

# Sommaire

## 2 Profs à l'écran, un spectacle magistral

Marc Houvet

Dans la conscience collective, l'enseignant occupe une place à part comme chargé d'une mission éducatrice, sauveur à ses heures, citoyen au cœur du réel, pédagogue humaniste et optimiste, forcément optimiste.

## 5 Une leçon d'allemand à bâtons rompus

Nicolas Perrin

Je partais surveiller une épreuve d'allemand et donner une leçon de mathématiques. Erreur d'aiguillage: de fait, je devais surveiller une épreuve de mathématiques et donner une leçon d'allemand! Or, pour moi, parler l'allemand était un véritable calvaire...

## 7 Enseigner le français grâce à la radio

José Ticon

«En participant au projet *Radiobox*, j'ai appris à travailler seule, à mieux écrire des textes, des phrases, à enrichir mon vocabulaire. Se dire qu'on aide les élèves à mieux parler dans plein de situations de vie, c'est nettement mieux que de remplir des fiches de verbes.»

## 11 Comment transformer un tremplin en ordinateur?

Marc Durand

L'usage inhabituel d'objets courants est souvent le lieu d'une ingéniosité qui est au cœur des pratiques professionnelles, d'une inventivité tirée par une inlassable ambition éducative.

## 14 Le parti pris des gens

Yves Renaud

Outre la production aisée de textes, il y a la satisfaction de voir des élèves heureux de sortir de leur classe pour aller récolter de quoi écrire de brefs récits. Et ces textes sont souvent de qualité

## 17 Ecrire dès l'alphabet

Christian Yerly

Le défi et la réussite d'une enseignante des premiers degrés: commencer la classe par un moment d'écriture. Chaque matin, c'est devant la page blanche que tout commence.

## 19 Une pédagogie de l'itinéraire et du don

Mireille Lévy

Dans la pédagogie que je soutiens, on donne une leçon. Donner, ce n'est pas vendre, c'est offrir, inviter à recevoir. La pédagogie est un art et non une technique, parce qu'elle appelle à recevoir ce don sans dire ce qu'il faut en faire.

## 22 Pas si simple de faire simple!

Stefan Lauper

En intégrant les technologies de l'information et de la communication selon une logique d'apprentissage organisationnel, se développent également dans l'école des compétences collectives.

## 25 Vingt-deux élèves et quelques ordinateurs dans ma classe...

Emmanuel Flaction

Avec un ou deux ordinateurs en fond de classe, il est nécessaire de mettre en place un système de gestion des activités qui permette à tous d'accéder à ce matériel.

## 28 bddp.hepl.ch: pourquoi ça marche?

Christian Fantoli

La Banque de données de documents pédagogiques est un service offert aux enseignants depuis 2001. Son interface doit être améliorée afin de favoriser l'esprit du don, de surmonter la modestie des enseignants et de répondre au besoin de reconnaissance.

## 31 Ces p'tits riens qui changent tout

Etiennette Vellas

Le professionnel, en principe, maîtrise son humeur. Toujours? Jean, enseignant de 6e, lucide, ne le pense pas. Il a trouvé un moyen pour combattre ses sautes d'humeur: il a accroché dans sa classe un *thermomètre de l'humeur du professeur*.

## 34 Aimer enseigner les mathématiques

Christian Yerly

En mobilisant tous les sens, les élèves expérimentent, verbalisent et comparent leurs découvertes. A travers différents regards, ils acquièrent de véritables habiletés.

## 36 Nos élèves programment des tortues et des robots!

Dr Olivier Jorand et Manuela Barraud

La motivation et l'enthousiasme dont font preuve nos élèves leur permettent de construire des compétences de plus en plus complexes, tout en intégrant des notions relatives à la perception, à la planification de l'action ainsi qu'à la réflexion critique.

## 38 Tengo un Sueño

Simone Forster

Elisabeth Kellenberger enseigne l'espagnol dans les degrés 1 à 4 du collège Rousseau. Ses élèves se sont lancés dans l'écriture après deux ans à peine d'apprentissage. Et ça marche! Leurs nouvelles ont été publiées dans deux ouvrages.

## 40 A chaque année sa couleur

Entretien avec Jean-Marc Richard

«Je pense qu'en tant qu'enseignant, il faut oser ses passions. Il s'agit de mettre des compétences qui nous sont chères au service des élèves, sans jamais oublier qu'ils sont là pour apprendre.»

#### 44 La constitution du groupe: un préalable à un climat favorable à l'apprentissage

Frédéric Roth

La classe mais aussi l'équipe pédagogique sont des groupes imposés qui juxtaposent des personnes n'ayant pas choisi de travailler ensemble. Or, pour collaborer, il faut accepter son appartenance au groupe et vivre sa constitution.

#### 46 Vivre dans une classe «Arc-en-ciel»

José Ticon

«Je trouve important que les élèves aient les mots et osent parler de leurs sentiments, cela aide infiniment à la résolution des conflits. On peut développer une confiance progressive dans la complémentarité. Pour le plus grand bénéfice des élèves et des enseignants.»

#### 49 Quand la littérature montre l'exemple

Christiane Chessex-Viguet

Une leçon de grec montre le travail minutieux de l'enseignant qui, sachant que l'inconnu peut être porteur d'anxiété, délivre les élèves de la peur et aménage en eux un espace leur permettant d'accueillir la nouveauté.

#### 51 Favoriser un rapport entre familles et école – «De qui suis-je le crâne?»

Etiennette Vellas

Un travail sérieux doit être consacré à faire valoir l'importance de «travailler avec les familles». L'enseignant doit quitter l'idée d'éduquer les parents et apprendre à les convier plutôt qu'à les convoquer à l'école.

#### 53 Un journal de bord pour donner du sens à l'école

Agnès et Gérard Toffel

Comment rendre l'enfant responsable de ses apprentissages? Comment donner du sens à sa présence quotidienne à l'école? Comment intégrer les parents et établir des liens plus concrets? Pourquoi pas avec un journal de bord?

#### 57 Pour une rentrée dynamique... un défi de rentrée?

Yves Béal, Frédérique Maïaux, Martine Lacour

Il s'agit de proposer quelque chose qui rende mémorable ce premier jour, quelque chose qui existe tout de suite concrètement, parce qu'on peut le toucher, le voir, l'entendre, le goûter, le sentir...

#### 62 DELF ou l'éducation cognitive

Yasmina Kiala

Ce programme métacognitif, de type «apprendre à apprendre, apprendre à penser», est aussi une méthode pédagogique pour mieux connaître ses côtés forts et ses côtés faibles, et les outils qui permettent de les compenser.

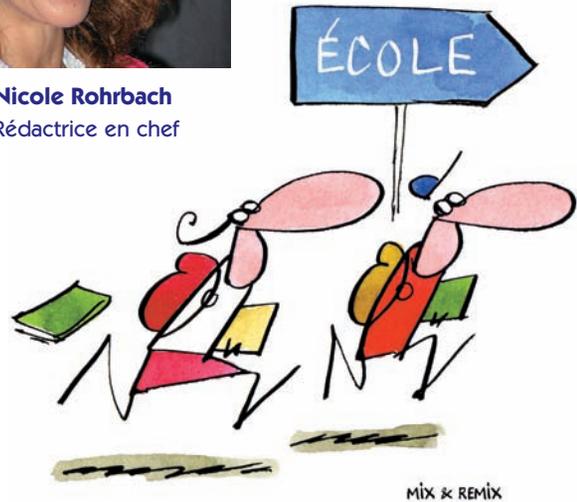
#### 63 Coup de foudre pour un concept, cela vous arrive-t-il?

Etiennette Vellas

Il est des concepts qui, une fois rencontrés, bouleversent nos représentations de la pédagogie. Si on ouvrait un grand coffre aux concepts dans lequel on viendrait déposer tous ceux qui nous permettent de mieux penser la pédagogie, lesquels y placeriez-vous?



Nicole Rohrbach  
Rédactrice en chef



## Le plaisir d'apprendre

Incivilités juvéniles, désengagement des élèves, échec scolaire, enseignant-e-s agressé-e-s, découragé-e-s... A en croire les gros titres que la presse publie régulièrement, l'école suisse est malade. Les élèves n'apprennent plus, les parents sont largués, les profs ne pensent qu'à leurs vacances et à leur retraite. A ce point, vraiment?

Ses observations quotidiennes du terrain permettent à l'équipe de l'Éducateur de se montrer plus optimiste. Résolument. La plupart des enfants ne détestent pas aller à l'école, beaucoup même y prennent plaisir – hé oui! –, les parents s'intéressent, les enseignant-e-s dans leur immense majorité s'impliquent, innove, motivent et, s'appuyant sur le postulat d'éducabilité, donnent leur meilleur pour que leurs élèves grandissent.

Ce numéro spécial le prouve: l'inventivité au cœur du métier est loin d'être une fable. Elle est le moteur des pédagogues. Trucs, astuces, méthodes revisitées, moyens, outils, qualité d'être... Les pages qui suivent livrent un petit aperçu de ce génie qui nourrit celui des élèves. Merci aux enseignant-e-s qui ont accepté de partager leurs pratiques stimulantes, originales... et qui marchent! Ils nous donnent envie de retourner en classe.

Bonne lecture

# Profs à l'écran, un spectacle magistral

Tout comme l'élève, l'enseignant est devenu une figure cinématographique de premier plan. Dans la conscience collective, il occupe en effet une place à part comme chargé d'une mission éducatrice, sauveur à ses heures, citoyen au cœur du réel, pédagogue humaniste et optimiste, forcément optimiste. Autant de facettes romanesques ou authentiques que révèlent plus de quarante films mettant en scène des enseignants de tous horizons et de toutes époques.

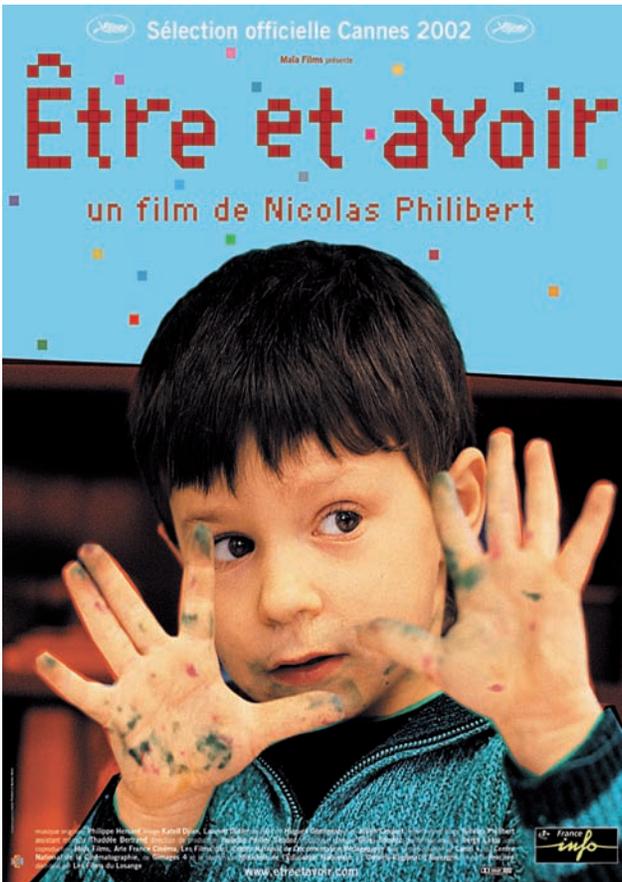
**A** première vue, le quotidien scolaire et sa suite de longs apprentissages n'ont rien de spectaculaire. Mais le cinéma a très vite flairé le bon scénario du professeur sérieux qui doit guider de son savoir des jeunes rebelles ou d'obscures peuplades. De rares comédies ont mis à mal ce schéma comme *Le Petit Prof* (Carlo

Rim, 1958), une vision satirique de la vie d'un prof incarné par Darry Cowl. Le délirant *Docteur Jerry et Mister Love* (Jerry Lewis, 1964) est une critique féroce du milieu professoral. Quant au *Maître d'école* (Claude Berri, 1981), joué par Coluche, un «insti' copain des élèves» en butte à l'administration et aux collègues, il ouvre la voie aux comédies potaches glorifiant les cancre. Normal que le monde enseignant soit l'objet de dérision, ce sont ses anciennes «victimes» qui le filment... Mais les cinéastes ne se limitent pas aux comédies et explorent tous les genres pour immortaliser d'un coup de griffe l'image du prof sur la pellicule.

## Sus aux profs!

«Monsieur le professeur, je vous dis merdel!», ce cri de révolte et d'autres scènes sulfureuses vaudront à *Zéro de conduite* (Jean Vigo, 1932) d'être interdit de diffusion en France jusqu'en 1945. Une trentaine d'années plus tard dans *If* (Lindsay Anderson, 1968), les élèves insurgés d'un pensionnat anglais attaqueront les enseignants à la mitrailleuse! Dans *Anthracite* (Edouard Niermans, 1980), un collège de Jésuites des années 50 prône une éducation basée sur la volonté de puissance faisant des élèves des moutons enragés. Toute une génération reprendra les paroles des Pink Floyd «*We don't need no education/Hey Teachers, leave the kids alone*» tirées du film *The Wall* (Alan Parker, 1982). Outre ces visions radicales ciblant l'institution éducative et ses agents, d'autres films témoignent du caractère périlleux de la fonction d'enseigner. En Angleterre, un prof candide débarque dans un collège de garçons qui n'hésitent pas à le menacer de mort s'il n'obéit pas à leurs exigences (*La Mort d'un prof*, John Mackenzie, 1971). En France, c'est un insti' dit modèle, interprété par Jacques Brel, qui est accusé par une élève de tentative de viol dans *Les Risques du métier* (André Cayatte, 1967). Dans un village chinois, un jeune instituteur





teur d'une maternelle dans la région sinistrée du Nord de la France et qui se démène sur tous les fronts, pédagogiques et sociaux (Ça commence aujourd'hui, Bertrand Tavernier, 1999). En Suisse, la Société pédagogique neuchâteloise a produit le film *Quand nous étions petits enfants* (Henry Brandt, 1960) tourné aux Taillières dans la vallée de la Brévine, un film extraordinaire autour de l'instituteur Charles Guyot, personnage haut en couleur qui entremêla avec générosité vie scolaire et vie paysanne. De quoi faire naître des vocations, non?

### Debout et généreux dans l'épreuve

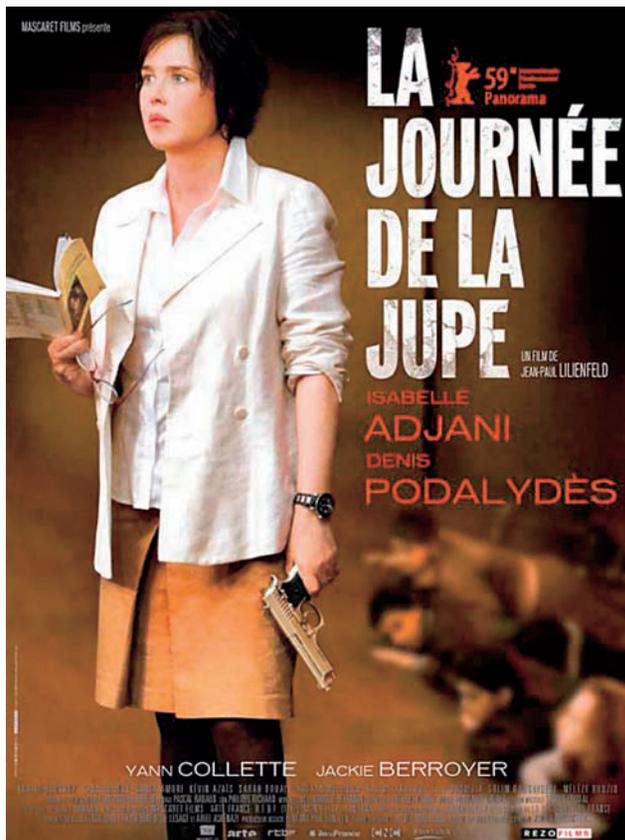
Un groupe d'instituteurs, tableaux noirs sur le dos, arpentent les montagnes kurdes de l'Iran en quête d'élèves et d'adultes qui préféreront s'en servir comme table ou bouclier ... (*Le Tableau noir*, Samira Makhmalbaf, 2000). Ces hussards de l'école pour tous préservent une lumière même vacillante lors des tourmentes obscures de l'Histoire. C'est le cas de ces enseignants qui accueillent au péril de leur vie, sous le régime fasciste de Pétain, des enfants d'origine juive dans *Au revoir les enfants* (Louis Malle, 1987). Dans le Chili prêt à se donner à Pinochet, un collègue religieux défend la scolarité des enfants les plus pauvres contre l'avis des familles aisées (*Mon Ami Machuca*, Andrés Wood, 2005). Tant dans *Le Ruban blanc* (Michael Haneke, 2009) que dans *Cuore (Les Belles années)*, Luigi Comencini, 1984), les vertus de l'école publique, mixité sociale et patriotisme, exaltées par les

célibataire, soupçonné à tort d'avoir couché avec une jeune mariée, est assassiné par deux paysans (*Un Matin couleur de sang*, Li Shaohong, 1990). Toujours envie d'enseigner?!?

### Un vrai sacerdoce

Avec l'excellent *Merlusse* (Marcel Pagnol, 1935), il s'agit de découvrir toute l'humanité du prof Blanchard, bourru de chez bourru mais le seul à fêter Noël avec des élèves marseillais sans famille. Dans *Rue Cases-Nègres* (Euzhan Palcy, 1983), c'est l'école républicaine des années 30 qui dispense la bonne instruction jusque dans les colonies et le petit Martiniquais José peut décrocher une bourse grâce à l'instituteur Roc. *La Douceur du village* évoque un instituteur rural, qui mène la fanfare et d'autres activités locales (François Reichenbach, 1964). Avec *Etre et avoir* (Nicolas Philibert, 2001), on suit la chronique d'une classe unique menée par un instituteur dévoué dans un village auvergnat. En Union soviétique, les élèves adulent leur ancienne *Institutrice du village* (Marc Donskoï, 1947). Avec un sens de l'ironie plus marqué, *Le Premier Maître* (Andrei Konchalovsky, 1965), retrace avec maestria les péripéties d'un instit' envoyé par Moscou en 1923 éduquer les masses prétendues ignorantes de Kirghizie. Dans la Chine de la Révolution culturelle, un instituteur officie dans un village reculé où il est surnommé *Le Roi des enfants* (magnifique film de Chen Kaige, 1987). Philippe Torreton joue cet instituteur à la fin des années 90, direc-



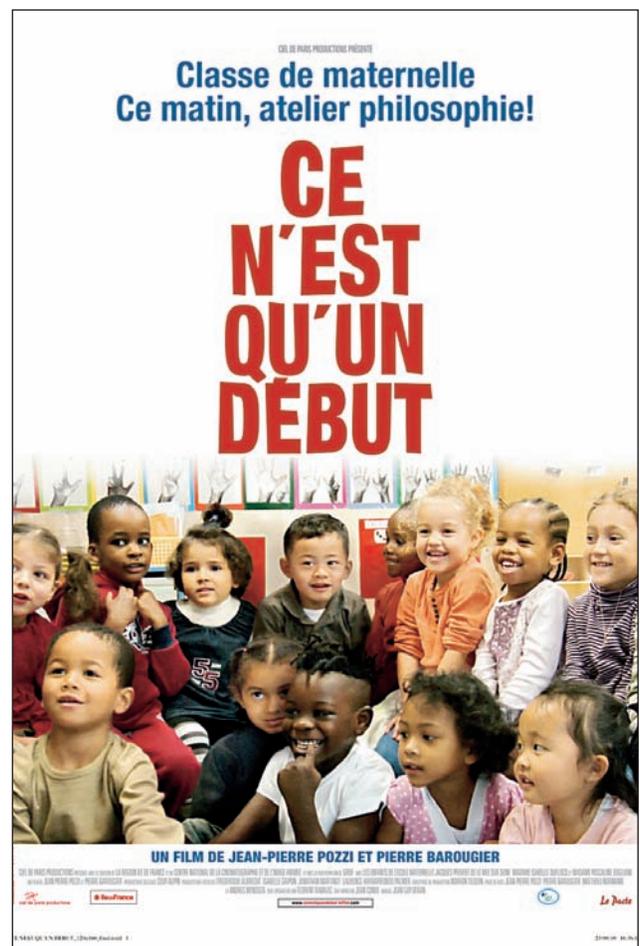


qui tourne mal (*La Vague*, Dennis Gansel, 2008). François Truffaut qui joue le rôle du professeur Itard, croit dur comme fer aux vertus pédagogiques pour accéder à la culture avec *L'Enfant sauvage* (1970). Korczak (Andrzej Wajda, 1989) est ce pédagogue polonais, l'inspirateur de la Déclaration des Droits de l'enfant, qui disparaîtra dans le camp de Treblinka avec ses élèves orphelins. *L'Ecole buissonnière* (Jean-Paul Le Chanois, 1948) s'inspire de l'expérience de Célestin Freinet, fondateur de l'Ecole Nouvelle, pédagogue novateur de la coopération et de la libre expression des élèves. Aujourd'hui, le film édifiant **Ce n'est qu'un début** (Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barouquier, 2010) relate les ateliers philosophiques de l'institutrice Pauline avec des enfants de 3 ans. Dans le film *Madadayo* (Akira Kurosawa, 1993), le professeur japonais Hyakken se demande si les enseignants sont encore nécessaires: «Faute de maître, il vous reste toujours l'enfant qui est en vous. Ne l'oubliez pas.» Ce doit être le secret de jouvence de l'institutrice anglaise Poppy (*Be Happy*, Mike Leigh, 2008), d'un optimisme à tout crin, une leçon de bienveillance et de subversion en ces temps d'impuissance et de cynisme ambiants. Cette pédagogie de la décontraction vous (re)donne envie d'enseigner, isn't it? ●

instituteurs des années 1910-1913 n'éviteront pas la Grande Guerre. De nos jours, les films exaltent les profs qui arrivent à juguler la violence sociale qui s'invite dans les classes. *Graine de violence* (Richard Brooks, 1955) est l'un des précurseurs réussis de ce genre de film tout comme *Escalier interdit* (Robert Mulligan, 1967), qui met en scène une jeune professeure qui ne baisse pas les bras. D'autres, comme **La Journée de la jupe** (Jean-Paul Lilienfeld, 2008), *Esprits rebelles* (John N. Smith, 1995) ou *Le plus beau métier du monde* (Gérard Lauzier, 1996), exposent machisme, violence, racisme, sans éviter la caricature du prof victime et sauveur héroïque.

### Tant qu'il restera des enseignants optimistes...

Dans *La Cage aux rossignols* (Jean Dréville, 1945), l'acteur Noël-Noël joue un enseignant aux méthodes humanistes dans un pensionnat. *Les Choristes* (Christophe Barratier, 2004) en est le remake édulcoré. Dans *Le Cercle des poètes disparus* (Peter Weir, 1989), un prof interprété par Robin Williams redonne le goût de vivre avec son *carpe diem* à des jeunes engoncés dans leur rigorisme mortifère. Une jeune prof de Los Angeles tente de détourner ses élèves de la violence grâce à la littérature dans *Ecrire pour exister* (Richard LaGravenese, 2006), tandis que l'un de ses contemporains est confronté aux mêmes défis avec des outils similaires dans un collège parisien (*Entre les murs*, Laurent Cantet, 2008). Leur collègue allemand, Rainer Wenger, se prête quant à lui à un jeu de rôles grandeur nature autour de l'autocratie avec ses élèves, un jeu



# Une leçon d'allemand à bâtons rompus

**Rien ne me destinait à donner une leçon d'allemand!  
Parfait prototype du Romand, ma moyenne d'allemand ne fut jamais brillante.  
Je me suis pourtant retrouvé dans une situation quelque peu cocasse  
à l'occasion d'un remplacement.**



Lorsque j'étais étudiant, j'effectuais quelques remplacements. Le scénario était bien huilé: je recevais un téléphone tôt le matin de la part du Département de l'instruction publique et, en fonction du travail proposé et de mes disponibilités, j'acceptais ou non le remplacement. Ce jour ne devait pas être différent de l'habitude. Selon notre échange téléphonique, le matin même, je devais surveiller une épreuve d'allemand puis donner une leçon de mathématiques. Le matériel pour préparer cette dernière se trouverait sur le pupitre. J'acceptai.

Une fois l'épreuve distribuée, et après quelques minutes de surveillance active sans aucun incident, je me suis demandé si j'étais encore capable de faire une telle épreuve. La première question portait sur le théorème de

Thalès... et était rédigée en français! Il ne me fallut pas plus d'une seconde pour comprendre qu'une erreur d'aiguillage était survenue au moment du téléphone: de fait, je devais surveiller une épreuve de mathématiques puis donner une leçon d'allemand, et non l'inverse!

Il me restait donc une petite heure pour improviser une leçon d'allemand...

Un bref coup d'œil sur le matériel laissé à mon intention par l'enseignant me permit de constater, s'il était encore nécessaire, que je serais bien incapable d'enseigner selon le programme établi. Plutôt que de faire entrer un rond dans un carré, c'est-à-dire imaginer malgré tout un moyen d'enseigner vaille que vaille ce qui était attendu de moi, je me suis demandé ce que je pouvais apporter à ces élèves.

A l'époque, la méthode d'allemand se nommait de manière tout à fait erronée *Wir sprechen Deutsch*. Une chose était certaine, pour moi comme pour beaucoup de mes contemporains, parler l'allemand était un véritable calvaire!

Toute situation d'expression orale pouvait se résumer ainsi: après m'être rappelé que les substantifs en *ung* sont féminins, avoir cherché vainement à déterminer le cas imposé par l'usage de telle préposition et m'être imposé de garder le verbe pour la fin de la phrase, inmanquablement, un Alzheimer précoce interrompait le fil de mes idées quand ce n'était pas la peur panique de faire une erreur qui me paralysait... Et si ce constat, durant les leçons d'allemand, n'était pas facile à accepter, comment décrire la gêne que j'éprouvais, étant incapable de répondre au téléphone lorsqu'il s'avérait que mon interlocuteur était germanophone?

Bref, sans avoir la prétention de renverser le cours des choses, je me suis dit que je pouvais essayer de m'attacher à cette paralysie langagière. Tout compte fait, j'étais l'enseignant idéal: étant totalement incapable de repérer quelque erreur que ce soit, ceci éviterait peut-être la peur

**Une chose était certaine, pour moi comme pour beaucoup de mes contemporains, parler l'allemand était un véritable calvaire!**



Celui-ci m'a proposé de travailler de la manière suivante. Le premier objectif serait de tenir une conversation ininterrompue, en allemand, pendant 60 minutes. Et ce ne serait que lorsque cela serait possible que nous introduirions progressivement certaines règles de grammaire. Plus précisément, les erreurs susceptibles de rendre problématique la conversation seraient progressivement éliminées. Lors de cette première leçon, il ne me fallut pas plus de vingt minutes pour me retrouver avec un électroencéphalogramme plat, incapable de faire sortir une demi-phrase de plus. Puis progressivement, en quelques leçons, si mes souvenirs sont bons, je suis parvenu tant bien que mal à converser pendant une petite heure. C'est alors que des règles de grammaire ont été introduites. La première m'a tout particulièrement frappé: comme 80% des phrases en allemand sont au datif, autant tout mettre au datif, il ne restera ainsi que 20% d'inexactitudes! Les règles suivantes furent du même tonneau: pragmatiques, pragmatiques, pragmatiques... Après quelques semaines, un voyage en Suisse allemande m'a permis de constater qu'il était possible de me faire comprendre... à défaut de parler véritablement l'allemand.

Je ne suis pas didacticien des langues secondes. Il m'est donc difficile de porter un regard quelque peu construit pour décrire et évaluer la pertinence de ce que j'ai essayé de faire. Plus encore, ce qui manque pour prendre un peu de recul est une observation systématique de ce qui s'est passé pour vérifier si mes intuitions étaient bonnes. A défaut, je me rappelle qu'une approche en didactique des langues secondes consiste à travailler par *chunks*, c'est-à-dire des expressions apprises telles quelles. L'apprentissage de ces *chunks* permet de disposer d'éléments communicationnels «prêts à l'emploi», ces derniers étant par ailleurs justes d'un point de vue grammatical. Il me semble toutefois que l'objectif de cette leçon était autre : apprendre à trouver une solution, malgré des ressources langagières limitées, pour formuler ce qu'on souhaite exprimer. C'était en quelque sorte apprendre à ne pas traduire du français à l'allemand, mais plutôt jouer avec les ressources dont on dispose.

J'ai essayé modestement de faire face à un clin d'œil de l'existence. Mais avec le recul, je me dis que cette manière de travailler, en alternance avec d'autres approches plus structurées, serait bénéfique. C'est finalement un peu comme la pratique instrumentale: pour faire de la musique, il vaut mieux ne pas prendre un morceau trop difficile techniquement... ●

de la réprobation chez mes élèves. Nous allions donc converser de manière ininterrompue pendant la dernière heure avec interdiction formelle de prononcer un traître mot en français. La grammaire serait mise de côté durant cette leçon. Et les quelques élèves germanophones

seraient là non pas pour nous corriger, mais pour nous aider à nous faire comprendre, bien entendu uniquement en allemand.

Assez étonnamment, très rapidement, les élèves ont joué le jeu. Et moyennant de les pousser à demander

l'avis de leurs pairs sur telle ou telle question, je crois que chaque élève est intervenu souvent dans le cours de la discussion. J'ai le souvenir de franches rigolades, d'une très grande attention... et d'être sorti totalement lessivé, tant l'effort avait été intense. Et je ne devais pas être le seul! Mais au moins, nous avons essayé de parler d'allemand.

Cela est resté pendant près de vingt ans une anecdote, finalement assez vite oubliée.

Mais cette expérience est revenue à ma mémoire... lorsque j'ai pris des leçons d'allemand pour essayer de décrocher un emploi dans l'administration fédérale. Des amis m'avaient donné le nom d'un professeur paraît-il remarquable. Je suis allé le trouver.

**Comme 80% des phrases en allemand sont au datif, autant tout mettre au datif, il ne restera ainsi que 20% d'inexactitudes!**

# Enseigner le français grâce à la radio

**Ça y est, vous êtes tous en place? Je peux allumer les micros? Attention, silence, la lumière rouge est allumée, on enregistre!**

Jonas ne s'en laisse pas conter, il est le réalisateur de la première émission radio des vingt élèves de ma classe de 7<sup>e</sup> année. Joanna et William, eux, sont au micro, leurs mains tremblent légèrement, ils se sont désignés pour animer *Lausanne Mineurs*, émission que le grand public peut écouter sur [www.radiobus.fm](http://www.radiobus.fm), un site de radio scolaire. Les deux adolescents se demandent sans doute pourquoi ils ont pris cette initiative alors que le stress gagne progressivement tous les élèves. Pas question de rater cette première émission! Les textes d'animation et de

chroniques sont prêts, numérotés pour ne pas se fourvoyer, les animateurs se lancent tout de suite après un jingle accrocheur: «Salut à toutes, salut à tous, bienvenue sur Lausanne Mineurs, la radio des élèves du Belvédère...» C'est parti, la voix est mieux posée après la première prise d'antenne, des chroniques sur l'actualité, sur des faits de société ou sur la vie de people se succèdent présentées chaque fois par deux élèves et suivies de musiques. Jonas sue, le maniement du studio de radio mobile demande du doigté et, surtout, toute erreur peut rompre le déroulement de l'émission. 35 minutes plus tard, le plaisir se lit sur les visages: «Génial, ouf, tout a roulé!» s'exclame Jonas, tout en esquissant des pas de danse au rythme de la dernière chanson de l'émission.

**Du point de vue des élèves, l'année a passé trop vite!**



Pour l'enseignant, c'est là que le travail commence. Une écoute sans complaisance de l'émission va permettre de pointer les réussites et les faiblesses de cette première mouture. Un travail sur l'écrit et sur l'oral se construit à partir des faiblesses constatées. Ce sont en particulier des textes trop pauvres en informations, ou encore des textes lus en ânonnant. Le défi est de taille, une année s'offre pour le mener à bien.

En fin d'année scolaire, l'heure du bilan s'avère réjouissante:

«En participant au projet Radiobox, j'ai appris comment formuler de bonnes questions et surtout une chose importante: prendre confiance en moi en parlant devant tout le monde.

En entendant les autres chroniques, j'apprends des choses et ça m'aide à mieux m'exprimer.

Moi, j'ai surtout appris à travailler seule, à mieux écrire des textes, des phrases, à enrichir mon vocabulaire.» Et tous les élèves de prendre la parole pour surenchérir en évoquant l'excellente ambiance de classe qu'ils ont pu constater. Finalement, de leur point de vue, «l'année a passé trop vite!»

### «Avec la radio, on a sa place.»

#### Entretien avec des élèves



Parler au micro, c'est génial!

#### Dans le projet de radio, qu'avez-vous préféré réaliser?

**Aurélie:** J'ai adoré rédiger les dialogues. La recherche d'informations et de sujets c'était très sympa aussi.

**Thierry:** Moi, c'est l'animation, on invente des personnages, on prend des accents marrants, c'est la liberté!

#### Quels sont vos meilleurs moments?

**Léa:** Parler au micro, c'est génial, on a sa place, on peut imposer son sujet, tout le monde se tait et écoute, ça fait un peu star!

**Heni:** La classe a enregistré deux émissions en direct du Salon du livre, on a eu l'air de professionnels avec nos

badges de jeunes journalistes et on a appris plein de trucs en interviewant des gens.

#### Et les pires moments?

**Léa:** Réécouter sa voix. C'est un peu dur, on s'y habitue un peu avec le temps.

**Heni:** J'ai eu très peur qu'on se loupe à la première émission, il y avait une grosse pression.

#### Quels conseils donneriez-vous à des élèves qui commenceraient ce projet?

**Léa:** Trouver des bons sujets d'actualité, prendre du temps pour faire des recherches et surtout, quand on parle, ne pas penser aux autres et ne pas laisser le stress t'envahir.

**Thierry:** C'est vrai, il ne faut pas avoir peur des réactions des autres. En plus, si quelqu'un commence à rire, tout rate et il faut réenregistrer l'émission.

**Aurélie:** Et puis aussi, s'entraîner à bien articuler, sinon personne ne te comprend.

#### Et à leurs enseignants?

**Aurélie:** C'est bien de motiver les élèves en leur faisant écouter des émissions réussies d'autres classes, et puis se dire qu'on aide les élèves à mieux parler dans plein de situations de la vie, c'est nettement mieux que de remplir des fiches de verbes...

**Heni:** Il ne faut pas oublier de corriger les textes des élèves avec attention. Des fois, des fautes d'orthographe nous font mal prononcer les dialogues.

### «Cette activité constitue un atout pour les élèves.»

#### Entretien avec Denis Badan, initiateur des projets Radiobus et Radiobox



Denis Badan, professeur formateur Hep-Vaud

#### Comment en êtes-vous venu à rêver d'inonder les salles de classe de studios radios?

A la base de ce projet, il y a une expérience personnelle de presque six ans de production, présentation d'émis-



Une Radiobox est prêtée aux classes qui s'engagent à produire une émission hebdomadaire ou bi-hebdomadaire

sions radiophoniques à l'antenne d'une radio locale lausannoise, puis l'envie de proposer une telle expérience radio en conditions réelles aux élèves de l'établissement secondaire dans lequel j'enseignais... les branches économiques.

C'est en 1998 que je propose à la direction de l'établissement secondaire de Gland de mettre sur pied un cours facultatif radio ouvert aux élèves de 7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> années. L'objectif était de produire de janvier à juillet une émission hebdomadaire de 70 minutes environ, diffusée en boucle sur le télé-réseau régional, le week-end suivant l'enregistrement.

Rapidement, j'ai constaté que la radio constituait un outil extraordinaire, tant la motivation des élèves était grande. Comme il s'agissait d'un cours facultatif, aucun devoir n'était à faire à la maison, or, chaque semaine, les élèves arrivaient au cours en ayant déjà tout préparé «chez eux» (rédactions de chronique, choix musical, etc.).

Du coup, j'ai pris l'initiative de proposer au Département de la formation et de la jeunesse du canton de Vaud un projet de radio ambulante, pour offrir aux écoles intéressées l'infrastructure nécessaire à une expérience radio en situation réelle.

Ce projet a finalement été transmis à la Haute école pédagogique du canton de Vaud qui l'a intégré à son programme de formation continue des enseignants. L'idée d'offrir aux professeurs en place un cours sur le média radio en milieu scolaire tout en intégrant un transfert dans les pratiques de la classe constituait et constitue encore l'élément moteur de ce projet qui cette année vit donc sa «9<sup>e</sup> saison»...

### **Le Radiobus est donc la première prestation radio à disposition des enseignants?**

Effectivement, ce dispositif est historiquement le premier. Il se positionne comme projet d'établissement: quatre à six classes vont réaliser, durant l'année scolaire, des reportages, des interviews, des jingles, des pièces radiophoniques etc. Chaque groupe de trois ou quatre élèves va ensuite préparer une heure d'émission en direct. En fin d'année scolaire, les émissions sont réalisées en direct par les élèves à partir du *Radiobus*, elles sont diffusées à la fois sur la bande FM et sur internet.

### **Et les Radiobox?**

Les *Radiobox* ont été mis en place pour répondre aux demandes d'enseignants qui, ayant vécu un projet *Radiobus*, manifestent leur volonté de poursuivre l'activité dans un contexte différent de celui d'un projet d'établissement

Les *Radiobox* constituent donc eux des projets de classe. Un *Radiobox* est prêté à une, voire deux classes qui s'engagent à produire une émission hebdomadaire ou bimensuelle de 30 à 60 minutes chacune. Ces émissions, comme pour le *Radiobus*, sont totalement réalisées par les élèves (technique, choix musical, chronique, animation). Les émissions sont enregistrées en «faux direct». Ainsi les élèves vivent le stress du direct: s'ils se trompent... les auditeurs l'entendront! Ces émissions ne sont diffusées que sur la webradio et peuvent être déposées, moyennant l'extraction préalable des titres musicaux, sur un blog-podcast: ainsi les auditeurs peuvent réécouter quand bon leur semble les contenus rédactionnels des émissions.

Ainsi, pour répondre enfin à votre première question (!), le rêve ou plutôt l'idée d'inonder les salles de classe de studios radios s'est construit petit à petit en fonction des expériences réalisées, des observations faites sur le terrain, des demandes reçues... La motivation, l'implication, l'intérêt et le plaisir manifestés par une très grande majorité d'élèves sont à la source de ce travail.

### **Quels bénéfices les élèves et les enseignants en tirent-ils?**

D'un point de vue pédagogique, le processus de production s'intègre aux activités scolaires au même titre qu'un exposé par exemple et ne constitue pas, de ce fait, une activité «supplémentaire» au programme officiel.

Lier une activité scolaire à une diffusion «radio» constitue en soi une motivation supplémentaire pour les élèves: «Ce que je vais produire est susceptible d'être entendu par beaucoup de monde, du coup j'ai avantage à produire quelque chose de bien!» De plus, produire pour la radio permet de travailler l'oral... et pour travailler l'oral, on tran-site par l'écrit... Ainsi, à partir d'un travail disciplinaire, on va développer des compétences langagières.

D'un point de vue méthodologique, la préparation de chroniques, de reportages et d'interviews va permettre aux élèves d'expérimenter la recherche et la vérification des informations. La notion de diversification des sources prend tout son sens.

Définir un sujet, trouver l'information, la comprendre et la restituer sous une forme adaptée à une communication orale, telles sont les étapes liées à une production radio. Menée de manière régulière dans un contexte motivant, cette activité constitue un atout pour des élèves appelés à produire tout au long de leur parcours de formation divers exposés et de courtes présentations orales.

Enfin, à l'heure de l'entrée en vigueur du Plan d'études romand, on constate que cette activité radio est en parfaite adéquation avec les objectifs liés aux domaines disciplinaires, mais aussi avec ceux de la formation générale (MITIC<sup>1</sup>) et enfin avec ceux des «capacités transversales», notamment en termes de collaboration, de communication et de démarche réflexive.

### **Le projet convient-il à tous les élèves?**

En faisant abstraction dans un premier temps de l'âge, oui, ce projet convient à tous les élèves! La réussite dépend bien évidemment des objectifs que les enseignants vont fixer à cette activité. Concernant l'âge, les élèves les plus jeunes ayant pu profiter d'un box dans leur classe étaient des élèves de 5<sup>e</sup> année. Le *podcasting*, à savoir diffuser des petites chroniques mono- ou multimédia sur internet (par exemple sur [www.scolcast.fm](http://www.scolcast.fm)), constitue une réelle alternative pour des activités de production menées avec des élèves plus jeunes.

### **Quelles productions d'élèves peut-on écouter sur [www.radiobus.fm](http://www.radiobus.fm)?**

Sur [radiobus.fm](http://radiobus.fm), on peut entendre aussi bien les réalisations des élèves bénéficiant d'un *Radiobox* dans leur classe que des archives des directs ou des reportages



réalisés dans le cadre d'un projet d'établissement *Radiobus*.

La grille des programmes consultable sur le site, ainsi que l'information «En ce moment sur *Radiobus*», permettent aux auditeurs de savoir clairement ce qu'ils sont en train d'écouter!

### **Voyez-vous un avenir radieux à ce projet qui a déjà sept ans?**

Pour ce qui est de l'âge de *Radiobus*, effectivement la *webradio* fête ses sept ans. Mais le *Radiobus* lui, en est à sa 9<sup>e</sup> année d'existence. Quant aux *Radiobox*, ils tournent dans les classes pour la 5<sup>e</sup> année consécutive.

A l'heure actuelle, 23 box sont à disposition des classes vaudoises, cinq box à disposition des classes fribourgeoises et enfin cinq box à disposition des classes valaisannes. Le concept se développe donc tranquillement mais sûrement: le fait que Fribourg et Valais participent au programme et à la vie de la radio traduit clairement cet enracinement dans les pratiques «scolaires». La «romandisation» du programme est encourageante et motivante.

### **Comment participer?**

C'est très simple! Il suffit de se rendre sur le site *Radiobus* ([www.radiobus.fm](http://www.radiobus.fm)) et de cliquer sur la rubrique «Infos» du menu. Sur la page qui apparaît se trouve un court descriptif des prestations *Radiobus* et *Radiobox*, ainsi que quelques documents explicatifs complémentaires téléchargeables. Pour toute information complémentaire, il ne faut pas hésiter à prendre contact avec nous! (rubrique «contact» du menu). ●

<sup>1</sup> Média, images, technologies de l'information et de la communication

# Comment transformer un tremplin en ordinateur<sup>1</sup>?

**L'usage inhabituel d'objets courants est souvent le lieu d'une ingéniosité qui est au cœur des pratiques professionnelles. Cet article met en lumière l'invention dans l'action chez une enseignante d'éducation physique.**

Les gymnases, les stades, les salles de sport qu'utilisent les professeurs d'éducation physique sont encombrés d'objets: plots de couleurs, lattes, tapis, matelas, élastiques tendus entre des supports, lignes au sol tracées à la craie, rubans... Certains sont des objets communs parfois détournés de leur usage habituel, d'autres des fabrications *ad hoc*. Le repérage par le détail des usages de ces objets durant les leçons permet de mieux comprendre ce qu'est le travail de ces enseignants: l'invention d'objets et le détournement de leur fonction sont au cœur des pratiques professionnelles et constituent un accès commode à ce que ces pratiques ont de plus singulier, innovant et créatif.

## Venez vous caresser les cheveux avec l'élastique

Ainsi il m'est arrivé d'observer un épisode dont je dirais qu'il est à la fois d'une grande banalité et en même temps d'une ingéniosité étonnante. Il s'est déroulé pendant une leçon de saut en longueur avec une classe du secondaire inférieur, avec des élèves âgés de 14-15 ans. La classe était sur un plateau d'athlétisme près d'une fosse de saut en longueur, divisée en deux groupes d'élèves qui prati-

quaient le saut en longueur sur deux pistes d'élan aboutissant à une large fosse de réception ensablée. Ils devaient sauter à tour de rôle, et donc attendre que leur piste soit libre pour s'élancer et sauter, recevoir éventuellement un commentaire de la part de l'enseignante après le saut, puis regagner le lieu d'attente, attendre, puis s'élancer à nouveau, etc. La professeure avait placé un élastique tendu entre deux poteaux de saut en hauteur en travers de la fosse de réception à environ deux mètres de hauteur et à une distance de trois mètres de la planche d'appel et a dit: «La tête là! Celui ou celle qui parvient à toucher l'élastique avec sa tête a gagné... C'est le seul moyen d'aller loin: de grandir pendant le saut. Alors hop! Vous venez vous caresser les cheveux avec l'élastique.»

Ayant filmé sa séance, je lui en ai montré l'enregistrement après le cours, en lui demandant de me décrire et de me commenter pas à pas ce qu'elle avait fait. Voici ce qu'elle m'a dit: «C'est un truc classique: les élèves ne pensent qu'à la distance et ils oublient que pour aller loin il faut d'abord aller haut. Alors je mets souvent un repère en hauteur. Là j'avais vu que les trois derniers à passer avaient la tête baissée et des sauts «rasants». Donc je leur donne un guide qu'ils ne peuvent pas oublier au moment où ils sont en action.»

Quel enseignant d'éducation physique n'a pas eu recours à un dispositif de ce type?

Banalité donc!...

Et pourtant, en y réfléchissant un peu, on voit qu'il y a là un recours astucieux à des objets (poteaux + élastique) qui sont destinés à rendre l'activité des élèves plus efficace (faire en sorte qu'ils sautent mieux et plus loin parce qu'ils concrétisent ce qui doit être leur intention en s'élançant, et les guident pendant le saut jusqu'à la phase de suspension), et celle de l'enseignante plus économique (ne pas avoir à rabâcher à chaque saut la consigne que les élèves ont tendance à oublier: «Pensez à monter et pas seulement à aller loin») et plus efficace (étant libérée de

**L'activité des élèves est plus efficace et celle de l'enseignante plus économique**



Les salles de sport sont encombrées d'objets qui peuvent être détournés de leur usage habituel



Un tremplin «biface»: il aide les élèves à apprendre à sauter...

ces répétitions, l'enseignante peut observer les élèves et entrer en communication didactique avec eux immédiatement après leur saut).

Mais il y a plus...

Et en apparence toujours aussi banal!...

### Le bruit du saut...

Durant la même leçon, quelques minutes après la scène décrite ci-dessus, l'enseignante a placé un tremplin élastique en bois dans la zone d'impulsion d'un des deux couloirs d'élan et indiqué aux élèves du groupe qui sautaient sur la partie du sautoir ainsi équipé du tremplin: «Voilà! Ça ne change rien, sauf que vous allez voler plus haut et plus longtemps. Vous n'y pensez pas... Simplement, vous essayez toujours de toucher l'élastique et de rester équilibrés en l'air.» Puis elle s'est rapprochée des élèves de l'autre groupe auxquels elle s'est consacrée. Son commentaire de cet épisode visionné à la vidéo a été: «Tu vois ces pauvres élèves, je me demande ce qu'ils peuvent vraiment apprendre en longueur: ils sautent à 20 cm et je leur demande de me faire un saut avec tout le «tralala». Bon, le tremplin, ça allonge la durée de la suspension. Je ne sais pas si c'est vraiment efficace. En tout cas pour moi, ce n'est pas si mal parce que, en plus, le bruit du saut m'indique s'ils bossent ou pas, et s'ils prennent ou pas une vraie impulsion. Je peux me consacrer à l'autre groupe sans avoir en permanence le regard sur ceux-là.»

Et en observant de plus près la vidéo, je me suis aperçu en effet qu'à partir du moment où le tremplin a été installé, elle s'est placée entre les deux groupes d'élèves, tournant le dos aux élèves dont la piste d'élan était équipée du tremplin (ce qui est très rare, les enseignants rechignant à perdre de vue leurs élèves, surtout dans les espaces ouverts où se déroulent les cours d'éducation physique), pour ne plus interagir qu'avec ceux de l'autre groupe.

Loin de la banalité, à nouveau, on a affaire ici à une pratique que je trouve très subtile!

Le tremplin est en effet utilisé comme un objet «biface»: d'une part, il aide les élèves à apprendre à sauter (puisqu'il prolonge leur phase de suspension en l'air et leur procure ainsi davantage d'opportunités d'améliorer leur technique de saut que lors des prises d'impulsion sans tremplin); d'autre part, il aide l'enseignante à surveiller sans regarder ce qui se passe dans le groupe des élèves sur la piste ainsi équipée (la fréquence du bruit des impulsions sur la surface en bois du tremplin est une indication du degré d'engagement du groupe d'élèves dans la tâche proposée par elle).

Le tremplin est donc doublement utile. Il emmagasine de l'énergie qu'il restitue aux élèves grâce à son élasticité, et il produit un bruit lorsqu'il est utilisé. Ce faisant, il libère l'enseignante d'une contrainte: celle de regarder ce qui se passe dans les deux groupes d'élèves. Elle peut se consacrer à observer visuellement les prestations des élèves de l'un des deux groupes et simultanément à écouter ce qui se passe dans l'autre. Des recherches en sciences de l'éducation ont montré que c'est là un signe d'expertise enseignante: avec un peu d'ancienneté et un engagement intense dans leur travail, les professeurs acquièrent «des yeux dans le dos» et deviennent capables, en classe, de dissocier leurs sources d'information pour regarder certains événements pendant qu'ils en écoutent d'autres! On conçoit que cela confère un gain d'efficacité intéressant dans les classes où les événements se déroulent simultanément, en des coins différents, avec aussi parfois une intention de masquage de leur activité clandestine par certains élèves...

Et dans le cas de cette enseignante, son audition est particulièrement exercée, puisque le son rendu par le tremplin, qui diffère selon la manière dont les élèves prennent leur appel pour sauter, l'informe de la qualité de leurs impulsions: soit ils «s'écrasent» sur le tremplin (et se révèlent incapables d'exploiter l'aide potentielle de la surface élastique), soit ils «giclent» lors de l'appel et allongent leur temps de vol et la distance franchie...

### «Tenir la classe» (toute la classe) et «faire apprendre» (chaque élève)

Beaucoup de subtilité donc dans cet usage d'un banal objet, et de finesse. Et une indéniable inventivité!...

Mais réfléchissons un peu plus à ce que cet usage du tremplin signifie du point de vue du travail enseignant... Pour moi, il indique trois choses principales.

La première est que ce travail est constitué de deux composantes fondamentales: l'une qui est de «tenir la classe» (toute la classe), l'autre de «faire apprendre quelque chose par les élèves» (chaque élève). Et ces deux composantes ou fonctions de l'enseignement sont difficiles à concilier: elles sont simultanées, et se révèlent parfois contradictoires (pour un enseignant, se consacrer à l'établissement et au maintien de l'ordre peut parfois se faire au détriment d'un guidage des apprentissages, voire d'une activité didactique dans la classe). Cette enseignante a inventé, elle, un moyen élégant d'articuler et de concilier ces deux composantes grâce à une exploitation



© nico

... et il permet à l'enseignante d'entendre si ses instructions sont suivies

permis de mettre des mots sur ce qui lui paraissait «aller de soi». Et pourtant! Ce qu'elle a inventé n'est pas rien: alors que le tremplin est conçu comme un objet ayant, grâce à ses propriétés, une action d'ordre physique de transformation et restitution d'énergie, cette enseignante utilise une autre de ses propriétés – le fait qu'il soit bruyant –, pour une action d'ordre symbolique de transformation et restitution d'informations.

Elle a transformé ce tremplin en un processeur, rudimentaire certes, mais parfaitement adapté à ses besoins d'enseignante!...

J'ai souvent eu l'occasion d'observer de tels exemples d'invention dans l'action, c'est-à-dire de production de procédures, d'objets, de dispositifs... en apparence simples et évidents, mais qui, lorsqu'on s'y penche avec un peu d'attention, révèlent leur richesse et leur subtilité. J'ai aussi observé des pratiques moins séduisantes, rendues elles aussi très économiques, mais dont l'efficacité se révélait plus proche de ce que les ergonomes appellent une «sclérose opérative». Il est clair que l'expérience des enseignants ne peut se traduire par une telle inventivité que si elle est tirée par une inlassable ambition éducative...

inédite du tremplin. On notera d'ailleurs au passage que ce tremplin constitue contre toute attente un excellent matériel pédagogique, puisqu'il est simultanément utile aux élèves, à l'enseignante et à la coordination de leurs activités respectives (on aimerait que tout le matériel pédagogique proposé par les fabricants soit aussi adéquat à la réalité de la vie en classe...).

La deuxième est que ce travail est difficile et exigeant, et l'inventivité dont fait preuve cette enseignante lui permet de se «délester» partiellement de certains aspects de son travail. Elle se libère ainsi de la contrainte de surveiller visuellement toute la classe. Elle assure cette surveillance grâce à ses oreilles et utilise ses yeux pour réguler les actions motrices et les apprentissages. On ne peut tout contrôler dans une classe, ni tout voir ou tout entendre... Mais un usage astucieux des sources d'informations et des objets permet de satisfaire la demande de cette tâche professionnelle de façon plus économique et sans doute plus efficace. S'économiser en classe n'est pas blâmable en soi, et les recherches sur l'enseignement ont largement montré que «tenir» dans la durée, ce qui implique de savoir s'économiser, fait aussi partie des compétences professionnelles des enseignants.

La troisième, enfin, est que cette enseignante, par son inventivité dans l'action, fait avec ce tremplin quelque chose qui ne lui a jamais été transmis en formation professionnelle. Elle exploite une potentialité cachée de cet objet, sans probablement avoir l'impression d'être une inventeuse ou une «Géo Trouvetout» de la pédagogie. Ce truc ou cette astuce lui est sans doute «venu» sans qu'elle s'en rende vraiment compte, et mes questions et ma curiosité qui lui semblaient souvent bizarres lui ont

<sup>1</sup> Cet épisode est extrait de l'ouvrage suivant: M. Durand (2000). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*. Paris: Editions Revue EP&S.



# Le parti pris des gens

**Ou comment Ponge et Jauffret peuvent susciter le désir d'écrire auprès de gymnasiens.**

José m'a dit: «Raconte-nous quelque chose *qui marche bien* avec les élèves, un truc que toi ou un collègue avez expérimenté.»<sup>1</sup> Moi, j'ai réfléchi. Au fond, tout marche toujours bien avec les élèves: n'est-on pas des pros de l'enseignement, des spécialistes de la sagesse et de sa transmission? Que sous-entend cette appellation d'origine incontrôlée qui diviserait nos dispositifs entre *ce qui marche bien* et *ce qui ne marcherait pas bien*? Hé! Socrate et Vygotski nous ont appris comment faire: depuis le temps, l'accouchement des esprits avec ou sans douleur, on connaît!

Pourtant.

Force est de constater que parfois les journées d'école se font longues, que les cours se révèlent poussifs, et que les réussites espérées, les progrès escomptés, les sourires attendus ne sont pas toujours au rendez-vous.

Notamment quand il s'agit d'écrire. Ça s'escrime, ça renâcle et ça se cabre plus souvent qu'à son tour dans les colonnes et les rangs. Malgré toutes les bonnes volontés, d'un côté comme de l'autre. Malgré la disposition des tables en carré. Malgré qu'on est au gymnase.

Alors?

Allons voir le monde. Dehors. Là où il est. Parce qu'on est trop fatigué d'arpenter les bibliothèques hypertextes dont les rayons virtuels s'encombrent d'exhaustifs discours sur chacune des parties des sciences. De toute façon, plusieurs vies n'y suffiraient pas. Francis Ponge l'avait déjà dit: «Au milieu de l'énorme étendue et quanti-



© Gianni Ghiringhelli

**En classe, les sourires attendus ne sont pas toujours au rendez-vous**



**La ville de Morges et ses gens: terrain d'observation**

té des connaissances acquises par chaque science, du nombre accru des sciences, nous sommes perdus.»<sup>2</sup> Alors, donc?

«Le meilleur parti à prendre, conseille le poète, est (...) de considérer toutes choses comme inconnues, et de se promener ou de s'étendre sous bois ou sur l'herbe, et de reprendre tout du début.»<sup>3</sup> Moi, ça me va. Considérer toute chose comme inconnue, cela me rappelle Socrate qui enseignait que toute connaissance vraie exige la prise de conscience de sa propre ignorance. Ou Descartes, champion du doute, qui s'évertuait à «éviter soigneusement la précipitation et la prévention», et qui pour ce faire se donnait pour tâche de procéder partout à des «dénombrements si entiers, et des revues si générales, [qu'il fût] assuré de ne rien omettre»<sup>4</sup>, et de «commencer tout de nouveau dès les fondements»<sup>5</sup>. Mais Platon visait le ciel quand Ponge recommande une plongée dans «l'épaisseur des choses»<sup>6</sup>. Quant à Descartes, il s'enfermait dans un poêle; Ponge préfère l'herbe et les sous-bois (malgré sa passion des cageots).

## Sortir de la cage

Mission d'observation, donc, pour commencer. Mais notre sous-bois sera contemporain: la ville de Morges, ses places, sa gare, ses magasins, ses cafés. Là où il y a des gens. Ceux-ci seront nos huîtres et nos cageots, nos «choses». Si l'enjeu est bien la rencontre du réel, le développement de la présence au monde, il est aussi l'écriture et l'exploration de ses possibilités. Comment amener les élèves à produire autre chose que «des énoncés d'actions, des sortes de scénarios surchargés de péripéties et (...) souffrant d'un déficit d'évocations visuelles et sensorielles»? Il faut justement «cultiver son «savoir-voir». (...)

Avoir le *regard fertile*, comme le dirait si justement Eluard, permet de mettre sa curiosité en appétit devant un monde dont les autres sont rassasiés. (...) Un regard curieux, c'est tout le contraire de la passivité, c'est l'imagination greffée sur le réel, l'éveil au monde et aux êtres qui nous entourent»<sup>8</sup>. Flaubert l'avait déjà dit à propos des bourgeois en septembre 1845 dans une lettre à Alfred Le Poittevin: «Pour qu'une chose soit intéressante, il suffit de la regarder longtemps.»<sup>9</sup>

On se souvient alors des propositions d'écriture d'Elisabeth Bing. Il lui semblait impératif de sortir de la classe comme d'une cage de torture pour ne plus «dire métaphoriquement un monde absent»<sup>10</sup>. Pour elle également, permettre l'impulsion de l'écriture, de la créativité jubilatoire initiale, passe par l'observation patiente et détaillée du brin d'herbe (l'herbe si chère à Ponge) «dans la folie de sa transparence»<sup>11</sup>. Elle imagine alors un dispositif qu'elle nomme en référence à Borges «L'Aleph de l'espace limité». Ce dernier consiste à faire tracer aux enfants un carré sur le sol, à le regarder en le laissant vivre et à décrire tout ce qui s'y trouve: «Je savais que l'étonnement de la profusion (...) n'allait pas manquer de les saisir.»<sup>12</sup>

Alors allez-y, mesdames et messieurs les élèves, trouvez où vous asseoir, sortez vos carnets et vos stylos, visez quelqu'un, et notez tout ce que vous voyez, de la façon la plus simple qui soit – ni métaphore ni comparaison: du factuel.

Et les gymnasiens de s'égailler joyeux malgré le froid matinal (on leur avait donné rendez-vous directement en ville ce jour-là). Ils s'isolent, se positionnent, élisent, fixent, scrutent, conignent. Y aurait-il quelque paresseux profitant de l'aubaine de cette sortie pour réviser sa parfaite connaissance du croissant matinal? Pas d'inquiétude, pas de harcèlement: il accomplira sa tâche à un autre moment de la semaine sans même qu'on l'y invite; cela s'est vérifié plus d'une fois.

### Du factuel au littéraire

Lors la leçon suivante, vient la mise en commun de cette prise de données. En voici un échantillon, extrait d'un travail d'élève (ni meilleur ni moins bon qu'un autre):

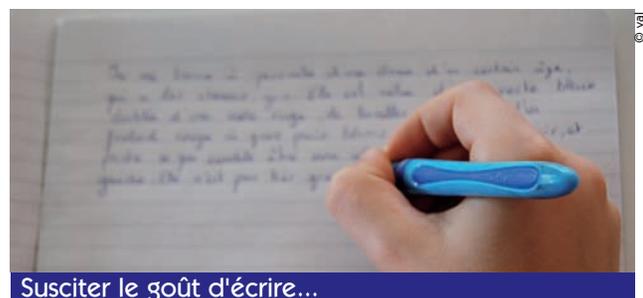
«Je me trouve à proximité d'une dame d'un certain âge, qui a les cheveux gris. Elle est vêtue d'une veste bleue doublée d'une veste rouge, de lunettes de vue, d'un foulard rouge à gros pois blancs, d'un pantalon noir, et porte ce qui semble être une alliance à son annulaire gauche. Elle n'est pas très grande, de corpulence moyenne. Nous nous trouvons au restaurant de la Coop City à Morges, et il est environ 8 h 30 du matin. Cette femme se trouve au bout d'une table prévue pour six personnes. Elle est entourée de quatre autres dames qui sont un peu plus jeunes qu'elle, car elle a les traits du visage un peu plus tendus. Elle ne parle pas vraiment, elle acquiesce parfois lorsqu'une dame s'adresse à elle. Entre ses mains, posées sur la table, se trouve une tasse, dont je ne vois pas le contenu. Elle mâche quelque chose, mais ce ne doit pas être un

chewing-gum, car elle mâcherait différemment. Je dirai que cela ressemble plus à une toute petite boule de papier, car ça semble dur.»

De ce relevé, on propose de faire un récit. Pour susciter le goût d'écrire, quoi de mieux que la rencontre avec les textes d'un écrivain? Ceux de Régis Jauffret, par exemple, tirés de *Fragments de la vie des gens*<sup>13</sup>, recueil de cinquante-six portraits qui rendent compte des quotidiens désenchantés de nos contemporains. Auteur postmoderne, il préfère aux grands récits<sup>14</sup> les petites histoires des ordinaires et des sans-noms, des *Microfictions*<sup>15</sup> inspirées d'existences aussi désespérées que l'automne est froid comme la tisane<sup>16</sup>. Extrait: «Elle ne se rappelait plus la raison qui l'avait poussée à sortir de chez elle. Sa cousine lui avait rendu visite en début d'après-midi, d'ailleurs elle devait se trouver encore dans l'appartement. Elle était venue accompagnée de son fils, un gamin maigre et allongé.

Elle marchait sur le trottoir avec une envie de courir qu'elle avait du mal à réprimer. Elle regardait parfois la vitrine d'une boutique, ou la tête de quelqu'un. (...) Elle avait chaud, elle avait envie de se débarrasser de son manteau dans une bouche d'égout. Elle craignait que sa cousine profite de son absence pour organiser une fouille méthodique de l'appartement.»<sup>17</sup>

La proposition d'écriture est désormais la suivante: relisez vos notes, imaginez le destin des personnes que vous avez observées, et racontez-le, façon Jauffret. Là est la démarche proprement littéraire. Francis Ponge procédait de même. S'il estimait que pour se libérer des stéréotypes, il était nécessaire de passer par un effort d'objectivité, c'était pour que, le regard neuf, on puisse faire place à quelque chose d'effectivement véritablement littéraire: une affirmation de sa propre subjectivité prenant appui sur l'observation minutieuse. «Il n'est pas tragique pour moi de ne pas pouvoir expliquer (ou comprendre) le Monde (...) puisqu'il est en mon pouvoir – métalogueusement – de le *refaire*.»<sup>18</sup>



Susciter le goût d'écrire...

Voici ce que l'élève écrit à partir de ses notes, notes montrées plus haut:

«Elle regrettait que son amie ne soit pas venue. C'était pourtant l'occasion rêvée de se retrouver et de se raconter tout ce qu'elles avaient vécu durant tout ce temps. Dehors, le temps était triste, il pleuvait, faisait froid, très peu de gens sortaient.

Peu d'entre eux étaient venus, seulement les plus motivés. Tout avait pourtant été soigneusement planifié. Bernadette ne les reconnaissait pas tous, mais, scrutant leur visage, petit à petit, elle arrivait à se remémorer des prénoms, et les souvenirs lui revenaient. Elle savait parfaitement que certains n'avaient pas pu prévenir de leur absence. Car ils ne peuvent plus vraiment le faire, d'où ils se trouvent. Il faut dire qu'ils commencent tous à avoir un certain âge. (...)

Ils ne sont que quatorze à cette assemblée, ils étaient vingt-cinq lors de leur dernière année d'université. Sur ces quatorze, onze sont devenus médecins, alors que les trois autres ont exercé des métiers totalement différents. L'un a repris ses études pour devenir avocat, alors que les deux autres, des femmes, ont décidé de rester à la maison pour s'occuper de leurs enfants. Bernadette n'en a pas eu, elle les a toujours trouvés insupportables et envahissants. Elle a bien été mariée pendant une vingtaine d'années, mais jamais elle n'a changé d'avis malgré les nombreuses demandes de son mari. Ce dernier l'avait finalement laissé tomber pour épouser une fille de vingt-cinq ans sa cadette.» (Sophie Piguët, 2e CASE)

### Des élèves heureux

Alors, José, moi je dis que c'est quelque chose qui *marque bien*, non? Outre la production aisée de textes, il y a la satisfaction de voir des élèves heureux de sortir de leur classe pour aller récolter de quoi écrire de brefs récits totalement inédits mettant en scène leurs contemporains et interrogeant le destin de ceux-ci. Et ces textes furent bien souvent de qualité. J'en veux pour preuve et pour conclure cet incroyable portrait à l'ironie dévastatrice quoique subtile; il est signé Mélissa Guex, 2e CASE, élève de Mme Anne-Maud Meyer (Gymnase de Morges):

«Elle n'aimait pas son sexe. L'opération était la solution la plus radicale. Parler, cracher, jurer, s'habiller comme eux, c'était son grand désir. Etre regardée, sifflée, aller faire du shopping entre copines n'était pas fait pour elle. Secrétaire au bureau de poste, uniforme, talon aiguille et petite jupe. Elle ne se sentait pas libre. Chaque matin, elle accompagnait ses collègues au café de la Coop. Distraite, elle n'écoutait jamais les ragots de ses amies. Elle était simplement en extase devant les hommes et leur chance d'être ce qu'ils sont. Elle les connaissait sous tous les angles. L'homme masculin était comme un mémoire qu'elle rédigeait depuis l'âge de ses 12 ans, comme une idole à qui elle voulait ressembler. Leurs habitudes, leurs envies, leurs fantasmes, elle connaissait tout. En étudiant ces êtres de sexe opposé, elle n'est pas tombée amoureuse d'eux mais de leur façon d'être «homme». Son vœu

le plus cher était de rejoindre le camp de cette espèce, même lorsqu'ils ressemblaient à des animaux en chaleur. Cela l'attirait toujours.

Elle n'avait qu'un mot à dire. Financer l'opération n'était pas un problème. (...) Lorsque le bistouri s'approcha de son corps de femme, elle n'hésitait plus, elle se sentait prête et forte. Allongée sur la table d'opération, elle ferma les yeux, elle se sentait déjà homme.

Il ne regrettait pas son choix. Aller aux toilettes debout, c'était sa destinée. Il appréciait désormais ses vêtements amples, il prenait du plaisir à jurer et à cracher par terre. Il avait mis du temps à apprendre à siffler lorsqu'une jolie fille passait, mais il n'en loupait plus une. Il travaillait comme maçon, vêtu de vieux habits, de chaussures usées et c'était son plaisir quotidien. Pendant sa pause du matin, il allait toujours au café de la Coop. Il croisait ses anciennes collègues à qui, évidemment, il ne disait rien. Il prenait un malin plaisir à se moquer d'elles en imaginant combien elles souffraient dans leurs petites chaussures et en constatant que leurs discussions n'avaient pas changé. Lui, il était avec ses amis, ils abordaient des sujets qu'il avait toujours voulu aborder dans son ancienne vie de femme. Il mangeait désormais sans se priver, il aimait se faire plaisir. Avec son café, il prenait discrètement son traitement pour la pilosité et toutes les autres choses que les hommes ont en plus des femmes. C'était la seule chose à faire, et il adorait prendre soin de lui, se raser, se couper les cheveux très courts, se rendre élégant en étant un homme. Il ne se sentait plus obligé de rien, et il adorait passer des heures dans son journal même s'il était accompagné. (...) C'était un homme libre, un homme heureux.»

<sup>1</sup> L'atelier d'écriture décrit ici a été mené par ma collègue Anne-Maud Meyer, professeure de français au gymnase de Morges, qui a bien voulu mettre à ma disposition les productions de ses élèves (2e CASE). Je ne la remercie jamais assez.

<sup>2</sup> F. Ponge (1967). *Le Parti pris des choses* (1942) suivi de *Proèmes* (1948), (p. 177). Paris: Gallimard (Poésie).

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> R. Descartes (2000). *Discours de la méthode* (1637), (p. 50). Paris: Flammarion (GF).

<sup>5</sup> R. Descartes (1992). *Méditations métaphysiques* (1641), (p. 57). Paris: Flammarion (GF).

<sup>6</sup> F. Ponge (1967). *Op. cit.*, (p. 176).

<sup>7</sup> P. Lecarme, M. Mas, F. Szwialty (1999). *Ecrire au collège. L'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*, (p. 32). Lyon: CRDP Lyon.

<sup>8</sup> P. Perrat (2010). *Libérer son écriture et enrichir son style* (3e éd.), (pp. 79-80). Paris: Victoires.

<sup>9</sup> G. Flaubert (1926-1930). *Lettres de Flaubert, 1830-1880*. Paris: Louis Conard. Consulté le 12 mars 2011 sur l'édition électronique (2003) de D. Girard et Y. Leclerc. Rouen: <http://flaubert.univ-rouen.fr/correspondance/conard/outils/1845.htm>.

<sup>10</sup> E. Bing (1976). *Et je nageai jusqu'à la page*, (p. 93). Paris: Des femmes.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> E. Bing (1976). *Op. cit.*, (p. 122).

<sup>13</sup> R. Jauffret (2000). Paris: Verticales/Seuil (Folio).

<sup>14</sup> Cf. J.-F. Lyotard (1979). *La Condition postmoderne*. Paris: Minit.

<sup>15</sup> R. Jauffret (2007). Paris: Gallimard.

<sup>16</sup> «*Tout l'automne à la fin n'est plus qu'une tisane froide*»: Ponge (1967). *Op. cit.*, (p. 33).

<sup>17</sup> R. Jauffret (2000). *Op. cit.*, (p. 85).

<sup>18</sup> Ponge (1967). *Op. cit.* (p.198)

# Ecrire dès l'alphabet

L'écriture tête d'affiche. Ce que l'écrit met au jour...

Le désir humain d'inciser (par le poinçon, le calame, le stylet, la plume) ou de caresser (par le pinceau, le feutre) a traversé sans doute bien des avatars qui ont occulté l'origine corporelle de l'écriture. (...) Ecrire, c'est aussi une pratique corporelle de jouissance. (Roland Barthes)



## Nicole Papaux, enseignante, Cressier (FR)

Son défi et sa réussite: commencer la classe par un moment d'écriture. Chaque matin, c'est devant la page blanche que tout commence. Quand l'envie de s'appropriier un outil cognitif permet toutes les audaces.

### Quels sont les apports d'une pratique régulière de l'écriture dès la 1P?

Il y a surtout un rythme, comme un rite qui s'installe... On commence par un moment d'expression au sens plein du terme (sortir de soi), où les élèves «commercent avec de l'écrit». Situation d'écriture complexe où le calme, l'intensité mais aussi le plaisir permettent de confronter des émotions, des souvenirs et des images intérieures. A partir d'un thème, d'un titre, d'une évocation, c'est d'abord les mots qu'il faut aller retrouver pour écrire et projeter à l'extérieur de soi: cristallisation d'impressions intérieures, pensées sauvages, bons moments. C'est comme un dialogue intense où les enfants découvrent à la fois la difficulté et le pouvoir de l'écriture: ils lisent et relisent leur propre texte où les écrits circulent.

### Entre imagination et rigueur du code

Chaque matin, c'est la nécessaire rencontre de la pensée et des mots: une confrontation naturelle comme un rendez-vous, un moment qu'on attend et qui revêt un côté sérieux et magique à la fois. Dès lors, l'intégration des contraintes de l'écrit (code, règles, accords) est prise en compte par la nécessité de dire et de traduire une envie. C'est la nécessité de donner forme écrite qui contraint une approche du code. Et là, la différenciation joue en plein: il est donné à chacun selon son niveau et ses besoins. Ainsi, chaque matin, les élèves se frottent à de l'écrit; ils questionnent, intègrent et transfèrent des acquis. C'est une activité à haute valeur ajoutée qui laisse des traces...

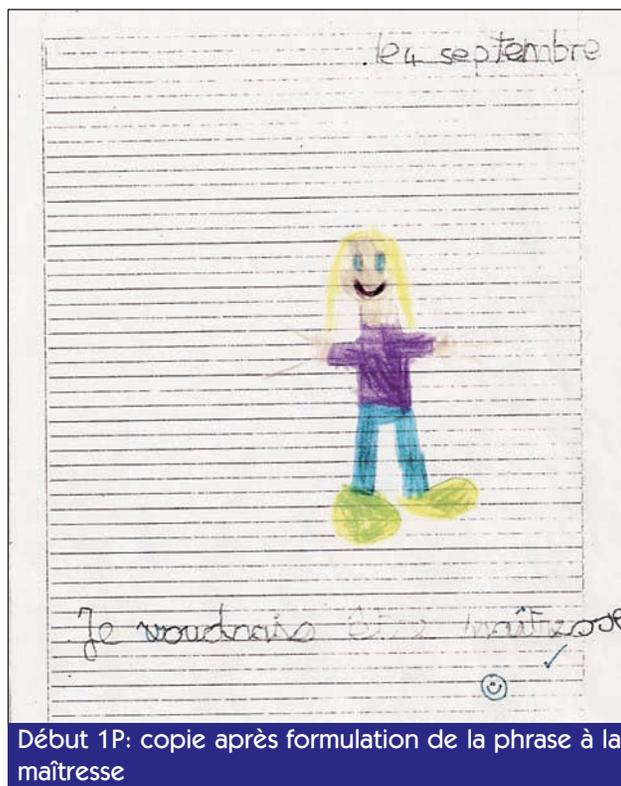
### L'origine de ce défi?

C'est simple, il y a eu l'envie de réaliser un portfolio de progressions d'élèves, parce qu'il y a un réel besoin de «voir» ce qui s'apprend. Puis cela s'est transformé en portfolio de textes écrits. Le défi? Avoir un document qui accueille non pas tous les travaux, mais **uniquement les**

écrits spontanés, ceux qui émanent des élèves et qui installent l'apprentissage dans une progression et une différenciation à la fois individuelle et collective.

### Les situations d'écriture sont-elles imposées, suggérées ou libres?

Les thèmes sont proposés, suggérés et ils découlent de la vie de la classe: un thème d'environnement, un constat d'élèves, une remarque, un titre ou une illustration qui interroge, etc., toute la vie d'une classe peut devenir pré-texte à texte!

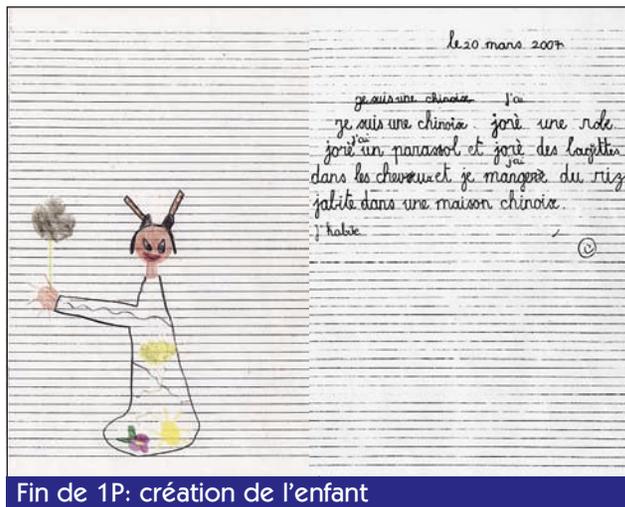


Début 1P: copie après formulation de la phrase à la maîtresse

### Avoir du plaisir à écrire

Si avoir du plaisir à écrire, c'est se réjouir de pouvoir écrire à nouveau, la classe de Mme Papaux qui commence la journée par l'écriture fait de cette philosophie un art de vivre. Pourtant, entrer dans la culture écrite est une

véritable conquête. Et selon les efforts à déployer et les multiples contraintes à dépasser, il y a du plaisir ou du déplaisir à écrire. S'investir dans un acte volontaire et dynamique avec le désir de faire et d'écrire toujours présent à l'esprit, c'est un mobile d'action très élevé. Car les capacités relationnelles et langagières déploient ici tous leurs effets dans le développement de cette capacité hautement cognitive qu'est la mise en mots.



Fin de 1P: création de l'enfant

### Un espace et des gestes

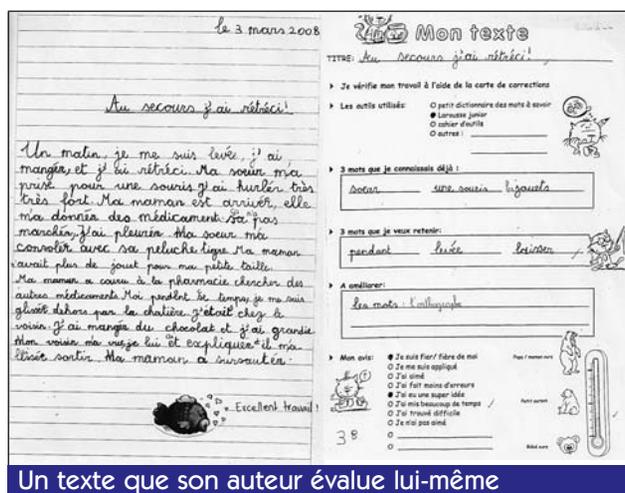
**Plus on écrit, plus on sait écrire.** Apprendre à écrire est un long cheminement où il faut contrôler visuellement un geste, sur un espace restreint. Coordination d'un mouvement de translation d'origine proximale – cursivité, le déplacement du bras – avec rotation distale, dira la spécialiste en ergonomie. Activité complète, l'écriture convoque de multiples dimensions.

- Des aspects psychologiques: l'écriture dévoile un peu son auteur. Elle a partie liée avec l'identité et la personnalité.
- Une dimension émotionnelle: il y a du plaisir ou déplaisir à écrire selon les efforts à fournir.
- Au niveau cognitif: il faut s'appropriier les paramètres d'une situation de communication.
- Sur le plan des stratégies: comprendre les finalités de l'écriture et trouver des procédures adaptées.
- Avec la sémantique: savoir lire, comprendre ce qui est transcrit selon les paramètres linguistiques de l'écrit (ponctuation).
- Pour l'ergonomie: trouver la posture la plus efficace en jouant sur la position du corps, le placement de la feuille, la saisie de l'instrument, l'éclairage, etc.
- Avec la technologie: le choix des supports et des outils les mieux adaptés.

(Extrait de *Des dimensions multiples en jeu dans l'acte d'écrire*, in Eve Leleu-Galland, (2008), L'écriture et son apprentissage, CRDP, Amiens)

### De l'importance de la situation dès l'alphabet

Une situation d'écriture quotidienne. Une petite communauté de scripteurs. Ici, on est d'emblée plongé dans un mode immersif qui se base sur l'expérience de l'écrit dans un environnement qui valorise l'expression. Donner une place importante à l'élève: «c'est le sujet en train d'apprendre qui construit son savoir» (Astolfi, 2008, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, p. 127). Dès les premiers pas, c'est l'immersion dans l'alphabet. Pour identifier des mots qu'ils ne savent pas lire, les enfants utilisent d'eux-mêmes la connaissance qu'ils ont du nom des lettres. Ce fait confirme l'utilité de cette connaissance et l'importance qu'il y a à procéder à un enseignement précoce de l'alphabet. (D. Bina et J. Fijalkow, in *Psychologie et Education*, 2010-1, p. 26).



Un texte que son auteur évalue lui-même

### Pratiquer l'écriture: essayer, oser, tracer, s'exprimer

Pratiquer l'écriture régulièrement, c'est à la fois gérer un ensemble de comportements, d'actions et de réactions observables, de multiples interactions suscitées par les élèves, par leurs choix et leurs décisions. Pour l'enseignant, c'est la double dimension de l'idée de pratique qui la rend intéressante: d'un côté, des situations, des gestes, des comportements, des conduites, des langages et de l'autre, des contraintes, des objectifs, des stratégies et des projets qui se concrétisent. Tout cela renvoie à une activité professionnelle située, orientée par les finalités d'un plan d'études et mise en œuvre à travers des situations d'expression qui traduisent très concrètement l'évolution d'une appropriation d'un outil, d'une matière, d'un univers cognitif.

# Une pédagogie de l'itinéraire et du don

## L'unité pédagogique n'est pas la leçon, mais l'itinéraire

Par nouvelle manière d'enseigner, on peut désigner la nouveauté d'un support, d'une organisation de l'espace ou du temps, d'une manière d'évaluer, d'une interdisciplinarité, d'un type de relation, ou enfin la nouveauté de la finalité attribuée à l'éducation, des principes et des valeurs qui la sous-tendent. Ce qui est nouveau actuellement, c'est de penser l'enseignement comme le *coaching* d'un élève autonome, au sens étroit d'un auto-planificateur de sa formation. La nouveauté consiste à proposer à chacun des démarches «méta» pour diagnostiquer ses besoins, ses processus d'acquisition, les failles

auxquelles il faut remédier pour résoudre le problème de l'apprentissage.

Mais la pédagogie, c'est d'abord arracher l'élève à son point de vue immédiat pour lui faire découvrir des mondes, voire des besoins insoupçonnés.

La manière d'enseigner que je vous présente n'est pas nouvelle en ce qui concerne la finalité de l'école: elle reprend humblement la mission de l'école en démocratie, définie par le règne de la parole et par le respect de la personne. Elle n'est pas nouvelle au sens de préférer modules et *coaching* à l'enseignement dans la continuité de la vie d'une classe. Elle n'est pas nouvelle puisqu'elle se réclame de Socrate. Mais elle est résolument tournée vers l'«à venir».

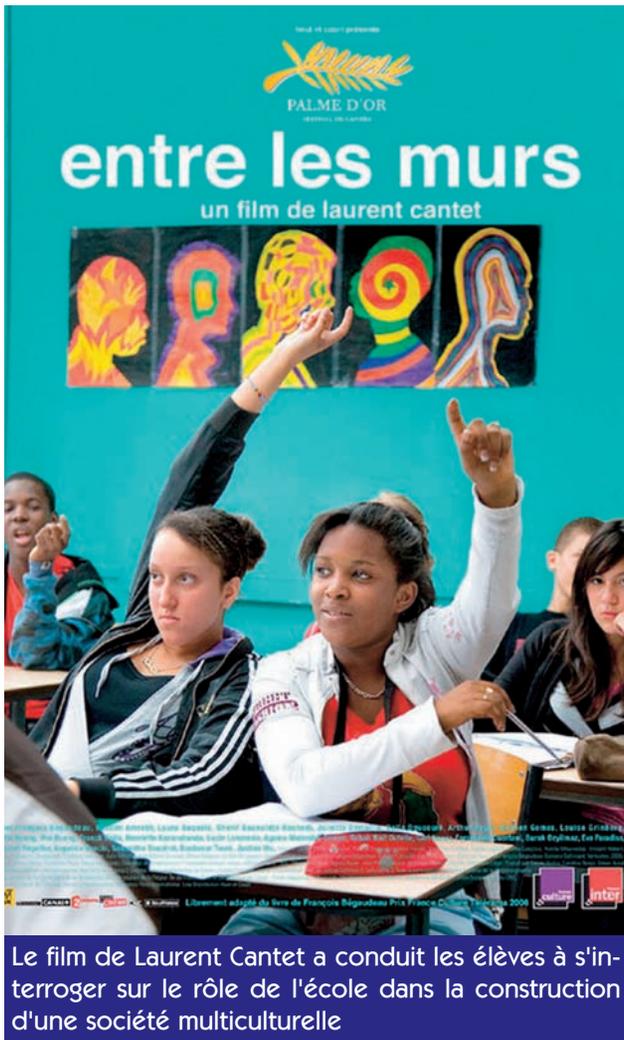
En effet, dans la pédagogie que je soutiens, on **donne** une leçon. Donner, ce n'est pas vendre, c'est offrir, inviter à recevoir. La pédagogie est un art et non une technique, parce qu'elle appelle à recevoir ce don sans dire ce qu'il faut en faire. Le maître, lui-même destinataire des voix qui animent la culture, convie ses élèves non à la lutte pour gagner, mais au questionnement, au recueillement, à l'effort patient pour comprendre, à la promenade. C'est une pédagogie qui invite l'élève à croire en son avenir, sans d'emblée le rabattre sur des chances de succès et de prise de pouvoir.

### Un exemple d'itinéraire dans l'option spécifique Philosophie-Psychologie-Pédagogie

La classe venait de terminer l'étude du débat entre Socrate et les sophistes, quand l'école a pu aller au cinéma voir le film de Laurent Cantet, *Entre les Murs*.

Ce film a conduit les élèves à s'interroger sur le rôle de l'école dans la construction d'une société multiculturelle. L'école est-elle cette institution qui transmet les principes de la Déclaration des droits de l'homme, qui reconnaît en chacun un sujet inaliénable et intransgressible, ou n'est-elle qu'un des instruments par lesquels se reproduisent les rapports sociaux d'inégalité? Face à la réalité socio-économique crue, que valent les mots, la littérature, la culture scolaire? La lecture d'un texte de Bourdieu appuyait la thèse de l'école comme instrument de domination, tandis qu'un extrait du *Frankenstein pédagogue* de Philippe Meirieu défendait l'idée du maître transmetteur d'une culture universelle. Pour arbitrer ces deux conceptions, on a recouru à deux reportages:

*Une vie de prof*, et *Madame La Principale*, où l'on voit



dans le même lycée à Saint-Denis, à quelques années d'intervalle, deux proviseurs agir selon deux conceptions opposées de leur rôle, de l'école, de la communication, de l'efficacité, de l'autorité. Cas intéressant: ce collège avait fait la une des médias pour violences et déprédations, sous la première direction de l'établissement, la seconde parvenant à faire diminuer les incivilités et à faire revivre l'école.

Cette comparaison a permis aux élèves de découvrir qu'échapper à l'échec évoqué dans *Entre les murs*, à la logique de la confrontation entre communautés, à cet échec de l'école qui sauvegarde sa respectabilité en excluant, que vivre l'école comme un espace de rencontre dans un monde commun, tout cela était possible, mais à condition toutefois de placer la totalité de la vie scolaire, avec ses moindres détails quotidiens, sous l'égide de la solidarité et de la confiance, plutôt que sous celui du contrôle et de la concurrence, à condition d'appliquer une éthique où chacun est rendu présent en tant que personne, élevé au statut de sujet responsable de ses choix, du sens qu'il donne aux situations, de sujet qui a à rendre des comptes de ce qu'il fait, et pas seulement des goûts et des préférences à satisfaire. Était alors créé l'intérêt pour des textes de Kant, où être sujet ne veut pas dire avoir des émotions et des désirs spécifiques, uniques, mais être à la fois libre et sollicité dans sa conscience par une dimension morale, être une fin, non instrumentalisable, ni par l'Etat ni par l'économie.



Donner au maître un rôle de transmetteur passeur ne condamne-t-il pas à un enseignement frontal?

La démarche conduisait donc à une reconsidération de la notion d'autorité, à entrevoir la nécessité de distinguer «exiger, contraindre, harceler», à entrevoir que la conscience morale n'est pas nécessairement entravée à la liberté, à l'affirmation de soi. Il apparaissait aussi que, dès que le cadre institutionnel donne sens à l'exigence de vérité, de probité, les contenus de connaissance deviennent intéressants, indépendamment de tout calcul utilitaire et carriériste, ils sont alors une manière de prendre à bras-le-corps l'effort d'authenticité et de vérité par la conscience historique, la conscience de l'environnement naturel, l'ouverture au récit, la sensibilité à la culture d'une langue. Mais le film de Cantet avait semé un autre doute: donner au maître un rôle de transmetteur passeur ne condamne-t-il pas à un enseignement frontal, où l'élève n'est qu'un réceptif à remplir de connaissances? Nous avons alors comparé différentes conceptions de la relation pédagogique à partir de l'émission *Ecoles en France*<sup>3</sup>. Il y avait d'abord une enseignante tout à fait dans la ligne antipédagogue dont Jean Romain a fait son idéal, une enseignante qui, se posant comme celle qui sait, exige une attitude d'obéissance et de soumission aux consignes, isole chacun censé progresser seul dans l'acquisition des savoirs, applique une pédagogie du repérage des fautes et de la correction individuelle. Le document laissait percevoir une détérioration des relations entre élèves et un découragement face aux difficultés d'apprentissage. On voyait ensuite Sylvain Connac pratiquer une pédagogie de l'encouragement et de l'entraide, dans une classe à degrés multiples d'un quartier défavorisé de Montpellier. Ce qui en résultait était manifestement meilleur: résultats scolaires au-dessus de la moyenne pour ces quartiers, attitude ouverte et conviviale lors d'une course scolaire comportant une visite d'exposition.

Sylvain Connac a été alors invité au Gymnase français de Bienne pour y animer l'un ou l'autre atelier philo, ou initier les élèves à la tenue d'un Conseil. Il leur est apparu qu'il y a une manière de donner la parole qui permet de sortir de la confrontation et de construire ensemble, que la pédagogie coopérative pouvait constituer une réponse aux critiques de Cantet.

Les élèves étaient prêts à s'intéresser au texte de la charte de leur école. Ils y ont découvert une conception de l'institution où l'éthique est celle du dialogue, où il est question non seulement de transmettre des informations et de vérifier l'acquisition de savoir-faire, mais de susciter une curiosité, une attitude d'interrogation et de distance critique, d'admettre le caractère non linéaire de l'apprentissage, fait de moments de résistance, parce qu'il est quête de sens, remise en question, rencontre de l'autre.

Les élèves sont alors allés chercher sur le net différentes conceptions d'une charte scolaire. Ils y ont découvert l'existence d'une entreprise en *coaching* qui dispense des cours de charte pour établissement scolaire, lui-même comparé à une fusée qui, pour ne pas tomber sur le nez, doit d'abord fixer ses objectifs, ambitieux bien sûr, et ensuite y adapter ses valeurs. Les élèves ont reconnu là

une prise de position sophiste, dont la pertinence et la rationalité leur ont soudain paru bien superficielles. De là est née la conscience critique qu'il ne faut pas prendre comme validation d'un modèle le fait de pouvoir en faire une représentation simple sur un cliché *PowerPoint*, ou d'avoir décomposé une réalité en quatre niveaux prétendument logiques.

### Le contraire du nouveau, c'est l'uniformité

L'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) a sorti récemment un grand livre sur le cerveau, avec l'idée de renouveler efficacement la pédagogie par la neuropédagogie.

S'appuyer sur les nouvelles découvertes en neurosciences, oui, certes! Il serait bien ridicule de ne pas s'accorder le droit de bénéficier du *sapere aude*<sup>1</sup> des Lumières. Mais justement, le rapport éclairé à la science demande que l'on réfléchisse au sens des découvertes avant de se précipiter dans des justifications courtes de pseudo-évidences idéologiques.

On invoque actuellement souvent les neurosciences pour dire que chacun est différent dans sa manière d'apprendre, qu'on ne peut apprendre sans être motivé. On en tire l'idée qu'il faut individualiser l'itinéraire de l'apprenant, et la pseudo-évidence, que pour cela la classe est un cadre dépassé, cadre trop rigide, incompatible avec la nouvelle clef: la flexibilité. L'étude neuroscientifique de la cognition dévoile aussi le rôle clef de la variation interprétative dans le développement de l'intelligence, savoir inhiber son point de vue et imaginer le point de vue de l'autre. C'est là-dessus que repose, nous dit-on, l'espoir de relations moins conflictuelles entre les humains.

Merci aux neurosciences de donner un fondement biologique à cet exercice pratiqué par tous les philosophes et les enseignants littéraires: la pensée dialectique. N'est-ce pas d'ailleurs cela que fait tout pédagogue: prendre l'enfant par la main pour lui faire découvrir non seulement d'autres paysages, mais d'autres regards? N'est-ce pas fondamentalement ce qu'enseignent les professeurs de français, à travers la littérature, la conscience qu'impulsent les maîtres d'histoire et de géographie? N'est-ce pas ce que font les professeurs d'allemand, d'anglais, d'italien, de russe, d'espagnol, de grec, de latin, quand on ne les contraint pas à réduire leur enseignement à la maîtrise certifiée, technique et utilitaire, de la langue? Au lieu d'utiliser les neurosciences pour renforcer la conception néolibérale de l'apprenant rivé sur ses particularités individuelles, pourquoi ne pas y puiser des arguments pour développer tout ce qui contribue vraiment à pouvoir varier les points de vue: procédés narratifs littéraires et cinématographiques, expériences en laboratoire, activités d'interprétation théâtrale et musicale, problématisation philosophique?

Mais on ne prend dans les neurosciences que ce qui conforte la stratégie de Lisbonne, former une main-d'œuvre flexible qui permette d'être économiquement compétitif.

Les connaissances actuelles sur le cerveau ne valident pas l'idée que la perception n'est que réception de stimuli, mais montrent que la question du sens y est présente. L'étude d'un roman de Sylvie Germain, d'un poème de Supervielle, d'une œuvre de Monet ou de Rothko permet de s'ouvrir avec plus d'attention au monde, d'aiguiser sa sensibilité en même temps que s'amplifie le courage de questionner le présent. Approfondir et questionner la «présence au monde», c'est ce que permettaient les camps lenteur. Un camp lenteur, dans le gymnase en quatre ans, un camp où les élèves devaient vivre sans montre, sans musique de fond, sans téléphone, sans télévision, pour réapprendre l'attention au temps, au lieu, à la saveur, à la communication, à la présence de l'autre. Promenade, musique écoutée et dédiée, jeux, lecture, étude de films, gastronomie, créations poétiques ou artistiques permettaient la mise en relation de la culture, du sens, de l'esthétique et de la convivialité.

Faut-il davantage tenir compte des découvertes des neurosciences en pédagogie? Commençons par appliquer ce que dit le neurophysiologiste Alain Berthoz: le cerveau a horreur de l'uniformité. Peut-on former à la créativité et à l'innovation avec de l'uniformité? Comme Ricardo Porro nous y invite par son architecture, mettons de la poésie, du mouvement, de la légèreté, de la création **dans nos institutions**, plutôt que de la mesure, de l'uniformité, que ce soit celle des casiers, des fiches de compétences, des processus et protocoles uniformisés au nom de la transparence et croit-on de la lisibilité. L'école peut être ce lieu riche d'évènements complexes, où, **dans la classe**, la vie se fait surprenante, créative, humaine!



L'école d'Ermont, bâtie pour la légèreté par les architectes Ricardo Porro et Renaud de la Noue

<sup>1</sup> *Une vie de prof*, de Chabalier, 1983.

<sup>2</sup> *Madame La Principale*, 2007, Th.V.de Lestrade.

<sup>3</sup> *Ecoles en France*, Ch. Nick et P. Bodet), coproduction de Yami-PM Holding, France 2.

<sup>4</sup> Ose savoir!

# Pas si simple de faire simple!

## Pour que les TIC nous rendent *vraiment* service

### Testons une plate-forme collaborative

L'école dans laquelle nous exerçons acceptait, il y a quelques années déjà, de mener un projet d'expérimentation des usages pédagogiques d'une plate-forme sur le web dans une perspective socio-historique<sup>1</sup>. Deux buts principaux étaient énoncés. Premièrement, le recours aux outils disponibles doit favoriser les apprentissages scolaires des élèves. Deuxièmement, ces mêmes outils doivent également soutenir les pratiques de collaboration entre les enseignants (ce second but étant d'ailleurs au service du premier). Et ce sont donc quelques aspects de cette expérimentation que nous nous proposons d'évoquer ci-après.

En quoi consiste concrètement ce projet? Tout en nous engageant à répondre sans trop tarder à cette question, nous voulons d'abord mentionner ce que ce projet n'est pas. Car il nous importe de nous démarquer des tentatives malheureuses (voire malhonnêtes) d'importer dans l'enseignement des pratiques rejetées ailleurs, sous le prétexte qu'«il faut s'adapter à la modernité<sup>2</sup>».

### Prenons quelques précautions

Tout d'abord, il n'est pas un énième gadget à visée pseudo-pédagogique porté par une vision techniciste de l'enseignement et déclinant sur un écran (fût-il tactile ou même schwytzois<sup>3</sup>) des exercices que les élèves pourraient tout aussi bien effectuer au moyen du PC (papier-crayon).

Il n'est pas non plus un dispositif d'apprentissage à distance qui signerait la disparition des enseignants (dont l'action sera, il est vrai, toujours entachée d'imperfections et d'approximations), au profit d'une méthode pédagogique mettons, au hasard... par objectifs, programmée à l'avance par des experts et présentée à l'apprenant par une machine patiente et douce.

Il n'est pas le délire d'un *geek* forcené, égaré dans la salle des maîtres et qui se serait donné pour mission de convertir tous ses collègues les plus rétifs aux technologies de l'information et de la communication, TIC<sup>4</sup> (ou NTIC ou TICE ou ICT ou...), à un usage massif et indifférencié de tout ce qui se manipule avec une souris ou un écran tactile.

Il est encore moins une fuite en avant vers un monde sec et brutal, régenté par un apprenti *big brother* doté des meilleurs moyens de contrôle du moment, omniprésents et infaillibles, potentiellement et accessoirement générateurs d'apprentissage et de développement chez les sujets les plus jeunes.

Alors, tentons d'énoncer ce qu'est notre projet. Mais avant cela, permettez-nous encore deux remarques liminaires.

### Parlons un peu d'*educanet2*

Aux lecteurs résidant dans un canton où *educanet2* est LE canal par lequel leurs autorités leur envoient la parole officielle, nous devons quelques mots d'explication sur le contexte neuchâtelois. Le RPN<sup>5</sup> est en effet la concrétisation de la volonté des politiques de se montrer à la hauteur des défis technologiques actuels<sup>6</sup> et tient lieu de plate-forme d'échanges pour le monde de l'enseignement de ce beau canton. Si bien que lorsque nous proposons de tester cette plate-forme au sein de notre établissement, nous faisons appel à une ressource absolument méconnue et quasiment absente du paysage neuchâtelois, quoique gratuite et relativement élaborée déjà. Aux lecteurs neuchâtelois, logiquement peu instruits sur la plate-forme *educanet2*, nous rappellerons qu'il s'agit d'un projet piloté par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) et l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) depuis 2001. «La plate-forme d'apprentissage et de travail *educanet?*, [...] c'est un *Webmail* et des outils *Groupware*, *Web2.0* et *eLearning* rassemblés dans un environnement unique destiné aux écoles. [...] Chaque membre dispose d'un espace personnel. En plus de cet espace, il peut accéder à des classes et à des groupes, tels que dans la vie réelle. Chaque classe et chaque grou-



MIX & REMIX

pe est aménageable individuellement à l'aide de plus de vingt fonctions disponibles. La palette de fonctions va de l'agenda au *wiki* en passant par le classeur, la messagerie et le générateur de site Web<sup>7</sup>.

Mais nous devons maintenant répondre à la question que nous avons posée plus haut. Ce que nous allons bien évidemment faire avec un plaisir sans mélange, quoique teinté d'une retenue de bon aloi.

### Approchons notre objet

Avant tout, il s'agit pour nous de promouvoir une approche souple et ouverte de l'usage des technologies de l'information et de la communication au sein de l'école obligatoire en rattachant systématiquement les pratiques en ligne à celles déjà en vigueur en sein du réseau formé par les personnes en présence. Ainsi, nous voulons nous centrer sur les interactions entre les acteurs pour explorer les possibilités offertes par cette plate-forme et observer comment ces interactions sont transposées, modifiées, augmentées, articulées entre elles, etc. En bref, nous pourrions dire aussi (mais sans jargon excessif toutefois...) que nous visons l'auto-socio-construction des savoirs de l'élève par le biais de l'apprentissage hybride en réseau (*blended learning*). Voilà qui est plus clair, non? Pour permettre au lecteur de mieux se représenter la chose, nous reproduisons ci-dessous quelques observations que nous ont transmises des collègues, sur ce qui semble «fonctionner» actuellement sur et autour de la plate-forme, en considérant deux niveaux. Le premier, celui des apprentissages des élèves, correspond aux buts assignés au projet dès le départ et permettra sans doute d'ici quelques mois d'évaluer la réussite du projet. Le second, plus général, est celui des conditions et des modalités de développement d'un projet d'intégration des TIC dans le terrain, et nous conduira à élaborer, si l'échec est au rendez-vous, les prémices de nouveaux projets d'implémentation de technologies novatrices. Mais cette dernière option nous paraît vraiment très improbable...

Comme nous souhaitons que le lecteur conserve de nous une image empreinte de mesure et d'humilité, nous mentionnons dès à présent que ces observations relèvent davantage des «trucs et astuces» tels qu'ils se font jour au sein de communautés de pratiques<sup>8</sup>, que de résultats issus d'expériences rigoureuses répliquées 500 fois et faisant l'objet d'un consensus général de la communauté scientifique.

### Relatons des bribes d'expériences à des fins d'illustration

#### Situation 1

Il s'agit d'un groupe d'enseignants de maths, qui cherche explicitement à augmenter la durabilité des acquisitions. Pour y parvenir, ils déposent sur la plate-forme leurs évaluations formatives et sommatives. De sorte qu'ils peuvent, dans le courant de l'année, faire passer à leurs élèves des évaluations faites par quelqu'un d'autre pour

«réactiver» des notions déjà abordées en classe.

La mutualisation des ressources est ici au service des acquisitions des élèves. Le recours à la «production locale» plutôt qu'à n'importe quel document tiré du web (aussi bon fût-il) nous semble un gage de qualité, puisque la proximité des acteurs permet de concevoir et de partager un répertoire commun et évolutif.

#### Situation 2

L'équipe pédagogique des classes spéciales a pris l'habitude d'utiliser le *wiki* pour préparer les observations à communiquer aux partenaires, notamment à la direction et au conseil de classe. L'avantage d'élaborer un document par des contributions en mode asynchrone est réel. On conserve la pluralité des regards que l'on obtient lors d'une réunion en présence, mais chacun peut apporter sa pierre quand il le souhaite. De plus, l'espace réservé à l'équipe est sécurisé et garanti la confidentialité des informations, ce qui n'est pas le cas d'autres services similaires qu'on peut trouver sur la toile.

La production et la gestion sécurisée de documents confidentiels sur un mode contributif est le point fort de cet usage. Le suivi de l'élève s'en trouve amélioré et gagne en précision, notamment grâce à la souplesse que permet l'organisation du travail sur le *wiki*.

#### Situation 3 – Deux enseignants d'une même classe

En utilisant l'espace classe, principalement le forum et le classeur, nous nous intéressons à l'inversion du processus habituel consistant à donner des explications à l'école (découverte d'une notion), puis à laisser les élèves tenter de la comprendre pour retourner à la maison avec un tas de questions (et de devoirs). Nous aimerions plutôt installer le processus suivant: permettre à l'élève de découvrir les notions avant de venir en classe, lui donner la possibilité de publier ses questions sur le forum (ce qui permet de mieux orienter le travail en classe) ou poser ces questions en classe et finalement amener les réponses en classe. Ainsi, l'élève repart de l'école avec des certitudes et non plus avec des questions.

Nous avons fixé des règles pour le forum (salutations au début et prise de congé à la fin de la contribution); pas de commentaires jugeants. Si le message est trop long, on rédige un document placé dans le classeur. Buts: favoriser la collaboration entre les élèves, le partage de connaissances par une prise en charge progressive de la plate-forme. Autre but: influencer positivement le climat de la classe.

Selon leurs explications, ces collègues n'interviennent pas sur le forum, et de moins en moins sur les autres outils utilisés, mais se contentent d'observer. Ils ont présenté à leurs élèves l'avantage de leur présence virtuelle par une possibilité supplémentaire de cerner leurs difficultés pour y remédier en classe. Sur un autre plan, la dynamique de groupe peut effectivement se trouver influencée par les interactions sur le forum si l'on songe que la communication à distance nécessite un plus haut niveau d'élaboration des messages et que l'absence de *feed-backs* immé-



diats pousse l'émetteur à se mettre davantage à la place du récepteur pour évaluer *a priori* la qualité de sa contribution. Il développe ainsi une meilleure capacité d'empathie qui sera à n'en pas douter profitable à la vie en groupe dans la salle de classe. La prise en charge de l'agenda par les élèves, qui se répartissent le travail pour prendre note des devoirs ou de diverses échéances, poursuit le même but. Finalement, le rôle de l'enseignant se trouve également modifié par la plus grande part que prend l'observation dans sa pratique, mais aussi par l'important travail d'anticipation à réaliser pour inverser le processus décrit plus haut.

#### Situation 4

J'utilise le classeur dans le cadre des leçons d'histoire et de géo. Les élèves ont pour consigne de mener une recherche documentaire aboutissant à la production d'un rapport et à la présentation d'un exposé. Ils travaillent par groupes de trois ou quatre et doivent s'entendre sur la gestion du classeur, notamment sur des «conventions d'écriture» pour nommer leurs fichiers. Je peux suivre l'évolution de leurs travaux quand je le souhaite et, à l'échéance fixée, je consulte les résultats et pose une évaluation sommative.

L'exploitation de l'outil classeur rend nécessaire une structuration des «contenants» et un travail sur les codes internes à la classe, voire au groupe. Elle semble également favoriser la collaboration et permet à l'enseignant une évaluation formative continue jusqu'au moment de la «livraison» du produit final. La conception d'un plan de recherche et sa mise en œuvre renvoient aux compétences élevées et complexes réclamées par la «société du savoir», dans laquelle on ne peut se contenter de former des exécutants (les «presse-bouton» de certaines méthodes d'apprentissage assistées par ordinateur). On se doit au contraire de permettre à nos élèves de maîtriser la recherche et la validation des connaissances disponibles dans «l'océan d'informations» qui nous entoure.

#### Concluons et poursuivons

Contrairement à une idée reçue très répandue, on ne vient pas à l'école pour apprendre seulement. En effet, «la finalité de l'école ce n'est pas l'*apprendre*, c'est l'*apprendre ensemble pour vivre ensemble*»<sup>8</sup>. Il n'est donc pas question pour nous de dissocier ce qu'on identifie traditionnellement comme un processus de «transmission de savoirs» du contexte de sa réalisation. Sans entrer dans une discussion sur les théories de l'apprentissage, nous voulons montrer l'intérêt d'approcher les TIC par le biais des interactions sociales et par les usages contextualisés des outils disponibles, plutôt que par les contenus et les outils bruts. Il nous paraît donc pertinent, à l'échelle d'un établissement scolaire, de rapprocher (autant que possible) le lieu de la décision du lieu où elle s'applique. C'est pourquoi nous plaçons pour une grande souplesse du cadre donné à l'intégration des TIC dans l'enseignement et pour la promotion des «bonnes pratiques» par un effet de «dissémination» au sein de communautés de pra-

tiques, plutôt que pour une approche *top-down* où des ressources et des outils homologués par la hiérarchie seraient mis à disposition après un contrôle en amont. En matière de pédagogie, la créativité doit selon nous être préférée à la recherche d'un ordre impeccable et rassurant. Mais, comme on l'a relevé de bien belle manière avant nous, «l'Helvétie, c'est la recherche de la perfection dans un esprit de trouille!»<sup>10</sup>

En intégrant les TIC selon une logique d'apprentissage organisationnel, nous développons également dans l'école des compétences collectives peu dépendantes des supports technologiques et, par conséquent, adaptables aux évolutions futures. En effet, si l'apprentissage repose sur les interactions entre les professionnels et le partage d'expériences, la technologie utilisée importe peu. C'est certainement aussi une voie à suivre pour éviter l'écueil de la représentation des TIC comme une tâche supplémentaire qui viendrait se surajouter à une liste en constante expansion...

Finalement, il faudra bien laisser aussi le temps au temps, comme disait l'autre... Combien sont-ils, en effet, nos vénérables aînés à n'ouvrir leur boîte *e-mail* qu'après maintes et réitérées injonctions de leur direction, alors que les élèves qu'ils rencontrent quotidiennement reçoivent en temps réel la moindre manifestation virtuelle de l'existence de leurs «amis» sur leurs *smartphones*.

«La guerre est une chose bien trop sérieuse pour la confier aux militaires.» Et les TIC aux techniciens et aux gestionnaires... ●

<sup>1</sup> Dans cette optique, le savoir est culturel plutôt qu'universel, c'est-à-dire qu'il est né de l'échange et est partagé. Il est donc une interprétation culturelle, historique et sociale. La culture est alors conçue comme un filtre qui permet de donner du sens à la réalité. Divers moyens liés à la culture y contribuent: moyens intellectuels (modes d'analyse, moyens matériels (technologies) et moyens symboliques (systèmes symboliques dont la langue, les mathématiques, etc.).

[www.ens.uqac.ca/~pminier/act1/socioco.htm](http://www.ens.uqac.ca/~pminier/act1/socioco.htm)

<sup>2</sup> Lire, à ce propos, un article saisissant à propos de l'omniprésence (et de la dangerosité) du logiciel *PowerPoint*, dans la dernière livraison de N'autre école, [www.cnt-f.org/nautreecole](http://www.cnt-f.org/nautreecole)

<sup>3</sup> [www.luzernerzeitung.ch/zentralschweiz/kantone/schwyz/Der-iPhone-Versuch-hat-sich-gelohnt;art96,76729](http://www.luzernerzeitung.ch/zentralschweiz/kantone/schwyz/Der-iPhone-Versuch-hat-sich-gelohnt;art96,76729)

<sup>4</sup> Et en particulier les plus proches de la retraite. Le mérite étant d'autant plus grand!

<sup>5</sup> Réseau pédagogique neuchâtelois.

<sup>6</sup> Lire par exemple le rapport au Grand Conseil sur l'intégration des ICT. [www.ne.ch/neat/documents/Autorites/gc\\_1414/ODJ\\_1702/GC\\_2001\\_02\\_files/01004.pdf](http://www.ne.ch/neat/documents/Autorites/gc_1414/ODJ_1702/GC_2001_02_files/01004.pdf)

<sup>7</sup> [www.educanet2.ch](http://www.educanet2.ch)

<sup>8</sup> E. Wenger (1998). *Communities of practice, Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

<sup>9</sup> Develay, M. (2000). A propos des savoirs scolaires, In: VEI Enjeux N° 123, pp. 28-37.

<sup>10</sup> Samuel Roller, premier directeur de l'IRD.

# Vingt-deux élèves et quelques ordinateurs dans ma classe...

Utiliser les MITIC (ordinateur, appareil photo, internet, etc.) pour apprendre à l'école est généralement très motivant, du moins pour les élèves qui apprécient de se servir de ces moyens ou de s'engager dans un réel projet avec un produit souvent original et créatif. Pour les enseignants, il n'est pas évident de choisir une activité qui soit réellement porteuse d'apprentissages et de gérer un ou deux ordinateurs avec une vingtaine d'élèves en évitant d'être constamment sollicités par des questions. Voici quelques pistes et méthodes qui ont fait leurs preuves dans les classes, énoncées sous formes de *post-it*...

## Choisir des activités

Des compétences figurent dans les plans d'études pour les MITIC, mais souvent sans dotation à la grille horaire. On vise trois objectifs: faire apprendre aux élèves (mieux ou différemment) dans les différentes disciplines, leur faire acquérir quelques compétences techniques avec des outils qu'on emploie quotidiennement (apprendre à utiliser l'ordinateur ou l'appareil photo, de même qu'on apprend à utiliser un crayon, une plume ou des ciseaux) et les éduquer aux médias pour développer leur indépendance et leur esprit critique vis-à-vis des médias dont ils sont également de grands consommateurs.

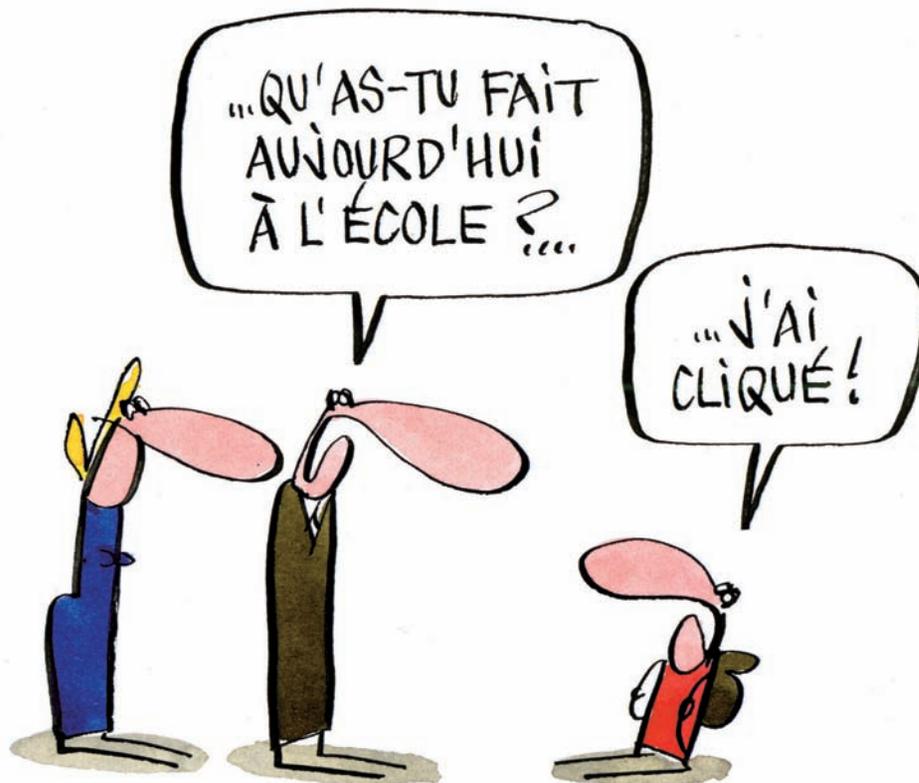
Le temps scolaire est limité, tandis que le travail à effectuer est important et que les contraintes sont nombreuses. Par conséquent, les enseignants ne se permettent pas de réaliser dans leur classe des activités à l'ordinateur qui ne seraient pas directement en lien avec les objectifs scolaires des disciplines dites principales (français, maths, allemand...). Il s'agit donc de sélectionner des activités MITIC qui visent spécifiquement des compétences dans ces branches et qui remplaceront d'autres moyens plus traditionnels (**post-it 1**).

Parmi les activités qu'on peut mener en classe avec ses élèves, la plus facile à mettre en œuvre consiste à les faire travailler au moyen de logiciels destinés à consolider des apprentissages, effectuer des exercices, mémoriser ou entraîner des techniques (**post-it 2a**). Les résultats sont intéressants, car ces logiciels («exerciseurs», «drill-iciels») ou ces jeux en ligne peuvent être paramétrés assez finement, de manière à correspondre au plus près aux besoins des enfants; de plus, ils sont généralement auto-

correctifs. Enfin, les élèves qui ont de la difficulté osent davantage répondre à une machine qui ne les jugera pas en cas d'erreurs répétées, et qui continuera à répondre «non, essaie encore!» sans même laisser échapper un petit soupir... Si l'on a pris la peine de sélectionner, parmi la multitude de jeux éducatifs de ce type, ceux qui sont adaptés aux besoins des élèves et qui correspondent aux compétences à travailler, alors leur utilisation sera vraiment rentable (**post-it 2b**).

Par contre, de tels jeux éducatifs ne permettent pas de travailler des objectifs disciplinaires plus ambitieux (production, expression, analyse, création, etc.), ni des compétences techniques et d'éducation aux médias. Les MITIC offrent d'utiliser une quantité de canaux (photo, vidéo, présentation, animation, radio, diaporama, internet...) qui peuvent se combiner et qui offrent des opportunités de travailler sur des projets stimulants dans des situations de communication authentiques. La difficulté majeure de tels projets consiste à les concevoir en réelle intégration avec les objectifs des plans d'études. Il s'agit donc de repérer d'abord précisément ce qu'on souhaite travailler (par exemple le genre narratif, le dialogue, le conte, l'accord de l'adjectif...) (**post-it 3a**), puis de déterminer quel média offre les meilleures opportunités (diaporama, roman-photo, article encyclopédique en ligne, etc.) (**post-it 3b**). Enfin, il s'agira de choisir le programme qui sera employé en fonction du résultat attendu, mais également de la faci-

**Les élèves qui ont de la difficulté osent davantage répondre à une machine qui ne les jugera pas**



MIX & REMIX

lité d'utilisation pour les élèves et des possibilités de communication et de partage (**post-it 3c**). Ce qui pourrait sembler évident ne l'est pas forcément. Par exemple, pour mettre en page un conte réalisé par les élèves, on pourrait penser d'abord à employer un traitement de texte, mais avec de jeunes élèves cela reste peu pratique: si on ne crée pas un modèle, les caractères sont petits, les mots sont trop près les uns des autres, le texte reste linéaire. Ainsi, il peut s'avérer plus intéressant d'utiliser un logiciel de présentation (comme *KeyNote / PowerPoint*) qui permet de voir toute la page, de travailler avec des blocs de texte de grande taille que l'on glisse directement à l'endroit voulu, mais aussi de glisser facilement des images ou d'enregistrer la voix des élèves. En plus d'une impression sur papier, les possibilités de socialisation seront riches : diaporama ou film projeté aux parents ou à une autre classe, mise en ligne facile sur internet (par exemple sur [www.scolcast.ch](http://www.scolcast.ch)).

Pour terminer, on décidera des compétences d'éducation aux médias que nous travaillerons avec les élèves (**post-it 3d**), par exemple, réflexion sur les cadrages des images que nous utiliserons (un plan large pour introduire l'histoire, un gros plan pour préciser un détail important du récit, un plan moyen pour montrer une action, etc.).

### Organiser les tâches des élèves dans la classe

Avec un ou deux ordinateurs en fond de classe, il est nécessaire de mettre en place un système de gestion des activités des élèves qui permette à tous d'accéder à ce matériel pour réaliser l'activité sans que l'enseignant soit

constamment sollicité par des questions d'organisation. Le meilleur système est probablement l'intégration d'une ou plusieurs petites réalisations TIC dans des plans de travail (**post-it 4**). Ceux-ci peuvent être utilisés même sur plusieurs semaines, par exemple à certains moments précis de la journée, de manière à conserver certains temps de travail plus collectifs. Ils présentent l'avantage de définir pour les élèves les tâches à réaliser, celles qui sont obligatoires de celles qui sont facultatives, le mode de travail (individuel, à plusieurs, à deux élèves qui travaillent ensemble, à deux élèves qui travaillent séparément et confrontent leurs résultats). Ils peuvent associer différentes activités (jouer deux fois à un jeu de maths sur plateau avec deux autres élèves, effectuer un exercice sur fiche, utiliser un jeu de consolidation sur l'ordinateur, etc.). Ils permettent de différencier facilement les tâches ou le niveau pour les élèves.

D'autres systèmes moins performants sont souvent utilisés. La liste de passage (un tableau à double entrée affiché près de l'ordinateur ou un tableau avec les prénoms des élèves et une pincette ou un aimant qui indiquent la progression) permet de s'assurer que l'ensemble des élèves réalise une activité tout en indiquant l'ordre de passage, mais il ne facilite ni la différenciation ni un mode de travail moins collectif. De plus, la liste est souvent difficile à gérer dès qu'il manque un élève ou que celui-ci a une autre activité plus urgente à réaliser. Le délestage (les élèves qui ont terminé en premier une tâche peuvent «aller à l'ordinateur») favorise les élèves les plus rapides ou ceux qui vont bâcler leur travail afin de profiter de l'opportunité, tandis que les élèves les plus lents n'auront pas la possi-



bilité d'utiliser l'ordinateur. Ce système permet d'occuper les élèves avec une tâche souvent ludique, mais d'un intérêt pédagogique réduit. D'autres outils sont parfois associés, comme la minuterie qui limite le temps que les élèves ont à leur disposition sur l'ordinateur mais qui empêche à nouveau les élèves les plus lents de terminer leur travail.

### Mettre en œuvre l'activité

La réalisation d'une activité de production est parfois complexe et demande généralement beaucoup de manipulations. Prenons l'exemple d'une réalisation d'un roman-photo avec le logiciel *ComicLife*. Après avoir rédigé leur texte et pris des photos, il s'agit pour les élèves: de les transférer sur l'ordinateur, d'ouvrir le logiciel, de retrouver puis de glisser les photos dans l'ordre sur la page, d'adapter leur taille, de glisser des bulles adaptées (narration, parole, pensée), de les adapter, de saisir les textes sans négliger les caractères accentués ou la ponctuation, de modifier la taille des caractères, d'insérer un titre, d'enregistrer, d'imprimer... Dans une telle activité, l'erreur stratégique serait de montrer aux élèves toute la suite des opérations à réaliser puis de les «faire passer» les uns après les autres pour réaliser l'ensemble des manipulations (**post-it 5a**). Dans ce cas, chaque élève va avoir besoin d'une à deux heures pour effectuer cette tâche; ce temps est considérable et la gestion des autres activités de la classe n'en sera que plus difficile. Pour les premiers élèves à passer et pour ceux qui sont un peu habitués à l'ordinateur, cela posera quelques problèmes relatifs à la quantité des opérations, mais ce ne sera pas insurmontable; la démonstration sera encore fraîche dans leur esprit. Par contre, pour les suivants qui effectueront ce travail une semaine plus tard, la charge des opérations à mémoriser est telle qu'il est probable qu'ils ne sauront plus comment les réaliser, qu'ils effectueront dans un ordre peu adapté, etc. Les enseignants seront donc constamment sollicités par les enfants.

Le secret de la réussite de cette activité consiste donc à segmenter les opérations pour faire passer les élèves beaucoup plus brièvement à l'ordinateur avec une courte suite d'opérations à réaliser (**post-it 5b**). Ils passent une première fois uniquement pour glisser et redimensionner les photos sur la page, puis ils enregistrent leur document sous leur prénom; une fois que tous les élèves ont passé, ils reviennent une deuxième fois simplement pour glisser les bulles sur les images, puis une troisième pour saisir chaque texte, etc. Cette segmentation des opérations ne nuit pas aux apprentissages de compétences techniques; au contraire, les élèves travaillent sur des opérations qui sont similaires dans tous les programmes (glisser-déposer, redimensionner une image en utilisant les «poignées», etc.). Il s'agit bien de compétences clés qui sont indispensables et qui pourront être réutilisées dans d'autres contextes. A chaque étape, l'enseignant-e montre brièvement l'opération à réaliser, puis les élèves l'effectuent. Chaque élève ne restera ainsi que

quelques minutes sur l'ordinateur et sera capable de travailler de manière autonome. Le transfert des images de l'appareil photo numérique sur l'ordinateur sera réalisé par l'enseignant-e, car ce travail ne lui prendra pas beaucoup de temps et il est peu pertinent de le faire effectuer par les élèves. D'autre part, il suffirait d'une petite erreur à ce stade pour perdre beaucoup de temps par la suite. Nous constatons que ce système est réellement plus efficace, mais il n'autorise aucune improvisation de l'enseignant-e qui doit avoir pris le temps d'effectuer une fois auparavant l'ensemble du travail, de manière à se rendre compte des différentes étapes et de l'ordre dans lequel les réaliser (**post-it 5c**).

### L'autonomie des élèves

Pour que l'activité MITIC fonctionne, il est nécessaire que les élèves soient suffisamment autonomes dans la gestion du passage à l'ordinateur, mais surtout lorsqu'ils travaillent sur la machine. Plus ils auront de l'expérience dans l'utilisation de l'ordinateur, plus ils seront indépendants. Si l'enseignant-e doit répondre à tout moment aux questions des enfants, l'intégration de l'activité sera pénible et ne sera pas reconduite. Pour éviter cela, on peut désigner des spécialistes parmi les élèves qui sont assez à l'aise (pas toujours des garçons!) qui pourront répondre aux questions de base (**post-it 6a**).

Mieux encore, dans une activité qui demande aux élèves de réaliser de multiples opérations, il est possible d'envoyer deux élèves simultanément. Tandis que le premier effectue son travail, le deuxième l'observe (il peut aussi parfois aider).

Ensuite, le deuxième travaille pendant qu'un troisième élève l'a rejoint pour observer, et ainsi de suite (**post-it 6b**). Cela permettra à chaque élève d'avoir vu ou revu les procédures avant de les appliquer lui-même.

Pour que la machine soit toujours disponible, il est intéressant de nommer des responsables qui seront chargés d'allumer l'ordinateur en arrivant le matin et de l'éteindre en fin de journée.

### En conclusion

Les MITIC offrent de réelles possibilités d'apprentissages dans des contextes authentiques, de travail par projet et de relier l'école au monde, mais ils demandent un peu de préparation. Les enseignants qui ne se sentent pas toujours à l'aise ne doivent pas hésiter à solliciter les personnes ressources MITIC qui existent maintenant dans la plupart des établissements et qui pourront les accompagner dans la préparation ou la réalisation de leurs projets (**post-it 7**).

\*Unité d'enseignement et de recherche médias et TIC, courriel: emmanuel.flaction@hepl.ch

<sup>1</sup> Un *post-it* est un aide-mémoire pour agir. Ce n'est pas une règle, car la réalité est souvent plus complexe que cela...

<sup>2</sup> Médias, images, technologies de l'information et de la communication

**Ce système est plus efficace, mais n'autorise aucune improvisation**

# bddp.hepl.ch: pourquoi ça marche?

## Eviter de réinventer la roue

La Banque de données de documents pédagogiques (BDDP) est un service offert aux enseignants depuis 2001. Il s'agit d'un espace d'échanges destinés prioritairement aux enseignants vaudois, mais dont la plus grande partie est accessible à l'ensemble de la communauté internet (deux tiers du contenu). Il est à noter qu'un enseignant non vaudois peut accéder au tiers restant en contactant les auteurs.

L'objectif de cette base est de permettre à l'enseignant de bénéficier du travail de ses collègues, et, à l'inverse, de rendre ses productions pédagogiques disponibles afin d'éviter à chacun de réinventer la roue.

Le contenu de cette base de données n'est soumis à aucune contrainte, si ce n'est un droit de regard de la HEP Vaud en terme de respect des lois.

## Un téléchargement toutes les 11 minutes

Entre 200 et 300 réalisations d'enseignants sont déposées chaque année. Cela semble peu. Mais les ressources mises en ligne sont en rapport direct avec le plan d'études, donc facilement utilisables par les enseignants. Par ailleurs, une meilleure promotion de la base devrait voir le jour et ses fonctionnalités devraient être améliorées dans un avenir proche.

Le succès de la base est plus tangible du côté des téléchargements. Depuis son ouverture, en effet, il y a eu 300 000 téléchargements; dont 50 000 pour 2010, ce qui fait une augmentation de 100% par rapport à 2005 (25 000 téléchargements). Ainsi, un document est téléchargé toutes les 11 minutes, 24 heures sur 24, 7 jours sur 7.

## Cycle de dons et besoin de reconnaissance

En 2007 (Fantoli, 2007), nous avons interrogé six enseignants sur ce qui les avait amenés à déposer leurs productions sur bddp.hepl.ch. L'analyse des entretiens a révélé que la majorité a déposé une première contribution dans l'intention de rendre, après avoir contracté une dette en prenant des documents sur la base. C'est donc la logique du don et du contre-don, alternative au paradigme utilitariste développé par Mauss (1923), qui amènerait des utilisateurs à franchir le pas et à devenir contributeurs.

Un autre élément qui a émergé de cette recherche est le besoin de reconnaissance. Nos interlocuteurs ont par exemple affirmé: «Là, personne [ne] me dit si ce que je fais ça va»; «Dans mon job actuel, il n'y a personne qui sait ce que je fais»; «Les directeurs n'ont aucune idée de ce que

c'est mon enseignement»; «Dans mon job, je n'ai pas de supervision»; «Voilà, je n'arrive pas à situer si ce que je fais, ça joue».

En effet, depuis la mise en œuvre de la nouvelle loi scolaire, en 1984, il n'y a plus d'inspecteur scolaire dans le canton de Vaud. Ce travail a été dévolu aux directeurs qui ont rarement l'occasion de prendre connaissance du travail des enseignants pour des raisons de disponibilité ou de légitimité (il n'est pas aisé de visiter la classe d'un enseignant avec lequel on a été collègue avant de devenir directeur). Déposer un document sur bddp.hepl.ch, c'est certes s'exposer à l'autre, mais surtout avoir l'occasion de recevoir une rétroaction de son travail via un courrier électronique d'encouragement ou proposant un commentaire. Une telle rétroaction, selon les enseignants interviewés, «est comme une reconnaissance d'un travail qu'on fournit», «ça fait plaisir, quoi, d'avoir un petit retour».



Or, pour Honneth (2000), une société juste est celle qui prodigue de la reconnaissance à ses membres. On gagnerait en force et en intelligibilité si on réussissait à coupler le débat sur le désir de reconnaissance avec le débat sur le don. Pour effectuer ce couplage, Caillé (2007) propose d'examiner les acceptions du mot reconnaître. Celui-ci a deux significations, selon lui. La première est «identifier objectivement quelqu'un, l'insérer dans des cadres cognitifs objectifs». La seconde est «reconnaître la valeur, ce qui fait que ce qui était invisible, que personne ne remarquait, devienne visible; que ce qui était méprisé devienne respecté».

Caillé pose la question: «Que désire-t-on voir reconnu?» Le paradigme du don apporte des éléments de réponses qui font apparaître une troisième signification du mot spécifique à la langue française (on ne retrouve cette acception ni en allemand ni en anglais): «La reconnaissance, en français, c'est d'abord la gratitude. Reconnaître quelqu'un, c'est en quelque sorte lui manifester de la gratitude. Et si on parle de gratitude [...], on entre immédiatement dans le champ du don: la gratitude, c'est ce que l'on doit à celui qui a donné quelque chose. Nous voulons voir reconnu ce qui a été donné.»

Caillé indique aussi que ce que l'individu veut voir reconnaître, c'est sa valeur. Il émet l'hypothèse que ce qui fait la valeur des sujets sociaux, ce sont «les dons qu'ils ont effectués, leur capacité à donner».

Comme, dans cette perspective, la capacité à donner fait la valeur des sujets sociaux, il faut leur donner la possibilité de donner. Un espace d'échanges comme bddp.hepl.ch offre une telle possibilité.

### **bddp.hepl.ch: un outil fragile**

#### **Les productions d'enseignant, un travail de professionnel?**

Ce besoin de reconnaissance ne doit pas être confondu avec un besoin de contrôle institutionnel. Alors que les bases de données aux contenus dûment expertisés et validés voient le jour (Bibliothèque scolaire numérique), nous sommes régulièrement confrontés à une mise en doute de la qualité du matériel déposé sur la zone de liberté que représente bddp.hepl.ch. La HEP-Vaud, en effet, effectue un contrôle en terme de loi (droits à l'image, droits d'auteur, contenus interdits [représentation de la violence, discrimination raciale, pornographie infantile...]), mais ne se prononce pas sur la pertinence pédagogique.

Or, la modestie ou la peur du jugement peuvent freiner un utilisateur à déposer une production en ligne. Dejourné (1995/2007) souligne que «l'épreuve de visibilité n'est pas possible en l'absence de relations de confiance entre celui qui montre et ceux qui observent». Citant Ricoeur (1990), il indique que «la confiance relève du respect de la promesse», elle résulte d'une «congruence dans le temps entre la parole et le comportement qui la suit». Quelle promesse fait-on aux donateurs de la BDDP? Une promesse de non-évaluation institutionnelle de la qualité de leurs documents sans leur consentement.

D'autre part, cette mise en doute de la qualité des productions des enseignants ne nous semble pas fondée alors que les institutions mettent en avant la professionnalisation du métier d'enseignant. Deux filtres existent et suffisent à nos yeux:

- le filtre du professionnel de l'enseignement qui estime que sa production est de qualité suffisante pour la mettre à disposition;
- le filtre d'un second professionnel de l'enseignement qui estime que la ressource trouvée sur la plate-forme est de qualité suffisante pour être téléchargée et exploitée avec ses élèves.

#### **Don et Etat**

Godbout (1992/2000) émet l'hypothèse que l'Etat ne peut pas être considéré comme un système de don et peut avoir «et a souvent des effets négatifs sur le don». Il constate en effet que les collaborations entre l'Etat et des organismes fondés sur le don ont souvent entraîné le démantèlement de réseaux de dons.

Actuellement, la BDDP se distingue du site de la HEP-Vaud et certains enseignants interrogés imaginaient que ce service était l'initiative de quelques passionnés, les motivant à contribuer «pour aider». Cela est à considérer avec attention.

Ces enseignants pourraient percevoir un rattachement potentiel à un site institutionnel comme une entrave à leurs échanges de matériel pédagogique.

C'est pourquoi, afin d'éviter d'identifier la BDDP à l'Etat, nous proposons de ne pas multiplier les références à l'institution (interface du site, échanges de courrier). Or, la



MIX & REMIX



C'est légitime pour un enseignant de ne vouloir partager certaines ressources qu'avec une communauté réduite

BDDP va effectuer sa mue, suite à la refonte du site de la HEP. Et il ne sera pas facile d'échapper à la rationalisation de l'interface graphique...

### Pression du global sur le local

A une époque où les cantons romands ont réussi le tour de force de se mettre d'accord sur un Plan d'études commun, on peut se demander s'il reste une place pour une base d'échanges comprenant un accès réservé aux seuls enseignants d'un canton. Or, un tel accès limite l'étendue de l'«arène de jugement» selon l'acception d'Arendt (s.d., citée par Caillé, 2007) et favorise un climat de confiance propice au partage. Ensuite, un espace limité à une communauté d'enseignants permet de favoriser un sentiment d'appartenance.

Enfin, il peut être légitime pour un enseignant de ne vouloir partager certaines ressources, comme des épreuves d'évaluation, qu'avec une communauté réduite.

Les ressources en accès libre ont cependant un autre statut, des partenariats sont possibles voire souhaitables avec d'autres communautés.

### Evolution

La BDDP doit donc évoluer pour répondre aux attentes des utilisateurs et aux normes actuelles du web. Son interface et ses fonctionnalités doivent être améliorées afin de favoriser l'esprit du don, de surmonter la modestie des enseignants et de répondre au besoin de reconnaissance.

Voici quelques-unes des adaptations concrètes qui sont en cours de négociation:

- adaptation de l'interface et des fonctionnalités aux normes web2;
- forum «je cherche» afin de mettre l'auteur de ressources en position de répondre à une demande et ainsi de surmonter sa modestie;
- message après téléchargement incitant l'utilisateur à faire un contre-don en offrant un commentaire à l'auteur ou en déposant un document;
- gestion par l'auteur de la possibilité de déposer un commentaire sous ses productions;
- offre d'expertises ergonomiques ou didactiques non contraignantes pour l'auteur;
- remerciements individualisés aux auteurs dont les productions ont été les plus téléchargées dans le mois.

### Conclusion

La BDDP se trouve à un tournant. Nous travaillons à obtenir les moyens nécessaires pour effectuer sa mue. Mais nous vivons à une époque où l'utilitarisme domine et où il n'est pas sûr que la quête de l'efficacité et du contrôle laisse sa chance à cet espace libre reposant sur le don...

Vous pouvez être acteur du destin de cette espace de partage en utilisant les ressources qui sont proposées par vos collègues sur [bddp.hepl.ch](http://bddp.hepl.ch). De même, si vous êtes enseignant vaudois, vous nous aiderez en déposant telle ou telle fiche pédagogique qui a bien fonctionné avec vos élèves lors de votre dernier cours.

Dans un cas comme dans l'autre, vous ferez sourire les statistiques dont sont friands les décideurs...

\* Unité d'enseignement et de recherche médias et TIC  
courriel: [christian.fantoli@hepl.ch](mailto:christian.fantoli@hepl.ch)

### Références bibliographiques

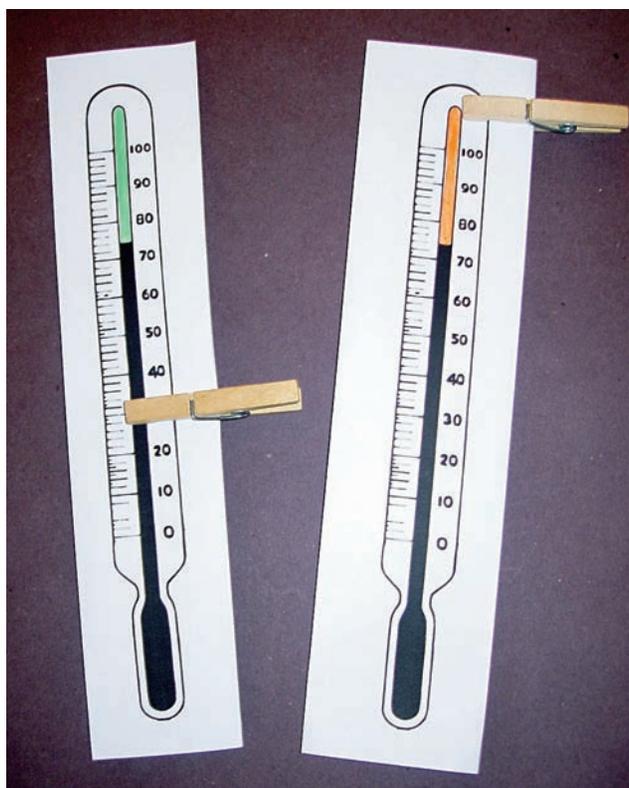
- A. Caillé (1989/2003). *Critique de la raison utilitaire* (2e éd. rev. et aug.). Paris: Découverte.
- A. Caillé (2006a) Le don entre science sociale et psychanalyse. L'héritage de Mauss jusqu'à Lacan. *Revue du MAUSS*, 27, 57-78.
- A. Caillé (2006b) Présentation. *Revue du MAUSS*, 27, 7-36.
- A. Caillé (2006c) Présentation. *Revue du MAUSS*, 28, 5-40.
- A. Caillé (2006d) Quel paradigme du don? En clé d'intérêt ou en clé de don? *Revue du MAUSS*, 27, 127-137.
- A. Caillé (2007). *Don et contre-don: un regard anthropologique sur l'essence du lien social*. Conférence non publiée à la Haute Ecole de la Santé La Source, Lausanne.
- C. Dejours (1995/2007). *Le facteur humain*. Paris: PUF.
- C. Fantoli (2007). *Plate-forme d'échanges pédagogiques et cycles de don*. Genève: Sciences de l'éducation, Université de Genève. Consulté le 14 février 2011 dans [http://hepvd.educanet2.ch/cfantoli/ws\\_gen/31/Plateforme\\_d\\_echanges\\_pedagogiques\\_et\\_cycles\\_de\\_don.pdf](http://hepvd.educanet2.ch/cfantoli/ws_gen/31/Plateforme_d_echanges_pedagogiques_et_cycles_de_don.pdf)
- J. Godbout (1992/2000). *L'esprit du don* (2e éd. rev. et aug.). Paris: La découverte.
- A. Honneth (2000) *La Lutte pour la reconnaissance*. Paris: Cerf.
- M. Mauss (1923). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. In M. Mauss, *Sociologie et anthropologie* (pp. 145-285). Paris: PUF. Consulté le 2 janvier 2006 dans [http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss\\_marcel/socio\\_et\\_anthropo/2\\_essai\\_sur\\_le\\_don/essai\\_sur\\_le\\_don.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/2_essai_sur_le_don/essai_sur_le_don.pdf)
- P. Ricoeur (1991). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

# Ces p'tits riens qui changent tout

Trois histoires vraies d'institutions<sup>1</sup> qui médiatisent les relations dans la classe.

## Le thermomètre de l'humeur

Notre humeur est variable: gaie ou triste, optimiste ou pessimiste, calme ou irritable, stable ou colérique, détendue ou anxieuse. Cette disposition affective fondamentale influe sur nos relations avec notre environnement. Or, chacun la contrôle plus ou moins.



Le professionnel, en principe, maîtrise son humeur. Toujours? Jean, enseignant de 6e primaire, lucide et rempli d'humour, ne le pense pas. Il a trouvé un moyen pour combattre ses sautes d'humeur: il a accroché dans sa classe, *le thermomètre de l'humeur du professeur*. Un curseur lui permet d'avertir ses élèves quand celle-ci est en baisse...

Ce thermomètre a mis de la bonne humeur en classe! Il a tellement plu à ses élèves que chacun a voulu fabriquer le sien.

Jean s'est alors rendu compte que ce qui était au départ un gadget, une plaisanterie, pouvait devenir un moyen de prendre conscience de la variabilité de son humeur et d'apprendre à la contrôler. Cet outil s'est alors révélé être un médiateur très intéressant entre tous les acteurs de la classe. Véritable institution<sup>1</sup>, il a provoqué la chute de ces gestes qu'on ne peut admettre, ni du professionnel ni des élèves: la gifle, la prise du bras trop forte, le gros mot, le regard méprisant. Le temps d'aller au thermomètre indiquer son humeur, en reportant le geste ou le mot de trop à quelques secondes plus tard, évite finalement leurs apparitions. On ne passe pas dans le non-dit pour autant. Le thermomètre montre qu'il vient d'y avoir mal-être.

Quand le thermomètre d'un enfant, voire du maître, demeure durant quelques jours en bas de l'échelle, tous le remarquent. Le défi étant, pour toute la classe, de tenter de maintenir la température générale au beau fixe, chacun cherche à comprendre les sources de la mauvaise humeur. Pour rétablir la bonne.

«Pour moi, dit Jean, ce moyen placé dans ma classe par hasard (je l'avais reçu d'un ami) est devenu un tremplin pour travailler la question de nos comportements. Nous nous rendons vite compte avec les élèves que la mauvaise humeur rend la vie difficile pour tout le monde. Il faut par conséquent s'en occuper. Elle est un vrai

signal d'alarme. Le fait de la remarquer nous conduit à en parler. Et le fait d'en parler – sans jouer le moins du monde au psychologue – nous permet souvent de trouver l'origine de notre mauvaise humeur. Avec mes élèves, nous avons ainsi cerné: le devoir non fait qui a provoqué une réprimande, la peur de retrouver tel enfant menaçant à la récréation, une dispute qui vient d'avoir lieu, une situation de travail non appréciée, la rupture avec son petit ami, le portable resté à l'extérieur de la classe dans la poche de la veste, le racket. L'origine correspond parfois à une insatisfaction dans la vie privée. Certains enfants en parlent. D'autres pas. Mais le fait d'avoir pu dire dans ce dernier cas: «C'est personnel» change déjà les choses. Prononcer ce *maître mot* (au sens où la pédagogie institutionnelle l'entend), c'est déjà souvent renoncer à sa mauvaise

La mauvaise humeur est un vrai signal d'alarme

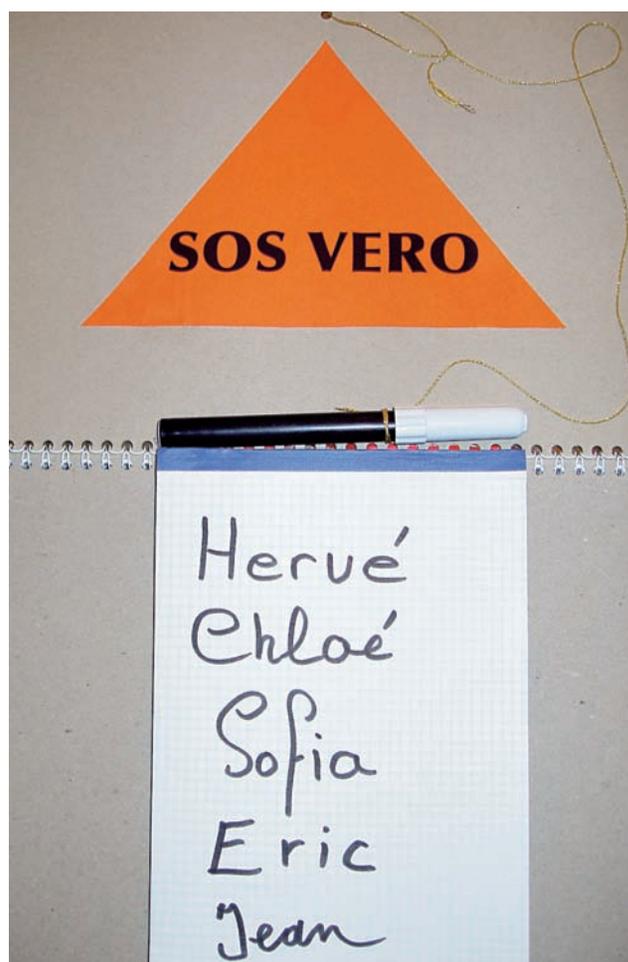
humeur. Parce qu'en écho l'enfant reçoit ce message: «Le groupe est au courant, il se réjouit de voir remonter ton thermomètre, et si tu veux parler de tes ennuis, on t'écouterà, seul ou tous». Il y a alors ce genre de dénouements parfois: l'enfant sujet aux montées de colère ou d'angoisse, qui avait toujours son thermomètre très bas, le fait remonter. Signe qu'il a décidé, déjà, de reprendre le contrôle de son humeur. Et souvent parce qu'il a trouvé une solution à son insatisfaction.

Jean propose des périodes *thermomètre de l'humeur* quand il sent que le climat de classe se détériore.

### SOS VERO

**Dans sa classe, Véronique travaille par contrats avec ses élèves. Durant certaines périodes, le travail est individuel ou par petits groupes. Une des règles mises en place dans la classe stipule que lors de ces périodes on se parle à voix basse. Pour ne pas se déranger mutuellement. SOS VERO lui rend alors de grands services.**

Etant à la disposition de tous les élèves, mais en réalité occupée avec un seul élève ou avec un seul groupe, Véronique s'est rendu compte que les enfants attendaient de longs moments la main levée pour qu'elle passe les voir. Elle a alors eu cette jolie idée: accrocher au mur de la classe un panneau porteur d'un écriteau «SOS VERO»,



avec un gros feutre et un bloc de feuilles de grand format. Les élèves désirant le passage de l'enseignante viennent simplement écrire, ligne après ligne, leur nom sur le bloc. En gros. La liste, qui peut être lue par toute la classe, détermine les priorités.

Cette institution que représente ce panneau rend service à tous. Les élèves n'attendent plus que Véronique passe. Voyant qu'il y a trois ou quatre inscrits avant eux, ils travaillent sur un autre objet du contrat de travail. Bref, ils ne perdent plus leur temps ni à lever la main ni à tenter de se faire remarquer pour être vus. Ils ne s'insurgent plus contre Véronique, comme ils le faisaient quand, sans le vouloir, elle allait répondre à un élève qui, pourtant, levait la main depuis moins longtemps qu'eux. Ils ne font plus la queue au bureau de l'enseignante, quand celle-ci quitte le mode «circuler dans la classe» pour répondre de cet endroit.

Pour Véronique, cette institution a plusieurs avantages aussi. Elle facilite l'organisation de son travail et de celui des élèves. Elle favorise un climat plus calme: plus besoin de faire sans cesse baisser le ton. La présence et la fonction de l'écriteau le rappellent. Elle permet moins d'injustice: chacun, à son tour, est servi, s'il est inscrit.

Mais ce SOS VERO fait plus encore: il est un indicateur des temps de différenciation que l'enseignante offre aux enfants. Véronique a pris l'habitude de s'obliger à opérer une fois par mois ces constats: vers qui va-t-elle sans cesse? vers qui ne va-t-elle jamais? Elle découvre ainsi parfois que ceux qui auraient le plus besoin d'elle ne lancent jamais de SOS. Que d'autres en profitent plus que nécessaire. Elle met ensuite les élèves devant les chiffres: les nombres de passages de Véronique chez les uns et les autres sont très différents. Elle ouvre alors la discussion avec tout le groupe: sur l'utilisation de l'écriteau, sur le type d'organisation du travail qu'il facilite et sur les raisons qui font que les uns l'utilisent beaucoup et d'autres pas.

Entendre les diverses raisons avancées par les enfants de leur utilisation du SOS VERO est le meilleur moyen de leur faire prendre conscience des aides dont ils peuvent bénéficier, mais dont plusieurs ne profitent pas. SOS VERO – et c'est une des qualités principales de cette institution – fait comprendre aux enfants qui ont le plus de difficultés, combien leurs camarades les plus brillants rencontrent, eux aussi, des problèmes. Qu'ils ne comprennent pas tout, tout de suite. Qu'ils ont aussi besoin d'explications. Bref, que ces bons élèves leur ressemblent finalement en tout point. Sauf qu'ils n'ont aucune gêne, aucune honte à demander de l'aide et qu'ils savent utiliser l'enseignant. Véronique travaille alors la question avec tous.

Des recherches sont en cours sur les «règles de métier» que se donnent les enseignants<sup>2</sup> pour faire acquérir à leurs élèves la fameuse «autonomie» dans le travail. Véronique a trouvé là un moyen de faire comprendre que savoir demander de l'aide fait aussi partie de l'autonomie. Les élèves comprennent alors mieux combien cette aide passe parfois par des chemins qui ressemblent à des refus

d'aide. Quand, par exemple, l'enseignante ne répond pas à leurs questions, mais leur demande de vérifier tel argument dans un livre ou sur internet. Ou quand, en guise de réponse, elle les fait se confronter à un nouvel obstacle, pour leur ouvrir de nouvelles pistes de recherche.

### La consigne chantée

**Concevoir une consigne de travail est considéré comme étant une activité de l'enseignant qui mérite une grande réflexion, car de la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué. Mais chacun sait combien toute consigne peut être, malgré tous les soins donnés, interprétée de manières différentes par les élèves. Les adultes se retrouvent d'ailleurs dans le même cas, quand ils reçoivent eux aussi des consignes.**

La question de la compréhension des énoncés est une des questions centrales de la psychologie cognitive, tant elle est complexe. Demeure ainsi à poursuivre l'expérimentation pédagogique.

Pour s'assurer qu'une consigne soit comprise, beaucoup pensent qu'il faut la reformuler, éventuellement plusieurs fois. Et pour vérifier qu'elle a été comprise, qu'il faut la faire reformuler par un, voire plusieurs élèves. Quand les élèves n'y parviennent pas, l'enseignant se lance souvent dans des explications qui aident la compréhension de certains, mais noient les élèves dans un flot de paroles. Sont alors perdus ceux qui avaient déjà le moins bien compris. Ainsi, souvent, le moment où la consigne est donnée est un moment de stress. Pour certains élèves et pour l'enseignant.

Fabienne enseigne en 2<sup>e</sup> primaire. Elle a étonné plus d'un étudiant en stage dans sa classe par rapport à son traitement de la consigne. Et plus précisément sa manière de les donner.

Tout d'abord, elle a pris l'habitude d'honorer, pour les consignes simples, ce qui est devenu pour elle une règle du métier: s'assurer de leur clarté. En vérifiant si elles répondent aux questions: *qui? quoi? quand? où? pour quand? comment? pourquoi?* Ainsi elle ne dira pas: *Vous pouvez ranger!* Mais: *Merci de ranger vos affaires calmement dans votre pupitre, vous avez le temps. La récréation commence dans trois minutes.*

La surprise pour les étudiants est alors de découvrir que les consignes sont toujours... chantées par l'enseignante. Qui invente, chaque fois, une mélodie s'adaptant à la longueur de la consigne. Et qui interprète vraiment la consigne. Le résultat est toujours le même: la consigne n'est plus un stress, le temps que l'enseignante la chante deux ou trois fois, tout est rangé dans le calme le plus absolu. Parfaitement compris.

Pour les consignes devant mettre les élèves dans un travail plus complexe, Fabienne soit écrit les consignes au tableau, soit les remet par écrit sur un document. Mais, toujours, elle chante la consigne dans un premier temps. Dans les jardins d'enfants, il est habituel d'entendre des consignes chantées qui rappellent les actions à faire. Elles



Les enfants de 2 à 5 ans passent 40% de leur temps en activités de routine et de transition

sont le plus souvent chantées avec les enfants eux-mêmes. Ainsi en est-il du «blues du lavage des mains». Nicole Malenfant, qui présente ce blues dans son livre<sup>3</sup>, nous apprend que les enfants de 2 à 5 ans, mis dans une structure d'accueil, passent en moyenne 40% de leur temps en activités de routine et de transition. Activités touchant à l'hygiène, aux goûters et aux repas, à la sieste ou au repos, au rangement et au nettoyage, à l'habillage, aux déplacements, aux rassemblements et aux attentes. Pour cet auteur, ces situations offrent des occasions propices aux divers apprentissages essentiels au développement global des enfants de 2 à 8 ans. La mise des consignes en musique provoque, chez les petits, une sorte de rite qui avertit qu'une demande est faite de la part de l'adulte. Un signe qui les alerte d'un travail qu'ils doivent faire.

Ce que Fabienne propose est quelque chose de cet ordre. Il ne s'agit pas d'habiller la consigne pour qu'elle devienne méconnaissable. Le fait de chanter n'est qu'un rite qui indique qu'une nouvelle activité est demandée par l'enseignante. Le fait que musique et consignes varient ne change rien à l'alerte. La consigne chantée engage l'attention. De manière agréable. Elle remplace les «Etes-vous prêts?» ou «Etes-vous enfin prêts?» comme les «Puis-je commencer?» ou les «Chut.. chut... chut» qui s'enchaînent souvent avant une mise en situation nouvelle. La consigne est ensuite lue silencieusement. Les élèves se mettent au travail. Fabienne observe alors très attentivement l'entrée dans la tâche, écoute les questions pour comprendre si elles sont en rapport avec l'activité que la consigne est censée enclencher. Ce qui lui permet de différencier la manière de mettre en travail chacun, en partant de ce qui a été compris. C'est une consigne chantée qui indiquera la fin de la période de travail. ●

<sup>1</sup> Le mot institution est utilisé au sens de la Pédagogie institutionnelle. Voir: Francis Imbert (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie institutionnelle*. Paris: ESF.

<sup>2</sup> Jacques Méard et Françoise Bruno (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse: Octares éditions.

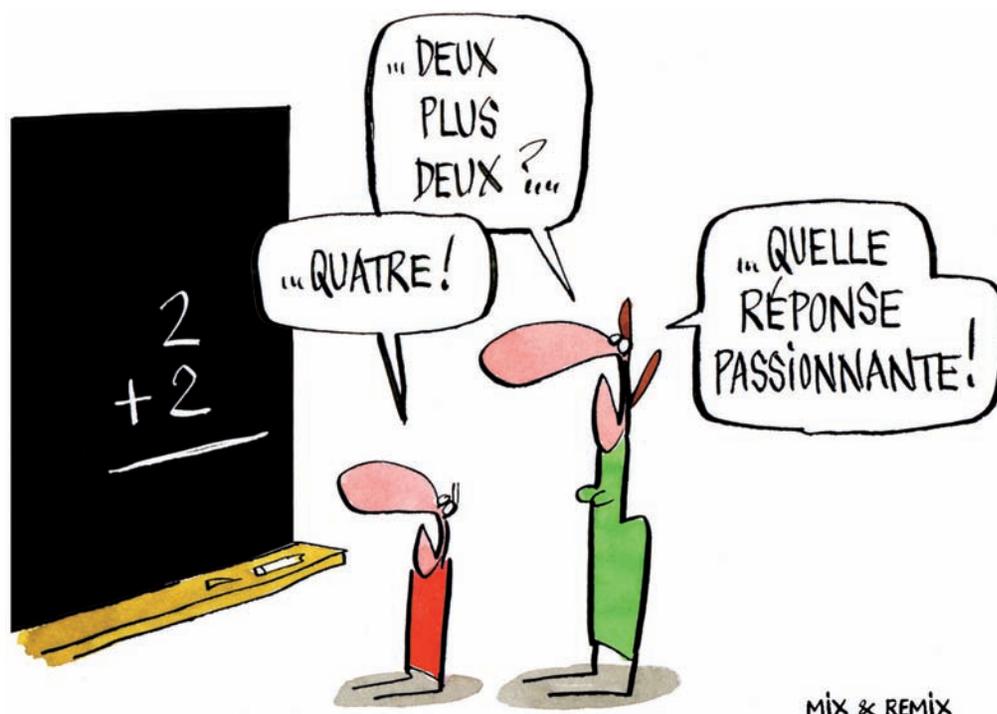
<sup>3</sup> Nicole Malenfant (2006). *Le petit enfant au quotidien. En crèche, en garderie et en classe maternelle. Avec CD audio incorporé (60 comptines)*. De Boeck.

# Aimer enseigner les mathématiques

Quand réussir engendre de la confiance et de l'audace.

*Il faut valoriser le goût du savoir pour en diminuer le coût.*

(M. Develay)



## Réussir en classe, cela se produit dans quel domaine?

Sans hésiter, je peux répondre que l'enseignement des mathématiques est ce que je réussis le mieux en classe. J'ai un réel plaisir à enseigner cette matière et je crois que les élèves le perçoivent: ils manifestent un plaisir, voire un enthousiasme à faire des maths. Pourquoi? Parce que je maîtrise la matière à enseigner et que je connais très bien le programme. De plus, les mathématiques étaient déjà ma branche préférée à l'école. Donc, je me sens vraiment à l'aise dans cette matière où je peux me permettre un enseignement varié et, surtout, différencié. Je pense que l'on enseigne bien ce que l'on possède bien et qu'il faut, en plus, un peu de passion, ce sentiment où émotion et découverte se conjuguent bien.

## Me permettre de... signifie: oser, innover?

Je crois que c'est cela. J'ose différencier l'enseignement en donnant aux élèves la possibilité de travailler selon leur niveau et à leur rythme (seuls, à deux ou à trois). Ce

sont des moments que j'aime organiser, «orchestrer»: le travail en petits groupes où les questions de relance, l'encouragement à poursuivre une idée ou l'invitation à la confrontation et au doute font partie de mes gestes professionnels. Ces petites ruches en activité offrent à chaque élève de quoi travailler à son niveau de compétences, les problèmes les plus exigeants du manuel de 5-6P assurant aux élèves qui ont des facilités des défis qui leur évitent l'ennui. J'ai découvert que certains élèves s'ennuient à l'école parce qu'ils comprennent très vite. Ainsi, ces modalités différenciées de travail libèrent de mon temps pour prendre en charge les élèves ayant des difficultés. Des mini-synthèses ponctuelles viennent poser des jalons de compréhension dans les démarches de chaque groupe.

## Il faut un certain art pour mobiliser plusieurs perceptions?

Peut-être, mais c'est mon approche. Pour construire les notions ou les concepts, je fais énormément dessiner,

illustrer, exemplifier, démontrer dans le réel de la classe (rechercher des parallèles dans l'environnement, par exemple), et, surtout, verbaliser avec une exigence constante de vocabulaire. En mobilisant tous les sens, les élèves expérimentent, verbalisent et comparent leurs découvertes. Ainsi, «à travers différents regards», ils acquièrent de véritables habiletés qui aiguisent leur esprit de recherche: se fabriquer des images de la situation, avoir des représentations. Varier les approches, adapter l'enseignement à la réalité de la classe, innover sans cesse et responsabiliser les élèves, voilà les conditions de la réussite selon moi.

Le fondamental, c'est le structurant. Mon but est de placer les élèves dans une situation où ce sont eux qui mènent le jeu et prennent en charge l'intention et le but de la recherche. Ainsi, par la coordination de différents points de vue (différentes manières de faire sont échangées, confrontées), on assiste à un meilleur développement: les formes coopératives d'apprentissage élaborent des significations collectivement. Tout un registre de manipulations, de comportements et de raisonnements s'active pour trouver des solutions.

Percevoir sa compétence: un sentiment de confiance qui génère toutes les audaces.

Pour Bandura (2003), quatre sources principales viennent alimenter la perception de sa compétence:

– **Les performances antérieures**, c'est-à-dire les expériences personnelles qui correspondent à des succès ou à des échecs. En effet, face aux activités nouvelles, échecs et réussites passés deviennent très vite des références.

– **L'observation des autres en train de réaliser des activités**. La démonstration, en vue d'exécuter une activité, permet aux élèves d'exécuter une tâche mais, en plus, la démonstration sert de jugement évaluatif pour l'estimation des élèves à accomplir la tâche future.

– **La persuasion verbale** qui correspond aux commentaires et aux encouragements des enseignants et des parents. Les interventions de l'enseignant tant au début de l'activité qu'en cours d'exécution peuvent s'avérer efficaces pour améliorer ou maintenir la perception de compétences des élèves.

– **Les états physiologiques** (frissons, peur, déception). Entre calme et panique, les états physiologiques contribuent aussi à la perception qu'un élève a de sa compétence.

Apprendre à se percevoir compétent, c'est oser proposer, chercher et affronter les erreurs. C'est d'abord apprendre des situations, des objets, des règles d'action, des procédures, des manières d'agir et des expériences en accumulant tant de ressources qui font grandir la confiance.

## Agréable et essentiel ne s'opposent pas

«On n'apprend pas à un enfant, c'est lui et lui seul qui peut le faire s'il s'en sent ou s'il comprend l'utilité et s'il accepte d'en payer l'effort. Si l'on veut bien considérer l'importance de la joie de comprendre et de résoudre, alors l'opposition entre utile et agréable à l'école s'avère peu pertinente.»

Soulas B. (2008)

### Le programme, c'est alors une contrainte créative?

Je considère qu'une bonne compréhension des objectifs, du programme et des exigences à atteindre, de même que des critères d'évaluation font partie des éléments qui contribuent à la réussite. *Le pourquoi on fait cela? et qu'est-ce qu'on apprend avec ce domaine ou cette manière de faire?* sont des questions incon-tournables pour que les élèves trouvent du sens et de l'intérêt à ce qu'on propose en classe.

### Une manière de jouer en quelque sorte?

J'ai toujours considéré les maths comme une sorte de jeu intellectuel dans lequel trouver des stratégies pour résoudre un problème était fascinant.

### Un sentiment de réussite, c'est cela qui pousse vers le défi et la complexité?

Oui, il faut donner aux élèves l'occasion de réaliser des apprentissages difficiles en proposant des objectifs élevés qui stimulent leur envie d'apprendre et une certaine persévérance à poursuivre une recherche.

L'enfant qui démontre sa compréhension perçoit un vrai sentiment de maîtrise et de pouvoir sur les choses. Finalement, tout peut être prétexte à une gourmandise de recherche, tout peut solliciter une curiosité et une envie d'apprendre. Il s'agit là d'attitude, de posture à entretenir et à activer. La joie de savoir s'apprend aussi, je crois. Et les contraintes mathématiques jouent leur rôle de médiateurs en devenant des stimulants pour l'attention. ●

**L'activité de représentation exige la convergence de facteurs moteurs, perceptifs et symboliques pour réaliser l'image d'un objet, d'un signe, d'une notion.**

### Références

A. Bandura (2003). *Auto-efficacité – le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles. De Boeck.  
M. Develay (1997). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF,  
B. Soulas (2008). *L'Éducation musicale, une pratique nécessaire au sein de l'école*. L'Harmattan.

# Nos élèves programment des tortues et des robots!

*A l'heure actuelle, l'utilisation de l'ordinateur revient essentiellement à programmer les enfants. Il faut inverser le processus en permettant à l'enfant de programmer l'ordinateur, d'acquérir ainsi la maîtrise d'une puissante technologie et d'entrer en contact avec quelques-unes des idées les plus profondes des sciences, des mathématiques et de l'élaboration de modèles.*

*Le Jaillissement de l'Esprit, de Seymour Papert*

Dans le cadre de l'intégration des nouvelles technologies au cycle d'orientation du Gibloux à Farvagny (Fribourg), nous sensibilisons nos jeunes élèves à la pensée scientifique créative en leur proposant un atelier facultatif de programmation. Immérgés dans une démarche d'exploration, nos élèves découvrent et acquièrent les techniques de base du *design* et de la programmation via un langage bien adapté et très convivial: XLOGO. Nos ateliers sont directement inspirés de la philosophie LOGO, dans la lignée des travaux de Piaget et de Papert favorisant l'émergence de l'autonomisation et du transfert des apprentissages.

Nous mettons donc à disposition de nos élèves l'ensemble du matériel didactique leur permettant d'expérimenter de manière agréable et progressive cette philosophie de la construction réflexive du savoir.



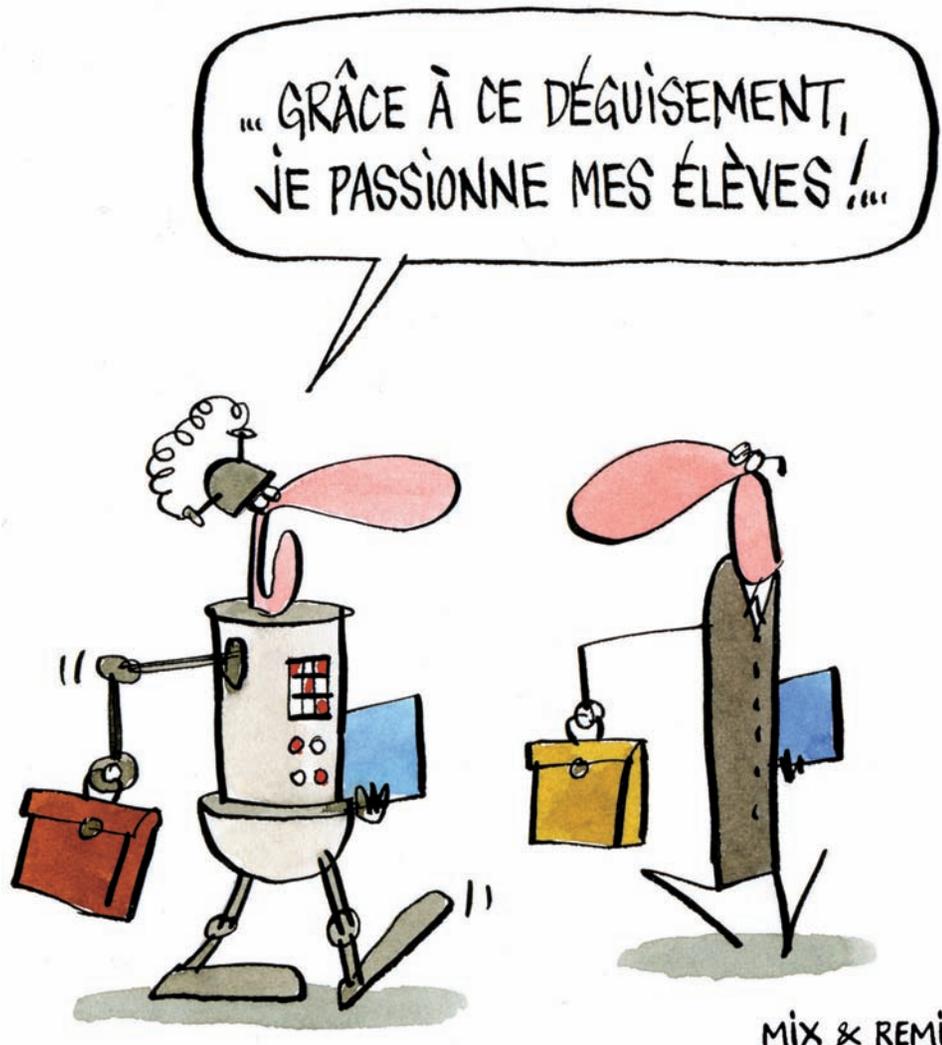
XLOGO possède un environnement graphique français qui leur permet de développer des savoir-faire et des connaissances de manière personnelle et inventive. L'utilisateur doit simplement déplacer un objet appelé «tortue» sur l'écran à l'aide de commandes, telles que «avance», «recule», «tournée droite 90», etc. Il s'agit d'une approche graphique très intuitive, donc idéale pour débiter avec des élèves. Ils pourront ainsi aisément créer des dessins, des opérations sur des listes et des mots, de la musique, des jeux et toutes sortes de programmes inter-

actifs, tout en intégrant les bases de la programmation, telles que les notions de primitives, procédures, boucles, variables, récursivité, etc. L'un des points forts de ce langage consiste en ses messages clairs et instantanés en cas d'erreur, ce qui favorise beaucoup leur autonomie d'apprentissage. La motivation et l'enthousiasme dont font preuve nos élèves leur permettent de construire des compétences de plus en plus complexes, tout en intégrant des notions relatives à la perception, à la planification de l'action ainsi qu'à la réflexion critique. Ils sont ainsi amenés à affiner leurs facultés cognitives d'analyse et de synthèse.

## Apprendre, c'est construire: *Learning by doing*

Portés par l'enthousiasme de nos élèves durant plus de cinq ans, nous leur offrons maintenant la «cerise sur le gâteau» de la programmation: la possibilité de programmer la brique intelligente et les cinq senseurs d'un ROBOT! Nous exploitons la version éducative de la plateforme LEGO MINDSTORMS qui est utilisée dans plus de 25 000 institutions d'éducation à travers le monde, allant des écoles primaires aux universités. Dans le cadre de nos ateliers, nos élèves accèdent avec aisance à l'architecture et au langage de ce puissant outil de modélisation des phénomènes biologiques et physiques de notre environnement.





MIX & REMIX

Nos élèves y découvrent la technologie inhérente à chaque capteur, ainsi que la difficulté de tenir compte de tous les paramètres environnementaux dans la logique de leurs programmes. Ils n'ont par contre aucune difficulté à s'adapter à un autre langage de programmation et prennent plaisir à en tester les procédures de manière collaborative et autonome. Ils tirent profit des moyens didactiques que nous leur avons créés dans le cadre d'une démarche pédagogique spécifique qui respecte la philosophie LOGO sous-jacente. Se hissant à des niveaux leur permettant de formuler clairement et simplement des problèmes, de les représenter et de les explorer grâce à une analyse rigoureuse de leurs erreurs, ils élaborent avec une grande satisfaction des stratégies pour appréhender des phénomènes naturels.

Ainsi ils construisent des modèles et créent des programmes qui les éclairent et leur donnent du sens. L'ordinateur se met alors au service de cette démarche scientifique d'exploration et de résolution de problèmes. C'est probablement aussi ce pouvoir sur la machine qui explique leur enthousiasme et leur engagement créatif, d'autant plus marqués chez les élèves en difficulté scolaire! Les objectifs interdisciplinaires de nos ateliers et les modèles naturels qu'ils proposent s'intègrent parfaitement dans des visées prioritaires des Mathématiques et

Sciences de la Nature de notre nouveau Plan d'études romand. C'est pourquoi nous proposons notamment des formations et ateliers pour les enseignants de différents niveaux de scolarité, organisés en collaboration avec notre HEP et avec le soutien du Département d'informatique de l'Université de Fribourg. Nous nous tenons à votre disposition pour de plus amples informations.



\* olivier.jorand@unil.ch et manuela.barraud@fr.educanet2.ch

# Tengo un Sueño

Les élèves du Collège Rousseau à Genève se lancent dans l'écriture après deux ans à peine d'apprentissage de l'espagnol. Et ça marche!

Elisabeth Kellenberger enseigne l'espagnol dans les degrés 1 à 4 du collège Rousseau, c'est-à-dire dans les filières générales du secondaire II qui conduisent au baccalauréat. Elle s'efforce de faire en sorte que les élèves prennent plaisir à s'exprimer, à parler et à écrire. Elle a fait publier deux ouvrages de nouvelles écrites par des élèves de 2<sup>e</sup> année (16 à 17 ans) et de 4<sup>e</sup> année (18 à 20 ans).

## Comment faites-vous pour que vos élèves s'expriment en espagnol?

Dès la 1<sup>re</sup> année, la classe se passe uniquement en espagnol. Les élèves protestent un peu au début. Je leur dis «Patiencez, ça va venir» et, en effet, au bout de deux à trois mois, il n'y a plus de problèmes. Je mets l'accent sur les dialogues; les élèves les jouent en classe. Il faut que les sujets les intéressent pour qu'ils s'élancent. J'ai la chance d'enseigner dans des classes multiculturelles et les leçons et discussions sont intéressantes et vivantes du fait de cette richesse.

## Sans-doute doivent-ils aussi passer par l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire?

Oui, bien sûr, on n'apprend pas une langue sans apprentissage formel. Il est important que le vocabulaire soit relié à un contexte, à un usage. Je ne donne jamais de listes de mots tout secs. Les élèves apprennent et exercent le vocabulaire au fil de nos lectures. Ils l'utilisent dans les discussions et les petits textes de quelque 100 mots qu'ils écrivent régulièrement en classe dès la 1<sup>re</sup> année. Les listes de mots sans contexte sont difficiles à mémoriser; les élèves les savent pour l'interrogation orale ou écrite, et les oublient ensuite. Les mots sont des vecteurs d'idées; on les apprend plus facilement quand on pense au contexte. Il faut, cela va sans dire, apprendre un langage correct; j'exerce donc beaucoup les verbes, car ils portent le discours. Nous faisons de rapides répétitions au début des leçons. Toutefois, il ne faut pas que la peur de faire des fautes freine l'envie de s'exprimer.

## Les cycles d'enseignement des langues sont de deux ans au collège. Préférez-vous enseigner en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années ou en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années?

Je n'ai pas de préférence; j'ai plaisir à commencer en 1<sup>re</sup> année, car on avance vite et les élèves sont surpris et fiers



de leurs progrès. A la fin de l'année, ils savent se débrouiller dans diverses circonstances et tenir une simple conversation. En 2<sup>e</sup> année, on commence à lire des textes littéraires et on travaille plus à fond en soignant l'usage des temps. Les deux premières années, je traite des thèmes qui intéressent les adolescents: la pauvreté, l'amitié, la loyauté, l'amour et même la mort. Les élèves de 1<sup>re</sup> année viennent d'opter pour un film sur les enfants soldats au Salvador. Nous traitons toujours de questions de société, de culture, etc. des pays hispanophones.

## Et les élèves de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> années?

Je cherche des textes et des ouvrages qui traitent des questions que se posent les jeunes de cet âge: la liberté, le libre arbitre, la révolte, par exemple. Dans la classe de 3<sup>e</sup> année, nous lisons en ce moment Federico Garcia Lorca. Ce grand écrivain fut exécuté en 1936 au début de la Guerre civile espagnole. Il avait 38 ans. Nous traitons des thèmes de ses œuvres: quelle place pour l'individu, la femme surtout, dans la société, quelles luttes contre les injustices et l'exclusion? Pour Lorca, priver des êtres humains de leur liberté, de leur dignité et de l'accès au savoir et à la culture revient à les asservir. Ce qui était vrai dans l'Espagne des années 1930 l'est toujours aujourd'hui dans de nombreux pays. Les élèves le découvrent eux-mêmes.

En 4<sup>e</sup> année, j'ai choisi Gabriel Garcia Marquez. Cet auteur crée un monde mythique, certes, mais dont les thèmes sont universels: la vie des hommes soumise ou non à la fatalité, par exemple.

**Qu'est-ce qui vous a incitée à publier le premier ouvrage?**

C'est un hasard; un simple exercice de rédaction s'est avéré si réussi que j'ai pensé qu'il serait intéressant de le publier. Le directeur m'a appuyée et l'éditeur Slatkine a publié ces nouvelles.

J'avais proposé aux élèves de 4<sup>e</sup> année de lire *La Vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*. Il s'agit du premier roman picaresque espagnol paru au milieu du XVI<sup>e</sup> siècle. Un petit chef-d'œuvre dont on ne connaît pas l'auteur. Il raconte les aventures et mésaventures de Lazarillo (Lazare), un garçon de famille pauvre, contraint de se mettre au service de différents maîtres: un mendiant aveugle, un curé avaro, un écuyer vaniteux, etc. Parfois voleur, ce vagabond doit sa survie à son ingéniosité. Il jette un regard sans complaisance sur la société; il en raconte la dureté, l'hypocrisie et le cynisme.

Nous avons parlé de la vie des *picaros*, ces anti-héros maltraités par la vie dans l'Espagne du XVI<sup>e</sup> siècle, à l'aube du siècle d'or. Les élèves trouvaient l'histoire de Lazarillo plutôt dépassée. Je leur ai dit de réfléchir aux «*picaros modernes*», à ces enfants qui, aujourd'hui comme hier, sont condamnés à trouver les moyens d'assurer leur subsistance. Je leur ai proposé d'écrire une nouvelle qui raconte la vie d'un de ces enfants dans un pays de leur choix. Il fallait toutefois que l'histoire soit documentée; les élèves devaient donc faire une recherche sur le pays, son histoire, son régime politique, ses conditions de vie, etc.

**Avez-vous un exemple en tête?**

Oui, un élève a traité de l'exode rural au Pérou. Un paysan quitte le domaine d'un riche propriétaire terrien avec l'espoir d'une vie meilleure. Il aboutit avec sa famille dans un bidonville de Lima. Son fils se trouve confronté à la violence et apprend à survivre dans cette société à la dérive.

**Avez-vous corrigé les textes des élèves?**

Je ne voulais pas trop toucher à leur style. J'ai simplement souligné les erreurs. Les élèves corrigeaient ensuite. Nous avons procédé à deux passages de correction.

**Les élèves étaient-ils contents? Est-ce que ce premier livre a eu du succès?**

Oui, les élèves étaient heureux et émus de voir leurs noms imprimés dans un ouvrage. Les parents étaient très fiers. Le livre a eu un certain succès; il s'est vendu et, de plus, il a

été publié en 2009 en Espagne aux Editions Endymion.

**Après ce succès, vous avez fait paraître un deuxième ouvrage. Quel en était le sujet?**

Avec les élèves de 2<sup>e</sup> année, nous avons lu une pièce de théâtre: *Historia de una escalera*, d'un auteur espagnol Antonio Buero Vallejo. Les deux jeunes personnages de ce récit rêvent d'une vie différente de celle de leurs

parents: une vie sans concession, sans compromis. Réussiront-ils? La pièce ne le dit pas. Nous avons eu une discussion en classe à ce propos. De fil en aiguille, nous avons parlé des rêves, des utopies qui échouent ou qui se réalisent, comme celle des orchestres d'enfants des rues fondés au Venezuela par José Antonio Abreu.

J'ai demandé aux élèves d'écrire de petits récits sur ce thème du rêve. Comme pour le premier livre, ils choisissaient un pays, se documentaient et ensuite écrivaient une histoire. Il s'agissait de raconter la vie d'un enfant dans une situation contemporaine et d'imaginer ses rêves. Les situations et les pays traités sont nombreux: l'esclavage au Brésil, les disparitions en Argentine, par exemple. Les rêves les plus fréquemment évoqués sont la paix et l'accès à l'éducation.

**Comment avez-vous procédé?**

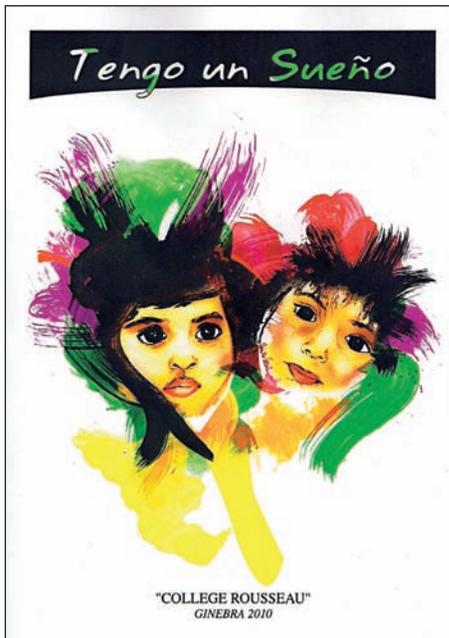
Les élèves ont écrit leur petite histoire chez eux. S'agissant des corrections, j'ai fait de même que la première fois. L'écriture implique un gros effort de recherche et de réflexion. Il faut aussi connaître un certain vocabulaire, réfléchir aux temps des verbes, etc. Les élèves y arrivent. Je suis d'avis qu'on retient mieux ce qu'on cherche et qu'on exerce soi-même.

**Les élèves ont-ils une idée de ce qu'écrivent les autres?**

Oui, chacun parle de sa nouvelle en classe et explique les raisons de son choix. En espagnol, bien sûr. Les élèves ont aussi passé leur examen semestriel sur une nouvelle du livre qu'ils avaient choisie. En outre, ils devaient encore préparer des questions, des exercices de langue et proposer des thèmes de discussion sur une autre nouvelle tirée au sort.

**Travaillez-vous aussi avec d'autres moyens?**

Oui, nous avons réalisé un DVD et nous travaillons en ce moment à une vidéo pour le Festival Vidéo Scolaire. Il faut varier les supports afin de pénétrer dans toutes les formes du langage. ●



**Livres:** Collège Rousseau. 2007. *Pícaros en el siglo XXI*. Slatkine Ginebra – Collège Rousseau. 2010. *Tengo un sueño*. Ginebra.  
**DVD:** Collège Rousseau 2009 «*Y por qué están juntos*» (J.L. Borges, A. Storni, C. Gardel) – Los estudiantes de la clase de español 4 ESOSO1.

# À chaque année sa couleur

## Oser vivre sa passion trente minutes tous les matins

Jean-Marc Richard enseigne à l'école primaire des Pervenches à Carouge. Chaque année, sa classe a une couleur. Donnée par un projet spécifique. Il y a ainsi l'année «botanique», l'année «poésie», l'année «cabanes»... Toutes représentent une entrée dans la culture. Nous l'avons interviewé après avoir vu ses élèves se produire lors d'un concert donné à la fin de deux ans «couleur flûte à bec».



### Pourquoi un projet par année?

Je cherche, en conduisant une démarche de projet sur toute l'année, à installer une structuration du travail annuel, avec des rites qui soient propres au groupe-classe, des repères temporels et spatiaux bien à nous aussi. Cette spécificité «classe» provoque un certain climat de travail, des attentes entre maîtres et élèves plus naturelles, moins scolaires sur le plan de la relation humaine. Ce qui ne signifie pas qu'il y ait confusion des rôles, mais chacun se sait attendu pour réaliser un projet commun. Chacun sait l'importance de sa présence. Toute pédagogie de projet fait vivre une certaine aventure commune qui, en rendant chacun responsable, provoque tant le devoir que l'envie

d'être là. C'est une assurance contre l'absentéisme et l'ennui!

Quand on suit sa classe plus d'un an, le projet peut être plus ambitieux. Quand j'ai ma classe deux ans, c'est le projet «flûte à bec» qui a alors ma faveur. Deux ans représentent la durée qui permet à la classe de se produire en concert, mais aussi, et c'est l'essentiel sur le plan de la formation, un laps de temps suffisant pour que les élèves construisent des compétences assez solides pour ne pas s'estomper quand nous nous quittons. Au bout de deux ans, ils savent déchiffrer seuls et peuvent jouer pour eux. Sans compter ceux qui auront envie d'aller plus loin en musique.

### Quand et comment démarrer le projet?

Je me suis engagé trois fois dans le «projet flûte à bec» avec une classe. Deux fois, il fut conduit durant deux ans. Une fois, trois ans. Parents, élèves, collègues savent ainsi tous déjà quelque chose du projet quand je le lance aujourd'hui. Mais je demeure attentif à l'information à donner aux familles. La dévolution du projet aux élèves passe aussi par là.

Je convoque ainsi les parents, la première semaine d'école, pour les informer en détail sur les objectifs du projet. Quand j'ai fini cette présentation et répondu aux questions, aucune famille ne le refuse. Oui... je les embarque et... je m'y applique! Parce que je sais ce que leurs enfants vont apprendre durant deux ans.

J'ai ainsi le plus souvent déjà acheté une flûte par élève chez un spécialiste avant la rentrée, car les instruments doivent être exactement les mêmes et de bonne qualité. La moitié est payée par le fonds scolaire, le reste par les parents. En cas de difficultés financières d'une famille, tout s'arrange toujours. Parfois un parent paie d'emblée deux flûtes, au cas où cet achat ne pourrait être assumé par une famille. Les instruments vont appartenir aux enfants dès réception.

Dès la deuxième semaine de classe, toute matinée va commencer par nos 30 minutes de flûte à bec. Qui vont créer une forte dynamique et installer un climat. On ressent un véritable bonheur de faire partie d'une communauté. D'y partager un projet, mais surtout... du beau. On ne dit jamais assez ces choses-là. Mais il faut oser en parler avec ces mots-là.

### Que dites-vous aux parents pour justifier cet apprentissage?

Je me réfère à la loi (développer le sens esthétique de chacun) et aux objectifs de l'enseignement de la musique. Je tente d'expliquer les apprentissages fondamentaux que nous pouvons attendre de ce moment quotidien. L'apprentissage n'est pas évalué par des notes, mais il est d'une grande rigueur. Je leur fais comprendre comment il permettra d'aller au-delà des objectifs spécifiques du programme de musique. Une étude a montré dans le Valais que des classes ayant remplacé une heure de maths, une heure de français et une d'environnement par trois heures de musique supplémentaires avaient obtenu des résultats, dans les trois premières disciplines, équivalents voire supérieurs aux classes qui avaient poursuivi le programme normal. Cela s'explique très bien et c'est ce que j'explique aux parents: en apprenant à lire et à interpréter une partition, on exerce des compétences qui dépassent le domaine de la musique.

Cela rassure tout de suite les parents, et c'est légitime, par rapport au programme.

### Quels sont ces apprentissages transversaux?

L'activité de déchiffrage justifie déjà les deux heures par semaine consacrées à la musique. On acquiert, en apprenant à lire une partition musicale, une pratique de lecture rigoureuse de tout texte: pratique d'un rythme soutenu,

précision dans le déchiffrage, travail des yeux avec anticipation nécessaire des signes suivants, exigence de concentration, recherche de sens pour donner vie à des signes.

L'interprétation vient ensuite compléter le déchiffrage pour donner sens à la musique. On acquiert ainsi aussi des compétences d'interprète de texte. De tout texte. C'est pourquoi je relie déchiffrage et interprétation dès les premières heures de cours. Jouer «do - do - do - do» en rythme, les uns avec les autres, en donnant des intensités différentes à ces do, c'est déjà comprendre qu'au-delà du do, il y a la musique. On va ensuite rencontrer de nouvelles notes, toujours à interpréter les unes par rapport aux autres. On ressent, très vite, l'émotion éprouvée par les élèves quand ils parviennent à faire vivre la musique. C'est un apprentissage de la lecture que de faire vivre les signes, de les associer pour leur faire raconter une histoire.

**L'apprentissage n'est pas évalué par des notes, mais il est d'une grande rigueur**

### Déchiffrage et interprétation: les deux piliers?

Oui, le déchiffrage et l'interprétation sont les piliers du cours. Mais il y a aussi tout ce qui est au service de ces deux apprentissages et qui les dépasse. Le déchiffrage oblige, par exemple, une entrée dans le solfège. On y apprend les signes musicaux (notes, clés...), les sons et les silences, les modes mineur et majeur, les questions de tonalité, d'intervalles, de rythmes, de dominantes...





Un apprentissage qui a l'art de montrer que les contraintes peuvent être libératrices: les nouveaux signes, les codes musicaux communs apparaissent bien en musique comme nous permettant de communiquer, de nous comprendre autrement, de nous émouvoir ensemble.

Tout le côté technique demande également des apprentissages spécifiques. Mais c'est aussi un rapport au corps qui est travaillé: les exercices musculaires, la position correcte des doigts, la respiration réfléchie représentent un travail d'écoute et de compréhension du corps. De ses besoins et de ses facultés pour qu'il puisse se mettre au service de nos intentions. Ici, de donner un sens aux notes.

L'interprétation musicale, à son tour, a ses exigences propres. Mais elle appelle aussi l'apprentissage fondamental de la création, si l'on veut bien admettre que tout interprète recrée le sens de la musique. Apprentissage souvent invisible. A rendre justement visible si l'on veut faire comprendre à chacun qu'il est un créateur potentiel. Qu'on ne naît ni compositeur ni interprète, mais qu'on le devient.

**Alors ce sont des apprentissages multiples qui sont proposés en 30 minutes?**

Oui. Avec très peu de moyens en somme – une flûte, ce n'est ni cher ni encombrant, et 30 minutes par jour, ce n'est pas un temps trop grand pris sur la journée scolaire – on apprend ainsi le solfège, la compréhension générale de la musique et on entre dans la musicalité, l'expressivité. Et ce tout appelle d'autres apprentissages, comme nous venons de le voir. Ainsi, pour exemple, celui dont on parle moins, mais combien utile pour l'école et la vie: la patience.

Enfin, l'histoire de la musique. Je l'aborde en travaillant d'abord sur des musiques que mes élèves aiment. Mais pour les ouvrir à d'autres genres, d'autres types de musique. Et ces musiques venant de partout et de toute époque, c'est un travail de compréhension des cultures, de leurs différences, leurs ressemblances, leurs emprunts, leurs évolutions.

**Et sur le plan du travail collectif?**

Jouer dans un orchestre: c'est la seule activité que je connaisse qui nécessite à ce point qu'on travaille vraiment ensemble, qui justifie la pratique du collectif. Parce que le collectif rend plus beau. C'est pourquoi je leur apprend aussi très vite des mélodies à deux voix, deux voix que tous apprennent. Ce travail est un apprentissage de l'écoute. Ecoute de chacun, écoute de soi, pour jouer ensemble. C'est un travail de compréhension plus large des uns et des autres. De l'un et du multiple. Les enfants communiquent dans cette situation, par la musique, entre eux, mais aussi entre eux et le monde. Ils développent un sens du partage qui a affaire avec le cœur, l'émotion. Une chorale, un chœur d'école, peut aussi développer une telle communication. Probablement utile à une démocratie et à la construction d'une culture de paix.

**Y a-t-il des résistances chez les élèves ?**

Oui, bien sûr. Tous n'ont pas envie au début. Et puis, il y a des enfants aux doigts peu habiles ou qui pensent ne pas aimer tout apprentissage collectif. Alors j'essaie de les convaincre que cela vaut le coup. Mais, surtout, je rends vraiment le projet prioritaire pour tous. Je ne saute ainsi jamais la demi-heure matinale, même le jour des épreuves cantonales. Et très vite nous agendons des



représentations. D'abord dans les classes de l'école, puis sur de grandes estrades, de vraies salles de spectacles, pour finir avec des concerts, parfois avec un guitariste. Le fait de ne pas être payé par une note scolaire, de connaître le plaisir de jouer ensemble, de sentir que les autres sont gênés par son propre décalage, provoque un désir de régulation chez l'enfant. Et je suis moi-même très attentif aux moindres différences dans les apprentissages. Tous les paliers doivent être atteints par tous pour pouvoir jouer ensemble. Alors, j'organise une entraide mutuelle quand c'est nécessaire sous forme de temps de travail à la maison (TTM), je les invite à retravailler un passage ou un morceau. Où je les prends à la récréation. Parfois je dois aussi aller assez loin dans les recommandations et exigences. En observation permanente, tout en jouant avec eux, je vois quand je dois avoir telle ou telle demande à faire à l'un ou à l'autre. Exemple tout simple: se couper les ongles.

Le fait est qu'après deux ans, personne ne peut distinguer, lors d'un concert, qui faisait de la musique et qui n'en faisait pas avant de commencer la flûte ensemble. Même lorsqu'ils se produisent en concert, comme nous l'avons fait l'an passé avec la *Bachiana no 5* de Heitor Villa-Lobos, avec un guitariste professionnel. Relevons que le premier concert eut lieu un samedi après-midi. Tous les enfants étaient au rendez-vous. Pas un seul n'aurait voulu manquer ce moment. A ce moment, pas de différence réclamant une remédiation. Pour tous, le plaisir était présent: celui de partager, avec un public, une œuvre difficile, qui réclamait à chacun de donner le meilleur.

L'évaluation? Ce sont les effets mesurés dans la réalité. Les applaudissements du public.

### Qui dirige, dans un tel cas?

Dans la classe, je joue toujours avec les élèves. Mais quand c'est utile, comme ce fut le cas pour l'interprétation de cette œuvre de Villa-Lobos, c'est moi, bien sûr. Je n'ai pas la prétention de former mes élèves à cette charge.

Cela dit, quel plaisir de diriger sa «classe orchestre»! Tu joues avec du beau. Tu fais advenir du magnifique! Mais j'éprouve aussi cette sensation en classe quand je joue parfois des choses très simples avec mes élèves. Il y a des moments de grâce aussi. A la fin des 30 minutes de flûte quotidiennes, je suis toujours de bonne humeur. Comme à la fin de chaque concert. Je me suis d'ailleurs rendu compte que jamais, à la fin des 30 minutes, je n'aurais l'idée de demander à mes élèves de ranger leur flûte. Je leur dis toujours simplement merci. Au fond, oui, un peu comme le chef d'orchestre qui se tourne vers les musiciens pour leur dire sa satisfaction.

### Quelles compétences doit avoir l'enseignant pour assurer cet enseignement?

J'utilise une méthode progressive. Que je suis, page après page. J'ai appris la flûte en même temps que mes élèves. Sur le plan technique, dois-je préciser, car j'étais en

avance sur eux sur cet autre plan: je suis musicien, chanteur, maître de chœur, violoniste, et je joue dans un orchestre amateur aussi. Mais, pour la flûte à bec, j'ai commencé avec mes élèves. Un ami flûtiste m'aidait quand je rencontrais un problème. Sur demande, je pouvais aller le voir. Par exemple pour une note aiguë difficile à rendre belle ou pour un doigté semblant non adéquat. Mais il faut savoir que le Conservatoire populaire de musique de Genève, formellement, répond à une telle demande d'enseignant.

Le fait d'être musicien m'a aidé à être ouvert à toutes les musiques. D'avoir la foi dans la musique! C'est peut-être le plus important pour un enseignant qui veut se lancer. Savoir que les apprentissages vont être importants. Evidemment, on doit aussi postuler que chaque élève va réussir à se produire en concert. Le postulat d'éducabilité est ici essentiel. Mais n'est-il pas au fondement du métier d'enseignant? Il faut donc y croire. Et il faut tenir. Une contrainte comme «Ne jamais sauter le moment musique» est une contrainte à se donner en tant qu'enseignant. Mais tenir, c'est aussi savoir qu'avancer tous ensemble dans un apprentissage, c'est devoir exercer une différenciation continue. J'observe avec les yeux, mais aussi avec mes oreilles, avec tous mes sens, durant ces 30 minutes. Pour qu'aucun élève ne soit lâché en cours de route. C'est de la régulation immédiate qu'il faut avoir la volonté d'exercer.

Savoir aussi, exactement, quels apprentissages sont visés quand nous travaillons avec nos passions. Pour qu'il y ait bien formation ayant sa place à l'école. Si je devais former des petits bergers jouant seuls, je leur ferais certainement fabriquer leur flûte. Si je voulais enseigner à jouer d'oreille, je travaillerais peut-être avec des CD. Mon projet est autre: permettre une entrée dans la musique en travaillant le déchiffrement et l'interprétation. Et leur relation.

### En conclusion?

Je pense qu'en tant qu'enseignant, il faut oser ses passions. Durant «l'année botanique» ou «l'année poésie», c'était aussi une passion qui avait guidé mon choix. Il s'agit de mettre ainsi des compétences qui nous sont chères au service de nos élèves, sans jamais oublier qu'ils sont là pour apprendre. La passion de l'enseignant doit chaque fois se faire tremplin d'une entrée dans la culture pour ses élèves. Et, si possible, pour les élèves de toute l'école. Une de mes collègues va commencer la flûte avec moi, l'an prochain. Nous avancerons ensemble dans la méthode. J'imagine déjà jouer parfois à 40. Parfois, aussi, d'échanger nos classes.

Et, heureusement, des passions, il y en a autant que des enseignants. Elles sont ainsi aussi à voir comme des richesses se complétant dans une école.

Photos prises à l'inauguration de la cantine scolaire de Carouge

**Après deux ans, personne ne peut distinguer qui faisait de la musique avant et qui n'en faisait pas**

# La constitution du groupe: un préalable à un climat favorable à l'apprentissage

**L'évolution de la société en général et de l'école en particulier nous confronte à des problèmes nouveaux qui nous interpellent: comportements violents, incivilités, impolitesses. Les enseignants sont sollicités dans de multiples domaines. Le métier devient de plus en plus complexe. Face à cette réalité naît un fort sentiment d'impuissance qui comporte un risque d'enfermement.**

## Constituer un groupe

Un groupe n'est jamais constitué d'emblée. Dès que des individus sont ensemble, cela provoque toujours les mêmes sentiments et réflexes humains: méfiances réciproques, peurs et préjugés, malentendus, isolement ou séparation par clan. Il s'agit de dépasser ce premier stade générateur de violences.

La classe mais aussi l'équipe pédagogique sont des groupes imposés qui juxtaposent des personnes n'ayant pas choisi de travailler ensemble. Or, pour collaborer, il faut

accepter son appartenance au groupe et vivre sa constitution.

Les conditions favorisant la circulation des informations sont possibles lorsque les peurs sont apaisées et que le climat de confiance est installé.

Des informations véritables

vont alors circuler, ce qui va permettre de sortir des incompréhensions réciproques, des malentendus et, surtout, offrir une vision plus exacte et bien plus complète de la réalité.

Le groupe constitué devient ainsi capable de trouver lui-même ses moyens de fonctionnements.

## Les différentes étapes de la constitution du groupe

– **La confiance.** Il est rassurant de découvrir que tous les participants rencontrent plus ou moins les mêmes peurs. Pourvoir les exprimer, dans un cadre sécurisant, favorise la rencontre avec l'autre.

– **L'intérêt commun.** Que faisons-nous ensemble? Nous allons chercher les motivations communes, les différents «points d'ancrage» que chacun a dans l'école, la classe et

les apprentissages, pour inventer ce que nous allons faire ensemble en tenant compte de tout ce qui n'est pas négociable.

– **Les préjugés.** Nous en avons tous lorsque nous sommes dans un groupe. Si nous acceptons ce fait, il devient plus aisé de diminuer leur influence puis de les dépasser.

– **La responsabilité.** Consentir à sa part de responsabilité dans les difficultés qui se présentent sans se culpabiliser et sans nier celle de l'autre est une force. Être responsable donne de la puissance à chacun pour devenir acteur du changement. Se reconnaître coresponsable, c'est déconstruire le processus qui fait de l'autre un bouc émissaire et de soi la victime.

– **Ombre et lumière.** Apprendre à vivre dans la tolérance et l'acceptation de l'autre tel qu'il est, prendre conscience de sa propre violence, de son agressivité, de son incohérence, facilite la rencontre.

– **Lien avec l'autorité.** Il est utile de s'extraire des comportements de soumission ou de rébellion face à l'autorité pour pouvoir collaborer avec elle.

– **Le conflit.** Le conflit est normal et doit simplement devenir constructif pour garder sa richesse, tout en perdant sa violence. La façon de transformer la violence en conflit est de montrer au groupe **l'intérêt des désaccords existants** pour résoudre une situation. Apprendre à passer de la violence au conflit, apprendre à le gérer, à comprendre ses mécanismes et ses enjeux, voilà peut-être une des nouvelles missions de l'école.

## Spécificité

Notre spécificité repose sur le fait de travailler avec l'ensemble des acteurs du système, y compris ceux qui ne sont pas volontaires, voire hostiles à la collaboration.

Travailler avec des personnes non volontaires permet de récolter toutes les informations importantes pour résoudre les difficultés. Tous les avis, y compris les plus extrêmes

Apprendre à gérer le conflit, voilà peut-être une des nouvelles missions de l'école



mes, vont nous aider, dans un premier temps, à la compréhension du problème et, dans un deuxième, à sa résolution.

Nous avons la conviction que les personnes et les groupes possèdent tout ce dont ils ont besoin pour trouver des solutions à leurs difficultés. Notre compétence est la connaissance des phénomènes de groupes et des interactions entre l'individu et le collectif. L'intervenant se porte garant du cadre de travail et accompagne le groupe dans la recherche de ses solutions. Cette posture permet à chacun de s'ouvrir à sa propre expertise et de se confronter aux autres pour mieux vivre ensemble.

**Déroulement des interventions**

Chaque cas a sa spécificité et demande une mise à niveau des différentes attentes, du mandataire comme de l'intervenant. La durée est très variable, de deux heures à plusieurs jours selon les cas.

Nous définissons avec l'autorité (direction ou commission d'école) la durée et la forme de l'intervention ainsi que la présence souhaitée de tous les acteurs.

Pour atténuer les malaises dans un établissement ou une classe, il est important que chacun entende ce qui se dit et puisse s'exprimer, s'il le désire, sur sa perception de la réalité.

**Pistes de réflexion**

Trop souvent, nous sommes sollicités lorsque les problèmes et les tensions sont très aigus et ne permettent plus

d'enseigner ou de travailler ensemble. Nous agissons alors dans l'urgence dans des conditions parfois très difficiles. L'évaluation des symptômes du malaise, bien que perceptible, est souvent minimisée.

En début d'année, un travail de constitution du groupe classe permettrait, non pas d'éviter tous les problèmes, mais de les traiter différemment et surtout beaucoup plus rapidement.

Des espaces de rencontres entre les membres de la direction, les enseignants, les élèves, le personnel administratif et d'entretien, en tenant compte des particularités locales, contribueraient à la prévention de la violence. Ces lieux de parole devraient être ouverts à tous les avis. L'intelligence collective est indispensable pour trouver des solutions adaptées à une communauté d'individus.

Lors de nos interventions, nous sommes surpris de la capacité des individus, dès que les peurs sont apaisées, à prendre leurs responsabilités et à chercher des solutions constructives à leurs difficultés.

**L'intelligence collective est indispensable pour trouver des solutions adaptées à une communauté**

\*Maître d'éducation physique  
[www.mieuxvivreensemble-fredericroth.com](http://www.mieuxvivreensemble-fredericroth.com)

# Vivre dans une classe

## «Arc-en-ciel»

**L'arc-en-ciel, c'est un symbole en Afrique du Sud, il dit et démontre que les ethnies peuvent cohabiter pacifiquement. Les différences sont respectées et mises en valeur. L'ensemble offre un superbe panorama, un tout harmonieux. Bref, on peut vivre dans les différences et partager une excellente ambiance de classe en étant fier de son identité.**

Marianne Denys Gaillard s'enthousiasme lorsqu'elle évoque cette création d'un label «Arc-en-ciel» proposé aux classes de l'établissement primaire de Prélaz à Lausanne. «Les élèves obtiennent une attestation signalant qu'ils ont suivi les ateliers «Arc-en-ciel» durant une dizaine de périodes complétées par une série de «repiquages» en classe, et qu'ils ont développé des compétences en communication et gestion des conflits», ajoute Isabelle Zollinger, infirmière scolaire. C'est, en effet, un travail d'équipe qui est à l'origine de cette initiative qui rencontre un franc succès auprès des enseignants du cycle initial et du premier cycle primaire.

A l'origine de ce projet, Isabelle Zollinger constate que, dans certaines classes, le climat de travail se détériore. «Les élèves n'écoutent pas, ils multiplient les conflits avec

les camarades, le travail scolaire souffre de l'inattention et l'ambiance même dans la cour d'école se dégrade. Des enseignants en souffrent.» Très vite, les deux initiatrices de ce programme arrivent à la conclusion que la réponse

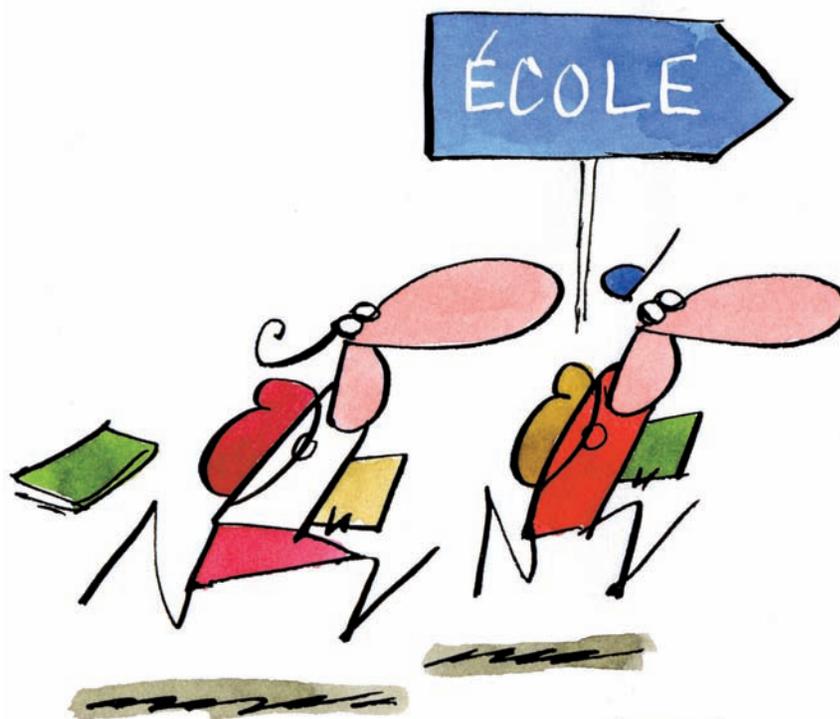
des conseils de classe où la parole tente de solutionner les tensions présentes dans la classe n'est pas suffisante. «Il y avait autre chose à inventer, un travail sur l'estime de soi, sur sa place au sein du groupe, et même des exercices corporels et respiratoires», déclare Marianne Denys Gaillard, ancienne animatrice santé et formée à la gymnastique respiratoire méthode Klara Wolf. Ses compétences s'allient à celles de l'infirmière scolaire et à celles de quelques enseignantes intéressées par une autre approche de la gestion de classe. La direction de l'établissement se montre convaincue, elle consacre une part de son budget (l'enveloppe) à la mise en œuvre du projet.

### Ateliers «Arc-en-ciel» en direct

«Madame, on n'a rien oublié depuis la dernière fois!» Magali, 7 ans, entre joyeusement dans la salle décorée de panneaux de couleurs. Au centre se trouve un cercle de

chaises et sur les chaises un scotch de couleur. La demi-classe à laquelle Magali appartient est accueillie à l'entrée par les deux animatrices qui aussitôt se préoccupent du bien-être des enfants: «Donne-moi ta veste, on va la poser là. J'ai des feutres dans la main, je les cache et vous me dites si vous voulez un feutre de la main droite ou gauche. Puis, vous entrez et vous trouverez des feuilles blanches sur les tables, vous écrivez votre nom, et vous vous asseyez dans le cercle sur la chaise qui porte la même couleur que votre feutre». Une musique de détente accompagne les enfants dans la réalisation de la consigne exigeante pour eux en ce tout début de scolarité; l'attention est grande, l'ambiance presque solennelle, on sent immédiatement que l'on va vivre un moment à part dans le cours de la journée. Les élèves immédiatement s'entraident pour trouver la chaise portant leur couleur, il est vrai qu'il faut distinguer quelques nuances différentes de bleu. Chacun a le sourire et des gestes empathiques guident les derniers arrivés. Les enfants déposent leur nom devant la chaise. Chaque arrivée d'élève est ponctuée par un «bravo Jordan, bravo Magali». Les enfants sourient d'aise. Les animatrices remettent les enfants en situation: «C'est quoi l'atelier «Arc-en-ciel»?» Toutes les mains se lèvent sans précipitation, les élèves attendent patiemment que la parole leur soit donnée. «C'est un endroit pour s'amuser» annonce tout de go Pamela. Steve nuance: «On y fait des jeux coopératifs». Jordan surenchérit: «On a tous des couleurs différentes et c'est beau quand on met tout ensemble. En plus, cela va nous servir à se respecter dans la classe aussi». A chaque prise de parole, les animatrices appuient l'enfant par des sourires et le remercient pour les idées exprimées. Mais déjà, intervient la consigne pour l'activité suivante: «Vous allez recevoir une feuille avec un coin plié, vous ne toucherez pas au pli; vous allez dessiner votre main avec votre feutre au centre de la feuille. Quand vous reviendrez, vous poserez votre feuille à l'envers devant vous». Une musique douce se fait entendre, les élèves se déplacent vers les tables en fond de classe en veillant à ne pas se bousculer. Ils posent leur main sur la feuille et en dessinent le contour. Ils reviennent le sou-

**Chaque arrivée d'élève est ponctuée d'un bravo. Les enfants sourient d'aise**



MIX &amp; REMIX

rire aux lèvres. Par des mimiques, ils indiquent comment faire diligence à ceux qui ont oublié la consigne (poser la feuille à l'envers devant eux). Les animatrices demandent alors aux enfants de se souvenir de la rencontre précédente. Il s'agissait de trouver des exemples de qualités à partir d'images: «Reparlons des qualités». Pablo lève la main: «Moi je suis attentif! – Pourquoi est-ce important, Pablo, de savoir que tu es attentif? Ben, comme ça, j'écoute ce que les autres disent de moi et je me raconte de belles histoires, c'est agréable». Les images sont reprises, elles représentent les caractéristiques suivantes: honnête, intéressé, respectueux, généreux et courageux. Les élèves s'entraînent pour se souvenir des qualités qui avaient été évoquées lors de la rencontre précédente. «Maintenant vous allez chercher les qualités d'un enfant présent dans le groupe, vous pouvez déplier le coin de votre feuille, vous y lirez le nom d'un camarade. Choisissez-lui une qualité». La qualité est écrite sur une feuille par les élèves qui collent ensuite ce mot sur leur main dessinée. Vient le temps de la mise en commun. «Jordan, je te trouve serviable», déclare Magali. «Merci», répond le jeune garçon visiblement heureux d'obtenir cette qualité. Et chaque élève de prendre la parole pour parler d'un autre enfant de la classe et de dire pourquoi il lui trouve cette qualité: «Sara, je te trouve courageuse car, des fois, si quelqu'un veut t'embêter, tu sais répondre et te défendre». Les animatrices de questionner: «Comment vous vous sentez quand on vous donne une qualité?» Pamela demande à s'exprimer: «Ça m'a rendue toute contente!» Avec l'activité suivante, les enfants sont invités à dessiner en utilisant la paume de la main sur le dos de leur vis-à-vis; trois possibilités sont suggérées: une fleur, un soleil ou une maison.

Mais comment faire pour que cela soit agréable pour les autres? «On le fait gentiment, on ne se fiche pas de l'autre, on prend le plat de la main et on appuie juste ce qu'il faut, c'est comme un massage! – Madame, Loïc m'a un peu chatouillé! – Qu'est-ce que ça t'a fait? – Oh, j'ai bien aimé! – Ton camarade a pris soin de toi? – Oui, on était bien!» La musique en fond sonore et l'attention des enfants lors de l'activité font penser à une attitude de quasi-recueillement. Les élèves prennent le temps de partager des moments chaleureux avec leurs camarades. Pas de stress, pas de geste malencontreux. Puis, les enfants s'entraînent à quelques jeux liés à la respiration, ils font le bruit d'une abeille soudain interrompue dans la préparation du miel par un ours. Les enfants miment les sons avec leur bouche et leur nez. Mais déjà 45 minutes se sont écoulées. Les animatrices remercient les enfants pour leur attention et pour leur respect entre eux. Les dessins des mains, nantis des qualités attribuées, sont transmis à leur enseignante qui a aménagé un coin «Arc-en-ciel» dans sa classe. Ainsi, les enfants gardent en mémoire les activités et réalisations du temps de l'atelier. Et ils peuvent échanger tout au long de la semaine en classe régulière sur leur vécu de l'atelier. Pendant ce temps, dans la classe de rythmique, un autre duo d'animatrices, celui-ci composé de deux enseignantes, propose un atelier à d'autres enfants de l'école. Emilie Frei, l'une des enseignantes qui a choisi de s'investir dans

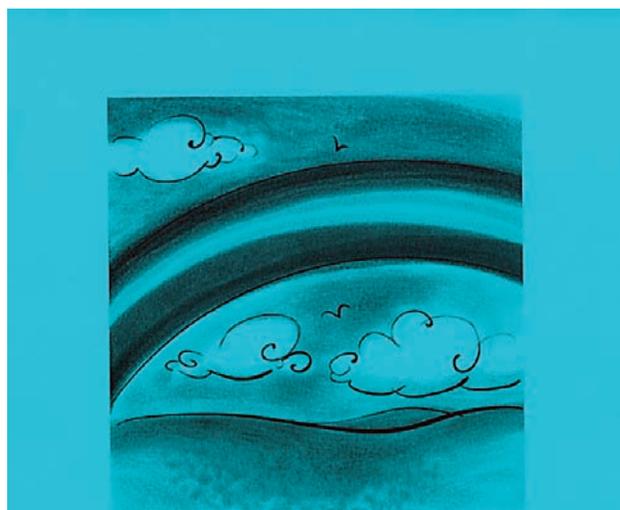
**Comment vous sentez-vous quand on vous donne une qualité? «ça m'a rendue toute contente!»**

ce projet, avoue éprouver un fort intérêt pour la coopération: «Je trouve important que les élèves aient les mots et osent parler de leurs sentiments, cela aide infiniment à la résolution des conflits». Sa collègue Muriel Kübler ajoute: «C'est passionnant de voir l'évolution d'un groupe et le travail en duo face à une demi-classe m'apporte beaucoup, on peut développer une confiance progressive dans la complémentarité. – Oui, et cela se fait pour le plus grand bénéfice des élèves», ajoute Emilie. «Et pour celui des enseignants qui se sentent moins seuls lorsqu'ils sont débordés par une classe», surenchérit Muriel. «Avant d'exploser, les ateliers «Arc-en-ciel» offrent une autre approche des problèmes vécus dans la classe. Cela répond vraiment à une attente puisqu'on construit les ateliers à partir des difficultés précises de la classe et avec les enseignants!»

Emilie et Muriel travaillent le thème de la gestion des conflits cet après-midi-là. A l'entrée, les enfants reçoivent une carte présentant soit un texte à lire, soit une image (il y a ainsi cinq paires d'images et de textes). Ils se regroupent en paires selon les images reçues. Les cartes empruntent des extraits d'un *Max et Lili* consacré à la gestion des conflits. Les enfants s'installent en cercle par terre en posant devant eux leurs cartes. «Bravo, vous avez réussi à vous installer sans vous précipiter et en vous entraïdant, je vous félicite!» La discussion démarre avec cette question: «En cas de bagarre ou de dispute, que faire?» Les élèves répondent avec l'aide des cartes: «D'abord, il faut dire Arrêtez! – Très juste, c'était votre mission depuis la semaine dernière. Avez-vous dû intervenir dans des conflits?» Et chaque élève de raconter un commencement de conflit

avec des frères et sœurs, des grands dans la cour ou des camarades de classe. Quelques enfants mentionnent des situations où le *stop!* n'a pas suffi. Une méthodologie de gestion des conflits se présente grâce aux images: d'abord

dire stop, puis tenter de se calmer, respirer fort, écouter l'autre sans préjugé, parler de ce que l'on a ressenti, chercher ensemble une solution pour enfin se dire pardon ou réparer. Les cartes et la méthodologie se retrouveront dans la salle de classe régulière et l'enseignante est informée de cette aide proposée aux élèves, charge à elle d'exercer ces étapes avec la classe. Les enseignantes animatrices rebondissent ensuite sur une histoire précise d'un conflit non résolu. Elles la jouent devant les élèves qui rient de voir les enseignantes adopter des rôles d'enfants avec une belle conviction. Les élèves observent si toutes les étapes de la gestion des conflits sont présentes dans l'histoire. La scène est rejouée plusieurs fois, comme dans un théâtre forum. Les élèves proposent des étapes qui feraient défaut et débattent avec énergie et intérêt de ce qu'il faudrait faire. Au terme de la rencontre, une activité d'écoute d'instruments est proposée aux élèves. Ils doivent poser



**Félicitations !**

**La direction de Prélaz a le plaisir de délivrer**

**le label « Arc-en-ciel »**

**à (prénom de l'enfant) qui a contribué par son attitude  
à la bonne ambiance de sa classe durant l'année  
2008-2009**

un geste selon l'instrument qui se fait entendre: si c'est le grelot, il faut mettre la main sur l'épaule d'un camarade si c'est le triangle, il faut lever les bras; et ainsi de suite. Le groupe ressent visiblement un grand plaisir à vivre ensemble ce moment plus corporel.

### Un modèle?

Au bilan, les quatre animatrices insistent sur les liens essentiels à tisser entre les enseignants des classes régulières et les activités menées en atelier par demi-classe. De même, le soutien de la direction et son implication, notamment lorsque la directrice Nathalie Jaunin vient remettre en personne les labels et diplômes «Arc-en-ciel» aux élèves, se révèlent décisifs pour la réussite de la démarche. L'information aux parents et la recherche de leur adhésion agissent également en accélérateurs pour le succès. Mais encore, et ma visite des ateliers m'en a convaincu, l'importance fondamentale d'adopter une attitude bienveillante auprès de tous les élèves afin de les mettre en confiance et en valeur quoi qu'ils fassent. L'estime de soi s'apprend, la construction d'un bon climat de classe aussi, les ateliers «Arc-en-ciel» le prouvent. ●

**Le soutien de la direction  
et son implication  
se révèlent décisifs**

# Quand la littérature montre l'exemple

«**Quelque chose de grave, à la fois, et d'aérien, au cours de ces leçons, faisait lever en moi, dans la lumière de septembre, comme une graine inconnue.**» Ainsi s'exprime, dans les années 30, un collégien genevois, à l'issue d'un enseignement sur la tragédie grecque.

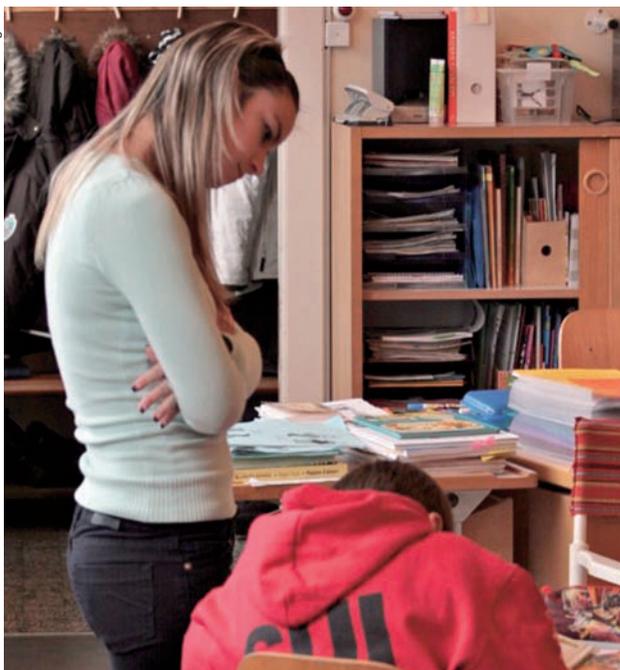
L'écrivain Georges Haldas fut cet élève du Collège Calvin dans le premier tiers du XXe siècle et il doit à son professeur de grec de vivre sa première grande expérience poétique qui déterminera plus tard sa vocation d'écrivain.

Cette leçon, racontée dans *La Confession d'une graine* (1983), est incontestablement une réussite, mais peut-elle encore concerner d'une quelconque manière les enseignants d'aujourd'hui, et peut-on comparer des manières d'être et de faire dans des contextes apparemment si différents? Les maîtres de l'époque font cours du haut d'une estrade, la relation pédagogique est fortement hiérarchisée, l'autorité et le pouvoir de l'adulte, à quelques exceptions près, se révèlent parfaitement intériorisés et acceptés par les élèves. Il s'agit, dans cette leçon, d'un enseignement de grec s'adressant à un petit nombre et si cette leçon marque Haldas de façon durable, ses origines l'y prédisposent peut-être, tout comme ses premières années d'enfant vécues à Céphalonie. Pourtant, la recension de cette leçon vieille de 70 ans et l'impression qu'elle laisse dans le cœur et la mémoire de l'adolescent portent en elles les ingrédients de ce qui peut réussir, de tout temps, lorsqu'on enseigne et qu'on apprend. C'est, on va le voir, par son engagement de professeur et sa responsabilité d'adulte dans la transmission d'une culture, qu'une rencontre se produit autour du savoir.

Au commencement, il y a la lumière d'automne d'une radieuse matinée et l'air frais qui pénètre dans la classe. Il y a une dizaine de garçons et un maître parmi eux, «ados-sé, entre deux fenêtres ouvertes». L'instant est sérieux car, nous dit Haldas, «c'est la première fois qu'on aborde la tragédie». Le contexte est campé «en termes clairs et laconiques» par l'enseignant et celui-ci provoque la surprise en rompant avec les litanies, les menaces, les «remarques caustiques et désagréables» adressées d'habitude aux élèves, en adoptant d'emblée, face à la nouveauté du texte grec, une posture aidante: les faisant lire à haute voix, il guide les garçons parmi les écueils du vocabulaire, il traduit çà et là un mot oublié ou inconnu, sans dénoncer ni stigmatiser l'ignorance des apprentis. Il engage et maintient une conversation maître-élèves autour du texte, avec



pour seul objectif de «rendre accessible le grec de la tragédie» et faire que Sophocle, malgré deux mille ans de distance, parle à des adolescents. Car il s'agit bien, selon la métaphore utilisée par Haldas, de faire germer une graine inconnue chez ces élèves, de partager avec eux quelque chose d'un héritage patrimonial. Ici se tisse le premier fil qui relie ce vieil enseignement à notre modernité. L'essentiel du travail pédagogique du maître vise à faire parvenir les élèves au sens du texte écrit par Sophocle. Enseigner, en l'occurrence, c'est faire prendre conscience à ces adolescents de l'existence d'une temporalité longue et d'un sens qui traverse les âges, c'est les délivrer, le temps d'une leçon, de la tyrannie de l'instant et de l'immédiateté dans laquelle ils sont trop souvent jetés et maintenus. De manière détournée, le vieux récit grec apprend à ces jeunes élèves qu'ils sont nés d'hier et



L'enseignant sait l'importance d'un lien et d'une confiance entre lui et ses élèves

redevables d'une dette envers ceux qui les ont précédés. Qu'ils le veuillent ou non, ils sont insérés dans un tissu intergénérationnel au sein duquel ils doivent être guidés et aidés jusqu'à ce que, d'eux-mêmes et en toute autonomie, ils transforment l'héritage et le fassent fructifier selon leurs moyens, leurs goûts et leurs aspirations. Grâce à la posture et à la parole responsable d'un adulte, l'élève Haldas s'ouvre non seulement au sens contenu dans l'œuvre de Sophocle, mais il le fait sien et s'inscrit ainsi dans une filiation humaine, socle nécessaire à toute construction identitaire, psychique et sociale.

De cette leçon qui réussit, on retiendra un deuxième élément susceptible d'éclairer notre modernité et qui concerne la relation pédagogique: l'école des années 30 est le plus souvent le lieu de la toute-puissance de l'adulte, de l'autorité discrétionnaire des maîtres sur les élèves. La peur fait taire, maintient l'ordre et la discipline et facilite l'enseignement. Si les méthodes contemporaines ont heureusement changé, cette peur, à qui notre modernité fait prendre des allures de phobie scolaire, reste encore trop souvent à épingler au tableau noir de l'école.

Or Haldas, dans son récit, montre le travail constant de son maître pour défaire la peur:

«On nous a assez répété avec des airs de menace que c'était difficile (...) or il en allait tout autrement avec le Nouveau Maître, en cette matinée de septembre où je suis donc en train de lire, à haute voix et en toute décontraction, un passage d'Œdipe à Colonne. Aucune difficulté du texte (...) ne suscitant un problème quelconque quant à la relation à notre Maître. La conséquence de cet état de choses? Que, délivrés de l'angoisse due à notre ignorance, et de la crainte d'être, à propos de rien, pris en

faute, moqués ou humiliés, libres donc de toute contrainte et menace, on se trouvait entièrement disponibles et, toute peur bannie, ouverts au texte.» La peur en classe, quelle qu'elle soit, est scandaleuse, car elle attend non seulement à la personnalité mais aussi aux apprentissages: tant que l'enfant a peur, il doit mobiliser toute son énergie pour brider ses sentiments, se défendre contre l'adulte et contre le savoir qu'il incarne. Cette leçon de grec montre au contraire le travail minutieux de l'enseignant qui, sachant que l'inconnu peut être porteur d'angoisse, délivre les élèves de la peur et aménage en eux un espace psychique leur permettant d'accueillir la nouveauté. Il n'y a plus alors à se défendre et à se protéger de l'adulte, on peut en toute confiance s'ouvrir à sa parole. «Plus de deux mille ans d'histoire, en cette matinée de septembre, étaient en effet abolis. Et comme transcendés par la présence attentive du Nouveau Maître. Autre conséquence de cette liberté qui nous était laissée, et de la limpidité dans laquelle on travaillait: tout ce qui se trouvait consigné dans le vieux texte grec pénétrait, pour ainsi dire en nous (...). De sorte que, fort des nouveaux mots dont le Nouveau Maître nous avait donné le sens, je me mettais soudain à vivre littéralement ce qui était dit au début d'Œdipe à Colonne. Oui, lire en l'occurrence équivalait à vivre.»

Le troisième élément, qui assure la réussite de cette leçon, découle de ce qui précède. De manière sans doute intuitive, parce que les recherches en psychologie et pédagogie sont encore embryonnaires en ce début de XXe siècle, l'enseignant d'Haldas sait l'importance d'un lien et d'une confiance entre lui et ses élèves. Notre modernité, grâce aux travaux des chercheurs sur les apprentissages et le rapport au savoir, a fait de ce lien entre enseignant et apprenant une nécessité. Si chaque nouveau savoir réorganise l'ancien, si chaque apprenant est mis en demeure de se décentrer de sa propre vision du monde, on comprend que, sans l'aide et l'accompagnement de l'adulte, l'identité de l'élève qui s'affronte à de nouvelles connaissances peut se trouver chahutée. En effet, accepter d'apprendre, c'est pour chacun prendre le risque de l'autonomie, c'est supporter le changement, voire la trahison, c'est aussi être, pour un temps, dépendant de l'adulte. Ces sentiments sont plus ou moins supportables selon les âges et selon les sujets. Pour s'engager dans les apprentissages, pour en supporter la peine et le coût, il faut évidemment que les bénéfices attendus dépassent les risques. Le lien confiant qui unit le maître et l'élève s'avère alors primordial parce qu'il permet à l'apprenti de se risquer, accompagné et soutenu, sur le chemin de la connaissance.

Somme toute, cette modeste mais réussie leçon de grec nous intéresse et nous concerne parce qu'elle représente toutes les autres: des langues aux mathématiques, des sciences aux travaux manuels et artistiques, tout ce qui s'enseigne – pour autant qu'on sache ce que transmettre et apprendre signifient – peut porter en soi les germes d'une graine inconnue. ●

# Favoriser un rapport entre familles et école

## «De qui suis-je le crâne?»

En formation initiale des maîtres, un travail sérieux doit être consacré à faire valoir l'importance de «travailler avec les familles» plutôt que de vouloir développer les compétences parentales (ce qui revient systématiquement à souligner leurs incompétences à être de bons parents). Quitter cette idée de devoir, en tant qu'enseignant, *éduquer les parents* afin d'en faire des partenaires, c'est aussi devoir apprendre à les *convier* plutôt qu'à les *convoquer* à l'école.

Modifier ces conceptions initiales, parfois très critiques chez les futurs enseignants, est ainsi essentiel. C'est en observant et en analysant les dispositifs créés dans les écoles que des rapports aux parents plus positifs se construisent. La pratique décrite ci-dessous en est un des exemples intéressants.



De qui suis-je le crâne?

### Les questions qui ouvrent la porte aux parents

Dans le hall de l'école: une table insolite. Entendez une table avec un grand tissu opaque allant jusqu'au sol. Sur la table: le crâne d'un animal. Tout proches: un écriteau avec cette question «De qui suis-je le crâne?» et un carton tirelire dans lequel peuvent être glissées les réponses.

Chaque vendredi, en fin d'après-midi, les réponses sont vérifiées. Les élèves sont alors réunis dans le hall. Et du dessous de la table sort une voix. «De qui suis-je le crâne?» demande-t-elle.

La boîte à réponses est ouverte, les propositions sont lues les unes après les autres. La question, répétée d'une voix grave après chaque réponse négative, favorise l'écoute des réponses.

Le crâne ne fut reconnu que le troisième vendredi: c'était celui d'un sanglier! Ce qui enclencha une curiosité débordante dans l'école, mais aussi dans les familles des élèves. Tout le monde se mit en recherche. Les enfants faisaient des croquis pour enquêter à la maison. Des parents et grands-parents venaient voir le crâne de l'animal... On prit alors l'habitude, dans cette école, de remplacer l'objet découvert par un nouvel objet inconnu.

Un coléoptère prit la place du sanglier. «Qui suis-je avec mes ailes rouges et mon corps noir?» On passa ainsi d'un mammifère à un insecte. Puis ce fut au tour du cheveu d'occuper la place de choix. Entraînant le questionnement de l'être humain.

Pour ce dernier cas, ce fut une petite voix fluette qui répondait: «Non... je ne suis pas un spaghetti, non... je ne suis pas un saucisson, non je ne suis pas du boudin...» Tous ces «non» procuraient la joie du public, parents et grands-parents se mêlant de plus en plus aux enfants. De

... J'ESPÈRE QU'AVEC TOUS  
CES PROGRÈS DANS LES  
MÉTHODES PÉDAGOGIQUES  
JE VAIS ENFIN FAIRE DES  
MEILLEURES NOTES ! ...



## MIX & REMIX

cette joie collective surgissait aussi une envie, de tous: poursuivre l'enquête. De nouvelles hypothèses naissaient d'ailleurs immédiatement. Des billets étaient déposés dans la boîte.

Le vendredi suivant, la boîte à réponses fut à nouveau vidée. Le mystère demeurait. La petite voix donna alors un indice: «Vous portez environ 120 000 de mes compagnons.» Une semaine plus tard, le cheveu était découvert. Une grande recherche fut alors lancée. Les 120 000 cheveux de nos têtes, leur croissance rapide représentant une douzaine de kilomètres de cheveux par an, les 150 perdus chaque jour, les mystères de la repousse, commencèrent à être dévoilés.

Ce fut ainsi pour chacun des objets: dès que la première enquête aboutissait, tous applaudissaient bien sûr, mais une recherche plus approfondie sur l'objet ne faisait que

commencer. Chacun avait alors pour mission de rapporter à l'école le plus d'informations possible sur l'objet, pour le lundi suivant la découverte. La recherche entreprise entraînait, comme à chaque fois, l'organisation d'une exposition. Ouverte aux familles, après les heures de classe, avec vernissage de deux mois en deux mois. Enfants, parents, enseignants se chargeaient de la verrée, à tour de rôle.

Chaque exposition présentait ce que les élèves avaient appris sur les objets découverts, avec toujours une mise en liens avec la discipline concernée, le programme scolaire.

Les parents, dans une telle expérience, ne sont pas convoqués à l'école, mais bel et bien conviés à venir constater les résultats des recherches de leurs enfants, menées sur des objets dont ils ont entendu parler. ●

# Un journal de bord pour donner du sens à l'école

## Une manière de dissiper les malentendus

*Mon père voulait que j'aille à l'école. Bon, j'y vais. Je vois un panneau «RALENTIR, ÉCOLE».*

*Ils ne croyaient tout de même pas qu'on allait y aller en courant.* Coluche

### Un journal qui balise les apprentissages

L'importance de laisser des traces, de pouvoir donner une forme aux différents apprentissages scolaires, est un souhait récurrent pour l'enseignant. Dès lors, entre vouloir obtenir des signes de l'évolution des apprentissages ou réaliser un portfolio, il n'y a qu'une interprétation à réaliser. Le journal de bord, utilisé dans notre classe depuis plusieurs années, est d'une simplicité dont les effets sont porteurs de sens.

### Un questionnement incessant

Comment rendre l'enfant responsable de ses apprentissages? Comment donner du sens à sa présence quotidienne à l'école? Comment intégrer les parents et établir des liens plus concrets? Autant de questions qui nous ont incités à mettre en route un journal de bord dans notre classe de 5-6P.

A chaque rentrée scolaire, c'est une nouvelle histoire qui démarre. Et comme dans toutes les bonnes histoires, il faut des ingrédients pour que l'intrigue se mue en réussite. En effet, selon E. Bautier et P. Rayou, (2009), le rapport à l'école de certains enfants souffre de brouillage: les formes scolaires sont devenues moins lisibles pour de nombreux élèves. L'école a rendu plus floue l'expérience commune et l'expérience scolaire, ce qui altère les tâches scolaires. Pourquoi suis-je en classe? Quelles sont les attentes de l'école? Qu'est-ce qu'on attend de moi? Dois-je modifier mon comportement? Quelles attitudes adopter, et pour quels apprentissages? Répondre à ce questionnement, c'est poser les premières balises sur le calendrier d'une année d'apprentissages... Ainsi, les premières questions vont rimer avec motivation, car ce sont bien les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement d'apprentissages qui vont déterminer son implication dans les activités proposées durant l'année.

### Au début, il y a beaucoup de blanc...

Le support utilisé est un simple cahier A4 qui accompagne l'élève tout au long de son parcours en 5 et 6P. Evidemment, l'enfant a la possibilité de le personnaliser en utilisant une couverture de son choix, en créant la première page de manière très libre.



La première partie du journal est le fruit de réflexions et de cogitations qui occupent les esprits les deux premiers jours de la rentrée. Chaque élève doit se questionner et prendre position: pourquoi (pour quoi) l'école? Qu'est-ce qu'on attend de moi? Que dois-je changer dans mes manières de faire? A l'issue de ce questionnement travaillé de manière collective, l'élève est invité à mettre sur papier ses attentes prioritaires par rapport à l'année qu'il va vivre avec ses camarades.

### Une liste de souhaits et d'attentes: des malentendus à dissiper

Au hit-parade des espérances d'un enfant, la bonne note est évidemment toujours très présente. Pour les élèves de 6P, c'est le fameux passage au Cycle d'orientation (CO) qui devient leur principal horizon d'attente. Cependant, d'autres thèmes les préoccupent aussi:

- **le «vivre ensemble»:** travailler dans une ambiance agréable, bien s'entendre avec ses camarades;
- **les divers apprentissages:** s'améliorer dans un domaine difficile, apprendre de nouvelles choses, avoir de nouveaux intérêts;
- **les dispositifs d'enseignement:** organiser des sorties, participer à des activités particulières, faire beaucoup de jeux en éducation physique (EPS), travailler avec les ordinateurs.

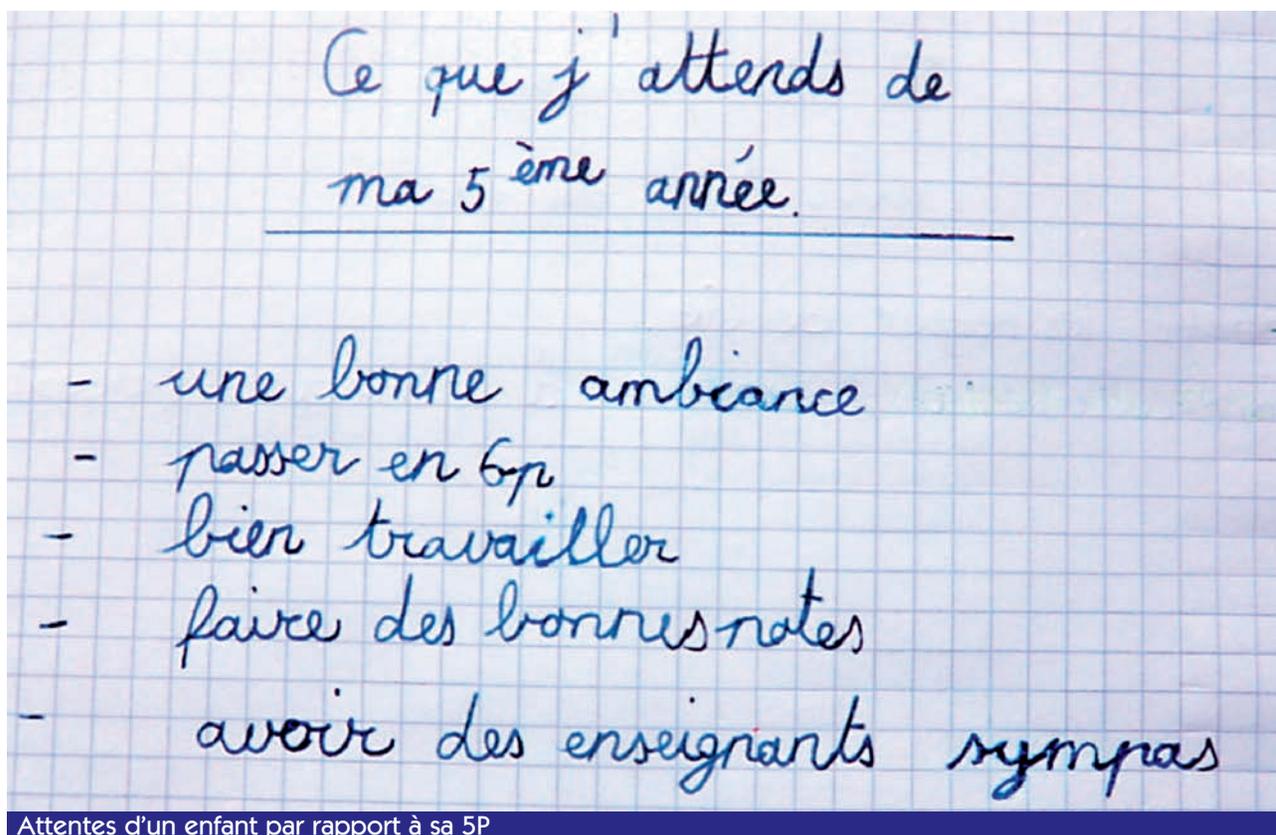
Ce premier questionnement éveille l'envie et la motivation. Mais désigner des volontés ne suffit pas, il va falloir s'engager et opérationnaliser les intentions. Certes, les

perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement de travail vont bien déterminer la valeur de son implication dans les activités, mais la pratique quotidienne comporte de nombreuses dimensions: une dimension finalisée (pour quoi?), une dimension organisationnelle (structure, gestes d'apprentissage, situations), une dimension interactive et relationnelle (interactions, langage, échanges), une dimension cognitive (avec les affects et l'émotion) qui intègre l'implication, la personnalité et qui tient compte de la nature du travail dans une société humaine. D'emblée, l'élève est immergé avec toute sa personnalité et les malentendus sont nombreux: angoisses, différences, croyances, ignorances... Pour E. Bautier (2009), ce sont les malentendus qui empêchent d'apprendre et non pas des incapacités ou un désintérêt des élèves.

### La part des parents

La réussite éducative et scolaire souhaite rendre les parents acteurs d'une dynamique d'apprentissage. Ainsi, sont-ils également invités à faire part de leurs attentes: qu'attendent-ils de leur enfant et qu'attendent-ils de l'enseignant et de l'école? Prendre un moment pour répondre à ce questionnement initial avec leur enfant permet de clarifier la position de chacun. Quel regard? Quel investissement? Quel langage? La trace laissée dans le journal de bord sert de base de discussion lors des rencontres tripartites organisées durant l'année.

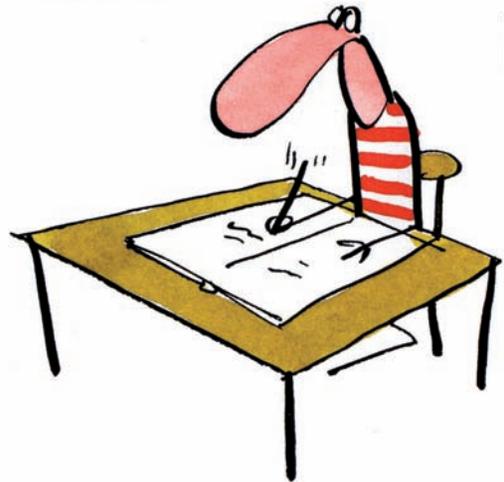
Une anecdote significative. La première fois que ce travail



CE QUE J'ATTENDS :

- UNE BONNE AMBIANCE
- PASSER EN 6 P
- FAIRE DES BONNES NOTES...

...ET LA RÉCRÉATION, BIEN SÛR !



MIX & REMIX

Ce que mes parents attendent de mes enseignants.

- De l'encouragement
- Une bonne collaboration enseignants-parents
- Du travail sérieux en classe

**Attentes des parents par rapport aux enseignants**

a impliqué les parents, une maman avait déclaré qu'elle avait été bien empruntée pour répondre aux questions, mais que la réflexion lui paraissait intéressante et, finalement, très importante.

Faire saisir les enjeux de l'école, rappeler l'importance des mots et du langage pour appréhender le monde, savoir comment mobiliser l'attention et favoriser la mémoire, et surtout se situer face aux visées de l'école, c'est tout l'enjeu d'un contrat de confiance dans les capacités d'apprentissage des élèves qu'il faut établir pour que tous deviennent capables d'une attitude dynamique et créatrice face à leur devenir.

Considérer l'élève et les parents comme des participants actifs des processus d'enseignement-apprentissage est un moyen de mettre le doigt sur l'importance des attitudes, des expériences antérieures et des croyances qui peuvent perturber ou dynamiser l'apport de l'école au projet de vie des élèves. On le sait, les conditions d'en-

Premier texte de l'année

**Se présenter en s'inspirant d'un texte poétique**

A partir de la contrainte «je suis...», faire surgir des images et des évocations:

Je suis le vent sur la mer,  
 Je suis vague sur l'océan,  
 Je suis le bruit de la mer,  
 Je suis le taureau aux cent combats,  
 Je suis le vautour sur le rocher,  
 Je suis la goutte de rosée,  
 Je suis la plus belle des fleurs,  
 Je suis le sanglier de la hardiesse,  
 Je suis le saumon dans la mer...

(Extrait de Lebor Gabala, Ogam XII, 90)

seignement créées n'entraînent pas toujours l'implication des élèves dans l'apprentissage souhaité. Et l'engagement ne garantit pas toujours la réalisation d'un apprentissage. Il faut donc se centrer sur les processus médiateurs, ces intermédiaires entre les conditions d'enseignement et les apprentissages de l'élève. Eclairer plus finement la dyna-

mique des apprentissages des élèves. Le journal de bord permet de s'interroger sur les savoirs à transmettre et les modalités de cette transmission.

### Un instrument de mémoire

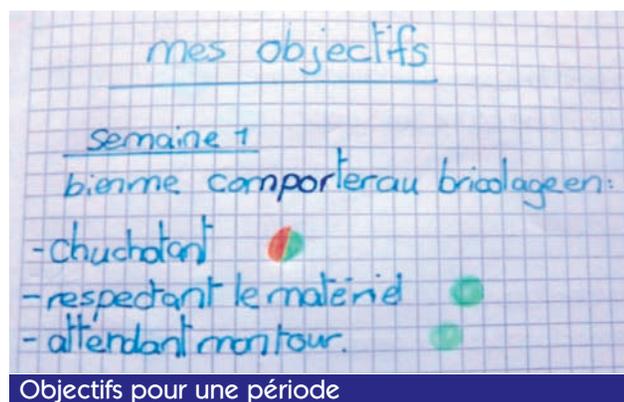
De plus, il est un instrument de mémoire puisqu'il va suivre l'élève durant un cycle et qu'on y trouve également des rubriques dans lesquelles l'enfant se fixe un ou deux objectifs pour une ou deux semaines. Une autre partie est consacrée aux commentaires des enseignants pour les parents, avec la possibilité pour ceux-ci de réagir.

L'outil permet de garder des traces de la vie scolaire de l'élève. Et l'on peut régulièrement y recourir pour nourrir les rencontres, étayer des propos ou fixer des défis à l'enfant. Cela sert de balise à l'élève qui adopte, petit à petit, une posture différente: d'acteur, il peut aussi devenir observateur en se référant à son journal de bord. Il y a de la métacognition dans l'air.

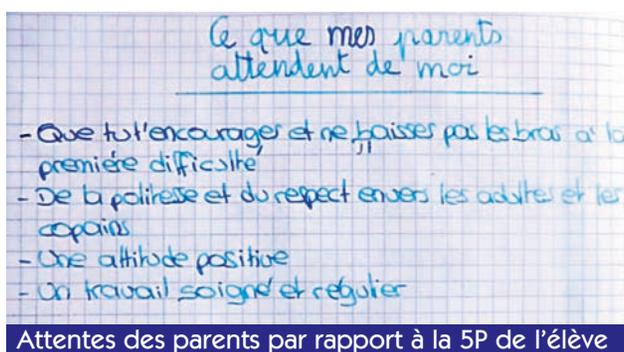
En général, à la fin du cycle, une majorité des élèves tient à conserver son journal et l'emporte à la maison. Symbole de réussite ou désir de conserver les traces d'une page de vie qui se referme avec la fin de l'école primaire? ●

### Références

E. Bautier et P. Rayou (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris. Puf.



Objectifs pour une période



Attentes des parents par rapport à la 5P de l'élève

© Philippe Martin



### Petite présentation de soi adaptée du questionnaire de Proust

1. Quel est le principal trait de mon caractère?
2. Quel est mon âge?
3. Qu'est-ce que j'apprécie le plus chez mes copains?
4. Quel est mon principal défaut?
5. Quelle est mon occupation préférée?
6. Qu'est-ce qui me fait plaisir?
7. Qu'est-ce qui me rend triste?
8. Dans quel pays désirerais-je vivre?
9. Quelle est ma couleur préférée?
10. Quelle est ma fleur préférée?
11. Quelle est ma bande dessinée préférée?
12. Quel est mon personnage de dessin animé préféré?
13. Quel est mon animal préféré?
14. Quel est mon chanteur ou ma chanteuse préféré(e)?
15. Qu'est-ce que je déteste par-dessus tout?
16. Quel est le don que j'aimerais avoir?
17. Quelle est la personne que j'admire et que j'aimerais être?

(Extrait de Marie-Chantal Leblanc (2009) *Ecrire à partir d'œuvres littéraires et artistiques*. Retz.)

# Pour une rentrée dynamique... un défi de rentrée?

Pour qu'apprendre ait du sens pour tous, il est indispensable, en septembre, de donner aux élèves les lignes de force de l'année à venir. Yves Béal, Frédérique Maïaux et Martine Lacour proposent de commencer par «allumer des étoiles dans les yeux des enfants». Pour déjà provoquer le désir d'être là le lendemain.

Voici en quels termes ils invitent, dans leurs ouvrages et sur certains sites, les enseignants avec lesquels ils travaillent<sup>1</sup> à s'engager dans une pédagogie du défi. En tant que conseillers pédagogiques et formateurs.

## C'est la rentrée...

C'est la rentrée...

Et l'image d'Epinal d'une rentrée, depuis quasiment la nuit des temps, c'est...

– distribuer les cahiers, les stylos, les livres, le petit matériel...

– distinguer le matériel personnel et le matériel collectif...

– attribuer la couleur du protège-cahier, le rose pour le cahier du jour, le bleu pour le cahier de poésie, le vert pour...

– faire les en-têtes de cahiers: nom, prénom, classe, année, intitulé...

– donner des explications qui n'ont pas encore beaucoup de sens pour les élèves...

Et ce qui vient en même temps à l'esprit, c'est...

– l'appel;

– se présenter;

– régler les questions administratives, qui mange à la cantine, qui reste à l'étude, les papiers pour la piscine, les assurances, la réunion avec les parents, les horaires, les retards, les absences, les certificats médicaux, les poux, la sécurité, les déplacements dans les couloirs...

Penser aussi à...

– dire bonjour;

– parler des vacances;

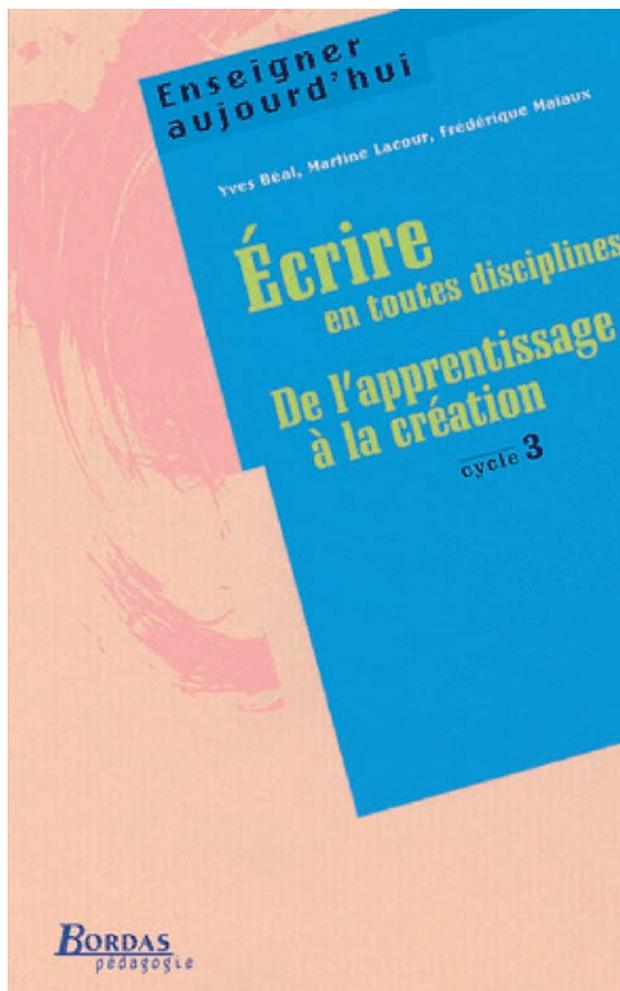
– dire un mot spécial pour les nouveaux dans l'école...

– les faire asseoir (au fait, faut-il laisser faire le hasard ou bien les assigner à une place?...)

## Oui mais... la véritable question pour l'enseignant, c'est...

– comment démarrer la classe?

– comment faire en sorte que ces premiers moments, si importants pour la suite de l'année, soient des moments



qui donnent envie de vivre une année ensemble, qui donnent confiance en soi et dans les autres, qui, tout en installant les habitudes de travail, stimulent la curiosité et l'envie d'apprendre?

– et aussi, comment vaincre le «trac» de l'enseignant avant d'ouvrir la porte?



© Philippe Martin

Quelque chose qui rende ce premier jour mémorable...

### A votre disposition pour votre défi de rentrée...

Et si on essayait un jour de rentrée un peu différent de l'image que l'on peut s'en faire?

Et si on essayait un jour de rentrée où l'on propose aux enfants un événement positif, motivant, exceptionnel:

- une journée où l'on se donne des projets d'apprentissage pour la suite de l'année...
- une journée où l'on va vivre l'école comme lieu vivant, accueillant, chaleureux, où l'on fait d'APPRENDRE une fête, une fête du savoir et de la création, une journée qui fait de l'école un lieu où chacun s'engage dans une aventure inventive et coopérative...
- une journée où l'on doit agir, s'impliquer et coopérer

pour la réussite d'un projet collectif, le premier de l'année: le défi de rentrée!

- une journée où l'on fait quelque chose qui rende mémorable ce premier jour, quelque chose qui existe tout de suite concrètement parce qu'on peut le toucher, le voir, le sentir... le montrer aux autres, en parler aux parents, quelque chose qui situe d'emblée chacun comme sujet citoyen... au cœur même des apprentissages...

Vous avez envie de vous lancer... c'est plus facile si l'on termine la préparation **en équipe élargie**...

- à celles et ceux qui n'ont pas encore l'habitude des «défis de rentrée»;
- à celles et ceux qui souhaitent approfondir, renouveler ou échanger des idées...
- le dernier mercredi avant la rentrée, de 9 h à 12 h à l'Inspection (salle de réunion): venir avec une idée de défi à mettre en partage afin de pouvoir recevoir les suggestions d'organisation des autres...

### Quels défis mettre en œuvre?

On peut caractériser ces activités par le fait:

- qu'elles doivent susciter la curiosité des enfants;
- qu'elles sont insolites pour un premier jour;
- qu'elles doivent mettre en jeu immédiatement une production à socialiser;
- qu'elles constituent un défi, c'est-à-dire quelque chose qui demande de s'investir, de s'engager pour réussir ensemble... quelque chose qu'on n'imagine pas pouvoir réussir, quelque chose qui, à la fois, excite et fait peur... Comme on le voit, il s'agit bien de proposer quelque chose qui rende mémorable ce premier jour, quelque chose qui existe tout de suite concrètement parce qu'on peut le toucher, le voir, l'entendre, le goûter, le sentir... le montrer aux autres, en parler le soir avec sa famille, mais aussi quelque chose qui situe d'emblée chacun comme sujet citoyen...



© Philippe Martin

... quelque chose qui existe tout de suite...

## Quelques idées d'activités motivantes

Un journal en un jour, avec ou sans thème	Voir ci-dessous l'exemple décrit.
Invasion poétique	Et si l'on remplaçait par les nôtres tous les poèmes qui étaient affichés dans l'école quand on est entré? En attendant, les poèmes affichés nous permettent de «piller» des mots, des expressions... pour construire les nôtres. Le matin, on écrit en ateliers les poèmes, l'après-midi on va les afficher au Centre commercial. Les passants peuvent en prendre un et, en échange, écrivent à leur tour un poème ou un mot qu'ils affichent.
Enquête	Autour d'un thème d'actualité, de l'école autrefois, du village, découverte de la ville ou du quartier «pour savoir où chacun habite» (pour les nouveaux qui arrivent), découverte de l'école (de son évolution), découverte des métiers des parents ou de leur région d'origine... A exposer tout de suite. Ou à publier pour le lendemain matin.
Dépliant pour faire connaître la région de nos vacances	Et tout de suite, pour faire ce guide touristique, on se repère sur des cartes, on va faire des recherches sur internet, dans des livres ou des catalogues de voyage, on essaie de faire connaître des régions différentes de la nôtre ou des pays... tout en montrant les propres lieux secrets, charmants de notre propre village ou ville.
Mobile géant qui occupera toute l'entrée de l'école	On pourrait en effet accrocher ...
Décorations sur le sol de la cour avec des craies	Chaque classe pourrait investir un coin de cour et reproduire à plusieurs les ébauches préparées en classe. On fait des photos à mettre sur le site de l'école.
Fresque géante (sur papier ou tissu)	Des productions exposées (de peintres ou des élèves de l'an dernier) sont là aussi supports à pillage... On peut aussi réaliser des collages.
Organisation de l'espace classe	La classe a été vidée durant l'été. On va organiser l'espace ensemble sachant que... Confection de plans en sous-groupes, puis création d'un plan commun à partir des idées émises, répartition du travail et des responsabilités. La classe fonctionnera en classe dès mardi après-midi.
Défi-math ou un défi-science ou défi-..., chaque discipline peut être objet de défi	Entre des groupes dans la classe ou entre deux classes ou dans toute l'école.
Spectacle (théâtre, poésie, sketches, ou chansons)	Spectacle en soirée. (Les parents ont été avertis qu'ils devaient réserver la première soirée pour une rencontre parents/enseignants/élèves. Rien de plus).
Organisation d'une mini rencontre sportive ou d'un parcours d'orientation dans l'école (suivis d'un goûter) que l'on prépare pour deux autres classes	Que ce soient des épreuves d'athlétisme ou des jeux sportifs, il faut penser à tous les aspects organisationnels avant (informations, tracés des terrains, choix des épreuves...), pendant (prise de performances, arbitrages, reportages...) et après (compte-rendu sportif, communication des résultats).
Recette à réaliser en autonomie pour l'accueil des parents en soirée. Dégustation en chansons préparées dans la journée...	C'est aussi l'occasion de faire une affiche ou une invitation qu'on va pouvoir leur donner dès le midi ou le soir (pour le lendemain).
Création d'une mare	Plan du site. Animaux et plantes prévisibles. Ecrire la demande au maire, la lettre d'information destinée aux habitants, celle adressée aux parents (avec demande d'aide).



MIX & REMIX

### Un exemple:

#### le défi *Journal du premier jour*

Les enfants vont travailler dans l'urgence, à la manière des journalistes.

#### – Préparer

Lancer un tel défi demande évidemment une préparation minutieuse de l'enseignant.

**Les conditions matérielles:** installation de la classe avec des «tables d'écriture»; une «table de lecture» (et un espace pour accueillir les textes); un cercle de décision/conseil de rédaction; une table «bon à frapper» pour mettre en forme à l'ordinateur les textes relus et corrigés; une table pour la maquette (où l'on pense mises en pages et valorisation des articles);

**Les conditions de l'écriture:** mini-kiosque avec des quotidiens, des articles et des textes qui vont servir d'em-brayeurs.

#### – Réaliser

Lorsqu'un enfant a écrit un premier texte, il le pose sur la table de lecture-critique, où il va être lu par ses camarades, qui, sur une feuille à part, formulent des demandes d'explications sur un passage, proposent d'autres énonciations.

#### Le défi *Journal de rentrée* vu par un élève

«J'ai trouvé ça bien dès que le journal était fini... mais quand le maître a dit, le matin, qu'il fallait faire un journal en un jour, j'ai cru que c'était impossible... mais si, c'est possible, la preuve... Je n'avais jamais fait ça, mais maintenant, j'ai bien envie de recommencer. Bien sûr que je l'ai montré à mes parents (...) Faire ce journal, ça m'a donné envie de refaire des exploits de cette sorte pour la suite de l'année...»

Après un premier toilettage orthographique des textes, l'enseignant joue, lui aussi, ce rôle de lecteur. En prenant la posture du «lecteur de trouvailles<sup>2</sup>» et de «l'accompagnateur d'écriture<sup>3</sup>». Il s'entretient avec certains enfants pour les aider à formuler, devient scripteur pour les plus en difficulté.

Un texte doit obligatoirement être réécrit avant de passer sur la table «bon à frapper»<sup>4</sup>. Plusieurs arrêts brefs (cercle

de décision de 5 à 10 minutes) permettent de discuter des différents problèmes qui se posent, de demander de l'aide, de parler d'un désaccord sur un article.

En fin de journée, les enfants emportent chacun un exemplaire du journal, si on a eu le temps de le photocopier. Sinon, il sera distribué comme journal du matin le lendemain.

L'école, dès le premier jour, devient ainsi un lieu de vie, un lieu de création, un lieu d'investissement, un lieu où l'on invite l'enfant à prendre le savoir comme une fête, un lieu où chacun s'engage dans une aventure inventive et coopérative...

**– Analyser**

Le lendemain, il est indispensable de réserver un temps d'analyse réflexive pour cerner ce qui a été appris, poser un regard critique sur les écrits produits et sur la manière de travailler, afin de se donner des projets d'écriture et d'apprentissage pour la suite.

En s'appuyant sur le défi relevé le premier jour, l'enseignant trace et éclaire les grandes lignes de l'année à passer ensemble. L'expérience collective du premier jour permet de tisser des fils pour montrer qu'on va découvrir, agir, comprendre, apprendre ensemble. Tant sur le plan de l'instruction que de l'éducation dans un lieu vivant, accueillant, chaleureux. ●

**Le défi de rentrée *Guide touristique vu par une maman***

«Il y a quelques jours, dans un supermarché, j'ai entendu une jeune femme qui disait: «Si j'avais su, j'aurais bien mieux appris quand j'étais à l'école». Je lui ai dit... «Ce qu'il y a, c'est que souvent quand on est à l'école, on ne comprend pas pourquoi on nous enseigne certaines choses. On ne nous explique pas que la géographie peut nous être utile en voyage ou pour situer dans l'espace des gens dont on parle par exemple aux infos... On ne nous explique pas qu'apprendre une langue peut nous servir à communiquer avec des étrangers, au camping, en vacances ou avec des personnes perdues dans notre région... On ne nous explique pas que l'histoire a une incidence sur notre vie actuelle, etc.» Cette jeune femme m'a dit: «C'est vrai, quand on est enfant, on ne comprend pas pourquoi on veut nous apprendre tout ça et simplement parce qu'on ne nous explique pas à quoi cela peut nous servir». C'est pourquoi je trouve très bien de faire ce travail, ce défi de rentrée, ce «Guide touristique des lieux de vacances», et aussi cette interrogation sur ce qu'ils ont fait ou appris en le réalisant, car je pense que cela fait comprendre aux enfants la relation géographie, économie, loisirs, industrie... et leur vie à eux, concrètement par l'intermédiaire de leur expérience.»

© Gianni Ghiringhelli



L'enfant est invité à prendre le savoir comme une fête

<sup>1</sup> Des manières de permettre aux élèves de s'engager dans l'année, de découvrir le dessous des cartes du programme, de «sortir du tunnel», de prendre pouvoir sur leur année sont décrites dans Y. Béal, M. Lacour & F. Maïaux. (2004) «Ecrire en toutes disciplines – De l'apprentissage à la création». Bordas.

Pour les documents sur le défi de rentrée, voir par exemple: Académie de Grenoble: [www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin3/spip.php?article51](http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin3/spip.php?article51).

<sup>2</sup> *Lecteur de trouvailles* signifie avoir une lecture au positif qui permet à l'enseignant de proposer des pistes pour réécrire et à l'enfant de s'engager dans le retravail du texte; les trouvailles reconnues sont autant de points d'appui pour réécrire (et donc ne pas tout réécrire). Voir: p. 88 ouvrage cité note 1.

<sup>3</sup> *Accompagnateur d'écriture* signifie ici que l'enseignant a ce but: permettre aux élèves de continuer à écrire, les encourager à brouillonner, à raturer et non les castrer dans leurs potentialités naissantes. Les dysfonctionnements sont autant de points-problèmes que l'enseignant récolte et qui pourront être discutés lors de l'analyse du lendemain. Comme points à travailler, normalement cette année. Voir p. 89 ouvrage cité note 1.

<sup>4</sup> On peut se faire aider par des parents, dans certaines écoles. Souvent ceux-ci arrivent avec leurs propres ordinateurs portables. Ils jouent alors le rôle de secrétaires.

# DELFL ou l'éducation cognitive

Un proverbe africain dit que si nous donnons un poisson à un homme, il n'aura pas faim pendant une journée, mais que si nous lui apprenons à pêcher, il n'aura pas faim le reste de sa vie. Donner un poisson est analogue à donner une connaissance, tandis qu'apprendre à pêcher est analogue à donner une métaconnaissance. Mais il est plus difficile d'apprendre à pêcher que de manger le poisson. C'est pourquoi j'aimerais vous présenter un programme d'éducation cognitive qui peut être proposé à des élèves de fin de primaire et de secondaire, présentant des difficultés d'apprentissage... pour qu'ils ne «pêchent» plus.

C'est sur les bases théoriques de la médiation (théorie de la zone proximale de développement de Vygotsky), de la métacognition et des théories du traitement de l'information (la théorie de la mémoire) que le programme d'éducation cognitive DELF a été élaboré à l'Université de Genève par Freddie Büchel. Ce programme se présente sous la forme de huit groupes d'exercices qui vont confronter l'élève à sa propre manière d'apprendre et de résoudre des problèmes. Pour toute éducation cognitive, l'intelligence est significativement perfectible. Par conséquent, l'objectif premier d'une intervention cognitive est de développer l'intelligence, c'est-à-dire un ensemble de capacités et de stratégies mentales permettant l'apprentissage. Dans chaque tâche que les exercices du DELF proposent, des stratégies cognitives et métacognitives sont travaillées. Ce programme métacognitif, de type «apprendre à apprendre, apprendre à penser», est aussi une méthode pédagogique pour mieux connaître ses côtés forts et ses côtés faibles, et les outils qui permettent de les compenser.



L'objectif de l'éducation cognitive ne se limite pas à résoudre de manière épisodique le problème présenté, mais consiste bien à développer les processus d'apprentissage, de la pensée et du transfert des acquisitions. Ainsi le DELF comporte deux phases: dans un premier temps, l'évaluation dynamique qui est un bilan du niveau métacognitif de l'élève basé sur une analyse des processus déficients afin de mesurer les aides nécessaires et une évaluation des outils cognitifs et métacognitifs déjà acquis. Dans un deuxième temps vient l'intervention, phase durant laquelle le psychopédagogue ou l'enseignant formé va développer les processus d'apprentissage et de la pensée au moyen des exercices du DELF qui n'ont pas de support scolaire et sont strictement figuratifs. Chaque transfert de stratégie doit inévitablement passer par une phase de décontextualisation. ●

## Glossaire

**La métacognition:** c'est la connaissance qu'un sujet a de soi, des tâches et des stratégies.

**Les processus métacognitifs:** ou les métaconnaissances ou fonctions exécutives: planification, contrôle continu et évaluation finale d'une tâche. Ils guident et coordonnent les processus cognitifs. Font référence aux stratégies.

**Les processus cognitifs:** le processus de décodage, d'auto-répétition, d'exploration, de comparaison, de classification... Exemple: résumer.

**Les stratégies d'apprentissage:** activités qu'une personne entreprend pour établir des liens entre l'information nouvelle et ce qu'elle a déjà. La qualité d'une stratégie d'apprentissage est déterminée par le nombre et la stabilité des liens qu'elle a permis d'établir.

**DELFL:** Découvrez vos capacités, réalisez vos possibilités, planifiez votre démarche, soyez créatifs.

# Coup de foudre pour un concept, cela vous arrive-t-il?

Il est des pratiques rencontrées parfois par hasard qui viennent bousculer nos pédagogies. Il en est de même des concepts qui, une fois rencontrés, bouleversent nos représentations de la pédagogie. Celui de *créolisation*, proposé par l'écrivain antillais Edouard Glissant, m'est ainsi apparu comme un sésame pour mieux comprendre et expliquer l'évolution de la culture pédagogique.

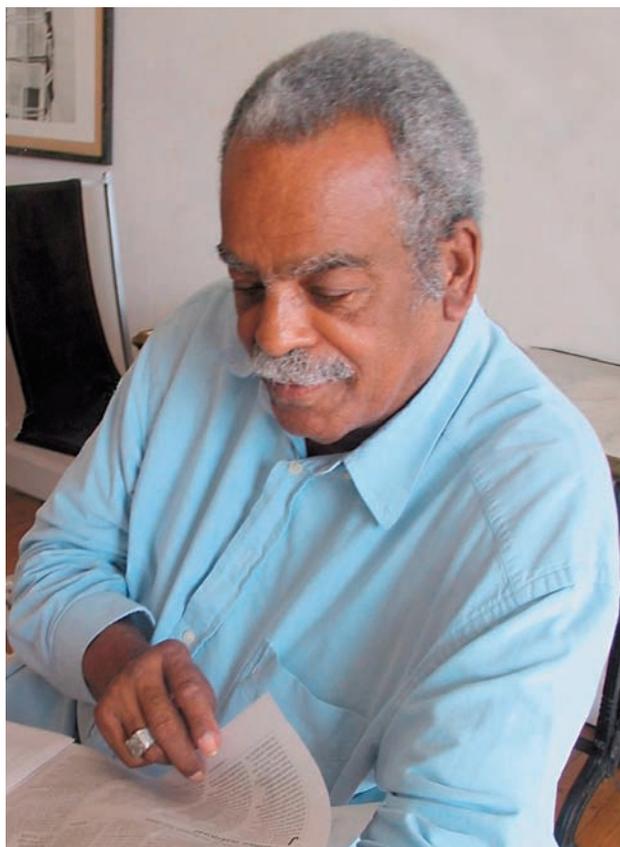
C'est en pleine discussion, entre enseignants, formateurs et éducateurs, sur nos pratiques que le mot *créolisation* est venu me frapper.

L'analyse avait lieu dans le cadre d'une réunion du Lien international d'Education nouvelle (LIEN) et portait sur la transmission des pratiques, des théories, des valeurs dans le terrain éducatif. Nous nous demandions comment se transmettent les «théories pratiques» de la pédagogie. Comment évoluent-elles? Comment mieux comprendre leurs emprunts respectifs? Comment certaines pédagogies se transforment, mais disparaissent? Comment d'autres ne durent pas, mais laissent des traces dans la pensée de l'éducation? Nous butions aussi sur la difficulté qu'il y a à transmettre une pédagogie avec tous ses enjeux, tout en montrant ses frontières ouvertes, son évolution tâtonnante, ses hésitations, ses erreurs. C'est alors qu'une des personnes prononça le mot *créolisation*. Arrivé en plein questionnement, s'infiltrant dans notre analyse, ce concept est venu, alors, nous aider à porter un autre regard sur nos pédagogies.

## Un vrai cataclysme

Sur un plan personnel, le mot *créolisation* me surprit, me fascina. D'abord, parce qu'il avait l'air d'intéresser passionnément les autres. Ensuite, parce qu'il m'obligeait à sortir brusquement de ma culture, de mes monde et mode de pensées, de mes repères théoriques, de mes certitudes.

A peine revenue chez moi après cette rencontre, des courriels m'adressaient des citations et des références de livres d'Edouard Glissant. Mes amis avaient perçu mon trouble! Ou tout simplement mon ignorance. Je me précipitai sur les citations. Elles firent l'effet d'un cataclysme dans ma tête. Comme si, d'un seul coup, les maillons qui



Le grand écrivain antillais **Edouard Glissant** est mort le 3 février 2011, à Paris, à l'âge de 82 ans. Poète, romancier, essayiste, auteur dramatique et penseur de la *créolisation*, il était né à Sainte-Marie (Martinique) et avait suivi des études de philosophie et d'ethnologie à Paris.

me manquaient pour m'expliquer la création pédagogique apparaissaient. Je commandai immédiatement tous les ouvrages d'Edouard Glissant dont je venais d'apprendre les titres. C'était le coup de foudre pour un concept! Quelques jours après, je recevais ma commande. Surprise! La théorie que j'attendais était la pensée d'un poète. La théorie se faisait poésie. La poésie théorie. Je cherchais à faire entrer cette écriture, cette pensée, ce type de recherche parmi mes références, mais rien n'était vraiment prévu dans ma tête pour accueillir de manière ordonnée ce que je découvrais. Les mots, les images, les symboles, les références, tout était nouveau pour moi et, de plus, rien ne parlait directement de la pédagogie. Et pourtant, tout ce que je lisais et qui m'était si étranger éclairait l'évolution chaotique de la pédagogie. Je dévorai les ouvrages.

Que dit ainsi Glissant de la *créolisation*, qui puisse nous faire comprendre l'évolution de nos «théories pratiques»? Le mot vient, bien entendu, du terme créole et de la réalité des langues créoles. Qu'est-ce alors qu'une langue créole? «C'est une langue composite, née de la mise en contact d'éléments linguistiques hétérogènes les uns par rapport aux autres» (1996, p. 19).» Le mot – qui étymologiquement vient du mot créer – permet à ce penseur, à partir du modèle des langues créoles, de mettre l'accent sur le processus créateur enclenché par la mise en relation de cultures différentes. En insistant sur l'imprévisibilité des effets de ces rencontres. Par exemple, en musique, le jazz est un inattendu créolisé. Comme beaucoup de musiques caribéennes ou antillaises le sont et viennent, elles, d'un entremêlement de la musique de quadrille européenne et des fondamentaux africains que sont les percussions, les chants de transe. C'est l'imprévisibilité des effets des rencontres qui différencie le concept de créolisation de celui du métissage, dont les effets peuvent être prévus.

### L'imprévisible fait peur

La créolisation conceptualisée par Glissant (2007) explique ainsi l'invention inattendue de cultures surgies de l'entremêlement d'autres cultures hétérogènes. Ce phénomène chaotique s'accroît actuellement de manière générale. Le décrire, c'est montrer des chocs, des attractions, des distorsions, des reculs, des harmonies, des repoussements. Ce processus actuel, irréversible et universel, a lieu dans tous les domaines: musique, arts plastiques, littérature, cinéma, cuisine. Et se développe à une allure vertigineuse... Il provoque de la destruction et de la création dans tous les domaines. Pour le meilleur et le pire. Mais de ce chaos émergent des ouvertures, des pratiques, des théories, des cultures entièrement nouvelles.

Le concept de créolisation peut ainsi éclairer particulièrement bien ce qui se joue en pédagogie au cours du temps. Une rencontre plus ou moins présente et forte, plus ou moins aléatoire suivant les contextes et les époques, entre les pédagogies, ou entre divers éléments des pédagogies. Avec des périodes où se heurtent les



Le coffre aux concepts est ouvert!

pédagogies, parfois avec violence. Tant sur le plan des pratiques que des théories et des valeurs. La réflexion pédagogique est alors ardue, batailleuse, mais ouverte, inextricable. Et d'autres périodes où le choc des pédagogies est moins fort. Avec comme conséquence un calme relatif, mais une créativité moins présente. C'est le cas, par exemple, quand un Etat ou un groupe de pression veut bétonner certaines organisations du travail, certaines pratiques, pour éviter la disharmonie, le désordre, les interférences. De tels refus sont explicables, peuvent se comprendre, l'imprévisibilité en éducation faisant peur. Mais cette peur est source d'enfermement. De pédagogies qui n'évoluent pas. Instaurer le dialogue, la discussion, le débat, la recherche entre pédagogues: c'est ce qu'une pensée de la créolisation pourrait suggérer. Ne pas se laisser emporter par le chaos – certes créatif mais aux effets incontrôlables – et organiser, plutôt, de vraies rencontres, sans crainte des heurts, des controverses, des affrontements, des désaccords entre pédagogues des divers courants. Pour que la recherche en éducation des praticiens chercheurs, née de l'action éducative et faite pour y retourner, demeure vivante et créative.

Merci à Edouard Glissant qui vient de nous quitter pour ce cadeau: nous avoir offert une belle grille d'analyse pour penser l'évolution de la réflexion pédagogique.

Je vous ai dévoilé ma dernière découverte. Si on ouvrait un grand coffre aux concepts dans lequel on viendrait déposer tous ceux qui nous permettent de mieux penser la pédagogie, lesquels y placerez-vous? ●

### Pour sa bibliographie

Site Edouard Glissant. Une pensée archipélique.  
[www.edouardglissant.fr/](http://www.edouardglissant.fr/)>