des élèves, ont conscience de l'évolution saccadée de leur apprentissage et de leur progression souvent non linéaire vers les objectifs, encouragent la prise d'initiative, donnent des explications et corrigés intermédiaires sur les erreurs et méprises, et se soucient que les élèves atteignent les objectifs et qu'ils partagent la passion des enseignants pour la matière à apprendre.

Nous retiendrons aussi que les différents points saillants observés amènent à soutenir que les classes doivent être :

- Centrées sur l'apprenant → tout est explicité dans les moindres détails, découpé en paliers de maîtrise précis (débutant, compétent, performant) ;
- Centrées sur les connaissances → il faut des connaissances pour pouvoir faire des liens et établir des relations (ce qui rejoint ce que nous avons vu sur la mémoire et les stratégies d'apprentissage) ;
- Centrées sur l'évaluation → pour que les élèves sachent se situer et anticipent l'étape suivante ;
- Centrées sur la communauté → comme il n'y a pas qu'une seule façon de faire, les élèves doivent échanger entre eux et apprendre des autres.

Nous ne détaillerons pas plus en raison des fortes différences entre nos systèmes qui rendent les transferts difficiles. Nous notons une limite pour le professeur qui est sur le terrain : la question du climat de classe et de l'autorité. En effet, **la France est l'un des pays où le climat de classe et les problèmes d'autorité sont les plus saillants** et rendent certaines pistes difficilement utilisables, ce qui est regrettable. Ce n'est pas le sujet de cette partie, mais, nous considérons la question de l'autorité comme fondamentale et dépassant celle du rôle de l'enseignant. Qu'il nous soit permis ici une remarque personnelle : **la question de l'autorité concerne tous les acteurs du système, les enseignants bien sûr mais tous les adultes, quel que soit leur rôle.**

IV. LA MOTIVATION

A - DIFFÉRENTES THÉORIES

Il existe de très nombreuses théories sur la motivation, plus d'une centaine. Ici aussi nous allons essayer de nous concentrer sur ce qui a un intérêt pour les enseignants sans prétendre à l'exhaustivité.

Tout d'abord, on a pu constater qu'habituer à des récompenses excessives conduit à casser la motivation par l'impossibilité de fournir des récompenses plus fortes. Une bonne pédagogie de la motivation doit donc être équilibrée avec un niveau de récompense calibré à la difficulté et au niveau scolaire considéré. **Si une évaluation permet d'obtenir 19 sur 20 sans faire beaucoup d'efforts, il n'y a pas de raison de se donner du mal. A l'inverse, si obtenir 6 sur 20 est déjà très difficile, il sera difficile d'obtenir un engagement et un investissement des élèves.** Il s'agit de logique élémentaire : l'échelle de notes doit être graduée et logique pour que les élèves s'y retrouvent et y voient un défi, mais un défi accessible.

Les expériences de Harlow ont mis en évidence une distinction essentielle entre deux types de motivation :

- **La motivation extrinsèque.** Elle fait référence à toutes les situations où l'individu effectue une activité pour en retirer quelque chose de plaisant tel que l'argent ou pour éviter quelque chose de déplaisant. C'est ce qu'on appelle les renforcements positifs (récompense) et négatifs (punition).
- **La motivation intrinsèque.** Elle n'aurait d'autre but que l'intérêt pour l'activité en elle-même, comme la curiosité par exemple. Elle est diminuée par tout ce qui est perçu par l'individu comme un contrôle, une contrainte du sentiment d'autonomie : les récompenses monétaires mais aussi l'évaluation sociale, la surveillance, imposer un temps limite, etc. Toutes les recherches dans ce domaine démontrent que l'enfant comme l'adulte ont un fort besoin d'autonomie. Ce dernier est donc un puissant moteur de la motivation intrinsèque. La motivation intrinsèque signifie que l'individu va effectuer une activité uniquement à cause du plaisir qu'elle lui procure.

Pour les chercheurs Deci et Ryan, au niveau de satisfaction personnelle et de plaisir le plus élevé, l'individu agit parce qu'il a le sentiment d'exercer son libre-arbitre. Au

niveau le plus bas, il est amotivé lorsqu'il ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus. C'est ce qui explique la baisse de motivation intrinsèque lorsqu'il y a des récompenses, une surveillance, une pression, un contrôle.

Une majorité de chercheurs perçoivent une contradiction fondamentale dans le fonctionnement et l'organisation de l'École. Les nombreuses contraintes d'organisation, d'horaires, de hiérarchisation, sont perçues comme démotivantes car totalement contraintes (baisse de la motivation intrinsèque). Pourtant, le travail scolaire, l'acquisition de connaissances, le développement de la raison et de l'esprit critique favorisent la curiosité, l'introspection, l'engagement personnel et favorisent la motivation intrinsèque et le développement de l'autonomie intellectuelle.

Certains ne manqueront pas de faire le lien avec la question de l'autonomie des établissements qui permettrait d'assouplir les contraintes (autonomie = hausse de la motivation intrinsèque). C'est un non-sens puisque cette autonomie se situerait au niveau du fonctionnement et de l'organisation de l'établissement et non au niveau du fonctionnement des élèves. On n'augmenterait donc pas l'autonomie et la motivation des élèves, on diminuerait celle des enseignants, donc leur motivation.

Enfin, l'être humain a trois types de réponses possibles du point de vue motivationnel lorsqu'il est confronté à un événement dont il ne contrôle pas l'issue :

- L'attribution à une causalité interne ou externe. Une mauvaise mémorisation sera mise sur le compte du bruit dans la pièce, la réussite de la mémorisation à ses bonnes capacités.
- La résignation : globale (je suis nul, je suis stupide, l'école c'est pas pour moi) ou spécifique (je n'ai pas la bosse des maths...).
- Une résignation temporaire (je n'avais pas assez révisé pour ce contrôle, c'est normal d'avoir raté).

On trouvera de nombreuses variantes qui viennent se confondre avec le fonctionnement psychique et le développement psycho-affectif et ne sont pas le sujet de ce guide mais que tous les enseignants ont expérimenté (les défenses pour maintenir un narcissisme fragilisé : «*j'y arrive pas parce que le prof est nul*» ; «*j'ai de sales notes parce que le prof ne m'aime pas*»).

B. LA QUESTION DE L'AUTONOMIE

On a déjà vu ce que Deci et Ryan ont élaboré sur le besoin fondamental d'autonomie. La dernière version de leur théorie, la *Théorie de l'auto-détermination* (2001), détaille de façon plus fine leurs observations. En particulier, le besoin d'autonomie est modulé par le besoin de compétence perçue et le besoin d'appartenance sociale. Selon cette théorie, lorsque l'élève choisit lui-même son activité uniquement pour le plaisir de la pratiquer, il a un fort sentiment d'autonomie : c'est la motivation intrinsèque. Lorsqu'il est régulé par le contexte extérieur, la motivation est extrinsèque et enfin, lorsque l'élève ne voit plus de relation entre ce qu'il fait et les résultats de son activité ou que cette activité n'a aucun sens pour lui, il est amotivé ou démotivé.

Si l'on passe de la théorie à la pratique, on voit immédiatement que les contraintes et obligations qui pèsent sur l'enseignant du primaire ou du secondaire (certaines étant indispensables pour conserver une école nationale publique) ne permettent pas de laisser une trop grande autonomie aux élèves (au contraire de l'organisation universitaire qui sera plus proche de ce besoin d'autonomie et d'investissement choisi). En revanche, on peut imaginer, pour certains travaux et tâches, de laisser un peu de choix aux élèves pour favoriser leur adhésion (choix entre exercices proches, choix dans des sujets d'exposés, etc.).

Attention aussi au fameux « élève acteur de ses apprentissages ». On l'a vu, il est positif de laisser un peu d'autonomie et de choix aux élèves. Mais il s'agit d'autonomie intellectuelle, de choix éclairé et pas d'agitation motrice. On peut parfaitement proposer des choix aux élèves pour favoriser leur investissement et leur motivation, sans transformer la classe en salle de jeux. Le principe est celui de l'activité intellectuelle, pas du mouvement bruyant pour faire croire que l'on fait « différent ».

Pour Deci et Ryan, le besoin d'autonomie, bien qu'il soit fondamental, n'est pas le seul à déterminer les motivations. Les besoins de compétences et d'appartenance sociale ont aussi un rôle de « catalyseurs » pour permettre une augmentation du sentiment d'autonomie. Le besoin social permet, grâce à la vie en groupe, de créer des valeurs influençant le type de motivation.

C. MOTIVATION ET SCOLARITÉ

1. Faut-il supprimer les notes ?

Plusieurs réponses existent selon les théories de la motivation. Il n'est pas question de toutes les lister, d'autant que l'on retrouve des observations de bon sens. Pour faire court, une note brute, sans aucune explication ni retour ne sert pas à grand chose et peut démotiver. Une note accompagnée de commentaires qui confondent évaluation du travail et valeur de l'élève en tant que qu'individu est une catastrophe à bannir totalement (et à notre sens, à la limite de la faute professionnelle). En revanche, une note accompagnée d'observations sur le travail et de conseils et observations sur les points à améliorer et à travailler, est positive et favorable à la motivation (et c'est ce qui se passe dans la très grande majorité des classes).

2. Motivation et mémorisation

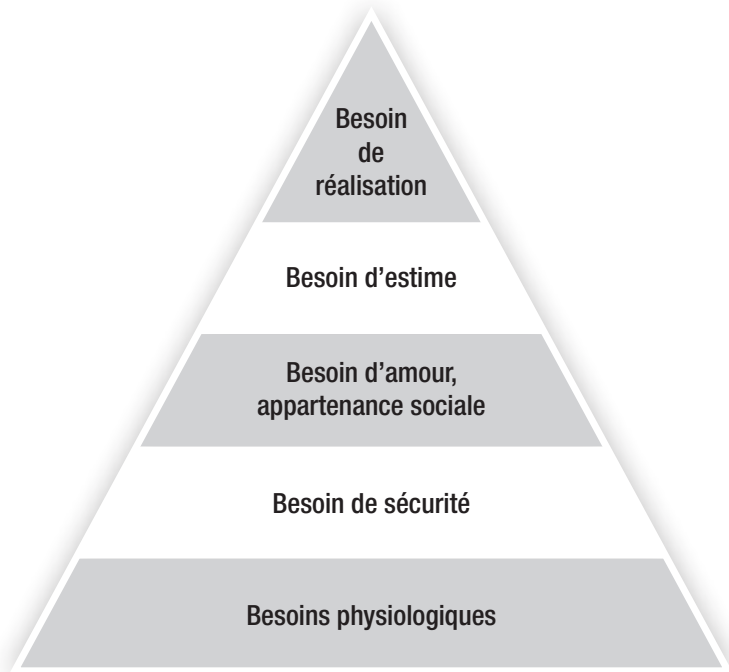
Au niveau de la mémoire à court terme, la motivation agit sur l'attention. On a vu que la mémoire à court terme a une capacité limitée (le fameux 7) et que la durée de vie d'une information y est brève. La motivation ne va pas augmenter cette capacité mais va agir comme un filtre au niveau des informations qui seront sélectionnées pour être stockées à court terme. Les informations les plus « *motivantes* » sont sélectionnées au détriment des autres.

En ce qui concerne la mémoire à long terme, la motivation agit sur les stratégies d'organisation. Les procédés mnémotechniques illustrent comment des stratégies d'organisation permettent de démultiplier le nombre d'informations que l'individu est capable d'apprendre par cœur. Lorsqu'un élève est motivé, il va rechercher la stratégie la plus efficace. Cette recherche va lui permettre d'emmagasiner plus de connaissances. Les personnes qui ont le plus de connaissances dans un domaine précis ont également à leur disposition davantage de possibilités pour stocker et organiser ces informations. Cet avantage permet à la motivation d'agir d'autant plus sur la mémorisation de nouvelles informations que l'individu a de connaissances préalables.

Mais la motivation joue aussi sur la résignation. En effet, par définition, la motivation va permettre d'éviter la résignation et la déperdition des informations stockées ou des indices de récupération.

3. Un modèle synthétique

Bien qu'ancienne et donc en partie dépassée, la théorie de Maslow (1943), très célèbre, mérite d'être connue car elle conserve des qualités de présentation et d'accessibilité. Pour lui, les besoins sont hiérarchisés de sorte qu'un besoin supérieur ne s'exprime que lorsque le besoin du niveau inférieur est satisfait.



Si les besoins physiologiques sont satisfaits, d'autres besoins apparaissent. Peu à peu, on progresse jusqu'au besoin de réalisation de soi, de ses intérêts, aptitudes et valeurs. Cette théorie qui a eu cours très longtemps est maintenant dépassée par de nombreuses recherches récentes qui montrent qu'il n'y a pas toujours de différences tranchées entre les différents besoins et que certains besoins se répartissent dans différentes catégories.

On peut donc reprendre cette pyramide en affinant et en gardant à l'esprit que les frontières sont souples et plus complexes qu'un simple schéma ne peut les représenter.

CONCLUSION

Il nous a semblé utile de porter à la connaissance des collègues ces quelques points simples. Tous ne sont bien sûr pas utiles en l'état et nous avons simplifié et sélectionné des informations à destination des enseignants. Certaines de ces informations concernent plutôt les professeurs des écoles, d'autres ceux du secondaire. Comme nous l'avons déjà précisé en introduction, ces données ne remplacent pas les connaissances et savoirs nécessaires à tout enseignant, ni la pédagogie et la didactique.

On nous objectera sans doute que certaines informations relèvent du simple *bon sens*. Nous en convenons parfaitement, mais il est utile de savoir que certains principes logiques, classiques, sont toujours valables et confirmés par les recherches en psychologie cognitive.

Bien évidemment, tout n'est pas utile et chaque classe, et chaque école ou établissement est différent. Il faut évidemment accommoder ces informations à sa pratique ; c'est toute la différence entre théorie et pratique. Les chercheurs reconnaissent bien volontiers que les conditions d'exercice sont parfois bien éloignées des critères de leurs recherches et sont donc prudents sur les applications concrètes.

S'il est évident que ces données n'ont aucune valeur prescriptive/d'injonction, mais uniquement d'informations, nous espérons qu'au-delà de cet aspect informatif, elles pourront apporter quelques éclairages. Et, surtout, nous voulons aussi porter à la connaissance de tous qu'un certain nombre de résultats de la recherche viennent conforter les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes.

En effet, aujourd'hui, les enseignants sont présumés coupables de l'échec des élèves. Si durant de nombreuses années, l'échec scolaire était considéré comme de la responsabilité exclusive des élèves (jusqu'aux années 60 globalement) puis de la responsabilité de la structure, de l'Institution (durant les années 70 et 80), nous assistons depuis les années 90 à une forte médicalisation des difficultés scolaires et, en parallèle, à la mise en cause des enseignants.

S'il est nécessaire et utile de se remettre en cause et de réfléchir au métier, un certain nombre de ces critiques sont injustifiées et permettent de masquer d'autres sources de difficultés. De fait, on assiste à un durcissement indéniable des conditions d'accueil des jeunes enseignants à qui l'on fait porter la responsabilité de toutes les difficultés du métier avec une mauvaise foi et une malhonnêteté intellectuelle sidérantes. Pour ce qui concerne les aspects théoriques ou de recherches, des contresens voire

des mensonges ou des idées fausses sont parfois véhiculés pour culpabiliser les professeurs (notamment les stagiaires) et les obliger à accepter des modalités d'organisation et de travail qui sont non seulement en contradiction avec la liberté pédagogique, mais aussi, assez souvent, avec les travaux scientifiques.

Si l'on se place sur le plan de la diffusion des recherches scientifiques solides, l'Institution a un retard considérable et il nous semble qu'il est plus que temps de travailler à partir de faits et non d'idéologies discutables qui n'ont pas fait leurs preuves (mais ont découragé de nombreux collègues).

Ainsi, en attendant que la formation initiale soit réformée, nous espérons que ces quelques informations pourront rendre service ou donner quelques pistes de lecture, ce qui ne serait déjà pas si mal.

BIBLIOGRAPHIE

On trouvera ici des ouvrages accessibles et utiles, certains plus théoriques, d'autres très concrets, ce que nous allons détailler.

Ouvrages généraux :

- Bourgeois et Chapelle (dir.), **Apprendre et faire apprendre**, Paris, PUF, 2006, 297 pages.
- Chapelle et Crahay (dir.), **Réussir à apprendre**, Paris, PUF, 2009, 239 pages.
- Chapelle et Dupriez (dir.), **Enseigner**, Paris, PUF, 2007, 229 pages.
Ces trois premiers ouvrages sont tous trois très intéressants puisqu'ils dressent un tableau général à la fois de principes de psychologie cognitive à destination des enseignants mais aussi de quelques questions pédagogiques et d'exemples concrets et d'expérimentations en classe. Une très bonne base utile quel que soit le niveau d'enseignement.
- Hattie, **L'apprentissage visible pour les enseignants**, Québec, Presses universitaires du Québec, 2017, 364 pages.
Un ouvrage beaucoup plus spécifique puisqu'il s'agit d'une immense méta-analyse de 900 recherches en sciences de l'éducation anglo-saxonnes. Intéressant mais pas immédiatement utilisable.

Sur la lecture :

- Dehaene, **Apprendre à lire**, Paris, Odile Jacob, 2011, 155 pages.
Un petit ouvrage très simple et très vite lu de présentation des principes de base de l'apprentissage de la lecture. Utile à tout enseignant du primaire et du collège.
 - Dehaene, **Les neurones de la lecture**, Paris, Odile Jacob, 2007, 475 pages.
Un ouvrage théorique mais accessible de référence sur les apports des neuro-sciences et de l'imagerie cérébrale quant à l'apprentissage de la lecture.
 - Giasson, **La lecture**, Bruxelles, de Boeck, 2005, 402 pages.
Un très bon ouvrage à la fois théorique et pratique pour l'apprentissage de la lecture sous tous ses aspects en classe. Une très bonne référence pour les enseignants de cycle deux. Une mine d'or.
 - Giasson, **La compréhension en lecture**, Bruxelles, de Boeck, 2007, 255 pages.
-

Encore un très bon ouvrage du même auteur, un ouvrage concret et pratique pour travailler la compréhension en lecture avec des élèves de cycle 3 et de collège. Une mine.

- Ouzilou, ***Dyslexie, une vraie-fausse épidémie***, Paris, 2010, Presses de la renaissance, 210 pages.
L'ouvrage de référence sur la surmédicalisation des difficultés en lecture et les questions de méthode.
- Garcia et Oller, ***Réapprendre à lire***, Paris, Seuil, 2015, 323 pages.
Un livre remarquable qui dresse un historique de la question de la formation et de l'idéologie sous-jacente, puis une recherche-action sur l'apprentissage de la lecture. Si la seconde partie de l'ouvrage intéressera surtout les professeurs des écoles de cycle deux, la première partie concerne tous les enseignants...
- Ecalle et Magnan, ***L'apprentissage de la lecture et ses difficultés***, Paris, Dunod, 2010, 246 pages.
Un ouvrage théorique de référence sur les difficultés d'apprentissage de la lecture, les outils de dépistage, le travail de +médiation. Un ouvrage utile aux enseignants spécialisés.

Sur l'orthographe :

- Fayol et Jaffré, ***Orthographier***, Paris, PUF, 2008, 232 pages.
Un ouvrage très accessible et très utile qui pourrait être utile sur l'acquisition de l'orthographe au sens large par un auteur de référence.

Sur l'écriture :

- Fayol, ***L'acquisition de l'écrit***, Paris, PUF, 2017, 126 pages.
- Lurçat, ***Savoir écrire pour savoir lire***, Paris, F-X de Guibert, 2007, 284 pages.
Deux ouvrages de référence pour les professeurs des écoles et les professeurs de lettres de collège. Le premier en particulier, très simple, très court.

Mathématiques :

- Brissiaud, ***Comment les élèves apprennent à calculer***, Paris, Retz, 2005, 288 pages.
Un classique pour l'école primaire qui a eu une grande influence dans la formation des professeurs des écoles ces vingt dernières années. (l'auteur est responsable de la collection Picbilles).
 - Dehaene, ***La bosse des maths***, Paris, Odile Jacob, 2010, 377 pages.
-

Un ouvrage de vulgarisation sur les apports des neuro-sciences qui fait le pendant des neurones de la lecture.

- Fayol, **L'acquisition du nombre**, Paris, PUF, 2015, 127 pages.
Un ouvrage très simple et très accessible qui pose les bases de l'apprentissage de la numération, des algorithmes et du raisonnement en mathématiques.

Sur la mémoire :

- Brown, Roediger et McDaniel, **Mets-toi ça dans la tête ! Les stratégies d'apprentissages à la lumière des sciences cognitives**, Genève, éditions Markus Haller, 2016, 340 pages.
Un excellent ouvrage de vulgarisation qui porte sur les stratégies d'apprentissage de manière générale mais concentre beaucoup d'informations sur la mémorisation. Il sera particulièrement utile aux professeurs de lycée et du supérieur.
- Lieury, **Mémoire et réussite scolaire**, Paris, Dunod, 2012, 193 pages.
Un excellent ouvrage simple de vulgarisation qui répond à nombre de questions concrètes sur la mémoire et l'organisation des apprentissages.

Sur la motivation :

- Fenouillet, **La motivation**, Paris, Dunod, 2017, 128 pages.
Un petit ouvrage qui dresse le panorama du sujet.
- Lieury et Fenouillet, **Motivation et réussite scolaire**, Paris, Dunod, 2013, 185 pages.
Un ouvrage centré sur les questions scolaires et d'apprentissage, très accessible.

Sur le psycho-affectif :

- Boimare, **L'enfant et la peur d'apprendre** - 3^e édition, Paris, Dunod, 2014, 192 pages.
Un ouvrage remarquable et très accessible en ce qui concerne l'anxiété, la phobie scolaire, le découragement des élèves et qui donne des pistes pour travailler en classe.
 - Marcelli, **Il est permis d'obéir, l'obéissance n'est pas la soumission**, Paris, Albin Michel, 2009, 244 pages.
Un ouvrage très simple et très accessible par le célèbre pédopsychiatre, un ouvrage de vulgarisation intelligent.
-



CHAPITRE 2

PÉDAGOGIE : **PRINCIPES,** **OUTILS** **ET MÉTHODES**

INTRODUCTION

MA PÉDAGOGIE

En entrant dans le métier d'enseignant, les stagiaires vont découvrir des programmes qui, tous, enjoignent de pratiquer une pédagogie par projets. Les seuls qui ne seront pas confrontés à cette injonction seront les professeurs de langues vivantes qui, eux, devront utiliser l'approche actionnelle. Ce qui, en fait, revient au même.

Durant leur année de stage, ces jeunes enseignants qui ne sont pas des pages blanches puisqu'ayant été élèves et ayant sans doute choisi ce métier parce qu'ils ont aimé une discipline ou une manière d'enseigner vont devenir des palimpsestes. L'institution se fera un devoir de leur enseigner la bonne pédagogie. Il leur faudra oublier ce qu'ils ont connu pour accepter cette manière de faire, celle qui est conforme.

Puis, avançant dans leur carrière, ils seront confrontés à des rendez-vous de carrière, voire à des inspections-conseils. Il leur faudra montrer que leur manière d'enseigner est toujours en conformité avec la pédagogie en vigueur.

Sommes-nous en train de dire : « *C'était mieux avant !* » discours on ne peut plus réactionnaire ? Ne nous mentons pas, en entrant dans le métier il y a dix ans, vingt ans même, les injonctions auraient été différentes. Mais elles auraient existé. Le problème n'est pas lié à l'époque. Il tient en une question : D'où sortent donc ces pédagogies présentées en leur temps comme incontournables, presque miraculeuses, au point de reléguer toutes les autres au rang de méthodes « has-been » voire néfastes ?

Elles peuvent avoir été pratiquées par des collègues et ont porté leurs fruits au point d'être ensuite érigées en normes incontournables. Cela revient à oublier qu'une pratique qui fonctionne lorsqu'elle est employée par une personne pour enseigner à d'autres personnes à une époque donnée et en un lieu donné n'est pas forcément transférable partout ailleurs et face à tout élève.

Elles peuvent aussi être issues d'une réflexion théorique sans avoir été pratiquées et être donc totalement hors-sol. Dans ce cas, c'est encore

pire. C'est ce que l'on appelle du dogmatisme.

Après quelques années de pratique, l'on s'aperçoit, si l'on fait preuve d'honnêteté intellectuelle, qu'il n'existe pas de pédagogie miracle. L'acte d'enseigner est avant tout une histoire de personnes, professeurs et élèves. Et une pédagogie se doit d'être le fruit d'une personnalité, d'une expérience et de rencontres. C'est pourquoi, nous proposons à nos lecteurs de découvrir des présentations et des analyses émanant de collègues qui utilisent ou ont utilisé la ou les pratiques pédagogiques desquelles ils traitent.

L'objectif clairement avoué du SNALC est de permettre à chaque enseignant, qu'il soit stagiaire, néo-titulaire ou plus aguerri, d'exercer en toute conscience sa liberté pédagogique.

Nous souhaitons que chacun puisse expérimenter, réfléchir... pour assumer pleinement de dire : « *J'enseigne avec ma pédagogie.* »

Sébastien VIELLE,
Secrétaire national à la pédagogie
Professeur d'anglais

FICHE 1

ATELIERS (TRAVAIL PAR)

PRINCIPES ET MISE EN ŒUVRE DANS LA CLASSE

Le travail par atelier place les élèves en groupes (souvent 3 à 4 élèves par groupe dans le cas de séance en demi-classe, en TP de sciences par exemple ; un nombre plus élevé si la séance se déroule en classe entière), et présente 2 variantes :

- **Les ateliers tournants** : 3 ou 4 ateliers proposés dans la salle, au niveau desquels les groupes se succèdent ; le cumul des informations collectées à chaque rotation par chaque groupe permet la construction de la notion enseignée.
- **Les ateliers fixes** : 3 ou 4 ateliers sont mis en place dans la salle, chaque groupe travaille à un atelier pendant une durée définie, prépare un compte-rendu qu'il présentera à l'ensemble de la classe ; le cumul des informations de chaque compte-rendu aboutit à la construction de la notion enseignée.

1. Étape de préparation :

La séance nécessite une préparation attentive, et le professeur doit prendre garde à :

- Varier les sources d'information à chaque atelier (s'ils sont tournants) : manipulations/expériences, prise d'information sur documents, analyse de documents variés (graphique, texte, schéma) et raisonnement, etc.
- Prévoir des consignes et des questions simples et précises, qui permettent l'autonomie des élèves.
- Prévoir la modalité de compte-rendu : réaliser un schéma, compléter un document, construire un graphique, rédiger un texte, préparer une intervention orale, préparer un (petit) diaporama pour soutenir le passage à l'oral...
- Vérifier minutieusement la durée de chaque atelier : **pour le bon déroulement de la séance, la durée de passage à chaque atelier, et donc le temps**

nécessaire au travail demandé, doit être identique.

- Prévoir un temps de restitution, de mise en commun des travaux et de correction suffisamment long pour que la notion enseignée soit correctement mise en place. On peut cependant différer ce temps et demander la restitution des ateliers à la séance suivante.
- Penser à la constitution des groupes ; selon les objectifs pédagogiques affichés, plusieurs options sont possibles : groupe choisi librement par les élèves ou groupes constitués par le professeur selon le niveau des élèves (choix de groupes homogènes ou hétérogènes, associer des élèves selon leurs compétences particulières identifiées...), tirage au sort afin d'apprendre à travailler sans avoir choisi ses partenaires.

2. Le déroulement :

Au cours de la séance, le professeur a principalement une activité de régulation et de supervision :

- Gestion du temps → le professeur est le maître du temps et des moments de rotation.
- Facilitation du travail des groupes → le professeur se déplace auprès de chaque groupe pour s'assurer de la bonne avancée du travail demandé, débloquent les élèves en difficulté en donnant des pistes, en posant des questions, en guidant si nécessaire, répondre aux questions des élèves...
- Gestion de la restitution du travail des groupes → rappel des consignes de prise de parole face à un public si la restitution est orale par exemple ; rappel des consignes de prise de notes le cas échéant ; veiller à faire intervenir chaque groupe dans la construction du bilan ; corriger, expliquer si le besoin apparaît pour les élèves...

AVANTAGES, INCONVÉNIENTS ET LIMITES

Avantages :

- Développement de l'autonomie des élèves : une séance « réussie » sera une séance où le professeur s'efface le plus possible et laisse les élèves en auto-gestion ; ils vont en effet échanger entre eux, s'écouter et confronter leurs idées,
-

coopérer, rédiger et construire un bilan intermédiaire, sans répondre à la sollicitation immédiate du professeur mais en gérant leur avancée et le temps imparti pour la réalisation de la tâche.

- Développement du sens de la responsabilité des élèves : la réussite finale de la séance, c'est-à-dire la construction collective du bilan et la bonne compréhension de la notion par leurs camarades, dépend du travail individuel de chacun au sein de chaque groupe.
- Dynamisme et rythme : une séance d'ateliers est souvent ressentie comme une séance où le temps file très rapidement, pour le professeur comme pour les élèves.
- Possibilité de différenciation pédagogique en adaptant le support au profil des élèves, dans le cas de groupes de niveau homogènes et ateliers fixes : les supports peuvent ainsi être différents et adaptés au mieux. C'est alors la notion construite qui importe et non la méthode mise en œuvre pour y arriver. On peut également varier le niveau de guidage du travail à travers les questions posées : poser un questionnaire détaillé à nombreuses étapes pour aider au mieux les groupes plus faibles, et poser une question plus générale ne détaillant pas les étapes de raisonnement nécessaires, pour les groupes plus à l'aise.
- **Moyen de gérer une certaine pénurie de matériel ou de sources** (trop réduits en nombre pour une classe ou un groupe entier) ; cet avantage, s'il semble anecdotique, peut s'avérer intéressant.

Inconvénients et limites :

- La préparation en amont est chronophage.
- La gestion du temps (et le respect des durées prévues) est capitale au bon déroulement de la séance. Un déséquilibre au cours d'une rotation met forcément en péril la réussite de la phase de restitution/bilan.
- Comme tout travail de groupe, des élèves peuvent laisser aux autres la totalité de la charge de travail et recopier à la fin.
- Ce type de travail amène nécessairement des déplacements, des discussions entre élèves et donc un niveau sonore qu'il faut canaliser. Le professeur doit s'attendre à ce qui est parfois appelé le « bruit pédagogique », et le gérer comme le supporter.
- La phase de restitution/bilan doit être rigoureuse pour la bonne compréhension de tous, ce dont le professeur doit pouvoir s'assurer en prévoyant par exemple des exercices à faire en classe ou à la maison.
- L'évaluation des acquis des élèves : dans le cas d'ateliers fixes, les élèves n'auront travaillé que sur un seul d'entre eux. Aussi, lors de l'évaluation, il convient de veiller à ne pénaliser personne et de ne pas interroger sur des méthodes

prises en œuvre à un atelier non suivi pas tous. Il faut veiller aussi à ce que les points figurant au programme aient été traités de façon efficace pour tous les élèves, et non uniquement pour les élèves d'un seul groupe.

FICHE 2

CLASSE INVERSÉE

PRINCIPES ET MISE EN ŒUVRE DANS LA CLASSE

La classe inversée est un concept très récent. Dans leur article intitulé « Vers une typologie des classes inversées » paru dans *La Revue Éducation et Formations*, Marcel Lebrun, Coralie Gilson et Céline Goffinet datent l'apparition du concept de *classe inversée* à 2012 avec l'adaptation du livre *Flip your classroom* de Bergmann et Sams en Français. Malgré cette apparente modernité, des professeurs utilisaient périodiquement cette pratique lorsqu'ils la considéraient pertinente.

Dans un cours « traditionnel », le professeur présente ou fait découvrir les connaissances aux élèves en classe puis les élèves pratiquent les exercices d'application seuls chez eux avant une correction en classe. Avec la classe inversée, l'acquisition des savoirs n'a pas lieu dans la salle de classe mais à la maison. *A contrario*, les activités permettant de manipuler les concepts et généralement effectuées par l'élève seul chez lui sont réalisées en classe en compagnie de ses pairs et avec le guidage d'un enseignant.

Premier temps : l'acquisition des connaissances à la maison

Cette phase est celle qui nécessite le plus de travail de la part de l'enseignant. Il doit faire en sorte que les connaissances puissent être acquises par l'élève sans que sa présence soit nécessaire pour apporter des explications ou du contenu. Elle peut se concrétiser de plusieurs façons :

- Par une vidéo ou un document écrit. Dans ce cadre, l'enseignant a créé un document assez explicite pour que l'élève l'étudie chez lui, souvent devant l'écran de son ordinateur, et prenne le temps dont il a besoin pour l'appréhender et le comprendre pleinement. Très souvent, il s'agit de « capsules » vidéo que l'enseignant a filmées chez lui ou de vidéos trouvées sur internet.

- Par un ensemble de documents à étudier et à problématiser. Cette deuxième manière de pratiquer la classe inversée est même nommée par certains chercheurs « classe renversée ». L'enseignant a bâti un ensemble cohérent de documents selon une problématique qu'il ne communique pas aux élèves. Chez eux, les élèves – seuls ou en groupes – étudient les documents et doivent trouver la cohérence du groupement effectué par l'enseignant et comprendre où ce dernier souhaite les mener. C'est un niveau taxonomique plus élevé qui requiert de la part de l'élève ou du groupe un plus gros effort de conceptualisation.

Deuxième temps : la manipulation et les activités au sein de la classe

Encore une fois, il est possible d'organiser le temps de classe de deux manières :

- L'enseignant a préparé des activités permettant de manipuler les concepts qui ont été découverts par l'élève chez lui. Ces activités permettent des échanges entre les élèves qui confrontent leur appropriation des notions. L'enseignant fait circuler la parole ou circule de groupe en groupe – l'organisation en groupes étant la plus courante dans le contexte de la classe inversée – afin d'animer les échanges.
- Au sein d'une classe qui fonctionne d'une manière presque idéale, l'enseignant peut s'effacer presque totalement et laisser un groupe d'élèves littéralement faire le cours. Il peut se contenter d'encourager les élèves qui n'animent pas le cours à y prendre part en posant des questions, en demandant des éclaircissements. Cette manière de faire est intrinsèquement liée à la classe dite « renversée ». Elle se rapproche du fonctionnement par exposés, à la différence que les exposés sont plus courts et ne partent pas, en général, d'un groupement de documents choisi et problématisé en amont par l'enseignant.

Il est enfin possible de mettre en place un troisième temps d'inversion lors de l'évaluation. En effet, l'enseignant a certes la possibilité de terminer une séance inversée par une évaluation sommative d'un type plutôt classique, permettant à chaque élève de rendre compte de son niveau d'acquisition. Cependant, il lui est possible de poursuivre avec la même logique jusqu'au terme de sa séance. Ainsi, l'inversion devient totale.

Pour ce faire, l'enseignant demandera aux élèves d'imaginer le questionnement à réaliser pour évaluer leurs pairs, un groupe réalisant l'évaluation d'un autre groupe et ainsi de suite.

AVANTAGES, INCONVÉNIENTS ET LIMITES

Avantages :

- Le temps de classe est optimisé pour la phase d'application des connaissances, de manipulation ou d'approfondissement. Cela peut motiver un certain nombre d'élèves.
- Ce système peut constituer un gain de temps significatif pour se focaliser sur la manipulation des connaissances.
- Le recours à une vidéo permet aux élèves qui en ont besoin de la visionner autant de fois que nécessaire.
- Cette pratique peut enfin permettre de favoriser l'aide entre élèves, particulièrement pour les élèves timides n'osant pas usuellement interrompre le cours.

Inconvénients et limites :

- La préparation des documents ou de la vidéo est très chronophage.
 - Si le chemin n'a pas été bien pavé pour les élèves, certains ne comprendront pas les notions prévues.
 - Il faut maîtriser les outils de communication utilisés par l'établissement *a minima*, connaître leurs limites et trouver des solutions autres si, par exemple, la taille du fichier auquel on souhaite donner accès est trop élevée.
 - Certains élèves peuvent ne pas avoir accès à la vidéo ou au document mis en ligne par l'enseignant, générant des inégalités.
 - En raison de potentiels problèmes de compatibilité informatique, seuls les documents pdf pourront être lus quel que soit le matériel des élèves (documents consultables en ligne).
 - Certains élèves auront besoin d'un visionnage pour comprendre, d'autres pourront faire intervenir une tierce personne – un parent, ou un professeur particulier – pour leur expliquer ce qu'ils ne comprennent pas, d'autres enfin n'auront personne pour les aider face à leurs difficultés de compréhension, générant des inégalités.
 - Si un élève qui ne bénéficie d'aucune aide extérieure n'a pas compris le document qu'il devait étudier, ou s'il n'a pas pris la peine de faire le travail, le travail en classe va être difficile, voire impossible.
-

FICHE 3

CO-ENSEIGNEMENT

PRINCIPES ET MISE EN ŒUVRE DANS LA CLASSE

Le co-enseignement ou l'intervention de deux enseignants voire de deux adultes dans une salle de cours, est une pratique qui n'est pas si récente. Il était utilisé dans plusieurs dispositifs comme les « Itinéraires de Découverte » en collège, en section européenne et dans les « Travaux Personnels Encadrés » de première. Lors de la dernière mandature, le co-enseignement – parfois aussi appelé co-intervention – était utilisé dans les écoles primaires dans le dispositif « plus de maîtres que de classes ». Sa promotion a également été faite lors de la dernière réforme du collège. Le principe est précisément celui que nous venons d'énoncer : deux adultes interviennent en même temps face aux élèves.

Mais une fois cette base posée, les mises en place peuvent être multiples. Six modalités peuvent être envisagées¹ :

1. L'un enseigne, l'autre observe :

Dans cette modalité, un enseignant prépare et anime le cours. Il n'y a pas réellement co-intervention. Le co-enseignement réside dans l'après. Une phase de « dé-briefing » a lieu après le cours et permet une réflexion sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant qui est intervenu face aux élèves ou auprès des élèves. C'est la modalité appliquée lors d'une inspection.

2. L'un enseigne, l'autre aide :

Un enseignant a préparé le cours et a partagé sa préparation avec le second intervenant (enseignant, AVS, ATSEM...). Il demeure l'intervenant majeur et son co-en-

¹ Dispositif « plus de maîtres que de classes », académie de Paris.

seignant est là pour le seconder. Cette approche peut être associée à une mise en activité à la suite d'une partie plus magistrale ou dialoguée. Elle peut fonctionner aussi lors d'un travail de groupes.

3. Enseignement parallèle :

Ce mode de fonctionnement demande que les deux intervenants aient préparé ensemble. En effet, chacun va intervenir face à une partie de la classe en enseignant le même contenu. Si certains collègues sont capables d'enseigner à partir d'une préparation de cours qu'ils n'ont pas réalisée eux-mêmes, en général cela s'avère difficile et il vaut mieux avoir participé à l'élaboration de la séance.

Pour ce qui est de la mise en place du cours proprement dit, il est possible de diviser la salle de classe en deux ou de travailler – plutôt dans le secondaire pour une question d'espace disponible – dans deux salles différentes.

4. Enseignement par ateliers :

Dans ce cadre, il est possible que chacun des enseignants prépare sa propre partie ou ses propres parties. Ainsi, les co-intervenants passent de groupe en groupe pour faire leur(s) intervention(s).

Cette pratique a été passablement utilisée en Suisse pour des élèves en difficulté. Dans le canton de Fribourg, où des intervenants spécialisés avaient pour mode de fonctionnement de faire sortir des élèves de la classe pour travailler avec eux sur des acquis fragiles, ces derniers se sont aperçus que ce dispositif avait un inconvénient majeur que l'on pouvait rapprocher du « paradoxe de l'aide ». Le fait de ne pas suivre les cours pendant le temps passé avec l'enseignant spécialisé nuisait à la progression des jeunes et les enfermait dans un besoin d'aide.

En intervenant dans la classe pendant le cours, le temps perdu par les élèves était réduit et il était possible pour l'intervenant extérieur de calibrer son travail avec l'enseignant en charge de la classe.

5. Enseignement avec groupes différenciés :

Un enseignant fait le cours face à la partie la plus importante de la classe pendant que le co-intervenant prend en charge un plus petit effectif afin de pouvoir tra-

vailler avec les élèves de ce petit groupe de manière plus individualisée.

6. En tandem :

Les deux enseignants ont préparé le cours ensemble et se sont réparti les tâches ou les moments d'intervention. Ce fonctionnement est cohérent avec un cours dialogué ou un cours plus magistral. Par exemple, pendant que l'un expose ou interagit avec les élèves, l'autre note la trace écrite ou – pour un cours de sciences – effectue les manipulations pour illustrer les propos de son collègue.

Comme toute technique, le co-enseignement et ses différentes déclinaisons présentent des avantages certains mais ont aussi des inconvénients.

AVANTAGES, INCONVÉNIENTS ET LIMITES

Avantages :

- Travailler à deux sur des préparations de cours peut constituer un apport en ce sens que l'on a deux approches différentes qui se confrontent et/ou se complètent pour aborder une même notion ou travailler un même support.
- Avoir en observateur ou en co-enseignant un collègue que l'on apprécie et dont on respecte le jugement peut permettre de remettre en cause certaines pratiques et d'en conforter d'autres. Pour l'observateur, il y a aussi nécessairement des choses à apprendre de ce qu'il observe.
- Co-intervenir, et pas seulement avoir ou être un simple observateur, peut permettre – situations 3, 4 et 5 – de réduire l'effectif et donc d'améliorer les conditions de travail de l'enseignant et des élèves.
- Qu'il y ait division de l'effectif ou que les enseignants passent parmi les groupes, les élèves sont mieux encadrés. Il est possible d'avoir une approche plus individualisée ou, tout du moins, chaque enseignant est plus disponible pour les élèves.

Inconvénients et limites :

- Même si les discussions et travaux à plusieurs peuvent constituer un apport, ils
-

sont aussi intrinsèquement chronophages.

- Co-enseigner implique d'intervenir sur les mêmes créneaux horaires et peut dès lors complexifier la structure des emplois du temps dans le second degré.
 - Le co-enseignement demande des moyens horaires spécifiques. Il est coûteux pour l'institution. Il est souvent mis en place au détriment d'autre chose (ou bien on peut proposer de moins le rémunérer/de le comptabiliser pour moins d'heures, ce qui est illégal).
 - Le co-enseignement ne peut être réellement porteur que si les deux intervenants s'entendent bien et respectent le travail de l'autre, tant dans la phase de préparation commune que dans la phase d'intervention. Sinon une critique qui devrait être constructive sur les pratiques du collègue peut se transformer en jugement de valeur. Un collègue peu motivé peut se décharger de tout le travail sur son collègue. D'aucuns – ce fut le cas au moment de la réforme du collège de 2016 dans certains bureaux et mêmes dans des syndicats pro-réforme – considèrent que les enseignants n'ont pas à choisir avec qui ils souhaitent travailler car nous sommes tous censés travailler en équipe. L'expérience a prouvé et prouve tous les jours que cette façon de voir les choses est trop limitée car nous travaillons sur de l'humain.
-

FICHE 4

COMPÉTENCES (ENSEIGNER PAR)

PRINCIPES ET MISE EN ŒUVRE DANS LA CLASSE

L'arrivée des compétences dans le système français :

Le principe des compétences fut développé et utilisé au Canada pour arriver ensuite en Europe à la fin des années 1990. Elles apparurent notamment en Belgique en 1997 au travers de la Loi dite « Missions ».

En France, elles firent officiellement leur apparition avec la Loi d'orientation et de programmation pour l'École. C'est en effet ce texte, daté du 23 avril 2005 et se basant sur les préconisations de l'OCDE ainsi que sur les compétences clefs définies par le Parlement Européen, qui posa le socle commun de connaissances et de compétences. Ce premier socle s'articulait autour de **7 compétences** :

- 1) La maîtrise de la langue française,
- 2) la pratique d'une langue vivante étrangère,
- 3) les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique,
- 4) la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication,
- 5) la culture humaniste,
- 6) les compétences sociales et civiques,
- 7) l'autonomie et l'esprit d'initiative.

En 2013, la Loi du 8 juillet 2013, dite d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école, jeta les bases d'un nouveau socle, cette fois-ci nommé *socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Ce dernier, paru au B.O. n° 17 du 23 avril 2015, est toujours en vigueur aujourd'hui.

Il se décompose en **5 grands domaines** transdisciplinaires et déclinés en items :

- 1) Les langages pour penser et communiquer,
- 2) les méthodes et outils pour apprendre,

- 3) la formation de la personne et du citoyen,
- 4) les systèmes naturels et les systèmes techniques,
- 5) les représentations du monde et l'activité humaine.

Dès leur origine outre Atlantique, leurs finalités furent clairement posées. Il s'agissait de rendre l'enseignement et l'évaluation plus clairs, plus transparents et plus accueillants – car ne prenant en compte que les succès des élèves. Ce système se basait sur des objectifs mieux identifiés par les élèves qui étaient amenés à autoévaluer leur degré de réussite dans les différentes compétences. Ainsi, la note devenait caduque et faisait place à la notion de positionnement sur une échelle.

Qu'est-ce qu'une compétence ?

De nombreuses recherches ont été menées sur le sujet au Canada, en Belgique, Suisse et France. La revue «Éducation et formation» de l'Université de Mons en Belgique, en présente régulièrement les résultats.

A la lecture des différents travaux menés depuis les années 90, on note que les chercheurs eux-mêmes peinent à se mettre d'accord sur une définition simple de la notion de compétence.

Par ailleurs, dans le domaine de l'Éducation, la dichotomie compétence / performance, chère aux linguistes puis utilisée en psychologie, ne sera pas pertinente puisqu'en classe, la compétence de l'élève se traduit par sa performance.

L'Éducation nationale définit une compétence en 2005 comme « *une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.* »

Elle la définit ensuite en 2015 comme « *l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites.* » Cette définition est à mettre en perspective avec les résultats de la France à l'enquête PISA, puisque c'est dans la résolution de problèmes demandant d'accomplir des tâches complexes, transversales et fondées sur des situations concrètes que nos élèves se trouvent en échec.

Compte tenu des difficultés posées par l'objet « compétences », on comprend mieux le passage de 7 compétences à 5 domaines, sans pour autant que le problème soit réglé car « *mal définie, une compétence, comme tout autre objet nébuleux, ne peut être que mal évaluée (Laveault, 2007).* »

Nos propos ne veulent pas dire que le principe des compétences est mauvais mais qu'il convient de les manipuler avec réflexion pour se diriger vers le but voulu par le professeur. En effet, l'exemple du Québec ne doit pas être laissé de côté. Dix ans après avoir imposé le tout compétences, on a constaté que le taux de décrocheurs n'avait pas baissé, le niveau moyen des élèves pas augmenté (U. de Laval, août 2014). On a alors rendu aux professeurs leur liberté pédagogique, réintroduit des programmes contenant de vrais savoirs, les notes et le bulletin unique simplifié, compréhensible par tous.

Une illustration de ces principes et de leur mise en place : l'enseignement des langues vivantes.

Les langues ont très tôt été placées au centre de l'enseignement par compétences en ce sens qu'elles sont désormais régies par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Le CECRL se divise en 5 compétences qui sont subdivisées en différents descripteurs qui s'acquièrent au gré des activités et des tâches réalisées par les élèves. Il positionne les élèves sur l'échelle A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2, A1 étant le niveau cible en primaire, B2 le niveau cible au baccalauréat...

La mise en place de cet enseignement par compétences en langue vivante dans une séquence peut ainsi se faire comme suit :

- L'enseignant souhaite faire travailler la compétence : Expression Écrite.
- Il prévoit une tâche finale : la rédaction d'un carnet de voyage.
- Il définit les items qu'il évaluera à travers cette production écrite.
- De ces items, il fait des ressources que l'élève s'appropriera à travers des activités en classe :
 - > Compréhension Écrite : étudier un exemple de carnet de voyage afin d'en comprendre la structure et de travailler les temps du récit.
 - > Compréhension Orale : étudier un documentaire de type National Geographic afin d'apporter le lexique du voyage.
 - > Expression Orale : narrer une aventure afin de manipuler les temps du récit et d'enrichir le vocabulaire des émotions plus personnelles...
 - > Compétence transversale / Expression Orale en Interaction : rechercher des documents / illustrations en groupe sur Internet afin d'échanger entre pairs en langue cible et d'apprendre à faire une recherche pertinente.

L'évaluation de la tâche finale ne nécessite pas de note. L'enseignant, selon les items choisis, place l'élève sur une échelle de réussite, montrant le degré d'acquisition. L'enseignant, soit globalement, soit compétence par compétence, pourra prendre en compte le niveau cible (entre A1 et C2) pour placer l'élève dans le continuum « Non

Acquis / En cours d'acquisition / Acquis / Niveau cible dépassé» comme cela se fait au primaire par exemple. Il pourra aussi, en se référant aux descripteurs du CECRL, placer l'élève (entre A1 et C2) dans les différents éléments travaillés.

Evidemment, rien n'empêche d'attribuer un certain score à chaque item pour ensuite parvenir à une note...

AVANTAGES, INCONVÉNIENTS ET LIMITES

Avantages :

- L'enseignement par compétences nécessite d'annoncer aux élèves quelles compétences vont être travaillées durant la séance. Ils en connaissent donc les objectifs. Ce faisant, ils peuvent être plus attentifs à leur progression.
 - Le principe de la tâche finale peut permettre aux différents types de mémoire de se mettre en branle. Là où dans certaines activités « préparatoires », l'auditif ou le visuel seront avantagés car confrontés à des textes ou à des documents audio-vidéo, le kinesthésique pourra intégrer des éléments du programme à travers des réalisations nécessitant des manipulations.
 - L'aspect transversal de certaines compétences peut permettre à certains élèves de se rendre compte que les disciplines ne sont pas des mondes cloisonnés qui n'ont pas à se rencontrer. Des acquis méthodologiques en langues peuvent ainsi faire progresser en Lettres ou dans d'autres domaines.
 - Le fait de différencier les compétences et de ne pas toujours évaluer par une interrogation écrite peut permettre à des élèves qui auraient des faiblesses avec ce mode d'expression de se révéler et de prendre goût à la matière en se sentant en réussite. Ce mode de fonctionnement peut pousser notamment à développer des évaluations orales.
 - Ce n'est pas parce qu'on recourt à l'enseignement par compétences que l'on doit forcément évaluer par compétences. On peut identifier quelques grandes compétences sur lesquelles on revient régulièrement, sans pour autant bouleverser tout son enseignement.
 - Cette méthode est pertinente pour évaluer ce qui relève d'un savoir faire (utilisation d'un microscope, réalisation d'un schéma, etc.).
-

Inconvénients et limites :

- Certaines disciplines (de l'aveu même de notre institution) se prêtent mieux au fonctionnement par compétences que d'autres. Si l'on trouve des enseignants utilisant les compétences dans tous les enseignements et disciplines, il est généralement admis que le travail par compétences est plus aisé à mettre en place en EPS qu'en histoire, par exemple.
 - Attention à ne pas multiplier les listes de compétences disciplinaires et transdisciplinaires ou avoir une liste de compétences à rallonge. On peut en arriver à ne plus avoir de vision globale de ce que l'on évalue, ou même de ce que l'on enseigne.
 - Le résultat n'est pas toujours compréhensible par les familles, notamment dans le cas de livrets de compétences faisant plusieurs pages (voire plusieurs dizaines de pages dans certaines écoles primaires !).
 - Découper le travail en compétences peut donner l'impression de réussite à des élèves à qui il manque pourtant des connaissances ou d'autres méthodes pour réussir réellement à aller au bout du travail. Les élèves peuvent vite en arriver à faire la somme des « points verts » et des « points rouges », mettant ainsi sur le même plan les différentes compétences évaluées, alors que certaines peuvent avoir beaucoup plus d'importance que d'autres.
 - Travailler par compétences ne doit pas entraîner la mise au second plan des savoirs. Cet écueil se retrouve dans certains programmes. Or l'expérience a montré que le « tout compétences » n'était pas la solution. Cette réserve se traduit chez certains contempteurs à travers l'idée que les compétences sont issues du monde professionnel, et qu'elles n'ont rien à faire à l'École, cette dernière n'ayant pas et ne devant pas avoir une visée directement utilitariste.
 - L'évaluation par tâche finale peut poser problème. Les élèves sont globalement motivés par la réalisation souvent artistique de ces tâches et en soignent donc la forme. Or il peut être difficile de construire une évaluation qui reflète le travail de fond tout en prenant en compte (sans être excessif) la forme. Cela est d'autant plus vrai lorsque ces tâches finales sont réalisées en groupe.
 - Il y a finalement autant de listes de compétences que de collègues, d'écoles ou d'établissements qui pratiquent l'enseignement et/ou l'évaluation par compétences. Si cela permet à chacun de s'approprier la notion, cela révèle aussi son instabilité et sa très faible valeur scientifique. À l'arrivée, on en vient à se demander s'il y a véritablement un contenu derrière certaines dénominations de compétences.
-

FICHE 5

CONSTRUCTIVISME / SOCIO-CONSTRUCTIVISME

PRINCIPES ET MISE EN ŒUVRE DANS LA CLASSE

Courant de la pensée pédagogique reprenant les conceptions constructivistes dont il est le prolongement, le socio-constructivisme se nourrit, entre autres, des recherches du philosophe Gaston Bachelard, du psychologue suisse Jean Piaget et du psychologue russe Lev Vygotsky. Ayant pris acte de la lenteur avec la quelle s'effectue le progrès scientifique, Bachelard affirme que « la connaissance ne se construit que progressivement et en surmontant [des] obstacles que sont les connaissances antérieures². » Jean Piaget a, quant à lui, identifié des stades de développement successifs chez l'enfant, et montré que l'organisation mentale de ce dernier ne se modifie de manière durable que s'il la construit par lui-même et dans l'action³, et ce après avoir éprouvé le caractère inopérant de l'organisation antérieure. Enfin, Vygotsky⁴ a ajouté un volet capital à l'approche de Piaget en soulignant l'importance des interactions avec autrui comme « levier d'apprentissage. »⁵

En appui sur ces différentes approches, le courant pédagogique socio-constructiviste fait partie des méthodes dites actives. Il diffère des modes d'enseignement transmissifs (tels que le cours magistral ou dialogué). Cette distinction entre mode transmissif et méthodes actives sous-tend des conceptions différentes du savoir : si, dans les modes transmissifs d'enseignement, le savoir a vocation à être « transmis » de l'extérieur, dans les méthodes actives telles que l'approche socio-constructiviste, le savoir est vu comme le résultat d'une « réorganisation mentale du sujet »⁶, et est donc envisagé comme un processus interne.

Puisque dans l'approche constructiviste/socio-constructiviste, les savoirs ne s'em-

2 BEY, B., STRASZEWSKI, M. (2004). Enseigner l'histoire aux adolescents – Démarches socio-constructivistes. Bruxelles : De Boeck, p. 150.

3 Ibid., p. 156.

4 Ainsi que l'Américain Jerome Bruner à sa suite.

5 GRANDSERRE, S, LESCOUARCH, L. (2009). Faire travailler les élèves à l'école. 7 clés pour enseigner autrement. Issy-Les-Moulineaux : ESF Éditeur, p. 55.

6 BEY, B., STRASZEWSKI, M. Op. Cit., p. 149.

pilet pas mais se construisent, l'apprentissage se pense dans cette optique comme une « déconstruction partielle des connaissances préexistantes et une reconstruction permettant d'intégrer le nouveau savoir. »⁷ Cela suppose que les élèves confrontent leurs représentations avec d'autres, déstabilisantes, afin de remettre celles-ci en question. Il existe des dispositifs didactiques permettant de créer cette « situation de conflit cognitif. »⁸ Dans l'espace de la classe, ce conflit devient socio-cognitif si les interactions cognitives entre les élèves sont favorisées.

Pour le volet « social » du socio-constructivisme, le travail en groupes et sous-groupes de pairs permet d'instaurer un cadre propice aux échanges et aux confrontations de représentations⁹. On songera par exemple aux méthodes dites coopératives¹⁰.

Pour le volet « construction des savoirs », plusieurs types de situations didactiques sont envisageables. La **situation-problème** est fréquemment convoquée. Il s'agit d'amener les élèves à construire un savoir à partir d'une énigme ou d'un problème. Dans ce cas, la connaissance visée constitue la solution la plus adaptée à la résolution du problème en question. Depuis quelques années, l'attention se porte également sur la construction du problème lui-même. C'est la **problématisation** développée par Michel Fabre et Christian Orange¹¹. Ces approches se déclinent de différentes manières selon la discipline¹².

Par exemple, inviter les élèves à comparer (en binôme ou par petits groupes) leurs notes prises lors d'une compréhension de l'oral en LV et à échanger à leur sujet avant une nouvelle écoute et une mise en commun relève du socio-constructivisme. La technique du *World café*¹³ permet de faire émerger des représentations, d'amorcer leur confrontation et de commencer à les faire évoluer. On se situe là-aussi dans une approche socio-constructiviste.

7 Ibid., p. 22.

8 Ibid., p. 22.

9 GRANDSERRE, S, LESCOUARCH, L, Op. Cit., p. 57.

10 L'apprentissage coopératif est une approche anglo-saxonne de travail en groupes se caractérisant, selon Alain Baudrit, par l'interdépendance fonctionnelle, l'hétérogénéité mesurée, l'égalité des statuts. Voir : BAUDRIT, A. (2005). « Apprentissage coopératif et entraide à l'école ». Revue française de pédagogie, n° 153, octobre-novembre-décembre, p. 121-149.

11 Pour approfondir, voir notamment : FABRE, M. (1999). Situations-problèmes et savoir scolaire. Paris : PUF et ORANGE, C. (2005). Problème et problématisation (dir), ASTER n° 40 (Disponible en ligne).

12 Il n'est toutefois pas question de demander à l'élève de « réinventer à lui seul la genèse de savoirs que l'humanité a mis quelques millénaires à construire », GRANDSERRE, S, LESCOUARCH, L, Op. Cit., p. 53.

13 Le *World café* est une pratique collaborative importée des États-Unis. Elle peut, par exemple, se présenter ainsi : quatre questions différentes, en lien avec un problème à traiter, sont inscrites sur quatre grandes feuilles scotchées sur quatre tables de la salle. Quatre groupes sont formés. Chaque groupe inscrira ses éléments de réponse ou ses réflexions sur chaque feuille en tenant compte ou non des éléments apportés par les autres groupes. En quatre tours, chacun des groupes aura été confronté à chacune des questions. Le temps passé devant chaque question est réduit à chaque tour (par exemple 8 mn, puis 6 mn, puis 4 mn, puis 2 mn). Lors de la mise en commun en plénière, un ou deux rapporteurs désignés dans chaque groupe synthétiseront les résultats obtenus pour chaque question (ou feuille), c'est-à-dire à la fois les éléments trouvés par leur propre groupe et ceux trouvés par les autres groupes.

AVANTAGES, INCONVÉNIENTS ET LIMITES

Avantages :

- L'approche constructiviste/socio-constructiviste présente l'avantage de ne pas limiter l'activité de l'élève à la simple observation ou à la lecture. Ce dernier est confronté à un problème et doit fournir des efforts pour le résoudre. Une telle situation peut se révéler motivante.
- Les situations d'interactions en groupes restreints peuvent être bénéfiques aux élèves timides.
- La concertation entre pairs, favorisée dans les travaux de groupes, peut contribuer au développement de l'autonomie chez les élèves¹⁴.
- L'approche socio-constructiviste n'a pas nécessairement vocation à constituer l'unique méthode d'enseignement durant la séance. Elle peut être mise en œuvre ponctuellement, à n'importe quel moment du cours, pour aborder une nouvelle thématique/problématique, pour approfondir une question ou bien pour amorcer la conclusion d'un chapitre.
- Sur le principe, les méthodes socio-constructivistes peuvent s'appliquer à des élèves de tous âges. Seules les modalités de mise en œuvre seront à adapter à l'âge et à la maturité du public concerné.

Inconvénients et limites :

- Une certaine vigilance s'impose lorsque l'on met en œuvre ce type d'approche, car les discussions entre pairs ne sont pas la garantie de progrès cognitifs chez tous les élèves. En effet, le fonctionnement relationnel au sein du groupe peut fausser la résolution du conflit socio-cognitif (recherche de l'évitement du conflit, confiance en la compétence d'un seul élève jugé plus « fort »)¹⁵. Pour limiter ces travers, l'enseignant peut instaurer des règles comme demander à chacun la justification de toute prise de position et exiger une répartition des rôles dans le groupe (secrétaire, rapporteur, intermédiaire, par exemple)¹⁶.
- La mise en œuvre en classe de l'approche socio-constructiviste nécessite du temps, temps dont l'enseignant ne dispose pas toujours.
- Si un effectif élevé n'est pas, *a priori*, un obstacle à la mise en œuvre d'une approche socio-constructiviste, il nécessitera toutefois une organisation affinée, avec par exemple la mise en place, au sein d'un plus grand groupe, de sous-groupes entre lesquels il conviendra de prévoir aussi des temps d'échange et de bilans intermédiaires. Le plus difficile pour l'enseignant sera, dans sa prépara-

14 BEY, B., STRASZEWSKI, M. (2004). Op. Cit., p.170, 174, 228.

15 Ibid., p.170-172.

16 Ibid., p.171-173.

tion, de se projeter concrètement dans la future situation de travail, notamment au plan matériel (disposition de la salle, fonctionnement des groupes et sous-groupes).

- Lorsque l'on recourt à un dispositif basé sur le socio-constructivisme, il faut savoir accepter une augmentation du niveau sonore dans la classe (dans les limites du raisonnable). Ces méthodes sont donc à mettre en œuvre de préférence dans des classes au climat apaisé, surtout lorsque l'on est peu familiarisé avec ce type de démarche.
-

FICHE 6

COURS MAGISTRAL, COURS DIALOGUÉ

PRINCIPES ET MISE EN ŒUVRE DANS LA CLASSE

Nous abordons ici la pédagogie la plus décriée, à tort. On peut considérer que les origines du cours magistral remontent au Moyen-Âge et à la formation des premiers clercs. Initialement, le professeur lisait et commentait un texte ou un ouvrage et ses élèves devaient noter et retenir les informations et explications qui leur étaient données. De nos jours, le professeur présente la (ou les) notion(s), le cadre théorique. Les élèves, dans un second temps, pourront appliquer, redémontrer, s'exercer, expérimenter, manipuler... la notion transmise.

Cette transmission est orale, pure ou avec un nombre pouvant être élevé de supports variés (tableaux, photographies, textes, graphiques, images, etc.). Il est nécessaire de prévoir un temps de vérification et consolidation des acquis, au travers d'exercices. Les élèves de leur côté mobilisent toute leur attention à l'écoute, la compréhension et l'assimilation des notions exposées.

Le cours magistral n'est pas synonyme d'un professeur assis à son bureau, débitant un cours rédigé d'une voix lente et monocorde sans interaction, ne serait-ce que visuelle, avec ses élèves.

C'est la pédagogie la plus efficace lorsque l'on a beaucoup de connaissances à transmettre, peu de temps et un public motivé. C'est particulièrement vrai avec des élèves de lycée. Néanmoins, il y aura toujours une phase ultérieure de remobilisation et d'application des connaissances.

Le cours dialogué découle du cours magistral avec une part d'échanges et de rétroaction, de retour de la part du public, qui permet de le pratiquer avec un public moins autonome ou ayant moins de prérequis ou plus jeune. L'autre avantage du cours dialogué est de s'appuyer sur les connaissances des élèves pour construire le cours ou de faire émerger les représentations erronées pendant celui-ci.

1. Étape de préparation :

Elle consiste à :

- a. Préparer l'ensemble des connaissances et concepts à transmettre.
- b. Cerner les idées maîtresses.
- c. Rédiger un plan détaillé qui fera apparaître les axes forts, les points cruciaux du raisonnement.
- d. Prévoir les points qui seront à éclaircir dans une phase de rétroaction ou de dialogue car posant à l'évidence problème. En clair, repérer à l'avance les points les plus difficiles qu'il faudra expliciter davantage en les reprenant et en fournissant des exemples ou anecdotes.
- e. Éventuellement, prévoir une bibliographie afin que le public puisse compléter le cours et/ou savoir où rechercher des informations sur un point très précis.

2. Le déroulement :

Le principe est simple, l'exécution est difficile, tout est question d'équilibre et d'un peu de jeu d'acteur.

- a. Annoncer l'objet du cours.
- b. Annoncer, ou mieux, afficher le plan détaillé qui permettra de donner des points de repères aux élèves.
- c. Dire le cours en s'assurant d'être précis dans le déroulement, le ponctuer d'exemples ou d'anecdotes (personnelles, historiques, inventées ou lues...) pour marquer les points saillants, attirer l'attention sur les difficultés pour focaliser la concentration des élèves, jouer un peu, travailler sa parole (varier la vitesse, le rythme, marquer des pauses afin de maintenir l'attention du public, rester attentif aux réactions et modifier éventuellement le déroulement pour s'assurer de la compréhension du public). Ménager des bilans d'étapes si nécessaire. Il est possible de recourir à l'humour et de surjouer mais en s'assurant de la bonne compréhension des élèves.
- d. Prévoir un temps pour répondre aux questions ou reprendre directement les points les plus complexes.

Selon l'âge et le niveau des élèves, la méthode s'adapte pour prendre en compte la difficulté de la prise des informations par écrit :

- > Exposer le cours et les élèves prennent des notes en même temps.
 - > Exposer le cours une fois, en demandant une attention et concentration pleine aux élèves, de façon à ce que les points fondamentaux soient saisis ;
-

puis le professeur recommence l'exposé et les élèves prennent des notes ou le cours est dicté par le professeur.

- Exposer le cours et les élèves complètent, pendant l'exposé, un polycopié distribué avant le cours.
- Exposer le cours une première fois, distribuer le polycopié à compléter, puis recommencer le cours et les élèves complètent alors le polycopié.
- Exposer le cours puis distribuer un polycopié complet.

Dans le cadre d'un cours dialogué, il va de soi que cette trame se réduit pour laisser place à plusieurs phases d'échanges avec les élèves ou même à des échanges entre les élèves, voire à de petits temps de travail en groupes, avant de reprendre le déroulement général.

Tout est possible en fonction de l'objectif du cours et des réactions des élèves. Il faut s'autoriser à modifier ce que l'on avait prévu en fonction du retour de ces derniers.

AVANTAGES, INCONVÉNIENTS ET LIMITES

Avantages :

- Moyen le plus efficace et le plus rapide de transmettre un grand nombre de connaissances.
 - Dans le cadre du cours dialogué, on retrouve les mêmes avantages avec une efficacité moindre mais la possibilité de le pratiquer avec des élèves moins autonomes, ayant moins de connaissances, donc plus jeunes.
 - Quand un enseignant maîtrise son sujet, c'est certainement l'une des pédagogies les plus exaltantes pour l'enseignant. On peut à la fois se faire plaisir sur le plan intellectuel mais aussi jouer et interagir avec les élèves avec un très haut niveau de satisfaction, pour soi comme pour les élèves.
 - Méthode particulièrement indiquée pour aborder une notion compliquée. Exemples : en cas de concepts difficiles à intégrer ; en cas de raisonnement à multiples étapes.
 - Les élèves y sont réceptifs, ils savent que, contrairement à une pédagogie constructiviste, il n'y aura pas de passage par une phase de tâtonnement, d'erreur, et que le contenu qui va leur être dispensé sur le mode magistral sera exact, rigoureux, organisé / cadré / structuré. La « seule » tâche des élèves est d'être concentrés sur la compréhension, ce qui peut leur donner un certain confort.
-

- C'est une préparation nécessaire à l'enseignement supérieur, particulièrement dans sa forme la plus aboutie (prise de notes) pour les élèves en lycée.

Inconvénients et limites :

Éliminons d'entrée de jeu certaines objections malhonnêtes. Le cours magistral n'est ni un acte de domination envers des élèves passifs et soumis ni particulièrement vecteur d'ennui. Les élèves sont tout sauf passifs, bien au contraire, suivre un cours magistral demande un effort de concentration, d'attention, sollicite beaucoup la mémoire de travail, l'autonomie dans le tri et la sélection des informations et une capacité de synthèse pour retenir et synthétiser les idées principales du cours. En résumé, il n'y a pas plus actif qu'un élève qui suit sérieusement un cours magistral.

- C'est une forme très exigeante sur le plan de l'engagement des élèves.
- Cela exige la mobilisation de toute l'énergie du professeur qui doit parfaitement maîtriser les connaissances.
- Cela peut virer à la catastrophe si le professeur ne maîtrise pas son sujet ou s'il peine à attirer et maintenir l'attention des élèves. **Nous ne sommes pas tous faits pour utiliser a priori cette méthode** (mais cela se travaille) qui se fonde également sur une forme de charisme du professeur et sa capacité à « conter l'histoire ».
- Dans le cadre d'un cours dialogué, les digressions potentielles engendrées par les interventions des élèves (que l'on ne peut ni ne doit mettre de côté) peuvent être chronophages.
- Dans le cadre d'un cours dialogué, si les élèves ne participent pas suffisamment ou si le professeur ne réussit pas à susciter l'intérêt, ce dernier peut se retrouver très seul à « tirer » ses élèves afin de construire le cours.
- Dans le cadre d'un cours magistral avec prise de notes, s'assurer préalablement que la méthode de prise de notes est acquise, au risque que la transcription écrite soit vide et ne permette pas la mémorisation.
- Vérification de l'acquisition des notions : ne pas penser que le cours magistral permet de gagner particulièrement de temps à l'arrivée dans le secondaire. Il est nécessaire de prévoir un temps de mise en exercice, de faire raisonner sur les notions abordées.
- Canalisation de l'énergie des élèves : les élèves sont en écoute active, il est donc nécessaire d'adapter la durée de la phase de cours magistral à l'âge des élèves (de quelques minutes à l'école primaire, à une dizaine de minutes au lycée, et jusqu'à cinquante minutes – cours plein – en fin de lycée).
- Ne pas oublier de tenir compte de l'heure de la journée : certains créneaux sont peu propices à la nécessaire concentration.

FICHE 7

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

PRINCIPES ET MISE EN ŒUVRE DANS LA CLASSE

« La différenciation pédagogique¹⁷ est avant tout une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques. C'est une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage. »¹⁸ Elle invite donc à mettre en œuvre des méthodologies différentes afin de prendre en compte l'hétérogénéité, c'est-à-dire « les différences de capacités, d'intérêts, de vitesse, de stratégie, de qualité du travail, d'entrées dans le savoir. »¹⁹

Elle peut s'inscrire dans différentes temporalités²⁰

- la **différenciation successive** permet de conserver une progression collective mais alterne les méthodes utilisées. Il s'agira par exemple de varier les supports, les approches (écrite, orale...) ou les formes sociales de travail (travail collectif, individuel, de groupe).
- dans la **différenciation simultanée**, les élèves n'effectuent pas la même activité. Les groupes travaillent en même temps sur une tâche différente tout en poursuivant un objectif commun. Cela peut se traduire, par exemple, par des guidages différents, plus ou moins poussés, pour « permettre à tous de réaliser l'essentiel et à certains d'aller plus loin. »²¹

Les dispositifs de différenciation peuvent donc porter sur les contenus (matériel didactique), les structures (aménagement du temps, des ressources matérielles, des

17 Il ne faut pas confondre « différenciation pédagogique et « pédagogie différenciée ». Cette dernière est « une forme de pédagogie particulière, comme la pédagogie de la maîtrise ou la pédagogie par objectifs », qui « insiste sur les différences individuelles de chaque élève, incompatibles avec un mode d'enseignement indifférencié », in : PERRENOUD, Ph. et MONTANDON, Cl. (dir.) (1988). Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs. Lausanne : Réalités sociales.

18 Gouvernement du Québec. (2006). L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p. 27.

19 GRANDSERRE, S., LESCOUARCH, L. (2009). Faire travailler les élèves à l'école. 7 clés pour enseigner autrement. Issy-Les-Moulineaux : ESF Éditeur, p. 27.

20 FEYFANT, A., (Décembre 2008), « Individualisation et différenciation des apprentissages », Dossier d'actualité, n° 40, INRP, p. 10.

21 PY, G., LEDUC-CLAIRE, C. (2008), Guide du professeur stagiaire – Débuter dans l'enseignement secondaire, Paris, Vuibert, p. 334.

lieux d'apprentissage), les processus (stratégies pédagogiques, outils, consignes) et les productions (forme, volume, type de communication à autrui, etc.).²²

Il y a plusieurs façons de différencier en classe, en agissant sur plusieurs variables :

- 1) Varier la quantité de travail demandé : dictées ou rédactions plus ou moins longues, nombres d'exercices (y compris en évaluation), exigences plus ou moins fortes.
- 2) Varier la difficulté des exercices. Par exemple, on peut envisager de faire résoudre des problèmes mathématiques avec ou sans conversions de mesures.
- 3) Varier le temps donné pour réaliser une tâche.
- 4) Varier les aides : possibilité ou non d'utiliser les leçons, les formules mathématiques, les tableaux de conjugaison, un dictionnaire...
- 5) Varier les processus de mémorisation :
 - > mémorisation visuelle par des cartes mentales, par l'usage des surligneurs...
 - > mémorisation auditive par le récit, la répétition...
 - > mémorisation kinesthésique par le recours à la manipulation ou les jeux. Pour ce dernier processus, on pensera à l'utilisation de cartes à choix multiples, avec des pinces à linge (voir encart ci-après), pour l'entraînement à l'utilisation des homophones grammaticaux, par exemple.
- 6) Favoriser l'autonomie par la pratique du plan de travail : exercices différenciés, brevets d'orthographe, rallye écriture, rallye lecture, constructions géométriques, choix de poèmes, exercices auto-correctifs, utilisation du traitement de texte...
 Pour effectuer son plan de travail, l'élève dispose d'une feuille de route sur laquelle sont indiqués (dans les différentes matières si on exerce dans le 1er degré) les exercices qu'il peut ou doit réaliser.

EXEMPLE D'UTILISATION DES CARTES À CHOIX MULTIPLES

Sur une feuille plastifiée est écrite une phrase : « Jean ? perdu son étui ? lunettes. »

Trois réponses possibles sont indiquées au bas de la carte : a, à, as.

L'élève place la pince à linge rouge sur une des réponses et la pince à linge verte sur une autre réponse.

En tournant la carte, la pince rouge doit se trouver sur la gommette rouge et la pince verte sur la gommette verte. Ces gommettes ont été préalablement placées par l'enseignant lors de la préparation de cet outil.

EXEMPLE DE PLAN DE TRAVAIL, PÉRIODE 1 - CM1					
		MATHS		MES ESSAIS	
GÉOMÉTRIE	Utiliser en situation le vocabulaire géométrique : points alignés, droite, droites perpendiculaires, droites parallèles, segment, milieu	Sur fiche à demander à la maîtresse			
	Reconnaître des droites parallèles et perpendiculaires dans des figures complexes	440	450	640	
	Tracer des droites perpendiculaires à l'aide de l'équerre et de la règle	Sur fiche à demander à la maîtresse			
	Construire des carrés, des rectangles				
NUMÉRATION ET CALCULS	Lire, écrire, décomposer les grands nombres	320 360	520 560	550	
	Décomposer les grands nombres	300 310 330	340 370 380	500 510 530	
	Comparer les grands nombres	690	-	-	
	Ranger les grands nombres, placer sur une droite numérique	450 490	650 660	420	
	Encadrer les grands nombres	470	670	680	
	Connaître la signification des chiffres composant un nombre	400	630	640	
	L'addition	Livret de ceintures			
	L'addition à trous	Livret de ceintures			
	La soustraction	Livret de ceintures			
		300 310 320 330	500 510 520 530	- 540 550 -	
MESURES	Mesurer et reporter une longueur à l'aide du compas		Sur fiche		
		FRANÇAIS		MES ESSAIS	
ORTHOGRAPHE	Différencier a/à	Fiches, pinces à linge - classeur rouge			
	Différencier et/est	Fiches 03, pinces à linge - classeur rouge			
	Différencier on/ont	Fiches 05, pinces à linge - classeur rouge			
	Différencier son/sont	Fiches 06, pinces à linge - classeur rouge			
	Ecrire sans erreur les pluriels des noms se terminant par s, x, z ; par -al ; par -ou	Fiches 022/023 Bled 130/131/132 p.47/48 Bled p.48/49			
	Ecrire sans erreur les pluriels des noms se terminant par -eu ; par -eau ; par -au				
Les verbes en -cer ; -ger ; -guer	Sur fiche				
CONJUGAISON	Conjuguer des verbes du 1er et 2ème groupe au présent	Livret de conjugaison			
	Conjuguer les verbes au futur				
	Trouver l'infinitif d'un verbe	Sur fiche à demander à la maîtresse			
	Trouver le groupe d'un verbe				
GRAMMAIRE	Identifier le verbe et le sujet (nom propre, groupe nominal, pronom personnel, pronom relatif)	200 210	220 230	260 -	
	Identifier le nom (nom propre/nom commun)	Bled ex.9 et 10 p. 10/11			
	Identifier l'adjectif qualificatif	200	210	-	
	Construire correctement des phrases négatives	310 320	330 340	350 360	
	Construire correctement des phrases interrogatives	200	210	220	
	Construire correctement des phrases injonctives	250	260	-	
		POÉSIE		MES ESSAIS	
		Classeur vert			
		ATELIER		N° DES FICHES	
		Constructions géométriques			-
		Rallye lecture			-
		Rallye écriture			-
Les nombres indiqués en colonne de droite correspondent aux numéros des fiches préparées par le professeur					

AVANTAGES, INCONVÉNIENTS ET LIMITES

Avantages :

- Une prise en compte de la diversité des élèves, afin d'offrir un enseignement dont chacun est à même de profiter, à son rythme.
- Une relation davantage individualisée avec les élèves.

Inconvénients :

- Un temps de préparation très nettement accru pour le professeur. Varier la quantité de travail ou le temps de réalisation de la tâche est aisé à mettre en place. En revanche, varier la difficulté des exercices demande un travail en amont.
- Un risque de perdre la dimension nationale des programmes et de l'enseignement. La différenciation pédagogique vise à varier les approches pédagogiques, mais on n'est pas supposé, y « adapter » le programme national au niveau de chaque élève, ce qui est, en fait, interdit. Tous les élèves doivent se voir enseigner le programme national règlementaire. Il ne faut pas confondre différenciation pédagogique et réduction des exigences pour certains élèves.

Limites :

- D'une manière générale, la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique efficace nécessite une bonne connaissance des profils individuels des élèves. Des évaluations régulières à visée diagnostique sont donc requises.
 - Le plan de travail est une façon de faire classe intéressante mais qui demande un gros investissement préalable. Il est sans doute préférable de le mettre en place, si ce système convient à l'enseignant, lorsque les contenus et la gestion de classe sont suffisamment maîtrisés.
 - L'institution a tendance à présenter la « différenciation pédagogique » comme la solution à tous les problèmes, et notamment à celui de l'extrême hétérogénéité des classes. Ce discours vise clairement à culpabiliser les enseignants et à dédouaner l'institution de ses responsabilités (notamment en termes de moyens humains et de conditions de travail).
-

FICHE 8

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

PRINCIPES ET MISE EN ŒUVRE DANS LA CLASSE

L'enseignement explicite est la formalisation d'une stratégie d'apprentissage qui découle de l'analyse de nombreuses études et recherches — d'abord aux États-Unis et au Canada puis dans différents pays de culture anglo-saxonne, des pays asiatiques et des pays francophones (Belgique et Suisse). Ces études portaient sur les approches les plus efficaces, en particulier auprès d'élèves de milieux socio-économiques défavorisés mais aussi d'élèves en grande difficulté dans les apprentissages. La pédagogie explicite est formalisée par Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Mario Richard dans le prolongement de la *direct instruction* américaine. Elle se compose de trois grandes étapes :

- L'étape de préparation par l'enseignant.
- La phase interactive, c'est à dire l'enseignement proprement dit auprès des élèves.
- La phase de consolidation qui vise à poursuivre l'apprentissage après la classe.

On peut résumer en disant qu'il s'agit pour l'enseignant de **dire** clairement les objectifs de la leçon, de **montrer** explicitement comment exécuter la tâche en l'exécutant devant eux et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute, de **guider** les élèves et d'assurer un contrôle régulier pour s'assurer de la réussite de tous.

1. L'étape de préparation :

Elle consiste à :

- Préparer les objectifs d'apprentissage.
- Cerner les idées maîtresses.
- Déterminer les connaissances préalables.

- Planifier l'enseignement des stratégies et connaissances, le soutien et les révisions.
- Vérifier la cohérence de l'apprentissage.

2. La phase interactive :

L'ouverture de la leçon :

L'enseignant attire l'attention des élèves. Il présente clairement le but de la leçon et explique son intérêt. Il mobilise les connaissances et acquis précédents avant de commencer la leçon.

Le déroulement de la leçon :

- Étape un : modelage. Il s'agit pour l'enseignant de rendre explicite tout raisonnement implicite en enseignant **quoi, pourquoi, comment, quand et où**. L'enseignant explicite toutes les étapes, les démarches, la méthodologie pour s'assurer que les élèves comprennent. Il montre comment résoudre le type de problème étudié en expliquant à voix haute les étapes de son raisonnement, il met en quelques sortes un « haut-parleur » sur sa pensée afin que les élèves s'en imprègnent.
- Étape deux : la pratique dirigée. L'enseignant prend le temps de s'assurer de la compréhension des élèves en donnant des tâches à réaliser collectivement, semblables à celles effectuées lors du modelage. Cette phase d'appropriation permet les échanges entre les élèves et avec l'enseignant pour intégrer le modelage de l'enseignant. Puis une correction collective est faite pour s'assurer de la compréhension de tous. Cette phase fait l'objet d'un retour permanent des élèves vers le professeur. Ce dernier ne passe pas à l'étape 3 tant qu'il n'a pas obtenu que 80 % de la classe maîtrise visiblement ce qui a été enseigné en début de séance.
- Étape trois : la pratique autonome. L'élève réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage et du travail en équipe dans quelques problèmes ou questions. A ce stade, l'enseignant n'intervient plus, ou uniquement pour une poignée d'élèves, encore en difficulté, les autres doivent être autonomes (s'ils ne le sont pas, cela signifie que les premières étapes n'ont pas été assez efficaces).

La clôture de la leçon :

L'enseignant reprend le contenu essentiel de la leçon. Il annonce la leçon suivante et donne du travail à faire pour consolider les apprentissages et leur intégration dans la mémoire à long terme.

3. La phase de consolidation

Elle porte simplement sur les connaissances à mémoriser, les révisions régulières et les évaluations formatives et sommatives.

AVANTAGES, INCONVÉNIENTS ET LIMITES

Avantages :

- En organisant de manière très précise et détaillée les connaissances à acquérir et, surtout, en modélisant les démarches, la pédagogie explicite permet de réduire la part d'implicite (d'où son nom !).
- Elle est conçue de manière à être conforme aux découvertes sur le fonctionnement de la mémoire (voir partie 1 «la mémoire au service des apprentissages»).
- L'idée est que l'apprentissage est facilité si l'on évite les fausses interprétations, le non-dit, le caché, les contre-sens. En réduisant la part d'implicite, de non-dits, elle guide précisément les élèves et évite qu'ils ne perdent du temps et ne se découragent sans savoir ce qu'ils ont à faire. De fait elle s'est révélée très efficace d'après plusieurs études et méta-analyses dans plusieurs pays, en particulier pour les élèves en difficulté et les élèves en situation de handicap cognitif. Ainsi, l'enseignement explicite s'inscrit comme l'opposé des méthodes de découverte, qui donnent trop d'informations nouvelles à traiter et mettent d'emblée les élèves face à des situations complexes, alors qu'ils n'ont pas forcément les moyens cognitifs de les traiter (voir fiche « constructivisme / socioconstructivisme et fiche situation-problème, tâche complexe).
- La stabilité du format, la régularité et la précision des leçons rassurent et permettent de se concentrer sur l'acquisition des connaissances et des stratégies de compréhension (voir partie 1 «la mémoire au service des apprentissages»).

Les avantages et les résultats sont par ailleurs étayés par de nombreuses recherches et méta-analyses mais soigneusement ignorés par les tenants de l'« orthodoxie pédagogique » d'après Bissonnette, Gauthier et Richard.

Inconvénients et limites :

- Pour que son efficacité soit optimale, l'enseignant qui travaille en pédagogie explicite doit disposer d'un temps hebdomadaire suffisant pour permettre la répé-
-

tion et l'entraînement des élèves. Ce n'est malheureusement pas le cas dans le secondaire pour de nombreuses disciplines à faible horaire où il n'est pas rare de proposer un même type d'activité plusieurs fois dans l'année mais à plusieurs semaines d'intervalle, ce qui rallonge le temps de modelage et de rappels.

- Cette pédagogie demande un travail de préparation très précis et très cadré de la part de l'enseignant. Cela implique que toute la structure des leçons (que l'on parle de curriculum comme les Québécois, de progressions ou de programmation) soit planifiée rigoureusement à l'avance mais également que l'enseignant ait défini ses propres stratégies et démarches pour pouvoir les enseigner aux élèves. Pas d'à-peu-près ou de lacunes disciplinaires et méthodologiques possible. Et parce que tout le processus d'apprentissage est fondé sur l'observation du professeur expert, cette méthode peut s'accompagner d'un fort « effet maître » (importance de la qualité du professeur) ; tous les enseignants n'ont pas le même talent pour expliquer leur raisonnement et se faire comprendre.
- On pourrait aisément reprocher à cette pédagogie de formater les élèves, de brider leur créativité ou encore de ne se concentrer que sur les activités de bas niveau et répétitives. C'est tout l'inverse, comme on l'a vu dans la première partie de cet ouvrage. Il s'agit au contraire de permettre à tous les élèves de maîtriser solidement et efficacement les bases de manière à pouvoir, justement, réussir des activités moins guidées ensuite. C'est là tout l'art d'enseigner ; il faut savoir déterminer le moment où les élèves ont acquis un niveau d'expertise suffisant pour travailler plus librement sans errer ni se décourager.

Ouvrage de référence :

Bissonnette, Gauthier et Richard, *Enseignement explicite et réussite des élèves*, Bruxelles, de boeck, 2013, 322 pages.

FICHE 9

GROUPES DE NIVEAU, COMPÉTENCES, BESOIN

PRINCIPES ET MISE EN ŒUVRE DANS LA CLASSE

Les groupes de niveaux :

Quiconque a fréquenté le collège dans les années 1980 a été confronté aux groupes de niveau. Le principe est assez simple. Après un début d'année où l'élève est dans son groupe classe et durant lequel il est évalué — ou après des « placement-tests », c'est-à-dire des évaluations permettant de situer les élèves par rapport à leur niveau — il est ensuite placé dans un groupe selon son niveau.

En règle générale, les élèves sont répartis entre trois et cinq groupes. La répartition des groupes peut être faite selon les souhaits des collègues : certains se sentent plus à l'aise face à des élèves en réussite, d'autres préfèrent avoir un groupe plus restreint mais aussi plus en difficulté. Dans la majeure partie des cas en effet, plus les élèves sont en réussite, plus les groupes sont larges.

Dans certains collèges, on procède à des évaluations périodiques pour permettre aux élèves de changer de groupe. Mais quoi qu'il en soit, les groupes de niveaux, en cohérence avec leur époque, sont fondés sur les savoirs. L'objectif est de faciliter l'acquisition des connaissances en regroupant les élèves selon le niveau atteint.

Mettre en place des groupes de niveaux peut se faire de deux manières :

➤ Au sein de la classe :

Après évaluation, ou en se servant des résultats de l'année précédente, il s'agit évidemment de diviser la classe. Plus de trois groupes semble peu envisageable. En effet, pour que les groupes de niveaux aient un sens, il faut une différenciation, soit par la mise en place d'activités différentes avec une gradation de la difficulté, soit en adaptant le rythme de la progression à chaque groupe. Si

la deuxième option est choisie, il convient de trouver des activités en plus pour les groupes les plus rapides, afin de laisser le temps aux plus lents d'atteindre les objectifs (à l'instar de ce qui existe en primaire, des fichiers autocorrectifs peuvent permettre de gérer les différences de temps).

➤ Sur plusieurs classes :

La mise en place et la répartition des élèves suit la même logique qu'au sein de la classe. Il s'agit de travailler en partenariat avec des collègues. Chaque enseignant prend un groupe en charge en s'adaptant au niveau de ses élèves. Des évaluations périodiques communes peuvent être réalisées afin de faire évoluer les groupes. Cela implique une constitution des emplois du temps en barrettes (les professeurs ont cours sur les mêmes créneaux pour le niveau concerné).

Les groupes de compétences :

Les années 2010 ont vu l'arrivée massive des compétences dans le système éducatif français. Elles sont arrivées par les langues avec l'introduction du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Il s'agissait de développer une nouvelle manière d'enseigner et, dans cette nouvelle pédagogie, les groupes de compétences se devaient de tenir une place importante.

Le principe des groupes de compétences tels qu'ils ont été introduits est le suivant : casser le groupe-classe pour réduire l'hétérogénéité croissante et permettre à tous les élèves de progresser. En début d'année, les enseignants établissent le profil linguistique des élèves afin de les répartir dans des groupes. Ensuite, dans le cadre d'une pédagogie de projet — avec comme point d'orgue une tâche finale — les élèves développent une des cinq compétences langagières et seront évalués sur cette compétence en s'appuyant dans les activités de groupe sur une autre qui est mieux maîtrisée.

Prenons un exemple : Un groupe est constitué par l'enseignant et regroupe des élèves plutôt en réussite dans les activités de compréhension orale mais plutôt en difficulté quant à l'expression écrite. Les élèves se voient confier des documents audios ou vidéos et leur tâche finale peut consister en un rapport ou un récit se fondant sur leur compréhension des documents de travail.

Enfin, selon les types d'activités et les compétences travaillées, les élèves sont appelés à changer de groupe pour une approche plus individualisée.

Il est possible de les mettre en place au sein d'une classe ou en partenariat avec des collègues de la même manière que les groupes de niveaux. La différence relève de la plus grande interpénétration entre les groupes de compétences.

Un nouveau type de groupes : les groupes de besoin

Les groupes de niveaux étant jugés « dépassés » et les groupes de compétences ne pouvant être transférés en l'état à toutes les disciplines — dont les programmes n'ont pas un fonctionnement identique à ceux de langues vivantes — quelques années plus tard, on voit apparaître un autre type de groupes : les groupes de besoins.

Globalement, leurs principes mêlent ceux des deux systèmes précédents. Il s'agit de constater les besoins des élèves dans un type d'activité donné et de former des groupes en fonction de ces besoins. Les groupes sont ainsi créés selon les difficultés des élèves et ils varient selon les activités.

Souvent utilisés en accompagnement personnalisé, ils demandent d'avoir bien ciblé les besoins des élèves afin de pouvoir mettre en place des remédiations. Les collègues qui utilisent ce dispositif ont tendance à passer par une « auto-évaluation » : c'est l'élève qui détermine ce qu'il a le plus besoin de travailler dans un champ défini par l'enseignant.

AVANTAGES, INCONVÉNIENTS ET LIMITES

Des avantages communs :

- Le travail en groupes casse l'organisation en classe et, de par la mise en place de la salle, il aide l'enseignant à mieux circuler. Lors de son passage dans les groupes, il est plus à même de se rendre compte des difficultés que peuvent rencontrer certains élèves face à une tâche.
- Il favorise l'entraide entre les membres du groupe et peut mener à une forme de tutorat.
- Il permet de différencier les activités, les progressions en s'adaptant aux élèves en prenant en compte leur niveau, leurs compétences ou leurs besoins.

Des inconvénients communs :

- Le travail en groupe peut devenir extrêmement chronophage :
 - > Dans les préparations de cours
 - > Dans la réalisation des tâches par les élèves
 - Pour paraphraser l'expression d'un collègue, il peut s'avérer « bordelogène ». Le niveau sonore peut vite monter et il est difficile lorsque l'on est auprès d'un
-

groupe d'être certain que les autres travaillent.

- Les activités étant généralement réalisées au niveau du groupe et non de façon individuelle, on obtient souvent une note de groupe qui n'est pas forcément représentative de l'avancée de chaque élément du groupe. Ce n'est pas parce que le groupe a réussi que chacun est à même de réaliser seul l'activité. Il arrive ainsi fréquemment que l'on constate une différence entre les résultats au sein du groupe et l'évaluation finale individuelle.
- Deux fonctionnements de groupe existent : soit il y a division du travail pour atteindre une tâche soit les élèves réalisent une tâche ensemble en communiquant. Cependant, on remarque souvent que même lorsque l'enseignant souhaite que le deuxième fonctionnement soit appliqué, c'est le premier qui se met en place. Ainsi, chaque élève peut rester dans sa « zone de confort » et n'acquiert pas forcément de nouvelles compétences ou connaissances.

Des avantages et inconvénients inhérents à chaque type de groupe :

Les groupes de niveaux

Ils s'adaptent au niveau des élèves et leur permettent d'avancer à leur rythme. On peut utiliser les effectifs pour permettre aux plus faibles de travailler dans un petit groupe et, de fait, d'avoir plus d'attention de la part de l'enseignant. Il existera toujours des élèves qui feront partie du groupe « le plus faible », ce qui peut être stigmatisant.

Les groupes de compétences

Ils permettent aux élèves de progresser à leur rythme dans une compétence donnée.

Selon la compétence travaillée, un élève peut être plus en réussite. Ils sont donc potentiellement moins stigmatisants que les groupes de niveaux.

S'ils sont adaptés à l'enseignement des langues vivantes qui est bien découpé en cinq grandes compétences, ils peuvent vite devenir ingérables dans d'autres disciplines, au risque même de découper une discipline en « tranches de compétences » n'ayant pas grand sens.

Les groupes de besoins

Ils ont pour spécificité d'avoir le défaut de leur qualité. En effet, ils permettent de s'adapter aux besoins des élèves. Sans un cadrage très précis, l'enseignant peut se retrouver face à autant de besoins qu'il aura d'individus face à lui. Ainsi, organiser des groupes confinerait au casse-tête chinois.

FICHE 10

ÎLOTS BONIFIÉS

PRINCIPES ET MISE EN ŒUVRE DANS LA CLASSE

Élaborée par Marie Rivoire (professeur d'anglais dans le secondaire), cette méthode doit permettre un travail régulier en groupes de 4 à 5 élèves sans pâtir des inconvénients usuels de ce type de pratique (bruit notamment). Elle repose sur l'émulation des élèves entre eux et l'auto-régulation positive de leur travail afin d'assurer une meilleure adhésion au travail ainsi qu'une hausse de la participation.

Cette méthode impliquerait néanmoins la nécessité que « le système [soit] bien mis en place et correctement appliqué ». Or, il découle nécessairement (et heureusement) de ce type de méthode toutes sortes d'adaptations de la part des collègues qui s'y essaient afin que cela leur corresponde. Le propos de notre fiche porte donc sur la méthode originelle ainsi que sur les diverses adaptations qui ont pu nous être remontées. Attention, l'explicitation complète de la méthode originelle est payante, son auteur en ayant fait un livre.

Concrètement, les élèves forment des groupes selon leurs affinités (méthode originelle) ou selon d'autres critères (adaptations). La structure de la classe est adaptée, les tables sont regroupées en îlots pour que chaque groupe ait sa zone de travail. Chaque groupe a sur sa table une fiche permettant au professeur d'attribuer des points verts et rouges à chacun. L'émulation repose sur la compétitivité entre les tables. Chaque groupe doit résoudre les problèmes, répondre aux questions, interroger le texte ou les exercices, faire un travail d'écriture... Si l'un des élèves ne participe pas à l'effort collectif, le groupe n'est pas validé et n'a pas de points verts. Le professeur passe parmi les tables et octroie des points pour la mise au travail, les efforts, les réussites. Si quelqu'un essaie de perturber, le malus des points rouges existe (pour l'individu et pas pour le groupe).

Lors de la phase de mise en commun, ou de n'importe quelle tâche orale, un responsable de groupe est chargé d'inscrire sur la fiche de l'îlot un bâton à côté du nom de celui qui a participé. Dès que tous les membres du groupe ont participé, l'îlot obtient un point vert d'oral. Cela incite tout le monde à participer.

L'objectif étant de valoriser le travail des élèves et de les obliger à se mettre au travail de manière active et positive, le professeur n'hésitera pas à donner des points de manière à stimuler le groupe dès qu'il réussit une tâche, ou s'applique à le faire.

Le but est d'obtenir la meilleure note possible, sachant que dès qu'un îlot arrive à 20 points verts, cela stoppe le décompte des autres tables. La note de chaque élève correspond au nombre de points verts de la table auquel on soustrait les éventuels points rouges obtenus individuellement.

**CERTAINS PRINCIPES FONDAMENTAUX DE CETTE MÉTHODE
DANS SA FORME ORIGINELLE POSENT, POUR LE SNALC,
DES PROBLÈMES. PAR EXEMPLE, LE LIVRE PRÉCISE :**

« La deuxième [stratégie] est d'obliger chaque élément de la table à écrire sur son cahier (ou sur la feuille prévue à ce sujet), la totalité de la production de la table avant de m'appeler pour vérifier et attribuer le ou les points verts. Si un élève n'obtempère pas, il bloque la table (donc les copains !). Ceux-ci ne manqueront pas de le rappeler à l'ordre (je peux en témoigner car cela s'est produit nombre de fois), avec les arguments dont ils ont le secret ! » (p. 28)

« Tous les exercices sont faits à cette table : un point vert supplémentaire ! ; Ici, « Untel » ne l'a pas fait : pas de point vert. Vous pouvez être certain qu'« Untel » va se faire remonter les bretelles par ses copains et que cela sera beaucoup plus efficace qu'un mot dans le carnet [...] » (p. 30)

« Ah ! Il manque un workbook ! Pas de point vert ! Vous pouvez être certain qu'il sera là la prochaine fois ! Les copains, qui n'auront pas manqué de rouspéter contre l'étourdi, vont se charger de faire la police pour vous et ramener le contrevenant à l'ordre ! » (p. 51)

Il apparaît donc que l'un des grands principes de la méthode originelle soit le report de la responsabilité des problèmes de gestion de classe sur les élèves de chaque groupe. Le professeur reporte ainsi la responsabilité d'une grande partie de son autorité avec les dérives potentielles que cela implique. Rien n'empêche bien entendu d'adapter la méthode en modifiant le mode de fonctionnement.

Nous invitons les personnes intéressées à prendre connaissance de l'analyse de la méthode par l'association des professeurs de langues vivantes.

AVANTAGES, INCONVÉNIENTS ET LIMITES

Avantages :

- Mise au travail rapide et efficace de tous les élèves (ou du maximum d'entre eux) une fois la méthode intégrée.
- La compétition qui s'établit entre les îlots génère une émulation.
- Les élèves comprennent rapidement la nécessité de l'auto-régulation en autonomie. Ils obligent les autres membres du groupe à travailler (sans quoi personne n'est validé en points verts).
- Le professeur a beaucoup plus de temps pour s'asseoir à côté de chaque élève, comprendre sa manière de fonctionner, ses blocages, et les échanges peuvent alors être très enrichissants.
- Cela peut permettre à certains élèves timides à l'oral de se révéler.
- Des élèves d'ordinaire faibles peuvent obtenir des résultats satisfaisants en fonction de l'îlot dans lequel ils sont.
- Cela permet de valoriser les efforts.
- En fonction de la constitution des groupes, cela impose aux élèves d'apprendre à travailler avec tout le monde.

Inconvénients et limites :

- L'efficacité de ce type de méthode présuppose la mise en place de « chefs d'équipe » qui vont gérer l'organisation, la répartition du travail et la coordination au sein de chaque groupe. Cela peut se faire naturellement au sein du groupe ou pas du tout si aucun des élèves n'est meneur.
 - Ne pas oublier que, même entre adultes, ce qui est appelé « travail de groupe » correspond davantage à la répartition des unités de charge de travail entre les membres qui travaillent ensuite individuellement puis se regroupent pour échanger sur des points d'étape.
 - La gestion du bruit peut être un vrai problème, même s'il est logique que des élèves échangeant entre eux génèrent une hausse du niveau sonore. L'une des conséquences est la fatigue accrue pour le professeur comme pour les élèves.
 - Dans les groupes imposés par le professeur, gérer les tensions et inimitiés entre élèves peut s'avérer compliqué, quand bien même ces derniers doivent apprendre à travailler avec tout le monde. À l'inverse, laisser les élèves former des groupes par affinités ne permet pas de progresser sur la capacité à travailler avec tout le monde, y compris des personnes que l'on connaît peu ou que l'on
-

n'apprécie pas outre mesure.

- Le recours excessif à la compétition comme motivation est sans doute discutable pour nombre de professeurs et d'élèves.
 - Si les élèves ne s'investissent pas dans la méthode, cela conduit à une organisation où un ou deux élèves font le travail et les autres recopient.
 - Cette méthode peut générer des déconvenues lors des évaluations individuelles : ils ont réussi en groupe, mais sont-ils capables de faire seuls ?
 - Le travail peut sembler moins efficace, on peut passer davantage de temps en phase de recherche/réflexion avant la phase de synthèse
 - Le principe de noter une production en phase d'apprentissage peut ne pas convenir à certains.
 - Il est essentiel d'établir un « tour des tables » afin de ne léser personne. Si des doigts se lèvent ici et là, on doit faire comprendre que chaque groupe doit attendre son tour par souci de justice. Le cas échéant, comment gère-t-on un groupe qui s'avère plus lent que les autres ?
-

FICHE 11

PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES

PRINCIPES ET MISE EN ŒUVRE DANS LA CLASSE

Le principe de l'enseignement collaboratif relève du constructivisme et repose sur l'idée que l'enfant n'apprend pas bien lorsqu'il est contraint, et qu'il faut le stimuler mais le laisser apprendre ce qu'il a envie d'apprendre, dans une ambiance où la bienveillance est le maître mot. Il existe plusieurs types de pédagogies coopératives, et il serait rébarbatif d'établir un listing exhaustif, aussi nous préférons vous livrer ici la philosophie générale de ce type de pédagogie, et vous présenter succinctement les 3 grands courants au sein de ces pédagogies alternatives : de la moins médiatisée, la méthode Steiner, à la plus connue, la méthode Montessori en passant par la méthode Freinet. Ces pédagogies visent toutes à « apprendre autrement », à susciter la curiosité des élèves et à favoriser leur estime de soi et leur autonomie. Elles se veulent plus « actives » (dans le sens intellectuel) que d'autres pédagogies où l'apprentissage passe davantage par l'écoute d'une leçon dispensée par un maître.

MÉTHODE MONTESSORI, fondée par le docteur Maria Montessori (1870 - 1952)

Il existe aujourd'hui en France une soixantaine d'écoles agréées Montessori. La pédagogie qui y est pratiquée repose sur les expériences sensorielles des élèves. Elle nécessite l'achat ou la réalisation d'un matériel pédagogique concret et tactile très riche. Le professeur organise divers ateliers, où il montre une première fois ce qui est à réaliser puis laisse chaque élève travailler seul et reprendre autant de fois qu'il le souhaite l'activité. Cette méthode est particulièrement plébiscitée par les enseignants en maternelle car elle permet de développer la motricité fine et la motricité globale en accompagnement du développement psychomoteur de l'enfant.

Concrètement, transformer sa classe en classe Montessori demande d'abord de gros moyens financiers ou une créativité et un goût pour le travail manuel sans faille. La méthode repose en effet sur « l'environnement préparé » de l'enfant, c'est-à-dire les

autres élèves et l'enseignant mais aussi beaucoup de matériel pédagogique. Ce dernier doit stimuler les sens de l'élève (lettres rugueuses, vaisselle adaptée à sa taille, tablettes de couleur, etc.). La classe s'organise en petits ateliers, pensés pour permettre à chaque élève d'aller aussi loin qu'il le peut. Les élèves sont libres de changer d'atelier, dès lors que le suivant leur a été présenté. L'enseignant doit faciliter le mouvement, observer et instaurer un climat de confiance. Il guide les élèves et ne leur propose de nouvelles activités que lorsqu'il les sent prêts à les réussir.

MÉTHODE FREINET, fondée par Célestin Freinet (1896 - 1966)

Elle est plutôt mise en place dans les écoles élémentaires. On compte en France une vingtaine d'écoles organisées autour de cette pédagogie. La principale différence avec Montessori est la posture de l'enseignant, auquel Freinet recommande de descendre de son estrade pour se mettre au même niveau que les élèves. Il doit agir en accompagnant plutôt qu'en expert dirigeant. Les enfants sont investis d'une partie de l'autorité des adultes et sont amenés à élaborer les règles de vie dans la classe, qui est alors pensée comme une mini société. Il s'agit d'une vision plus politique de l'école ; on cherche dès le plus jeune âge à développer le libre arbitre, la citoyenneté de l'élève et son esprit de coopération avec les autres.

Concrètement, transformer sa classe en classe Freinet consiste à mettre en place diverses pratiques pédagogiques visant à rendre l'élève responsable dans tous les aspects de la vie à l'école :

- Si le maître élabore les « lois inaugurales » (celles qui posent le fonctionnement global de la classe), les élèves enrichissent les règles de fonctionnement en concertation avec le professeur à chaque problème rencontré (réunion du conseil coopératif de classe ou d'école). C'est une façon de donner valeur de loi à la règle.
 - L'enseignement est personnalisé au maximum : expression libre, fiches auto-correctives, planning de travail établi par les élèves eux-mêmes...
 - L'accent est mis sur la communication : débats, entretiens, journal de classe, correspondance avec d'autres classes...
 - Toute forme de notation et de classement est supprimée. L'évaluation des progrès des élèves se fait sous forme de commentaires individualisés, en fonction du planning de travail. L'élève est placé dans un climat où l'échec n'existe pas, puisqu'il n'y a pas de note, et qu'il avance au rythme qu'il a lui-même défini.
 - L'enseignant développe l'esprit de recherche, individuelle ou collective, en mettant à disposition des élèves une bibliothèque.
-

MÉTHODE STEINER, fondée par le philosophe Rudolphe Steiner

Ces écoles accordent une place prépondérante à l'épanouissement des enfants, au développement de leur relationnel et de leur autonomie. En revanche elle se différencie de Montessori sur plusieurs aspects. Principalement, elle insiste davantage sur l'éducation artistique et corporelle des élèves, avec pratique de disciplines créatives : musique, jardinage, dessin... De plus, s'il n'y a pas de transmission de savoirs académiques avant 7 ans, par la suite, ces savoirs sont bels et bien transmis par un professeur qui parle à des élèves qui écoutent.

Auteurs ressources :

Howden - Montessori - Freinet - Steiner

www.montessori-france.asso.fr ; www.montessori.fr

www.icem-pedagogie-freinet.org www.steiner-waldorf.org

AVANTAGES, INCONVÉNIENTS ET LIMITES

Avantages :

- Ces méthodes insistent sur le développement de l'estime de soi et le fait de respecter le rythme d'apprentissage de chacun. Le but est de faire percevoir aux élèves qu'ils apprennent pour eux-mêmes, et non pas pour leurs parents ou leur enseignant.
- Elles reposent sur l'esprit de collaboration et d'entraide plutôt que sur l'esprit de compétition. C'est particulièrement vrai pour Freinet, via un travail en groupe avec stratégie d'interdépendance (chaque membre du groupe est important pour réaliser la mission demandée).
- Elles sont centrées sur l'apprentissage de l'autonomie, de la solidarité, de la vie civique, de l'esprit critique.
- Elles tendent à responsabiliser les élèves et à favoriser l'expression orale.

Inconvénients et limites :

- Les effets sont inégaux selon les élèves, en lien notamment avec leurs différentes personnalités : un enfant meneur s'investira pleinement, un timide pourra rester davantage sur le côté, un autre pourra être mis de côté volontairement par le groupe car il n'apporte pas suffisamment.
-

- Les élèves les plus compétents peuvent se comporter davantage comme des experts que des partenaires.
- Il est nécessaire de prendre du temps pour poser les règles de fonctionnement et gérer la gestion de classe participative.
- Ces méthodes sont généralement mises en place avec un effectif restreint et des plages de cours relativement longues. Elles deviennent difficiles à mettre en œuvre lorsque les notions visées se complexifient et deviennent très cumulatives (difficultés organisationnelles en collège et en lycée, où le découpage en « heures de cours » ne laisse pas le temps de « perdre du temps »).
- Le temps de préparation des séances est très long : les élèves doivent pouvoir se débrouiller sans le professeur, avec des fiches auto-correctives, et différents supports pour gérer l'hétérogénéité.
- Il est indispensable de procéder à une initiation progressive et à un travail sur le long terme pour que la méthode soit intégrée.
- Se reposer excessivement sur les seules envies des élèves soulève des problèmes : l'enfant n'a pas forcément envie de faire un travail académique. Par définition, il ne sait pas ce qui est bon pour son développement et ce qui lui sera utile pour son futur (il est immature puisque c'est un enfant). Le risque est donc qu'il ne fasse pas les apprentissages indispensables ou avec beaucoup de retard.
- En cas de classes particulièrement remuantes, la gestion de classe peut s'avérer fort délicate ou devenir particulièrement chronophage dans la méthode Freinet.

Questionnements :

- Qu'évalue-t-on : le produit collectif du groupe ? La façon dont le groupe a fonctionné ? la performance ou l'investissement de chacun ?
- Composition homogène ou hétérogène des groupes de travail ?
- Découragement potentiel de l'élève face à des investigations individuelles ?
- L'activité en groupe va-t-elle susciter de l'intérêt ? De la motivation ?
- Efficacité dans toutes les activités ? Dans toutes les matières ?

3 questions à Sylvie, PE en grande section de maternelle :

D'où t'es venue l'idée ?

Sylvie : *Après 5 ans sans avoir enseigné en grande section, j'ai ressenti en y retournant le besoin de me renouveler. Je voulais stimuler davantage la motricité de mes élèves. J'ai changé d'éditeur de manuel scolaire et au fil de mes recherches, je suis tombée sur le travail de Céline Alvarez qui m'a donné envie de m'essayer*

à la méthode Montessori. J'ai lu son livre puis regardé ses conférences sur son site, où j'ai trouvé un guide théorique mais aussi didactique. En fait elle a revisité la méthode de Maria Montessori en y ajoutant l'apport des neurosciences. J'ai tout de suite été attirée par l'aspect « échange entre pairs » et « répétition » pour mieux ancrer l'apprentissage. Mais attention, je tenais à rester maître du contenu des séances, et j'ai donc aussi apprécié de pouvoir travailler l'autonomie des élèves tout en les guidant ; les élèves travaillent en atelier, mais c'est le professeur qui explique l'atelier et qui détermine le moment où l'enfant est prêt à aller plus loin.

Est-ce que tu y as trouvé ce que tu cherchais ?

Sylvie : *Et même plus. C'est la première fois que je tente l'expérience et cela a beaucoup amélioré certains points de mes enseignements, notamment la différenciation, qui est pratiquée en permanence ; chaque activité se décline en autant d'élèves présents dans la classe. Bon, pour l'instant je ne pratique en Montessori qu'une journée et demi par semaine. Mon problème est qu'avec 30 élèves dans la classe, il est difficile de faire une présentation individuelle des ateliers à chacun. Je m'adapte en présentant les ateliers par groupe et en revenant ensuite vers les élèves les plus en difficulté. Lorsque les niveaux sont mélangés, je mets à contribution les plus grands pour expliquer aux petits.*

On obtient avec cette méthode une progression très intéressante, surtout lorsqu'elle est mise en place entre 3 à 6 ans, c'est-à-dire à un âge où la plasticité cérébrale est optimale. On peut faire lire des enfants à partir de 4 ans ! Et au final, on rejoint la méthode explicite en partie puisque c'est le maître qui montre au début (la formation par les pairs a ses limites...). Petit bémol de cette approche, on est un peu trop dans le pratico-pratique, et on se heurte vite à des problèmes de matériel en maternelle (très onéreux).

Conseillerais-tu cette méthode à un collègue qui débute ?

Sylvie : *Ce n'est pas vraiment une question d'expérience mais d'envie. En matière de pédagogie, il s'agit avant tout d'adhérer à la méthode que l'on pratique. Et c'est d'autant plus vrai pour Montessori ; c'est tellement lourd qu'on ne peut pas réussir si on se laisse dicter sa pratique sans vraiment bien connaître son sujet. Et puis je pense que ne pratiquer qu'un seul type de pédagogie a aussi des limites. Je préfère varier mes approches, et faire du coopératif sur certains temps scolaires, mais pas en permanence. Je doute qu'un enseignant débutant puisse devant 30 élèves faire du Montessori toute la semaine, de façon efficace et sans y laisser sa santé...*

FICHE 12

PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS / PROBLÈMES / ÉTUDES DE CAS / TÂCHES COMPLEXES / PROJET

Afin d'éviter les redites, nous avons choisi de regrouper ces différentes pratiques pédagogiques, qui se ressemblent beaucoup.

PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS

La pédagogie par objectifs est née aux États-Unis dans les années 50 et découle de l'idée d'optimisation du travail telle qu'elle a pu être pensée dans le taylorisme. Cette pédagogie correspond donc à une procédure type issue d'une réflexion scientifique sur la meilleure façon d'optimiser l'« apprendre ». Elle fait également écho au développement de l'informatique dans la société. On définit un objectif à atteindre, les procédures nécessaires pour cela (les différentes étapes) et on teste l'acquisition par un test normalisé. La réussite se définit en termes de comportement observable (dans une optique très proche du behaviorisme, donc).

Elle s'est particulièrement développée dans le cadre de l'enseignement supérieur, des cours à distance ainsi que dans la formation professionnelle et technique. Elle a fait l'objet d'une production abondante d'ouvrages par des auteurs francophones depuis les années 80 (De Landsheere, Dessaint, Mager, etc.). Son développement en enseignement supérieur et à distance se comprend parfaitement puisqu'elle met le professeur en retrait pour laisser l'apprenant passer les différentes étapes (potentiellement) seul et à son rythme. Par ailleurs, préciser les objectifs permettrait de communiquer les intentions pédagogiques de celui qui crée le cours afin de favoriser la compréhension et de rassurer l'apprenant.

Diverses études (dont Tourneur, 1975) mettent en lumière le lien entre la communication des objectifs à des élèves de secondaire et les effets positifs sur l'évaluation des apprentissages. Cette utilité néanmoins serait moindre si la structuration du cours et l'existence d'autres indicateurs permettent d'identifier le but final. Il a également été

démontré que la communication d'objectifs tend à inciter les élèves/étudiants à se focaliser uniquement sur ces derniers et ainsi à moins pousser la réflexion sur les objets d'étude (j'ai atteint l'objectif, c'est suffisant). Enfin, certains mettent en lumière la moins grande marge d'autonomie des apprenants avec ce type de pédagogie.

Sa déclinaison dans le primaire et le secondaire :

On trouve l'empreinte de la pédagogie par objectif dans les attendus de fin de cycle des programmes scolaires ou dans les demandes institutionnelles de développement de l'auto-évaluation présentée sous la forme du « j'ai réussi si... ». On note au passage le lien entre la pédagogie par objectif et l'enseignement par compétences, la première étant considérée par certains comme une version améliorée du second.

Concrètement, le professeur identifie ses grands objectifs puis :

- Les décline en sous-objectifs très explicites (ce que je veux précisément que les élèves sachent faire) ;
- Précise, pour chaque sous-objectif, les conditions (lieu, temps, conditions de réalisation telles que le matériel à utiliser) ;
- Prévoit les modalités d'évaluation et la définition du degré de réussite, souvent en termes d'auto-évaluation (le test est réussi si j'ai 8 bonnes réponses au moins).

Durant le temps d'activité, il devient une personne ressource qui identifie les points de blocage et intervient pour les lever.

Le but à terme est que l'élève définisse lui-même ses objectifs et sous objectifs, pense aux moyens pour les atteindre, soit capable de retour critique sur ce qu'il fait (auto-évaluation) et mette en oeuvre des actions correctrices.

SITUATION-PROBLÈME

Parmi les termes rencontrés en sciences de l'éducation et qui tournent autour du concept de « problèmes », trois reviennent souvent :

- Une **problématique** (issue de la problématisation) est l'ensemble des problèmes se posant sur un sujet donné.
 - Une **situation déclenchante**, quant à elle, est censée être une situation qui
-

permet d'« enrôler les élèves dans un processus d'apprentissage » et qui « n'est pas forcément une situation problème » (formation académie d'Orléans-Tours).

- Une **situation-problème** est tantôt une étape d'une démarche plus grande (Orléans-Tours) pouvant inclure, par exemple, du cours magistral, tantôt une démarche à elle seule, tantôt une tâche concrète à effectuer mais fictive (Par-toune, mai 2002, Université de Liège), tantôt un concept très abstrait consistant à « créer les conditions pour qu'il (l'élève) puisse décider d'apprendre et le faire avec ses propres stratégies » (Meirieu).

Nous considérerons ici la situation-problème comme une situation d'apprentissage qui s'est développée à partir de la fin des années 70 et qui part du principe qu'un élève confronté à une situation générant une opposition entre ce qu'il croit connaître et ce qu'il constate (un conflit socio-cognitif) provoque un questionnement intérieur et le souhait de résoudre l'« énigme ». Il utilise ses connaissances et capacités pour ce faire. En franchissant l'obstacle, l'élève acquiert de nouvelles compétences. Pour une étude plus approfondie, se référer à la fiche n° 5 « constructivisme / socio-constructivisme. »

APPRENTISSAGE PAR PROBLÈME, ÉTUDE DE CAS

L'apprentissage par problème (APP) « renvoie au « Problem-Based Learning (PBL) », approche pédagogique inventée lors de la création de la Faculté de médecine de l'Université McMaster à Hamilton, en Ontario (Canada) au cours des années 1970 (Barrows & Tamblyn, 1980). »²³ D'autres l'attribuent à Christopher Columbus Langdell en 1870 à la Harvard Law School, dans le même esprit.

Le but de la PBL était de faire acquérir aux étudiants en médecine (ou de les obliger à mobiliser) les connaissances cliniques qui manquaient à leurs connaissances techniques pour comprendre le « problème du patient » et pouvoir poser un diagnostic. Pour ce faire, on simulait des patients pour entraîner les médecins, les professeurs accompagnant uniquement les étudiants sur des travaux en petits groupes. Ainsi, en cherchant une solution au problème sans être cadrés au départ, les étudiants réfléchissent dans toutes les directions et acquièrent des connaissances mais apprennent aussi à chercher en utilisant les ressources appropriées.

Ce principe porte différents noms tels que l'étude de cas ou le « problème ouvert ». On notera qu'il est particulièrement destiné à et utilisé dans l'enseignement supérieur où il a fait preuve de sa pertinence dans des contextes précis s'y prêtant particulièrement bien.

Attention, l'étude de cas mise en œuvre à marche forcée (et imposée dans les programmes), notamment en géographie dans le secondaire, ne suit pas du tout la même logique. Elle part de cas concrets pour en identifier les éléments généralisables au lieu de partir d'un modèle et de l'illustrer avec des exemples. Pour résumer, elle s'inscrit dans une démarche inductive plutôt que déductive.

TÂCHE COMPLEXE

La tâche complexe repose sur le constat que de nombreux élèves réussissent des exercices simples, standardisés et familiers sans pour autant être capables de réinvestir les savoir-faire ainsi acquis dans des situations inconnues et plus complexes. Ils réussissent lorsque la logique (les étapes de réflexion) est décomposée mais sont bloqués lorsqu'ils doivent tout penser eux-mêmes. Elle part d'un constat pertinent mais est souvent présentée en lien avec la notion de compétences alors qu'on peut parfaitement dissocier les deux.

La mise en œuvre de ce type de démarche repose sur une situation-problème formulée de façon à ce qu'elle corresponde le plus possible à un problème de la vie courante.

Pour résoudre ce problème, le professeur met à disposition des élèves un corpus de ressources (internes = savoir-faire... et externes = documents, techniques...) et formule une question unique.

La question doit être la plus « ouverte » possible. Elle doit donner à l'élève un cadre de recherche, mais ne doit pas lui livrer les étapes nécessaires pour y parvenir. On entend ainsi éviter de « standardiser » la pensée et laisser libre cours à l'inventivité de chacun pour parvenir à une solution. L'enseignant veille donc à ne jamais expliciter les sous-tâches qu'il juge nécessaires à la réalisation de la tâche complexe (pas dans l'énoncé initial en tout cas). Il faut laisser libre la stratégie de résolution, et permettre la mise en place de cheminements cognitifs différents par les élèves. L'enseignant devra préparer en conséquence des aides visant à débloquer les élèves auxquels il manquerait des éléments pour parvenir à la solution.

Elle constitue une déclinaison dans le secondaire de l'apprentissage par problème.

Avantages :

- Ces approches permettent de développer l'autonomie des élèves et font travailler la construction de toute la logique de réponse.
 - Elles mobilisent par définition des compétences transversales.
-

- Elles peuvent permettre de prendre en compte l'hétérogénéité des classes : chemins de résolution différents d'un élève à l'autre, aide individualisée et ciblée.
- Le professeur a plus de temps pour passer de groupe en groupe et dispenser des conseils moins collectifs.

Inconvénients et limites :

- La tâche complexe peut s'avérer lourde. Le temps de recherche autonome est plus long qu'une recherche guidée.
- Le professeur doit, dans chaque groupe, réussir à comprendre la logique qui a été suivie et identifier le point de blocage. Cette gymnastique intellectuelle peut s'avérer difficile et fatigante.
- L'enseignant se retrouve souvent à devoir répéter les mêmes choses plusieurs fois. Il est alors tenté de réclamer l'attention de toute la classe pour éclaircir le point qui semble perturber la majorité des élèves alors qu'ils n'en ont pas tous besoin au même moment.
- Cela peut s'avérer déstabilisant pour les élèves les plus fragiles. Ne maîtrisant que peu ou pas les « sous-tâches » nécessaires, ils ont vite tendance à être perdus dès qu'on leur enlève la béquille des questions plus guidées.
- La tâche complexe est surtout appropriée pour clôturer une phase d'apprentissage, et ancrer ce qui a été acquis. Il est difficilement envisageable de traiter l'ensemble d'un chapitre uniquement sous cette forme là.
- Comme dans toutes les approches liées de près ou de loin au constructivisme, le temps de préparation pour le professeur est généralement très important. C'est particulièrement le cas lorsque l'on veut que la tâche complexe soit la plus proche possible d'une situation du quotidien et que l'on cherche à récolter et utiliser des « documents authentiques » (c'est très courant en langues vivantes).

PÉDAGOGIE DE PROJET

Issue du courant de pensée des pédagogies nouvelles et notamment du socio-constructivisme, la pédagogie de projet peut être un mode de construction des savoirs utilisé systématiquement, tout comme une simple activité, au même titre que tant d'autres. On parlera plus aisément de démarche de projet pour ceux qui ne se réclament pas d'un courant de pensée et voient dans l'idée du projet un mode d'ac-

tion en classe qu'ils peuvent utiliser quand ils en ressentent l'envie ou le besoin. Concrètement, les élèves sont mis face à un problème à résoudre, conduisant à une production concrète. Ils doivent alors échanger entre eux pour créer les voies, penser les logiques qui vont leur permettre de résoudre ce problème. Si le projet peut être individuel ou collectif, c'est bien le collectif qui est mis en avant par l'institution (au travers des anciens TPE en première et des EPI au collège).

Une démarche de projet peut se caractériser par les critères suivants :

- C'est une entreprise collective.
- Le professeur anime sans prendre toutes les décisions.
- Elle donne lieu à une production concrète (journal, vidéo, exposition, etc.).
- Tous les élèves y participent en endossant certains rôles en fonction des besoins identifiés.
- Les élèves apprennent à planifier, structurer, coordonner les actions qu'ils auront identifiées et décidé de mener.
- Le tout en acquérant les connaissances et compétences identifiées dans le programme de la discipline (ou des disciplines si le travail est interdisciplinaire).

Avantages :

- Elle développe l'autonomie, le travail collectif, le sens de la responsabilité.
- Elle peut amener des élèves habituellement désintéressés ou timides à s'investir de par le changement d'activité et la production concrète.
- Elle permet aux élèves de prendre conscience de l'importance de la répartition des tâches, de la coordination des actions pour mener à bien le projet.

Inconvénients et limites :

- Comme tout travail de groupe, des élèves peuvent laisser aux autres la totalité de la charge de travail.
- L'efficacité de ce type de méthode présuppose la mise en place de « chefs d'équipe » qui vont gérer l'organisation, la répartition du travail et la coordination au sein de chaque groupe. Cela peut se faire naturellement au sein du groupe ou pas du tout si aucun des élèves n'est meneur.
- Ne pas oublier que, même entre adultes, ce qui est appelé « travail de groupe » correspond davantage à la répartition des unités de charge de travail entre les membres qui travaillent ensuite individuellement puis se regroupent pour échanger sur des points d'étape.
- La gestion du bruit peut être un vrai problème, même s'il est logique que des

élèves échangeant entre eux génèrent une hausse du niveau sonore. L'une des conséquences est la fatigue accrue pour le professeur comme pour les élèves.

- Dans les groupes imposés par le professeur, gérer les tensions et inimitiés entre élèves peut s'avérer compliqué, quand bien même ces derniers doivent apprendre à travailler avec tout le monde. À l'inverse, laisser les élèves former des groupes par affinités ne permet pas de progresser sur la capacité à travailler avec tout le monde, y compris des personnes que l'on connaît peu ou que l'on n'apprécie pas outre mesure.
 - Cette méthode peut générer des déconvenues lors des évaluations individuelles : ils ont réussi/compris en groupe, mais sont-ils capables de faire seuls ? Et comment évaluer ?
 - Laisser aux élèves une très grande autonomie dans la recherche, le tâtonnement et la production prend du temps dont les professeurs manquent souvent.
 - Le professeur est forcément limité par le matériel auquel il peut avoir accès.
 - En fonction des sujets, il est difficile voire impossible d'assurer l'acquisition de la partie de programme via le seul projet.
-

FICHE 13

SERIOUS GAMES / JEUX SÉRIEUX

PRINCIPES ET MISE EN ŒUVRE DANS LA CLASSE

Beaucoup de définitions sont proposées par de nombreux chercheurs, mais pour définir ce qu'est un Serious Game, ou Jeu Sérieux en français, on peut retenir celle du Centre de ressources et d'informations sur le multimédia pour l'enseignement supérieur (CERIMES) : « Les Serious Games (ou jeux sérieux) sont des applications développées à partir des technologies avancées du jeu vidéo, faisant appel aux mêmes approches de design et savoir-faire que le jeu classique (3D temps réel, simulation d'objets, d'individus, d'environnements...) mais qui dépassent la seule dimension du divertissement. »

Depuis les années 30, l'utilisation du jeu comme levier des apprentissages est présente dans l'éducation et il a fallu attendre les années 2000 pour voir émerger l'utilisation des jeux vidéo comme jeux sérieux à l'école afin de relancer le concept de jeu « ludo-éducatif » qui avait connu un déclin dans les années 90.

Ces jeux sérieux permettent différents types d'apprentissage. On peut soit permettre l'acquisition de connaissances, de savoirs qui sont transmis par le contenu même du jeu, soit des jeux qui fonctionnent par immersion dans un environnement virtuel et qui demandent donc aux élèves d'explorer, d'expérimenter les différentes facettes de cet univers. Et enfin certains jeux combinent ces différentes modalités dans des phases distinctes au cours de son déroulement.

Lors de son intégration dans une séquence pédagogique, le professeur doit accompagner les élèves, adapter le jeu en fonction des capacités des uns et des autres. Il doit également instaurer un climat de confiance dans la classe afin que les élèves s'approprient le jeu et ses objectifs. Il ne peut utiliser le jeu pour le jeu. En effet, il est nécessaire que l'enseignant prévoie une consolidation des acquis, une trace écrite, ou tout autre support qui permettrait de revenir sur les notions et compétences développées dans le jeu.

La question de l'évaluation doit aussi se poser. Celle-ci peut être faite en fonction du niveau atteint par l'élève, mais elle peut intervenir après une séance de synthèse en prenant la forme d'un test, d'exercice, d'évaluation orale, etc. En dehors du jeu, l'évaluation a un intérêt pour la réactivation des connaissances, mais aussi pour inciter l'élève à formuler ses acquis. L'utilisation de jeux sérieux développe enfin l'auto-évaluation des élèves grâce aux « feed-back » réguliers qui constituent une évaluation formative au cours de l'activité.

AVANTAGES, INCONVÉNIENTS ET LIMITES

Les avantages et les limites du jeu sérieux pour l'éducation vont varier en fonction du jeu sélectionné et surtout de son contexte d'utilisation pédagogique.

Avantages :

➤ Motivation des élèves :

L'utilisation d'un jeu, surtout vidéo, apporte une motivation supplémentaire à l'élève. L'un des facteurs principaux de celle-ci est le sentiment de liberté qu'éprouve l'élève dans cette activité. De plus, les études faites sur le sujet démontrent que la motivation dans ce cadre découle de différents besoins des élèves pour mener à bien l'exercice :

- > le besoin de compétences qui varie en fonction des objectifs à atteindre, ce qui demande à l'élève d'auto-évaluer ses capacités,
- > le besoin d'autonomie qui s'observe dans le choix des stratégies mises en œuvre et des décisions prises par l'élève,
- > le besoin de reconnaissance, observé surtout dans les jeux en équipe, qui par la réalisation d'une action ou d'une mission amène une récompense dans le jeu.

Il faut savoir aussi que si le jeu est trop pédagogique, c'est à dire que le côté ludique est trop mis de côté, la motivation de l'élève sera moindre car il n'aura pas l'impression d'utiliser un véritable jeu.

➤ L'apprentissage par répétition et erreurs :

L'un des intérêts de l'utilisation d'un jeu sérieux pour développer les apprentis-

sages des élèves est qu'il leur offre la possibilité de visualiser les résultats ou les conséquences de leurs actions.

L'élève doit ainsi s'interroger sur le processus qu'il a mis en œuvre en analysant la relation de cause à effet.

Ainsi l'erreur n'apparaît plus à l'élève comme un échec de sa part mais comme une tentative ayant échoué et qu'il faut réitérer afin d'atteindre l'objectif du jeu.

L'apprentissage de leurs erreurs peut intervenir à différents niveaux :

- > La compréhension de la situation,
- > la connaissance des éléments du jeu,
- > l'option adoptée par l'élève,
- > la mise en œuvre pratique, par exemple une mauvaise gestion du temps qui entraîne une non réussite.

➤ Une meilleure prise en compte du rythme d'apprentissage de chaque élève :

L'utilisation d'un jeu sérieux en classe permet également à chaque élève d'évoluer à son rythme d'apprentissage et de pouvoir revenir systématiquement sur les points non acquis ou mal compris. Au contraire, un élève plus rapide ne sera pas frustré d'attendre que tous les autres aient terminés pour continuer son activité.

➤ La stimulation d'interactions pédagogiques entre élèves :

Une des possibilités offertes par un jeu sérieux est l'interaction pédagogique entre élèves. Ils peuvent communiquer et collaborer entre eux soit en ligne soit en personne et s'expliquer mutuellement les concepts, les réussites, les échecs de certaines actions, etc. C'est ce qu'ont remarqué certains collègues qui ont testé des jeux sérieux en classe.

Inconvénients et limites :

Même si l'utilisation d'un jeu en classe peut être efficace dans certaines situations d'apprentissage et pour un grand nombre d'élèves, il n'est pas un « outil miracle » et ne remplacera jamais l'enseignant.

➤ La sélection d'un jeu non pertinent :

La prolifération de jeux sérieux depuis quelques années fait que le choix d'un jeu plutôt qu'un autre reste compliqué, d'autant qu'il est difficile de juger de leur

qualité sans que l'enseignant l'ait testé avant.

Ainsi chaque professeur souhaitant utiliser un jeu sérieux en classe devra le sélectionner en fonction du niveau de ses élèves, de ses objectifs pédagogiques ainsi que de sa méthode de travail.

Il réalisera alors que certaines notions peuvent être abordées par un jeu sérieux mais que d'autres ne pourront l'être que via le passage préalable par une autre méthode.

➤ Incohérence entre le jeu et la progression pédagogique de l'enseignant :

Les études faites sur le sujet sont unanimes quant à la place centrale de l'enseignant dans l'utilisation pédagogique d'un jeu sérieux. Il faut qu'il pense son utilisation en fonction de sa séance : le jeu n'est qu'un outil pédagogique supplémentaire et non une fin en soi. Le rôle de médiation du professeur est donc nécessaire afin de recentrer les élèves tout au long du jeu, mais aussi pour revenir sur les notions abordées et compétences développées.

➤ Les contraintes matérielles et logistiques :

Malgré les nombreux plans numériques déployés sur le territoire français, il faut être conscient des problèmes d'équipements des établissements scolaires : vétusté du parc informatique, manque de matériel (ordinateurs, tablettes, etc.) en fonction du nombre d'élèves, lenteur des réseaux, manque de moyens pour l'achat de logiciel, manque de disponibilité des salles informatiques, absence fréquente de personnel pour l'entretien du parc informatique, etc.

Ces problèmes logistiques peuvent bien évidemment être un frein à l'utilisation des jeux sérieux dans la classe.

➤ Le temps :

Pour permettre aux élèves de bien appréhender le jeu, une heure de cours n'est pas suffisante. Il faut donc prévoir une longue plage horaire ou alors fractionner le jeu en fonction des notions abordées. En fonction des situations, il convient ainsi de peser les choses entre l'apport pédagogique du jeu sérieux dans l'apprentissage d'une notion et le temps passé.

Sources :

Serious Games pour l'éducation : utiliser, créer, faire créer ?, Damien DJAOUTI, TREMA, 2016

Game Based Learning : Apprendre avec les jeux vidéo, Florence QUINCHE, HEP VAUD, Lausanne, educa.ch, 2013.



CHAPITRE 3

VOTRE MÉTIER AU QUOTIDIEN

FICHE 1

ENTRETIEN AVEC DES PARENTS

DANS LE PREMIER DEGRÉ

De bonnes relations et une coopération active entre les familles et l'école favorisent la réussite des enfants.

Il est important que les parents d'élèves accompagnent le travail personnel de l'élève et qu'ils prennent en compte les objectifs et les contraintes liés à la scolarité de leurs enfants.

Dans quelles situations ?

- La réunion de rentrée et les réunions parents-professeurs :
Les dates, horaires et formes de ces rencontres (au moins deux par an) sont déterminés par le professeur et le conseil des maîtres.
- Les demandes de rendez-vous individuels, à l'initiative des professeurs ou des parents :
Toute demande (sans abus excessif) doit être honorée. Un professeur peut solliciter un entretien individuel pour échanger sur les résultats comme sur le comportement d'un élève.

Le cadre du rendez-vous :

- Refusez *a priori* que les parents vous appellent ou vous sollicitent chez vous pour parler de la scolarité de leur enfant. Les rendez-vous doivent se tenir dans l'école aux horaires validés par le professeur. C'est à vous de fixer la façon dont vous prenez en compte les contraintes de disponibilité de certains parents, au cas par cas.

Travailler en bonne intelligence avec les parents d'élèves

Si ce sont les professionnels de l'école qui sont compétents pour les questions scolaires et non les parents d'élèves, ces derniers sont néanmoins nos partenaires. Ils s'intéressent généralement à la scolarité de leurs enfants et bien souvent nous font confiance.

Lorsque vous êtes amené à évoquer des points où l'élève est en difficulté, en échec, voire pose problème par son comportement, il convient de rester factuel et d'éviter toute remarque qui laisserait penser à du mépris vis-à-vis de l'éducation donnée. De telles remarques (qu'elles soient justifiées ou non) indisposeront le parent, qui ne sera alors plus aussi réceptif au message initial que vous souhaitez transmettre. Ainsi, en cas de problèmes de comportement, vous pouvez par exemple dire : « Je sais, Monsieur, Madame, que ce n'est pas l'éducation que vous avez donnée à votre enfant ». Une telle tournure permet d'asseoir le parent dans son rôle pour trouver ensemble des solutions.

Dans tous les cas, il est important de trouver des points d'appui positifs, même ténus, pour aider l'élève à repartir sur de bonnes bases.

Gérer les questions de confidentialité :

➤ Maîtriser ses propos :

Ne donnez pas d'informations concernant les autres élèves/les autres familles, ou alors pas de manière nominative. Ne critiquez pas le fonctionnement de l'école auprès des parents d'élèves : sauf cas extrêmes, les difficultés internes à l'école se gèrent en interne et n'ont pas à être portées sur la place publique, ce qui pourrait d'ailleurs vous être reproché. En cas de conditions de travail difficiles, faites plutôt appel à votre syndicat qui vous indiquera la marche à suivre.

➤ Savoir accueillir une parole difficile :

Si le parent (ou l'élève) fait des révélations sur des problèmes familiaux qui ne sont pas de votre ressort, ou si vous soupçonnez des faits graves, n'hésitez pas à en parler, en toute discrétion, à votre directeur et à votre IEN.

Trucs et astuces :

Pour la réunion de rentrée :

- > *La réunion de rentrée doit se dérouler à un horaire qui convient à un maximum de parents,*
- > *En cas d'absence de parents, il est conseillé de les inviter à vous rencontrer rapidement après la réunion de rentrée.*

Pour les demandes de rendez-vous :

- > *Les demandes doivent toujours être formulées par écrit dans le cahier ou carnet qui sert pour les correspondances.*
- > *L'horaire de la rencontre doit convenir aussi bien à la famille qu'à vous-même. Refusez systématiquement les demandes de rendez-vous qui seraient formulées sur un ton irrespectueux (« je vous vois ce soir ») ou pour le jour même, sauf si la situation le nécessite.*
- > *Vous n'êtes pas à la disposition des parents hors temps de classe et votre vie privée doit être respectée.*
- > *Pensez à indiquer si vous préférez que l'élève soit présent ou non.*
- > *Ne communiquez ni votre adresse, ni votre numéro de téléphone pour éviter tout abus.*

De façon plus générale :

- > *L'entretien est un moment d'échange sur le travail fourni par l'élève, pas sur celui fourni par le professeur. Ne vous laissez jamais remettre en cause dans votre profession : un parent n'est pas un supérieur hiérarchique. Le cas échéant, n'hésitez pas à rappeler le but de la réunion et à l'abréger si vous n'êtes pas entendu.*
- > *Un professeur n'a pas à « aimer » ou « apprécier » ou « détester » un élève. Cet argument parfois évoqué par les parents se doit d'être clarifié : seuls le travail et le comportement de l'élève sont pris en compte.*
- > *Il arrive que ce ne soient pas les responsables légaux (parents) mais les frères et sœurs aînés qui se présentent aux réunions parent-professeur. Il convient de les recevoir et de prévenir le directeur de cet état de fait.*
- > *En cas de relations difficiles avec les parents, il convient de faire preuve de psychologie et mesurer ce qui peut être dit, suggéré, évoqué. Il est contre-productif pour tout le monde (les parents, l'élève, vous) de faire état de désaccords devant l'élève.*
- > *Vous n'avez pas à justifier vos choix pédagogiques. Cela n'interdit pas de les expliquer, notamment pour que les parents puissent être mieux impliqués dans la scolarité de leur enfant et tiennent un discours cohérent avec le vôtre.*
- > *Gardez à l'esprit que vous avez un devoir de discrétion vis-à-vis des autres élèves et des autres parents : soyez le plus impartial possible si les parents viennent accuser d'autres élèves.*
- > *Vous avez un devoir de réserve quant à votre avis sur l'Éducation nationale et ne devez pas prendre parti pour telle ou telle action prévue par les parents (en cas de fermeture de classe par exemple).*

QUE FAIRE QUAND...

Un parent devient agressif ?

Toujours garder son sang froid et tenter d'apaiser la situation par la discussion. Si cette dernière est impossible, mettre fin à l'entretien en proposant un rendez-vous ultérieur dans des conditions plus apaisées.

Si un entretien révèle des relations très tendues, il convient d'en référer au directeur d'école voire à l'inspecteur.

Une entrevue avec un parent est pressentie comme compliquée ?

Solliciter la présence d'un tiers, le directeur d'école en particulier auquel vous aurez préalablement présenté une synthèse de la situation.

Des parents refusent de répondre à la demande de rendez-vous ?

Avertissez le directeur dans un premier temps. Si l'intervention du directeur n'a pas d'influence, alertez l'IEN.

DANS LE SECOND DEGRÉ

Dans quelles situations ?

- Les traditionnelles rencontres parents-professeurs :
Le nombre de ces rencontres (2 au minimum par an et par classe - décret 2006-935) ainsi que les dates, horaires et forme sont déterminés en interne.
- Les demandes de rendez-vous individuels, à l'initiative des professeurs ou des parents :
Le décret du 20 août 2014 précise l'obligation de chaque professeur d'assurer le suivi pédagogique de ses élèves. Ainsi, toute demande (sans abus excessif) doit être honorée. Un professeur peut solliciter un entretien individuel pour échanger sur les résultats comme sur le comportement d'un élève.

Il existe fréquemment une partie dans le carnet de correspondance dévolue à la prise de rendez-vous. En fonction des ENT, une fonctionnalité peut également exister dans ce but. Certains ENT permettent également aux parents une communication directe avec vous, 24h sur 24, en dehors du cadre d'un rendez-vous. Nous vous conseillons d'être vigilant quant à l'utilisation de cette fonctionnalité. Elle peut être extrêmement

pratique, certes, mais le droit à la déconnexion existe. Fixez vos propres limites (horaires, week-ends, vacances scolaires) et évitez de vous lancer dans des allers-retours de communication électronique à tout propos.

Le cadre du rendez-vous :

- L'horaire de la rencontre doit convenir aussi bien à la famille qu'à vous-même. Ne vous laissez pas imposer des horaires tardifs si ceux-ci vous contraignent trop. Dans tous les cas, pensez à prévenir le personnel de loge de vos prises de rendez-vous afin de faciliter l'accueil des parents (plan Vigipirate, horaires d'ouverture de l'établissement à respecter).
- N'acceptez pas de rendez-vous « collectif » avec plusieurs familles. Si une délégation demande à vous rencontrer, vous pouvez en référer à la direction de l'établissement qui verra comment il convient de réagir en fonction de la situation.

En cas de remise de bulletin en main propre :

- Laisser au parent le temps de prendre connaissance du bulletin avant d'en faire le commentaire.
- Certains adultes peuvent ne pas maîtriser l'écrit mais n'oseront jamais le dévoiler ; ainsi, en cas de doute, penser à faire la lecture du bulletin à haute voix en toute simplicité afin de faciliter le dialogue.

Travailler en bonne intelligence avec les parents d'élèves :

Si ce sont les professionnels de l'école qui sont compétents pour les questions scolaires et non les parents d'élèves, ces derniers sont néanmoins nos partenaires. Ils s'intéressent généralement à la scolarité de leurs enfants et bien souvent nous font confiance.

Lorsque vous êtes amené à évoquer des points où l'élève est en difficulté, en échec, voire pose problème par son comportement, il convient de rester factuel et d'éviter toute remarque qui laisserait penser à du mépris vis-à-vis de l'éducation donnée. De telles remarques (qu'elles soient justifiées ou non) indisposeront le parent qui ne sera alors plus aussi réceptif au message initial que vous souhaitez transmettre. Ainsi, en cas de problèmes de comportement, vous pouvez par exemple dire : « Je sais, Monsieur, Madame, que ce n'est pas l'éducation que vous avez donnée à votre enfant ». Une telle tournure permet d'asseoir le parent dans son rôle pour trouver ensemble

des solutions. En effet, rien de pire pour un adolescent que d'être pris dans un conflit où le parent critique le professeur et le professeur le parent.

Dans tous les cas, il est important de trouver des points d'appui positifs, même ténus, pour aider l'élève à repartir sur de bonnes bases.

Gérer les questions de confidentialité :

➤ Maîtriser ses propos

Ne donnez pas d'informations concernant les autres élèves/les autres familles, ou alors pas de manière nominative. Ne critiquez pas le fonctionnement de l'établissement auprès des parents d'élèves : sauf cas extrêmes, les difficultés internes à l'établissement se gèrent en interne et n'ont pas à être portées sur la place publique, ce qui pourrait d'ailleurs vous être reproché. En cas de conditions de travail difficiles, faites plutôt appel à votre syndicat qui vous indiquera la marche à suivre.

➤ Savoir accueillir une parole difficile

Si le parent (ou l'élève) fait des révélations sur des problèmes familiaux qui ne sont pas de votre ressort, ou si vous soupçonnez des faits graves, n'hésitez pas à en parler, en toute discrétion, à d'autres interlocuteurs de l'établissement : direction, infirmier, Psy-EN ou assistant social, - le professeur principal ou le CPE restant les contacts privilégiés pour les situations les plus courantes.

➤ Après l'entretien avec la famille

Il est parfois utile de répercuter certaines informations aux collègues mais il faut veiller à ne pas mettre par écrit des confidences personnelles. Le dosage est parfois délicat ; c'est bien pourquoi, en cas de doute, on peut en référer aux interlocuteurs mentionnés ci-dessus.

Trucs et astuces :

Les réunions parent-professeur pouvant s'avérer compliquées en fonction du nombre de parents, certaines astuces peuvent être utilisées :

- > *Si ce n'est pas prévu par l'établissement, mettre en place une fiche de rendez-vous par élève permettant aux parents d'indiquer quels professeurs ils souhaitent rencontrer et aux professeurs de faire savoir aux parents qui ils souhaitent voir.*
- > *Attention à vérifier les disponibilités des parents afin de ne pas leur donner un rendez-vous qu'ils ne pourraient honorer.*
- > *Se prévoir un planning récapitulatif des noms et heures des rendez-vous prévus et l'afficher sur sa porte. Ainsi, si des créneaux restent vacants, d'autres parents pourront s'inscrire. Barrer au fur et à mesure les rendez-vous déjà effectués.*

- *Tenter de limiter la durée de chaque rendez-vous à 5 ou 7 minutes : un entretien individuel ultérieur pourra avoir lieu si nécessaire. Une réunion parent-professeur est un point d'étape.*
- *Dans le cas où certains parents ne pourraient se déplacer, un entretien téléphonique peut être envisagé. Cette méthode permet également de ménager davantage de temps pour les élèves pour lesquels la réunion parent-professeur a un intérêt plus grand.*
- *En cas de créneau libre dans le planning du professeur, il peut être intéressant de sortir dans les couloirs pour rencontrer des parents qui attendent un autre rendez-vous.*

De façon plus générale :

- *L'entretien est un moment d'échange sur le travail fourni par l'élève, pas par le professeur. Ne vous laissez jamais remettre en cause dans votre profession. Le cas échéant, n'hésitez pas à rappeler le but de la réunion et à l'abrégé si vous n'êtes pas entendu. Vous pouvez également poursuivre l'entretien avec un membre de l'équipe de direction si vous vous savez soutenu par celle-ci.*
- *De la même manière, n'acceptez pas qu'un parent critique un autre professeur devant vous. Le professeur principal, notamment, n'est pas là pour recueillir les doléances des parents sur les autres collègues de la classe : soyez très clair sur le sujet.*
- *Sauf raison impérieuse, il est généralement pertinent que l'élève soit présent à la réunion le concernant. N'oubliez jamais qu'il est contre-productif pour tout le monde (les parents, l'élève, vous) de faire état de désaccords devant l'élève. Vous pouvez, si le besoin s'en fait sentir, proposer un court moment où l'élève sort, afin d'essayer de mettre en cohérence votre discours et celui de ses parents, « entre adultes ».*
- *Un professeur n'a pas à « aimer » ou « apprécier » ou « détester » un élève. Cet argument parfois évoqué par les parents se doit d'être clarifié : seuls le travail et le comportement de l'élève sont pris en compte.*
- *Il arrive que ce ne soient pas les responsables légaux (parents) mais les frères et sœurs aînés qui se présentent aux réunions parent-professeur. Il convient de les recevoir et de prévenir la direction et/ou la vie scolaire de cet état de fait.*
- *Il arrive qu'un parent ne soit pas au rendez-vous. Dans ce cas, même si cela agace, il est important de reprendre rendez-vous ou de faire appeler le CPE/la direction. En effet, il vaut mieux prendre le temps de comprendre ce qu'il s'est passé plutôt que de laisser une situation se dégrader avec un élève ou sa famille.*

QUE FAIRE QUAND...

Un parent devient agressif ?

Toujours garder son sang froid et tenter d'apaiser la situation par la discussion. Si cette dernière est impossible, mettre fin à l'entretien en proposant un rendez-vous ultérieur dans des conditions plus apaisées. Si le parent refuse de quitter la salle, faire intervenir la direction ou la vie scolaire. Quelle que soit l'issue de l'entrevue, en référer au chef d'établissement afin qu'il soit informé de votre version des faits. Dans des cas extrêmes et heureusement rares (un parent qui vous insulte, par exemple), n'hésitez pas à consigner les faits par écrit (notamment les paroles prononcées).

Une entrevue avec un parent est pressentie comme compliquée ?

Solliciter la présence d'un tiers, en particulier du CPE ou de la direction auxquels vous aurez préalablement présenté une synthèse de la situation. Dans ce cas, assurez-vous par avance de leur disponibilité pour fixer l'horaire du rendez-vous.

FICHE 2

ÉVALUATION ET CORRECTION

Évaluer les élèves fait partie de nos missions. Usuellement, on distingue 3 types d'évaluations :

- **Diagnostic** : évaluation réalisée en amont afin de cerner le niveau (les pré-acquis) des élèves.
- **Formative** : évaluation pendant la formation qui permet aux élèves de se rendre compte de leur progression.
- **Sommative** : évaluation servant à attester du niveau final de chacun sur ce qui a été travaillé.

Dans la réalité, cette distinction n'est pas aussi nette. Une évaluation finale (sommative) a forcément une dimension formative. Une évaluation formative peut être prise en compte dans le bulletin de l'élève (donc elle a un aussi un aspect sommatif). Une évaluation diagnostique n'a pas nécessairement l'aspect d'un teste formalisé : un jeu de questions-réponses en début de cours peut être considéré comme une forme d'évaluation diagnostique. Et une évaluation sommative qui révèle des lacunes importantes peut servir parfois de diagnostic pour la suite.

Plutôt que de s'appesantir sur ces questions, somme toute très abstraites, nous préférons vous proposer un certain nombre d'éléments de réflexion sur les pratiques en évaluation sommative.

Réfléchir à vos règles :

Dès le début de l'année, mettez en place les règles qui régissent les moments d'évaluation. Au besoin, et particulièrement dans le premier degré, contractualisez-les par écrit. Il est souvent nécessaire d'en rappeler la majeure partie à l'oral juste avant l'évaluation.

Voici quelques questions pour vous guider :

- Les élèves ont-ils le droit de poser des questions et si oui, quand ?

- Qu'attendez-vous en termes de présentation des copies ?
- Qu'attendez-vous en termes de couleur d'encre/de stylo ?
- Peuvent-ils se prêter du matériel pendant l'évaluation ?
- Qu'ont-ils le droit de faire s'ils finissent en avance ? (Rien, travail sur d'autres disciplines, lecture personnelle, etc.).
- Que se passe-t-il en cas de triche ?

Si ce que vous avez mis en place se révèle non fonctionnel, vous pouvez bien entendu changer les règles en cours d'année.

Le professeur est le seul décisionnaire de la date d'une évaluation. Par ailleurs, une date annoncée doit être respectée du professeur comme des élèves (sauf cas exceptionnel). La crédibilité d'un professeur est fondamentale : des bruits de couloir d'annulation ou de report ne doivent jamais courir parmi les élèves.

Préparation de l'évaluation :

- Si, au sein d'une même classe, vous souhaitez recourir à des sujets différents, veillez à ce que ces derniers soient de difficulté semblable.
- Veillez à ce que votre évaluation ne porte que sur des éléments que vous avez travaillés en classe. Les élèves n'ont pas tous le même patrimoine culturel extra-scolaire.
- Assurez-vous que votre ou **vos consignes ne puissent donner lieu qu'à une seule réponse, celle que vous attendez**. Préférez plusieurs phrases courtes à une seule phrase longue. Rédiger une consigne de qualité peut s'avérer compliqué.
- Assurez-vous en amont que les élèves comprennent ce qui est attendu derrière les verbes que vous employez dans vos consignes : « décrire », « justifier », « montrer que », « expliquer », « prouver que », « citer », etc.
- Veillez à produire une évaluation qui tienne dans le temps imparti et qui soit de difficulté accessible.
- Il est souvent pertinent d'indiquer le barème de chaque exercice / partie / question afin que les élèves puissent mettre en place une stratégie leur permettant d'optimiser leurs performances. Réfléchissez bien à ce dernier : sauf exercice spécifique (rédaction par exemple), un unique exercice ou une unique question ne devrait pas porter la majeure partie du résultat final.
- Indiquez à l'avance dans votre barème si la maîtrise de la langue française est prise en compte, et à quelle hauteur.
- Prévoir une question bonus (qui excède le barème prévu) peut être une source de motivation chez certains élèves et occuper ceux qui finissent plus tôt.
- Ne prenez jamais l'évaluation de quelqu'un d'autre sans l'avoir bien étudiée pour

vérifier qu'elle vous correspond. Testez-la avant sur vous.

- N'attendez pas le dernier moment pour photocopier votre évaluation.
- Pensez aux modalités d'adaptation en cas d'élèves à besoins éducatifs particuliers (taille des caractères, police utilisée, allègements, etc.).
- Pensez votre planning à l'avance pour éviter qu'une évaluation ne soit menée dans le seul but d'avoir une note supplémentaire.
- Veillez à ce que l'ensemble des évaluations menées sur la période soit bien représentative de l'ensemble des dimensions de la discipline (à l'extrême, les mathématiques ne se résument pas aux tables de multiplication).
- Sauf si l'évaluation ne le permet pas, n'hésitez pas à lire à voix haute toutes les consignes en imposant l'attention de tous les élèves, notamment en primaire.
- N'oubliez pas d'expliquer les mots potentiellement inconnus ou difficiles en bas de page.

Pendant l'évaluation :

- Une évaluation doit être surveillée. N'hésitez pas à passer régulièrement entre les tables.
- Il est possible d'avoir une activité tout en surveillant. Il est conseillé que cette dernière soit une activité professionnelle et ne soit pas trop accaparante. Vous devez rester attentif à ce qu'il se passe dans votre classe.
- Si un élève a besoin d'échanger avec vous, privilégiez l'échange de proximité et à voix basse afin de ne pas perturber la concentration des autres élèves. Néanmoins, si une indication concerne l'ensemble des élèves, intervenez en conséquence.
- Veillez à rester équitable dans les informations que vous fournissez aux élèves.
- En cas de découverte d'un problème dans votre énoncé, reformulez au tableau ce qui doit l'être.
- Veillez à ce que tous les élèves bénéficient du même temps, en distribuant les sujets retournés puis en imposant que tous cessent d'écrire au même moment en fin d'évaluation, par exemple.
- Invitez les élèves qui terminent leur évaluation en avance à bien relire leur copie.
- Dans certains cas, il peut être pertinent de demander aux élèves de joindre leur brouillon à leur copie (notamment lorsque l'on travaille un nouveau type d'exercice).

Corriger les copies :

- Toute évaluation donnée doit être corrigée et rendue, que le résultat soit pris en
-

compte dans la moyenne ou non.

- Corrigez d'une couleur qui se différencie bien de celle utilisée par les élèves et qui se voit bien. Le rouge est en général le plus efficace (c'est pour ça qu'on l'utilise, et non pour traumatiser les élèves). Le violet foncé fonctionne bien aussi.
- Sauf en cas de petite interrogation écrite, les copies doivent être annotées pour permettre la compréhension du résultat obtenu.
- Les commentaires doivent porter sur le travail fourni et non sur la personne de l'élève. Évitez tout commentaire désobligeant, restez professionnel.
- L'humour dans les commentaires n'est pas interdit mais doit être manié avec précaution, en fonction de l'âge et de la maturité des élèves.
- N'hésitez pas, dans vos commentaires, à donner des conseils pour progresser.
- Veillez à être équitable dans votre correction : vous devez être en capacité d'expliquer pourquoi tel élève a obtenu tel résultat. Il en va de votre crédibilité.
- Si vous ne pouvez rendre les copies dans un délai raisonnable, prévenez les élèves.
- Il est tout à fait autorisé d'attribuer la note zéro à une copie blanche ou à une copie ne permettant objectivement de ne mettre aucun point. En revanche, un problème de comportement ne peut donner lieu à un abaissement de la note de l'évaluation.
- Si vous envisagez de modifier le barème indiqué aux élèves, prenez garde à ce que personne ne soit lésé : un élève ayant commencé par l'exercice qui rapporte le plus de points (et l'ayant réussi) ne doit pas ressentir d'injustice suite à la modification du barème sous prétexte que les autres élèves y ont échoué.

Rendre les copies et faire la correction en classe :

- Ne classez pas les copies par ordre croissant ou décroissant de note pour ne pas stigmatiser certains élèves.
- Annoncer chaque note à voix haute peut également être stigmatisant, voire être ressenti comme une humiliation. Vous pouvez en revanche les citer pour certains élèves que vous souhaitez valoriser.
- Rendre les copies avant ou après la correction en classe dépend de chacun. Testez pour voir ce qui vous correspond le mieux.
- Laissez un temps aux élèves pour prendre connaissance de vos commentaires et poser des questions le cas échéant. C'est également le bon moment pour qu'ils vérifient qu'il n'y a pas d'erreur dans l'addition des points.
- On peut envisager de multiples façons de mettre à profit le temps de correction en classe. Par exemple envoyer des élèves corriger au tableau (ceux qui ont réussi ou non ?), faire une correction à voix haute en questions-réponses, faire lire un élève qui a bien réussi la question, donner une correction photocopiée et

travailler dessus. En tout état de cause, faire copier intégralement la correction à tous les élèves est souvent une perte de temps.

- Le moment de la correction en classe est un moment propice au travail de prise de notes dans le second degré.
-

FICHE 3

FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

LES DOCUMENTS À DISPOSITION OU AFFICHÉS DANS L'ÉCOLE

Les registres :

Le **registre des élèves inscrits** (anciennement registre matricule) répertorie tous les élèves scolarisés dans l'école. Cette liste est régulièrement mise à jour par le directeur (changement d'école, déménagement, etc.).

Le **registre des comptes-rendus de conseils d'école** rassemble les Procès-Verbaux des conseils d'école. Ces derniers sont établis et signés par le président, à savoir le directeur de l'école. Le secrétaire de séance les contresigne. Ce PV doit être affiché et rester accessible aux parents. Une copie est envoyée au maire et à l'IEN. De la même manière, un **registre des conseils des maîtres** contient tous les comptes-rendus qui sont rédigés par un enseignant et signés par le directeur qui en envoie une copie à l'IEN.

La sécurité :

Des exercices de sécurité ont lieu suivant la réglementation en vigueur. Les consignes de sécurité doivent être affichées dans l'école. Le directeur doit coordonner la visite de la commission de sécurité, tenir à jour le **registre de sécurité**, transmettre les informations et préparer, en collaboration avec les autres responsables, les exercices d'évacuation.

Le directeur forme un comité d'urgence, après avoir étudié les conduites à tenir et avoir effectué une série de vérifications. Le comité d'urgence réunit les responsables pour expliquer le plan d'évacuation et pour remettre les fiches à qui de droit. Il affiche également le **plan d'évacuation** ainsi établi et la procédure en cas d'urgence.

Le **registre d'hygiène et de sécurité** a pour objet d'enregistrer toutes les observations et suggestions relatives à la prévention des risques et à l'amélioration des conditions de travail. Ce registre est unique et il appartient au directeur d'école de prendre toutes les dispositions nécessaires pour qu'il soit facilement accessible aux personnels, aux élèves et aux usagers. Il doit être consulté lors du conseil d'école.

Dans chaque école et établissement doit être affiché : « Les bons réflexes à avoir ». Cet affichage explique la conduite à tenir en cas d'attentat.

Coopérative et registre d'inventaire :

Le **cahier ou registre de comptes de coopérative** est tenu par le directeur. C'est ce ou ces registres qui attesteront du bien-fondé des décisions et feront foi en cas de litiges ou différends.

Il revient au directeur d'école de tenir à jour un registre d'inventaire complet des biens matériels, d'équipements et mobiliers présents dans l'école. Chaque enseignant peut être mis à contribution pour établir l'inventaire concernant sa classe.

Trucs et astuces :

Informez-vous, dès le premier jour de votre nomination dans une nouvelle école, des procédures à suivre en cas d'urgence. S'il est peu probable que ces informations vous soient utiles le premier jour, il est risqué de négliger ce point dès la minute où vous avez la responsabilité d'élèves.

LES RELATIONS AUTOUR DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Les professeurs et l'école primaire sont au centre d'un triangle relationnel constitué de l'IEP, des parents et de la municipalité.

- L'IEP est le supérieur hiérarchique direct. Il a pour intermédiaire le directeur d'école. Il veille à la mise en place de la politique éducative ; il a un rôle de conseil, d'évaluation et de formation des équipes. Il est un interlocuteur privilégié en cas de problèmes qui n'ont pas trouvé de solution dans l'école.
 - Les parents, qu'ils soient élus dans le cadre des élections de parents d'élèves
-

ou non, sont très présents. Si cela constitue un avantage pour le suivi des élèves, cela peut s'avérer parfois problématique. Il est conseillé de maintenir une relation de respect mutuel en veillant à éviter que les parents s'immiscent dans la vie de la classe. Celle-ci doit rester sous le contrôle du professeur.

- La municipalité intervient surtout avec le directeur d'école pour des problèmes liés aux locaux et au matériel dont elle a la propriété. Dès lors les moindres dangers liés aux locaux ou au mobilier sont à signaler par le biais du directeur à la mairie. La municipalité veille à ce que le service offert par l'école soit exemplaire. Des intérêts politiques entachent parfois les relations de l'école avec les parents voire avec l'IEN (situation assez fréquente en cas de refus de l'enseignant de participer ou d'organiser une classe de découverte).

Trucs et astuces :

Vous êtes responsables des élèves en toute situation. Aussi les parents ou la municipalité ne peuvent décider à votre place des activités, sorties ou de tout ce qui touche au déroulement de la classe au quotidien. Seul l'IEN est légitime (dans la limite des textes réglementaires).

L'ACCUEIL

Le code de l'éducation (article D321-12) indique que les écoles doivent accueillir les élèves dix minutes avant le début des cours. Néanmoins, il n'est pas spécifié que chaque enseignant doive accueillir ses élèves, mais que l'organisation d'un service d'accueil se fait en conseil des maîtres. Il est cependant d'usage d'être dans l'école dix minutes avant l'heure de début de cours. Cela permet la mise en place nécessaire de la salle de classe.

L'accueil se fait à une heure précise, et les élèves ne doivent pas pénétrer dans l'enceinte de l'école avant l'heure prévue (sauf bien sûr s'il y a danger et qu'il s'agit d'une question de bon sens). En élémentaire, la responsabilité de l'enseignant en charge de la surveillance commence à la grille de la cour de l'école. En maternelle, les parents sont responsables des enfants jusqu'à la prise en charge par les professeurs. Dans le cas de transports scolaires, une ATSEM peut être chargée d'accueillir les élèves qui descendent du bus et de les mener à la classe.

Dès l'entrée en classe, l'enseignant remplit le cahier d'appel. Il est obligatoire et important car l'enseignant ne doit pas être tenu responsable d'un élève qui a été noté absent.

Trucs et astuces :

- *Sauf s'il y a danger, un élève qui a franchi la grille et qui est entré dans la cour ne doit pas en ressortir quel qu'en soit le motif.*
- *Certains élèves arrivent parfois plus d'une heure avant la classe. Faire entrer un élève dans l'enceinte de l'école vous rend responsable en cas de problème. N'oubliez pas, par ailleurs qu'il est très fortement déconseillé de rester seul avec un élève. Dans de telles situations, prenez contact avec la famille afin de trouver une solution.*
- *Dans certaines écoles élémentaires, le trajet entre la grille et le bus scolaire est depuis toujours encadré par les enseignants. C'est en principe à la municipalité d'assurer ce trajet. Si l'enseignant n'est pas responsable en dehors de la cour de récréation, un accident qui surviendrait « sous sa surveillance » entre l'école et le bus pourrait malgré tout poser des problèmes en termes juridiques. Il faut que cette situation soit clairement notifiée pour décharger (ou non) l'enseignant de toute responsabilité. Ce problème doit être évoqué en conseil d'école.*

LA SORTIE DE L'ÉCOLE

Les enseignants en élémentaire exercent la surveillance des élèves jusqu'à ce que ceux-ci soient pris en charge par un service de cantine, de garderie, d'études surveillées ou d'activités périscolaires, sur la demande des familles. Si les élèves ne sont pas pris en charge par un autre service, ils ne sont plus sous la responsabilité du professeur dès lors qu'ils ont franchi la grille.

Conformément à la circulaire 97-178 du 18 septembre 1997, en maternelle, les élèves sont remis directement aux parents ou aux personnes nommément désignées par ces derniers par écrit, et présentées au directeur ou à l'enseignant. En cas de retard répété des parents, les enfants peuvent être temporairement exclus. Concernant la qualité et l'âge des personnes auxquelles peuvent être confiés les enfants de l'école maternelle à la sortie de la classe, aucune condition n'est posée. Toutefois, si le directeur estime que la personne ainsi désignée ne présente pas les qualités souhaitables (trop jeune par exemple), il peut en aviser par écrit les parents mais doit en tout état de cause s'en remettre au choix qu'ils ont exprimé sous leur seule responsabilité.

Trucs et astuces :

- > *L'enseignant doit garder un œil attentif à ce qui se passe devant la grille de l'école, y compris s'il n'est plus légalement responsable.*
- > *En cas de retard des parents, l'enseignant ne doit jamais raccompagner l'élève par ses propres moyens. Si les parents ne se présentent pas, il est nécessaire d'appeler la gendarmerie ou la police.*
- > *Si, pour des raisons de ramassage scolaire ou autre, des élèves doivent attendre dans la cour de l'école après l'heure réglementaire de sortie, le directeur ou l'enseignant chargé de la surveillance est totalement responsable en cas d'accident.*
- > *Un élève qui doit quitter la classe avant ses camarades ne peut le faire que si une demande d'autorisation signée a été faite par les parents au directeur de l'école qui en aura informé le professeur de l'élève. Il est impératif que la personne chargée de venir chercher l'enfant se rende jusque dans la classe. Dans cette situation, l'enfant ne doit pas sortir seul de la classe.*

LA RÉCRÉATION

La récréation est prévue par le règlement de l'école. Elle est obligatoire et ne peut être supprimée au titre de sanction (cf. partie 3 fiche 9). La surveillance est organisée au sein de l'école en conseil des maîtres. La répartition des services de récréation et d'accueil doit être affichée dans l'école, visible de tous, en salle des maîtres ou dans le couloir et dans le bureau du directeur. La durée réglementaire de la récréation en élémentaire est de 15 min et de 30 min en maternelle. Des aménagements peuvent être demandés par l'IEN en cas d'horaires particuliers.

Trucs et astuces :

- > *Il est important de veiller au respect des horaires et de la durée de ces temps réglementaires. Un accident survenu durant une récréation qui « déborde » hors des créneaux prévus pourrait avoir des conséquences sur la responsabilité de l'enseignant en charge de la surveillance.*
 - > *Une attention particulière sera apportée en cas de passage dans la cour de personnes extérieures à l'école (parents, employés communaux, etc.).*
 - > *Les enseignants chargés de la surveillance doivent s'assurer d'avoir une visibilité parfaite de tous les recoins de la cour de récréation.*
 - > *La surveillance doit être continue : l'enseignant doit impérativement être dans la cour*
-

du début à la fin du service.

- > *L'enseignant de service est en droit d'interdire tout jeu qui lui semble dangereux et se doit d'ailleurs de le faire.*

LES SORTIES RÉGULIÈRES

Dans le cadre des activités physiques et sportives, des sorties régulières de l'enceinte de l'école sont inévitables. Ce sont les sorties (dites de première catégorie) prévues dans l'emploi du temps. Il est primordial de redoubler de vigilance et de ne prendre aucun risque lors du déplacement et pendant les séances. Le professeur doit avoir un œil sur tous les élèves.

Trucs et astuces :

- > *Il n'est jamais inutile, quel que soit l'âge des élèves, de s'attarder en début d'année sur les dangers de la route, même si le sujet a déjà été abordé par les collègues des années précédentes.*
- > *Il est préférable d'éviter de laisser porter le matériel par les élèves lors de déplacements le long des routes, notamment et surtout les ballons.*
- > *Le trajet doit être connu du directeur d'école, et la sortie se fait sous son accord.*
- > *En élémentaire, l'enseignant peut encadrer seul ses élèves pour les sorties régulières. En maternelle, il doit être accompagné par un adulte.*
- > *Ces sorties ne peuvent dépasser la demi-journée.*

LES JOURNÉES EXCEPTIONNELLES

Les journées exceptionnelles sont celles où se côtoient dans la cour, des élèves et des parents, d'autres adultes et enfants, dans le cadre des fêtes d'école par exemple.

L'école ne peut pas être organisatrice d'un événement en dehors du temps scolaire puisque, dans le premier degré, elle n'a pas de personnalité juridique.

Une manifestation hors temps scolaire au sein d'une école peut être organisée :

- soit par la commune,
- soit par une association (coopérative scolaire, association des parents d'élèves, amicale...).

Quand la fête ou la kermesse de l'école se passe hors temps scolaire, les parents restent entièrement responsables de leurs enfants sur le temps passé hors préparation et hors représentation.

Quand la fête ou la kermesse de l'école se passe sur temps scolaire, l'arrivée des parents dans l'école ne les rend alors pas responsables de leurs enfants pour autant. L'enseignant reste le responsable jusqu'à l'heure réglementaire de sortie. Cette situation est souvent source de conflit.

Trucs et astuces :

- > *En cas de présence des parents sur le temps scolaire, veillez à ce que les élèves restent sous votre contrôle et ne sortent pas de l'enceinte de l'école avant l'heure réglementaire de sortie. Ces moments particuliers sont souvent compliqués car bon nombre de parents estiment que l'autorité sur leurs enfants leur revient dès lors qu'ils ont pénétré dans l'école. Un petit rappel oral des règles dès l'arrivée des parents est alors nécessaire.*

LES INTERVENANTS

Le professeur peut avoir recours à des intervenants au sein de l'école. **L'enseignant est responsable de ce qui est diffusé par l'intervenant; il reste responsable des élèves que l'intervenant peut être amené à encadrer.** L'enseignant doit avoir un regard constant sur le déroulement des activités menées.

Certaines interventions artistiques régulières nécessitent :

- une compétence professionnelle vérifiée et attestée par le directeur régional des affaires culturelles (DRAC),
 - un diplôme préparant à l'intervention en milieu scolaire dans les disciplines artistiques.
-

En dehors de ces dispositions, une intervention occasionnelle fait l'objet d'une simple autorisation écrite du directeur d'école.

L'activité de natation est particulière car son encadrement est renforcé. L'enseignant s'assure juste que les intervenants respectent l'organisation prévue, et que la séance se déroule en toute sécurité. La surveillance du bassin est obligatoire et elle est assurée par un maître-nageur sauveteur.

Trucs et astuces :

- > *Certains intervenants non enseignants peuvent accompagner des projets artistiques ou informatiques par exemple. Il convient de veiller à ce que l'animateur ne s'improvise pas professeur et se limite à ce que l'enseignant lui demande.*
 - > *Pour des raisons de sécurité, il convient d'avoir un œil sur les élèves de la classe pendant leur prise en charge par un intervenant. Aussi, la séance doit se dérouler de préférence à proximité de la salle où se trouve le professeur.*
 - > *Sortis de la classe, il est fréquent que certains élèves profitent de l'absence du professeur pour abuser du manque d'autorité de l'intervenant. Ne pas laisser s'installer une prise de liberté des élèves en l'absence du professeur et prévenir immédiatement en classe les débordements avant que la situation devienne ingérable.*
-

FICHE 4

GÉRER SA CLASSE

AUTORITÉ

Votre statut de professeur ne suffit pas à garantir votre autorité (ni auprès des élèves, ni auprès des parents). Néanmoins n'oubliez pas qu'en tant que professeur, vous incarnez l'autorité publique. À ce titre, vous devez être ponctuel et avoir un comportement irréprochable devant vos élèves (pas de téléphone ou nourriture en classe par exemple).

Certains collègues posent d'emblée plus facilement leur autorité que d'autres pour des questions de physique, de voix, d'expérience passée (théâtre...), etc. Néanmoins tout le monde est capable de poser son autorité même si cela peut demander du travail, un tâtonnement, des remises en cause de certaines conceptions (« si je punis c'est que je suis en échec ») pour beaucoup d'entre nous.

L'autorité se construit dans plusieurs dimensions :

- Maîtriser ce que l'on enseigne. En savoir bien davantage que vos élèves et que les attendus du programme vous permet de ne pas être pris au dépourvu sur des questions d'élèves ou d'éviter les flottements dans votre cours. Cela ne veut pas dire que vous devez savoir tout sur tout. On peut dire qu'on ne sait pas et apporter la réponse de manière différée.
- Être capable de rendre intéressant ce que l'on enseigne. Vous n'intéresserez jamais tout le monde à tout et tout le temps. Néanmoins, un cours vivant (avec une anecdote au bon moment en histoire, une approche originale dans votre classe du premier degré, etc.) bien conçu en amont, a plus de chances de susciter un climat d'apprentissage.
- Avoir investi son rôle de professeur et se faire confiance. Il faut se sentir à sa place et ne pas sans arrêt se poser des questions sur le bien fondé de ses actions, avoir une vision claire de ce que l'on va accepter ou non des élèves et être capable de l'expliquer. Il faut garder confiance également en cas de mau-

vais choix pédagogiques et être capable de se servir de son erreur pour arriver au but visé. Il n'est pas toujours facile, notamment dans le premier degré, d'anticiper le degré de compréhension des élèves.

- Apprendre à réagir à diverses situations (savoir remettre un élève à sa place en une phrase, gérer les altercations entre élèves, la prise à partie du professeur, le malaise d'un élève, etc.).

Trucs et astuces :

- *Maîtrisez votre voix dans la mesure du possible. Une voix qui part soudain dans les aigus aura moins d'emprise sur les élèves qu'une voix grave.*
- *Hausser la voix n'est pas une solution miracle, surtout si vous y recourez très souvent. Il vaut mieux l'utiliser ponctuellement sur des choses sérieuses. Pour récupérer la parole lorsqu'il y a du brouhaha, vous pouvez taper dans vos mains, taper du poing sur le bureau (sans vous faire mal !), annoncer une interrogation surprise (ultra rapide), dire « oh » très fort et très vite. N'hésitez pas à tester, à varier et à surprendre. Si cela ne fonctionne pas, punir ne doit pas vous faire peur (aucun intérêt à répéter dix fois « chut »).*
- *Dans certaines situations, particulièrement dans le premier degré, le silence pèse bien plus que les mots. Ainsi, attendre sans rien dire que les élèves se taisent permet souvent de retrouver le calme des élèves.*
- *Ne tentez pas de plaire à tout le monde ou d'être aimé de tous vos élèves. On ne fait pas le concours du professeur le plus sympa. D'ailleurs les professeurs qui posent un cadre clair sont souvent davantage respectés.*
- *Il n'y a pas un uniforme du professeur. Il faut vous sentir à l'aise dans la façon dont vous êtes habillé au travail. Et si l'habit ne fait pas le moine, il convient néanmoins d'éviter toute tenue négligée (tatouages et piercing n'ont rien à voir là-dedans : assumez-les). En tout état de cause, soyez aussi exigeant avec vous-même qu'avec vos élèves en matière vestimentaire.*

ENTRÉE ET SORTIE DE CLASSE, RITUELS

Les rituels créent des habitudes chez les élèves. Ainsi, au bout d'un moment, le professeur n'a plus à rappeler ce qui doit être fait en début et fin de cours. De plus, les rituels de début de cours permettent aux élèves de se reconcentrer après la récréation ou l'intercours. L'appel dans le second degré fait partie intégrante des rituels de début de cours. C'est une obligation réglementaire.

N'hésitez pas à adapter les rituels à l'âge et à la maturité. Il faut également que vous définissiez votre routine au fur et à mesure. Ne soyez pas trop ambitieux dès le départ car tout ce qui sera dit doit être appliqué. Prévenez des punitions ou sanctions encourues, et prévoyez les documents adéquats pour ne pas avoir à inventer une punition sur le moment (voir fiche 9).

Informez-vous sur l'existence de règles collectives au sein de l'école, de la classe ou de l'établissement et, si vous le souhaitez, proposez-en (n'oubliez pas que vos collègues ne sont pas tenus de les accepter : vous ne pouvez rien leur imposer sans leur accord). Dans le premier degré, ces règles se construisent usuellement avec les élèves afin qu'elles soient mieux intégrées (nous ne parlons pas ici du règlement intérieur mais des règles de vie de l'école).

Les règles de classe doivent être indiquées lors du premier cours et s'appliquer systématiquement. On peut les formaliser par une feuille rédigée et collée dans le cahier/placée en tête de classeur. Cela permet aussi aux parents de voir quelles règles sont appliquées et de comprendre les sanctions éventuelles.

Trucs et astuces :

- > *En primaire, la prise en main de la classe commence au moment où le professeur emmène les élèves jusqu'à la salle de classe. Il est important déjà d'exiger un apaisement du comportement des élèves pendant le trajet. L'exigence doit aller crescendo à chaque étape, de la prise en main dans la cour, au trajet pour se rendre à la salle de classe, au retrait des manteaux, à la mise en rang deux par deux devant la salle, à l'installation et à la sortie des affaires, jusqu'au moment où tout le monde est prêt à travailler en silence.*
- > *En collège/lycée, faire ranger les élèves par deux devant la porte d'entrée de la salle et attendre à la tête du rang qu'ils soient calmes avant de les faire rentrer (on peut alors leur dire bonjour !) ou leur demander de rester debout dans la salle en restant soi-même debout et ne les autoriser à s'asseoir que quand règne le silence.*
- > *Faire enlever les manteaux, bonnets, écharpes à tous les élèves.*
- > *Faire sortir les affaires tant que les élèves sont debout.*
- > *A la fin du cours, la seule autorité compétente est le professeur, pas la cloche qui sonne. Ne jamais faire sortir les élèves avant la sonnerie (ou avant l'heure en élémentaire), vous en êtes responsables.*
- > *Faire ramasser les papiers, que ce soit les leurs ou non, et vérifier que rien ne soit écrit sur les tables.*
- > *Reprendre les élèves qui rangent leurs affaires au moment où la cloche sonne, c'est aussi au professeur de marquer ce moment. Si possible, anticiper et leur faire ranger leurs affaires un peu avant la sonnerie.*
- > *Éviter autant que possible de faire sortir les élèves en retard par respect pour le pro-*

fesseur suivant, pour les élèves et pour les parents dans le premier degré.

- *Dans le premier degré, en CM1 et CM2, il peut être intéressant de consacrer quelques minutes au début de chaque jour à l'actualité. Cet exercice peut s'avérer compliqué pour l'enseignant (qui a un devoir de neutralité), car il permet à tous les élèves de s'exprimer et d'aborder des sujets potentiellement délicats. Mais ces quelques minutes permettent non seulement de mettre en garde les élèves contre les dangers de la société, de favoriser l'esprit critique, de comprendre et respecter les débats, mais cela crée surtout une relation de respect et de confiance avec le professeur.*

PLAN DE CLASSE / PLACES DANS LA CLASSE

Il est surtout utile pour mémoriser le nom des élèves en début d'année, particulièrement dans le second degré pour des disciplines (arts plastiques, éducation musicale) qui ont beaucoup de classes. Il peut aussi permettre de changer de place les élèves agités. Un trombinoscope peut s'avérer utile pour mémoriser les noms. Éviter les préjugés pour fabriquer un plan de classe (un garçon et une fille peuvent parfaitement bavarder ensemble). Enfin, rien n'impose de recourir à un plan de classe si vous n'en ressentez ni le besoin ni l'envie. Dans le second degré, recourir à un plan de classe identique pour plusieurs professeurs d'une même classe permet de montrer aux élèves que les professeurs communiquent entre eux.

Trucs et astuces :

- *On peut placer les élèves par ordre alphabétique en début d'année pour favoriser la mémorisation des noms.*
 - *On peut recourir au plan de classe en cours d'année (même très tôt) pour séparer les bavards.*
 - *Prendre en compte les élèves ayant des besoins particuliers (troubles de la vue, de l'audition, de la concentration...).*
 - *Garder en tête que l'organisation de la classe n'est jamais figée et que vous pouvez toujours intervenir dessus.*
 - *S'il y a plus de places que d'élèves, faire en sorte que les élèves occupent les places les plus à l'avant.*
 - *Dans des séances particulières, vous pouvez faire tirer au sort / varier les groupes afin que les élèves apprennent à travailler avec tout le monde.*
 - *A l'école primaire, en fonction des matières ou des besoins des uns et des autres, des changements de places temporaires peuvent être envisagés.*
-

RÈGLES DE PRISE DE PAROLE

Le professeur :

Vous devez utiliser la façon de vous adresser aux élèves qui vous convient dans le respect de ces derniers. Ainsi, vous pouvez aussi les bien les tutoyer ou les vouvoyer, les appeler par leur prénom ou par leur nom de famille précédé d'un monsieur, madame ou mademoiselle. Ce n'est pas le tutoiement ou le vouvoiement qui vous confère de l'autorité, même si cela peut éventuellement jouer sur la distance entre eux et vous.

Au collège/lycée et éventuellement en cycle 3 en élémentaire, vous pouvez recourir au second degré (c'est même une bonne idée dans de nombreuses situations car cela peut désamorcer un conflit) mais attention. Suivant l'âge et la maturité des élèves, le second degré, l'ironie, les « vannes », ne seront pas forcément compris, ce qui peut conduire à de sérieux malentendus. Assurez-vous toujours de la bonne compréhension du message.

Les élèves :

Il s'agit de concilier deux impératifs : permettre la participation des élèves et la contrôler. Il faut fixer les règles dès les premiers cours : par exemple on ne peut s'exprimer que si on a levé la main et si le professeur a donné la parole. Toute autre prise de parole est proscrite, sauf bien sûr lors de travaux de groupe ou à l'occasion d'exposés. Reprenez ceux qui ne respectent pas la règle et encouragez l'intervention de ceux qui restent silencieux.

Chaque élève doit s'exprimer librement sans censure ni moquerie pourvu que la prise de parole soit cohérente avec le sujet et respecte les règles. Les élèves doivent se sentir à l'aise et en confiance dans la classe qui est un espace d'expression maîtrisée mais libre où, sous la conduite du professeur, tous les sujets doivent pouvoir être abordés sans tabous.

Certains collègues autorisent le tutoiement du professeur. Si cela peut s'entendre chez les élèves les plus jeunes, nous le déconseillons à partir du collège. Il est même souhaitable que le vouvoiement du professeur s'installe dès l'élémentaire pour faciliter l'entrée en sixième. A partir du CE1, les élèves sont capables de prendre l'habitude de vouvoyer les adultes.

Enfin, soyez attentif aux moqueries des élèves entre eux. Certains peuvent ne plus oser prendre la parole en raison de comportements désagréables d'autres élèves. Il

convient alors d'agir sans attendre.

Trucs et astuces :

- > *Certains élèves suivent bien le protocole mais prennent la parole pour faire perdre du temps en parlant inutilement. Prévenez et sanctionnez si nécessaire.*
- > *Lorsqu'une prise de parole s'éloigne trop du sujet de départ et est longue, on doit l'interrompre et expliquer pourquoi on l'interrompt.*
- > *Bien signaler qu'on lève la main en silence (pas de « moi, moi, madame / monsieur, je sais, j'ai la réponse... »).*
- > *Ne pas laisser un élève couper la parole d'un autre ou du professeur.*
- > *Reprendre l'élève qui aurait fait une faute de français dans sa prise de parole. Tous les professeurs doivent concourir à la maîtrise de la langue française dans le cadre de tous les enseignements (référentiel de compétence des métiers du professorat et de l'éducation).*
- > *Ne pas systématiquement interroger celui qui lève la main car certains ne la lèveront jamais. Inciter ceux qui n'osent pas lever la main à s'affirmer et à participer en les interrogeant ponctuellement.*

GESTION DE CLASSE

Deux principes doivent guider vos actions :

- **Faites ce que vous dites.** Si vous annoncez que la prochaine fois, vous punissez, vous devez le faire, sinon vous ne posez pas votre autorité.
- **Ne soyez jamais injuste** dans vos punitions et sanctions, voire dans vos simples remontrances en classe. Les élèves, quel que soit leur âge, sont très sensibles aux injustices. Si vous vous rendez compte que vous avez fait une erreur, vous excuser ne mettra pas à mal votre autorité, au contraire.

Vous devez connaître le règlement intérieur de votre (vos) école(s)/établissement(s), particulièrement le régime des punitions et sanctions (attention le régime des punitions et sanctions est très limité dans le premier degré). Si vous en avez plusieurs, conservez un exemplaire de chacun avec vous.

Il n'y a pas de recette miracle ni une seule bonne façon de faire. Votre gestion de classe correspond à ce que vous êtes, à vos possibilités, à votre caractère et à la classe que vous avez en face de vous. Si vous êtes d'un tempérament à plaisanter,

le recours à l'humour sera plus facile pour vous. En revanche, si vous êtes réservé, ne vous forcez pas à raconter des blagues. Une gestion de classe plus distanciée et sobre pourra être plus facile à assumer.

A certains moments qui pourraient l'exiger, le professeur peut jouer un rôle qui dépasse votre caractère habituel. Par exemple, vous pouvez être amené à feindre une colère pour marquer le franchissement d'une limite même si vous n'êtes pas particulièrement énervé.

Il peut être intéressant d'utiliser la théâtralisation dans certains cours ou à certains moments, cela peut décontracter quelques instants l'atmosphère. Ce jeu de rôle ne doit néanmoins pas durer trop longtemps au risque de voir la classe se transformer en cour de récréation incontrôlable.

Enseigner est un métier éprouvant et nous sommes des êtres humains. Personne ne peut être parfait 100% du temps. Aussi il peut arriver que vous dérapiez :

- Si vous sentez que vous perdez le contrôle (vous craignez d'avoir des réactions physiques inappropriées par exemple), faites appel à une aide extérieure (colègue, vie scolaire, chef d'établissement) ;
- Si vos mots ont dépassé votre pensée, que vous avez dit des grossièretés, présentez immédiatement des excuses et contactez votre responsable syndical par la suite (ne restez pas seul).

Trucs et astuces :

- > *N'annoncez pas des punitions que vous ne serez pas capable de tenir/qui vous mettront en difficulté vis-à-vis de votre hiérarchie*
- > *Testez différentes choses pour voir comment réagissent vos élèves : parler moins fort quand il y a du bavardage, se taire, changer de posture, se lever, s'asseoir, circuler dans la classe.*
- > *Il est plus facile de faire preuve d'une grande fermeté au début de l'année et d'assouplir progressivement par la suite plutôt que de tenter de récupérer une situation de départ où l'on a été trop laxiste.*
- > *Evaluez les ressources extérieures de votre école ou établissement pour savoir comment vous pouvez gérer un élève qui pose vraiment problème : vie scolaire, collègues qui travaillent dans une salle à proximité et avec lesquels vous pouvez procéder à des échanges d'élèves (pratique plus courante dans le premier degré), chef d'établissement, directeur d'école...*

- > *Toute sollicitation d'une de ces aides doit nécessairement s'accompagner d'une information préalable auprès des personnes concernées : ne les prenez pas par surprise au moment où vous avez un problème à régler de façon urgente.*
 - > *Nous déconseillons la tolérance vis-à-vis du chewing-gum. Ce comportement n'est socialement pas recommandé et les personnels d'entretien n'apprécient guère d'avoir à les décoller de sous les tables. Nous vous invitons à les faire déposer dans la poubelle en début d'heure.*
 - > *Ne laissez pas vos affaires personnelles à portée des élèves.*
 - > *Dans le second degré, si vous avez repéré des heures plus difficiles que d'autres dans votre emploi du temps, vous pouvez y placer des activités moins bruyantes ou des évaluations.*
 - > *Si vous sentez que la classe décroche ou si vous savez qu'elle risque de décrocher sur tel créneau, n'hésitez pas à changer d'activité et donc à prévoir en conséquence.*
 - > *Ne pas hésiter à reporter à un autre moment (fin de l'heure, récréation) une discussion qui s'imposerait suite à un conflit. Prévenir les élèves concernés que la discussion aura bien lieu afin qu'ils ne pensent pas le problème oublié. Cela permet à chacun de se calmer et à la discussion d'être plus productive.*
-

FICHE 5

INCLUSION SCOLAIRE

Le concept d'inclusion a progressivement remplacé celui d'intégration. On entend de plus en plus de choses à ce sujet mais les informations sont souvent contradictoires ou assez peu évidentes à traduire en actes.

Le terme (et le concept qu'il recouvre) n'est pas spécifiquement français; bien au contraire, il s'inscrit dans une logique internationale. En effet, le mouvement a pris son essor depuis la proclamation de la déclaration de Salamanque (Unesco, 1994), où 92 pays et 25 organisations internationales se sont engagés pour la première fois à œuvrer pour le développement d'écoles plus inclusives. Vingt ans après cette déclaration, les injonctions politiques en faveur de l'inclusion scolaire ont été renforcées par les prises de position en ce sens de différents organismes internationaux (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la francophonie (CONFEMEN 2014); organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2007); UNESCO (2005, 2008, 2009).

Une évolution historique internationale :

Pour certains auteurs anglo-saxons et québécois, on peut retrouver et s'appuyer sur trois mouvements sociologiques qui vont servir de socle au mouvement inclusif. Tout d'abord le mouvement en faveur des droits civiques aux États-Unis des années 60-70. Puis le mouvement de normalisation en Scandinavie au début des années 60 qui cherche à améliorer les conditions de vie des personnes vivant avec un handicap intellectuel. Enfin, un mouvement de remise en cause de l'éducation spécialisée en Europe du nord, qui gagnera l'Amérique du nord. Il mènera à la fermeture de nombreuses institutions résidentielles (désinstitutionalisation) et à l'intégration des personnes handicapées. Il est alors reproché au système d'éducation spécialisé un phénomène de ségrégation sociale envers les élèves handicapés.

Sur le plan international, on retrouve plusieurs étapes et textes d'importance. L'assemblée générale des Nations Unies adopte en 1982 un *Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées* qui pose les objectifs d'égalité de traitement

et de « *participation pleine et entière des handicapés à la vie sociale et au développement* ». Il établit également (page 18) que « *dans toute la mesure du possible, l'enseignement des personnes handicapées devrait se faire dans le cadre du système général d'enseignement.* » On est encore dans le cadre de l'intégration scolaire.

En 1994, la déclaration de Salamanque (Unesco, 1994) adopte un texte qui affirme que « *l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés (art. 3).* »

En 2000, le forum mondial sur l'éducation de l'UNESCO adopte un nouveau texte, et en 2001 est mis en place le *Programme phare de l'EPT consacré au droit à l'éducation des personnes handicapées : vers l'inclusion. Ces textes seront suivis en 2005 par les Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'éducation pour tous de l'UNESCO* « *devant permettre de rendre les plans nationaux d'éducation (...) plus inclusifs, dans le but d'assurer l'accès à une éducation de qualité à TOUS les apprenants* » (page 6). Cette définition plus large vise tout d'abord les enfants handicapés mais plus généralement tous les enfants non scolarisés.

On retrouve trace de ces textes en France dans la loi du 11 février 2005 avec, entre autre, la création des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) et, pour le système scolaire, la création des postes d'enseignants référents, les projets personnalisés de scolarité qui s'inscrivent dans le plan de compensation. Par ailleurs, cette évolution se retrouve dans le changement de nom du diplôme d'enseignant spécialisé. Le CAPA-SH et le 2-CASH sont devenus CAPPEI (certificat d'aptitude professionnelle à la pratique de l'éducation inclusive) en 2017.

Qu'est-ce que l'inclusion ?

Il n'est pas si facile de définir précisément ce que recouvre ce concept d'inclusion ni ce qu'il sous-entend. On trouve de nombreuses définitions, souvent par exclusion de ce que n'est pas l'inclusion. Parmi les premiers à avoir travaillé sur cette question, deux chercheurs américains (Lipsky et Gardner, 1989) insistent sur deux points essentiels :

- Les élèves ayant des besoins particuliers sont davantage semblables aux autres enfants et aux autres jeunes qu'ils ne sont différents.
- L'inclusion des élèves en difficulté dans la classe ordinaire enrichit l'éducation

de tous les élèves.

Par ailleurs, le modèle d'inclusion totale de Sailor (1991) met surtout en avant l'aspect organisationnel : tous les élèves doivent fréquenter l'école qu'ils fréquenteraient s'ils n'avaient pas de handicap ou de difficulté. On en trouve trace dans la loi du 11 février 2005 puisque les élèves doivent être inscrits dans leur école de rattachement. Dès lors, selon cet auteur on ne devrait pas trouver de forme de ségrégation sous les principes suivants :

- Aucun regroupement d'élève en difficulté n'est permis dans l'école,
- le placement respecte le critère d'âge des élèves,
- les programmes et services spécialisés sont offerts dans le contexte de la classe ordinaire ou dans un environnement non ségrégué.

Tous les élèves devraient donc être scolarisés effectivement dans l'école, le collège ou le lycée de secteur et les classes et établissements spécialisés, eux, devraient, à terme, disparaître. **Il s'agit d'une transformation totale de l'Institution scolaire qui pose énormément de questions.** Si les élèves doivent être scolarisés dans la classe du même âge, comment gérer les très grandes différences de niveau scolaire ? Que deviennent les rééducations et soins dont ont besoin un certain nombre d'élèves ? Comment gérer les troubles du comportement de certains élèves dans des classes à 25 ou 30 élèves ? Est-ce que ces élèves vont atteindre le même niveau que les autres ? Suis-je responsable de la différence de niveau ? Où trouver des informations ? Quelles sont les limites de ce que l'on peut me demander ? Que faire quand on a plusieurs inclusions différentes sur des troubles ou handicaps différents dans la même classe ?

On dispose de peu d'études sur les effets de l'inclusion sur les résultats scolaires puisqu'il s'agit d'une politique relativement récente. Néanmoins, les premières recherches semblent indiquer des résultats positifs en terme de compétences sociales et relationnelles. C'est d'ailleurs l'hypothèse qui est à la base de cette politique. Par définition, un handicap est une incapacité durable et persistante. En France, les élèves qui sont orientés dans l'enseignement spécialisé le sont en raison de ces incapacités et pour avoir des conditions de scolarisation plus profitables : effectifs plus faibles, enseignants spécialisés, services de soins et/ou de rééducation sur place. Rien ne garantit actuellement, en cas de généralisation du mouvement inclusif (vers lequel on se dirige en France), que les offres de soins et de rééducations perdureront. On risque alors de sacrifier toute une partie des prises en charge.

Nombre de questions restent en suspens, chaque pays adaptant différemment les principes généraux de l'Unesco. Certains, comme l'Italie, ont déjà fait quasiment dis-

paraître les établissements spécialisés, d'autres, comme la Suisse, restent sur le modèle de l'intégration, d'autres, comme l'Espagne, évoluent vers la logique inclusive. En France, nous sommes encore dans le modèle intégratif, les dernières mesures du ministère semblent indiquer que nous allons vers le système inclusif.

Concrètement, en classe ?

Un grand nombre de promoteurs de la logique inclusive défendent la différenciation pédagogique et la gestion de classe coopérative et bienveillante comme solutions pédagogiques à l'inclusion scolaire.

Néanmoins la différenciation pédagogique, aussi appelée pédagogie différenciée, variée, diversifiée ou encore « adaptations pédagogiques » au pluriel, manque vraiment de clarté.

Perrenoud, en 2002, suggère que : *« différencier, c'est proposer à chaque élève, aussi souvent que possible, une situation d'apprentissage et des tâches optimales pour lui, en le mobilisant dans sa zone proche de développement »* ce qui ressemble beaucoup à la définition de la zone proximale de développement de Vygotsky, la fameuse ZPD (voir partie 1).

Prud'homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau (2016) proposent la définition suivante : *« nous proposons de concevoir la différenciation pédagogique dans une visée inclusive en termes de perspective d'enseignement où la capacité de reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité dans une situation pédagogique, contribue aux apprentissages individuels et collectifs, en favorisant la reconnaissance des similitudes et des différences au sein du groupe (intercompréhension) dans un projet partagé d'éducation pour tous (interdépendance) »*. Les mêmes auteurs précisent : *« différencier ne consiste certainement pas à utiliser une seule façon de faire qui serait efficace pour tous les élèves, mais bien à utiliser les multiples démarches qui peuvent soutenir un apprentissage, à les analyser en termes d'efficacité et de rapidité, tout en élargissant son répertoire de moyens pour traiter différentes situations. La perspective inclusive rappelle que les élèves appréhendent différemment les contenus du programme. Ces contenus n'ont pas tous le même statut et exigent que l'enseignant fasse preuve d'un regard critique sur les objets d'apprentissage afin que tous les élèves, indépendamment de leurs particularités, puissent les explorer et se les approprier. »*

La plupart des auteurs travaillant sur l'inclusion et la différenciation pédagogique insistent sur l'aspect démocratique, la défense des valeurs de respect, d'entraide et de bienveillance qui sont à travailler par le biais d'une gestion de classe coopérative.

De fait, on notera la très forte contrainte qui peut alors peser sur la liberté pédagogique des professeurs.

Se pose enfin la question de l'accompagnement si nécessaire de ces jeunes par des personnels compétents sur les temps scolaires. En France, ce sont les AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap) qui assurent ce travail. Ils sont actuellement trop peu nombreux, dans des situations souvent très précaires et n'interviennent que dans le cas où l'inclusion a été réfléchi en amont afin d'assurer un accueil le plus pertinent possible pour le jeune comme pour les autres élèves et les professeurs. Dans le cas d'une inclusion mal préparée, les professeurs et personnels d'éducation doivent alors se débrouiller, ce qui ne place personne dans de bonnes dispositions.

Ce que l'on est en droit d'attendre de vous :

Un élève régulièrement inscrit dans la classe ne peut être refusé. Il peut vous être demandé de procéder à des aménagements mais il s'agit de recommandations. En aucun cas vous ne pouvez vous transformer en ergothérapeute, en orthophoniste, en psychologue ou toute autre profession médicale ou paramédicale. Tout d'abord vous n'avez pas la formation ni les conditions pour le faire, par ailleurs on pourra vous reprocher d'outrepasser votre rôle.

Face à une demande d'aménagements, vous êtes en droit de solliciter des informations claires et précises sur ce qu'il convient de faire. C'est au médecin scolaire de vous donner des détails et des précisions et de remplir le projet d'accueil individualisé (PAI) au besoin. Il est évident que l'infirmier est une personne ressource importante, mais il n'y a pas de PAI sans signature du médecin.

Face à une situation qui serait clairement ingérable, vous êtes en droit de demander la réunion d'une équipe éducative avec les professeurs de la classe, le médecin scolaire, la direction et l'enseignant référent pour évoquer la situation et les solutions à trouver.

Inclusion ne signifie pas mise en danger ni impossibilité de faire cours.

Trucs et astuces :

- > *Certaines inclusions sont faciles à mettre en œuvre quand il ne s'agit que de placer un élève au premier rang pour un trouble sensoriel (visuel, auditif) ou de déplacer une table ou deux pour installer un fauteuil adapté.*
- > *Pour certains élèves inhibés ou anxieux, les mettre en binôme avec un élève relati-*

vement autonome et serviable qui pourra leur servir de tuteur (et accepter un peu de chuchotement) pour les guider ou expliciter une consigne peut déjà bien les aider.

- > Demander des éléments. On n'est pas dyslexique juste parce que l'on a un peu de retard en lecture (idem avec les autres troubles des apprentissages). Les diagnostics et aménagements ne sont valables que s'ils sont posés et étayés par des professionnels avec des indications claires et/ou une reconnaissance de la MDPH.*
- > Nous conseillons d'accepter et de suivre les aménagements simples comme imprimer des documents en taille agrandie ou avec un interligne plus important ou de laisser des outils de travail pour certains élèves, ce qui peut les rassurer et leur permettre de vous solliciter moins souvent.*
- > Dans le cas où les préconisations dépassent le cadre de vos compétences ou sont impossibles à mettre en place pour des raisons de personnel, de matériel, d'espace ou de temps, nous vous invitons à prendre contact avec le médecin scolaire ou l'enseignant référent (ERSEH) et à prévenir votre hiérarchie.*
- > Soyez clair et précis dans vos exigences. Les élèves anxieux ou souffrant d'un retard cognitif ont besoin de consignes très claires pour pouvoir se lancer dans la tâche mais aussi maintenir leur attention quand le travail devient difficile.*
- > S'il est tout à fait possible de faire des aménagements (les documents agrandis, réduire légèrement la charge de travail, favoriser le tutorat, relancer l'élève en l'encourageant, utiliser une présentation récurrente, etc.), il est déconseillé de mentir aux élèves et aux parents sur les résultats obtenus : expliquez les choses avec tact et bienveillance.*
- > Sollicitez si besoin les enseignants spécialisés si votre établissement comporte une SEGPA/ULIS, qu'il s'agisse de conseils, de prêts de matériel ou d'évaluations adaptées.*
- > Quand un élève est manifestement en souffrance, sollicitez le médecin scolaire et l'assistante sociale en notant les difficultés de façon factuelle. Certains élèves peuvent avoir besoin d'aide et de soins à l'extérieur. Inclusion ne doit pas signifier abandon et absence de soins. D'autres élèves peuvent avoir besoin d'une réorientation ou de soins, il faut alors solliciter l'enseignant référent (ERSEH) dont dépend l'établissement.*
- > Il faut savoir que l'accès aux soins en pédopsychiatrie est très inégalement réparti sur le territoire national. Même si l'offre de soins pose problème, il faut signaler, factuellement, les difficultés rencontrées (ne vous risquez jamais à tenter de poser un diagnostic). Sans verser dans l'excès, faites attention à ne pas risquer de vous faire accuser d'avoir laissé un élève en souffrance sans réagir.*

FICHE 6

ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT D'UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DU 2ND DEGRÉ

LES ACTEURS : QUI FAIT QUOI ?

La direction :

Le chef d'établissement représente l'État au sein de l'établissement (article R421-8 du Code de l'éducation). Il a autorité sur l'ensemble des personnels affectés dans l'établissement et fixe leurs services dans le respect du statut des uns et des autres (article R421-10).

Il est secondé dans ses tâches pédagogiques et éducatives par un adjoint et dans ses tâches de gestion matérielle, financière et administrative par un gestionnaire.

Chef d'établissement et adjoint sont membres du corps des personnels de direction et sont, en général, d'anciens professeurs ou d'anciens CPE, mais d'autres modes d'accès au corps sont possibles. Le gestionnaire est, quant à lui, issu de la filière « administration scolaire et universitaire ».

Ils bénéficient de l'aide d'un secrétariat qui pourra sans doute répondre à toutes vos questions pratiques : secrétaire de direction pour les questions administratives, secrétaire de gestion pour les questions matérielles (clés, code du photocopieur, etc.).

La vie scolaire :

La vie scolaire est un service stratégique pour le bon fonctionnement d'un établissement.

Elle est gérée par le CPE, conseiller principal d'éducation, qui, sur le plan statutaire, se situe au même niveau que les professeurs titulaires d'un CAPES mais qui, sur le plan fonctionnel, est intégré à l'équipe de direction dans la vie quotidienne. Le CPE

encadre l'équipe des AED (assistants d'éducation).

Une de leurs missions importantes est le suivi de l'assiduité des élèves. Loin d'être une simple gestion de coupons d'absences et de retards, c'est l'occasion pour eux d'établir un lien privilégié avec des familles qui se trouvent parfois dans des situations sociales complexes.

De même, leur rôle de conseiller *d'éducation* ne consiste pas en un « service externalisé d'heures de retenue » pour des problèmes de discipline s'étant produits en cours ou dans la cour. Certes, bien souvent, les AED prennent alors les élèves en charge en retenue, mais pour que l'incident ne se reproduise pas, ou que l'élève s'améliore dans son comportement, le CPE mènera des entretiens de fond avec les élèves impliqués et leurs familles.

Par ailleurs, les CPE jouent également un rôle important dans la formation des élèves délégués de classe.

Les professeurs :

Sans professeurs, pas de cours et pas de progrès possibles pour les élèves. Un haut niveau disciplinaire est demandé pour devenir enseignant et parfois, en début de carrière, il est possible de se sentir en décalage entre les savoirs universitaires acquis et ce que l'on parvient à transmettre aux élèves. Quelle que soit la matière enseignée, quel que soit votre statut (professeur titulaire, contractuel...), vous avez en commun un métier souvent admiré mais parfois décrié par méconnaissance de la réalité du travail effectué.

Les élèves :

Les élèves ne font évidemment pas partie du « personnel » de l'établissement mais ils sont sa raison d'être. On les présente de ce fait depuis la loi d'orientation de 1989 (loi Jospin) comme étant « au centre du système éducatif ». Il ne faut toutefois pas s'y tromper. « L'élève au centre » ne signifie pas qu'il a tous les droits, tel un enfant-roi. Au contraire, l'élève a besoin d'un cadre et de tuteurs pour s'élever. Il a besoin des adultes qui ont autorité sur lui pour la triple raison de leur expérience plus grande, de la maîtrise de leur discipline et du statut qui leur est conféré dans l'établissement. Mais l'élève est aussi la personne mineure à protéger et nous devons nous souvenir qu'il leur est parfois difficile de mener à bien leur « métier d'élève » s'ils rencontrent des difficultés dans leur vie personnelle. Sachons leur rappeler que, quels que soient leurs soucis à l'extérieur, ils sont à l'école pour apprendre et que c'est là qu'ils vont acquérir des connaissances et des compétences qui leur permettront de devenir des citoyens libres et éclairés.

Le service médico-social :

Plusieurs personnes ressources peuvent servir d'appui pour accompagner au mieux les élèves au sein de l'établissement :

- **L'infirmier** (le plus souvent une infirmière) fait des visites médicales systématiques à l'entrée en sixième, pourra recevoir les élèves en cas de mal-être (vague à l'âme, troubles alimentaires...), sera d'une grande utilité pour tous les élèves en situation de handicap et sera aussi un bon interlocuteur pour mettre en place des actions de prévention (tabac, cannabis, alcool, addiction aux réseaux sociaux...).
- **Le médecin scolaire** est partagé entre un très grand nombre d'établissements et n'est en général pas notre interlocuteur direct, mais il pourra voir en priorité les élèves souffrant de troubles de la santé qui nécessitent la mise en place d'un P.A.I. (Projet d'Accueil Individualisé).
- **L'assistant(e) social(e)** peut être sollicité directement par des familles en difficulté sur le plan social ou financier. Nous pouvons également faire appel à lui en cas d'inquiétude sur la situation personnelle d'un élève. Il pourra en cas de besoin, rédiger, ou nous aider à rédiger, une « information préoccupante » qui remontera aux services appropriés.
- **Le PsyEN**, Psychologue de l'Éducation nationale, a remplacé depuis la rentrée scolaire 2017 le Conseiller d'Orientation Psychologue. Il continue à épauler les élèves (et les professeurs principaux) pour l'élaboration progressive de leurs projets d'orientation. Il peut également, de manière ponctuelle, évaluer le fonctionnement d'un élève en lui faisant passer un test spécifique (WISC).

Les agents :

Les Agents Techniques Territoriaux sont indispensables au fonctionnement quotidien de l'établissement. Personnels de maintenance, d'entretien, d'accueil ou de cuisine, ils travaillent souvent en horaires décalés, effectuent les tâches en général les moins valorisées et permettent que nos établissements soient propres, accueillants et bien entretenus. Qu'ils en soient ici remerciés. Ils font partie de la communauté éducative et chacun doit veiller au respect de leur travail (respect de la propreté des salles et couloirs, respect du matériel, respect des individus...).

LES PRINCIPALES INSTANCES DE L'EPLÉ¹

L'établissement scolaire a le statut d'EPLÉ, Établissement Public Local d'Enseignement. Il est administré par un Conseil d'administration (CA) qui se réunit environ six fois par an sous la présidence du chef d'établissement. Le CA est une instance fondamentale pour le fonctionnement de l'EPLÉ.

Le conseil d'administration :

Composition du CA et élections

- **La composition du CA** est tripartite.
 - Le premier tiers est formé de membres de droit : direction de l'établissement, CPE, élus locaux et personnalités qualifiées.
 - Le deuxième tiers est formé de membres élus représentant les personnels de l'établissement (personnels d'enseignement et d'éducation, personnels des différents services de l'EPLÉ).
 - Le troisième tiers est formé de membres élus parmi les parents d'élèves et parmi les élèves.

Les élections des représentants des personnels doivent être effectuées au plus tard avant la fin de la septième semaine de l'année scolaire. Les professeurs sont électeurs et éligibles dès l'année de stage. N'hésitez pas à vous porter candidat et à monter une liste afin de faire valoir votre point de vue sur le fonctionnement de votre établissement.

- **Le CA au rythme de l'année scolaire**
 - A l'occasion du premier conseil d'administration suivant les élections, on procède à «**l'installation des instances**». En effet, deux autres conseils importants sont formés de membres issus du CA, la commission permanente et le conseil de discipline.
 - Fin novembre ou début décembre, le CA examine et adopte **le budget** prévisionnel pour l'année civile suivante, élaboré par l'adjoint-gestionnaire.
 - En janvier et en février, la question prioritaire est celle de **la répartition de la Dotation Horaire Globale (DHG)** : le chef d'établissement est destinataire de la dotation en heures pour l'établissement pour la rentrée suivante. Il réunit le conseil pédagogique, puis la commission permanente et enfin le conseil d'administration à qui il présente un projet de répartition entre les différentes

¹ Source : site de l'ESEN (École supérieure de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche).

disciplines, avec obligatoirement une partie en heures-postes et une partie en heures supplémentaires. Il est à noter que c'est la répartition qui est à voter et non pas l'enveloppe globale octroyée, sur laquelle le CA n'a pas de prise. Cette répartition est la base à partir de laquelle la rentrée scolaire suivante sera préparée.

- Fin mars ou courant avril, le CA se réunit pour adopter **le compte financier** de l'année civile précédente. A la différence du budget qui est un prévisionnel, le compte financier retrace les dépenses et les recettes qui ont effectivement été effectuées au cours de l'année n-1.
- A la fin de l'année scolaire, un conseil d'administration se tient souvent pour faire le bilan de l'année et évoquer les perspectives. Cela peut être l'occasion de voter les voyages de l'année suivante, pour lesquels il faut s'y prendre de nombreux mois à l'avance.
- Enfin, le CA « établit chaque année un **rapport sur le fonctionnement pédagogique** de l'établissement, les résultats obtenus et les objectifs à atteindre » (Code de l'éducation). Dans la pratique, c'est le chef d'établissement qui prépare ce rapport, qui peut être présenté au CA dans le courant du premier trimestre tout en portant sur l'année scolaire précédente.

La commission permanente :

La commission permanente est une émanation du conseil d'administration. Elle est constituée par élection durant la première réunion du nouveau CA. Sa composition est également tripartite.

Elle instruit à titre consultatif les questions qui seront soumises à l'examen du CA. Son rôle a par ailleurs été renforcé en 2005, puisque le CA peut désormais lui déléguer des attributions. Dans ce cas, elle statue à la place du CA qui doit être informé sous 15 jours.

Les questions touchant à l'autonomie pédagogique et éducative de l'établissement doivent forcément passer en commission permanente. Il est à noter que le CA ne peut déléguer un certain nombre de sujets à la commission permanente (se renseigner si besoin).

Le conseil de discipline :

Le conseil de discipline est une émanation du conseil d'administration. Il peut prononcer à l'encontre des élèves l'ensemble des sanctions prévues par la réglementation en vigueur et inscrites dans le règlement intérieur de l'EPL. La décision de réunir le conseil de discipline appartient au chef d'établissement. Ce dernier est tenu

d'engager une procédure disciplinaire (qui ne conduit pas forcément à la tenue d'un conseil de discipline) si l'élève est l'auteur de violence verbale ou physique à l'égard d'un membre du personnel de l'établissement ou s'il commet un acte grave à l'égard d'un membre du personnel ou d'un autre élève.

Le conseil pédagogique :

Le conseil pédagogique, présidé par le chef d'établissement, réunit (3 fois par an minimum) au moins un professeur principal de chaque niveau, au moins un professeur par champ disciplinaire et un CPE. Les membres sont désignés par le chef d'établissement sur proposition des équipes pédagogiques parmi les personnels volontaires. Ces propositions doivent remonter au chef d'établissement au plus tard quinze jours après la rentrée scolaire faute de quoi il en choisit lui-même les membres. Il a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs (notamment coordination des enseignements, notation, évaluations). Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement. Le conseil pédagogique ne peut porter atteinte à la liberté pédagogique des professeurs. Seul le projet d'établissement peut vous contraindre.

Les autres instances importantes de l'EPL sont le conseil de classe, le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), la commission éducative et le conseil d'enseignement. En outre, dans les collèges, le conseil école-collège permet de favoriser la liaison entre le premier et le second degré. Par ailleurs, dans les lycées professionnels et technologiques, il y a obligatoirement une commission d'hygiène et de sécurité. Enfin, des conseils ont été prévus pour initier les élèves à la vie démocratique : le conseil de la vie lycéenne (CVL) et le conseil de vie collégienne (CVC).

LA PRÉPARATION DE RENTRÉE

Lorsqu'on arrive dans un établissement scolaire pour la prérentrée, un jour avant les élèves, tout est prêt... ou presque ! Il reste toujours quelques ajustements de dernière minute à opérer, mais globalement, les personnels sont nommés, les élèves sont affectés dans une division, les salles de classe ont été astiquées pendant l'été et c'est reparti pour une année scolaire complète, tout le monde étant plein de bonnes résolutions. Mais comment les choses se préparent-elles ?

Aussi surprenant que cela puisse paraître, c'est **dès le mois d'octobre** que les choses commencent, avec **les prévisions d'effectifs** : on connaît le nombre

d'élèves niveau par niveau dans l'établissement, mais également, pour un collège, dans les écoles primaires du secteur. Cela permet d'estimer la situation de la rentrée suivante. Un « dialogue de gestion » a alors lieu entre les services académiques et le chef d'établissement, afin d'affiner l'estimation et d'évoquer les particularités de l'EPLE. A l'issue de ce dialogue, un effectif prévisionnel est arrêté, niveau par niveau.

Sur cette base et en fonction du budget alloué à l'Éducation nationale, les « Dotations Horaires Globales » (DHG) sont signifiées aux établissements **dans le courant du mois de janvier.**

La répartition de la DHG, qui a lieu en général à cette date, permet de prévoir comment les heures seront ventilées, discipline par discipline, au mois de septembre. Pour la grande majorité des heures, c'est quasi automatique : il faut x heures par matière et par classe, mais il y a toujours une petite partie laissée à l'appréciation de l'établissement (la marge d'autonomie) : pourra-t-on ouvrir des groupes de sciences, dédoubler des heures en français ou en mathématiques ? Prévoit-on des groupes de latin ? Ce travail de répartition de la DHG est toujours une alchimie délicate.

C'est parfois une période de tension dans les établissements scolaires tant les enjeux sont importants (pour les postes des professeurs, notamment), mais il est aussi possible, bien souvent, que les choses se passent en bonne intelligence.

Les points de vigilance à avoir sont la juste répartition des heures supplémentaires imposées ainsi que la nature des compléments de service issus de la répartition effectuée. Un professeur peut refuser d'avoir plus d'une HSA (Heure Supplémentaire Année). C'est parfois l'occasion d'ouvrir un poste dans une discipline mais il y a aussi malheureusement d'autres fois la nécessité de fermer un poste (mesure de carte scolaire).

Arrive **la fin de l'année scolaire** où les choses se précisent. Un travail a lieu en parallèle sur l'inscription des élèves et sur les services des professeurs.

Côté élèves, il y a la montée d'un niveau, mais également des déménagements et emménagements. Des affectations sont prononcées, des dossiers d'inscription sont remis, remplis, retournés à l'établissement et saisis (souvent par les AED qui ne sont plus en charge d'élèves au début de l'été).

Les classes doivent être constituées en tenant compte de multiples critères : les langues vivantes, les options principalement mais aussi des regroupements malheureux d'élèves à éviter.

Côté professeurs, le chef d'établissement répartit les services, en lien avec les équipes, mais tranche en dernier ressort, même si la plupart du temps les enseignants ont pu faire des propositions.

Il faut penser à ce que chacun y trouve son compte et à ce que les équipes pédagogiques formées soient équilibrées, en veillant notamment aux classes attribuées aux

professeurs affectés dans l'établissement durant l'été qui, eux, n'auront pas pu être consultés pour la répartition de leurs services. Il faut également s'assurer que chaque classe puisse avoir un professeur principal.

Bien souvent, des professeurs sont en poste partagé. Il convient alors, dès que le « partage » est connu, que les deux (ou trois...) établissements se mettent d'accord sur le partage des jours, afin que chacun puisse travailler à l'emploi du temps « de son côté ». De même, pour les professeurs stagiaires, les jours de formation sont communiqués aux collègues et aux lycées au début de l'été afin que leurs cours puissent porter sur les autres jours de la semaine.

Il reste parfois des « inconnu(e)s » dans la liste des professeurs jusqu'à la fin de l'été et les listes de classes pourront bouger jusqu'au dernier moment, mais l'essentiel des informations est alors connu pour que **l'emploi du temps** puisse être élaboré. C'est en général le principal adjoint (ou le proviseur adjoint) qui s'y colle... et qui va y passer une bonne partie de l'été. Le travail est stimulant intellectuellement, mais aussi très stressant : c'est un sacré casse-tête. Les contraintes sont multiples et très lourdes mais le but théorique est de réaliser un emploi du temps qui soit agréable à vivre pour les élèves, pour les professeurs et pour la vie scolaire. On ne peut faire ce que l'on veut : il faut prévoir un temps de passage suffisant pour tous à la cantine, le nombre de salles n'est pas extensible à l'infini et des contraintes de ramassage scolaire peuvent s'ajouter. Mais il est aussi possible de faire de réels choix, à tel ou tel moment de l'élaboration de l'emploi du temps.

Bien souvent, les professeurs ont eu la possibilité de remplir une « fiche de vœux » et d'indiquer l'un ou l'autre souhait préférentiel. Sachez que rien n'oblige à respecter les vœux formulés. N'hésitez pas à privilégier le dialogue.

Classiquement, les cours sont « posés » dans un certain ordre : l'EPS d'abord, car il faut tenir compte de la disponibilité des installations sportives (souvent partagées avec d'autres utilisateurs), puis, tous les cours « en barrette », comprenant des regroupements d'élèves de différentes classes (sciences, langues), ainsi que les divers groupes qui ne sont pas en classe complète. Les blocs de deux heures sont aussi à poser assez tôt dans l'élaboration de l'emploi du temps. De même, certains emplois du temps de professeurs peuvent être élaborés en priorité (si des aménagements pour raison médicale sont nécessaires). Tout à la fin, restent à poser les « cours simples » d'une heure en classe entière.

L'opération se termine par la mention des salles, sauf lorsque les contraintes portant sur les locaux sont trop fortes et qu'il faut y penser pendant la confection de l'emploi du temps.

Quelques ajustements sont possibles après coup mais l'idéal est qu'un maximum de choses soit bien en place au moment de la préentrée.

Ainsi, si le cœur du métier de professeur se passe dans la salle de classe entre l'enseignant et ses élèves, il est bon d'avoir à l'esprit que toute une organisation d'ensemble et que de nombreux personnels concourent à rendre l'enseignement possible : sachons prendre soin les uns des autres au sein de l'établissement scolaire pour que nos journées s'y passent le mieux possible.

FICHE 7

PROFESSEUR PRINCIPAL

C'est circulaire n° 2018-108 parue au Bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2018 qui encadre le rôle de professeur principal.

Il est amené à faire le lien entre les professeurs de la classe, la vie scolaire, le psychologue-conseiller en orientation, la direction (le médecin/infirmier scolaire/assistant social le cas échéant) et les parents d'élèves.

Le chef d'établissement choisit généralement le professeur principal parmi l'équipe pédagogique de la classe.

Cette mission est rémunérée par une indemnité (l'ISOE part mobile), qui varie suivant le niveau où elle est exercée.

QUELLES SONT LES MISSIONS ?

- Assurer le suivi des élèves : faire la synthèse de la situation de l'élève (résultats scolaires, comportement, problèmes spécifiques...), particulièrement en vue des conseils de classe
- Accompagner l'élève dans son projet d'orientation : il aide chaque élève dont il a la charge à mûrir son projet et l'accompagne dans certaines démarches (par exemple saisie des vœux d'orientation).
- En classe de terminale, 2 professeurs principaux sont nommés pour une même classe afin de faciliter le travail préparatoire à l'orientation post-bac.

Ces missions peuvent notamment être assurées au travers des heures de vie de classe, que le professeur principal est chargé d'organiser (mais rien ne l'oblige à les assurer toutes lui-même). À l'heure actuelle, rien dans les textes n'impose que ces heures soient rémunérées (hélas !).

Dans les faits, le professeur principal est amené à :

- Préparer le conseil de sa classe (synthèses par élève, échanges avec les élèves en amont) et y siéger, sous la présidence du chef d'établissement ou de son représentant.
- Assurer la distribution et la collecte, surtout en début d'année, de divers documents administratifs.
- S'assurer de la bonne compréhension du règlement intérieur par tous les élèves (souvent explication le jour de la rentrée).
- Participer aux réunions parents-professeurs. En général il est le plus sollicité par les parents de la classe ou peut être amené à en rencontrer certains à sa demande.
- Rencontrer des parents en dehors des réunions parents-professeurs, en entretien plus personnel, ce qui nécessite de communiquer avec les autres collègues de la classe pour établir une synthèse des résultats et du comportement de l'élève.
- Participer aux réunions relatives à la mise en place de parcours adaptés pour certains élèves (projet personnalisé de scolarisation dans le cas d'élèves handicapés, plan d'accueil personnalisé en particulier pour les élèves présentant des troubles dys...).
- Assurer le suivi des stages auxquels participent des élèves (si des visites de stage sont prévues, exiger un ordre de mission daté et signé).
- En lycée professionnel, selon les habitudes de l'établissement, il assure la répartition du suivi de stage entre les professeurs de la classe.
- Assurer la gestion de classe au sens large (problèmes entre élèves ou avec d'autres professeurs ou adultes de l'établissement).
- En fin de cycle (6^e, 3^e), le professeur principal vise le bilan de fin de cycle des élèves de la classe (il le prépare également avec l'équipe pédagogique de la classe).

Trucs et astuces :

- > *L'élection des délégués peut être conduite par d'autres professeurs (ceux d'éducation civique par exemple s'ils le souhaitent) ou par la vie scolaire. Si personne ne la prend en charge, cette responsabilité revient au professeur principal.*
- > *Attention à ne jamais récolter de chèque ou d'argent : toutes les questions financières doivent être vues directement avec le service de gestion.*
- > *Vous n'avez théoriquement pas à assurer la distribution de documents des associations de parents d'élèves ou d'assurance scolaire.*
- > *Rien n'impose de gérer la distribution des photos de classe ni l'enregistrement des commandes.*

QUE FAIRE QUAND...

Mon chef d'établissement veut m'imposer cette charge alors que je n'en veux pas ?

Dialoguer avec le chef d'établissement. Si cela ne suffit pas, rédiger un courrier officiel de refus. En pratique, n'oubliez pas que le chef d'établissement doit attribuer à chaque classe un professeur principal. Si vous assumez cette charge chaque année depuis un certain temps, il peut être légitime de demander une sorte de rotation. A contrario, il vous sera difficile de refuser chaque année (sauf raison impérieuse, médicale par exemple).

Des élèves se plaignent d'un professeur de la classe ?

Inviter les élèves (leurs délégués par exemple) à dialoguer avec le professeur concerné. Prévenir ce dernier de la démarche. Attention à toujours conserver une grande neutralité vis-à-vis du collègue qui pourrait se sentir attaqué injustement. Il vaut mieux tenter de régler les problèmes en amont plutôt que de risquer une remarque désobligeante des élèves ou des parents d'élèves en conseil de classe.

FICHE 8

PUNITIONS, SANCTIONS

PRINCIPES

- Tout professeur ou personnel d'éducation doit avoir connaissance du chapitre consacré à la discipline des élèves (premier degré) ou du régime des punitions et sanctions (second degré) du règlement intérieur de l'école/établissement dans lequel il intervient. Il est même conseillé de garder un exemplaire à portée de main.
- Une punition n'est pas inscrite dans le dossier de l'élève, à l'inverse d'une sanction qui est décidée par le chef d'établissement ou le conseil de discipline.
- Une punition ou une sanction ne peut être collective. Elle doit être individuelle. Des élèves ayant transgressé les mêmes règles peuvent bien entendu recevoir, individuellement, la même punition.
- Dans le second degré, le chef d'établissement est tenu d'engager une procédure disciplinaire lorsqu'un membre du personnel de l'établissement a été victime de violence verbale ou physique ou lorsque l'élève commet un acte grave à l'égard d'un membre du personnel ou d'un autre élève. L'expression « procédure disciplinaire » signifie que l'on doit entendre les différentes personnes impliquées, etc. Cela n'implique ni une sanction automatique, ni la convocation automatique d'un conseil de discipline.

PUNITIONS ET SANCTIONS INSCRITES DANS LES TEXTES OFFICIELS

Dans le second degré

Punitions : (peuvent être données par n'importe quel personnel de l'établissement) mot dans le carnet, excuses publiques, devoir supplémentaire (assorti ou non d'une retenue), retenue, exclusion de cours (le professeur exclut l'élève ponctuellement)

Sanctions : (ne peuvent être prononcées que par le chef d'établissement ou le conseil de discipline) avertissement, blâme, mesures de responsabilisation, exclusion temporaire de la classe, exclusion temporaire de l'établissement, exclusion définitive de l'établissement.

Attention, la note zéro ne peut être utilisée ni en punition ni en sanction. Elle peut en revanche être utilisée dans le cadre d'une évaluation pédagogique (exemple : travail non rendu).

En parallèle, la confiscation d'un objet dangereux ou interdit dans l'établissement est considérée comme une mesure de prévention.

Dans le premier degré

Le texte relatif au premier degré est relativement limité, en comparaison des textes régissant le fonctionnement des punitions et des sanctions dans les établissements du second degré.

À l'école maternelle, la circulaire de référence précise : « aucune sanction ne peut être infligée. »

Punitions : « Un élève ne peut être privé de la totalité de la récréation à titre de punition. »

Sanctions : « Les manquements au règlement intérieur de l'école, et, en particulier, toute atteinte à l'intégrité physique ou morale des autres élèves ou des maîtres peuvent donner lieu à des réprimandes qui sont, le cas échéant, portées à la connaissance des familles ».

« Il est permis d'isoler de ses camarades, momentanément et sous surveillance, un enfant difficile ou dont le comportement peut être dangereux pour lui-même ou pour les autres ». L'isolement est souvent le dernier recours. Mais il montre assez rapidement aux élèves les limites et faiblesses du système.

LE PRINCIPE DE DOUBLE PEINE

Attention, il est interdit de sanctionner deux fois un élève pour une même faute. Mais il convient de faire la distinction entre punition et sanction dans ce cadre. « Une punition ne doit pas se substituer à la mise en œuvre d'une sanction quand celle-ci se justifie. »

Il est possible de combiner deux punitions pour un même fait (retenue et devoir supplémentaire par exemple), tout comme il est possible qu'un même fait fasse l'objet d'une punition et d'une sanction (tout comme en droit pénal, on peut condamner pour une même faute à une amende ET à de la prison).

LA RETENUE

La retenue n'existe pas dans le premier degré, Il n'est pas possible de retenir un élève pendant des heures facultatives comme les APC. Attention, un élève ne peut pas non plus être privé de séance de piscine ou d'EPS en guise de sanctions.

Dans le second degré, la retenue est une punition qui peut ne pas figurer au règlement intérieur de votre établissement. Dans les établissements où elle est prévue, il est possible de placer la retenue sur toute heure libre de l'emploi du temps de l'élève. Dans certains cas particuliers, on peut également la placer les mercredis après-midi. Toujours en fonction des établissements, il se peut que le professeur doive surveiller lui-même la retenue (ou trouver un gentil collègue qui accepte de prendre l'élève dans son cours), solution que beaucoup de collègues trouvent pertinente.

Attention à ne pas abuser de ce type de punition qui est loin de constituer une solution miracle.

Trucs et astuces :

Généralités :

- > **Mettre au point en début d'année des règles de vie pour les moments où vous êtes responsable des élèves. Cette fiche, plus complète que le règlement intérieur et portant sur les problèmes de la vie courante (oubli de matériel, leçon non apprise, devoirs non faits...), permet de s'y référer en cas de manquement d'élèves. Elle peut également indiquer la progressivité des punitions (3 oublis de matériel = une punition...).**

- *Etant donné les limites imposées par les textes dans le premier degré, il est possible de mettre en place un système progressif de mises en garde (tableau d'attributions de « remarques » négatives et de points positifs).*
- *Toujours garder son sang froid.*
- *Toujours punir de façon graduelle, proportionnée et juste (une même faute sera punie à même hauteur quel que soit l'élève).*
- *Ne pas annoncer des punitions que l'on ne sera pas capable de tenir/qui vous mettront en difficulté vis-à-vis de la hiérarchie.*
- *Ne pas attendre le cours suivant pour punir un fait qui concerne le cours du jour. Eventuellement attendre la fin de l'heure pour décider du type de punition et la mettre en application (hors exclusion bien sûr).*
- *Lorsqu'on annonce la punition encourue, toujours l'appliquer en cas de transgression : c'est le fondement de la crédibilité du professeur. Et donc de son autorité.*
- *Ne pas hésiter à reporter à un autre moment (fin de l'heure, récréation) une discussion qui s'imposerait suite à un conflit. Prévenir les élèves concernés que la discussion aura bien lieu afin qu'ils ne pensent pas le problème oublié. Cela permet à chacun de se calmer et à la discussion d'être plus productive.*
- *Toujours peser le pour et le contre quand on sollicite l'intervention en classe d'un tiers (direction d'école, chef d'établissement, CPE). Cela peut être ponctuellement très pertinent, mais cela peut rendre plus difficile l'affirmation de votre autorité.*
- *Dans le second degré, dans le cas d'une classe difficile, dialoguer avec le professeur principal, éventuellement demander la réunion des professeurs de la classe (on peut également le faire par mail) pour décider d'une gestion collective de certains comportements récurrents (mêmes punitions pour les mêmes fautes dans plusieurs disciplines).*
- *Dans le second degré, pour signifier l'importance d'une faute, il est possible en fin de cours d'aller demander la mise en place de la punition en vie scolaire, accompagné(e) de l'élève.*
- *Dans le second degré, si un élève pose de grandes difficultés et que l'exclusion semble la seule solution possible, envoyer l'élève à la vie scolaire et en dernier recours, auprès de la direction de l'établissement. Bien respecter la procédure mise en place dans l'établissement (qui peut indiquer où l'on doit envoyer l'élève). Demander en amont quelle est cette procédure. Fournir du travail à l'élève (prévoir à cet effet un panel d'exercices déjà photocopiés).*

Les rapports écrits :

- *Faire la distinction entre erreurs de parcours (oubli d'affaire ponctuel, travail non fait ponctuel...) et comportement inadapté (manque de respect envers le professeur, refus d'obéissance caractérisé, détérioration de matériel volontaire, etc.). Une erreur de parcours sera éventuellement punie. Un comportement inadapté, qui devrait être relativement rare, pourra en plus être consigné dans un rapport écrit dans le second degré*

(demander quelle est la procédure à suivre et à qui transmettre le rapport).

- > *Dans un rapport écrit comme dans un mot dans le carnet, veiller à ne consigner que des faits précis et datés, mis en relation avec le règlement intérieur. Ne jamais ajouter d'avis ou de pensées personnels.*
- > *Dans le premier degré, les rapports écrits se limitent souvent à des informations en direction des parents.*

Comportement à éviter ou proscrits :

- > *Éviter de donner des surnoms aux élèves.*
- > *Ne jamais mépriser, rabaisser, insulter un élève.*
- > *Ne jamais laisser sortir de la classe un élève seul (renvoi, infirmerie...). Toujours le faire accompagner d'un autre élève, qui n'est pas forcément un des délégués (2nd degré), voire demander l'aide de la vie scolaire.*
- > *Dans le premier degré, tous les déplacements à l'intérieur de l'école doivent être accompagnés, y compris pour se rendre aux toilettes.*
- > *Ne jamais laisser les élèves seuls dans la classe .*
- > *Ne pas donner de punition du type « lignes à recopier » : cela vous serait reproché car une punition « doit être éducative ». En revanche, un travail de conjugaison est tout à fait acceptable.*

Enseigner est un métier éprouvant et nous sommes des êtres humains.

Personne ne peut être parfait 100% du temps. Aussi il peut arriver que vous dérapiez :

- Si vous sentez que vous perdez le contrôle (vous craignez d'avoir des réactions physiques inappropriées par exemple), faites appel à une aide extérieure (collègue, vie scolaire, chef d'établissement, directeur d'école);
- Si vos mots ont dépassé votre pensée, que vous avez dit des grossièretés, présentez immédiatement des excuses et contactez votre responsable syndical par la suite (ne restez pas seul).

QUE FAIRE QUAND...

Dans le second degré, un collègue professeur ou la vie scolaire conteste une punition ou l'annule ?

Le collègue comme le CPE ne sont pas des supérieurs hiérarchiques du professeur. Ils n'ont donc pas le pouvoir d'annuler une décision de ce dernier. Privilégier le dialogue afin de comprendre la démarche. Si le désaccord persiste, il convient d'en référer au chef d'établissement.

Dans le second degré, la direction conteste une punition ou l'annule ?

Le chef d'établissement est votre supérieur hiérarchique. Privilégier le dialogue en sollicitant une entrevue avec lui, si possible accompagné(e) de votre représentant syndical, en essayant de contextualiser les difficultés posées par l'élève.

Un parent annule ou demande l'annulation d'une punition ?

Un parent n'a pas autorité en matière de punition scolaire. Solliciter une entrevue avec la famille afin d'analyser la situation. Si le désaccord persiste, alerter le chef d'établissement afin de confirmer que l'élève doit bien effectuer la punition. Attention à bien faire la part des choses entre l'attitude de l'élève et celle de ses parents.

Dans le second degré, un élève n'a pas son carnet de correspondance ?

Bien vérifier s'il n'y a pas une procédure mise en place à l'échelle de l'établissement (type billet de circulation et gestion du problème par la vie scolaire). Si rien n'est prévu, cela peut entraîner une punition. N'hésitez pas à dialoguer avec le CPE à ce sujet.

Dans le second degré, la vie scolaire ou la direction renvoie un élève en classe alors que ce dernier vient d'être exclu de la classe ?

Cela peut arriver pour des raisons compréhensibles (manque criant de personnel, professeur qui a tendance à exclure beaucoup trop facilement) mais c'est une remise en cause directe et violente de l'autorité du professeur. En tout état de cause, c'est un adulte de l'établissement qui doit venir vous exposer le motif du refus. Reprendre l'élève est un aveu symbolique de perte d'autorité devant l'ensemble de la classe. Aussi, signalez fermement que vous ne le reprenez pas. Si le conflit persiste, indiquez qu'un rapport sera rédigé (soumettez-le préalablement à votre syndicat) et qu'une entrevue avec la direction sera demandée. Si c'est le chef d'établissement qui vous ordonne de reprendre l'élève, vous n'êtes alors réglementairement pas en position de refuser.

Dans le second degré, l'élève refuse de suivre le professeur / personnel d'éducation ?

Il n'est pas possible de contraindre physiquement un élève dans une situation standard (hors altercation entre élèves par exemple). Il est important de conserver son sang-froid, de ne pas toucher l'élève, de ne pas le tirer par le bras ou toute autre partie de son corps ou par ses affaires. Solliciter l'aide de la vie scolaire et/ou de la direction d'établissement.

Dans le premier degré, la situation vous échappe totalement et qu'il y a danger vis-à-vis des autres élèves ?

Vous devez prendre contact au plus vite avec l'IEN pour signaler le problème et demander éventuellement de l'aide.

Les textes de référence :

Circulaire n° 2014-059 du 27-5-2014 relative à l'application de la règle, aux mesures de prévention et sanctions dans les établissements du second degré.

Circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991, « *Directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires.* »

FICHE 9

RELATIONS CDI - VIE SCOLAIRE PROFESSEURS

À chaque rentrée scolaire, le Ministre, comme les IPR – IA Vie Scolaire et Documentation, insistent sur la nécessaire collaboration entre les professeurs, les professeurs documentalistes et les CPE pour mettre en cohérence l'enseignement et l'ensemble de la politique éducative au service de la réussite des élèves. Cela nécessite une collaboration régulière au quotidien, mais aussi à court et moyen terme pour l'élaboration et la mise en place de projets et d'actions pédagogiques et éducatifs.

Les missions communes aux professeurs – professeurs documentalistes – CPE : missions éducatives, pédagogiques et d'aides

- Placer les élèves dans les meilleures conditions de travail et d'épanouissement personnel.
- Veiller au bon fonctionnement de la vie collective, au respect de l'intégrité physique et morale de chacun.
- Mettre en place des projets d'actions éducatives et transversales.
- Mettre en place des actions en direction des élèves (prévention, orientation, santé, citoyenneté, éducation aux médias...).
- Mettre en place des études dirigées, de l'accompagnement personnalisé.
- Participer aux différentes liaisons inter-établissements (écoles-collège ou collège-lycée) en mettant en place l'accueil des futurs élèves, en assurant le lien avec les collègues des autres établissements, en participant à la mise en place d'actions ou projets communs.
- Aider l'élève dans son projet personnel.
- Participer à l'ouverture de l'établissement et travailler en lien avec les partenaires et organismes locaux.

Missions plus spécifiques aux CPE et professeurs documentalistes en lien avec les professeurs :

- Pour les professeurs documentalistes, mettre à disposition des élèves et de leurs professeurs les ressources nécessaires, documentaires et humaines.
- Pour les CPE et professeurs documentalistes, organiser ensemble la gestion des manuels scolaires (avec l'aide des professeurs principaux, de l'Intendance et du principal adjoint).
- Pour les CPE, organiser l'encadrement des élèves sur le temps hors classe (études, surveillance pendant les récréations et la demi-pension, sur le temps d'internat s'il existe un internat dans l'établissement), et par conséquent, organiser le temps de travail de l'équipe des assistants d'éducation.

Pour mener à bien ces missions, spécifiques ou communes, il convient ainsi pour les uns et les autres, en arrivant dans un nouvel établissement, en tout premier lieu, de :

- Visiter les locaux, le CDI, la Vie Scolaire, découvrir les espaces des adultes et des élèves.
- Echanger sur les pratiques et le fonctionnement au quotidien dans l'établissement.
- Rencontrer les personnes (les professeurs documentalistes, les CPE, les jeunes professeurs...).
- Prendre connaissance du règlement intérieur, l'analyser, poser des questions auprès des anciens sur les pratiques au sein de l'établissement, sur les horaires, les ouvertures du CDI, la gestion des appels et des absences, la gestion des mouvements des élèves, la gestion des punitions et des sanctions, la gestion des relations avec les familles.

Après un temps d'observation, il est ensuite toujours possible, en collaboration avec les collègues, d'adapter, d'améliorer certains fonctionnements et certaines pratiques.

Trucs et astuces :

- > *Le CDI ne constitue pas une extension des permanences de la vie scolaire, il a son rôle propre qu'il convient de respecter. Le professeur documentaliste étant un professeur à part entière, il assure des cours et donc ne peut accueillir des élèves de la*

permanence en même temps. Le CDI doit être ponctuellement en capacité d'aider à décharger la Vie scolaire en cas de difficulté, par exemple lorsqu'il y a de nombreux professeurs ou surveillants absents en collège.

- *Tout professeur peut travailler en collaboration avec le professeur documentaliste, qui apportera de son côté aux élèves des notions en Éducation aux médias et à l'information (EMI), en lui proposant d'intervenir en co-animation dans sa classe ou séparer la classe en deux groupes, l'un travaillant sous la responsabilité du professeur documentaliste, l'autre sous celle du professeur.*
- *Le CPE est un interlocuteur incontournable, particulièrement en collège : il vaut mieux trop échanger avec lui que pas assez et penser à lui transmettre toute information relative à des changements d'horaire ou de salle, des sorties, des interventions extérieures, etc. Rappelons que le CPE n'est pas un supérieur hiérarchique des professeurs. Il convient néanmoins de respecter ses compétences et son expertise : il n'est pas non plus un larbin sur lequel on se décharge des problèmes.*
- *CPE et professeur documentaliste peuvent souvent se sentir un peu « seuls » dans un établissement : veillez dans votre attitude à les traiter comme des collègues à part entière.*

FICHE 10

RELATIONS AVEC LES CORPS D'INSPECTION

Quel corps d'inspection pour quel personnel ?

SIGLE	NOM	CORPS EN CHARGE	CHAMP D'ACTION
IG	Inspecteurs généraux	Agrégés prioritairement	National - international
IA-IPR	Inspecteur d'académie - Inspecteurs pédagogiques régionaux	Certifiés prioritairement	Académique
IEN-ET	Inspecteur de l'Éducation nationale - enseignement professionnel - spécialités professionnelles	Professeurs de lycée professionnel	Académique
IEN-EG	Inspecteur de l'Éducation nationale - enseignement professionnel - enseignements généraux		
IEN-IO	Inspecteur de l'Éducation nationale - information et orientation	Personnels intervenant en MLDS (mission de lutte contre le décrochage scolaire)	Académique
IEN-CCPD	Inspecteur de l'Éducation nationale - chargé d'une circonscription du premier degré	Professeurs des écoles	Circonscription

Quelles sont les missions d'un inspecteur en relation avec les personnels d'enseignement et d'éducation ?

La dernière circulaire 2015-207 du 11 décembre 2015, relative aux missions des IA-IPR et IEN, indique :

- « Dans le cadre de leur mission d'inspection, les inspecteurs **s'assurent de la qualité de l'enseignement dispensé** au regard des apprentissages et acquis des élèves.

- *L'inspection individuelle, si elle répond au besoin de gestion de la carrière des personnels, a pour objectif principal **l'accompagnement et la formation** des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation.*
- *S'inscrivant dans le contexte de l'école ou de l'établissement, l'inspection est réalisée en référence à un travail d'équipe. Croisée avec les évaluations des enseignements ou des unités d'enseignement, **elle permet d'évaluer et de valoriser les compétences, de proposer des réponses adéquates en matière de formation**, notamment dans le cadre du plan académique de formation.*
- *Les inspecteurs apportent aux personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation **des conseils personnalisés tout au long de leur parcours professionnel**. Ils sont plus particulièrement chargés du suivi des personnels stagiaires.*
- *Les inspecteurs animent, dans le premier degré, le réseau des conseillers pédagogiques et des professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) et, dans le second degré, le réseau des professeurs formateurs académiques (PFA). »*

Toutes ces missions s'exercent dans le respect de tous les autres textes officiels. Aussi, il est important pour chaque personnel d'enseignement et d'éducation de connaître un minimum ces derniers afin d'identifier lorsqu'une demande est légitime (respect du programme scolaire par exemple) ou excessive (imposer d'enseigner par compétences par exemple).

Dans le premier degré, l'IEP est très présent de par sa proximité géographique et intervient dans de nombreux aspects du fonctionnement d'une école. Son côté multitâche peut laisser penser qu'il a de multiples pouvoirs dont on ne connaît finalement pas les limites. Cela génère souvent crainte et inquiétude chez les professeurs des écoles qui risquent d'être amenés à dire oui à tout. Y compris dans des situations abusives, par exemple en ce qui concerne les autorisations d'absence pour réunion d'information syndicale sur le temps de travail.

Trucs et astuces :

- *L'inspecteur est investi, de par sa fonction, d'une mission, mais il reste une personne comme les autres. N'hésitez pas à échanger sereinement avec lui sur les sujets qui vous préoccupent. Y compris en dehors des rendez-vous de carrière, le conseil fait partie de ses missions.*
- *Les inspecteurs peuvent avoir une influence sur votre carrière. Ils repèrent les collègues à qui confier certaines missions, par exemple le tutorat de stagiaires. N'hésitez pas à contacter votre inspecteur si vous souhaitez évoluer dans votre métier, prendre*

certaines responsabilités, etc.

- › *Un inspecteur est un supérieur hiérarchique. A ce titre, il convient de respecter un minimum de formes dans votre communication. L'ironie ou le sarcasme sont à éviter de façon générale. Veillez à rester factuel et courtois.*
- › *Dans le second degré, en cas de conflit d'ordre pédagogique avec votre chef d'établissement, l'inspecteur peut être une personne ressource, qui a l'avantage de connaître votre discipline.*
- › *Dans le premier degré, n'hésitez pas à prendre rendez-vous avec votre IEN lors de votre arrivée dans la circonscription afin de vous présenter.*
- › *Un inspecteur est là pour évaluer mais aussi et surtout pour conseiller et former. En aucun cas pour faire preuve de malveillance. Un agent n'a pas à se retrouver dans une situation d'angoisse face à l'inspecteur ou à subir un traumatisme. Contactez et informez immédiatement votre syndicat en cas de dysfonctionnement et demandez à être conseillé et accompagné.*
- › *En cas d'incident dans le cadre professionnel, n'agissez pas impulsivement. Surtout ne restez pas seul face aux difficultés mais veillez à prendre conseil auprès de personnes compétentes telles que vos responsables syndicaux (attention, un collègue bien intentionné n'aura pas forcément les connaissances nécessaires).*

FICHE 11

REEMPLIR LES BULLETINS

RÉDIGER UNE APPRÉCIATION

- L'appréciation pour la période doit s'attacher à analyser les résultats de l'élève, son attitude face au travail et son attitude en classe.
- Vous êtes un fonctionnaire et devez respecter une certaine déontologie. Veillez donc à être juste et équitable dans vos appréciations et n'oubliez jamais de rester sur un plan purement professionnel.
- Soyez factuel : l'élève fait-il ou non le travail demandé en classe ? Le travail donné à la maison ? Les leçons sont-elles sues ? L'élève est-il attentif en classe ? Participe-t-il à l'oral ?
- Il est déconseillé de se montrer trop sec mais il n'est pas interdit de dire la vérité.
- Attention aux notes d'humour qui pourraient passer à l'oral mais qui ne seraient pas comprises à l'écrit (ex : « Confond la seconde et la marche arrière »).
- N'hésitez pas à donner des conseils à l'élève pour qu'il progresse, à encourager un élève aux résultats fragiles malgré ses efforts ou à féliciter un élève qui le mérite.
- Dans le premier degré, l'appréciation manuscrite des bulletins trimestriels s'adresse le plus souvent aux parents, mais elle peut également s'adresser aux élèves pour les plus grandes classes.

LIVRET SCOLAIRE UNIQUE À L'ÉCOLE ET AU COLLÈGE

Le texte de référence est l'arrêté du 31 décembre 2015.

DOIS-JE COCHER DES CASES / ÉVALUER PAR COMPÉTENCES ?

Absolument pas. Le LSU (Livret Scolaire Unique) n'est pas un livret de compétences. Le mot « compétences » ne figure d'ailleurs que dans le cadre du bilan et des conseils pour progresser (i.e. l'appréciation générale). Aucune obligation ne peut vous être faite de remplir un quelconque livret de compétences, aucun livret de compétences national n'existe, et les seules cases à cocher (au nombre de 8) sont dans le bilan de fin de cycle (fin de CE2, de 6^e et de 3^e). Il n'y en a pas dans le bilan périodique (= le bulletin).

Notre conseil école :

- *Choisissez le système d'évaluation en classe qui vous semble le plus approprié. Vous n'avez pas à vous plier aux lubies de votre IEN, ni à remplir des pages et des pages d'items. Contactez votre responsable syndical en cas de conflit.*

Notre conseil collègue :

- *Refusez catégoriquement, si possible de manière collective, toute forme de remplissage de livret de compétences, d'items, etc. Signalez que ce n'est pas règlementaire. Contactez votre responsable syndical en cas de conflit.*

AI-JE LE DROIT DE METTRE UNE NOTE, UNE MOYENNE SUR 20 ?

Sur le bulletin réglementaire du livret scolaire (LSU) :

- **A l'école primaire**, vous devez donner un positionnement sur 4 niveaux (non atteint, partiellement atteint, atteint, dépassé) sur les différentes grandes entrées du programmes (avec des subdivisions en Français et Mathématiques). Libre ensuite au professeur d'utiliser pour faciliter la lecture un système de notation qui n'apparaîtra pas dans le LSU.
- **Au collègue**, tout dépend de la façon dont le logiciel a été paramétré par classe. Soit vous rentrerez une note, soit, comme au primaire, un positionnement sur 4

niveaux. Les professeurs ont leur mot à dire sur ce choix.

Pour ce qui relève de votre pratique quotidienne en classe, votre liberté pédagogique est entière (note, couleurs, positionnements...).

COMMENT REMPLIR « PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DU PROGRAMME TRAVAILLÉS DURANT LA PÉRIODE » ?

Le contenu de cette partie n'est pas cadré réglementairement, donc vous avez toute liberté d'y écrire ce qui vous semble le plus pertinent. En aucun cas on ne peut vous imposer une liste d'éléments pré-établie. Si c'est le cas, n'hésitez pas à demander à ce que l'option « saisie libre » soit installée.

Notre conseil :

- › *Faites simple, vous avez déjà le cahier de textes électronique à compléter.*

ET POUR L'AP, LES EPI ET LES PARCOURS ?

Ces parties sont obligatoires, mais rien n'indique qui a la charge effective de les remplir.

Notre conseil :

- › *Pour les parcours (école et collège) et pour l'AP, allez au plus simple ! Si vous n'avez rien à dire que vous n'avez déjà dit dans votre appréciation disciplinaire, indiquez « cf. Anglais/EPS/etc. ».*
 - › *Pour les EPI, mentionnez uniquement la thématique et la ou les disciplines concernées, sur le modèle « projet suivi : Langues et Cultures Étrangères (Anglais, Espagnol, Allemand) ». Nous vous déconseillons de laisser la partie vierge, car vous seriez alors en faute.*
-

DOIS-JE REMPLIR D'AUTRES DOCUMENTS ?

Oui. Dans le second degré, le cahier de textes électronique. A l'école et au collège, les bilans de fin de cycle (fin de CE2, de 6^e et de 3^e). En revanche, au collège, on ne peut vous contraindre à remplir un cahier de textes spécifique à l'AP ou aux EPI.

Notre conseil :

- ***Soyez irréprochable sur le remplissage de ce qui est réglementaire. Refusez catégoriquement, et si possible de manière collective, de remplir tout autre document.***

QUE FAIRE QUAND...

Ma hiérarchie exige que je modifie une appréciation ?

Prendre le temps de se demander si la demande n'est pas légitime (voir partie « rédiger une appréciation »). Si la demande est abusive, sachez que vos appréciations rédigées sous votre nom relèvent de votre responsabilité. De fait, vous pouvez parfaitement refuser suite à une demande abusive.

Une de mes notes ou appréciations a été modifiée sans mon consentement ?

La note étant attribuée par vous (et figurant sur la copie de l'élève) et l'appréciation étant rédigée sous votre nom par vos soins, la modification par autrui de vos notes/écrits sans votre consentement constitue un faux. Dans un premier temps, tentez de régler le problème en interne, en entrevue avec le chef d'établissement, accompagné de responsables syndicaux ou de collègues. Vous pouvez aussi solliciter auprès d'un syndicat la mise en place d'une réunion d'information syndicale afin d'échanger avec vos collègues sur le problème. Si les difficultés persistent, faites intervenir un syndicat qui vous indiquera la marche à suivre.

FICHE 12

TÉLÉPHONE PORTABLE

La loi n°2018-698 du 3 août 2018 a modifié l'article L. 511-5 du code de l'Éducation, portant sur l'utilisation du téléphone portable ou de tout autre équipement terminal de communications électroniques (tablettes, montres connectées, ...) au sein d'un établissement scolaire.

Dans les écoles maternelles, primaires et collèges :

L'utilisation du téléphone portable ou tout autre moyen de communication électronique est interdite dans l'enceinte des écoles et collèges, et pendant toute activité liée à l'enseignement se déroulant à l'extérieur de leur enceinte, à l'exception des circonstances liées à un usage pédagogique spécifique encadré par les professeurs et des lieux dans lesquels le règlement intérieur l'autorise.

Dans les lycées :

- La loi permet également au conseil d'administration des lycées d'introduire, dans le règlement intérieur, l'interdiction de l'utilisation du téléphone dans toute ou partie de l'enceinte de l'établissement ainsi que pendant les activités se déroulant à l'extérieur, et qui précisera les modalités d'application de cette interdiction.

Les exceptions prévues par la loi :

- Les élèves en situation de handicap ou atteints d'un trouble de santé invalidant conservent l'autorisation d'utiliser des dispositifs médicaux associés à un équipement de communication (appareil permettant aux enfants diabétiques de gérer leur taux de glycémie, par exemple).

Gestion des problèmes et confiscation :

- La loi donne une base juridique à la confiscation des téléphones portables. Le règlement intérieur de l'établissement fixe les modalités de la confiscation et de la restitution.
- La confiscation du téléphone mobile d'un élève ne doit pas se poursuivre au-delà de la fin des activités d'enseignement de la journée. Tout téléphone confisqué doit être restitué soit à l'élève lui-même, soit à l'un de ses responsables légaux.
- Durant la période de confiscation, les données contenues dans l'appareil ne doivent pas être consultées sans l'accord de l'élève. Si l'appareil était abîmé avant la confiscation, pensez à établir un document relevant les dégradations antérieures afin que cela ne puisse vous être reproché ultérieurement.
- Attention : en cas de perte ou de détérioration du téléphone pendant sa période de confiscation, l'élève ou ses parents sont en droit d'obtenir réparation du préjudice subi.

Utilisation pédagogique :

- L'utilisation pédagogique des téléphones mobiles doit être expressément autorisée par le règlement intérieur. Cette utilisation se doit d'être encadrée par un membre de la communauté éducative.

Votre téléphone portable en tant que professeur :

- Personnels et élèves ne sont pas à mettre sur le même plan : les premiers sont des professionnels et des adultes régis par des textes spécifiques, les seconds sont en formation et ont besoin d'un cadre clair.

Les adultes sont soumis à un devoir d'exemplarité : on ne téléphone pas et n'envoie pas de textos en classe sauf raison impérieuse.

- Vous avez le droit d'utiliser votre téléphone portable si vous n'en avez pas de fixe dans la salle pour appeler la vie scolaire en cas d'incident important, ou l'infirmière en cas d'urgence médicale, plutôt que d'envoyer en mission dans les couloirs des élèves dont vous avez la responsabilité sur votre temps de cours.
 - Veillez bien, dans la rédaction du règlement intérieur, à ce qu'on n'applique pas les mêmes règles aux personnels et aux élèves.
-

FICHE 13

VOYAGES ET SORTIES

DANS LE PREMIER DEGRÉ

Le cadre légal est fixé par la circulaire n°99-136 du 21 septembre 1999, relative à l'organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques et la circulaire du 5 janvier 2005, relative aux séjours scolaires courts et classes de découvertes dans le premier degré.

En substance, ces deux textes définissent les catégories de sorties scolaires :

- Les sorties régulières.
- Les sorties occasionnelles avec nuitée.
- Les sorties occasionnelles sans nuitée.

Ils posent les finalités et les objectifs des sorties scolaires et donnent des prescriptions quant aux tâches préparatoires, notamment dans l'information aux parents.

Ils fixent le rôle :

- Du maître dans la préparation, l'encadrement et l'exploitation de la sortie.
- De l'Inspecteur de l'Académie d'où partent les élèves dans la préparation.
- De l'Inspecteur de l'Académie de destination dans la vérification des installations des sites visités ou des sites d'hébergements.

Enfin, ils posent les règles de l'encadrement des sorties :

	EFFECTIF	
	École maternelle, classe maternelle ou élémentaire avec section enfantine	École élémentaire
Sortie régulière	2 adultes au moins dont le maître de la classe, quel que soit l'effectif de la classe	
	Au-delà de 16 élèves, un adulte supplémentaire pour 8 élèves.	Au-delà de 30 élèves, un adulte supplémentaire pour 15 élèves.
Sortie occasionnelle sans nuitée	2 adultes au moins dont le maître de la classe, quel que soit l'effectif de la classe	
	Au-delà de 16 élèves, un adulte supplémentaire pour 8 élèves.	Au-delà de 30 élèves, un adulte supplémentaire pour 15 élèves.
Sortie avec nuitée(s)	2 adultes* au moins dont le maître de la classe, quel que soit l'effectif de la classe	
	Au-delà de 16 élèves, un adulte supplémentaire pour 8 élèves.	Au-delà de 20 élèves, un adulte supplémentaire pour 10 élèves.
<p>NB 1 : Lorsque, dans le cadre des sorties scolaires, des regroupements de classes ou des échanges de services sont organisés, le maître de la classe peut être remplacé par un autre enseignant.</p> <p>NB 2 : Concernant l'encadrement dans le cadre d'un transport en car, l'ensemble des élèves, qu'ils soient d'une ou de plusieurs classes, est considéré comme constituant une seule classe.</p> <p><i>* En ce qui concerne les personnes chargées de la vie collective, en dehors des activités d'enseignement et de l'animation des activités physiques et sportives, le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) est conseillé.</i></p>		

DANS LE SECOND DEGRÉ

La circulaire n°2011-117 du 3 août 2011 modifiée par la circulaire du 13 juillet 2013 précise les modalités d'organisation devant être observées.

Attention, elle ne précise rien sur le ratio élèves/accompagnateurs. Le SNALC préconise un accompagnateur pour 12 à 15 élèves.

Ce texte pose la différence entre :

- Les sorties obligatoires qui ont lieu sur les horaires des cours et qui corres-

pondent à des éléments des programmes : elles sont nécessairement gratuites.

Et

- Les sorties facultatives qui ont un rapport plus « large » avec les cours et ont lieu pendant le « temps scolaire » pour « tout ou partie ». A noter qu'une sortie comprenant des nuitées est nécessairement facultative.

Il donne des préconisations quant à la préparation du séjour en stipulant notamment que :

- Le séjour doit « de préférence » concerner une classe entière ou un groupe présentant une « certaine homogénéité ».
- Le séjour ne doit pas prendre plus de cinq jours sur le temps scolaire.
- Conformément au décret n° 2005-1035 du 26 août 2005, le remplacement des enseignants accompagnateurs doit s'organiser en interne.

Il précise :

- Les modalités en termes de sécurité et de formalités à accomplir, par exemple dans le domaine des autorisations de sortie du territoire.
- Les règles financières à observer.
- Quelles sont les responsabilités des accompagnateurs et quelles sont les assurances à contracter.

Ces cadrages légaux sont d'importance et doivent être observés. Nous pouvons cependant ajouter à ces règles quelques conseils et astuces qui sont du domaine du bon sens ou sont frappés du sceau de l'expérience.

QUELQUES CONSEILS DE BASE

Des partenaires importants dans le domaine des finances :

La relation aux parents est la première chose qui nous vient à l'esprit dans la préparation du séjour. Il convient que l'information soit bien faite et que les parents soient placés dans une situation de confiance.

Les parents, et plus particulièrement les organisations ou fédérations de parents d'élèves

peuvent constituer un apport précieux. Ils peuvent, de par leur statut d'association, organiser des ventes afin de faire baisser la charge financière portant sur les familles.

Dans le secondaire, l'agent comptable ou l'adjoint gestionnaire est celui qui pourra vous aider dans le volet légal et dans le volet financier. Cela sera très utile avant le passage du projet en conseil d'administration. De même, il sera celui qui mettra en place l'échéancier des versements pour les familles et qui collectera l'argent.

Il est possible de passer par le FSE (Foyer Socio-Éducatif) de votre collège ou la MDL (Maison Des Lycéens) de votre lycée pour récolter des fonds afin d'abaisser la participation des familles.

Attention, la seule personne habilitée à collecter l'argent auprès des familles et élèves est le service de gestion. Il est vivement déconseillé aux professeurs d'accepter une telle charge car ils seraient seuls responsables des sommes manquantes le cas échéant.

Des partenaires dans l'organisation et dans les tâches administratives :

Dans la recherche d'échanges ou dans l'organisation de séjours à l'étranger, l'on oublie trop souvent que les Rectorats disposent d'une structure sur laquelle il est possible de s'appuyer. Il s'agit de la DAREIC. Ces délégations académiques aux relations européennes et internationales et à la coopération possèdent des ressources et des carnets d'adresses qui peuvent constituer un apport précieux et alléger les tâches organisationnelles en amont du séjour à l'étranger.

Les services des préfectures sont au fait des modalités à accomplir lors de déplacements à l'étranger. Avec la DAREIC, ils peuvent vous renseigner sur les démarches souvent plus complexes concernant les élèves venant de pays n'appartenant pas à l'Union Européenne.

L'importance de partenaires sérieux :

➤ En amont du séjour :

Quelle que soit la destination, en France, dans son propre département, ou à l'étranger avec hébergement dans des familles ou chez des professionnels, il faut parvenir à une confiance absolue.

Renseignez-vous sur les professionnels qui organisent des séjours clef en main et efforcez-vous de trouver un partenaire sérieux, fiable et capable de s'adapter en cas de difficultés.

Sachez qu'au Canada, un enseignant ou un représentant de l'établissement scolaire est missionné en amont pour visiter tous les sites où iront les élèves

et rencontrer toutes les familles qui les accueilleront – allant jusqu'à exiger des extraits de casier judiciaire. Sans aller jusque-là, nous sommes entrés dans une ère procédurière et nous vous conseillons de bien vous renseigner sur les endroits où vous emmènerez vos élèves.

➤ Lors du séjour :

Faire des visites avec des élèves n'est jamais de tout repos, quel que soit l'âge du public. Des collègues ont connu des difficultés avec notre administration parce qu'ils s'étaient reliés à des élèves par une ficelle nouée à leurs poignets respectifs. La mesure – bien qu'ayant lieu sur un volcan afin de s'assurer qu'un jeune très turbulent ne mette sa vie en danger – fut jugée trop stigmatisante et répressive. D'autres se sont retrouvés seuls – une seule personne - pour gérer quatre-vingt élèves sur un trottoir devant un musée...

Pour ne pas arriver à ce type d'extrémités, nous conseillons quelques principes simples :

- Faites comprendre aux familles et aux élèves que vous devenez, lors du séjour, le représentant légal de tous les enfants ou jeunes que vous encadrez et qu'à ce titre vous devez pouvoir agir avec eux comme vous le feriez avec vos propres enfants ; et ce, même si cela doit être désagréable.
- N'hésitez pas à compter vos élèves plusieurs fois par jour et à plusieurs. Lorsque vous devez monter et descendre d'un bus, lorsque vous changez de site, lorsque vous devez marcher dans une ville et traverser des rues, vérifiez que tous vos élèves sont présents.
- Ne partez qu'avec des accompagnateurs en qui vous avez toute confiance. Qu'il soit parent d'élève ou collègue, il n'est pas question d'emmener un accompagnateur pour lui faire plaisir ou pour faire plaisir à qui que ce soit. Si un collègue ne fait pas sa part de travail, c'est autant d'efforts à fournir en plus ou de risques qui s'ajoutent. Si un parent ne vient que pour être avec son propre enfant, c'est en réalité un accompagnateur de moins. Encadrer des élèves, quel que soit leur âge, ne requiert pas forcément des qualités pédagogiques immenses, mais nécessite du sérieux et une implication de tous les instants.

Enfin, et ces deux principes sont fondamentaux :

- Ne partez qu'avec des personnes en qui vous aurez confiance et avec qui vous pourrez prendre des temps agréables. Voyager avec un groupe, pour une jour-
-

née ou une semaine, demande d'être dans de bonnes dispositions. Si des tensions existent entre adultes, il sera difficile de gérer un groupe.

- Prenez du plaisir dans cette sortie. Si le séjour est bien cadré, si vous avez une équipe de confiance qui encadre bien les élèves, vous pourrez passer des moments agréables, entre vous et avec les élèves. Même si cette sortie est faite dans le cadre du cours, elle doit rester un temps où l'on travaille en profitant de ne pas le faire dans une salle, entre les murs d'un établissement.

QUE FAIRE QUAND...

Malgré une bonne préparation et une équipe qui fonctionne, un élève ou un petit groupe d'élèves a un gros problème ?

Qu'il s'agisse d'un dommage subi – accident ou problème lié à la santé – ou causé – vol ou dégradations, le principe est le même :

La responsabilité civile de l'enseignant n'est pas engagée en ce sens où l'État se substitue à l'enseignant (article L 911.4 du Code de l'éducation et loi du 13 juillet 1983). L'État peut se retourner contre l'enseignant, mais seulement en cas de faute grave et avérée de sa part.

La responsabilité pénale de l'enseignant peut par contre être engagée, mais seulement s'il commet une faute qui consiste en une violation délibérée d'une obligation particulière de prudence ou de sécurité prévue par la loi ou le règlement, ou bien qu'il commet une faute exposant autrui à un risque d'une particulière gravité qu'elle ne pouvait ignorer (loi du 10 juillet 2000, complétant l'article 121-3 du Code pénal 4^e alinéa).

L'enseignant est donc légalement plutôt bien protégé. Pour autant, en tant qu'organisateur ou accompagnateur, il convient évidemment d'agir :

- *En cas d'accident, si vous êtes formé, administrez les premiers soins et contactez les secours. Si le problème est sérieux, il faut bien sûr informer votre hiérarchie et les parents de l'élève concerné.*
- *En cas de vol, vous pouvez avoir à vous rendre au commissariat pour récupérer un élève. Mais là encore, il faut prévenir votre hiérarchie et la famille de l'élève. Si votre responsabilité n'est pas mise en cause pour défaut de surveillance, ce sera aux parents de gérer les suites judiciaires et à votre administration de prendre les sanctions qui s'imposent.*

Quoi qu'il arrive, le plus important est de conserver une attitude professionnelle et calme. Il en va du bon déroulement de la suite de la sortie ou du séjour pour le reste des élèves.

Dépôt légal : 2^e trimestre 2019
N° d'Imprimeur : 75736

Impression  Compédit Beauregard
61600 La Ferté-Macé • Normandie

Le titre est (légèrement) provocateur, mais nous espérons avant toute chose que ce livre pourra être utile.

Nous l'avons conçu principalement à destination des professeurs stagiaires, du premier comme du second degré, dont nous savons, grâce à notre enquête stagiaire annuelle, qu'ils vivent majoritairement mal leur année de formation. Toutefois, bien d'autres collègues peuvent s'en servir. Que vous soyez jeune titulaire, professeur expérimenté en quête de nouvelles idées, contractuel fraîchement débarqué dans le monde merveilleux de l'Éducation nationale, et pourquoi pas même formateur (!), ce livre est là pour vous.

Au-delà de l'effervescence des échanges virtuels, les Éditions du SNALC s'inscrivent dans la durée en publiant des analyses et des solutions réalistes.



ISBN 978-2-9549157-3-9

