

BIEN DÉBUTER EN ÉLÉMENTAIRE

Repères et clés pour l'enseignant

BEN AÏDA



BIEN DÉBUTER EN ÉLÉMENTAIRE

COMPÉTENCES
PROFESSIONNELLES

ÉLÉMENTAIRE

Repères et clés pour l'enseignant

Ben Aïda

Professeur des écoles en REP à Carcassonne

Directeur de publication

Jean-Marie Panazol

Directrice de l'édition transmédia

Stéphanie Laforge

Direction artistique

Samuel Baluret

Gaëlle Huber

Coordination de la série

Sophie Roué

Coordination éditoriale

Sophie Roué

Mise en pages

Michael Barbay

Conception graphique

DES SIGNES studio Muchir et DescLOUDs

Couverture

Athina Vamvassaki

ISSN : 2425-9861

ISBN : 978-2-240-05108-0

© Réseau Canopé, 2019

[établissement public à caractère administratif]

Téléport 1 – Bât. @ 4

1, avenue du Futuroscope

CS 80158

86961 Futuroscope Cedex

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ». Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris) constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Remerciements

À tous ceux qui ont activement participé à la réalisation de cet ouvrage :

Fabienne Sala, pour le conseil et le soutien,
Sylvain Connac et Jean-Michel Zakhartchouk, pour l'accompagnement et l'expertise,
Sophie Roué, Isabelle Renault et Joël Benitez pour leur exigence et leur incommensurable patience,
Claude Ancely, Gaëlle Anciaux, Juliette Athéa, Flora Baret, Caroline Bell, Marie-Laure Berthe, Hélène Boudier, Lucie Boué, Christine Bourguignon, Géry Brier, Corinne Brisbart, Nathalie Broneer, Laurie Carrière, Florence Cernuta, Adeline Champailier, Jeanne Chatel, Nicole Cirier, Arthur Copin, Agnès Crépy, Marine Crochet, Bruce Demaugé-Bost, Cécile Donnet, Céline Eyragne, Boutaina Faraj, Fabrice Fauci, Nathalie Fausseux, Véronique Garcia, Céline Geoffroy, Julie Gignoux, Lucie Gillet, Sylvain Grandserre, Dominique Grassart, Delphine Guichard, Béatrice Guillemard, Isabelle Henrion, Delphine Imeneuraët, Marie-Chantal Jenny, Claire Leaute, Christelle Lecoœur, Kinou Lepesant, Angélique Libbrecht, Sophie Lopez, Sophie Mahey, Karine Maissant, Fanny Masson, Sylvie Morerod, Élodie Pialoux, Dominique Sénore, Aurélie Sicard, Sandrine Sirvent, Stéphanie Sobrero, Claudia Swiderski, Élodie Tessé, Christine Vallin, Marion Vermillard, Mireille Wenner, Sabrina Wojtas, Nicolas Zannettacci, Sarah Zannettacci, pour les riches contributions directes ou indirectes.

Sommaire

7	Introduction
---	--------------

PARTIE 1

11 INVESTIR UNE FONCTION, UN MÉTIER

13	DEVENIR ENSEIGNANT À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE
14	De l'instituteur au professeur des écoles
15	Vous avez dit élémentaire ?
16	Des postures professionnelles
18	Des gestes professionnels
20	Faire œuvre de pédagogie

23 L'ANNÉE DE STAGE ET LA TITULARISATION

24	L'année de stage
29	Le référentiel de compétences
32	La titularisation et le premier poste
37	Quel premier poste ?

45 PRENDRE SA PLACE AU SEIN DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

46	La direction
47	Les autres professeurs de l'école
48	Le RASED
49	Le personnel de l'école
49	Les intervenants extérieurs en milieu scolaire
50	Les conseils des maîtres, de cycle, d'école, école-collège

55 COMMUNIQUER AVEC LES PARENTS

56	« Une relation asymétrique à parité d'estime »
56	Le cahier de liaison
58	Les ENT
58	La réunion de rentrée
64	Les rencontres individuelles
66	Le parent accompagnateur

69	LES TEMPS AUX CÔTÉS DE L'ÉCOLE
70	La restauration scolaire
71	Le temps périscolaire
72	L'accompagnement éducatif en réseau d'éducation prioritaire

75 **CRÉER DES CONDITIONS FAVORABLES À L'APPRENTISSAGE**

77	QUELLE CLASSE ?
78	Instruire ou éduquer ?
79	Une communauté d'apprenants
80	La coopération entre élèves
81	Il n'y a pas « une » bonne méthode pédagogique
82	Parler moins pour mieux communiquer
83	Un double parcours
85	Faire écrire, beaucoup et souvent...

89	APPRÉHENDER LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES
90	L'élève est une personne
91	Les postures d'élèves
94	Des élèves en difficulté[s] ?
101	Les élèves à besoins éducatifs particuliers

103	LA CLASSE EN TANT QUE GROUPE
104	Les premiers instants
105	Les premières règles pour fonctionner
109	Des activités pour se connaître
110	Des droits et des besoins fondamentaux
112	La « vie souveraine » et la « vie souterraine »
112	Apaiser les petits conflits du quotidien
115	Tenir conseil

119	LA CLASSE EN TANT QU'ESPACE
120	L'ergonomie et la disposition de la classe
123	Les affichages
125	Le matériel et les fournitures scolaires

127	LA CLASSE EN TANT QUE TEMPS
128	L'emploi du temps
131	Le premier jour
132	La première semaine
137	La première période

143	Les temps collectifs
147	Les temps personnalisés
149	Les activités pédagogiques complémentaires
151	Les sorties et activités extérieures

PARTIE 3

157 CONCEVOIR ET CONDUIRE LES APPRENTISSAGES

159	Programmer pour faire progresser
160	Des cycles d'enseignement
161	Des parcours éducatifs
162	Naviguer à longue-vue
165	Des outils professionnels de suivi

169 CHOISIR DES OUTILS ET DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES

170	Les outils déjà disponibles dans l'école
170	Les méthodes et fichiers collectifs
171	Avec ou sans manuels ?
173	Les ressources en ligne
177	Les supports pour les élèves

181 ÉVALUER POUR MIEUX APPRENDRE

182	Des évaluations différentes selon la finalité recherchée
184	Des [auto]évaluations pertinentes
185	Des ceintures de compétences
187	« L'erreur comme compagne de route »
191	Corriger : quelles modalités ?
193	[Se] rendre compte des progrès

195 CONTINUER À SE FORMER

196	Démarrer et nourrir sa pratique
197	Ne pas rester seul dans sa classe
198	S'inscrire dans des formations institutionnelles
199	Échanger entre pairs sur le web
204	Se construire une salle des maîtres idéale

Introduction

« Il est permis de douter que les substances qu'on nomme élémentaires soient aussi simples et aussi homogènes qu'elles ont paru l'être. »
Charles Bonnet, *La Contemplation de la nature*, 1764.

Nous sommes dans une époque où les savoirs sont en bouleversement constant. Les technologies sont en renouvellement exponentiel et les sciences cognitives réinterrogent l'art et la manière d'apprendre et d'enseigner. Les enjeux de l'école du ^{xxi}^e siècle sont donc immenses dans leur responsabilité d'instruire et d'éduquer le plus grand nombre des élèves qui la fréquentent.

L'école élémentaire, lieu privilégié et fondamental de l'apprentissage du lire, écrire, compter, penser et respecter autrui, est évidemment traversée par ses révolutions.

Être enseignant dans une telle école et un tel contexte, c'est se lancer dans ces missions au travers d'activités dans lesquelles se mêlent plusieurs nouvelles dimensions et paramètres à gérer simultanément. C'est, en fait, toujours faire des choix utiles parfois cruciaux, des ajustements parfois infimes pour que les apprentissages se réalisent. Pour cela, non seulement il faut gérer l'instant présent pour qu'ils se déroulent au plus près de ce que l'on a prévu, mais il faut également les considérer dans un temps programmé plus long et plus vaste.

Il faut également gérer les individualités et la singularité de chaque élève dont on a la charge. En élémentaire, selon votre poste et la configuration de votre classe, vous allez être amené à enseigner à des enfants âgés de 6 à 11 ans, avec des besoins, des capacités et des parcours de vie forcément différents.

Cette école élémentaire est mixte, inclusive, gratuite et laïque si elle est publique. Elle accueille tous les enfants sans distinction de nationalité, de situation sociale ou de handicap. Elle comporte cinq niveaux : CP, CE1, CE2, CM1 et CM2, avec des enseignements organisés en cycles [CP-CE1-CE2 pour le cycle 2 ; CM1-CM2 pour le cycle 3 qui se poursuit en 6^e] autour de programmes nationaux et obligatoires et du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Les locaux des écoles appartiennent et sont entretenus par les communes qui financent également les moyens matériels d'enseignement.

Débuter à l'école élémentaire implique donc l'identification et la construction d'une première batterie de compétences professionnelles essentielles pour s'inscrire, s'adapter et progresser dans ce cadre institutionnel qui peut avoir une grande variété de formes en fonction du contexte, des « habitudes » et organisations locales ou encore des particularités du poste obtenu. En effet, enseigner en éducation prioritaire n'est pas la même chose qu'enseigner dans une petite école rurale ou en milieu favorisé.

Pour ce faire, vous serez en droit de bénéficier d'un accompagnement institutionnel à la fois cadrant, suffisamment multiforme et personnalisé, au plus près

du terrain. Votre carrière dans l'enseignement va démarrer et se construire à partir de ces premières compétences professionnelles. Votre parcours universitaire, vos expériences professionnelles précédentes, vos représentations, vos valeurs, vos savoirs et connaissances, vos qualités humaines vont être autant d'éléments qui forgeront votre pratique et dicteront vos actions.

Quoi qu'il en soit, le but est que chaque écolier puisse profiter au mieux de ses potentialités par votre mise en œuvre de trois « faire » : école, classe, cours.

Débuter à l'école élémentaire, c'est donc d'abord apprendre et s'appliquer à « faire école » : il s'agit d'entrer en fonction et s'inscrire dans une dynamique d'équipe, de collègues, pairs ou experts, pour profiter d'une expérience collective existante. C'est au mieux mettre en partage, en échange, en questionnement et en cohérence les outils, les gestes et les pratiques autour du projet commun d'un « mieux¹ » bénéficiant au plus grand nombre. C'est également assumer cette fonction auprès des parents, de l'institution et des autres partenaires de l'école. C'est bien sûr trouver sa place et jouer son rôle dans les instances officielles que sont les conseils d'école, de maîtres, de cycle ou encore de liaison école-collège. C'est donc comprendre par là même les enjeux du cycle 2 qui marque l'entrée dans la langue lue et écrite et la spécificité du cycle 3 à cheval entre deux cultures professionnelles à mettre en dialogue, en compatibilité et en continuité.

Débuter à l'école élémentaire, c'est aussi apprendre et s'appliquer à « faire classe » : c'est d'abord savoir poser les conditions d'un climat suffisamment serein, bienveillant et bien traitant pour l'ensemble des membres de la communauté éducative, afin que les conditions d'enseignement et d'apprentissage soient optimales. C'est investir et pratiquer un métier de l'humain, dans lequel les gestes professionnels déjà maîtrisés et ceux à construire s'organisent de façon complexe. C'est aussi tenter de mettre en application et en interaction des démarches, des méthodes et des outils, au sein de ce groupe/espace/temps organisé. L'enseignant se doit d'accompagner les demandes et les questionnements des élèves grâce à la mise en place, l'automatisation et la ritualisation rapides des dispositifs pédagogiques amenant les élèves à agir directement sur leurs apprentissages. L'atmosphère et ce premier cadre ainsi créés dans la classe permettent à l'enseignant de mieux organiser le travail scolaire. Il peut moduler et ajuster sa pratique professionnelle au profit de l'émulation et la dynamique du groupe-classe dont il a la responsabilité.

Débuter à l'école élémentaire, c'est enfin apprendre et s'appliquer à « faire cours » : c'est être au plus près de la pratique et de la didactique, avec de l'exigence, en développant la différenciation et en s'appuyant en confiance sur les capacités d'apprentissage des élèves. C'est savoir anticiper et concevoir le fond et la forme de ses enseignements en termes de variété de mise en œuvre et de vue d'ensemble, en s'appuyant sur des ressources fiables et/ou éprouvées. Cela implique une préparation, une connaissance et une maîtrise suffisamment abouties des contenus relevant des programmes en vigueur et du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. C'est évidemment assumer sa polyvalence de professeur des écoles « multispécialiste » en combinant apprentissages fondamentaux et disciplines instrumentales avec les domaines humanistes, artistiques, sportifs... C'est enfin aider ses élèves, en lien avec l'enseignement moral et civique, à développer des compétences sociales, solidaires et citoyennes.

¹ C'est, d'après Étienne Vellas, la question de recherche de tout pédagogue : « Comment faire au mieux ? » Voir E. Vellas, *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction. Une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle*, thèse, université de Genève, 2008. En ligne : archive-ouverte.unige.ch/unige:6791.

I

N

V

E

F

O

N

C

M

É

T

I

Investir une fonction, un métier

S
T
I
R

T
I
O
N

E
R

PARTIE 1

Devenir enseignant à l'école élémentaire

De l'instituteur au professeur des écoles

L'élévation du niveau d'études et de compétences, par la maîtrise et l'accession au statut de cadre A de la fonction publique, a permis à l'enseignant en élémentaire de passer d'un métier traditionnellement bien identifié à une profession renouvelée. En trois décennies, les instituteurs et institutrices de notre enfance ont cédé la place aux professeurs des écoles.

Les premiers avaient pour mission d'instruire la prime jeunesse autour de savoirs instrumentaux et savoir-faire concrets, de repérer le cas échéant les éléments les plus méritants et les plus prometteurs et de les élever vers un enseignement secondaire pour qu'ils rejoignent l'élite de la Nation. Les autres recevaient les rudiments utiles pour rentrer rapidement dans la vie active ou en apprentissage professionnel. Les seconds ont désormais pour mission d'accompagner le plus grand nombre possible vers la maîtrise d'un socle minimal commun de connaissances et de compétences à l'issue d'une scolarité qui se prolonge jusqu'à l'âge de 16 ans.

À la technicité fine dans l'usage et la maîtrise des outils de l'instituteur et de ses connaissances encyclopédiques se rajouterait ainsi la liberté pédagogique d'innover du professeur des écoles, son adaptation aux évolutions sociétales, à la multiplicité des profils d'élèves, de leurs parcours, sa compréhension des enjeux de la massification et la démocratisation de l'école et l'élévation du niveau général. Pour tout ça, cette liberté d'inventer et d'expérimenter n'est pas que nécessaire, elle est incontournable, car seul le professeur a cette vue globale du système qui lui permet d'adapter son apprentissage au contexte complexe qu'on lui confie et, comme le dit Philippe Perrenoud, d'« agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude² ». Cette liberté pédagogique, Paul Devin, inspecteur de l'Éducation nationale, l'associe à l'acceptation du pouvoir qu'elle donne en termes de démocratisation : « Il faut redire le principe de la liberté pédagogique des enseignants. Pas dans une conception libérale qui la confondrait avec l'affirmation d'une liberté individualiste [...]. Mais dans celle d'une responsabilité à concevoir ses enseignements dans la certitude de la valeur émancipatrice des savoirs et dans la volonté de lutter contre les inégalités de réussite³. »

Cette évolution du statut professionnel permet donc à l'enseignant en école élémentaire de s'inscrire dans une activité professionnelle au cours de laquelle il aura le choix d'utiliser des protocoles et des dispositifs existants et ayant fait leurs preuves, mais aussi la possibilité d'innover et d'en inventer de plus adaptés à son contexte de classe.

² P. Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditions, 1^{re} éd. 1996, 1999, p. 129-159.

³ P. Devin, « Pédagogie : les illusions de la méthode miracle », 21 juin 2016. En ligne : blogs.mediapart.fr/paul-devin/blog/210616/pedagogie-les-illusions-de-la-methode-miracle.

Vous avez dit élémentaire ?

QUAND L'ENFANT DEVIENT ÉLÈVE

L'école élémentaire forme avec la maternelle l'école primaire. Elle est obligatoire, sauf cas particuliers, pour les enfants à partir de trois ans.

Il faut ici comprendre « primaire » au sens de « premier », de « priorité », et « élémentaire » au sens d'essentiel et de fondamental. La commande institutionnelle et les attentes parentales sont fortes, car l'école élémentaire est un temps crucial du parcours scolaire au cours duquel l'enfant devient élève. Vous allez l'aider à se mobiliser, et ce de manière de plus en plus autonome, pour aller se frotter aux apprentissages d'abord les plus accessibles, et puis à ceux qui résistent. C'est durant ces années que l'enfant va être encouragé à se rendre compte, à se questionner et susciter, dans un cercle vertueux, le désir d'apprendre. Ce statut d'élève n'est pas évident à endosser pour tous les enfants. Ils vont avoir à comprendre et accepter le parcours scolaire proposé autour de savoirs et connaissances à engranger, de capacités à découvrir et entraîner, d'attitudes à adopter et à adapter, et de compétences à construire. Cette école élémentaire n'est pas simple pour beaucoup d'élèves, et la tâche de l'enseignant va être de la rendre lisible, de provoquer leur mobilisation dans des activités qui font sens et d'explicitier les finalités (« À quoi sert d'apprendre à lire au CP, de mémoriser un poème en CE2 ou de connaître les différents types de triangles au cycle 3 ? »). Vous aurez à rendre intelligible ce qui semble aller de soi, à donner les finalités de tous ces objets scolaires.

DES SAVOIRS MULTIPLES

L'école élémentaire n'est pas l'école des « petits savoirs ». Les notions abordées sont fondamentales pour asseoir et développer les compétences ultérieures dont les élèves auront besoin dans la suite de leur scolarité et de leur vie. Vous allez œuvrer à la construction de ces bases simultanément en tant qu'ouvrier dans des tâches fondamentales et hautement techniques, en tant que chef de chantier pour coordonner et rythmer le travail, en tant qu'architecte pour la conception même de la structure d'ensemble.

La nature des savoirs à enseigner à l'école élémentaire est multiple. Il peut s'agir de concepts ou de notions qui n'ont pas une définition simple et unique mais un faisceau d'attributs qui les composent (« Qu'est-ce qu'un verbe ? »).

Cela peut être une technique, une méthode ou une stratégie que l'élève devra maîtriser et appliquer (« Poser une soustraction avec retenue[s] »), une attitude ou un geste approprié à avoir par rapport à un contexte précis (« Se relire, écrire une lettre à un correspondant »), une connaissance encyclopédique à comprendre, à contextualiser et à mémoriser (« Les grands mouvements et déplacements de populations du IV^e et X^e siècles en Europe »).

DES APPRENTISSAGES COMPLEXES

Entre le CP et le CM2, un même savoir peut évoluer, se préciser, s'enrichir au fur et à mesure que la compétence à laquelle il est rattaché se complexifie (« Qu'est-ce qu'une phrase ? »). En fonction du niveau dont vous aurez la charge, il vous faudra donc tenir compte des prérequis et de ce qui reste à aborder pour que les élèves construisent la compétence en question.

Un écueil peut exister à partir du moment où le savoir enseigné n'est pas suffisamment maîtrisé par l'enseignant, parce que ce n'est pas son domaine de prédilection, voire même parce que c'est une discipline dans laquelle il s'estime en difficulté. Par exemple, l'EPS (« Je suis nul en sport ! »), les langues vivantes (« Moi, l'anglais à l'écrit, ça va, mais à l'oral je suis une catastrophe ! ») ou encore le chant choral (« Je chante comme une casserole ! ») sont des domaines qui pourraient éventuellement poser problème à plus d'un enseignant pourtant par définition et statutairement compétent. Doit-on d'ailleurs être un expert dans tous les domaines relevant de l'école élémentaire ? C'est là que la différence entre « enseigner » et « apprendre » prend tout son sens. En effet, tout comme les compétences d'un metteur en scène ne sont pas les mêmes que celles d'un acteur, on devrait pouvoir exiger de vous une excellente maîtrise des ressorts et des conditions d'apprentissage sans pour autant « performer » de façon égale dans toutes les disciplines scolaires. Dans ces cas ou dans d'autres, vous n'aurez pas d'autre choix que de vous appuyer sur des ressources. Mener par exemple une chorale d'enfants, trouver la bonne note de départ, faire chanter juste et à l'unisson demandent des compétences spécifiques.

Un des risques quand on débute serait surtout de rester en surface des choses, de mettre les élèves en activité sans qu'ils rentrent réellement dans l'apprentissage voulu. On peut ainsi « faire le programme » sans l'avoir questionner outre mesure et sans en avoir fait sentir la pertinence aux élèves.

Ce qui est ensuite essentiel de garder en tête, et comme dit plus haut, c'est que plusieurs types de savoirs se combinent pour que les apprentissages se fassent et que la compétence se construise. Pour qu'un enfant de CP arrive à écrire un mot, par exemple, il a besoin de maîtriser plusieurs savoirs. Il doit connaître évidemment le concept de « mot », savoir éventuellement se repérer dans un tableau de syllabes ou se référer à un affichage didactique. Il doit bien sûr préalablement maîtriser le geste graphique.

En faisant prendre conscience à l'élève l'existence et l'importance de tous ces petits gestes, ces petites actions, en le questionnant très explicitement sur comment il s'y prend ou comment il vient de s'y prendre, on l'aide à construire une attitude d'élève. Pour cela, il est important de connaître ses propres points forts et points faibles et d'avoir pour soi l'exigence de travailler ces derniers afin d'être en capacité de fonder une autorité sur la compétence.

Des postures professionnelles

Une fois ces conditions connues et remplies, on peut ainsi moduler sa pratique professionnelle sur au moins trois attitudes, au profit de l'émulation et la dynamique de la classe dont on a la responsabilité.

PILOTER

D'abord – et généralement en début de carrière –, on cherche à garder un certain contrôle sur tout ce qui se passe et tout ce qui se joue. On se positionne alors en « pilote » qui se doit de mener tout le monde à destination. On déroule à pas réfléchis les contenus. On a un œil vigilant sur tout ce qu'on peut. On s'inquiète de l'incompréhension ressentie et on cherche à juste titre à y remédier. En clair, on enseigne : « [L'enseignant]

formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques [...] mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques, les savoirs et les techniques sont nommés. La place du métalangage est forte⁴... »

C'est une posture rationnelle qu'adoptent bon nombre d'enseignants expérimentés, souvent en début d'année pour jauger leur nouvelle classe, et qui permet, quand on débute, de poser des marques pour soi-même, d'affiner son enseignement, d'apprendre à gérer le temps en essayant de rester maître des différentes étapes de la séance. On se teste sur des temps collectifs et frontaux quand il s'agit de transmettre, par exemple, des connaissances précises ou expliquer une procédure.

ACCOMPAGNER ET OBSERVER

Ensuite, au fil des premiers jours, des premières semaines, et face à la multiplication des situations individuelles des apprenants, le « pilote » passe en cabine pour accompagner les élèves de plus près dans leurs apprentissages, avec plus d'interactions : « [Il] apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture à l'opposé de la précédente ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle⁵... »

Cette posture peut être mise en œuvre lors de temps d'application et d'entraînement, avec un accompagnement semi-collectif, à un moment où la plupart des élèves se sont saisis de l'activité proposée.

RESPONSABILISER LES ÉLÈVES

Enfin, et ce n'est pas la posture la plus évidente, parce qu'il faut gagner en aisance, en confiance personnelle dans ses nouvelles capacités, on peut se permettre de devenir « aiguilleur du ciel ». On continue d'enseigner, d'accompagner, de garantir le cadre et le cap, mais on admet qu'on doit aussi donner du champ pour que les élèves apprennent. On garde le statut référent de l'adulte responsable mais on rend aux enfants la part qu'ils peuvent faire eux-mêmes si on balise bien la piste. On autorise le décollage : « [L'enseignant] assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données [...] sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés⁶... »

Toutes ces postures sont visibles dans une classe, de manière plus ou moins appuyée, l'enseignant passe même de l'une à l'autre continuellement tout au long de la journée, par adaptation consciente ou par réflexe face aux situations.

⁴ D. Bucheton et Y. Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 3, 2009, p. 29-48.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

Des gestes professionnels

DES ACTIONS BIEN INTENTIONNÉES

Les postures qui viennent d'être décrites entrent, avec d'autres⁷, dans le cadre plus large du « multi-agenda de l'enseignant » défini par Dominique Bucheton et Yves Soulé dans lequel les gestes professionnels s'organisent de façon complexe. C'est littéralement « ce qui doit être fait », de façon assumée en termes de préparations, d'interactions et d'interventions auprès des élèves pour que la classe avance et apprenne. Ce peut être une attitude, une parole, un mouvement ou le plus souvent une combinaison de plusieurs de ces gestes professionnels.

Dans le monde de l'enseignement, on désigne donc par « geste professionnel » cet ensemble articulé et coordonné d'actions, de postures et d'opérations mentales visant à réaliser un enseignement, une modification sur la structure de classe ou un accompagnement pédagogique auprès d'élèves et requérant la mobilisation de compétences professionnelles. Il a à la fois un sens et une valeur symbolique pour celui qui le mobilise, en l'occurrence l'enseignant, et s'appuie sur une intentionnalité en direction de celui qui le reçoit, un effet ou une réaction étant attendu chez le ou les élèves.

Mots, gimmicks, attitudes, regards, mouvements : un enseignant met en œuvre une multitude de ces gestes sur un même moment de classe. Cela relève d'une dextérité à acquérir par l'expérience personnelle, le partage d'expérience de pairs ou encore le conseil et le « compagnonnage » de collègues experts. Il s'agit d'assurer pour l'enseignant une présence active et en tension pour gérer une quantité certaine de paramètres voulus ou subis pour que la classe tourne et avance. Avec l'incontournable contrainte « temps », c'est, par exemple, appréhender la dimension affective consciente et inconsciente dans le groupe, mais aussi le degré et la nature de l'autorité à installer, tout ce qui pourra favoriser la réflexion, l'engagement et la motivation des élèves, ou enfin la mise en synergie et en complémentarité des outils, des espaces et des techniques d'enseignement⁸.

Un certain nombre de ces gestes vont s'affiner, s'automatiser et vous permettront très vite d'organiser des temps et des espaces non moins exigeants mais plus ouverts pour vos élèves. Ils s'en saisiront, pourront interagir et réfléchir par eux-mêmes, se confronter à la réflexion des autres, prendre des initiatives et gagner en autonomie⁹.

DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ESSENTIELLES

Bien débuter à l'école élémentaire implique l'identification et la construction d'une première batterie de compétences professionnelles essentielles pour entrer dans le métier avec efficacité. C'est d'abord, sans que ce soit le plus simple, **savoir observer l'activité des élèves**, afin de prendre en compte les manières qu'ils ont de travailler. C'est pouvoir s'assurer de la réalité de l'entrée et le maintien des élèves dans les apprentissages proposés, leur engagement et la réalité de la richesse des interactions. Que se disent-ils quand ils échangent autour d'une situation-problème ? Argumentent-ils et comment ? Comment s'y prennent-ils pour échanger du savoir, pour bâtir une compétence ? Cette observation de l'activité des élèves dès les premiers instants de l'année permet de construire un cadre adapté, structuré et structurant et pousse à organiser le travail en fonction de la classe donnée, avec ses singularités, ses éléments porteurs, sa dynamique propre.

⁷ Voir les postures enseignantes explicitées par l'IFÉ : neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes.

⁸ Voir D. Bucheton, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2014.

⁹ Voir dans cet ouvrage « Les temps collectifs », p. 143, « Les temps personnalisés », p. 147 et « Fixer des routines efficaces », p. 137.

Dans le prolongement de cette observation, un deuxième geste professionnel essentiel sera de **favoriser l'engagement de tous les élèves par l'automatisation et la ritualisation** rapides des dispositifs pédagogiques. Il s'agira qu'ils apprennent méthodologiquement à apprendre¹⁰, pour les amener à agir directement sur les apprentissages et leur organisation. Quand ces cadres sont posés, quand ce sont des temps et des activités bien repérés sur leurs contenus, leur périodicité, quand les fonctions et missions sont explicites, une certaine « discipline de chantier », comme le disait Célestin Freinet, se met en place : chacun sait ce qu'il a à faire, comment et à quel moment, grâce à ces « routines efficaces ». C'est économique et facilitant. Ce peut être, par exemple, une routine pour l'entrée en classe qui soit propice au travail, réalisée à partir d'un protocole systématique d'installation, à savoir une succession précise de micro-actions clairement identifiées et qui ont un sens. Après une phase d'observation des comportements habituels puis de discussion sur ce qui est approprié, on peut arriver à rédiger avec et pour les élèves une mini-charte acceptée par l'ensemble de la classe : « Je passe de ma nature d'enfant à ma posture d'élève en passant calmement le seuil de la porte, en me rendant sans me distraire à ma place, en sortant et vérifiant le matériel approprié pour l'activité imminente. Je sais que si j'ai oublié un stylo ou ma règle, j'ai la possibilité de me servir dans le pot de prêt de la classe. Et je sais bien sûr ma responsabilité de le rendre au plus vite... »

L'enseignant qui organise très explicitement ainsi un tel accueil, en l'adaptant à son niveau de classe, développe une troisième compétence, celle **d'anticiper des « imprévus prévisibles »**. Ces derniers ne sont en effet pas uniquement matériels. Les questionnements des élèves peuvent aussi « perturber » l'activité alors en cours. L'enseignant se doit d'anticiper ces questions grâce à une préparation, une connaissance et une maîtrise suffisamment abouties des contenus relevant des programmes officiels. Vous aurez aussi à ajuster plus largement votre pratique face à l'incertitude et « l'imprévu » de certaines situations, parfois à l'urgence d'agir ou au parti pris de ne pas en « faire événement ». Vous aurez, par exemple, régulièrement le dilemme de répondre ou non immédiatement à une question spontanée, passionnante mais digressive, d'un élève. Vous apprendrez à choisir soit de différer votre réponse, quitte à créer de la frustration, soit de décrocher de l'enseignement en cours pour satisfaire dans l'instant la soif de savoir. Au mieux, vous provoquerez chez eux l'envie de chercher par eux-mêmes. C'est en soi une victoire fondamentale et un préalable pour apprendre. Immanquablement, l'élève en quête d'informations nouvelles va se tourner vers les autres pour espérer en recevoir.

Ces rencontres et ces interactions sont à organiser par l'enseignant. C'est un quatrième geste professionnel à développer : **enseigner la coopération à ses élèves**, en comprenant la dynamique des groupes et les conditions de leur efficience, l'intérêt et les limites de faire travailler les élèves ensemble. Que ce soit au sein de groupes de travail clairement identifiés ou sur des temps moins contraints, c'est voir quotidiennement « les impacts éducatifs de la coopération sur les apprentissages¹¹ ». Quand les élèves se mettent spontanément à travailler ensemble, s'entraident, collaborent, soit en binôme, soit en petits groupes ponctuels ou en équipes durables, c'est sans doute qu'ils sont à la recherche de solutions qu'ils ne se sentent pas compétents de trouver seuls. Vous pourrez optimiser intentionnellement cette dynamique en leur proposant des dispositifs sécurisants au sein desquels chacun trouve une place, une fonction, une légitimité. On peut, par exemple, envisager après une dictée collective courte, dès le cycle 2, que par groupes de trois ou quatre élèves, après un temps individuel de relecture et de réflexion personnelle, chacun explique, argumente et justifie ses choix puis qu'ils réfléchissent ensuite sur l'orthographe de la phrase dictée : « On ne peut rien écrire sur sa feuille avant que tous les membres du groupe ne soient tombés d'accord sur une version commune... » Ils auront ainsi finalement appris en investissant la tâche, en confrontant, en réfléchissant. Amener les élèves à être actifs cognitivement est bien ici un enjeu crucial, comme dans toutes les autres activités que vous leur ferez vivre.

Pour entretenir cette mobilisation, pour pouvoir s'y référer et la renforcer, il faudrait systématiser le passage à l'écrit réflexif chez les élèves – dès le cycle 2 à condition que cela soit évidemment adapté et outillé – afin qu'ils apprennent à réfléchir sur leurs propres pensées, à prendre conscience du cours de leurs apprentissages, avec la possibilité d'en garder une trace. Plus généralement, le geste professionnel de « **faire écrire**

¹⁰ Jean-Michel Zakhartchouk propose de multiples pistes adaptées à l'école primaire pour que les élèves puissent s'approprier ces compétences méthodologiques dans *Apprendre à apprendre* (Chasseneuil-du-Poitou, Réseau Canopé, 1^{re} éd. 2015, 2019).

¹¹ S. Connac, *La Personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2012.

régulièrement les élèves¹² » demande à être clarifié en termes d'objectifs. Les enseignants, débutants ou non, sont souvent en difficulté à propos de la finalité des écrits, de leur destination, des choix ou non-choix de corriger, de tout corriger, de faire réécrire, de publier, et bien sûr des exigences quantitatives et qualitatives. Cette appréhension professionnelle est sans doute un frein indéniable à la pratique « dédramatisée » de la rédaction.

Faire œuvre de pédagogie

DES VALEURS, DES SAVOIRS ET DES ACTIONS

Enseigner en élémentaire nécessite de **mettre en œuvre, d'inventer et d'affiner de nombreuses techniques**. C'est un métier où on essaie beaucoup, où les réglages et les ajustements de ses pratiques sont permanents. Ce sont en général des façons de faire que l'on a observées lors de stages ou de visites de classe. On reproduit même parfois, plus ou moins inconsciemment, des gestes que l'on a repris aux enseignants de notre enfance. L'essentiel va être alors de réinterroger en profondeur ces souvenirs, les penser avec leurs finalités explicitées pour en faire de l'expérience utile.

Devenir pédagogue, ce pourrait être mettre en synergie ce que vous êtes en tant que personne, ce qui vous porte en tant qu'individu dans le monde de l'éducation, vos connaissances et compétences et vos actes réfléchis et concrets pour éduquer : c'est donc d'abord votre personnalité, votre caractère, vos qualités humaines et votre ambition professionnelle pour vous et vos élèves. C'est tout ce qui vous pousse vers ce métier, votre envie d'y apporter votre contribution et d'y être utile.

À cela se rajoutent ou se confondent les valeurs portées par l'institution scolaire elle-même que vous aurez la charge d'incarner et le devoir d'y adhérer, à savoir la promotion d'une école démocratique et émancipatrice qui permet aux élèves d'être outillés pour avancer progressivement vers l'âge adulte et exercer plus et mieux leur citoyenneté. C'est ainsi que vous aiderez les élèves à développer et exercer leur esprit critique, à faire la distinction entre croire et savoir, à mettre en débat ou à distance différentes opinions.

C'est aussi, très concrètement, comment vous utiliserez votre corps et votre voix dans la classe. « L'enseignant est une personne¹³ », et bien au-delà de votre simple présence et du son de votre voix, langage oral et langage corporel sont des outils professionnels primordiaux qui se forment en contexte, souvent même sans qu'on en prenne pleinement conscience : « La pratique corporelle est la partie visible par laquelle le corps s'incarne sans toujours être conscient de la signification de sa mise en acte¹⁴. » Vos mouvements associés ou non à un rituel, vos modulations et couleur de voix, les registres de langue utilisés sont des éléments que vous intégrerez pour entraîner votre propre « vocalité » professionnelle.

Pour enseigner, pour transmettre les savoirs, pour montrer et démontrer des procédures, on utilise la parole, son regard, sa gestuelle et sa mobilité dans la classe. On utilise même activement en creux ses silences et ses neutralités corporelles.

¹² Voir dans cet ouvrage « Faire écrire, beaucoup et souvent... », p. 85.

¹³ A. Abraham, *L'Enseignant est une personne*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 1984.

¹⁴ B. Andrieu (dir.), *Corps, peau, silences dans l'enseignement*, CRDP de Lorraine, 2003, p. 257.

Votre expression corporelle et/ou verbale va aussi être tributaire de votre affect, en général ou à un moment précis, pour des raisons extérieures à l'école ou directement liées à ce qu'il s'y passe. C'est un paramètre souvent laissé dans l'implicite qui demanderait à être conscientisé pour mieux être géré. C'est une belle compétence que d'être capable d'identifier le plus clairement possible son propre état émotionnel en entrant dans la classe et quelle influence il va avoir dans vos interactions avec vos élèves. Il faut pour cela le rendre intelligible à soi-même et, au mieux, pouvoir l'exprimer. Il faut en reconnaître les symptômes et les sensations, et définir le moyen de le réguler si nécessaire. Cela va de la micropause accompagnée d'une respiration profonde à un travail de fond sur les fonctions du corps et de la voix de l'enseignant comme outils pédagogiques¹⁵.

Être regardé ou écouté n'est pas anodin. Il vous faudra trouver le bon regard pour valider la réception de vos messages pédagogiques et la bonne distance entre l'adulte que vous êtes et les enfants, entre l'enseignant et les élèves.

Votre pédagogie résulte évidemment de tout ce que vous serez en capacité de transférer, dans le cadre de votre nouveau métier, de votre parcours et de vos expériences passées. En fait, à des degrés différents, plus ou moins en lien avec l'éducation, vous ferez feu de tout bois, ou presque. Votre passé professionnel et/ou universitaire va être un appui et une légitimité pour votre professionnalité et votre nouveau statut de spécialiste de l'éducation. Ces prérequis peuvent être des qualifications d'ordre organisationnel, technique ou technologique, ou des connaissances multidisciplinaires solides. Les apports de formation initiale reçus à l'INSPÉ (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) et/ou vos recherches personnelles si vous êtes contractuel sont censés, bien sûr, vous donner les premières bases des théories des apprentissages, de la psychologie de l'enfant, des apports récents et renouvelés de la recherche. Il vous sera demandé de vous appuyer sur ces connaissances pour ajuster vos actions au niveau et à l'âge de vos élèves.

Enfin, votre pédagogie dépendra de votre capacité à construire un enseignement adapté à l'hétérogénéité de votre classe. Pour que chaque élève soit sécurisé dans son propre rythme d'apprentissage et son accès personnel à la connaissance, votre pratique devra conjuguer programmation d'ensemble et progression pour chacun.

DES CONDITIONS ET DES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES

Pour assurer la cohérence de vos enseignements et répondre aux exigences institutionnelles, il vous faudra établir un certain nombre de vigilances et de repères, qui seront développés dans les parties suivantes de l'ouvrage, pour régler vos actions et pour fonctionner au mieux au regard de vos convictions et des finalités de l'éducation :

- en premier lieu, construire un climat de confiance, d'entraide et de coopération pour bien vivre ensemble est à la fois un moyen pour mieux travailler et une finalité en soi. L'enseignant, débutant ou chevronné, doit pouvoir garantir la sécurité de tous dans sa classe – sécurité physique et matérielle mais aussi affective et émotionnelle – et évidemment faire en sorte qu'il ne soit pas en insécurité lui-même ;
- ensuite, car la classe est un lieu de parole forcément réglée, vous aurez à organiser des espaces et des temps de discussions, de dialogue, dans le respect de l'écoute des autres ;
- en généralisant le travail individualisé, différencié, personnalisé de chaque élève tout en l'organisant autour d'un dispositif commun et de temps collectifs ritualisés, vous participerez – sans aucun doute mais autant que vous le permet l'ergonomie de classe –, à la réduction des écarts scolaires. Vous devrez dégager du temps pour ceux qui en ont besoin et « nourrir » les plus rapides ;
- en organisant la gestion du temps et du travail par des plans de travail, des feuilles de route, des outils référents, mis à disposition ou construits, des affichages actifs et réflexifs, des espaces-temps institutionnalisés pour (se) projeter, vous renforcerez la prise de responsabilité et l'autonomisation de chaque élève ;
- en améliorant l'organisation matérielle et spatiale de la classe, vous aurez à en faire un « lieu ressource » pour les apprentissages des élèves.

¹⁵ Voir M. Loudiyi, « Le corps et la voix de l'enseignant comme outils pédagogiques », 3 avril 2015.

L'« effet école » est une réalité et l'intérêt de faire travailler les élèves ensemble vaut bien évidemment pour les adultes. C'est cette dynamique qui se crée quand une équipe adhère pleinement à un même projet d'établissement auquel chacun y participe à la hauteur de ses compétences. C'est aussi ce principe qui veut que la structure pédagogique soit suffisamment cohérente et porteuse. L'esprit d'équipe ne se convoque pas sans participation active de tous à l'amélioration de la cohérence et l'harmonisation des pratiques, des outils, des dispositifs et des démarches au sein de l'école, avec notamment, ou a minima, les collègues du même cycle, dans la limite de leur propre liberté pédagogique.

Il vous faudra rester ouvert, curieux et pragmatique de manière générale face à tous les courants éducatifs, à la recherche et aux sciences de l'éducation. Vous ferez des premiers choix de pratiques comme autant de repères stabilisateurs et sécurisants. Ils étayeront vos évolutions et participeront de la construction de votre propre « style » professionnel.

Enfin, tout cela n'aura de sens que si vos élèves sont véritablement engagés dans l'aventure que vous leur préparez et qu'ils s'en saisissent, uniquement s'ils comprennent où vous comptez les emmener, s'il n'y a pour personne aucune confusion entre l'activité et la tâche et que la focale est nette sur les finalités de leur présence en classe. Ainsi disait Saint-Exupéry : « Si tu veux construire un bateau, ne rassemble pas tes hommes et femmes pour leur donner des ordres, pour expliquer chaque détail, pour leur dire où trouver chaque chose... Si tu veux construire un bateau, fais naître dans le cœur de tes hommes et femmes le désir de la mer... »

L'essentiel à retenir

Des postures à adopter

- Garantir le cadre et le cap
- Accompagner les élèves
- Responsabiliser les élèves

Des gestes professionnels à développer

- Savoir s'adapter
- Engager tous les élèves
- Rendre les élèves autonomes
- Anticiper les « imprévus prévisibles »
- Enseigner la coopération
- Systématiser le passage à l'écrit réflexif

Quelles conditions et intentions pédagogiques ?

- Construire un climat de confiance
- Organiser des espaces et des temps de discussion
- Adapter son enseignement à la classe
- Renforcer la prise de responsabilité et l'autonomisation de chaque élève
- Faire de la classe un lieu ressource pour les apprentissages

L'année de stage et la titularisation

L'année de stage

L'AFFECTATION

Vous obtiendrez votre affectation à l'issue de votre année de master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) au sein de l'INSPÉ, année consacrée à la préparation et l'obtention du concours et au cours de laquelle vous aurez pu recevoir des enseignements théoriques et faire des stages d'observation et de pratique accompagnée. Cette formation vous a donné une première connaissance du système scolaire, des premiers savoirs à enseigner et des premières compétences pour enseigner.

Sauf cas particuliers, vous serez affecté en tant que professeur des écoles stagiaire à la rentrée suivante dans le département dans lequel votre formation initiale a eu lieu. Les postes attribués en tant que support de stage représentent un mi-temps, le restant de la semaine étant consacré à la poursuite de la formation professionnalisante universitaire à l'INSPÉ. Vous partagerez donc le poste avec un collègue lui-même également à mi-temps, ou avec deux « quart-temps », souvent des décharges de directeur ou de maître formateur, soit dans la même école, soit dans deux écoles différentes. En fonction de l'une ou l'autre de ces configurations, vous pourriez très bien avoir, par exemple, le lundi une classe de CP et le mardi un cours double CM1/CM2, faire classe en maternelle un jour et le lendemain en élémentaire. Selon les sites de formation, d'autres variantes d'alternance peuvent exister. Cela peut sembler compliqué au premier abord, mais une fois que vous vous serez entendu avec les collègues titulaires des postes sur la répartition des cours et des enseignements, vous trouverez sans aucun doute très rapidement vos marques.

Les dates d'affectation peuvent varier d'une académie à l'autre. Ce peut être, dans le meilleur des cas, en toute fin d'année scolaire ou pour le moins dans le courant de l'été. Dès que possible après avoir pris connaissance de votre affectation, vous contacterez l'école pour vous présenter et recueillir les toutes premières informations utiles à votre installation. Les secrétariats des circonscriptions sont à même de vous donner les coordonnées professionnelles (téléphone et courriel de votre école). Il vous sera attribué en ce temps une adresse électronique académique qui devra être utilisée pour tout échange d'ordre professionnel¹⁶. Vous aurez également accès avec vos identifiants au serveur I-Prof¹⁷, tableau de bord de votre carrière, pour consulter et renseigner si nécessaire votre dossier professionnel.

Le directeur vous mettra en contact avec l'enseignant dont vous complétez le poste. En fonction des disponibilités de chacun, il vous faudra trouver ensemble le moyen et l'occasion d'échanger et de vous coordonner sur les grandes lignes, les répartitions et les particularités de la classe en termes de moyens, de fournitures, de commandes de matériel.

Vous serez convié, durant la dernière semaine avant la rentrée, à un accueil institutionnel académique qui se décline en plusieurs temps : une réunion plénière organisée par les services de l'Éducation nationale, un accueil à l'INSPÉ au sein des sites départementaux pour le lancement du volet pédagogique et enfin un accueil par votre inspecteur et l'équipe de circonscription. Vous rencontrerez, à l'occasion de cette semaine de prérentrée, vos tuteurs INSPÉ et de terrain qui vous accompagneront tout au long de cette année.

¹⁶ Alain Michel, médiateur de ressources et services à l'Atelier Canopé 11 – Carcassonne, propose un guide pratique pour configurer au mieux votre messagerie : alain-michel.canoprof.fr/eleve > Tutoriels > Webmail_academique > [guide_webmail_academique.pdf](#).

¹⁷ Voir education.gouv.fr > Concours et emplois > Les personnels enseignants, d'éducation et d'orientation > I-Prof, l'assistant carrière.

UN DOUBLE TUTORAT POUR VOUS ACCOMPAGNER

LE TUTEUR DE TERRAIN

Le tuteur de terrain est avant tout un enseignant en poste qui dispose d'un temps de décharge lui permettant d'assurer l'accompagnement de votre entrée dans le métier. Il est expérimenté et possède des compétences pédagogiques et didactiques reconnues et sanctionnées par le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF). Il est d'abord censé porter un regard distancié et réflexif sur sa propre pratique et sait observer une situation d'apprentissage, en voir les forces et les faiblesses et envisager les ajustements à faire sans pour autant imposer un modèle. Vous aurez l'occasion de le voir pratiquer dans sa classe lors de stages d'immersion, généralement durant le mois de septembre et de manière filée sur des journées libérées par l'INSPÉ. Il viendra bien évidemment vous voir périodiquement dans votre classe pour vous aider au plus près dans votre quotidien de classe. Il mesurera avec vous la façon dont vous prenez et menez la classe. Il vous conseillera et vous amènera à réfléchir aux ajustements et améliorations à apporter à vos enseignements. Au sortir de chaque visite, il rédigera un compte rendu qui vous servira de point d'appui pour affiner concrètement vos gestes professionnels et votre organisation générale. Ses venues vous seront annoncées et sont à prendre dans un état d'esprit constructif.

L'enjeu est de vous aider à baliser au mieux votre parcours, d'anticiper les potentielles difficultés et de mettre en valeur vos compétences les plus opérationnelles. Le but est de vous amener en toute logique vers la titularisation. Votre tuteur de terrain doit également savoir juger du degré d'accompagnement dont vous avez besoin, en fonction de ce qu'il vous voit réaliser avec vos élèves. Cela va sans dire, il doit tout de même s'assurer a minima de la sécurité physique, matérielle et affective de tous, vous compris, mais aussi de l'entrée effective des élèves dans les apprentissages.

Au-delà des visites et des entretiens réglementaires, vous pourrez le solliciter pour toute information et conseils d'ordre logistique, pédagogique ou didactique.

PROFESSEUR DES ÉCOLES STAGIAIRE ET TUTEUR
DE TERRAIN : UNE RELATION « GAGNANT - GAGNANT »

Fabienne Sala, tutrice de terrain, conçoit les suivis de ses stagiaires dans une dimension hautement humaine, amenant des relations « gagnant-gagnant » dans lesquelles tout le monde a quelque chose à apprendre.

Être tutrice de terrain demande, selon moi, d'être vigilante au maintien d'un équilibre entre les protagonistes. En effet, je vais avoir des attentes envers les stagiaires que je suis mais ceux-ci peuvent (et doivent !) en avoir également à mon égard.

Mes critères d'observation sont posés clairement dès le début de l'année. En première période, je vais me focaliser sur deux points qui me semblent prioritaires : la sécurité et le travail. Je vérifie que la sécurité physique et affective de tous soit assurée. Je suis en même temps très attentive au travail fourni par chacun : le travail d'anticipation, de réflexion, de préparation du professeur des écoles stagiaire (PES) est-il suffisant, pertinent pour que chaque élève soit mis en situation réelle de travail ? Au cours de l'année, mes exigences se portent sur d'autres aspects : le questionnement, l'analyse réflexive du PES sont-ils pertinents, efficaces ? Cela le mène-t-il vers des modifications efficaces et appropriées de ses pratiques ? Les/des gestes professionnels sont-ils connus et intégrés dans la pratique de classe (les différentes postures d'étayage, par exemple) ?

Je n'envisage pas mon travail de tutorat sans faire preuve d'une disponibilité importante envers les stagiaires. Je peux (et je me dois de) leur apporter de l'aide à la préparation de la classe qui peut se concrétiser par une simple relecture avec observations de leur travail, mais aussi par une coconstruction de séquences, par exemple. Les progressions, programmations et emplois du temps peuvent être au centre d'un travail commun.

J'ouvre ma classe (en présence ou non des élèves) et je les accueille en fonction des besoins. Ils peuvent alors mener des observations d'ordre général (organisation de la classe, atmosphère, outils...) ou plus particulières (fonctionnement du travail en groupe, personnalisation des apprentissages, conseil d'élèves...).

Je propose parfois de préparer et mener une ou plusieurs séances dans la classe du PES. Cela lui permet un temps de décentration et d'observation des élèves en situation, afin de mieux appréhender les diverses attitudes. Nous pouvons également envisager un temps de coenseignement suivant une modalité bien définie en fonction des besoins (ateliers, tandem, groupes différenciés...).

Au fil de l'année, je suis sollicitée afin de donner mon éclairage sur des points de questionnement de plus en plus ciblés. En effet, lorsque les PES ont évacué les difficultés inhérentes à la rentrée et à la préparation de la classe, viennent alors des interrogations sur les gestes professionnels. Mon accompagnement consistera ici à les amener à faire du lien entre la théorie et leur pratique de classe.

Je m'efforce d'être présente (et vigilante) concernant les relations entre les stagiaires et la communauté éducative. Je peux, si cela est nécessaire, rencontrer les équipes, collègues, directeurs afin de faciliter et/ou d'améliorer l'accueil d'un PES en explicitant les rôles et attentes de chacun. Mes conseils peuvent également être sollicités afin d'apaiser une relation avec des parents.

Exercer ces missions de tutrice de terrain procure une grande satisfaction professionnelle. Le partage est riche et la notion de compagnonnage prend tout son sens.

LE TUTEUR INSPÉ

Le tuteur INSPÉ est, quant à lui, un enseignant-chercheur, un enseignant du secondaire à temps partagé et engagé dans l'enseignement supérieur, un professeur formateur académique ou encore un directeur d'école d'application qui vous accompagnera sur le versant universitaire de votre formation. Il appartient à l'équipe pédagogique du parcours du master MEEF et vous aidera à concilier théorie des apprentissages, didactique des disciplines scolaires et pratique professionnelle. Vous aurez sans doute l'occasion de suivre ses enseignements durant les temps de formation à l'INSPÉ.

Son rôle est de vous orienter dans la recherche de ressources utiles et de vous aider à évaluer la qualité de vos préparations pédagogiques, à en repérer les objectifs et leur lien avec les programmes. Il est en relation avec votre tuteur de terrain et échange avec lui à propos de votre parcours. Tous deux ont la double mission de vous guider et également de rassembler les éléments pertinents en vue de la validation de votre année de stage.

PROFESSEUR DES ÉCOLES STAGIAIRE :
UNE RÉFLEXION EN AMONT

Pour Claude Ancely, enseignant formateur à l'INSPÉ de Montpellier, apprendre à enseigner, c'est apprendre à anticiper son travail.

Il s'agit pour l'enseignant stagiaire de mettre rapidement, en début d'année, les élèves en activité, celle-ci débouchant sur l'acquisition de compétences progressivement identifiées. La recherche progressive d'une adéquation entre la compétence travaillée, la consigne de travail donnée aux élèves et les supports de travail fournis est une des clés d'un enseignement réussi. Pour cela, il est nécessaire que l'enseignement prodigué ait été réfléchi en amont, afin que, dans l'après coup, il puisse y avoir une analyse réflexive de l'action menée, des réactions des élèves, des productions des élèves... selon la séance menée. Pour que cela puisse réussir, l'installation et surtout le maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages permettant le regard et l'écoute accrus des élèves est essentiel et ce, au cours de l'année, pour une mise en place de façon durable, de différenciations, de travaux de groupes, mais aussi d'un accompagnement efficace des élèves...

Tout cela mène l'enseignant stagiaire vers un réel plaisir d'enseigner par la préparation de son enseignement, l'observation des élèves au travail et une démarche réflexive authentique permettant de progresser dans ses attitudes et démarches d'enseignement.

L'ÉQUIPE DE CIRCONSCRIPTION

Durant votre année de stage, vous êtes placé, tout comme vos collègues titulaires, sous l'autorité directe de votre inspecteur de l'Éducation nationale (IEN), lui-même se plaçant sous celle du directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN). L'IEN a la responsabilité de ce territoire que représente la circonscription. Il mène, avec ses conseillers pédagogiques, la mise en œuvre de l'action pédagogique au cœur de son réseau d'écoles, à travers un projet qu'il présente à chaque rentrée scolaire¹⁸.

Au cours des premières années de votre carrière, vous aurez besoin de prendre vos marques et d'affiner vos pratiques. Les conseillers pédagogiques ont pour fonction de vous aider à vous installer dans votre professionnalité à partir de votre situation réelle, avec pragmatisme, en considérant à la fois vos besoins, ceux de vos élèves et vos obligations. Ils agissent sous la responsabilité de l'IEN ou directement sous celle de l'IA-DASEN selon que leurs missions sont locales ou départementales. Ils interviennent à la fois dans

¹⁸ À propos de ce que peut ou doit être le rôle de l'IEN, lire l'article de Dominique Senore, « L'inspecteur, contrôleur d'erreurs ou ami vigilant ? », 18 octobre 2018. En ligne : cahiers-pedagogiques.com/L-inspecteur-controleur-d-erreurs-ou-ami-vigilant

l'accompagnement global des équipes dans leurs écoles, dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants débutants ou confirmés, et dans la mise en œuvre de la politique éducative générale. Ils sont fortement impliqués dans la préparation et le déroulement des animations pédagogiques, en présentiel ou en ligne, prévues dans le cadre de vos « 108 heures¹⁹ ». Ils proposent, encouragent ou relaient les projets départementaux, académiques ou nationaux qui viennent enrichir les pratiques quotidiennes au cœur de votre classe, de votre cycle ou de votre école. Leur connaissance de leur réseau scolaire et des partenaires locaux de l'Éducation nationale les amènent, par exemple, à impulser les innovations et rencontres inter-écoles, à favoriser la mutualisation de moyens matériels multidisciplinaires utiles aux écoles. Ils ont aussi la tâche de prospecter ou de créer, puis de diffuser des ressources pédagogiques éprouvées et/ou innovantes.

Sous couvert de l'IEN, ils coordonnent les différents intervenants réguliers²⁰ et supervisent les agréments qui autorisent ces derniers à exercer auprès des élèves.

Les conseillers pédagogiques ne sont plus en charge d'élèves mais restent des enseignants maîtres formateurs très au fait de l'ordinaire d'une classe, avec des compétences d'observation de l'architecture globale de vos actions, des problématiques qui sont en jeu dans votre contexte d'enseignement. Certains d'entre eux ont une spécialité – EPS, éducation musicale, arts plastiques, langues vivantes – qui ne les empêche pas de garder une pleine polyvalence dans l'appui qu'ils pourront vous apporter. En toute logique, ils sont en relation avec vos tuteurs. Ils viendront eux aussi vous visiter dans votre classe, pour s'assurer, d'une part, des bonnes conditions de votre installation, que votre entrée en fonction soit la plus aisée possible et, d'autre part, pour vous apporter leur regard sur vos premiers gestes professionnels. Vous pourrez bien évidemment les contacter de votre propre initiative pour qu'ils vous aident sur un point précis qui vous interroge.

L'enjeu de leur accompagnement est que vous arriviez à identifier de mieux en mieux les points de blocage, leurs natures, et en quoi vos interventions, en parole et en actes, génèrent du sens chez vos élèves, où se situent leurs difficultés, voire leurs refus, les malentendus et les incompréhensions du « contrat » qui vous lie à eux.

De par leur expertise et ne serait-ce que par leur regard extérieur, ils vous aident à objectiviser les problématiques que vous pourriez rencontrer, à faire la part des choses entre ce qui relève de vos responsabilités et ce sur quoi vous n'auriez qu'un impact direct moindre. Par leurs observations, leur questionnement ouvert, le dialogue et l'échange, c'est une véritable invitation à l'analyse de vos pratiques professionnelles dont il s'agit.

L'équipe de circonscription est généralement complétée par un animateur pour les usages numériques, et bien sûr, par une secrétaire, véritable pilier des rouages de la circonscription. C'est elle que vous aurez au téléphone, en retour de courriel pour tout premier contact, qui gère les urgences et qui vous oriente dans votre demande vers les personnes ou services compétents.

Le nombre de circonscriptions par département est extrêmement variable et dépendant de la densité démographique et du découpage de la carte scolaire, mais elles restent globalement organisées selon la même configuration et la même structure pédagogique.

¹⁹ Voir dans cet ouvrage « Les obligations de service », p. 36.

²⁰ Voir dans cet ouvrage « Les intervenants extérieurs en milieu scolaire », p. 49.

ACCUEILLIR DANS LE MÉTIER

Christine Vallin, IEN, et son équipe décrivent ici très concrètement leur travail, qu'ils conçoivent dans l'échange et le questionnement pour « accueillir dans le métier ».

Qui êtes-vous ?

Une secrétaire, un conseiller pédagogique (spécialité EPS), une conseillère pédagogique (généraliste), une enseignante référente aux usages du numérique sur un demi-poste et une inspectrice de l'Éducation nationale. Tout près de nous, une animatrice langue, deux conseillères pédagogiques en éducation musicale et arts visuels. Et nous travaillons aussi beaucoup avec les conseillers et conseillères pédagogiques ASH. Cela pour vous dire que c'est à une équipe large qu'il faut penser quand on parle d'« équipe d'inspection ».

Qu'est-ce qui compte le plus pour vous dans le suivi des enseignants débutants ?

D'abord, l'importance du premier contact, qui passe par le fait de répondre à des mails pendant les vacances d'été si besoin. Nous travaillons de manière rapprochée avec les services départementaux du mouvement qui vont être sur des temps serrés pour les affectations après les résultats du concours. C'est généralement en juillet que tout commence et nous essayons, dès ce moment, de permettre au stagiaire de se projeter, se préparer, en relation avec l'école. Les directrices et directeurs sont les premiers hôtes. L'enseignant binôme est le second. L'équipe arrivera très vite.

Vient la réunion de rentrée. Notre objectif premier est de rassurer les stagiaires en leur présentant ceux qui seront leurs appuis et en les informant du parcours qui les attend dans l'année. Il s'agit aussi de les aider à se sentir les bienvenus dans cette grande famille de l'Éducation nationale, en leur redisant qu'ils ont été choisis et que nous savons qu'ils vont aussi nous apporter beaucoup par leurs parcours souvent variés ou leur énergie toujours contagieuse.

Et cet accompagnement se poursuit tout au long de l'année, avec la nécessité d'individualiser, puisque les chemins qui amènent à devenir enseignants sont très variables. Vient une première rencontre dans les écoles par les deux conseillers pédagogiques, puis une visite à deux regards avec le tuteur INSPÉ et des rencontres sur mesure pour répondre aux besoins : lorsque l'on entre dans le métier après avoir été assistante sociale, opticien ou architecte, on sait déjà beaucoup de choses, mais on a aussi besoin de beaucoup de compléments. Au cours de l'année, nous organisons des points d'étapes, en collectif ou par binôme, parfois pour répondre à un problème (les modalités de communication sont des grands classiques !), parfois pour montrer le chemin parcouru.

Que souhaiteriez-vous améliorer ?

Nous aimerions pouvoir donner plus de conseils pour l'accueil d'un stagiaire dans une équipe, pour l'aider à prendre sa place. Nous aimerions aussi passer plus de temps en classe. Si le temps nous manque, nous l'utilisons pourtant toujours avec l'idée de développer chez les stagiaires de premières habitudes d'analyse de pratiques et le goût de se poser des questions et d'échanger avec les autres.

Le référentiel de compétences

UN OUTIL DE VALIDATION D'ENTRÉE DANS LE MÉTIER

Les modalités d'évaluation et de titularisation auxquelles les professeurs stagiaires sont soumis relèvent de la loi de programmation et d'orientation pour la refondation de l'école en date du 8 juillet 2013, dans un cursus qui lie formation universitaire, démarche de recherche et mise en situation professionnelle. L'évaluation de votre année de stage se base sur une liste de compétences à acquérir à un niveau suffisant dès la fin de cette première étape de votre carrière, puis à développer tout au long de votre parcours professionnel :

- faire partager les valeurs de la République ;
- inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école ;
- connaître les élèves et les processus d'apprentissage ;
- prendre en compte la diversité des élèves ;
- accompagner les élèves dans leur parcours de formation ;
- agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ;
- maîtriser la langue française à des fins de communication ;
- utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier ;
- intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier ;
- coopérer au sein d'une équipe ;
- contribuer à l'action de la communauté éducative ;
- coopérer avec les parents d'élèves ;
- coopérer avec les partenaires de l'école ;
- s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Se rajoutent des compétences spécifiques aux professeurs des écoles :

- maîtriser les savoirs disciplinaires et leurs didactiques ;
- maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement ;
- construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ;
- organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ;
- évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.

Pour rendre opérationnels ces axes généraux, il est proposé, sous forme de fiches en annexe du *Bulletin officiel* n° 13 du 26 mars 2015²¹, des outils d'accompagnement et de clarification donnant le détail des attendus de chaque compétence, ainsi qu'une description des degrés d'acquisition à l'entrée dans le métier. Ces références sont communes à tous les formateurs pour tous les stagiaires, quels que soient leurs parcours. Les bulletins de visite et les comptes rendus des tuteurs sont construits à partir de ces grilles et servent de bases de discussion et d'échange lors des entretiens avec eux en amont et à l'issue de leurs observations. Tout l'intérêt à ces occasions est d'arriver à repérer les aspects de sa pratique déjà bien investis et ceux restant à développer ou à explorer.

²¹ Voir les fiches « Formation des enseignants » du *Bulletin officiel* n° 13 du 26 mars 2015 sur education.gouv.fr.

UN OUTIL-REPÈRE POUR CONSTRUIRE SA PROFESSIONNALITÉ

Il serait trop simple, voire simpliste, de se contenter de ce seul référentiel comme unique mesure de la compétence professionnelle des enseignants, et notamment des débutants. Il représente en soi une base « légale » de l'harmonisation du traitement des candidats à la titularisation sur l'ensemble du territoire français. Néanmoins, dans le contexte singulier de chaque classe et de tous les paramètres qui la définissent dans un environnement humain et matériel donné, cette volonté de rationalité, légitime du point de vue de l'administration qui vous emploie, gagne à être accompagnée par le professionnalisme des formateurs et leur expertise de distinguer ce qui entre objectivement dans des cases et ce que Dominique Bucheton appelle « la chimie de la classe », à savoir, par exemple, la compréhension de ce qui fonctionne et ce qui met tel ou tel élève en échec.

Pour se construire, votre professionnalité a besoin de cet outil comme un repère de départ et d'arrivée de cette importante année, mais doit pouvoir composer avec le quotidien, votre capacité à prendre du recul, à mieux anticiper et à faire de l'expérience avec les imprévus. Dans l'idéal, il faudrait pouvoir, en lien et complément du référentiel, vous accorder avec vos tuteurs sur la construction d'une grille opérationnelle autour de critères suffisamment clairs et objectivables. Dans son dossier d'accompagnement et d'évaluation du stage en responsabilité des professeurs des écoles stagiaires²², l'INSPÉ de Montpellier propose un certain nombre d'observables en situation autour de trois grandes entrées, détaillées et rangées dans l'ordre d'une montée en compétences.

GRILLE 1. NIVEAU DE PRÉPARATION DES ENSEIGNEMENTS, EN QUANTITÉ ET EN QUALITÉ, ASSOCIÉE À UNE MAÎTRISE DIDACTIQUE SUFFISANTE DES CONTENUS

			→ +
La préparation est largement insuffisante en volume. Le cahier journal est absent ou réduit à son strict minimum. Les fiches de préparation sont également absentes ou largement inutiles pour l'action pédagogique et les apprentissages des élèves. Les productions des élèves (cahiers ou autres) ne sont ni corrigées, ni utilisées pour préparer les séances ultérieures.	Les outils de la préparation sont présents mais ne témoignent pas vraiment d'une anticipation fine de la mise en œuvre : cahier journal pas assez précis, fiches de préparation plus « scolaires » qu'outils personnels au service de l'action, etc. Les cahiers sont corrigés mais de façon plus rituelle et mécanique que dans une perspective d'apprentissage.	Le cahier journal est détaillé, opérationnel, et les fiches de préparation, en nombre suffisant, mettent en évidence une véritable réflexion sur les objectifs, les difficultés potentielles des élèves, les réponses didactiques, etc. D'autres documents viennent compléter l'ensemble : progressions, programmations, outils méthodologiques. La correction des cahiers est pleinement au service de l'amélioration des apprentissages.	

²² Voir le document sur espe-lr.fr/images/LIVRET-ACC-SPA-prem-deg-19-20.pdf

GRILLE 2. COMPÉTENCES ÉDUCATIVES ET PÉDAGOGIQUES POUR LA MISE EN ŒUVRE DE SITUATIONS DIFFÉRENCIÉES D'APPRENTISSAGE

L'organisation du travail de la classe parasite les apprentissages prévus. Ces derniers sont d'ailleurs peu explicites pour l'enseignant lui-même. La conduite de classe est très peu assurée et l'atmosphère de classe s'en ressent nettement. Les élèves subissent ou se détournent des tâches proposées qui ne font aucun sens pour eux. Aucune différenciation.	L'organisation du travail de la classe est cohérente avec les apprentissages visés mais favorise plutôt chez les élèves une posture « scolaire » où il s'agit plus de faire que de comprendre. La conduite de classe révèle une attitude de contrôle excessif qui transforme les élèves en exécutants. Peu de différenciation.	L'organisation du travail de la classe est au service des apprentissages visés. Ces derniers sont explicités aux élèves qui font le lien entre tâches proposées et objectifs. Ceux-ci sont largement atteints. La conduite de la classe est empreinte de bienveillance et d'exigence. L'enseignant, par son pilotage, favorise et régule les interactions et l'activité des élèves. Ces derniers sont pris en compte avec leurs différences.

GRILLE 3. COMPÉTENCES D'ANALYSE ET D'ADAPTATION DES PRATIQUES LORS DES ENTRETIENS ET DANS LES ÉCRITS RÉFLEXIFS PROFESSIONNELS DU PROFESSEUR DES ÉCOLES STAGIAIRE

L'analyse de la pratique est absente. Cette dernière est uniquement évoquée sur le mode narratif, dans une globalité superficielle (généralités). Pas d'implication personnelle. Pas vraiment de commentaires réflexifs, tout semble simple et aller de soi.	Les commentaires font preuve de mesure et de distance. Des aspects saillants de la situation sont relevés. Des éléments d'analyse sont présents et mis en relation, soit entre eux, soit avec d'autres situations, des souvenirs, des idées, de manière à les éclairer. Un début de questionnement réflexif est visible.	L'analyse est fouillée. Des éléments de réflexion et de problématisation sont présents et se nourrissent des apports de la formation et/ou de recherches personnelles pour mettre en perspective des questions d'enseignement et/ou d'éducation. La description donne lieu à de multiples hypothèses explicatives. La fonction régulatrice et adaptative de l'analyse réflexive est bien visible et les nouvelles pistes évoquées permettent d'inférer des règles personnelles, des théories de l'action professionnelle.

À ces trois critères, pourrait se rajouter un quatrième, transversal, qui montrerait votre cheminement global et votre degré de prise en compte des remarques et conseils donnés lors des entretiens successifs.

GRILLE 4. CHEMINEMENT GLOBAL ET DEGRÉ DE PRISE EN COMPTE DES REMARQUES ET CONSEILS

Les points à travailler ou à explorer déterminés à l'issue des entretiens ne laissent pas voir de progrès d'une visite à l'autre.	Des progrès existent mais de manière insuffisamment franche ou sont réels mais ne concernent pas tous les points.	La pratique de classe observée permet de constater les nets progrès réalisés sur tous les points listés.

Quoi qu'il en soit, fort de ces repères, ce qui va être questionné est votre capacité à agir, à réagir, à ajuster et à réajuster dans le quotidien, en actes et en paroles, pour que les contenus d'enseignement fassent sens auprès de vos élèves et pour qu'ils se saisissent des apprentissages.

La titularisation et le premier poste

AVANT LE JOUR J

Elle est étrange à construire cette image mentale de la classe qui sera la vôtre et dont vous ne savez encore rien. L'étendue entre le cycle 1 et le cycle 3 peut impressionner, comme peut être crainte l'amplitude des situations qui va d'un poste stable dans une petite école « qui tourne bien » à un poste moins stabilisé de titulaire remplaçant.

On aurait vite fait de transformer cette impatience en appréhension, et parce qu'il faut bien commencer par quelque chose, autant que ce soit avec du concret et du très pratique : cette attente peut être l'occasion d'investir, chez vous, un espace professionnel clairement identifié, si limité soit-il, une pièce « bureau » dans l'idéal, pour vous préparer à y gérer la part de « travail invisible » que vous aurez à faire en dehors de vos heures de classe. Cet espace dévolu est d'abord un lieu de stockage mais peut aussi faire prendre conscience à votre entourage, si ça n'est pas le cas, de la réalité de votre métier en termes de temps, de consistance et d'investissement.

Durant cette attente estivale, vous pouvez commencer à rassembler des premières ressources polyvalentes, transversales, pluridisciplinaires. Cela peut être des activités pour le premier jour ou la première semaine, des jeux pour se présenter ou « brise-glace » pour fédérer le groupe, des activités artistiques adaptables à des niveaux de classe différents, un premier corpus de poèmes, de chants, d'œuvres de littérature de jeunesse : ceux que vous connaissez, ceux que vous aimez. Vous verrez bien sûr ultérieurement comment les mettre en réseau et en résonance avec le reste des contenus selon le niveau de classe dont vous aurez la responsabilité. Vous pourrez avantageusement reprendre vos préparations de vos différents stages d'observation et de pratique accompagnée, les réalisations que vous avez pu voir mises en œuvre par vos maîtres d'accueil, vos tuteurs, l'enseignant que vous complétiez en tant que professeur stagiaire ou par les autres enseignants stagiaires de votre promotion avec qui vous avez collaboré et mutualisé.

Cette période encore calme est aussi précieuse pour prendre le temps de vous demander quel enseignant vous aurez envie d'être. C'est un temps privilégié pour avancer et affiner vos partis pris pédagogiques à la lumière de ce que vous savez déjà du métier, de ce que vous êtes, de ce qui vous y attire. Sans doute êtes-vous déjà au fait des différentes théories des apprentissages, des différents courants et mouvements pédagogiques, de leurs cadres théoriques et des chercheurs qui les portent. Que ces derniers relèvent des sciences de l'éducation, des sciences psychosociales ou encore des sciences cognitives, ils appartiennent tous à une science qui se préoccupe du développement du jeune humain. Il serait opportun de s'intéresser à leurs travaux, car les méthodes et démarches que vous allez devoir vous approprier sont souvent des modélisations de leurs observations sur le terrain de ce qui fonctionne et fait progresser les élèves. Ils en disent aussi les limites et les conditions de mise en œuvre à l'intention du praticien réflexif que vous êtes. Vous mettrez des mots sur les concepts qu'ils développent et qui influenceront d'une façon ou d'une autre votre professionnalité débutante.

LES FORMALITÉS ADMINISTRATIVES

Le directeur académique (DASEN) procède à l'affectation sur un poste dans le cadre d'une commission administrative paritaire départementale (CAPD) dans laquelle siègent les élus syndicaux représentants du personnel, d'après la liste arrêtée par le rectorat.

Selon le barème²³, les besoins, la carte scolaire et les disponibilités du terrain, votre affectation peut être à « titre définitif » ou à « titre provisoire ». La nomination à titre définitif vous permet de vous installer dans la durée, sauf mesure éventuelle de fermeture de classe ou de modification de la carte scolaire. Une nomination à titre provisoire veut dire que vous serez sur ce poste pour une seule année scolaire et vous obligera à participer au « mouvement » en fin d'année pour la rentrée suivante. À partir d'une liste fournie par l'administration, il s'agit de faire des vœux parmi un choix de postes vacants ou susceptibles de l'être sur l'ensemble du département. C'est le processus commun en vigueur pour tout enseignant qui désirerait changer d'affectation au terme de l'année. Le changement interdépartemental relève, quant à lui, d'une procédure précise qui demande l'accord des services académiques des deux départements grâce à l'obtention d'un *exeat* (autorisation de sortie de votre département) et d'un *ineat* (autorisation d'entrée dans le département souhaité)²⁴. Une demande de changement de département ne sera possible pour vous seulement qu'au terme d'une année titularisée sur le terrain. Dans les faits, il est à noter que l'obtention d'un poste fixe et définitif ou d'un *exeat* peut prendre plusieurs années dans certains départements, selon qu'ils sont très attractifs ou, au contraire, déficitaires en personnel enseignant.

Une fois l'arrêté d'affectation reçu, vous devez signer votre procès-verbal d'installation et le transmettre à l'IEN de la circonscription dont dépend votre école. L'envoi peut se faire soit via le directeur de l'école, à la date de la prérentrée, soit en l'envoyant directement à l'adresse de la circonscription dont vous dépendez.

En plus de l'adresse électronique académique que l'on vous a délivrée au début de l'année de stage, l'entrée dans le métier est accompagnée de l'attribution du NUMEN (Numéro identifiant personnel Éducation nationale), utilisé par le service du personnel de la DSDEN et par le rectorat.

Pour garder trace de l'ensemble des documents reçus ou envoyés à l'administration (formations, ordres de mission et tout document en lien avec votre carrière), il vous sera très utile de créer un portfolio, papier et/ou numérique.

La nomination se fait sur un poste de l'école et non sur une classe ou un niveau précis. C'est le conseil des maîtres qui répartit les classes en fonction des effectifs et des souhaits de l'équipe pédagogique. L'habitude très ancrée, bonne ou mauvaise, veut que l'attribution des classes se fasse à l'ancienneté dans l'école. Quoi qu'il en soit, cela relève de la responsabilité du directeur avec comme principe la cohérence de l'équipe et l'évitement autant que possible de confier des classes « sensibles » aux enseignants débutants, par exemple le CP, dont les attentes et les enjeux pédagogiques sont particuliers. Il n'y a aucune obligation légale sur ce point, néanmoins plusieurs notes de service mentionnent cette précaution²⁵.

Certains départements déficitaires recrutent des professeurs des écoles contractuels. Les renseignements concernant les modalités de candidature sont à prendre directement auprès des DSDEN. Après un entretien avec le DASEN ou son représentant, on peut obtenir un contrat à durée déterminée renouvelable pour assurer des remplacements ponctuels ou à l'année dans des classes du cycle 1 au cycle 3. Les candidats doivent justifier au minimum d'un diplôme universitaire de niveau licence. Une priorité est généralement donnée aux personnes titulaires d'un master 1 ou 2 MEEF, idéalement avec l'option premier degré. L'admissibilité au concours de recrutement pourrait être un atout. Une fois sur le terrain, les modalités d'accompagnement d'entrée dans le métier dépendent fortement du profil de l'enseignant contractuel et de ses besoins. Il en est de même pour la rémunération qui est tributaire de l'expérience professionnelle antérieure et des diplômes obtenus.

²³ C'est-à-dire, selon le nombre de points que représente votre ancienneté générale de services (AGS) à laquelle se rajoutent d'autres points et bonifications particulières (nombre d'enfants, points REP, points direction ou autres postes spécifiques).

²⁴ Voir education.gouv.fr > Saisir dans la zone de recherche « I-Prof » > I-Prof, l'assistant carrière > Mobilité > Mouvement du 1^{er} degré.

²⁵ www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/andrezieux-nord/IMG/pdf/Note_de_service_no_8.pdf

DU PREMIER CONTACT AVEC L'ÉCOLE À LA PRÉRENTRÉE

Vous y êtes, l'affectation est tombée, c'est le « vrai » début de votre carrière sur le terrain comme « adjoint classe élémentaire », dénomination officielle de votre poste. Vous aurez peut-être la chance de connaître déjà l'école dans laquelle vous êtes nommé, pour y avoir été en stage ou parce que vous êtes dans votre commune ou département d'origine. C'est indéniablement un avantage d'avoir déjà des repères et éventuellement des contacts. Sinon, vous ne résisterez pas à faire de toutes premières recherches pour situer la ville, le quartier et l'école en question. Dans un second temps immédiat, vous devrez joindre le directeur, par courriel ou par téléphone, grâce aux coordonnées transmises par l'administration ou grâce à l'annuaire de l'Éducation nationale²⁶ qui regroupe l'ensemble des établissements et en donne les informations les plus immédiatement utiles, adresse, (géo)localisation, horaires, nombre d'élèves, etc.

Cela étant fait, vous conviendrez d'un rendez-vous selon les disponibilités de chacun. Cette rencontre aura certainement lieu en début ou en fin de vacances, idéalement lorsque l'équipe pédagogique est présente (quelques jours après la sortie des classes ou vers la mi-août) dans les murs, ce qui vous permettra de croiser vos futurs collègues, voire même celui dont vous prendrez la relève. Il se peut aussi que malgré votre prise de contact préalable, vous n'arriviez à voir personne avant la prérentrée. Ce n'est pas une situation très confortable, car cela va vous obliger à ingurgiter un maximum d'informations sur un temps très court avant votre prise effective de fonction.

Malgré tout, que ce soit de façon approfondie ou en mode accéléré, vous procéderez avec le directeur à un tour guidé et guidant de l'école. Il vous présentera aux collègues et personnels présents. Il vous montrera les installations collectives, la salle des enseignants, votre casier, et bien évidemment votre classe. Vous vous informerez auprès de lui de la procédure en vigueur pour les commandes de matériels et de fournitures scolaires. Il vous indiquera sur ce point votre marge de manœuvre en termes de budget alloué, les choix pédagogiques et habitudes de l'école. Il vous présentera le projet d'école et vous en donnera une copie, l'essentiel à savoir pour démarrer. Le reste viendra au fur et à mesure de vos découvertes.

ACCUEILLIR AU MIEUX LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

Delphine Guichard, directrice depuis cinq ans d'une petite école de village, témoigne de l'importance pour elle de l'accueil des « nouveaux ».

Quand un enseignant est nommé sur l'école, j'ai envie qu'il ou elle s'y sente bien. Je lui prépare un petit dossier d'accueil, dans lequel j'écris toutes les informations pratiques sur les horaires, le déjeuner, la photocopieuse, le parking... et aussi les habitudes de l'école (format des cahiers, accueil du matin, etc.). Cela permet de répondre à pas mal de questions. Et bien sûr, j'essaie de me rendre aussi disponible que possible pour toutes les autres questions !

Parfois, il ou elle vient de loin, alors je veille à aménager ses services de surveillance pour lui faciliter un peu la vie.

Généralement, le premier contact se fait pendant les vacances d'été, soit début juillet, soit fin août si sa nomination a été tardive. Une fois, une nouvelle collègue n'avait pas appelé notre école après sa nomination en mai.

La date limite des commandes de matériels pour la rentrée approchait, et nous ne savions pas quoi faire : fallait-il lui commander à sa place, au risque qu'elle n'aime pas nos choix ? Heureusement, elle a fini par nous contacter, mais elle a dû faire sa commande en catastrophe. Je vous conseille vraiment de contacter la ou les écoles où vous êtes nommés dès que vous connaissez votre affectation !

Ce n'est pas parce que nous sommes directeurs que nous pensons à tout. Alors il ne faut pas hésiter à poser des questions ou proposer des choses : tous les collègues sont adjoints du directeur !

Entre ce premier contact, ou cette première rencontre si elle a pu avoir lieu, et la prérentrée, vous aurez déjà obtenu des réponses à certaines de vos interrogations. D'autres questions, plus ciblées, resteront en suspens jusqu'à la prérentrée, même s'il serait utile que le directeur vous éclaire ou vous confirme les points suivants avant la rentrée, pour que vous puissiez connaître les habitudes et modes de fonctionnement de l'école souvent établis depuis longtemps :

- les possibilités de parking dans ou à proximité de l'école, les moyens de transport disponibles ;
- l'accès à l'école. Il vous faudra demander dès que possible votre trousseau de clés et éventuellement le code de l'alarme et du digicode. Vous aurez aussi à connaître les horaires d'ouverture de l'école en dehors des

²⁶ Voir « L'annuaire de l'Éducation nationale » sur education.gouv.fr, menu de bas de page : Services > L'annuaire.

heures de classe, pour ne pas avoir à vous occuper vous-même de (dé)(re)brancher le système d'alarme. Pour ce qui est des mercredis, petites et grandes vacances, l'accès de l'école peut être conditionné par la commune qui peut mettre les locaux à disposition des services périscolaires et de loisirs ou avoir programmé des travaux. Certaines écoles ont la chance d'avoir un gardien, c'est assurément la personne-ressource pour toutes ces questions ;

- votre restauration sur place. Sauf si vous habitez à proximité, vous avez bien sûr la possibilité de rester déjeuner à l'école durant la pause méridienne. Du repas chaud dans une confortable salle des enseignants toute équipée à l'encas frugal tiré du sac dans votre classe, les situations peuvent être là encore très différentes ! Dans les grandes villes, vous avez la possibilité de fréquenter le restaurant interadministratif²⁷ ouvert à tous les agents de l'État ;
- la photocopieuse. Demandez comment s'organise son utilisation, l'accès au local le cas échéant, votre code, votre quota pour l'année s'il en existe un, s'il y a mutualisation du papier de reprographie ou si chacun garde son stock dans sa classe. N'oubliez pas, dans ce cas, de passer commande. En élémentaire, vous pouvez compter sur une moyenne très théorique d'une copie par jour par élève. Dix ramettes devraient permettre de couvrir les besoins d'une année en complément des cahiers et des autres supports pour une classe de 25 élèves ;
- le matériel informatique et audiovisuel. Y a-t-il un ordinateur dans la classe que vous pourrez utiliser pour la préparation de votre travail quotidien ou devrez-vous apporter votre matériel personnel ? Comment se fait la connexion à internet (filaire et/ou réseau WIFI) ? Quelle est la procédure d'accès à l'ENT ou au blog de l'école ? La classe est-elle équipée d'un VPI/TNI ? Sinon, peut-on disposer d'un vidéoprojecteur ? de haut-parleurs ?
- les commandes des fournitures. Quelle est la date limite pour être livré avant la rentrée ? Les commandes se font-elles en ligne ou sur catalogue ? Existe-t-il des reliquats en quantité dans la classe ou une précommande a-t-elle été faite pour vous ? Est-il habituel pour l'école de demander des fournitures scolaires aux parents en début d'année ou fournit-on l'essentiel sur les budgets municipaux ? Existe-t-il, dans ce cas, une liste type propre à l'école ?
- peut-on disposer d'un lecteur DVD ? D'une relieuse ? d'une plastifieuse ? d'un massicot ? quid du matériel de sport collectif (ballons, dossards, plots, tapis, etc.) ? ;
- enfin, la liste provisoire de vos élèves dont ceux à profils particuliers (pour anticiper la différenciation, prendre le temps de s'informer/former sur le trouble, la particularité, le handicap, la maladie), ceux qui seront en inclusion, ceux qui bénéficieront d'un AESH.

Les vacances s'achèvent avec la journée de prérentrée. Elle a lieu, par définition, la veille ouvrée du jour de rentrée des élèves et fait partie du temps de travail obligatoire. Elle est consacrée, en principe, à un premier conseil des maîtres au cours duquel les nouveaux enseignants de l'école sont accueillis et la rentrée organisée au niveau de l'école.

À l'ordre du jour :

- rappel des niveaux et l'architecture générale des classes ;
- rappel des horaires de début et fin de cours, des activités pédagogiques complémentaires et du périscolaire ;
- définition des services de surveillance de cour (récréations) ;
- organisation des accueils (en général et le jour de la rentrée) ;
- prise de connaissance des dernières listes mises à jour d'élèves. Le directeur répartit les élèves inscrits en dernière minute. Cela permet de finir de préparer les étiquettes, les cavaliers, de préparer ses groupes ;
- récupération pour sa classe de tous les documents préparés par le directeur destinés aux parents, à savoir fiches de renseignement, autorisations et demandes diverses (cotisations association de l'école, coopérative, assurances, droits à l'image, etc.) ;
- définition des règles collectives des plannings d'occupation des locaux, des modalités d'utilisation du matériel commun, du règlement de l'école et si nécessaire de l'échelle des sanctions en vigueur.

Cette journée de prérentrée est également le moment pour vous de réceptionner les fournitures scolaires commandées avant les vacances, de ranger votre classe pour accueillir au mieux les élèves, de peaufiner le déroulement de la rentrée.

²⁷ Voir fonction-publique.gouv.fr/restauration.

LES OBLIGATIONS DE SERVICE

Les obligations de service comprennent 864 heures (36 x 24 heures hebdomadaires) auprès de vos élèves, réparties selon les cas en quatre journées ou quatre journées et demie, une journée de prérentrée et les accueils quotidiens dix minutes avant le début de chaque demi-journée. Se rajoutent 108 heures annualisées effectuées sous la responsabilité de votre IEN, partagées de la façon suivante :

- 36 heures annuelles d'activités pédagogiques complémentaires (APC), réalisées le plus souvent à raison d'une heure par semaine, répartie parfois en deux demi-heures, soit le matin avant la classe, soit durant la pause méridienne, soit en fin d'après-midi ;
- 48 heures forfaitaires annuelles dévolues au travail en équipe (conseils des maîtres, de cycle, réunions autour des projets et actions de l'école, réunions et rencontres avec les parents, réunions de suivi des élèves en situation de handicap) ;
- 18 heures annuelles consacrées à la formation continue (animations pédagogiques organisées par l'équipe de circonscription, mais aussi mini-stages, conférences, ateliers...) ;
- 3 x 2 heures consacrées à la participation en fin de trimestre aux conseils d'école obligatoires.

À ce temps institutionnel obligatoire et incompressible, se rajoute bien évidemment un temps de correction, de rangement, de préparation, de recherche et d'élaboration de vos enseignements. Il peut fortement varier selon votre contexte personnel et professionnel, votre expérience, votre implication, certaines missions particulières imposées par votre poste, votre organisation et vos choix pédagogiques. Ce temps dit « invisible » n'est réglementairement ni comptabilisable ni comptabilisé par l'administration. Dans les faits, à titre très indicatif en raison des disparités organisationnelles, l'estimation suivante pourrait correspondre à minima au vécu d'un professeur des écoles lambda en école élémentaire²⁸.

OBLIGATIONS DE SERVICES	En classe	24 h x 36 semaines	864 h
	Hors de la classe	« les 108 heures »	108 h
	Prérentrée		6 h
	Accueils quotidiens obligatoires	2 x 10 min/jour x 144 jours*	48 h
TRAVAIL INVISIBLE	Travail quotidien avant la classe, pause méridienne, après la classe	4 x 2 h/36 semaines	288 h
	Mercredis et week-ends	6 h/36 semaines	216 h
	Petites vacances	4 x 18 h	72 h
	Grandes vacances		48 h
1 650 heures annuelles**			

* Sur la base de la semaine à 4 jours.

** Pour comparaison, la durée légale du travail effectif dans la fonction publique d'État est de 1 607 heures annuelles.

Source : Enquête Emploi du temps 2010-Insee, traitements et calculs DEPP.

Bien entendu, les calculs ci-dessus ne disent rien de la qualité du travail réalisé sur ce temps ni de la charge d'un début de carrière ou d'un changement de poste, tant que les marques ne sont pas prises et que les automatismes ne sont pas en place.

²⁸ Voir « Les temps de travail des enseignants du premier degré public en 2010 », *Note d'information* n° 13-12, DEPP, juillet 2013.

Quel premier poste ?

UNE CLASSE « ORDINAIRE » ?

Vous aurez peut-être en charge, pour cette première année d'enseignement, une classe à cours simple, parmi les cinq possibles du CP au CM2. Sans pour autant qu'une autre organisation soit « extraordinaire », le contingentement par niveaux d'âge reste la tradition – tant que les effectifs globaux de l'école le permettent –, malgré la conception officielle en vigueur des enseignements par cycles²⁹. C'est d'ailleurs, à tort ou à raison, cette structure qui rassemble le plus de ressources en matière de matériel scolaire : les méthodes pédagogiques, les manuels scolaires et les fichiers consommables sont bien souvent déclinés par niveaux de classe.

Cela peut paraître plus confortable, et ça l'est sans doute vis-à-vis des préparations collectives et des programmations générales des contenus sur l'ensemble de l'année, puisque vous n'aurez à gérer qu'une portion des enseignements du cycle. Mais même dans une classe à niveau d'âge homogène, même quand les attentes sont fortes – par exemple en CP ou en CM2 –, les attendus, eux, sont à considérer en fin de cycle, à savoir en fin de CE2 pour le cycle 2 et de 6^e pour le cycle 3.

Le risque serait de croire que l'homogénéité des âges présuppose une homogénéité des besoins et des niveaux scolaires individuels. Or, il y a quasiment autant de niveaux que d'élèves, quelle que soit la répartition de ces derniers. Cela va sans dire que le principe de la différenciation vaut pour une classe à cours simple et que les écarts entre les élèves doivent être considérés comme logique avant que cela soit vécu et traité comme une difficulté. Tout bêtement, l'observation d'un écart de maturité face aux apprentissages ou dans la relation avec les autres peut s'expliquer par la date de naissance. Les enseignants chevronnés de CP repèrent par exemple rapidement les enfants « de début » ou « de fin d'année » et savent l'impact que cela peut parfois avoir en termes de fatigabilité ou de temps d'attention mobilisable sur ce niveau de classe particulièrement exigeant et dense.

LES CLASSES MULTIÂGES

Dans les faits, c'est le plus souvent quand les effectifs ne permettent pas de faire des cours simples que les élèves de deux ou plusieurs niveaux différents sont regroupés sous la responsabilité d'un seul enseignant. C'est ainsi quand le nombre d'élèves est en baisse sur l'ensemble de l'école ou quand la pyramide des âges comporte des « creux » dans une ou plusieurs cohortes qui déséquilibreraient le nombre d'élèves par niveaux traditionnels. Quand ces variations démographiques obligent à organiser des cours multiâges, le conseil des maîtres prend soin, autant que possible, de respecter le principe du découpage par cycle. Ainsi, les enseignements et les apprentissages restent abordables et programmables pour l'ensemble du groupe tout en répondant aux exigences de fin de ces mêmes cycles. Ce n'est néanmoins pas toujours possible. Les classes peuvent donc se retrouver constituées d'élèves avec des écarts notables de besoins et de niveaux d'apprentissages. Cette problématique pourrait assurément, à certaines conditions, devenir un atout.

En effet, quand c'est un choix réfléchi des enseignants, de l'équipe – et non une contrainte de gestion des effectifs –, l'organisation de certaines classes, voire de toute l'école, en classes multiâges peut permettre une continuité pédagogique et profiter des interactions entre des groupes hétérogènes d'élèves. Cela permettrait la mise en place profonde de « routines efficaces³⁰ » ou, comme le dit justement Philippe Meirieu, d'instituer des « rituels féconds, c'est-à-dire des rituels qui rendent visibles les césures nécessaires à l'organisation

²⁹ Voir education.gouv.fr > Système éducatif > Les niveaux et les établissements d'enseignement > L'école élémentaire.

³⁰ V. Troger, « Enseignants : professionnels ou bricoleurs du savoir ? », *Sciences Humaines*, vol. 157, n° 2, 2005, p. 27.

scolaire et qui soient utiles pour les élèves et leurs apprentissages³¹ », et l'appropriation souple et progressive, par les élèves, des outils, des dispositifs, du fonctionnement de classe proposé sur un temps suffisamment long et, par conséquent, des connaissances et des compétences. Les élèves ont ainsi du temps pour apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre.

La question de l'autonomisation des élèves trouve aussi des réponses avec ce type d'organisation³². Par force, quand l'enseignant travaille avec un groupe, le reste de la classe doit pouvoir se saisir de la tâche scolaire et avancer seul sur un parcours qu'on aura pris soin de baliser. Sauf à vouloir mener de front deux voire trois mini-classes distinctes, l'organisation en classes multiâges oblige, en quelque sorte, à penser concrètement la différenciation.

DES CLASSES MULTIÂGES SELON LES CYCLES POUR UNE MEILLEURE DIFFÉRENCIATION

Bruce Demaugé-Bost, professeur des écoles en éducation prioritaire à Vaulx-en-Velin, a fait le choix en équipe, depuis de nombreuses années, de la classe multiâge. Il explique son parti pris de ne rien céder sur les exigences des enseignements tout en misant sur la souplesse qu'a offert la politique des cycles.

La remarque qui m'a convaincu de l'intérêt d'une classe multiâge est celle d'une ex-collègue qui, lors d'un conseil de cycle de fin d'année, a signalé qu'un élève passait en CM1, « mais qu'il [faudrait] lui donner du travail de CE2 ». À quoi bon continuer à découper les classes en niveaux théoriques si, par ailleurs, on tente d'adapter le travail aux capacités de chacun ? Petit à petit, les classes multiâges se sont imposées et nous avons désormais six CE2-CM1-CM2 qui permettent d'éviter à un élève de tenir toute sa scolarité le même rôle dans la même cohorte. Il fera tour à tour partie des plus jeunes, bénéficiera du tutorat d'un plus ancien, puis sera amené à prendre progressivement des responsabilités dans la classe et dans l'école. L'ambiance générale s'en trouve apaisée : nul besoin de se mesurer aux autres pour prouver sa supériorité lorsque les différences sont structurelles et invitent à coopérer. Plus tard, au collège, les « petits sixièmes » retrouvent d'anciens camarades de classe parmi les cinquièmes et les quatrièmes : de quoi faciliter cette transition parfois difficile...

LES POSTES FRACTIONNÉS ET CLASSES PARTAGÉES

Vous avez vécu le partage de classe avec un autre enseignant lors de votre année de stage : ce peut être encore le cas pour votre premier « vrai » poste, surtout si votre affectation n'arrive qu'à l'issue du deuxième ou troisième mouvement en fin de vacances d'été, voire même à la veille de la rentrée, faute d'avoir un barème suffisant, ce dernier étant basé principalement sur l'ancienneté. Quand vous débutez, vous n'avez donc pas la priorité dans le choix des postes. Vous passerez forcément après vos collègues ayant plus d'années d'expérience. Dans un même temps, les services de la DSDEN se doivent de pourvoir les compléments d'emplois partiels, comme les décharges de direction, les postes de maîtres formateurs ou simplement les compléments de postes de professeurs ayant fait le choix d'un temps partiel à 50 ou 80 %.

Fort de votre expérience de l'année précédente, vous avez d'ores et déjà une idée de ce qu'implique un tel poste en termes d'organisation. Vous aurez sans doute en charge des classes de niveau ou de cycle différents, dans plusieurs écoles d'une même circonscription. C'est assurément une gymnastique et une capacité à s'adapter à des contextes qu'il va falloir continuer à exercer. Par souci de continuité de service, c'est une réactivité « à la journée près » qu'il faudra avoir pour passer le relais aux enseignants titulaires de vos classes, pour rendre compte des contenus abordés et qui relateront même le vécu et les événements marquants du jour. C'est là que les outils professionnels de liaison prennent tout leur sens puisque les programmations sont communes et partagées en alternance. Vous aurez à mettre en place un système de communication efficace, fait de traces écrites papier et numérique, d'échanges téléphoniques, de rencontres régulières ou en marge des réunions d'équipe qui demandent votre présence à tous les deux.

³¹ Philippe Meirieu sur son site meirieu.com > Cours et outils de formation > La classe au quotidien.

³² Lire sur le sujet les travaux de Sylvie Jouan : *La Classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaisme ou école de demain ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2015 ; « Primaire : près d'un élève sur deux est scolarisé dans une classe "multi-âge" », 5 mars 2019. En ligne : theconversation.com. Voir également les ressources de l'ICEM 34 : icem34.fr/ressources/classe-cooperative/classemultiage.

Pour ce qui est de votre organisation propre, avec la charge de deux à quatre classes, c'est autant de dossiers « vade-mecum » à établir avec, pour chacun, les listes d'élèves, pourquoi pas un trombinoscope, ainsi qu'un jeu de cavaliers avec les prénoms des élèves, les emplois du temps, les informations pratiques et spécifiques à chaque école. C'est ensuite autant de dossiers distincts pour vos préparations et programmations par classe.

Si vos disponibilités personnelles vous le permettent, il serait pertinent de pouvoir commencer à préparer après la classe, sur place, la journée de la semaine suivante, tant que vous êtes dans les murs de l'école et avez en tête les élèves, leurs parcours et les remédiations à envisager. C'est une discipline qui peut vous permettre de cloisonner vos différentes journées et favoriser le passage sans confusion de l'une à l'autre.

Il se pourrait que vous soyez obligé de rester dans les traces du titulaire s'il a pensé l'organisation de la classe pour l'ensemble de la semaine. La continuité pédagogique voudrait que vous acceptiez, par exemple, de suivre en CP la méthode de lecture en place ou de vous impliquer dans un décroisement de cycle 3 fixé hebdomadairement sur votre jour de présence. L'intérêt est évidemment la continuité des apprentissages et les liens que vont faire vos élèves d'un jour à l'autre, à partir d'un même dispositif, entre deux façons complémentaires d'enseigner une même notion ou une même thématique disciplinaire. La limite pourrait être pour vous dans l'expression plus restreinte de votre liberté pédagogique à imaginer d'autres outils qui vous paraîtraient plus appropriés ou plus adaptés à votre pédagogie.

Vous aurez peut-être, a contrario, « votre » journée relativement indépendante, avec une répartition par domaines ou par modules, distincts des enseignements dispensés par vos collègues. Vous y gagnerez en marge de manœuvre et d'autonomie, mais vous pourrez aussi vous voir confier des matières subjectivement moins investies par le titulaire, travers malheureusement souvent observé sur le terrain. Il n'est ainsi pas rare de se retrouver en CM avec des journées types « vocabulaire/géométrie/langue vivante/EPS » et ce peut être de fait frustrant de ne pas pouvoir expérimenter dès ce début de carrière la polyvalence du métier dans toute sa richesse et sa complexité. C'est assurément dans le dialogue, au moment de la prise de contact et des premières propositions d'organisation, que vous aurez la possibilité de mettre en avant vos envies, vos compétences et, cela va sans dire, votre statut d'enseignant à part entière.

Dans tous les cas, le plus pertinent est de concevoir ensemble des dispositifs suffisamment clairs et cohérents pour que les élèves s'en saisissent quel que soit l'enseignant en charge de la classe : des plans et contrats de travail, des ateliers et espaces d'apprentissage opérant toute la semaine.

Quoi qu'il en soit, à cause de votre présence hebdomadaire limitée dans chaque classe, la gestion du temps sur vos journées doit être la plus rigoureuse possible. Un retard reporterait les activités non faites d'une semaine à l'autre avec le risque de perte de sens pour les élèves, notamment les plus petits du cycle 2 ou les enfants plus fragiles, mais également celui de devoir faire des impasses sur certains apprentissages. Il faudra prévoir le temps de corriger les traces écrites comme les leçons qui ont une fonction référente, ainsi que tous les travaux pour lesquels vos remarques et corrections vont servir aux élèves pour progresser³³. Le mieux est de procéder à ces tâches en direct, en tournant dans les rangs pendant les activités de copie le jour même à l'école, durant la pause méridienne ou dès la fin de la classe. Tout en étant déjà valable quand on a sa classe à plein-temps, cette situation professionnelle particulière invite à rythmer encore davantage l'enchaînement des séquences d'enseignement, en les ritualisant encore plus explicitement tout au long de la journée, en adoptant une structure et un agencement clair et récurrent des matières. En donnant des repères temporels fixes aux élèves, comme des rendez-vous attendus, on automatise, on allège la charge cognitive et on optimise les tâches.

L'exigence méthodologique de ce type de poste est forcément instructive, surtout si vous restez curieux et questionneur à propos de ce que vous voyez et ce que les collègues vous proposent de partager dans vos classes communes. Vous vous positionnez ainsi en mode « recherche et autoformation » pour vous imprégner et vous enrichir de toutes les situations vécues.

³³ Voir dans cet ouvrage « Corriger : quelles modalités ? », p. 191.

UN POSTE FORMATEUR

Marine Crochet, jeune professeure des écoles, a été nommée sur trois tiers-temps de décharge de maîtres formateurs. Grâce à sa capacité à s'intégrer dans des fonctionnements déjà installés, tout en gardant sa singularité, elle témoigne de son appréhension initiale et finalement de l'apport professionnel qu'elle a su tirer de cette expérience.

À l'annonce de mon poste fractionné, au second mouvement, j'ai été envahie par le doute et les questions en tout genre : programmations, progressions, gestion des classes, partage des disciplines, intégration au sein des équipes, niveaux de classe divers... J'appréhendais sérieusement le fait d'être affectée dans des écoles et dans des classes différentes chaque jour de la semaine. Aussi m'animait cette peur de décevoir les collègues que je déchargeais, de ne pas être à la hauteur de ce qu'ils menaient en classe les autres jours. Je ne voulais pas non plus être privée de cette liberté pédagogique qui me fait croire en ce métier nécessaire. Je voulais apprendre et faire avec mes collègues mais non au détriment de mes valeurs.

La première rencontre s'est passée et le dialogue s'est installé. Et puis, le soulagement, même si je ne dirais pas que tous mes doutes et toutes mes appréhensions ont disparu, car les remises en question sont intrinsèques à ce métier et m'ont permis d'avancer tout au long de cette année scolaire. C'est pourquoi l'écoute entre enseignants sur des postes tels que celui-ci est primordiale. J'ai beaucoup appris grâce à la qualité des échanges que j'ai pu avoir tant sur le plan professionnel que personnel.

Désormais, j'essaie de transmettre au mieux les savoirs, les outils et les conseils que ces enseignants, maîtres formateurs m'ont donnés.

LES POSTES DE REMPLAÇANT

Pour pallier les absences courtes ou de longue durée des enseignants (congés de maladie, stages de formation annuels ou de formation continue, congés de maternité ou d'adoption) il existe, dans chaque département, un quota de postes de remplaçant, à titre provisoire ou définitif. Localement, les définitions de postes et leurs missions peuvent varier. Ils sont généralement rattachés administrativement à une école ou directement à la DSDEN. Ils sont appelés « titulaires remplaçants brigade départementale » (TR-BD) ou « titulaires remplaçant zone d'intervention localisée » (TR-ZIL). Leur périmètre d'action géographique va de la circonscription au département. La durée du remplacement peut varier de la demi-journée à l'année entière. Habituellement, les enseignants ZIL sont envoyés sur des remplacements courts prévus ou en urgence dans la circonscription, et les TR-BD sur les remplacements plus longs sur l'ensemble du département, indifféremment pour les deux catégories en école maternelle ou élémentaire. Enfin, des enseignants sont mobilisés, de par leur expérience ou leur qualification, pour des remplacements sur certains postes spécifiques tels que les classes ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire), en SEGPA, ou encore en réseau d'éducation prioritaire (REP+) pour les journées de formation continue proposées spécialement en éducation prioritaire.

Cette gestion générale reste relative. De plus en plus, tous ces moyens humains ont tendance à être confondus et mutualisés par les DSDEN dans un « Bureau du remplacement » pour répondre localement aux besoins et à la continuité du service.

Tout comme pour les postes fractionnés, il se peut que vous soyez nommé directement sur un tel poste pour votre première rentrée. Il arrive effectivement qu'un petit nombre d'enseignants débutants ou nouveaux arrivants dans le département se retrouvent sans affectation par manque de postes en septembre et se voient être remplaçants par défaut, en attendant qu'un poste se libère, par exemple pour congé longue durée ou de maternité.

Ce peut être aussi votre choix personnel d'y postuler, si vous ne voulez pas vous investir immédiatement à long terme dans une classe et/ou un niveau donné ou si vous préférez vous donner du temps pour trouver « votre » niveau de prédilection, construire votre pédagogie.

De fait, ce type de poste demande le développement de gestes professionnels particuliers, notamment en matière de capacités adaptatives, de prise rapide de repères et, bien sûr, de gestion des imprévus. Une connaissance particulièrement fine de l'ensemble des programmes est importante pour coller au plus près des capacités des élèves pris en charge et régler le bon niveau d'exigence.

En première intention, si les conditions et les moyens trouvés sur place le permettent, vous aurez à assurer la continuité du service et des enseignements en cours. Idéalement, en cas d'absence prévue, vous devriez trouver la classe prête, des élèves et des collègues prévenus et accueillants, ainsi que le programme de travail préparé et explicité pour tout le temps de l'intérim et, sur le bureau, un « classeur du remplaçant » contenant toutes les informations pratiques, administratives et pédagogiques. Il ne vous resterait qu'à monter dans le train et lui faire reprendre son rythme sans trop de rupture. Malheureusement, quand il s'agit de prendre de but en blanc le relais dans une classe, l'enseignant titulaire absent subitement n'a pas forcément laissé le travail « clé de main ». Selon le contexte, vous n'aurez que les documents obligatoires et les supports écrits des élèves pour savoir quoi faire.

Après vous êtes assuré des éléments réglementaires (plan de sécurité, registre d'appel et relevé des élèves présents, planning des services, organisation et règlement des récréations, etc.), votre force sera dans votre capacité à agir à partir de vos toutes premières observations : les affichages, le matériel, l'équipement informatique, les fichiers et manuels, ou encore les cahiers et classeurs des élèves. L'enseignant remplaçant chevronné ne se déplace ainsi jamais sans des modules pédagogiques variés et adaptables à chaque cycle, dans la plupart des disciplines, sous forme de scénarios et fiches d'activités prêts à l'emploi.

DES CAPACITÉS D'ADAPTATION

Marion Vermillard, professeure des écoles, a été « zilienne » plusieurs années et a acquis à cette occasion des gestes de métier sûrs dont elle a su tirer profit et qu'elle transfère désormais dans sa classe.

La plupart du temps contacté le matin même pour effectuer le remplacement, il est nécessaire de savoir s'adapter rapidement à une classe, de connaître dans les grandes lignes les programmes de chaque cycle, ainsi que les principaux fichiers et manuels scolaires. Préparer pour chaque niveau de classe une petite série d'activités pouvant être proposées en décroché de la programmation du collègue remplacé (fiches de lecture ou activités de production d'écrits pour les plus grands par exemple, un ou deux albums avec quelques activités associées pour les plus petits) vous permettra de mettre les élèves en activité dès votre arrivée, le temps d'ouvrir cahiers et programmations pour voir où ils en sont et pouvoir prendre la suite si le remplacement se prolonge.

Le rythme de travail personnel diffère donc sensiblement de celui d'un poste d'adjoint, à savoir que l'anticipation n'est pas possible. Vous devrez effectuer les préparations de classe à la dernière minute et vous adapter aux horaires des différentes écoles sur lesquelles vous serez appelé.

Si ce type de poste ne permet pas de mettre en place des projets avec les élèves, ni de suivre leur progression sur une longue période, il présente d'autres avantages.

Intervenir sur de nombreuses classes et écoles amène en effet à croiser de nombreux collègues et à découvrir de nouvelles pratiques et outils qui viendront enrichir les vôtres. Votre capacité d'adaptation se développera, ainsi que celle à cerner rapidement le profil et les besoins de chaque élève.

Le poste de remplaçant ZIL est donc très formateur et idéal dans les premières années de carrière pour enrichir ses pratiques. De plus, il permet d'avoir une connaissance de la plupart des écoles autour de chez vous, ce qui peut être un plus au moment du mouvement !

LES POSTES À PROFIL PARTICULIER

Pour les besoins du service et/ou suite à la phase d'ajustement, vous serez amené probablement à occuper un poste de niveau élémentaire mais qui se distingue des autres de par sa structure, son public ou ses missions.

En principe, la plupart de ces postes dits « à profil particulier » sont attribués après candidature et entretien organisés par les services académiques et dérogent donc au mouvement général des affectations. C'est le cas, par exemple, de certaines directions d'école avec décharges partielles ou totales, ou encore des classes dédoublées de CP et CE1 en REP et REP+. Cependant, notamment dans le domaine de l'enseignement spécialisé³⁴ et/ou hors classes traditionnelles, des besoins ponctuels peuvent vous y faire nommer à titre provisoire, pour une année donc, et/ou peu de temps après la rentrée si vous étiez resté sans affectation.

³⁴ Voir la circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 sur la scolarisation des élèves en situation de handicap sur education.gouv.fr.

De tels postes de niveau « élémentaire » se situent, par exemple, en sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Ces classes reçoivent au sein du collège des élèves en âge d'y être scolarisés présentant des difficultés d'apprentissage importantes et durables, sans pour autant être dans le registre du handicap. Ce parcours amène essentiellement vers une orientation préprofessionnalisante.

SEGPA : « J'Y SUIS TOMBÉE, J'Y RESTE »

Sandrine Sirvent, professeur des écoles, s'est retrouvée dès sa titularisation sur un poste à profil particulier : « ZIL ASH », autrement dit remplaçante en « adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés ». Elle a donc effectué des remplacements dans des classes d'enseignement spécialisé (CLIS, ULIS, IME³⁵ et SEGPA) sans y être formée, mise à part la demi-journée de formation ASH, lors de l'année de stage.

En SEGPA, les élèves ont des difficultés à se repérer dans l'univers du collège, surtout les sixièmes. Ils ont des difficultés à changer de prof, de salles, de disciplines, de règles, toutes les heures. C'est pourquoi, le travail en équipe d'enseignants de SEGPA est primordial.

Aussi, il est très important de travailler en symbiose avec les assistants d'éducation (AED) et les conseillers principaux d'éducation (CPE). On ne peut pas se permettre de déléguer la partie « comportement » à la vie scolaire. Cela nécessite également une implication de l'enseignant.

Pour enseigner en SEGPA, il faut être en grande forme. Nous dépensons beaucoup d'énergie en gestion de classe, surtout au début de l'année. Comme partout, il y a des avantages : 21 heures d'enseignements hebdomadaires, des heures de coordination d'équipe rémunérées, des effectifs de classes moins chargés (environ 16 élèves)... et il y a des challenges, auxquels j'ai été confrontée rapidement et durablement :

- comment équiper les élèves à la fin de leur scolarité obligatoire du bagage minimum vital de connaissances et de compétences pour le reste de leur vie ?
- comment donner le goût d'apprendre à des élèves en échec scolaire ?
- comment leur donner confiance en soi ?
- comment leur apprendre à respecter les autres, à travailler ensemble, à être fraternel et solidaire ?

Il paraît nécessaire de consacrer beaucoup de temps à créer un climat de confiance : « dorer », plutôt que « redorer » l'estime de soi, prend un temps fou. Mais, c'est la condition pour qu'ils apprennent, tout comme d'instaurer un cadre par les lois de la classe [« ici c'est une classe, on travaille », « j'ai le droit de parler si je demande la parole », « j'ai le droit d'être tranquille dans mon cœur, dans mon corps et dans mes affaires³⁶ »] et de valoriser toutes les réussites.

En les impliquant dans leur travail, en les responsabilisant dans leur parcours, par la pédagogie active, j'ai le sentiment de les engager dans leurs apprentissages.

En SEGPA, les élèves doivent valider le palier 3 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture à l'issue de la 3^e. Pour y arriver, le travail en équipe sur les « savoirs outils » à acquérir est nécessaire.

Ainsi, pour travailler ces derniers, je m'appuie sur les savoirs que je nomme « fondamentaux » : penser, créer, communiquer. L'oral est un appui important. Les élèves de SEGPA sont généralement plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit. La pratique du débat, des discussions à visée philosophique et démocratique, des présentations de leurs travaux d'équipe, des retours de ce qu'on apprend, est quotidienne. Nous parlons dans un cadre, avec des règles : « on ne se moque pas », « j'ai le droit de m'exprimer en demandant la parole », « j'ai le droit d'écouter et de ne rien dire », « si je gêne trois fois, je n'ai plus le droit d'intervenir ». J'accueille la parole sans juger et laisse les enfants rebondir sur leurs idées, les enrichir ou les contredire.

Mes progressions sont construites autour de projets qui impliquent les élèves. Je propose souvent des expériences concrètes, proches de leur environnement. Par exemple, j'ai travaillé sur les fake news à partir d'une rumeur qui s'était propagée dans notre ville.

Les productions d'élèves sont valorisées par la publication, via un Padlet qui est en ligne sur le site du collège³⁷.

Je n'hésite pas à inscrire la classe à toutes les initiatives de brassage des élèves par niveau, proposées par le collège ou le conseil départemental, pour les inclure dans les projets d'établissement et les sortir de la classe [« Collège et cinéma », « Collège et théâtre », « Journée de la laïcité », « Journée de lutte contre les discriminations »...].

« J'y suis tombée, j'y reste », comme la plupart des enseignants qui passent un jour par la SEGPA. Nos élèves ont plus besoin que d'autres de l'école publique. L'enjeu est de taille mais, pas de panique, nous ne sommes pas seuls et avons droit à l'erreur : seules certitudes qui nous font progresser dans nos pratiques professionnelles.

³⁵ Classes pour l'inclusion scolaire (CLIS), unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), instituts médico-éducatifs (IME).

³⁶ Voir dans cet ouvrage « Des droits et des besoins fondamentaux », p. 110.

³⁷ padlet.com/SIRVENT

Comme autre type de postes « à profil particulier », toujours dans le domaine de l'éducation spécialisé, les unités localisées pour l'inclusion scolaire, implantées en école élémentaire (ULIS école) et en collège (ULIS collège) accueillent des élèves en situation de handicap : troubles cognitifs ou mentaux, troubles du langage et des apprentissages, troubles du spectre autistique, en tout cas reconnus par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). En appui sur un parcours personnalisé de scolarisation (PPS), ces classes et les inclusions régulières et progressives qu'elles proposent leur permettent de suivre de façon adaptée une scolarisation en milieu scolaire ordinaire et collectif.

De même, les instituts médico-éducatifs (IME) accueillent des enfants et adolescents handicapés déficients intellectuels, avec des spécialités différentes en fonction du type et du degré de handicap, des troubles et de soins associés.

BOUSCULER SES PRATIQUES POUR S'ENRICHIR

Après quelques mois dans une école élémentaire, en attente d'une affectation, Sylvie Morerod reçoit, pour sa première rentrée, sa nomination à titre provisoire sur un poste à profil particulier, à savoir « enseignant spécialisé option D », aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives dans un institut médico-éducatif intégrant une classe.

Ma première réaction est l'inquiétude. La formation initiale n'avait que peu abordé l'enseignement spécialisé et encore moins dans le contexte particulier des établissements accueillant des enfants handicapés sur des temps éducatifs, scolaires, consacrés aux soins, etc.

J'ai en charge un groupe de sept enfants atteints de trisomie 21, de troubles du spectre autistique et de troubles liés au syndrome d'alcoolisme fœtal.

Les débuts sont laborieux. Je me sens perdue. La communication s'établit difficilement et je suis déroutée par les réactions des enfants. Dans cet établissement, il n'y a malheureusement pas de communication entre les pôles éducatifs et scolaires suite à une très mauvaise expérience précédente. Mais je me dis que sans les éducateurs, qui connaissent très bien les enfants, je n'arriverai pas à leur apporter quoi que ce soit.

Je prends donc la décision de me tourner vers les éducateurs. Grâce à eux et à toutes les personnes qui font partie du monde de l'enfant handicapé à l'IME (médecin, infirmière, kiné, psychomotricien, assistante sociale), j'apprends à mieux connaître les enfants dont je dois m'occuper, leur handicap, leurs pathologies, leurs souffrances, les gestes à faire et ceux à ne pas faire. J'assiste à toutes les réunions de synthèse qui font le point sur l'évolution de l'enfant. C'est l'occasion de modifier mes pratiques pédagogiques, de m'adapter le plus possible à chaque enfant, leur proposer un accompagnement le plus personnalisé possible. Ils apprennent par le jeu, la manipulation et, de mon côté, j'apprends à les observer, les écouter. Il est nécessaire de s'adapter, d'accepter que les choses « ne marchent pas », de recommencer, de ne pas se décourager, même si c'est difficile parfois, et surtout se réjouir au moindre progrès.

Lorsqu'on se retrouve dans cette situation, il ne faut pas hésiter à se tourner vers les personnes ressources, ne pas hésiter à bousculer ses pratiques. J'ai découvert la force qu'apporte le travail en équipe, une équipe ouverte sur une prise en charge globale de l'enfant, condition indispensable pour son épanouissement. Ces six mois ont été extrêmement enrichissants, humainement et professionnellement, chargés d'émotions diverses, de ces émotions qui font avancer. Vingt-deux ans plus tard, je me souviens encore du prénom de chaque enfant...

Pour information, d'autres postes « atypiques » existent, par exemple en milieu hospitalier ou carcéral. Même si rien n'est impossible, il serait exceptionnel que vous puissiez y être affecté pour votre premier poste en raison de leur rareté et leur spécificité.

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) sont aussi, a priori, peu accessibles pour les enseignants débutants, sauf compétences particulières et pointues en français langue étrangère (FLE) et français langue seconde (FLS). Les enseignants, professeurs des écoles, prennent en charge les enfants non francophones arrivés récemment sur le territoire. Selon les besoins, l'enseignant UPE2A peut exercer « en itinérance » sur plusieurs écoles et/ou auprès d'enfants issus des communautés des gens du voyage.

L'essentiel à retenir

L'année de stage : où et quand ?

- Affectation en fin d'année scolaire ou durant l'été
- Dans le département de formation
- Dans une ou plusieurs écoles

L'année de stage : que faire au moment de son affectation ?

- Prendre contact avec son/ses école(s)
- Prendre contact avec son binôme via le directeur de l'école

Quels rôles pour le tuteur INSPÉ ?

- Vous accompagne sur le versant universitaire de la formation
- Vous aide à concilier théorie et pratique
- Vous aide à évaluer la qualité de vos préparations pédagogiques

Quels rôles pour le tuteur de terrain ?

- Vous accompagne dans votre quotidien de classe
- Vous observe mener une classe
- Vous conseille dans l'élaboration de vos enseignements
- Évalue votre travail
- Assure votre sécurité physique et affective

Que faire en attendant sa titularisation ?

- Investir chez soi un espace professionnel
- Rassembler des premières ressources transversales
- Se documenter sur les différentes théories des apprentissages

Quels rôles pour l'équipe de circonscription ?

- Évalue et inspecte les enseignants
- Accompagne la formation initiale et continue des enseignants
- Met en œuvre la politique éducative générale
- Propose ou relaie des animations et des ressources pédagogiques

La titularisation : où et quand ?

- Affectation à « titre définitif » ou « titre provisoire »
- Nomination sur un poste de l'école
- Obtention de son NUMEN

Que faire au moment de sa titularisation ?

- Signer son procès-verbal et le transmettre à l'IEN
- Se créer un portfolio pour archiver ses documents administratifs

Que faire avant la prérentrée ?

- Prendre contact avec le directeur de l'école
- Fixer avec le directeur une visite de l'école
- S'informer des procédures et habitudes de l'école
- Obtenir la liste provisoire de ses élèves

Prendre sa place au sein de l'équipe pédagogique

La direction

Même si son statut fait régulièrement l'objet de débats au sein de l'Éducation nationale³⁸ et de ses instances, le directeur reste à ce jour un enseignant avant tout, issu du corps des professeurs des écoles et exerçant à ce titre. Il se voit confier, par contre, des fonctions supplémentaires qui concernent l'organisation générale de l'école, les relations avec les parents, avec l'administration et l'ensemble des partenaires traditionnels de l'Éducation nationale. Il est bien sûr l'interlocuteur privilégié de la mairie et ses services.

Selon la taille de l'école, le directeur peut être déchargé partiellement ou totalement de classe pour mener à bien ses missions. S'il s'inscrit dans la chaîne hiérarchique pour la remontée ou la descente des informations institutionnelles, l'IEN reste votre supérieur hiérarchique. Le directeur coordonne et anime les différentes réunions et conseils de l'école. Il veille au bon fonctionnement de l'école, tant sur le plan matériel que pédagogique, et chapote l'élaboration et la mise en œuvre du projet d'école ainsi que du règlement intérieur.

Il gère, par exemple, les inscriptions et radiations d'élèves, en coordination avec les services municipaux d'éducation. Il supervise la constitution des classes et l'occupation des locaux. Il gère la répartition des budgets alloués pour l'achat des fournitures scolaires entre les classes et les enseignants de l'école. Il coordonne le travail du personnel de service affecté à l'école³⁹. Il est le médiateur tout désigné quand un conflit survient par exemple avec un parent. Il permet de faire se dissiper les malentendus et de parler au nom de l'institution. Il a de fait la responsabilité générale de la sécurité de tous et peut être amené à prendre toute mesure urgente en ce sens.

En plus de vous avoir accueilli et aidé à vous installer dans vos nouvelles fonctions, il sera garant de votre intégration dans l'équipe comme « adjoint classe élémentaire ». Vous avez donc officiellement la tâche de le seconder dans ses missions. Même si c'est peu probable en tant que débutant, vous pourriez même être amené, sous certaines conditions, à assurer son intérim.

Le directeur n'est donc pas seul décisionnaire, il peut et doit compter sur son équipe, dont vous faites partie, pour faire avancer l'école et faire progresser les élèves. Même si, faute d'expérience, il n'est pas évident d'emblée d'être force de proposition, vous serez en tout cas riche de questions qui ne manqueront pas d'interpeller l'équipe.

³⁸ Au moment de la rédaction cet ouvrage, cette question était justement ouverte et des changements discutés.

³⁹ Le directeur coordonne le personnel municipal dans le cadre de son temps de travail dans l'école. C'est une double autorité comme celle qui s'exerce sur les ATSEM en maternelle. Si, par contre, ce même personnel travaille aussi à la cantine, il se retrouve là sous l'autorité complète du maire.

Les autres professeurs de l'école

Selon l'organisation des écoles françaises, de la classe unique du petit village à « l'école-caserne » des périphéries urbaines datant des années 1970, en passant par les regroupements pédagogiques intercommunaux, les équipes pédagogiques sont diverses. Vous allez en intégrer une plus ou moins grande, constituée de professionnels en charge comme vous d'une classe ou venant en complémentarité avec des missions spécifiques.

L'évolution de la culture professionnelle fait que le travail en équipe fait aujourd'hui partie intégrante du métier d'enseignant. Il est, de plus, une demande institutionnelle forte inscrite dans le référentiel de compétences. Il apporte indéniablement une plus-value au travail pédagogique et sert d'appui à l'« effet école »⁴⁰.

Une fois vos marques prises, vous observerez autant que possible comment et dans quels domaines travaillent vos collègues pour harmoniser vos pratiques au bénéfice des élèves qui traverseront successivement vos classes. Vos premières interrogations très pratiques pour pouvoir commencer à fonctionner peuvent amener à un questionnement plus complexe. Vous aurez besoin de lire et interpréter les us et coutumes de l'école et d'une équipe en place. Il est bon de rappeler que votre curiosité professionnelle peut venir bousculer des habitudes individuelles ou collectives, que vous estimerez bonnes ou mauvaises mais qui n'étaient plus discutées. Sans tomber dans le piège du jugement de valeur ou de la remise en cause générale et systématique, vous aurez à cœur de saisir pourquoi un fonctionnement est ce qu'il est. En tant que nouveau membre de l'équipe, vous avez la légitimité de poser des questions.

Sauf dispositif particulier de coenseignement, il est compliqué de donner à voir de ses pratiques en contexte de classe, même avec l'enseignant de la classe voisine. Les temps informels sont pour ça des occasions essentielles. Dans beaucoup d'écoles, les enseignants restent sur place durant la pause méridienne. C'est une opportunité d'y organiser ponctuellement ou plus régulièrement des « repas d'affaires », au cours desquels on pourra vous expliquer quelle technique opératoire de la soustraction est la plus pertinente, quel code de correction est utilisé en production d'écrits ou comment aider un élève de CP qui n'arrive pas à fusionner deux phonèmes ensemble. Ces temps de concertation, de collaboration réflexive sont bien sûr aussi à envisager dans le cadre des « 108 heures » autour de conseils thématiques des maîtres ou de cycle, mais ils ne remplacent pas ces instants essentiels de compagnonnage où l'on partage la petite astuce qui peut faire la différence l'après-midi même. Le retour d'expérience ou d'expérimentation est tout aussi essentiel : « Tu sais, ça a super bien marché hier ton document avec mes CE1, tu me permets de l'agrandir un peu pour mieux le projeter et de reprendre ton modèle pour faire le doc de la semaine prochaine ? Je te montrerai pour que tu me dises... » Le collègue est en général ravi de voir son travail validé et valorisé. C'est ainsi qu'un problème individuel d'organisation peut devenir une problématique et un enjeu collectif par l'enrôlement et l'implication des partenaires.

⁴⁰ Voir dans cet ouvrage « Des conditions et des intentions pédagogiques », p. 21.

Le RASED

Le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) regroupe des enseignants spécialisés – les maîtres « E » et « G » – et un psychologue scolaire qui interviennent auprès des élèves en grande difficulté d'apprentissage, à la demande des parents et des enseignants en complément des actions et mesures que vous avez mis en place dans votre classe. Le RASED prend en charge les enfants qui lui sont signalés du cycle 1 au cycle 3, sur une année ou davantage, afin de leur faire éviter un décrochage précoce et quand l'écart observé avec les attendus d'un niveau donné est manifestement trop important⁴¹. Les membres du RASED, en fonction de leur spécialité et de leur domaine d'expertise, peuvent apporter également des éclairages d'ordre évaluatif et des pistes de remédiation. Les réponses du maître spécialisé « E » seront de nature pédagogique et méthodologique, pour aider à apprendre et à comprendre les savoirs scolaires, tandis que le maître « G » se souciera de l'entrée dans les apprentissages mais également aidera, le cas échéant, à la construction de la posture d'élève, à la restauration de l'estime de soi et à une meilleure adaptation à la vie collective. Le psychologue, quant à lui, s'intéressera à la compréhension générale de l'enfant et de sa situation personnelle. Il le recevra en entretien et procédera si besoin, avec le plein accord des parents, à des tests et bilans cognitifs.

Les aides sont personnalisées et ont lieu durant le temps scolaire réglementaire, une à plusieurs fois par semaine. Elles peuvent se faire, en accord avec les enseignants, dans ou hors la classe, en petits groupes de besoins pour des enfants rencontrant des difficultés comparables, ou en individuel pour un travail spécifique de remédiation (maître G) ou de bilan (psychologue scolaire).

DANS LES PAS D'UNE MAÎTRESSE « E »

Corinne Brisbart, maîtresse « E » au sein d'un RASED, décrit ci-dessous très concrètement le cœur de son métier d'enseignante spécialisée.

L'action du « maître E » est centrée sur les élèves rencontrant des difficultés persistantes d'apprentissage, ce qui le place dans une mission différente du conseiller pédagogique qui, lui, a une action centrée sur l'enseignant, mais aussi d'un « maître de soutien » du type « Plus de maîtres que de classes » ou des actions qui peuvent être menées dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires.

L'enseignant spécialisé n'aide donc pas l'élève dans son apprentissage des graphèmes complexes (ce qui relève de la différenciation) mais à s'engager dans cet apprentissage, car c'est alors l'apprendre qui est en jeu.

Le maître E apporte son aide en accompagnant l'enseignant dans l'analyse de la situation d'un enfant. L'échange autour des difficultés constatées peut être complété par une observation en classe : il s'agit pour l'enseignant spécialisé d'observer l'élève dans son cadre. À l'inverse, l'enseignant spécialisé peut proposer de mener une séance pour que l'enseignant titulaire de la classe puisse observer l'élève qu'il n'arrive pas à aider.

Ce temps de croisement des regards débouche sur différents types d'aide des outils adaptés aux besoins de l'élève, une aide en classe, une aide en regroupement ou l'orientation vers un autre partenaire.

Une aide à l'extérieur de la classe sur le temps scolaire (deux séances par semaine) peut être mise en place : une médiation pour lever des obstacles ou identifier les théorèmes personnels construits par les enfants, (re)construire les compétences absentes qui empêchent de comprendre (construire le nombre ou travailler sur les propriétés conceptuelles pour automatiser le calcul mental ou résoudre des problèmes).

Sur un projet de production d'écrit, par exemple, une séance en classe peut être menée sur l'objet de cette production et une séance extérieure pour le groupe en difficulté, afin de travailler sur les procédures (démarche pour écrire une phrase, pour se relire, aide au développement de l'autonomie intellectuelle).

Les enseignants agissent donc dans un partenariat qui s'appuie sur leur complémentarité, condition nécessaire à l'engagement des élèves.

Le maître E est à la fois membre d'une équipe de professionnels (le RASED) et membre des équipes pédagogiques. À ce titre, il peut aussi accompagner les équipes dans les démarches pour les élèves à besoin éducatif particulier mais aussi dans une réflexion commune autour d'un objet d'apprentissage.

⁴¹ Voir dans cet ouvrage « Appréhender la diversité des élèves », p. 89.

Le personnel de l'école

En plus des enseignants titulaires dans et hors des classes, des membres de l'équipe de circonscription ou de maîtres formateurs en visites ponctuelles ou régulières, d'autres corps de métier interviennent au sein des écoles pour différentes tâches et missions.

En premier lieu, souvent bien avant les heures de début de classe et plus tard après la fin des cours, les personnels municipaux de service s'affairent au nettoyage quotidien des locaux et sanitaires. Ils travaillent sous le contrôle du directeur sans qu'il soit leur supérieur hiérarchique. Dans les petites structures, les personnels de service sont en général rapidement identifiés à la fois par les adultes et les enfants. Ils ont souvent également en charge les temps de cantine.

Pour ce qui concerne directement la classe, il serait raisonnable de préciser leurs fonctions exactes. Très concrètement, Bruce Demaugé-Bost a défini avec ses élèves le critère suivant : « Le travail du personnel de service est d'enlever la saleté que l'on ne peut pas empêcher : la poussière sous les semelles ou un peu de boue s'il pleut. Tout le reste (les « taillures » de crayon, les papiers découpés ou les mouchoirs qui ont atterri à côté d'une des six poubelles de la classe) n'est pas de leur ressort, car on peut tout à fait éviter ce genre de saletés. » Il reconnaît également aux personnels de service le droit de donner leur avis sur l'état de propreté de la classe en fin de journée⁴².

Ça n'est pas rien, il se joue ici une éducation qui se tourne vers les autres, qui aide à mesurer les conséquences de ses actes, mêmes les plus insignifiants en apparence, à emmener les enfants vers une vision de moins en moins autocentrée du vrai monde, en rendant simplement plus visible le travail des uns pour qu'il soit pris en considération par les autres.

Les intervenants extérieurs en milieu scolaire

Selon votre poste et plus particulièrement la commune dans laquelle vous allez exercer, vous trouverez du personnel intervenant dans différents domaines sur lequel vous pourrez vous appuyer pour compléter vos enseignements : EPS, langue vivante ou éducation musicale, cela concerne en tout cas des disciplines nécessitant un encadrement renforcé, une compétence technique particulière ou du matériel spécifique. Les activités encadrées peuvent avoir lieu à l'école, dans votre classe, par exemple autour d'un auteur, d'un artiste, ou sur des sites extérieurs appropriés. Que ce soit sur une base de sports de plein air, un musée, une bibliothèque, une piste de sécurité routière ou un conservatoire d'arts, l'aide des intervenants rend possible la pratique de ces activités particulières, car ils peuvent soit superviser la classe, soit se charger directement

⁴² bdemaug.free.fr/proprete.pdf

d'un groupe, toujours sous votre responsabilité et à partir de vos directives et de vos programmations. Généralement, les intervenants proposent tout de même des modules séquencés auxquels vous pouvez adhérer ou que vous adapterez. Selon l'activité, on peut donc fonctionner en classe entière, en demi-classe ou en ateliers. Les intervenants apportent une plus-value technique dans la maîtrise du terrain, du matériel et de matériaux. Ils en savent les conditions d'utilisation et les éventuels dangers.

Les conseils des maîtres, de cycle, d'école, école-collège

Pour fonctionner, une école dispose d'instances de discussion, d'organisation, de décision. Elles ont lieu en dehors du temps de classe et de présence des élèves. Elles sont comptabilisées dans les « 108 heures » que doivent les enseignants, et plus précisément dans les 48 heures forfaitaires annuelles prévues pour le travail en équipe.

LE CONSEIL DES MAÎTRES

Le conseil des maîtres réunit les enseignants de l'école a minima une fois par trimestre, mais beaucoup d'écoles font le choix d'une convocation mensuelle, voire hebdomadaire, pour gérer les sujets et problèmes de manière plus réactive.

C'est généralement un temps fort de discussion au cours duquel les projets de l'école sont élaborés. On y parle du quotidien de l'école et on y cherche des solutions aux problèmes qui se déclarent. On y fixe des règles de fonctionnement en matière de sécurité des élèves sur les temps communs que sont les accueils et les récréations : service roulant des surveillances des accueils du matin et de l'après-midi et des récréations ou présence de tous les enseignants sur ces temps particuliers, choix d'accueillir directement dans les classes, récréations en décalé dans les grandes structures, etc.

Le conseil des maîtres prépare, planifie et fait le bilan des exercices de sécurité : évacuation, confinement, comportement à avoir face à une intrusion, et élabore le Plan particulier de mise en sûreté face aux risques majeurs (PPMS)⁴³.

Le conseil des maîtres décide aussi de l'utilisation des locaux communs et du matériel collectif. Il fixe, à cet effet, les plannings d'occupation des espaces consacrés aux activités physiques, terrains de sports ou salles polyvalentes. À cette occasion, certains collègues peuvent tout à fait mutualiser ces moyens et s'entendre sur un décloisonnement de leurs classes ou un échange de service. Sont également fixées les activités extérieures culturelles ou sportives proposées par la municipalité ou d'autres partenaires.

Il peut tout à fait convier des personnes extérieures en raison de leurs qualifications pour apporter un éclairage sur une question intéressant l'école ou pour mener un projet. Ce peut être le médecin ou l'infirmière scolaire dans le cadre d'une campagne de prévention, ou un conseiller pédagogique pour apporter

⁴³ Voir le « Guide d'élaboration du PPMS » dans le *Bulletin officiel* n° 44 du 26 novembre 2015 sur education.gouv.fr.

un éclairage institutionnel et/ou pour accompagner le règlement d'un problème aigu et sensible survenu sur le temps scolaire ou l'affectant.

Enfin, le conseil des maîtres élabore le projet d'école et le soumet à la validation du conseil d'école. C'est un document essentiel et obligatoire qui synthétise les caractéristiques de l'école, ses points d'appui et des points à renforcer pour faire progresser l'ensemble des élèves. Il recense un certain nombre d'indicateurs et d'actions programmées. Il privilégie généralement un ou deux axes de travail à décliner dans les cycles et les classes. Il liste enfin les objectifs opérationnels et les éléments d'évaluation du projet.

LE CONSEIL D'ÉCOLE

À l'échelle de l'établissement ou d'un regroupement pédagogique intercommunal, le conseil d'école est, quant à lui, réuni à chaque fin de trimestre pour faire le point sur les grands sujets de la vie scolaire. Il est organisé et présidé par le directeur d'école qui établit l'ordre du jour. Il rassemble de droit :

- l'ensemble des enseignants titulaires d'une classe ou rattachés à l'école (membre représentant le RASED, enseignant UPE2A, remplaçants...) ;
- les représentants élus des parents d'élèves, en nombre au moins égal au nombre de classes ;
- le maire de la commune ou son représentant ;
- le délégué départemental de l'Éducation nationale, une personne reconnue pour son expérience et sa connaissance de l'école, chargé de la médiation, si nécessaire, entre les différents acteurs du conseil et des institutions qu'ils représentent. Il est garant des principes de laïcité, de bientraitance de tous les membres de la communauté éducative et des bonnes conditions de vie à l'école et son environnement ;
- l'IEN, qui est membre de droit, mais qui n'est présent dans les faits qu'exceptionnellement.

Le conseil d'école débat et vote le règlement intérieur de l'école. Il est également partie prenante dans l'élaboration et la fixation de l'organisation hebdomadaire de l'école. Si la commune a plusieurs écoles sous sa responsabilité, c'est en principe le positionnement de la majorité des conseils d'école qui emporte les décisions concernant l'ensemble de la ville.

Le conseil d'école a également compétence autour des questions des activités périscolaires, de la cantine, des petits et grands travaux, aménagements et moyens pédagogiques alloués à l'école, notamment concernant une prise en compte suffisante des enfants handicapés.

Enfin, il valide le projet d'école, élaboré en amont et proposé par le conseil des maîtres.

LE CONSEIL DE CYCLE

Entre le conseil des maîtres et le conseil d'école, le conseil de cycle est sans doute l'instance qui parle le plus directement des élèves, de leurs parcours, de leurs progrès, de leur orientation. Il n'y est pas question de débattre et traiter dans le détail les cas individuels. Ces derniers demanderaient de programmer la réunion d'équipes éducatives spécifiques avec l'accord et la participation des parents. C'est tout de même un temps important au cours duquel la discussion et les échanges amènent à poser des vigilances en direction des élèves les plus fragiles. Il est constitué, comme son nom l'indique, par les professeurs du cycle concerné. Il va de soi que dans les petites écoles dotées de classes multiâges, voire intercycles, les conseils de cycle trouvent la même configuration que les conseils des maîtres.

On y élabore un projet pédagogique qui tourne généralement autour de l'harmonisation des démarches, de l'attribution de repères de progressivité d'un niveau à l'autre du cycle. C'est un temps d'échange professionnel où chacun a la possibilité d'argumenter ses partis pris et fait part d'outils ou de méthodes qu'il utilise et qu'il trouve intéressant de poursuivre dans la classe suivante. Des pratiques, aussi basiques qu'elles puissent paraître, comme le choix de la couleur de soulignage du « groupe nominal » ou du « verbe » en étude de la langue, peuvent constituer des sujets amenant diverses discussions en fonction des habitudes des uns et des autres.

Il faut ici mettre en avant la continuité des apprentissages et la cohérence de la construction des savoirs, à l'avantage du progrès des élèves. L'harmonisation n'est pas l'uniformisation. Il n'est pas question que le conseil oblige un enseignant à abandonner sans discussion une pratique ou un outil au profit de ceux du collègue suivant ou précédent dans le cycle. L'idée est d'arriver, à chaque fois, à des consensus, de se donner si nécessaire le temps de la réflexion, de l'expérimentation et finalement du changement, de s'engager à essayer des dispositifs ou des démarches coconstruites à partir de l'expérience et de l'expertise de chacun.

Le conseil de cycle nécessite un ordre du jour clair et connu à l'avance pour que chacun puisse se préparer et pour éviter les risques de digressions. Votre statut de débutant ne gêne en rien votre force de propositions. Ne serait-ce que par votre questionnement, en y mettant les formes, ne doutez pas de votre capacité à interpellier vos collègues et à faire bouger des lignes !

LE CONSEIL ÉCOLE-COLLÈGE

L'école élémentaire dans laquelle vous êtes nommé fait partie d'un bassin d'écoles organisé autour d'un collège de secteur qui a vocation à accueillir vos élèves pour finir le cycle 3 dit « de consolidation » en 6^e et poursuivre dans le secondaire leurs parcours en cycle 4 dit « des approfondissements ». Il est peu de dire que les structures de l'école et du collège diffèrent dans leurs organisations et leurs gouvernances.

Pour faciliter cette transition et faire se rencontrer le premier et le second degrés, le conseil école-collège (CEC) permet, depuis septembre 2014, aux enseignants d'échanger et partager leurs cultures professionnelles distinctes. C'est essentiellement sur le plan pédagogique que portent les actions impulsées par le CEC. Il se réunit formellement, a minima, deux fois par an, d'abord pour lancer son programme d'action puis pour en faire le bilan. Bien évidemment, sa convocation plus fréquente et régulière est proportionnelle au degré d'investissement des acteurs ou à la nature des projets mis en place.

Certains projets relèvent parfois de véritables jumelages de classes de cycle 3 CM2/6^e, permettant des échanges riches et fournis. Le plus souvent, ils consistent à des visites croisées des enseignants et des observations de pratiques. Cela demande des moyens de remplacement pour que les professeurs des écoles puissent laisser leur classe et se rendre au collège sur les temps de cours. La double présidence du conseil par l'IEN et le principal du collège facilite cette coordination.

DES LIENS INTERÉTABLISSEMENTS

Nathalie Fausseux, maîtresse formatrice en Meurthe-et-Moselle, et son équipe ne manquent pas de faire profiter les enseignants stagiaires de leur école des rendez-vous interétablissements pour leur montrer à quoi ressemble un conseil école-collège.

C'est très formateur pour les enseignants stagiaires de voir comment fonctionne l'équipe du collège de secteur en fin de cycle 3. Lors de ces échanges très riches, ils comprennent que, finalement, nous avons les mêmes manières de faire travailler nos élèves (avec des fiches de séquences et de séances) et que les apprentissages entrepris en CM2 sont vraiment repris, bonifiés et complexifiés au collège.

Nous participons à trois conseils école-collège dans l'année. L'inspectrice de circonscription nous donne un thème de travail – par exemple, comme l'année dernière, la production d'écrits, la rédaction – puis nous allons observer les professeurs du collège travailler sur ce thème et inversement. Lors du second conseil, nous échangeons sur nos pratiques et explicitons les points qui nous paraissent intéressants dans les deux niveaux.

Dans l'année, nous participons aussi à un projet épistolaire : les CM2 écrivent aux sixièmes pour leur poser des questions sur le collège. Les sixièmes répondent et, ensemble, ils constituent une sorte de charte pour ne pas avoir peur du collège. Il y a aussi des échanges littéraires sur les œuvres lues et travaillées dans l'année et des rallyes mathématiques. Enfin, avec la chorale du collège, une des classes de CM2 monte un opéra pour enfants tous les ans qu'ils présentent à la fin de l'année. Les élèves vont répéter au collège plusieurs fois dans l'année, ainsi ils apprennent à connaître le professeur de musique, ils retrouvent les copains de l'année passée et, surtout, ils apprennent à connaître les locaux du collège.

Enfin, en juin, nous retrouvons les professeurs du collège pour une réunion d'harmonisation au cours de laquelle nous venons présenter nos élèves et parler de leurs difficultés s'il y a lieu. Nous sommes donc en lien tout au long de l'année.

L'essentiel à retenir

Quels rôles pour la direction ?

- Est l'interlocuteur privilégié de la mairie
- Transmet les informations institutionnelles
- Coordonne les réunions et conseils
- Veille au bon fonctionnement de l'école
- Répartit les budgets
- Garantit votre intégration dans l'équipe

Comment s'intégrer à l'équipe d'enseignants en place ?

- Travailler en équipe
- Comprendre le fonctionnement de l'équipe
- Observer les pratiques
- Discuter des pratiques lors de temps informels
- Harmoniser les pratiques

Quels rôles pour le RASED ?

- Apporte des éclairages et des pistes de remédiation
- Complète vos mesures mises en place dans la classe
- Propose une aide personnalisée dans ou hors la classe

Quels conseils pour quelles actions ?

- Le conseil des maîtres pour le quotidien de l'école et le projet d'école
- Le conseil d'école pour le règlement intérieur, les activités périscolaires
- Le conseil de cycle pour parler des élèves et du projet pédagogique
- Le conseil école-collège pour la liaison CM2/6^e

Communiquer avec les parents

« Une relation asymétrique à parité d'estime ⁴⁴ »

Les parents sont les partenaires privilégiés du parcours scolaire de vos élèves. Cela semble une évidence que les parents se sentent concernés par le présent et l'avenir scolaires de leurs enfants. Même dans les cas pour lesquels on pourrait penser le contraire, ces derniers sont de fait plus démunis que démissionnaires. Tout enseignant devrait avoir la même conviction pour le principe d'éducabilité de ses élèves que pour le principe de parentalité de leurs familles. Leurs préoccupations et leurs champs de compétences sont simplement distincts de ceux des enseignants, ou tout au moins gagneraient parfois à l'être plus clairement. Comme dans toute communication, ce qui doit importer n'est pas tant ce qu'on a à leur dire mais comment cela peut être reçu et entendu.

Les parents sont en tout cas en droit « [d'] assurer leur rôle éducatif [...] à travers : un droit d'information sur le suivi de la scolarité et du comportement scolaire de leurs enfants, un droit de réunion s'exerçant dans le cadre de réunions collectives ou de rencontres individuelles, un droit de participation par leurs représentants, membres ou non d'une association, élus ou désignés pour siéger dans les instances des écoles et des établissements scolaires ⁴⁵ ». Pour cela, vous aurez la charge d'organiser au mieux cette collaboration, parfois complexe, en proposant en ce sens des outils et des dispositifs efficaces.

Le cahier de liaison

C'est l'outil traditionnel d'information et de contact avec les parents ou les responsables légaux des élèves. L'appellation « carnet de correspondance » est aussi parlante, même si elle est plus utilisée au collège autour d'un outil complètement formaté et normalisé par l'établissement.

Le plus habituellement, il s'agit d'un simple cahier petit format de 48 pages (avec protège-cahier obligatoire au vu de la vie sans ménagement qu'il va subir durant l'année).

Si ce n'est pas déjà le cas, il peut être pertinent d'harmoniser cet outil sur l'ensemble de l'école, tant sur le fond que sur la forme.

Pour lui donner toute sa place et souligner son importance auprès des élèves, vous aurez intérêt à le leur présenter en bonne place dans la panoplie du matériel et des outils distribués le jour de la rentrée, en leur expliquant son statut particulier, à cheval entre l'école et la maison.

⁴⁴ Formule empruntée à Catherine Hurtig-Delattre, enseignante et auteure de *La Coéducation à l'école, c'est possible !* (Lyon, Chronique sociale, 2016).

⁴⁵ education.gouv.fr > École > École élémentaire > Être parent d'élèves > Les parents à l'école.

Très pratiquement, on y colle, tout au long de l'année, les informations et les demandes faites collectivement ou individuellement aux familles. En début de journée, au moment des formalités d'appel, vous pouvez inviter les élèves à le sortir du cartable et à le poser sur le coin de leur table. Pour vous assurer que les parents ont bien pris connaissance des informations, il suffira de demander aux enfants d'ouvrir leur cahier à la page concernée : vous n'aurez alors qu'à circuler entre les tables pour vérifier que le cahier a bien été signé.

Vous pouvez également demander s'ils ont un mot à vous montrer. Le ou les cahiers concernés sont alors relevés pour traiter l'information au plus vite. En début d'année et surtout au début du cycle 2, beaucoup d'enseignants ramassent systématiquement tous les cahiers et prennent le temps, par exemple à la pause méridienne, de les consulter voire de coller eux-mêmes les premiers mots de l'année. C'est ensuite un véritable apprentissage méthodologique à mener auprès des élèves pour qu'ils se saisissent de cette tâche. Il sera même envisageable, en cours d'année, de faire copier certaines informations brèves.

De leur côté, les parents auront généralement noté une demande de rendez-vous, une justification ou une annonce d'absence, une information concernant la santé de leur enfant ou une réponse à l'une de vos sollicitations. Cela doit rester des deux côtés un écrit court. C'est rare, mais il arrive que des parents inquiets ou tatillons se lancent dans une correspondance longue et engageante en termes de réponses tout aussi argumentées. Ce n'est pas l'objet de ce cahier. Même en dehors de tout conflit ou litige, une rencontre sera préférable pour pouvoir discuter de vive voix, s'expliquer, dissiper d'éventuels malentendus et au mieux les anticiper.

On ne peut pas éviter d'évoquer le fait que de plus en plus d'enseignants s'orientent vers des outils numériques proposés gratuitement en ligne dans leur version simple, ou payante avec une gamme complète de services, tels que Classroom⁴⁶. Tous sont unanimes sur le temps de classe gagné sur les collages et vérifications et hors classe pour la production des mots, photocopies et autre massicotage. Ils y découvrent une meilleure communication avec les familles. De surcroît, la crainte de l'inégalité de ces dernières vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication est largement réduite grâce à l'accès mobile sur téléphone portable. L'ergonomie, l'intuitivité et la réactivité de telles applications semblent intéressantes, à condition qu'elles soient accompagnées d'une charte claire avec les parents à propos, notamment, du temps que vous pourrez raisonnablement y consacrer pendant et hors du temps scolaire. Attention également à ce qu'elles répondent parfaitement aux exigences de l'Éducation nationale et du Règlement général sur la protection des données (RGPD) : données sécurisées et stockées en France et/ou anonymisables, conditions générales d'utilisation en français, gratuité ou possibilité d'abonnement d'école sur financement municipal, ou encore, bien sûr, accessibilité au plus grand nombre.

L'idéal est ici aussi que ce type de solution puisse être adopté par l'ensemble des enseignants de l'école, avec un choix « éditorial » fait en équipe en termes, par exemple, de contenus.

⁴⁶ « J'ai testé pour vous l'app Classroom », 21 mars 2018. En ligne : charivarialecole.fr/archives/6153.

Les ENT

Les espaces numériques de travail (ENT)⁴⁷ peuvent compléter avantageusement le cahier de liaison avec des fonctions supplémentaires d'agenda, de cahier de textes, de partage de documents ou encore de messagerie électronique. Ce service est accessible aussi bien aux élèves qu'à leurs parents grâce à l'attribution d'identifiants individuels. Cet espace virtuel permet notamment de faire connaître et garder la trace des activités de la classe, des parcours civiques, artistiques et culturels et des projets menés durant l'année. Il permet, par exemple, à l'enseignant d'y déposer des documents multimédias en lien avec les apprentissages du moment. Il participe grandement à l'éducation aux médias et à l'information. C'est également un support innovant de correspondance et d'échange avec d'autres classes et d'autres écoles. C'est un outil à la fois puissant et complexe dont la prise en main doit se faire au mieux, là aussi de façon accompagnée et en équipe. C'est le rôle de l'enseignant référent aux usages du numérique (ERUN) de votre circonscription de vous apporter, si besoin, des réponses à vos demandes techniques ou pédagogiques.

Avant d'en faire un outil efficace et utile à destination des parents, il est donc nécessaire de s'en saisir soi-même et de l'alimenter régulièrement. Il est important, là aussi, de s'assurer de la possibilité pour les parents d'avoir un accès internet ou les moyens de recevoir toutes les informations.

Une fois opérationnel et les services choisis activés, l'ENT offre donc un lieu d'échange et de collaboration, non seulement avec les parents, mais entre ses usagers et avec d'autres communautés en relation avec l'école ou l'établissement.

La réunion de rentrée

UNE RENCONTRE QUASI INCONTOURNABLE

C'est un événement souvent considéré comme traditionnel et inévitable ! Au moins deux rencontres obligatoires sont à organiser dans l'année avec les parents, individuellement ou collectivement. Cette réunion entre dans ce cadre et est l'occasion de voir un maximum de parents pour leur délivrer simultanément les toutes premières informations de l'année et s'assurer d'un retour immédiat de leur part. Elle participe bien évidemment de la légitimité des parents, en tant que premiers éducateurs, de voir et savoir à qui va être confié leur enfant pour toute une année scolaire. C'est aussi là que va s'ajuster la distance plus ou moins grande entre vous et eux et où va être mis au clair le partage de compétences des uns et des autres dans ce partenariat qui ne va pas de soi. Sur ce point précis, l'enseignant devra tenir compte et s'attendre à recevoir le questionnement, voire les inquiétudes ressenties par les parents et particulièrement ceux qui n'ont pas une lisibilité claire du système scolaire.

⁴⁷ Voir « Conduire un projet d'espace numérique de travail dans le premier degré » sur eduscol.education.fr > Vie des écoles et des établissements > Le numérique à l'école > Espaces numériques de travail (ENT) > Accompagnement des projets ENT.

Certaines écoles font le choix d'organiser cette réunion très tôt après la rentrée, d'autres préfèrent attendre le courant du mois de septembre, le temps que redescende l'effervescence du retour en classe et de son installation. Le jour et l'horaire sont choisis de sorte que le plus grand nombre de parents puissent être présents. Il est important de penser notamment aux enfants soumis au système de la garde alternée qui peut retarder la réception des informations pour au moins l'un des deux parents. Ces derniers auront toutes les chances de se rendre disponibles s'ils sont prévenus suffisamment tôt. Par exemple, on rédige un mot à coller dans le cahier de liaison une semaine avant, pas moins, en demandant éventuellement la confirmation de leur présence ou de leur indisponibilité. On vérifie ensuite les signatures. Certaines écoles font le choix de proposer cette rencontre un samedi matin. C'est une décision d'équipe qui permet sans aucun doute au plus grand nombre de parents de participer.

UNE RÉUNION À PRÉPARER

Il peut être utile de rappeler aux élèves dans des termes simples, le jour même ou la veille, la tenue et l'objectif de cette réunion pour les parents, que selon l'horaire et faute de garde, certains enfants seront présents mais qu'ils n'y participeront pas directement. Ce temps est important et il vous incombe de le préparer au mieux. Matériellement, la classe aura été bien évidemment rangée, idéalement la veille ou pendant la journée de la réunion, même s'il est de toute façon utile et judicieux pédagogiquement d'impliquer les élèves dans le rangement quotidien de leurs casiers et leurs tables. Les affichages, sans doute encore peu nombreux en début d'année, doivent refléter les activités et le travail déjà réalisés collectivement. Prenez garde également à remettre à zéro tout outil de gestion du comportement affiché qui pourrait être stigmatisant et surinterprété hors de son contexte.

Si la question piège « C'est votre premier poste ? » – suivi, au pire, du commentaire « parce que l'an dernier, ça s'est pas bien passé avec la stagiaire... » – est posée, et elle est légitime du point de vue parental, répondez que c'est effectivement la première fois que vous avez une classe pour toute une année, mais que vous avez déjà une expérience professionnelle derrière vous (stages, formations, remplacements...). Vous pouvez aussi rappeler que vous ne travaillez pas seul, que vous comptez sur l'expérience des collègues de l'école et que vous allez bénéficier très régulièrement de l'appui de votre équipe de circonscription. Précisez que vous avez la pleine mesure de l'exigence que demande votre métier et que vous y êtes préparé !

L'ACCUEIL PAR L'ÉQUIPE

Généralement, une première partie de la rencontre avec les parents est plénière. Ce n'est pas une obligation, mais c'est l'occasion de présenter l'équipe dans son ensemble et les règles générales de fonctionnement de l'école. Elle vous pose assurément comme membre à part entière de l'équipe.

On y rappelle les heures d'entrée et de sortie, les conditions d'accès à l'école, notamment en application du plan Vigipirate, l'organisation du temps scolaire et périscolaire, de la cantine (inscription, réservation ou annulation des repas), les coordonnées de l'école sont données ainsi que l'adresse internet de l'ENT et la procédure pour y accéder. Le directeur rappelle l'obligation scolaire et les règles de ponctualité. Il mentionne également son rôle et ses fonctions concernant tout le volet administratif et relationnel et se positionne en tant qu'interlocuteur privilégié pour toutes ces questions. Il présente le projet d'école et en profite pour inviter les parents à s'investir et s'engager en tant que délégués de parents d'élèves. Il annonce les projets pédagogiques de l'année qui concernent toute l'école et dans quelles mesures les familles seront sollicitées. La présentation est faite de la coopérative scolaire ou de l'association de l'école pour aider financièrement à l'organisation, voire à la faisabilité des sorties, pour l'achat du petit matériel ou de livres, tout en précisant le caractère facultatif de cette cotisation.

L'ACCUEIL DANS LA CLASSE

L'INSTALLATION ET LA PRÉSENTATION

Après ce premier temps collectif, chaque enseignant convie les parents de ses élèves dans sa classe pour poursuivre la réunion. L'ordre du jour peut être écrit préalablement au tableau ou vidéoprojeté. Certains enseignants l'anticipent en le joignant directement au mot dans le cahier de liaison annonçant la réunion.

Des renseignements généraux sur la classe peuvent aussi être notés au tableau : votre nom bien sûr, le nombre d'élèves, la répartition par niveau si c'est une classe multiâge, rien évidemment de directement lié à la situation particulière d'un élève.

L'idéal est de vous placer sur le seuil et d'accueillir les parents au fur et à mesure de leur arrivée. C'est l'occasion d'un tout premier contact avec ceux que vous n'auriez pas encore croisés depuis la rentrée. Vous les invitez alors à entrer et à s'asseoir. Par défaut ou sans organisation particulière, un phénomène quasi inévitable fait que les parents se dirigent vers la place de leur enfant ! Ce rituel est parfois proposé par l'enseignant lui-même ! Pour créer une authentique relation de partenariat avec les familles, vous avez tout intérêt à casser cette habitude et disposer différemment les tables (ou uniquement les chaises). Une organisation en U ou en cercle peut être beaucoup plus avantageuse pour que tout le monde puisse se voir et pour éviter la posture magistrale enseignant/enseigné qui peut être vécue, à raison, comme infantilisante, voire douloureuse pour certains adultes ayant eu un passé conflictuel avec l'école. Même si ce n'est pas vraiment leur temps, on peut prévoir également un coin ou une activité calme, par exemple de la lecture ou des coloriages de mandalas, pour les enfants qui n'auraient pas pu être gardés à la maison.

Après un délai de quelques minutes pour laisser les derniers arrivés s'installer, la séance commence par une courte parole de bienvenue. Vous accueillez les retardataires éventuels d'un regard bienveillant sans pour autant vous interrompre ou recommencer.

LES GÉNÉRALITÉS

S'il n'y a pas eu de temps de présentation de l'école au préalable, il sera utile de faire un bref rappel du fonctionnement général de l'école et de présentation du règlement intérieur, à partir duquel découle le règlement de la classe.

Si nécessaire, un point peut être fait sur l'importance de la fourniture des fiches de renseignements et attestations d'assurance, pour les accidents que les élèves pourraient causer et pour les dommages dont ils pourraient être victimes... On en profite pour demander de signaler les éventuels changements de numéro de téléphone portable.

L'importance du cahier de liaison est évidemment ici à rappeler, ainsi que la signature systématique des documents qui indique que l'information a bien été reçue. Insistez sur la nécessité pour les parents de le consulter chaque jour.

Il ne sera pas de trop de redonner les horaires de l'école, mais aussi des navettes de bus du regroupement pédagogique intercommunal, des garderies du matin et du soir et de toutes les activités périscolaires.

LES ABSENCES

Il conviendra également de rappeler la nécessité de justification des retards et des absences⁴⁸. Il n'est pas question de rentrer dans l'intimité des familles pour exiger des explications si précises qu'elles pourraient être vécues comme intrusives, mais simplement de saisir l'occasion de dire l'importance de l'assiduité et de la continuité des apprentissages. Il peut être souligné, si nécessaire, le seuil des quatre demi-journées mensuelles d'absence non justifiées à partir duquel l'école est en droit de s'inquiéter et de proposer des mesures d'accompagnement.

⁴⁸ Voir la fiche pratique « Assiduité scolaire et absentéisme ». En ligne : service-public.fr > Particuliers > Famille > Scolarité > Obligation scolaire.

Il est difficile de jauger la légitimité des parents quand ils décident de faire manquer l'école à leur enfant pour « raisons médicales ». Vous les inviterez à vous prévenir en cas de petit rhume, de petit coup ponctuel de fatigue ou d'une mauvaise nuit. Si des parents posent la question des médicaments, précisez-leur la distinction entre une automédication ponctuelle relevant de la « bobologie » ou des petits maux saisonniers, et le protocole du projet d'accueil individualisé (PAI) qui permet à un enfant de suivre un traitement en cas de maladie officiellement diagnostiquée : diabète, épilepsie, allergie, intolérance alimentaire grave, etc.

En cas de traitement médical nécessaire mais sans urgence, vous pouvez les encourager expressément à demander à leur médecin de privilégier des prises médicamenteuses en dehors des horaires scolaires. Si ce n'est pas possible, il sera tout de même obligatoire de mettre en place un PAI simplifié⁴⁹. Les médicaments devront, dans ce cas, vous être directement confiés ou déposés au bureau de la direction de l'école.

Pour des raisons évidentes de confidentialité et de secret médical, les cas personnels seront à traiter en dehors de cette réunion de rentrée. Pour les cas connus de « parents inquiets », il peut même être utile de les inviter en entretien avant la date de la réunion afin d'anticiper des questions problématiques et des préoccupations individuelles sur ce sujet.

LE FONCTIONNEMENT ET LA VIE DE LA CLASSE

Pour l'organisation de la classe, il convient, bien sûr, de distribuer ou d'afficher l'emploi du temps de la classe et de préciser éventuellement s'il risque d'évoluer dans le courant de l'année. Vous présenterez également les activités remarquables telles que la piscine, les activités sportives ou les sorties prévues prochainement, et le matériel ou l'équipement spécifique à prévoir. Selon vos programmations en EPS, vous ne manquerez pas d'indiquer les créneaux au cours desquels une tenue adaptée est très fortement conseillée, a minima une paire de chaussures de sport fermées pour pouvoir participer à l'essentiel des activités extérieures et en salle. Il peut s'en suivre l'annonce des rencontres sportives ou interécoles, des projets proposés par la circonscription, les concours auxquels participera la classe ou encore les sorties culturelles. L'accent peut être mis sur l'intérêt pédagogique de ces temps forts, en lien avec les programmes (ils peuvent être ludiques sans pour autant n'être que récréatifs). L'objectif de ces activités est de faire le lien avec les autres projets et séquences d'enseignement internes à la classe (arts, EMC, littérature...) et de montrer la cohérence et les fils conducteurs du projet global de classe.

Cette réunion de rentrée vous permettra également d'évoquer la classe de découverte, s'il y en a une de prévue dans l'année, et de « rassurer » les parents : une réunion spécifique sera organisée en temps et en heure pour la présenter en détail. Vous en profiterez pour présenter oralement explicitement la charte du parent accompagnateur⁵⁰.

Vous pouvez expliquer les échanges de service dans l'école et les modalités d'éventuels décroisements en précisant quand et avec quels enseignants ou intervenants leurs enfants vont travailler régulièrement.

Vous décrierez ensuite simplement le déroulement d'une journée type de classe en expliquant le rythme et l'équilibre que vous allez chercher entre les temps collectifs et des temps plus personnalisés, au plus près du potentiel de chaque enfant. Il semble rassurant de mettre en avant ici, auprès des parents, l'exigence que vous avez de faire avancer la classe et le soin que vous prendrez de chacun des élèves dans leur singularité.

En fonction du niveau et/ou de la composition de la classe, parlez aux parents de vos attentes vis-à-vis de vos élèves en termes d'autonomisation, d'organisation et de responsabilisation. Présentez-leur concrètement, par exemple, les fonctions et les « métiers » mis en place dans la classe comme des occasions pour les élèves de développer leur autonomie et de faire preuve d'initiative. Cela peut permettre de reposer le principe de la coéducation autour de compétences transversales.

⁴⁹ web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r26990_61_pai_simple_prise_medec-ecole.pdf

⁵⁰ Voir dans cet ouvrage « Le parent accompagnateur », p. 66.

LES OUTILS COLLECTIFS ET LES CHOIX PÉDAGOGIQUES

Les manuels, les fichiers et les principaux outils collectifs utilisés sont présentés succinctement, ainsi que le fonctionnement, la destination des cahiers et des classeurs. Il est d'ailleurs d'usage, sans que cela ait un caractère obligatoire, que les livres utilisés à la maison soient recouverts par les parents ! En fonction de la politique habituelle de l'école, vous leur demanderez éventuellement de bien vouloir renouveler ce qui est détérioré ou perdu.

Pour le CP, il peut être utile et rassurant pour les parents d'explicitier brièvement la méthode choisie de lecture et surtout ce qui est attendu en termes de suivi et d'accompagnement à la maison. Il sera prudent de ne pas entrer dans les débats/querelles de méthodes, mais de préciser si nécessaire qu'il existe effectivement des débats et qu'il s'en dégage finalement des consensus plutôt équilibrés entre spécialistes et chercheurs⁵¹ et que c'est dans ces démarches éprouvées que vous vous inscrivez.

LE TRAVAIL PERSONNEL DE L'ÉLÈVE

Point crucial, les parents s'attendent, dans leur écrasante majorité, à ce que leurs enfants aient des devoirs à faire à la maison.

Cela fait toujours son effet de leur annoncer, lors de cette réunion, que les devoirs écrits sont interdits depuis 1956 par un arrêté qui dit l'intérêt limité du travail écrit à faire à la maison : « [...] Six heures de classe bien employées constituent un maximum au-delà duquel un supplément de travail soutenu ne peut qu'apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants. Enfin, le travail écrit fait hors de la classe, hors de la présence du maître et dans des conditions matérielles et psychologiques souvent mauvaises, ne présente qu'un intérêt éducatif limité. En conséquence, aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe⁵². »

Il n'en reste malheureusement pas moins que bon nombre de parents ont intégré l'idée reçue qu'un enseignant digne de ce nom donne des devoirs régulièrement. Rappelez donc avant tout, avec insistance, que la journée d'un élève est déjà longue et très dense et qu'il sera contreproductif de surcharger son « contrat d'élève » après la classe. Néanmoins, vous pourrez proposer une petite leçon à relire, un poème à finir de mémoriser ou encore une lecture, à condition que ce temps soit un moment court et sans tension entre les parents et l'enfant.

⁵¹ Centre Alain-Savary, « Roland Goigoux, enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire : questions vives », 12 octobre 2017. En ligne : centre-alain-savary.ens-lyon.fr > Éducation prioritaire > Ressources > Axe 1 : Maîtriser le lire, écrire, parler et enseigner plus explicitement > Lire, écrire, parler pour apprendre dans toutes les disciplines.

⁵² Arrêté du 23 novembre 1956, *Bulletin Officiel* n° 42 du 29 novembre 1956.

UN INTERDIT ET QUELQUES DROITS DE L'ENFANT

À propos des devoirs, Sylvain Grandserre, professeur des écoles et auteur de nombreux écrits autour des questions d'éducation et de formation, propose un solide argumentaire. Il met notamment en avant l'interdit, ainsi que quelques droits de l'enfant.

1956. Ils n'étaient donc pas nés les enseignants qui donnent encore aux écoliers des devoirs pourtant interdits depuis cette lointaine année⁵³ ! Les raisons invoquées étaient pourtant claires : d'un « intérêt éducatif limité », les devoirs étaient jugés contraires au « développement physiologique et intellectuel », apportant une « fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux ». Restaient possibles leçons, récitation, lecture. Étonnant alors de perpétuer cette « sous-traitance pédagogique⁵⁴ » pour des élèves français, déjà victimes des journées de classe les plus chargées et fréquentant APC, transports, garderie, cantine, périscolaire.

Mais même convaincus, comment résister quand la demande émane des parents eux-mêmes ? D'abord en rappelant la loi. Agents de l'État, nous avons vocation à l'appliquer, pas à y déroger. Ensuite en indiquant que pour une majorité [silencieuse] de parents, il s'agit d'un temps conflictuel⁵⁵, à caser entre les courses à ranger et le repas à préparer. Est-ce à l'école de régir l'agenda familial ? Ajoutons qu'aucun lien n'est établi entre le temps de travail scolaire et les résultats obtenus. L'OCDE pointe même le caractère nuisible de cette surcharge⁵⁶. Comment un enfant réussira-t-il seul, tard, sur un coin de table, avec la télé allumée, ce qu'il n'a pas réussi à l'école ? Ne risque-t-on pas de le décourager davantage ? À l'école de signifier tout son savoir-faire en montrant à la maison ce que l'on a fait en classe (et non l'inverse avec les devoirs). Surtout, expliquons aux parents quel rôle complémentaire – et non concurrentiel – ils peuvent jouer (grâce) au quotidien : visites, jardinage, lecture, bricolage, discussion, sport, cuisine... Bref, toute la richesse de la vie familiale avec des enfants. Car à l'heure du tout écran, il y a souvent confusion entre les occuper [virtuellement] et s'en occuper [réellement].

Enfin, une réflexion serait à mener sur le travail personnel volontaire de l'élève : préparation d'un exposé, entraînement pour un brevet, fabrication pour son correspondant, passage au « Quoi de neuf⁵⁷ », présentation de lectures, démonstration technique, artistique ou sportive devant les camarades, etc. Voilà qui mobiliserait davantage que les exercices 5 à 6 de la page 56 !

Plutôt donc que de vouloir faire faire l'école à la maison, un rôle à attribuer aux parents pourrait être la préparation et la vérification quotidienne du cartable et des trousseaux de leur enfant. Cet accompagnement méthodologique dans l'organisation de son travail personnel et de ses affaires de classe nécessite assurément la présence et le soutien de l'adulte jusqu'à temps que l'enfant gagne en autonomie.

LES MODALITÉS D'ÉVALUATION

Vous pouvez donner des indications sur la façon dont le travail des élèves sera évalué, dans tous les domaines selon des modalités variables (oral, écrit, en situation) en fonction du type d'apprentissage, en mettant évidemment en avant une évaluation positive et formatrice⁵⁸, « pour apprendre ». On la montre comme un suivi des progrès sur le parcours scolaire de chaque élève, avec le souci que chacun n'ait pas peur de se tromper, car c'est là une preuve qu'il est en train d'apprendre. Il est important de rappeler que la plupart des acquisitions à l'école élémentaire restent longtemps en construction et seront à parfaire dans la suite de la scolarité.

Vous pourrez préciser quand et comment les résultats scolaires seront communiqués : rythme de signature des cahiers du jour, remise des livrets et points d'étape du parcours scolaire.

Les parents auront besoin d'être rassurés à propos de l'accompagnement mis en place pour prévenir les difficultés éventuelles. Si des difficultés sont déjà connues ou s'installent malgré tout, c'est l'occasion d'explicitier les dispositifs de soutien et de remédiation à l'adresse des élèves plus fragiles ou pour des apprentissages plus ardu.

⁵³ Interdiction rappelée notamment en 1958, 1964, 1971, 1994, 1996...

⁵⁴ Campagne de la FCPE et de l'ICEM Pédagogie Freinet en 2012 pour une « quinzaine sans devoirs ».

⁵⁵ 59 % des parents interrogés, d'après une étude de l'Association fondation étudiante pour la ville en 2011.

⁵⁶ « Les devoirs c'est vraiment efficace ? », 27 juin 2017. En ligne : cafepedagogique.net > Entrer le titre de l'article dans le moteur de recherche.

⁵⁷ Temps d'oral collectif et ritualisé en début de journée ou de semaine. Voir www2.occe.coop/node/8778.

⁵⁸ Voir dans cet ouvrage « Évaluer pour mieux apprendre », p. 181.

LA CLÔTURE DE LA RÉUNION

En fin de réunion, vous rappelez vos disponibilités en gardant en tête que vous vous devez d'être disponible sans pour autant être à disposition... Les parents présents sont ensuite remerciés et la rencontre est clôturée.

Immanquablement, vous aurez droit aux questions « poignée de porte » concernant des cas individuels. C'est à vous de voir l'urgence, votre capacité d'y répondre et de prendre immédiatement ce temps. L'idéal sera tout de même de proposer un rendez-vous pour les traiter et vous donner ainsi le temps d'y réfléchir.

ET VOUS, COMMENT ORGANISEZ-VOUS LA RÉUNION DE RENTRÉE ?

« J'essaie d'anticiper sur des interrogations des parents sur mon fonctionnement en annonçant clairement mes priorités : autonomie, coopération, respect, engagement... J'insiste lourdement sur l'importance de la communication au sens large. J'aime bien le faire en version abécédaire : A comme autonomie, B comme book-box... Pour certaines lettres, cela permet de mettre un peu d'humour dans la réunion... » [Céline Geoffroy, cycle 3]

« La réunion n'attire pas les foules... donc, maintenant, j'accueille les parents dans ma classe par 2 pour qu'ils puissent observer. J'organise une soirée sur la lecture, mais ça n'a pas trop de succès. Cette année, je vais essayer de faire des vidéos et je proposerai aux parents un moment pour visionner en classe. » [Véronique Garcia, cycle 2].

« PowerPoint ! J'insiste plus sur l'organisation que sur les programmes. » [Sophie Lopez, CE2].

« Chaque remise de bulletin (deux fois l'an) est réalisée en main propre, en présence de l'enfant, avec lequel j'ai lu au préalable les commentaires. Je me suis aperçue que de nombreux parents d'élèves ne savaient pas bien lire ou étaient peu familiers du français. Les rencontres ont donc lieu de façon systématique. En cas d'impossibilité, nous convenons d'un rendez-vous téléphonique. » [Kinou Lepasant, classe ULIS École].

Les rencontres individuelles

QUAND ÇA VA

Les rencontres individuelles peuvent être programmées à votre initiative pour faire un bilan d'étape, donner et expliciter les résultats d'évaluations nationales ou encore remettre les bulletins trimestriels. C'est dans ce dernier cas, en général, un rituel commun à l'école. Ces rencontres sont importantes, car elles symbolisent le travail coéducatif d'équipe avec les parents.

Aurélié Sicard, professeure des écoles, a fait le choix de privilégier les entrevues avec les parents « quand ça va » : « Pour les rencontres individuelles, je demande toujours un rendez-vous pour "faire le point sur la scolarité de". Je commence par ce qui marche bien, et je demande aux parents s'ils ont remarqué tout cela. Ensuite, je propose de réfléchir ensemble à ce qui m'interpelle, m'inquiète, pour que nous puissions trouver des solutions pour aider l'enfant à progresser encore mieux. Je note ce qui est dit, en demandant l'autorisation aux parents de le faire. Cela me permet de garder des informations importantes, cela peut aussi donner aux parents le sentiment que leur parole a plus de valeur que ce qu'ils pensaient. »

Avec ce type de démarche, on sort résolument de l'échange écrit, pourtant pratique mais souvent laconique et simplificateur. On construit une relation vivante, fondée sur la confiance et la considération de l'autre.

QUAND ÇA POURRAIT ALLER MIEUX

Elles peuvent être demandées par les parents, suite à une inquiétude, un problème particulier ou tout simplement pour exercer leur droit de s'impliquer au mieux dans la scolarité de leur enfant. Si vous avez la possibilité de connaître en amont la raison de la demande d'entretien, cela vous aidera à préparer vos réponses, vos conseils et vos pistes de réflexion. Sinon, soyez naturellement dans l'écoute, en faisant des propositions relevant de vos fonctions ; orientez les parents vers d'autres aides si la difficulté en question ne relève pas de votre compétence.

À l'inverse, vous pourrez demander à rencontrer les parents pour leur faire part d'une difficulté remarquée, d'un problème récurrent ou aigu qui nuit aux apprentissages de leur enfant ou qui gêne fortement la bonne marche de la classe. Qu'il s'agisse d'informer les parents d'un dysfonctionnement isolé appelant un fort rappel à la loi ou au règlement de l'école, voire une sanction-réparation, ou qu'il s'agisse d'un comportement inadapté qui s'est installé, l'effet « convocation » se fait inévitablement sentir et place souvent les parents dans une position inconfortable d'impuissance. Il conviendra de formuler avec soin le message écrit ou oral pour pouvoir compter sur leur soutien et leur compétence. Un bref billet neutre invitant à venir faire le point sur le parcours scolaire de leur enfant et proposant plusieurs possibilités de dates sera sans doute plus engageant et respectueux de leur propre emploi du temps. Plus simplement, les rendez-vous peuvent aussi être pris de vive voix devant le portail de l'école aux heures d'entrée et de sortie. Ainsi les questions de disponibilité des uns et des autres sont tranchées immédiatement.

Quoi qu'il en soit, il faut s'interroger de manière générale sur ce que l'on attend des parents quand on leur fait part d'une difficulté vécue, subie ou provoquée par leur enfant. Veut-on seulement les informer d'une situation ponctuelle qu'on pense maîtrisable mais qu'ils sont en droit de connaître et d'accompagner ? Est-ce un problème essentiellement scolaire ? Si oui, il sera nécessaire d'avoir réfléchi en amont aux pistes pédagogiques et/ou spécialisées envisagées et aux questions à leur poser pour éclairer votre projet de remédiation. Est-ce un problème de conduite et de comportement ? Peut-on en mesurer la fréquence ? La durée ? L'intensité ? A-t-on pour cet élève des informations fiables d'éventuels antécédents ? Qu'attend-on d'eux comme action éducative pour que l'attitude de leur enfant s'améliore ? Quelle part de responsabilité attend-on qu'ils prennent ? Quelle(s) solution(s) peuvent-ils raisonnablement et objectivement apporter en tant que premiers éducateurs ? Il y a autant de réponses à toutes ces questions que de situations singulières.

Des parents vont se saisir du problème soulevé et coopérer avec vous. Ceux-là ont une bonne analyse des enjeux et sont en capacité de soutenir leur enfant dans son parcours. D'autres, pour des raisons très diverses, n'ont malheureusement pas la même connaissance du système scolaire ou ont eu eux-mêmes des parcours scolaires difficiles. On peut les sentir méfiants, en opposition ou, au contraire, indifférents. C'est à vous de construire une relation de confiance avec eux. Vous devez être, là, pleinement dans cette recherche d'égalité d'estime et dans l'écoute. En fonction de la nature des problèmes, l'enjeu est de les (ré)engager dans l'équipe que vous formez ensemble.

Dans tous les cas, votre préoccupation pour votre élève ne doit pas être perçue comme une inquiétude ou un désarroi de votre part ! Cela ne ferait que se rajouter à leur propre inquiétude. Le principe est de rester sur du factuel, de l'observable accompagné d'un dialogue constructif qu'impose une posture professionnelle. On fait en sorte que tout le monde se projette sur des pistes d'amélioration et de résolution du problème.

Le parent accompagnateur

Pour des sorties⁵⁹ de proximité ne dépassant pas la demi-journée, vous pouvez tout à fait sortir seul avec votre classe. Néanmoins, il est possible de faire appel aux parents quand un besoin de renforcement de l'encadrement est nécessaire lors de sorties ponctuelles ou régulières. L'activité reste bien entendu sous la responsabilité de l'école et de vous-même. C'est un temps de classe à part entière dont vous gardez la pleine maîtrise des objectifs et des contenus d'enseignement. S'il y a donc lieu de se faire accompagner d'adultes sûrs et sécurisants, un à deux parents par classe est, en principe, suffisant en école élémentaire. Accueillir quelqu'un dans sa classe, au cœur de sa pratique, demande de votre part de l'explicitation et, en retour, l'assurance que votre collaborateur d'un jour comprenne bien les enjeux de son rôle. De nombreuses équipes mettent en place une charte du « parent accompagnateur ». Ce document, souvent conçu et harmonisé au niveau de la circonscription, permet d'être clair sur les responsabilités de chacun. Les formulations y sont variables mais doivent être mesurées pour donner un cadre indiscutable sans pour autant être trop injonctives et donc peu « engageantes » pour les candidats à la fonction. La charte du parent accompagnateur ci-dessous est un exemple parmi d'autres consultables en ligne, notamment sur les sites de circonscription. Son auteure, Monique Ducroux, conseillère au numérique éducatif et précédemment enseignante directrice de maternelle, explique son cheminement pour concevoir et faire évoluer un tel document sur son blog⁶⁰.

Le parent accompagnateur

POUR QUE LA SORTIE SOIT AGRÉABLE POUR TOUS

1.) SÉCURITÉ



Le parent s'occupe d'un groupe d'enfant et non de son seul enfant.
Il compte régulièrement les enfants de son groupe.
Il veille à ce qu'aucun enfant ne s'éloigne.

2.) ATTENTION

Le parent n'utilise pas son portable afin de rester attentif aux enfants.
Il ne s'éloigne du groupe, si besoin, qu'après en avoir averti l'enseignant.



3.) RESPECT DES ENFANTS



Le parent ne fait aucun commentaire sur les enfants, ni leur famille. Il s'exprime correctement.
Il veille à leur bien-être (faim, soif, passage aux toilettes).

3.) RESPECT DES ENFANTS

Le parent ne fait aucun commentaire sur les enfants, ni leur famille. Il s'exprime correctement.
Il veille à leur bien-être (faim, soif, passage aux toilettes).

4.) RESPECT DES DONNÉES

Le parent ne fait pas de photos d'autres enfants que le sien.
Il ne met aucune photo de la sortie sur internet.



4.) RESPECT DU LIEU DE SORTIE



Le parent respecte les mêmes consignes que les enfants (silence, écoute, propreté).
Il respecte le programme de la sortie.

Toute sortie scolaire est non fumeur



Sans vous, aucune sortie ne peut avoir lieu et nous vous remercions du temps que vous nous consacrez !



Charte du parent accompagnateur conçue par Monique Ducroux.

⁵⁹ Circulaire n° 2005-001 du *Bulletin officiel* n° 2 du 13 janvier 2005.

⁶⁰ lewebpedagogique.com/maternellesmonique/2018/10/13/la-chartre-du-parent-accompagnateur

En bref, il faudra peut-être préciser aux parents candidats qu'ils ne seront pas forcément dans le groupe de leur enfant. Il faudra également expliquer aux élèves, surtout les plus jeunes, que « papa ou maman n'est pas là que pour eux... ». Vous aurez ensuite la tâche d'expliciter les bases de la surveillance d'élèves au parent accompagnateur. D'abord, une attention particulière est à porter sur toutes les parties du cortège en déplacement à l'extérieur de l'école. Le positionnement devant ou derrière le groupe permet de garantir qu'aucun élève ne reste à la traîne. La montée et la descente du bus se font en coordination avec vous pour qu'un adulte puisse surveiller et regrouper la classe et simultanément veiller que rien ni personne ne soit oublié dans le transport en commun. Et, plus que tout en cette époque connectée, l'exercice de la vision « périphérique » est totalement incompatible avec la consultation de son smartphone !

Quand il s'agit d'aller à la piscine, la logistique demande une présence et une vigilance particulière dans un milieu qui recèle des espaces potentiellement accidentogènes ou, pour le moins, qui ne sont pas familiers pour les élèves. Selon votre projet pédagogique, vous aurez besoin de parents simplement accompagnateurs pour les trajets et les vestiaires et/ou de parents dits « agréés⁶¹ » qui pourront intervenir, sous votre complète autorité, directement auprès d'un groupe d'élèves dans ou au bord du bassin. Ces derniers sont reconnus annuellement par l'IEN, suite à leur participation à une réunion d'information et la validation d'un test aquatique généralement par le conseiller pédagogique « EPS ».

Point important – et qui peut être sensible –, à la piscine et pour tous les autres types de sortie, il leur sera fortement conseillé de prévoir pour eux-mêmes, comme demandé aux élèves, des vêtements adaptés et compatibles avec l'activité prévue pour pouvoir suivre au mieux les enfants. En clair, un parent ne pourra pas accéder au bord du bassin autrement qu'en tenue exigée pour les enseignants et accompagnants, à savoir maillot de bain ou éventuellement short et t-shirt si le règlement de la piscine l'autorise. La question des femmes accompagnatrices portant un voile trouvera sa réponse dans ce cadre. Elles pourront tout à fait accompagner la classe jusque dans les vestiaires mais n'auront logiquement pas accès aux plages et bassins pour se voir confier un groupe. Les parents sont en effet considérés comme de simples usagers du service public d'éducation et ne répondent pas comme vous, fonctionnaire, au principe de neutralité religieuse, à partir du moment où leur tenue ne demande ni modification ou adaptation des activités en raison de leurs convictions religieuses⁶². Toutefois, si une quelconque pression était mise ou des propos prosélytes tenus, il sera nécessaire d'en référer au directeur pour procéder à un rappel des principes de laïcité en vigueur.

⁶¹ Voir la circulaire n° 2017-127 du 22 août 2017 définissant les conditions de l'enseignement de la natation à l'école, notamment l'annexe 1 concernant les intervenants et accompagnateurs bénévoles sur education.gouv.fr.

⁶² Voir l'étude du Conseil d'État du 19 décembre 2013 réalisée à la demande du Défenseur des droits, reprise dans le livret Laïcité (pages 28-29) : gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2017/02/livret_laicite_men_decembre_2016.pdf

L'essentiel à retenir

Quels outils ?

- Le cahier de liaison
- Les solutions numériques
- L'ENT

Deux temps forts lors de la réunion de rentrée

- L'accueil par l'équipe : présentation de l'équipe dans son ensemble et les règles générales de fonctionnement de l'école
- L'accueil dans la classe : rappel des infos générales, emploi du temps, absences, maladies, outils pédagogiques, devoirs, évaluation, projets et sorties, etc.

Que dire au parent accompagnateur ?

- Vous gardez la responsabilité de la classe
- Vous lui expliquez ses droits et devoirs
- Vous lui expliquez les bases de la surveillance

Comment préparer sa réunion de rentrée ?

- Annoncer la date dans le cahier de liaison en amont
- Impliquer les élèves dans la préparation
- Ranger et organiser la classe en U
- Réfléchir aux points que vous souhaitez aborder
- Écrire au tableau les renseignements généraux
- Prévoir un coin ou une activité calme pour les enfants présents
- Anticiper et préparer les questions des parents

Pourquoi rencontrer les parents individuellement ?

- Pour faire un bilan, remettre les bulletins
- Pour répondre à une inquiétude des parents
- Pour échanger et apporter des solutions à un problème particulier

Les temps aux côtés de l'école

La restauration scolaire

Sous la responsabilité de la mairie et encadrée par du personnel municipal et/ou des animateurs, la traditionnelle « cantine » est le service le plus commun présent à l'école et concerne plus d'un enfant sur deux en primaire. En principe, les élèves y sont inscrits soit tous les jours à l'année, soit certains jours de la semaine en fonction des choix et des activités parentales. Les modalités d'appel et la vérification de fréquentation diffèrent d'une école à l'autre. Les enseignants peuvent, par exemple, lister les élèves mangeant à la cantine en début de matinée quand ils font l'appel de leur classe. Une fiche est alors renseignée et accrochée sur la porte côté couloir ou amenée au bureau du directeur par un élève. Il arrive que ce soit le personnel de service qui passe de classe en classe pour faire ce relevé. L'inconvénient, dans ce cas, est que l'activité lancée en classe est bien souvent interrompue en début de journée à heure plus ou moins fixe. Ça n'a l'air de rien, mais c'est un élément à prendre en compte dans la programmation de la journée et le type d'activité, selon le degré d'attention que vous souhaitez à ce moment-là de la part de vos élèves.

Selon le contexte socioéconomique et géographique de l'école, le taux de fréquentation de la cantine est extrêmement varié : cela peut aller d'une poignée d'élèves à la totalité de la classe. On finit de toute façon très vite par repérer les enfants concernés. Néanmoins, surtout en début d'année, la vigilance est de mise, à l'heure dite, pour que chaque élève puisse repérer le personnel encadrant et que la passation de responsabilité entre les adultes référents se fasse très explicitement et « à vue ». C'est un point de précaution important pour limiter au maximum le risque qu'un élève quitte l'école alors qu'il devait manger à la cantine.

En comparaison avec d'autres pays, la pause méridienne est plus longue dans les écoles françaises. Selon les textes officiels, elle ne peut pas être inférieure à 1 h 30 min. C'est notamment compréhensible dans les grandes écoles qui ont besoin d'organiser plusieurs services ou pour permettre les allers-retours des enfants et adultes qui mangent chez eux. C'est sans doute aussi une conséquence de la composition traditionnelle du repas décliné en entrée, plat principal et dessert. Avec cette caractéristique, ce temps semble difficilement compressible si l'on veut offrir aux enfants une alimentation équilibrée dans de bonnes conditions. Il ne s'agit pas en effet de leur procurer seulement une quantité calibrée de calorie – manger pour bouger –, mais d'organiser un temps collectif qui complète et accompagne vraiment les apprentissages. Le personnel encadrant la cantine obéit à un projet éducatif centré en principe sur le « vivre ensemble » et agissant explicitement sur des comportements favorables à la santé de tous. Quoi de plus social que le partage d'un repas avec ses pairs, d'y expérimenter des goûts que l'on ne connaît pas ?

En travaillant, par exemple en cycle 2, sur les menus, les catégories d'aliments, leurs apports spécifiques, leurs origines, on permet aux élèves de prendre conscience de quelques règles élémentaires d'hygiène de vie autour de l'équilibre alimentaire, les excès, les carences, les produits essentiels et ceux plus superflus. C'est aussi un des lieux privilégiés hors domicile où on continue de mettre en place des habitudes basiques quotidiennes de propreté telles que le lavage des mains.

Le temps périscolaire

En fonction des communes, des communautés de communes et du tissu associatif gravitant autour de l'école, des services périscolaires peuvent être proposés pour accompagner et compléter les parcours scolaires des enfants. Avec ce rôle reconnu de conciliation entre la vie professionnelle des parents et la vie de famille, que ce soit avant la classe ou après, le temps périscolaire se doit donc d'avoir des finalités socioéducatives au service du bien-être de l'enfant. Ce dernier adopte en effet malheureusement trop souvent le rythme de vie des adultes. Il n'est pas impossible ainsi de voir des enfants présents plus de dix heures dans l'enceinte de l'école. Ce peut être une situation difficile pour certains, notamment les petits du CP et du CE1. De bonnes conditions humaines et matérielles d'accueil les préservent quelque peu. Même si ça n'est pas de votre responsabilité directe, il sera bon de repérer sur les listes d'inscription et de présence les élèves concernés de votre classe et de tenir compte de ce paramètre contraignant pour eux.

Cet accueil de loisirs en lien avec l'école est encore trop souvent simplement appelé « garderie », alors qu'il est bien davantage qu'un « sas » d'attente pour les élèves entre le temps scolaire et la maison. La majorité des communes ou communautés de communes font un travail qualitatif énorme pour que ce temps profite au plus grand nombre.

Tout en lui étant complémentaire, ce temps de loisirs doit pouvoir être distingué du temps scolaire par des coupures claires. On n'y attend pas, par exemple, d'exigence de résultat. C'est un temps ludique, idéalement reposant ou ressourçant, mais aussi un temps au cours duquel l'enfant découvre, s'exprime et, finalement, apprend autrement, au contact d'adultes qui ne sont ni les enseignants ni les parents. Il se déroule généralement dans les locaux de l'école, souvent le restaurant scolaire ou la bibliothèque, mais selon les effectifs et les contextes locaux, cela peut être dans d'autres locaux communaux à proximité ou au sein d'associations proches. Ces temps sont encadrés par le personnel municipal d'animation, des intervenants sportifs, artistiques et/ou culturels, employés à l'année ou à l'occasion de projets particuliers. Ce sont donc, de fait, des structures munies d'un projet éducatif et pédagogique porté par des équipes dont les qualifications et compétences sont les mêmes que pour toutes structures d'accueil de mineurs.

Les enfants y vivent des activités et des projets souvent très avantageusement transférables à l'école, et réciproquement. Ce sont en effet des temps et lieux de découverte et de pratique dans des domaines largement présents dans les programmes, avec des compétences visées partagées. Ces temps peuvent être parfois, pour certains enfants, notamment ceux issus de familles de milieux défavorisés, la seule ressource en plus de l'école en termes d'apports culturels exigeants ou de pratiques sportives engageantes.

L'accompagnement éducatif en réseau d'éducation prioritaire

Spécifique au réseau d'éducation prioritaire – REP et REP+ –, l'accompagnement éducatif⁶³ est un dispositif complémentaire aux enseignements obligatoires. Il concerne les élèves volontaires sur un temps de travail proposant à la fois de l'aide méthodologique sous forme d'études dirigées ou d'aide aux devoirs, et des activités sportives, artistiques, culturelles ou tournées vers les langues vivantes ou encore les technologies de l'information et de la communication (TICE).

L'encadrement est fait par les enseignants volontaires, rémunérés en heures supplémentaires, ou par des intervenants extérieurs conventionnés par l'Éducation nationale détenant des compétences ou des qualifications en rapport avec les activités proposées.

Là aussi, l'enjeu est d'apporter un complément éducatif, qui n'est pas substituable à une éventuelle aide spécialisée pour des difficultés d'apprentissage profondes. Il ne devra pas venir combler un manque mais s'inscrire comme un plus, un mieux et un autrement. En axant le travail sur les parcours personnels et singuliers des élèves pris en charge, que ce soit en petit groupe pour favoriser l'entraide et la coopération ou en individuel, l'idée est d'apporter du contenu scolaire complémentaire suffisamment complexe pour que l'élève puisse parfaire des compétences.

L'essentiel à retenir

La cantine

- Accompagne l'apprentissage du « vivre ensemble »
- Accompagne un travail sur la santé
- Donne des habitudes d'hygiène

Le temps périscolaire

- Doit être distingué clairement du temps de classe
- Doit être un temps ludique et ressourçant
- A son propre projet éducatif

L'accompagnement en REP

- Ouvert à tous les élèves volontaires
- Propose une aide aux devoirs individualisée
- Propose des activités sportives et culturelles

⁶³ education.gouv.fr/cid5677/accompagnement-educatif.html

C	R	É	E
C	O	N	D
A	P	P	R

R

Créer des conditions favorables à l'apprentissage

I

T

I

O

N

S

E

N

T

I

S

S

PARTIE 2

Quelle classe ?

Instruire ou éduquer ?

Se voir confier une classe revient, par définition, à avoir la responsabilité d'éduquer un groupe précis d'élèves, dans un espace défini pour un temps donné. C'est trouver à la fois la tension et l'équilibre pour que des apprentissages se fassent dans des conditions socioaffectives convenables.

En référence au Socle commun de compétences, de connaissances et de culture et en s'appuyant sur la transversalité des apprentissages disciplinaires, on vise pour les élèves les objectifs suivants donnés par l'institution :

- les faire lire, c'est-à-dire décoder et comprendre le langage écrit ;
- les faire écrire, c'est-à-dire rédiger pour soi et pour communiquer ;
- les faire parler, pour qu'ils s'expriment et s'écoutent, pour qu'ils discutent et discutent ;
- les faire compter et calculer, pour mieux chercher, accéder à des capacités d'abstraction et de raisonnement logique ;
- les faire réfléchir, en se confrontant aux opinions des autres, pour qu'il y ait du conflit sans violence, pour qu'ils arrivent à penser par eux-mêmes et développer leur sens critique ;
- les aider à cultiver leur curiosité, à devenir autonome et à développer leur sens de l'initiative ;
- les aider à coopérer en stimulant méthodologiquement leur envie naturelle de se tourner vers leurs pairs et développer un respect mutuel pour chacun et pour ce qu'il fait.

Dans le cadre réglementaire des 24 heures hebdomadaires, le défi sera donc de concilier ce devoir d'instruction, de littérature pratique, avec le développement des compétences sociales. Doit-on être plutôt sur le versant éducatif et transversal en travaillant sur les cadres, la coopération, la construction de la citoyenneté, le « vivre ensemble » ? Ou doit-on se focaliser davantage sur la base des apprentissages scolaires ?

Un des freins qui pourrait empêcher de se lancer dans cet enseignement vers le développement et l'autonomie de la personne est la question et la place des élèves les plus fragiles, surtout quand on croit sentir qu'il y a urgence « d'instruction » et de « rattrapage scolaire »...

Voici une proposition de réponse de Daniel Hameline⁶⁴, donnée il y a longtemps à une enseignante en primaire confrontée à une classe d'élèves en grande difficulté : « Le seul moyen que tu as de les armer [tes élèves], c'est de les mener à la baguette et pied au cul maintenant. Ce n'est pas le moment de jouer avec eux la démocratie à l'école ou la non-directivité subtile et psychologue. Le service que tu peux leur rendre, c'est de les "rattraper" scolairement pour qu'ils ne soient pas complètement désarmés quand ils auront à faire leur trou dans une société qui déjà les écrase. Tant pis pour toi si ce n'est pas très consolant dans tes rapports avec eux⁶⁵. »

Ce conseil d'une grande rudesse est bien évidemment à replacer dans le contexte des années 1970 et de la fin des Trente Glorieuses qui laissait présager, à raison, un accroissement des inégalités scolaires. Bien entendu, ce pilotage extrême n'est pas à prendre au pied de la lettre ! L'intransigeance du propos ne doit pas occulter le fond de la pensée de cet éminent pédagogue, à savoir, qu'il ne suffit pas d'inviter les élèves à coopérer pour apprendre et s'attendre qu'ils deviennent d'emblée des citoyens éclairés, savants et « sachants ». C'est un processus long, exigeant et qui relève d'un apprentissage explicite, pour contrecarrer cette urgence pour bon nombre d'élèves, et parmi eux les plus fragiles et/ou issus des classes populaires qui ne sont pas encore en capacité d'investir seuls leur parcours scolaire.

⁶⁴ Daniel Hameline a été directeur des études à l'Institut supérieur de pédagogie, puis professeur à l'université de Paris-Dauphine. Il a publié de très nombreux ouvrages traduits en plusieurs langues dont *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue* (Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 1^{re} éd. 1985, 2005).

⁶⁵ D. Hameline et M.-J. Dardelin, *La Liberté d'apprendre. Situation II. Rétrospective sur un enseignement non-directif*, Ivry-sur-Seine, © Éditions Ouvrières, 1977.

Une communauté d'apprenants

Daniel Hameline propose également – fort heureusement – à l'institutrice une piste non seulement moins austère, mais au contraire résolument enthousiasmante malgré la difficulté scolaire, qui est celle de leur apprendre à coopérer dans un espace-temps social réassurant : « Tes gosses sont quasiment foutus pour la récolte des lauriers scolaires et les débouchés qu'elle permet. Mais ta classe peut être un lieu d'apprentissage de mille autres choses qui les armera pour la vie injuste qui les attend. Fais de ta classe une mini-société où on ne masque pas les conflits, où on affronte la réalité des uns et des autres, où on apprend à coopérer, à organiser, à écouter, à instituer, à mesurer les responsabilités et les champs d'initiative, à prendre conscience des contraintes de la matière mais aussi des possibilités créatives qu'elle donne⁶⁶... »

Il n'y avait donc pas, même à cette époque, incompatibilité entre des enseignements instrumentaux exigeants, techniques et explicites, et une éducation au « vivre ensemble ». On voudrait parfois mettre encore – à tort – en opposition les deux approches, alors qu'elles sont tout à fait complémentaires. La diversité des élèves vous engage à concilier un nécessaire chemin commun aménagé avec la réalité de leur cheminement individuel, à inventer entre eux un quotidien fertile qui n'existe pas spontanément au sein d'un groupe artificiel dont les membres ne sont liés que par l'âge et les règles de découpage de la carte scolaire. De fait, la classe est ou doit être « un espace et un temps structurés par un projet spécifique qui allie à la fois, indissociablement, la transmission des connaissances et la formation des citoyens⁶⁷ ».

Cette structuration consiste notamment à provoquer et canaliser les multiples interactions enseignant/classe, enseignant/élève, élève/élève, d'en gérer la quantité et la qualité au service des apprentissages, de la maîtrise des contenus et de la réflexion qui accompagne leurs enseignements. Cela demande un cadre, des règles claires et un accompagnement spécifique de la part de l'adulte.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ P. Meirieu, *Lettre à un jeune professeur*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2005, p. 66.

La coopération entre élèves

La coopération entre élèves est une prescription institutionnelle⁶⁸. Elle peut être vue comme un moyen pédagogique pour améliorer les compétences scolaires ou un objet d'enseignement à part entière. « C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul⁶⁹ », belle maxime à concrétiser et pour laquelle il conviendrait de repérer et d'activer clairement les éléments qui engagent les élèves ensemble, par exemple une ergonomie de classe qui permet un ou des regroupements⁷⁰, des temps planifiés et ritualisés dédiés⁷¹, des fiches-guides⁷² pour un déroulement réglé de l'activité et des choix pédagogiques pour la constitution des groupes ou des équipes.

La coopération signifie aussi accepter de faire confiance aux élèves quant à leurs capacités métacognitives et sociocognitives tout en gardant le contrôle en tant qu'adulte référent. C'est l'enseignant qui définit la proportion des temps collectifs dirigés par rapport aux moments plus personnalisés au cours desquels les élèves auront plus d'amplitude et de choix pour agir par eux-mêmes. Il garde également la main sur le temps imparti, sur sa périodicité, sur la nature et la quantité d'activités envisagées.

L'idée serait donc finalement d'envisager la pratique de la coopération comme un dépassement de la querelle instruction/éducation et de travailler tout à la fois les compétences scolaires, les contenus disciplinaires et les compétences transversales. C'est aussi la possibilité de démultiplier instantanément le nombre de « (co)enseignant(s) » et de personnes ressources par le biais du tutorat, de l'entraide ou encore du travail en groupes. Cette interdépendance favorise une certaine responsabilité collective pour mener les projets à terme.

Certains enfants aiment travailler seuls mais sont par ailleurs sociables et pas réfractaires à travailler avec les autres. C'est souvent une simple question de mesure, d'activités, de moment, d'intérêt ou d'action pédagogique à mettre en place⁷³. Et puis, plus problématique, il y a ceux pour qui « l'enfer, c'est les autres ». Pour eux, ce peut être un problème d'insécurité affective ou scolaire, d'image de soi dépréciée ou même survalorisée. Il faudra leur donner du temps, permettre des essais sur des temps choisis ou des tâches à leur portée pour transformer peu à peu la contrainte ressentie en enjeu consenti.

⁶⁸ Voir les fiches très pratiques proposées par l'ICEM 34 pour organiser la coopération dans sa classe : www.icem34.fr > Ressources > Organiser la coopération.

⁶⁹ « C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul », PDF téléchargeable sur cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/c_est_a_plusieurs_qu_on_apprend_tout_seul_-_paroles_d_experts.pdf.

⁷⁰ Voir dans cet ouvrage « L'ergonomie et la disposition de la classe », p. 120.

⁷¹ Voir dans cet ouvrage « De la méthodologie et des repères » p. 135 et « Fixer des routines efficaces », p. 137.

⁷² Voir dans cet ouvrage la fiche-guide pour préparer une sortie, p. 153.

⁷³ Voir dans cet ouvrage « Le travail en groupe », p. 145.

Il n'y a pas « une » bonne méthode pédagogique

Dans la direction de votre classe, il s'agira, de fait, de naviguer tour à tour d'une posture à l'autre, d'un dispositif à l'autre, en fonction de ce qu'il se passe entre les murs de la classe, en fonction de ce que vous voulez qu'il s'y produise. L'idée est d'être au clair sur l'intérêt d'un enseignement direct et collectif selon le savoir abordé, d'un travail en petit groupe coopératif ou si sa nature relève d'une expérimentation individuelle, voire d'un entraînement spécifique prescrit à un élève en particulier. On ne traite pas l'acquisition d'une connaissance encyclopédique comme on entreprend l'apprentissage d'un geste moteur. On n'enseigne pas une notion concrète comme on enseigne une notion abstraite. On use de stratégies et souvent de stratagèmes pédagogiques différents en fonction de la nature de la compétence à construire. Par exemple, « respecter autrui » est une compétence qui, pour être acquise, ne peut se limiter à l'apprentissage des civilités et de la politesse. On doit rassembler et lier progressivement tous les éléments qui la composent, en se confrontant à des situations réelles de la vie quotidienne, un désaccord, une discrimination vécue ou un manque constaté d'empathie entre des élèves. On va utiliser le débat, le dialogue, la décentration, des associations d'idées, des références connues par les élèves et remobilisées. La compréhension et l'acceptation par les élèves de ce principe ne peuvent se faire qu'après avoir élagué avec eux tout ce qu'il contient⁷⁴.

« De fait, il n'y a pas "une bonne méthode pédagogique". Concevoir un enseignement, c'est à chaque fois concevoir une tâche, une progression, une façon d'engager les élèves, des supports, etc. en fonction du savoir à enseigner, des élèves que j'ai cette année, du temps dont je dispose pour enseigner ce savoir. Concevoir un enseignement c'est concevoir, à chaque fois, une solution optimale⁷⁵... » Dit ainsi, cela apparaît comme une vérité élémentaire mais qui ne nie rien de la complexité de l'œuvre. C'est à prendre comme un cap à tenir et une finalité à ne pas perdre de vue.

Concevoir une tâche d'apprentissage, c'est donc imaginer, lors de la préparation de la séance, une série d'actions que vont réaliser les élèves pour que l'apprentissage se construise. C'est proposer, par exemple en cycle 2, une série d'étiquettes à découper contenant des mots ou groupes de mots à remettre dans l'ordre pour retrouver une phrase écrite au tableau ou donnée oralement. Selon les enfants, l'action « Découpage » peut être engageante du fait de l'attrait de la manipulation d'outils et des mots devenus objets qu'on s'approprie. Cela incite à vouloir les ranger. Elle peut tout aussi bien constituer une difficulté supplémentaire à cause d'une dextérité encore imprécise, de la perte d'une étiquette ou encore le mélange avec le lot du voisin. Cette énergie perdue dans cette « double tâche » gênera l'accès vers l'apprentissage visé, à savoir découvrir le concept de « phrase ». Il se peut même que certains élèves pensent que l'objectif final était de découper du mieux qu'ils pouvaient. C'est une posture d'élèves fréquente, dite « première⁷⁶ », quand il ne visualise pas la finalité du travail fait ou à faire. Une différenciation dans les approches sera indispensable pour que l'engagement cognitif se fasse.

On s'assure donc d'abord que les actions procédurales, telles que, par exemple, découper, copier, colorier, coller, etc. sont suffisamment automatisées pour ne pas être trop coûteuses cognitivement et ne pas détourner les élèves de l'objectif voulu. Sinon, il faudra nécessairement aménager les actions intermédiaires qui mènent à la compétence⁷⁷.

⁷⁴ Aïda N'Diaye, professeure de philosophie, décortique le concept dans l'émission radio *Les chemins de la connaissance* du 6 juin 2008. En ligne : ina.fr/audio/P14146161.

⁷⁵ Propos d'André Tricot, professeur d'université en psychologie à l'INSPÉ Toulouse Midi-Pyrénées, extraits de la conférence « L'innovation pédagogique, mythes et réalités », donnée le 25 janvier 2018 à Bayonne lors des « Eidos64 », en ligne sur YouTube : youtu.be/5n4CyHufHDg.

⁷⁶ Voir dans cet ouvrage « Les postures d'élèves », p. 91.

⁷⁷ Voir dans cet ouvrage « Différencier sans simplifier l'apprentissage », p. 96.

Qu'il s'agisse d'une séance complètement autogérée par les élèves ou d'un cours frontal, toute activité à visée éducative doit avoir comme préalable l'adhésion des participants si elle veut avoir une réelle portée. Laissez ainsi librement un petit groupe d'enfants dans un coin de la classe avec des outils, des matériaux et des fiches d'exploitation, et il y a fort à parier qu'ils auront au moins la curiosité de s'en saisir, de les interroger et d'en faire un projet au cours duquel il y aura des obstacles, des essais, des erreurs, des pas en avant et finalement les apprentissages que vous aviez prévus et induits par la nature du matériel mis à disposition. Installez-vous en « posture du magicien⁷⁸ » pour raconter⁷⁹ à force de détails et d'anecdotes un événement marquant de l'histoire de France : il est fort probable que vous ayez un auditoire plus qu'attentif pour s'approprier une telle connaissance et s'en faire une image mentale ineffaçable.

Parler moins pour mieux communiquer

Quels que soient les dispositifs, il semble en fait essentiel de plutôt s'assurer de l'activité cognitive de tous (enseignant compris !) et de l'optimisation du temps dévolu aux apprentissages. En regard des capacités d'attention⁸⁰ du jeune auditoire d'école élémentaire, un enseignement frontal, aussi pertinent qu'il soit, pour présenter un savoir nouveau, inaccessible autrement, devra être calibré dans un temps bref car le risque est de perdre en route rapidement l'attention d'une partie des élèves.

Même s'il s'est assuré autant que possible de l'attention préalable de tous, par un rituel mobilisateur, un geste ou un code⁸¹, l'enseignant expérimenté observe qu'au-delà de quelques minutes de discours, surtout s'il n'est pas temporisé par des interactions ou des effets de manche, les élèves, notamment parmi les plus fragiles, décrochent fatalement, de façon plus ou moins repérable. Pour transmettre en un seul temps un même nouveau savoir à un groupe d'élèves, il faut d'abord avoir l'assurance que chacun d'entre eux en soit au même point de compréhension.

En privilégiant des interventions courtes quand vous vous adressez à l'ensemble de la classe, vous augmenterez les chances de la réception du message par le plus grand nombre : parler moins pour mieux communiquer. C'est très bien pour ceux pour qui le message est suffisamment clair, c'est assez convenable pour ceux qui vont s'en débrouiller et c'est un moindre mal en termes de perte de temps pour ceux qui maîtrisent déjà la compétence étudiée et surtout pour ceux qui n'avaient pas les prérequis pour aborder la notion. C'est surtout très hasardeux pour des sujets et thématiques pour lesquels les élèves ne se posent pas de questions, ou dont ils ne disposent d'aucune représentation mentale. Il sera difficile pour ces derniers de vous suivre dans le déroulement de votre propos.

⁷⁸ Par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Voir les postures enseignantes explicitées par l'IFÉ : neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes.

⁷⁹ L'enseignement de l'histoire demande une démarche inductive qui amène les élèves à se confronter à des situations problèmes et l'étude directe de documents historiques. C'est aussi, à certains moments, « s'appuyer sur la pratique du récit historique, notamment quand il s'agit de replacer l'exemple étudié dans un contexte historique ou de distinguer l'histoire de la fiction ». Voir eduscol.education.fr/pid34178/histoire-et-geographie.html > S'approprier les différents thèmes du programme au cycle 3 > Thème 1 – Et avant la France ?

⁸⁰ Voir dans cet ouvrage « Ne se concentre pas suffisamment sur son travail », p. 99.

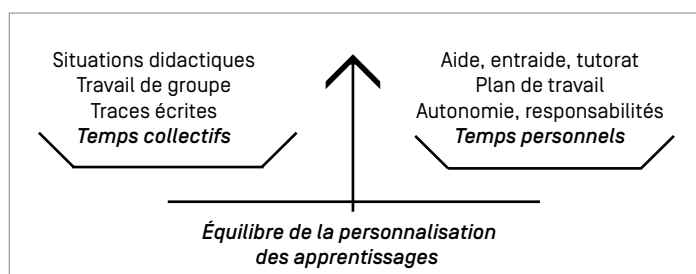
⁸¹ Voir dans cet ouvrage « Avant d'entrer dans la classe », p. 106.

Un double parcours

Le défi est bien d'organiser, dans l'emploi du temps, ce double parcours en conciliant une programmation sur l'année ou le cycle, conforme aux programmes d'enseignement, avec une progression fondée sur le niveau réel des élèves. Cela relève de la « personnalisation des apprentissages » proposée par Sylvain Connac. C'est cet équilibre à trouver entre l'intérêt de travailler en groupe-classe et la nécessité « d'agir face à l'hétérogénéité des classes ». Cela permet d'être présent et d'agir en direction des élèves en difficulté(s), autant que vers ceux qui ont les moyens d'avancer. Concrètement, « c'est adapter au plus près ses choix pédagogiques aux caractéristiques de la personne humaine que représente un élève. Ce n'est renoncer ni aux situations collectives en classe, ni à un rapport intense aux savoirs scolaires. C'est la raison principale pour laquelle personnaliser les apprentissages consiste à trouver un équilibre, à chaque fois propre à chacun entre des moments de travail individuel, des situations d'aide et d'entraide et des occasions où le groupe entier se concentre sur une activité partagée⁸² ».

Il est fait ici le pari de l'imprégnation et de la réactivation systématique des apprentissages à la fois sur des temps pilotés collectifs « pour faire le programme » et sur des temps de travail différencié où les élèves auront un champ de manœuvre plus large, bénéficieront d'aide et seront au plus près de leur « zone proximale de développement⁸³ », cette étape qui se situe entre « ce que je sais/peux faire seul » et « ce que je ne suis pas capable de faire même si je reçois de l'aide ». L'idée est de ne pas laisser l'élève tourner en boucle autour de compétences qu'il maîtrise déjà sans pour autant le perdre dans un travail encore trop inaccessible pour lui. Chacun est engagé à avancer à (un tout petit peu plus que) son rythme.

ÉQUILIBRE DE LA PERSONNALISATION DES APPRENTISSAGES



Source : S. Connac, *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*, Paris, © ESF Sciences Humaines, 2017, p. 87, 90.

En début d'année, il est évident que le collectif va prédominer parce que les repères doivent être pris par tous. C'est bien sûr aussi le temps qu'il faut pour poser les règles générales de fonctionnement, pour que la confiance et une atmosphère propice au travail s'installent. Certains élèves entrent très vite dans les marques et adoptent des postures adaptées. D'autres auront besoin d'être plus accompagnés et encouragés. Dès que vos programmations auront démarré et que les activités ritualisées seront investies, vous pourrez commencer à libérer dans l'emploi du temps un temps court, régulier et bien repéré pour s'essayer au travail individualisé. Il est difficile de fixer le moment précis après la rentrée : une vingtaine de minutes au départ qui augmentera plus ou moins rapidement en fonction des conditions d'adaptation et d'organisation de vos enseignements et de la gestion du groupe. On peut arriver ainsi à investir en fin d'année un vrai créneau horaire quotidien.

⁸² S. Connac, *La Personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*, op. cit., p. 33. Cet ouvrage est central pour qui veut trouver une organisation du travail précise et très illustrée. Il met à disposition des enseignants des outils d'autoformation et de coformation.

⁸³ Notion développée par Lev Vygotsky. Voir notamment meirieu.com > Cours et outils de formation > Cours de pédagogie > Apprentissages et didactiques > Séquence 4 – Vygotsky (1896-1934) et son apport à la réflexion didactique.

Dans un fonctionnement très traditionnel d'une classe élémentaire, ce temps de travail individualisé existe de fait mais reste le pré carré des enfants les plus à l'aise. En effet, beaucoup d'enseignants proposent en fond de classe du travail aux élèves qui sont en avance sous forme d'activités en autonomie. Ce sont souvent des exercices supplémentaires, quand ce ne sont pas des activités récréatives, pour « occuper » ces enfants cognitivement plus vifs le temps que le reste de la classe finisse le travail collectif. Cette situation est fréquente quand on s'appuie sur un manuel de manière (trop) linéaire et mécanique : la situation de départ et la leçon sont traitées en classe entière puis suit la batterie d'exercices d'application et/ou d'entraînement. On observe souvent alors avec fatalité la vérification du tracé en cloche de la courbe de Gauss, avec quatre à cinq élèves qui auront fini au moment où certains commenceront à peine !

Il sera certainement plus bénéfique pour l'ensemble de la classe de convertir ce temps flou et informel en un moment institutionnalisé de vrai travail personnalisé pour tous les élèves, en faisant confiance à leur potentiel d'autonomisation, pour peu que le parcours proposé soit correctement balisé : plans de travail, feuilles de route, degrés d'autonomie⁸⁴.

Qu'ils soient collectifs ou individualisés, tous les moments de la classe vous demanderont une présence et une implication de tous les instants auprès de vos élèves, mais d'aspects et de degrés très différents selon la nature des activités. Vous pourrez ainsi fixer votre attention sur les élèves les plus fragiles quand l'engagement de l'ensemble de la classe est réel et probant, en creux quand il s'agit de les laisser se frotter à l'obstacle d'une situation-problème donnée.

L'enseignant intervient pour aider à synthétiser, à reformuler, à relancer les échanges après le travail en groupe des élèves. Il sollicite certains élèves ou demande plus de précisions. Il peut éventuellement, dans certains cas, valider ou non des propositions mais amène résolument les élèves à trouver les moyens de vérifier leur pertinence. Il sollicite et encourage la participation des « petits parleurs ». Il distribue la parole mais laisse les élèves prendre leurs décisions sans donner la solution, en les guidant par des questions ouvertes, pour la faire émerger. Cependant, l'enseignant doit rester vigilant à détecter les contradictions et les conceptions erronées et permettre aux élèves d'en construire de nouvelles. Ainsi, en reformulant, en recentrant, en relançant et en synthétisant, il canalise les échanges et allège la charge cognitive des élèves. Il adopte en fait une véritable posture de « neutralité active »⁸⁵.

À ces conditions, vous avez l'opportunité d'écrire un projet de classe et de développer « votre » pédagogie, efficace et cohérente, autour des savoirs fondamentaux et davantage, en liant réflexion, action et rétroaction.

⁸⁴ Voir dans cet ouvrage « Les temps personnalisés », p. 147.

⁸⁵ Ghislaine Hass décrit très clairement cette posture dans *Orthographe au quotidien*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2011.

Faire écrire, beaucoup et souvent...

Étroitement liées aux compétences orales de communication et/ou de lecture, les activités de rédaction s'intègrent dans tous les domaines d'enseignement et dans toutes les situations scolaires d'apprentissage.

En postulant qu'écrire est d'abord un acte personnel, même s'il y a communication ou publication ultérieure, il mériterait d'avoir un lieu support de collecte de même nature : un simple cahier, un bloc, un carnet peuvent faire l'affaire. Il s'agirait d'y écrire à tout moment, brièvement, des mots-clés, des phrases, une citation, une remarque, une question sans réponse, des réponses sans questions, une émotion ressentie, c'est-à-dire des écrits intermédiaires, des écrits de travail fixant la pensée et la mémoire immédiate⁸⁶. Ils peuvent être complétés de croquis commentés, de schémas illustrés. Ce cahier serait aussi, bien sûr, le support idéal pour des bilans réflexifs écrits en vue de se projeter dans de nouveaux apprentissages et de réinvestir les acquis.

On peut faire le choix d'un agencement chronologique à la façon d'un cahier de bord, en faisant apposer la date du jour avant chaque ajout. L'invitation à consulter rapidement et renseigner régulièrement un tel outil, par exemple en début et en fin de chaque activité, permet aux élèves de se positionner sur leurs apprentissages, de repérer les manques et les réussites, surtout si l'on a instauré un temps rétroactif collectif du type « Qu'a-t-on vu/appris/renforcé à l'instant/ce matin/aujourd'hui... ? ». Ce genre d'outil participe ainsi résolument d'une évaluation formatrice, positive et éducative. C'est un objectif en soi que de rendre les élèves de plus en plus autonomes quand ils sont en situation d'apprentissage dans toute la gamme des activités d'écriture. Cette autonomie, elle se gagne d'abord en écrivant beaucoup, souvent, avec le recours, l'appropriation et la maîtrise des outils mis à disposition, jusqu'au point idéal de pouvoir se passer des étayages.

Il est essentiel d'aborder précocement, dès le CP, des premiers apprentissages écrits lexicaux car ils sont étroitement liés à l'apprentissage de la lecture. Plus l'apprenti lecteur reconnaîtra facilement les mots fréquents, moins il aura besoin de passer par le décodage, plus il aura accès à la voie orthographique directe.

On favorise ces apprentissages :

- par la répétition des rencontres avec l'orthographe correcte (en lecture mais surtout en écriture) ;
- par analogie, par morphologie, par étymologie, quand les mots à mémoriser sont analysés, organisés et reliés à d'autres connaissances ;
- en construisant des « outils pour écrire » (lexiques, glossaires illustrés, listes de références) et en instaurant des temps de méthodologie pour les utiliser.

Le problème de la maîtrise de l'orthographe se pose très vite, dès lors que les élèves passent à l'écrit, que ce soit pour une rédaction imposée ou pour un écrit ponctuel et spontané. La « préoccupation » initiale de l'enseignant devrait être que les élèves ne bloquent pas face à un travail écrit à cause de l'orthographe. On ne peut pas en rester à ce que Jean-Pierre Astolfi appelle « le syndrome de l'encre rouge » : ce réflexe que l'on a de souligner « la faute » et de détourner excessivement sur l'orthographe l'effort d'amélioration que doivent faire les élèves alors qu'ils attendent un retour de l'enseignant plutôt sur le sens de leur texte. Il faut donc installer le plus rapidement possible des automatismes, au moins sur certaines catégories de mots usuels, de mots-clés, d'expressions récurrentes, de mots irréguliers. Les élèves doivent avoir ce petit capital-mots de départ pour commencer à structurer leurs écrits et pallier ce que Stanislas Dehaene⁸⁷ souligne quand il parle du « manque de transparence orthographique du français ». Quand on lance les élèves par exemple sur un texte libre ou un écrit réflexif, il faut donc leur donner préalablement des mots pour dire et écrire quand, où, comment, pour lier les phrases entre elles, pour éliminer les chapelets de « et puis », « après... »

⁸⁶ Voir D. Bucheton, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, op. cit.

⁸⁷ Cours de S. Dehaene, « Les mécanismes cérébraux de la lecture », college-de-france.fr > Enseignement > Sciences du vivant > Stanislas Dehaene > Cours.

de l'oral spontané. En considérant que l'écrit est une transposition conventionnelle de la parole, en faisant reformuler ce langage d'évocation en un oral scriptural (« du prêt à être écrit ») comme on peut le faire en maternelle, on peut amener les élèves à s'approprier puis à utiliser spontanément ce matériel lexical usuel.

Dès le cycle 2, on construit donc avec les élèves des listes de mots : des noms, des adjectifs, des déterminants, des verbes à l'infinitif, des adverbes, des prépositions, des maîtres-mots et des expressions fréquentes remarquables (c'est, c'était, est-ce que, il y a, il n'y a pas, il était une fois, hier, aujourd'hui, demain, etc.), des amorces de phrases (je suis, je m'appelle, j'habite à...). Ces premiers corpus émanent des élèves eux-mêmes lors de séances ritualisées, par émulation et association d'idées, un mot en amenant un autre. Selon le niveau de la classe, on fait des affichages et/ou on copie sur un répertoire personnel.

Avec une démarche très apparentée à la « dictée sans erreur⁸⁸ », les élèves peuvent se lancer alors dans la rédaction d'écrits courts, la consigne étant qu'ils ne peuvent utiliser que des mots qu'ils sont sûrs de savoir écrire : le mot d'ordre doit être « Écris ce que tu peux ». On évite absolument de leur dire « Écris comme tu crois ». C'est un temps qu'on pense avoir gagné au brouillon mais qui est souvent perdu à la réécriture. Donc, s'ils ne savent pas, ils peuvent demander, on leur donne et/ou on les renvoie vers les outils collectifs ou individuels. Peu à peu, grâce à la fréquentation des outils et aidés par les entraînements de mémorisation⁸⁹, les élèves accumulent et mobilisent de plus en plus de vocabulaire actif. L'activité demande votre pleine disponibilité face aux sollicitations mais, en contrepartie, les corrections ultérieures fastidieuses pour tous seront de fait minimales et l'acte d'écriture se voit ainsi encouragé et fortement dédramatisé.

⁸⁸ Promue notamment par André Ouzoulias dans une démarche d'apprentissage au cycle 2 associant lecture et écriture, en installant les bases de l'orthographe lexicale pour favoriser l'enrichissement autonome du vocabulaire. Voir le document « Le vocabulaire et son enseignement », novembre 2011, téléchargeable sur media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/94/9/Andre_Ouzoulias_111209_C_201949.pdf.

⁸⁹ Voir dans cet ouvrage « Fixer des routines efficaces », p. 137.

L'essentiel à retenir

Un travail d'équilibre !

- Concilier devoir d'instruction et construction de la citoyenneté des élèves
- Concilier chemin commun et cheminement individuel
- Équilibrer temps collectifs et temps personnalisés
- Travailler compétences scolaires, contenus disciplinaires et compétences transversales
- Concilier programmation objective fondée sur les programmes et progression subjective fondée sur le niveau réel des élèves

La coopération entre élèves

- C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul !
- Accepter de faire confiance aux élèves quant à leurs capacités métacognitives et sociocognitives
- Privilégier les temps collectifs en début d'année

Il n'y a pas « une » bonne méthode pédagogique

- Naviguer d'une posture à l'autre, d'un dispositif à l'autre, en fonction de ce qu'il se passe entre les murs de la classe, en fonction de ce qu'on souhaite qu'il s'y produise

Parler moins pour mieux communiquer

- Privilégier des interventions courtes quand on s'adresse à l'ensemble de la classe
- S'assurer que chaque élève est au même point de compréhension quand on transmet un nouveau savoir
- Poursuivre l'explication de la consigne de manière individuelle avec certains élèves quand le groupe-classe est lancé dans l'activité

Faire écrire, beaucoup et souvent...

- Rendre les élèves autonomes quand ils sont en situation d'apprentissage
- Installer le plus rapidement possible des automatismes
- Créer un capital-mots de départ pour les aider à structurer leurs écrits

Appréhender la diversité des élèves

L'élève est une personne

L'enfant est un individu à part entière avec les droits et obligations d'être instruit et élevé. L'individu pourrait être à la foule ce que la personne est à la communauté. Le premier est un élément parmi d'autres, sans projet collectif précis, alors que le second entretient une relation avec ses pairs.

Vous aurez donc à tenir compte de l'individu et à l'amener à se sentir en capacité d'interagir avec son entourage. Il en tirera bénéfice pour se construire et/ou mettra ses compétences au service des autres et de la classe.

À la suite de la maternelle où ont lieu les premières ouvertures vers autrui et avant les turbulences de l'adolescence, il semblerait que l'école élémentaire soit le lieu et la période de réalisation optimale de ce citoyen en devenir à qui l'on va demander d'endosser des attitudes d'apprenant au sein d'une communauté scolaire.

Vous découvrirez les caractères, les individualités remarquables, la large gamme de personnalités : les extravertis et les plus réservés, les enfants modèles et les rebelles ! Vous vous attacherez à dépasser ces catégorisations faciles pour vous centrer sur des comportements et des postures objectivement observables. Très concrètement, vous aurez, par exemple, à identifier les porteurs de lunettes – ceux qui les ont toujours vissées sur le nez et ceux qui les oublient systématiquement –, à repérer les gauchers et les droitiers et à les placer de telle sorte qu'ils ne se gênent pas. Vous aurez à vérifier, le cas échéant, le réglage des tables en fonction de la morphologie des élèves (pieds qui touchent par terre) et demander, via le directeur, l'intervention du service technique municipal.

Vous prendrez également connaissance des parcours et des antécédents des élèves déjà repérés comme ayant des besoins particuliers, d'ordre médical ou scolaire pour qui il existe déjà un protocole d'action et de suivi : PAP, PPS, PAI⁹⁰.

En dehors de ces urgences qui demandent une continuité immédiate de soin et de suivi, c'est par l'observation que vous vous ferez un avis à propos des forces et des faiblesses de chacun de vos élèves. Certains arriveront effectivement dans votre classe avec un bagage déjà (trop) lourd, d'autres auront sans doute reçu dans le passé l'étiquette « d'enfant pénible ». Même dans le cas où on vous aura prévenu, de bonne foi, de leurs éventuels « états de service », vous aurez tout bénéfice de leur permettre d'effacer l'ardoise et de prendre un nouveau départ avec vous.

⁹⁰ Voir dans cet ouvrage « Les élèves à besoins éducatifs particuliers », p. 101.

Les postures d'élèves

Vous verrez très vite des attitudes différentes de la part de vos élèves face à la tâche que vous leur proposerez soit collectivement, soit individuellement. Vous observerez ceux qui comprennent ce que l'on attend d'eux, qui acceptent le contrat didactique et qui n'ont donc aucun problème pour s'engager, pour se mettre en action et en synchronisation avec le cadre et les contenus d'enseignement. Vous noterez ceux qui se perdent à la moindre consigne écrite ou orale, et même ceux qui ne semblent prêter aucune attention et/ou intérêt à la situation scolaire dans laquelle ils sont censés s'engager. Il est fort probable que certains manifestent aussi plus ou moins ostensiblement leur refus, ou tout au moins leur envie d'évitement de l'obstacle cognitif au pied duquel vous les avez placés !

L'observation, dès le début de l'année, de ces réactions d'élèves face aux apprentissages révèle donc l'existence de profils particuliers. Tout comme pour les enseignants, Dominique Bucheton et Yves Soulé ont établi un certain nombre de postures susceptibles d'être adoptées par les élèves. C'est une nomenclature très intéressante à connaître et à expliciter auprès des élèves pour qu'ils en aient conscience et que vous puissiez les aider à agir en conséquence sur ce qu'ils pourraient modifier ou améliorer dans leurs attitudes en classe.

D'après eux, « cinq postures traduisant l'engagement des élèves dans les tâches ont été identifiées. Les élèves les plus en réussite disposent d'une gamme plus variée de postures et savent en changer devant la difficulté :

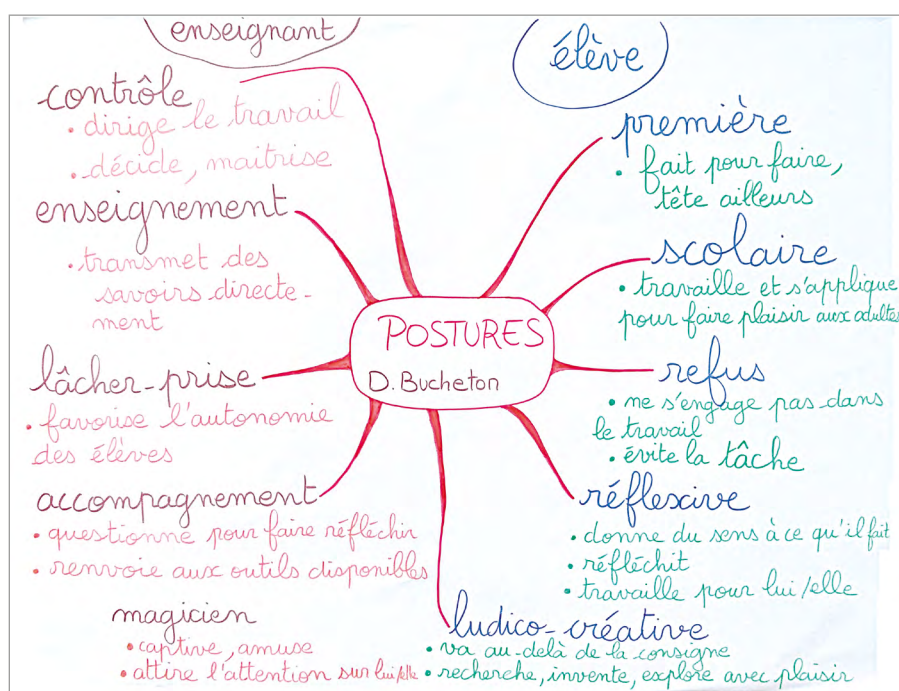
- la posture première correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir ;
- la posture ludique-crétative traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la represcrire à son gré ;
- la posture réflexive est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le "secondariser" pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports ;
- la posture de refus – refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer – est toujours un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves ;
- la posture scolaire caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître⁹¹ ».

⁹¹ D. Bucheton, Y. Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », art. cité. Voir également D. Bucheton (dir.), *L'Agir enseignant. Des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès, 2009 ; les postures enseignantes explicitées par l'IFÉ : neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes.

DES POSTURES DIRECTEMENT ENSEIGNÉES AUX ÉLÈVES

Juliette Athéa, professeure des écoles dans l'Aude, a découvert, à l'occasion d'une formation, que les postures identifiées par Dominique Bucheton et Yves Soulé pouvaient tout à fait être enseignées directement aux enfants. Elle a tenté l'expérience avec ses élèves de cours moyens.

J'ai expliqué avec des mots simples mais choisis chaque posture d'élève, puis chacune des postures d'enseignant, en rédigeant une affiche sous forme de carte mentale. J'ai abordé le lien qui unit les postures d'élèves à celle des enseignants et l'importance pour leur vie présente et future d'entrer dans les postures réflexives et ludo-créatives. Quelle ne fut pas ma surprise de constater, même dans la classe la plus agitée, une qualité d'écoute rare. S'en est suivi un échange libre lors duquel les élèves m'ont montré que tous avaient très bien compris et que ces concepts faisaient écho en eux. J'ai laissé dans chaque classe, à la vue des élèves, la carte mentale. Depuis, lorsque je les retrouve, ils y font référence spontanément et/ou à ma demande. Ils expliquent par exemple : « Aujourd'hui, pendant la dictée négociée, j'ai été en posture réflexive tout le long alors que d'habitude, quand on corrige au tableau, je ne réfléchis pas du tout et je ne corrige rien ! », « Au début de l'écrit court, j'étais en posture première car je n'avais pas d'idées, puis je me suis sentie en posture scolaire » ou encore « Pendant l'écrit court, j'étais en posture ludo-créative car j'ai mis des rimes alors que ce n'était pas demandé dans la consigne ».



Une deuxième bonne surprise est venue d'un parent d'élève. Une mère m'a expliqué que, le jour où j'ai parlé des postures dans la classe de sa fille, celle-ci a tout restitué à table, le soir même, avec passion et suscité l'intérêt de toute la famille, et qu'elle aimerait donc voir « l'affiche des postures ». Depuis, parents et enfants y font référence régulièrement. Entre les réactions des enfants et celles des parents, je comprends que j'ai vraiment bien fait de dépasser mes appréhensions. Cet outil est puissant car il leur parle d'eux et met en lumière leur vie intérieure.

Comme Juliette Athéa qui livre son expérience ci-dessus, vous pouvez vous servir de ces postures autrement : avant de leur rendre une évaluation, elle imagine avec la classe ce qu'un élève en posture première pourrait dire et penser, puis procède de la même manière pour les quatre autres postures. Son intention première est alors de préparer ses élèves à accueillir positivement le résultat, quel qu'il soit. Il est fort à parier que cette anticipation réflexive favorise l'autoévaluation et l'implication de chacun dans son travail.

Il est tout aussi important de faire expérimenter ces (auto)observations à l'occasion d'activités ritualisées suffisamment automatisées pour que le cadre ne soit pas un obstacle supplémentaire. On peut proposer un temps bref réflexif en fin de séance, à l'oral ou à l'écrit selon le niveau de la classe et le temps disponible. Pour enclencher une évolution positive, il apparaît plus pertinent de demander, dans un premier temps, aux élèves de s'autoévaluer après l'activité plutôt que de leur demander d'emblée d'adopter certaines postures a priori pour s'impliquer. Cette prise de conscience s'avère nécessaire pour agir.

GRILLE DE BILAN

En plus d'un affichage collectif reprenant les différentes postures enseignantes⁹² en vis-à-vis de celles de l'élève, Sarah Zannettacci, PEMF, propose en guise de bilan la grille suivante, adaptée au niveau de compréhension des plus jeunes. Elle peut servir de base à un échange collectif ou être utilisée directement individuellement en fonction du niveau et de l'âge des élèves.

	OUI OU NON ?	J'EXPLIQUE CE QUE J'AI FAIT DANS CETTE POSTURE, COMMENT, À QUEL MOMENT
J'ai fait la tâche proposée		
J'ai répondu aux consignes pour être en règle		
Je n'ai pas fait, pas écouté		
J'ai réfléchi : j'ai fait des liens, je peux dire à quoi m'a servi ce travail		
J'ai détourné la consigne/j'ai créé autre chose avec		

Mon bilan de cette séance, ce que j'ai appris/comment/pourquoi :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ce jeu de postures d'apprentissage demande, cela va sans dire, à être d'abord bien reconnu et identifié par tous en contexte de classe, de manière très explicite, pour provoquer de réels questionnements et de réelles adaptations.

Dominique Bucheton constate même que les postures des élèves et celles des enseignants sont fortement interdépendantes et interagissantes. Par exemple : « La posture de refus est rare lorsque l'enseignant circule et adopte, dans la proximité du chuchotement parfois, une relation éducative et affective ("intéressant, continue")⁹³. »

⁹² Voir dans cet ouvrage « Des postures professionnelles », p. 16 et « Des gestes professionnels », p. 18.

⁹³ D. Bucheton, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, op. cit., p. 19. Voir aussi dans cet ouvrage « Faire écrire, beaucoup et souvent... », p. 85.

Des élèves en difficulté[s] ?

DES LIÈVRES, DES TORTUES ET « DES FLEURS TARDIVES »

Depuis toujours, inévitablement, dès qu'il s'agit d'un nouvel apprentissage, les élèves adoptent donc des postures diverses face à l'obstacle. Certains, très à l'aise, le franchissent avec plus ou moins d'efforts mais sans douter. Il y a aussi les lièvres et les tortues qui, quand on ne leur rappelle pas en permanence leur nature, s'en sortent finalement pas si mal que ça. Il s'agit pour eux d'être recentrés ou encouragés plutôt que stigmatisés dans leur précipitation ou leur lenteur. On peut, par exemple, s'assurer à l'oral que leur compréhension de l'activité est bonne et leur éviter une partie de la tâche écrite. Pour une batterie d'exercices donnés, on en fait un sur le cahier et les autres à oral. On peut les exempter ponctuellement ou régulièrement de la copie des consignes et/ou des énoncés. D'autres peinent un peu mais ont précédemment expérimenté des réussites et savent la satisfaction de se dépasser.

D'autres auront un peu de mal, au vrai sens du terme : l'effort devient souffrance et n'a vraiment pas le fameux « goût » que les premiers de cordée disent apprécier. Ces élèves sont souvent des « fleurs tardives⁹⁴ », ils y arriveront tout de même pour la plupart grâce à l'étayage et aux dispositifs pédagogiques que vous avez imaginés : vos explications directes, la coopération et l'entraide entre pairs sur les temps individualisés et personnalisés⁹⁵, l'encouragement explicite pour qu'ils s'inscrivent peu à peu dans une posture plus réflexive. Bien entendu, les activités pédagogiques complémentaires⁹⁶ sont un temps privilégié à leur proposer pour reprendre individuellement des points du programme ou renforcer un apprentissage. C'est un moment idéal pour faire manipuler ou utiliser des ressources numériques. Il faudra sans doute trouver des stratégies fines et ingénieuses⁹⁷ pour aider les plus fragiles sans rien lâcher en exigence et en hauteur, car différencier n'est pas abaisser, quitte à y revenir plusieurs fois et surtout de différentes manières, quitte aussi à reprendre de l'élan en revenant un peu sur ses pas, revoir les bases, trouver les pièces manquantes et revenir à la charge⁹⁸.

DES ENFANTS QUI PRÉFÈRENT NE PAS SAVOIR

Vous rencontrerez également des élèves qui bloqueront d'emblée devant tout apprentissage scolaire, qui seront dans la posture du refus⁹⁹, qui ne tenteront rien, parce que cet instant de doute et d'incertitude est insupportable pour eux. Il n'est pas question ici d'enfants qui pourraient être dans le registre du handicap et/ou d'un trouble clairement identifié pour qui des mesures de compensation et un travail individualisé doivent être proposés. Il s'agit plutôt, d'après Serge Boimare, d'enfants qui ont « peur d'apprendre¹⁰⁰ ». Ses observations de praticien au plus près du terrain et ses recherches lui permettent d'affirmer que ces enfants, « aussi curieux et intelligents que les autres », qui refusent d'être élèves, viennent en classe en véritables « réfractaires des savoirs que propose l'école ». Il leur manque en effet un certain nombre de compétences normalement acquises dans la petite enfance : surmonter les petites frustrations du quotidien, savoir attendre pour recevoir un éventuel bénéfice de ses propres actions, comprendre et respecter des règles, etc.

⁹⁴ Tel Léo le petit tigre dont le retard suscite l'inquiétude de ses parents dans l'album *Léo* de Robert Kraus et José Aruego [Paris, L'École des loisirs, 1^{re} éd. 1970, 2001].

⁹⁵ Voir dans cet ouvrage « Les temps personnalisés », p. 147.

⁹⁶ Voir dans cet ouvrage « Les activités pédagogiques complémentaires », p. 149.

⁹⁷ Voir dans cet ouvrage « Différencier sans simplifier l'apprentissage », p. 96.

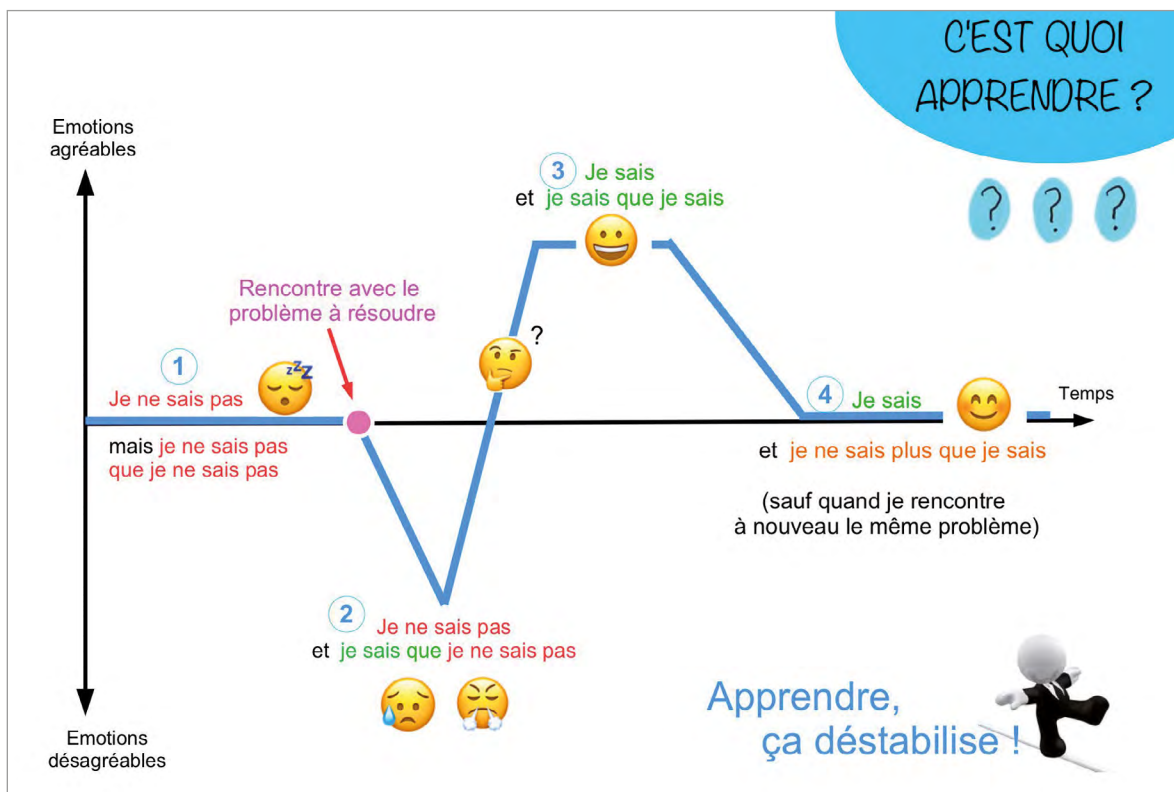
⁹⁸ Voir dans cet ouvrage « Du sentiment d'incompétence à la confiance en soi », p. 96.

⁹⁹ Voir dans cet ouvrage « Les postures d'élèves », p. 91.

¹⁰⁰ S. Boimare, *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 2014, 3^e éd., avant-propos, page VII. Serge Boimare est psychopédagogue. Ses recherches de terrain sont essentielles et ses ouvrages donnent des pistes de fond pour traiter la difficulté scolaire.

Ces élèves sont donc habitués à ce que tout problème trouve sa solution facilement et immédiatement. Il y a aussi un refus des limites et du cadre que représente l'institution scolaire. Leur équilibre psychique est remis en cause et l'estime de soi est également touchée. Ce manque de confiance en eux-mêmes, et souvent envers les autres, provoque renfermement et blocage face aux apprentissages. C'est d'ailleurs souvent la cause de problèmes de démotivation, de comportement perturbateur ou d'indiscipline plus importante, qui sont autant de stratégies d'évitement plus ou moins inconscientes d'échapper au travail proposé.

Daniel Favre¹⁰¹ décrit bien dans un schéma cet état de l'élève face au vide, l'appréhension de cette chute dans le registre émotionnel négatif et l'incapacité pour certains enfants de remonter vers un état restabilisé. Tout comme Juliette Athéa avec les postures d'élèves¹⁰², Michael Nicosia, enseignant en classe-relais, en a fait une adaptation pour rassurer ses élèves dans leur parcours et leur faire prendre conscience du processus normal quand on est confronté à un nouvel apprentissage : « C'est quoi apprendre ? »



Source : Michael Nicosia, d'après le schéma « Apprendre : traverser une déstabilisation cognitive et affective et développer un nouveau savoir-faire... » in D. Favre, *Transformer la violence des élèves - Cerveau, motivations et apprentissages*, © Paris, Dunod, 2007.

¹⁰¹ Daniel Favre est professeur en sciences de l'éducation à la faculté d'éducation de l'université de Montpellier. Il y forme les futurs enseignants à prendre en compte la dimension affective de l'apprentissage et est convaincu de la réversibilité de la violence et de l'échec scolaire.

¹⁰² Voir dans cet ouvrage « Les postures d'élèves », p. 91.

DU SENTIMENT D'INCOMPÉTENCE À LA CONFIANCE EN SOI

Dès lors que vous aurez identifié les potentielles difficultés de vos élèves, vous pourrez leur proposer des repères objectifs qu'ils seront capables d'utiliser pour avancer étape par étape, dans le cadre d'une véritable autoévaluation de leur attitude du moment : « Où j'en suis dans mon métier d'élève à cet instant face à ce travail demandé ? » Il s'agit ici de partir du profond sentiment d'incompétence ressenti à une authentique confiance en soi que couronne un apprentissage acquis. On irait donc de « De toute façon, je suis nul(le), j'y arriverai jamais, j'ai même pas envie d'essayer », à « J'ai réussi » en insérant, selon les besoins ou la gravité, des jalons accessibles :

1. Je suis nul(le)...
2. Ce travail-là, je n'y arrive pas.
3. Je veux bien essayer.
4. Je demande comment faire.
5. J'essaie de le faire.
6. J'arrive à le faire.
7. Je le fais.
8. J'ai réussi !

L'idée n'est pas de faire de cette échelle un processus unique et linéaire, et donc simpliste, vers le succès. On valorise juste l'effort en donnant des objectifs personnels à atteindre. Il arrivera évidemment des erreurs¹⁰³, des embûches, des imprévus, des stagnations, des véritables difficultés qui demanderont du temps et de l'énergie ou qui mettront en évidence des manques dans les bases nécessaires sur lesquelles s'appuyer pour mener à bien l'apprentissage prévu. On doit se préserver en tout cas de la vérification de la prophétie auto-réalisatrice en cas de nouvel échec (« Je le savais, moi, que j'étais nul(le) ! »). On prépare donc les élèves en amont à voir les échecs ni plus ni moins que comme des tentatives et des essais qui permettent de mettre de côté les mauvaises pistes de recherche. On insiste sur le fait que tout ne s'acquiert pas du premier coup, qu'il faut revenir à la charge, parfois recommencer ou faire autrement, que c'est un processus éminemment normal, aussi bien pour les enfants que pour les adultes, qu'il n'y a pas de danger à se tromper à l'école. Il faudrait même, pourquoi pas, faire avec eux le parallèle avec leur comportement et leur état émotionnel quand ils perdent ou gagnent à un jeu vidéo. Quelles sont leurs stratégies quand ils ratent une partie, quand ils échouent dans leur quête ou quels types d'efforts mettent-ils en œuvre pour accéder au niveau supérieur ? Même si personne n'est dupe sur la distinction des deux types d'activités en termes d'enjeux, d'image, de captation et de capture d'attention, de « gratification » plus ou moins immédiate¹⁰⁴, il n'en demeure pas moins qu'on peut leur montrer qu'ils sont tout à fait en capacité de s'engager d'eux-mêmes dans une activité cognitive nouvelle sans confondre effort et souffrance.

Réussir son parcours scolaire ne va pas de soi. Tous les élèves, à un moment ou à un autre, éprouvent des difficultés d'intensité et de niveau différents, qu'il faut considérer comme normales et logiques. S'il n'y a pas de résistance, si ça ne frotte ni gratte pas, même un peu, c'est qu'il n'y a pas de réel apprentissage, c'est que l'on travaille sur ce que l'élève sait déjà faire, avec plus ou moins de performance.

DIFFÉRENCIER SANS SIMPLIFIER L'APPRENTISSAGE

Quand les difficultés s'installent en durée, en fréquence et en intensité, il n'est plus question d'un élève qui a des difficultés mais d'un élève en difficulté. Il arrive même que l'enfant en question ne tente plus rien plutôt que de montrer qu'il peut échouer. Au « mieux », il se contentera de faire et refaire ce qu'il sait déjà faire et tentera de se faire oublier dans un coin de la classe, pour au moins « acheter la paix ». Ça n'en est pas moins une posture de refus avec laquelle il faudra composer et qu'il faudra traiter, notamment par la différenciation, à condition de reconnaître la singularité de chaque élève et de tout ce qui peut le faire progresser personnellement.

¹⁰³ Voir dans cet ouvrage « L'erreur comme compagne de route », p. 187.

¹⁰⁴ Voir à ce propos le fameux « système de la récompense » expliqué en 5 minutes par Lionel Naccache, neurologue, dans l'émission radio *Parlez-vous cerveau ?* de France Inter du 21 août 2017 : franceinter.fr/emissions/parlez-vous-cerveau.

L'idée est de miser sur des solutions communes qui tiendraient compte de l'ensemble des élèves de la classe, et non uniquement orientées vers les élèves dits « en difficulté ». Le principe est d'éviter les phénomènes de double tâche, en optimisant les informations qui vont servir à réaliser cette tâche, en ne gardant que l'essentiel utile à l'apprentissage. Attention donc aux excès de couleurs, de mises en page surchargées et de décorations diverses sur les documents donnés aux élèves qui peuvent brouiller le message.

En gardant le principe que cette différenciation doit se faire sur un temps proposé à tout le monde, il vaut mieux donner aux élèves les plus avancés les situations-problèmes prévues et de leur faire confiance pour suivre les balises et utiliser les ressources mises à disposition pour y arriver seuls. Par contre, pour les élèves les plus fragiles, on peut tout à fait leur proposer l'étude de problèmes ou d'exercices déjà résolus et alterner avec d'autres de même type à résoudre. Comme autres pistes concrètes, André Tricot fait les propositions suivantes¹⁰⁵.

- « Présenter les sources d'information que l'élève devra mettre en relation dans des modalités différentes : auditive, visuelle... », alors qu'on pourrait présenter sans répéter d'une seule façon aux élèves les plus avancés. Ces derniers ont déjà des images mentales, des connaissances construites et font seuls les liens pour se faire une représentation de concept que l'on veut aborder. On prend par exemple le réflexe d'écrire au tableau tous les mots-clés d'une explication qu'on donne oralement et collectivement, on les fait répéter. On propose autant que possible une illustration, une infographie, une animation, une photo, une capsule vidéo¹⁰⁶.
- « Si l'information à présenter est complexe (beaucoup d'éléments et de relations), la présenter progressivement, partie par partie... », alors que les élèves les plus avancés peuvent être directement confrontés à la complexité du tout et pourront distinguer par eux-mêmes les éléments imbriqués. Par exemple, dans un exercice de transposition grammaticale d'une phrase en cycle 2 ou d'un court paragraphe en cycle 3, on donne trois niveaux de difficulté : un premier dans lequel on demande de passer du singulier au pluriel, un deuxième du masculin au féminin et enfin un troisième avec transposition simultanée en genre et en nombre. On précèdera cette activité par des exercices structuraux oraux et collectifs, au cours desquels on sollicitera d'abord ceux qui savent en tant que personnes ressources. On active ainsi l'« effet vicariant¹⁰⁷ » : ce bénéfice que tout apprenant tire de l'observation de l'action de ceux qui savent faire, en général des pairs, reconnus par lui comme compétents. Dans le cadre d'une classe, cet effet se manifeste en général en dehors du discours et de l'enseignement direct dispensé par l'enseignant, mais il peut être organisé et encouragé à dessein.
- « Varier les exemples, avec parcimonie en début d'apprentissage... », alors qu'il peut être intéressant, à partir d'un certain niveau de maîtrise, de laisser les élèves mesurer la pertinence analogique parmi une large gamme d'exemples.
- « Faire disparaître le guidage progressivement... ». Si l'on veut faire rédiger par exemple un texte descriptif en cycle 3, on donne aux élèves les plus fragiles un questionnaire sur le thème étudié, dont les réponses serviront de base au propos final, puis seulement un cadre interrogatif général et neutre : « Quoi ? Qui ? Où ? Quand ? Comment ? etc. » Pour les élèves les plus avancés, cela peut représenter un surétayage contreproductif ou pour le moins un cadre trop rigide. On peut, par contre, préalablement les mandater pour construire le questionnaire à l'intention de leurs camarades.
- « Demander à l'élève de mémoriser les relations les plus importantes ». Il s'agit ici de faire repérer et mémoriser dans un premier temps les mots-clés ou les points saillants qui sont en relation. Une formulation synthétique qui les met en relation et/ou qui met en évidence une relation de cause à effet peut être élaborée. Par exemple : « Avec ils ou elles, on met toujours nt à la fin du verbe. » Les élèves les plus avancés pourront, eux, se renforcer « métacognitivement » en allant expliquer à leurs pairs ce qu'ils ont compris ou en produisant un écrit de synthèse.

¹⁰⁵ A. Tricot, « Quelles pistes concrètes proposer pour adapter les situations d'apprentissage ? », conférence de consensus « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », mars 2017. En ligne : cnesco.fr > Conférences consensus > Différenciation pédagogique > Paroles d'expert > Conditions de réussite.

¹⁰⁶ Par exemple, les animations des Fondamentaux de Réseau Canopé peuvent servir de base à la construction de vos séances mais peuvent également être des compléments pour aborder une notion différemment. Voir dans cet ouvrage « Les ressources en ligne », p. 173.

¹⁰⁷ Voir J. Bert, « Les effets positifs de l'apprentissage vicariant », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 454, juin 2007. En ligne : cahiers-pedagogiques.com/Les-effets-positifs-de-l-apprentissage-vicariant.

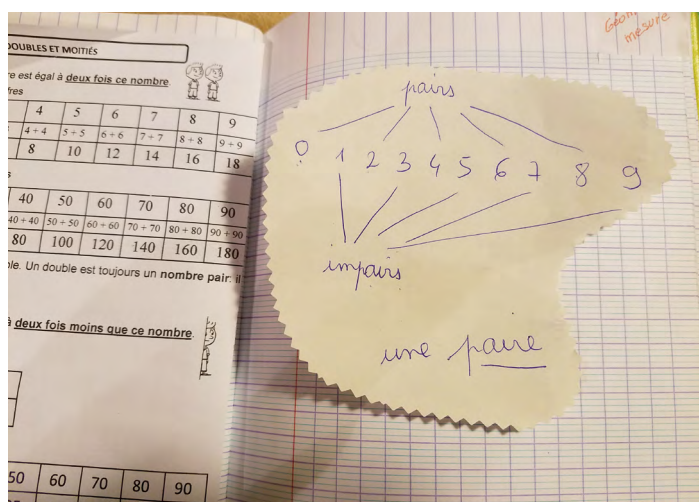
- « Ne pas présenter d'information transitoire continue (audio, vidéo) ; présenter plutôt des informations statiques, faire des pauses aux moments pertinents et guider l'attention sur les parties pertinentes... ». Quand on visionne un documentaire, en classe entière ou en petit groupe autonome, sauf quand l'effet de surprise est recherché pour servir d'accroche, on explicite les contenus et ce à quoi les élèves doivent s'attendre : « On va te parler de... On va t'expliquer comment... » On accompagne la diffusion d'un questionnaire d'exploitation¹⁰⁸ dont les réponses sont à trouver au fur et à mesure du visionnage. Méthodologiquement, on demande aux élèves de lire l'ensemble des questions avant de lancer le média et de compléter au crayon celles dont ils pensent d'ores et déjà connaître les réponses. Les enfants suffisamment autonomes pourront, eux, s'isoler en fond de classe pour suivre un document audio ou vidéo avec un casque en lien avec un apprentissage programmé et de nouvelles connaissances à acquérir. L'enjeu sera justement ici leur niveau d'attention sur un temps relativement long et même de les initier, dès le début du cycle 3, à la prise de notes¹⁰⁹.
- « Proposer du travail en groupe¹¹⁰ (selon un scénario et un objectif précis) quand l'apprentissage visé est éloigné des élèves ; sinon, le travail peut être réalisé seul... », alors que ce travail n'est pas nécessaire s'il n'apporte pas aux élèves de plus-value en termes de connaissances à partager.
- « Mettre en exergue ce qui est important, expliciter les liens entre les parties d'un tout... ». Comprendre une fable de La Fontaine est difficile sans explication du niveau de langue, du style et du vocabulaire. On propose une première lecture pour la poésie, on fait verbaliser ce qui a été compris, on fait reformuler par ceux qui ont pu saisir l'implicite du récit. On relit enfin une « traduction » en langue actuelle pour que tous les élèves puissent s'en faire une représentation mentale. Les discussions, débats et expressions des opinions de chacun ne pourront se faire qu'avec l'assurance que tout le monde a compris les ressorts de l'histoire. Alors qu'on peut, « pour les élèves les plus en avance, ne pas tout expliquer : engager les élèves dans des activités de production d'inférences, d'hypothèses, de conjectures ».

On gagnera enfin à proposer des activités suffisamment denses et exigeantes, dont le niveau de difficulté correspond à la partie haute de la zone proximale de développement de chaque élève. Le principe reste d'aménager la tâche mais de ne rien céder sur les contenus d'apprentissage. Cela implique pour vous un étayage tout aussi exigeant mais qui se doit de rester mesuré. Face, par exemple, à une consigne écrite apparemment incomprise, il peut suffire d'inviter l'élève hésitant à la relire encore une fois devant vous. Dans 8 cas sur 10, vous verrez inmanquablement ses yeux s'éclairer. Le clin d'œil complice que vous lui ferez à cet instant le rassurera et lui fera sentir que vous étiez finalement plus sûr de sa compétence qu'il ne l'était lui-même ! Pour les élèves qui résistent, on prend le temps de revenir avec eux sur la finalité de la tâche, de la faire verbaliser, on s'assure que les prérequis pour ce travail sont suffisamment solides. On revient et on s'appuie sur ce que l'élève sait pour l'amener vers ce qu'il ne sait pas encore ou qu'il a oublié : « Tu vois, dans la table de 2, on va de 2 en 2. Et, bien c'est pareil pour la table de 5, on va de 5 en 5 » ou encore « Tu vois, on te demande de ranger dans l'ordre croissant. C'est croissant que tu ne comprends pas ? Le contraire c'est décroissant. Tu te souviens quand on en a parlé la semaine dernière/le mois dernier/... on faisait quoi avec les nombres ? ». Ainsi de suite, on vérifie si le savoir est là mais juste endormi ou s'il faut être plus explicite et descendant. Si, pour ce dernier exemple, c'est l'hésitation classique entre « croissant » et « décroissant », on reprend le sens du préfixe *dé-* en multipliant les exemples pour ancrer le sens lexical. On réexplique les sens des signes mathématiques < et >. Dans l'exemple ci-après, il s'agissait de la confusion entre « pair » et « impair ». Pendant que la classe était lancée sur les exercices d'application, on a proposé à cette élève de CE1 une leçon-minute, réalisée « sur mesure », à emporter dans son cahier pour compléter la leçon collective.

¹⁰⁸ C'est notamment ce que propose Bruce Demaugé-Bost sur son site autour des documentaires de l'émission *C'est pas sorcier* : bdemaug.free.fr/CPS.htm

¹⁰⁹ Une compétence essentielle à aborder dès le cycle 3. Jean-Michel Zakhartchouk donne des pistes dans son ouvrage *Apprendre à apprendre* [Chasseneuil-du-Poitou, Réseau Canopé, 1^{re} éd. 2015, 2019].

¹¹⁰ Voir dans cet ouvrage « Le travail en groupe », p. 145.



Exemple de trace écrite personnalisée de remédiation. © Ben Aida

On a là la possibilité d'une action finement ciblée pour relancer l'apprentissage. Ça ne dure qu'une minute et le gain cognitif est optimal. Ces élèves ainsi formés deviennent même par la suite référent pour la notion qui leur faisait obstacle. Peu importe qu'il s'agisse de microcompétences, le gain en estime de soi et la motivation induite par ce statut sont indéniables. Il faudrait toujours avoir à portée de main quelques feuilles de brouillon ou un bloc de notes repositionnables afin d'être paré pour l'individualisation de la remédiation et l'efficacité de la rétroaction...

« NE SE CONCENTRE PAS SUFFISAMMENT SUR SON TRAVAIL »

Cette formule qu'on retrouve régulièrement sur les comptes rendus et autres bulletins, usitée par bon nombre d'enseignants, semble, de fait, basée sur des observations de signes extérieurs liés au comportement : agitation, bavardage, et toute attitude liée à une participation active à la « vie souterraine » de la classe – celle qui se passe entre les élèves, à l'insu de l'enseignant¹¹¹ –, mais qui ne dit rien sur les capacités cognitives ou attentionnelles réelles de l'élève. Il pourrait même y avoir là de la contre-intuition à analyser, par exemple, tout mouvement spontané ou répétitif comme un manque de concentration. Certains enfants ont effectivement besoin d'avoir une activité motrice, si minime soit-elle, à associer à leur activité cognitive. Cela va du « clic-clic » du stylo 4 couleurs, à la jambe qui balance en cadence ou qui tape sur le pied de la table, sans oublier le balancement sur sa chaise.

Il y a souvent un grand malentendu réciproque quand on dit à un élève : « Concentre-toi ! », sans compter le message porté par l'attitude, le ton de la voix et l'affect qui transparaissent en plus de l'injonction verbale. Cela peut juste vouloir dire et être reçu tel quel : « Arrête de bavarder, arrête d'embêter les autres, sois calme et sage ! » En fait, ce qu'il faudrait entendre et attendre, c'est ce que conseille directement Jean-Philippe Lachaux aux enfants aux prises de notre monde de distractions : « Le problème, c'est que l'attention a tendance à bouger dans tous les sens alors que justement se concentrer, c'est arriver à la maintenir sur une cible, c'est-à-dire rester stable, un peu comme sur une poutre. Il faut donc apprendre à rester stable sans tomber et c'est possible en classe et en dehors, à condition de comprendre les forces qui, dans le cerveau, bousculent notre attention¹¹²... »

¹¹¹ Voir dans cet ouvrage « La "vie souveraine" et la "vie souterraine" », p. 112.

¹¹² J.-P. Lachaux, *Les Petites Bulles de l'attention. Se concentrer dans un monde de distractions*, Paris, © Odile Jacob, 2016, p. 13-14. Jean-Philippe Lachaux est neurobiologiste, chercheur en neurosciences cognitives et auteur de nombreux ouvrages, publications et communications très concrètes et pratiques sur l'attention et les stratégies pour améliorer ses capacités de concentration.

L'attention en classe, et surtout dans des tâches imposées, n'est pas innée, elle s'acquiert, elle s'entraîne, pour apprendre à mettre de côté les éléments distrayants et distracteurs, et gagner la capacité de rester centré dans une activité mentale mais aussi d'être endurant quand il s'agit d'en enchaîner plusieurs. Cela implique que l'enseignant lui-même connaisse ses propres mécanismes pour pouvoir accompagner et outiller ses élèves.

LE CANCRE A LA VIE DURE

Les problèmes d'attention, de comportement peuvent donc recevoir des réponses pédagogiques, avec ou sans aides spécialisées, selon que les causes sont liées à des troubles ou handicaps connus et médicalement diagnostiqués, ou à un manque de cadre éducatif. Pour les cas les plus graves, on ne règle évidemment pas tout dans la classe, en un an, mais l'action est nécessaire et relève de toute façon du champ de compétences des enseignants dans le cadre de la prise en compte de la diversité des élèves, de leurs parcours personnels et du principe de l'inclusion scolaire.

C'est malheureusement souvent les mêmes élèves qui, de façon récurrente, ont cet extraordinaire pouvoir de mettre l'enseignant lui-même en difficulté, avec souvent la conséquence de lui faire monopoliser l'essentiel de son temps et de son énergie, voire de le faire sortir de ses gonds. Malgré la fatigue ou le manque d'outils et/ou de recul professionnel, il faudra veiller à ne pas leur rendre la vie plus dure qu'elle ne l'est déjà pour eux.

Il faudra donc trouver des solutions pour ne pas « subir » ces comportements difficiles. Le recul ou le pas de côté qu'il est nécessaire d'avoir sur le moment n'est vraiment pas évident. L'enseignant, autant que quiconque, n'est pas une machine froide capable en toutes circonstances de faire face à une situation conflictuelle et stressante avec un ou plusieurs élèves.

Il faudra au moins être capable, avec l'expérience, de détecter les signes avant-coureurs d'une déstabilisation de votre état affectif, d'une colère qui monterait en vous. Vous aurez par exemple à mesurer votre niveau de fatigue et à rester vigilant, le cas échéant, qu'elle ne vous fasse pas perdre votre distance professionnelle et qu'elle ne provoque pas votre énervement face au comportement provocateur d'un élève. Si malgré tout, ce processus négatif se déclenche en vous, il faudra vous obliger à vous rappeler que vous êtes l'adulte et lui l'enfant, il est de votre responsabilité de régler le conflit par le haut. Il faudra être capable d'analyser ce que cela fait résonner en vous et qui pourrait ne pas vous faire agir avec raison et professionnalisme.

Des pistes permettent de contenir et canaliser des risques de débordements et gagnent à être mises en œuvre, d'abord auprès de l'élève concerné, puis dans la classe et sans aucun doute au niveau de l'école¹¹³. L'urgence et la priorité en cas de crise restent de s'assurer de l'absolue sécurité et intégrité physique et affective de tous. On passe la main à un autre adulte pour prendre le temps de retrouver son calme et mieux revenir dans la relation. On diffère le règlement tant que les émotions fortes sont trop présentes.

Ces élèves sont justement ceux qui ont le plus besoin de l'école et des enseignants. Ce sont bien eux finalement qui sont au cœur des missions d'éducation et d'enseignement, à qui doit être destiné tout le bénéfice de votre exigeante bienveillance, ce sont eux qui doivent être ramenés vers les savoirs et qui marqueront durablement votre parcours professionnel. Pour Daniel Pennac, « l'idée qu'on puisse enseigner sans difficulté tient à une représentation éthérée de l'élève. La sagesse pédagogique devrait nous représenter le cancre comme l'élève le plus normal qui soit : celui qui justifie pleinement la fonction de professeur puisque nous avons tout à lui apprendre, à commencer par la nécessité même d'apprendre¹¹⁴ » !

¹¹³ Notamment en appui sur le site Climat scolaire de Réseau Canopé : reseau-canope.fr/climatscolaire. La DSDEN de l'Ariège propose également un guide-repère très complet : « Repères et outils pour aider et accompagner les élèves en difficulté de comportement », septembre 2018. En ligne : ac-toulouse.fr/dsden09/pid35250/accueil.html > Vie de l'élève > Scolarité.

¹¹⁴ D. Pennac, *Chagrin d'école*, Paris, © Éditions Gallimard, 2007, p. 274-275. C'est un formidable plaidoyer pour la prise en compte et la bientraitance envers les élèves « atypiques » et pourtant pas si rares. La lecture de cet ouvrage devrait être obligatoire pour quiconque a enseigné, enseigne ou s'y destine...

Les élèves à besoins éducatifs particuliers

Les « EBEP » sont les élèves dont le parcours scolaire peut se dérouler relativement correctement pour peu qu'on ait clairement identifié et pris en compte leur trouble ou leur handicap, que des mesures d'accompagnement et/ou compensation aient été mises en place au moyen de projets et de plans individualisés. On trouve pour ce faire :

- le projet d'accueil individualisé (PAI). Il concerne des élèves ayant un handicap reconnu par la MDPH¹¹⁵ ;
- le projet personnalisé de scolarisation (PPS). Il concerne les élèves atteints de troubles de la santé (allergie, maladie chronique, intolérance alimentaire, etc.) ;
- le plan d'accompagnement personnalisé (PAP). Il concerne les élèves présentant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages (dyslexie, dyspraxie, etc.) ;
- le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). Il concerne les élèves en retard et/ou ayant des difficultés scolaires qui risquent de ne pas maîtriser les connaissances et compétences attendues en fin de cycle.

Vous serez plus que partie prenante au sein de l'équipe éducative dans le choix, la mise en place ou la poursuite de ces différents plans, dans le cas où certains de vos élèves en relèveraient déjà. Vous aurez à vous renseigner en ce sens en prenant vos fonctions. Le directeur vous transmettra toutes les informations utiles les concernant. Vous pouvez également vous appuyer sur le document très synthétique¹¹⁶ que propose le ministère, pour être au clair sur les différentes procédures à suivre pour accompagner au mieux les enfants concernés et leurs familles.

L'organisation de la classe doit tenir compte de la diversité des profils et s'appuyer même dessus pour construire une communauté éducative. Tout ou presque de ce qui peut être imaginé pédagogiquement pour des élèves à profils éducatifs particuliers trouve une pertinence et une utilité certaine auprès des autres élèves de la classe. On fait souvent le même constat pour les dispositifs développés dans les classes spécialisées et qui sont transférables et adaptables très avantageusement en classes dites « ordinaires ». Nicolas Zannettacci, maître formateur rompu aux pratiques pédagogiques coopératives l'a expérimentée : « On trouve de nombreux témoignages de formateurs, d'inspecteurs, d'orthophonistes, de chercheurs, de spécialistes, qui vantent les mérites d'une organisation de la classe qui soit bénéfique pour les enfants à besoins particuliers, et donc pour tous les élèves, selon l'adage "ce qui est bon pour un est bon pour tous". À la lecture des recommandations de ces spécialistes venus d'horizons divers, on constate que ces enfants (qu'ils soient dyslexiques, à haut potentiel ou en décrochage scolaire) ont finalement tous les mêmes besoins : des repères fixes, d'une organisation de la classe qui offre la responsabilisation, qui vise l'autonomie, qui donne un cadre rigoureux, des repères stables et lisibles¹¹⁷. »

Enfin, parce que la coopération ne concerne pas que les élèves, des enseignants, spécialisés ou non, partagent des ressources et outils numériques au service des élèves à besoins éducatifs particuliers, qu'ils ont eux-mêmes créés, adaptés et expérimentés. Les plus intéressants sont rassemblés dans un Padlet¹¹⁸ par Alain Michel, médiateur de ressources et services à l'Atelier Canopé 11 – Carcassonne.

¹¹⁵ Maison départementale des personnes handicapées [MDPH]. Fonctionne comme un guichet unique pour toutes les démarches liées aux diverses situations de handicap.

¹¹⁶ « Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ? », décembre 2014.

¹¹⁷ Rémi Samier et Sylvie Jacques, tous deux orthophonistes, proposent en ce sens un livret complet et synthétique consacré aux apports des recherches actuelles en neuropsychologie et en sciences cognitives, à leur compréhension et aux bénéfices que peuvent en tirer les enseignants dans leurs classes : « Pédagogie et neuropsychologie : quelles stratégies pour l'enseignant ? ».

¹¹⁸ padlet.com/alainm/ebep

L'essentiel à retenir

Cinq postures d'élève

- La posture première : se lancer dans la tâche sans trop réfléchir
- La posture ludique-créative : détourner la tâche ou de la represcrire à son gré
- La posture réflexive : permettre à l'élève de comprendre les finalités, les ratés, les apports d'une activité
- La posture de refus
- La posture scolaire : rentrer dans les normes scolaires attendues, tenter de se caler dans les attentes du maître

S'appuyer sur les dispositifs existants pour accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers

Différencier n'est pas simplifier !

L'élève est un individu à part entière !

- Observer les enfants pour identifier leur personnalité
- Prendre connaissance de leur parcours et antécédents
- Effacer l'ardoise de chaque élève pour un nouveau départ

[Re]donner confiance aux élèves

- Observer les postures des élèves face aux apprentissages
- Identifier les difficultés rencontrées
- Proposer des repères objectifs pour avancer étape par étape
- Préparer les élèves à voir les échecs comme des tentatives et des essais
- Considérer les difficultés comme normales et logiques
- Développer leur capacité de concentration

La classe en tant que groupe

Les premiers instants

L'organisation de l'accueil des élèves le jour de la rentrée est vraiment tributaire des habitudes de l'école. Il est difficile ici de proposer une journée « clés en main » transposable en tout lieu et à tout niveau de l'école élémentaire. L'accueil des CP ne sera forcément pas le même que celui des CM2 qui gagnent leurs galons de vétérans. Une rentrée dans une petite école appartenant à un regroupement pédagogique intercommunal ne se fera pas dans les mêmes conditions que dans une grosse école urbaine de 18 classes.

L'organisation générale aura été prévue en équipe lors de la réunion de prérentrée. Logiquement, les élèves sont informés avant l'été de la classe qu'ils fréquenteront. Les nouveaux ont la surprise en arrivant. L'idéal sera de préparer des feuilles A3 avec les listes des noms par classe, affichées près du lieu de regroupement pour faciliter le repérage par les parents.

Selon la taille et la configuration de l'école, l'accueil de tous les élèves se fait généralement dans la cour ou sous le préau. À l'école élémentaire, les élèves peuvent arriver seuls, mais les parents sont les bienvenus et sont souvent invités à s'attarder un peu, ne serait-ce que pour transmettre quelque information utile.

Dans les écoles qui ont instauré l'accueil direct dans les classes, les élèves sont invités à les rejoindre dans le calme et seront attendus sur le seuil par leur professeur.

Parfois, on opte pour une solution hybride : sur le modèle du cycle 1, les CP sont accueillis de façon plus personnalisée dans la classe avec leurs parents, tandis que les élèves des autres niveaux repèrent et rejoignent les points de regroupement prévus.

Vous aurez donc à vous placer à l'endroit où votre classe est censée se ranger, en adressant un petit mot à chaque enfant qui arrive et à sa famille. Vous expliquez que lorsque cela sonnera c'est ici qu'il faudra se mettre en rang par deux. Vous pouvez, pourquoi pas, profiter de ce moment pour faire une ronde des prénoms : on invite les élèves à former un cercle et chacun se présente. On peut rajouter un jeu brise-glace : « On dit ce qu'on préfère et ce qu'on déteste » (vous jouez aussi !) ou on associe un petit geste à son prénom. À la fin, votre défi sera de réussir à réattribuer tous les prénoms...

Les premières règles pour fonctionner

LES DÉPLACEMENTS

Avant de rejoindre la classe, on explique les modalités de rangement et de déplacement en groupe et les conditions habituelles d'entrée dans les locaux. Expliquer n'est pas simplement décrire, c'est expliciter les raisons des choix réglementaires dus notamment à la sécurité ou au respect de ceux qui sont déjà au travail dans les autres classes. Si la vôtre est à l'étage, on repère avec les élèves les endroits où ils doivent s'arrêter pour que le groupe reste « surveillable ». Le principe pourrait être que quand on se déplace sur un parcours nouveau ou potentiellement accidentogène, vous ayez l'ensemble de la classe directement et continuellement dans votre champ de vision.

UNE PLACE FIXE DANS LE RANG

Sur ce point essentiel de gestion de groupe, Jeanne Chatel, professeure des écoles souvent en déplacement avec sa classe, est très au fait des risques et des responsabilités qui incombent à tout enseignant lors des sorties.

Dans la journée, nous nous déplaçons relativement souvent : lors des récréations, pour aller dans un autre lieu de l'école, pour sortir de l'école, pour nous déplacer sur la voie publique. Il est donc impératif que le rang soit ordonné, ne serait-ce que pour une question de sécurité et de respect (pour les autres classes au travail, pour les autres usagers des espaces publics).

J'ai donc décidé d'attribuer une place fixe dans le rang à chaque élève. Afin de ne pas figer cette organisation, ce sont les enfants qui choisissent leur binôme et régulièrement [toutes les deux ou trois semaines]. Je leur attribue ensuite un numéro de place dans le rang. Cela me permet tout d'abord de les aider lors de la formation du rang en les appelant, mais également de vérifier rapidement si quelqu'un manque à l'appel. Enfin, lors de déplacements en car, ils doivent monter dans l'ordre et s'asseoir avec leur binôme, nous faisant gagner un temps considérable.

Évidemment, cela réduit les libertés des élèves, mais cela ne semble pas leur poser de problème dans la mesure où ils choisissent leur camarade et qu'ils ont conscience du temps que nous gagnons, notamment sur le temps de récréation où ils seront libres. De plus, il me semble que certains élèves ne vivant pas bien les moments de mise en rang et de déplacement se sentent soulagés par cette organisation permettant de ne pas avoir à demander à un camarade s'il est d'accord pour se ranger avec lui, de ne pas être bousculé et de pouvoir se déplacer sereinement.

Au fil de l'année, les élèves sont capables de former seuls le rang en appelant eux-mêmes les numéros.

Il faudra donc exercer les élèves à se ranger, surtout les plus jeunes ou les classes les plus promptes à s'agiter. Vous pouvez, par exemple, mettre en place un jeu de rapidité à la fin d'une récréation : on rompt et reforme le rang le plus rapidement possible sans confondre vitesse et précipitation. On le fait en 20 secondes, puis 15, puis 10 et parfaitement en 5 secondes. On explique que c'est plus qu'un jeu, qu'à l'occasion d'un exercice d'évacuation, on aura besoin de savoir le faire.

Et si, malgré cet apprentissage, une agitation ultérieure trop grande survient, qui pourrait mettre en cause la sécurité au moment de la sortie de la classe par exemple, pendant la formation du rang ou de son début de déplacement, il ne faut pas hésiter à l'arrêter, voire à faire faire demi-tour au groupe pour un retour en classe. Tant pis s'il faut prendre une minute ou deux supplémentaires. On fait appel calmement à la responsabilité de chacun en rappelant notamment qu'une trop grande agitation peut engendrer des bousculades. Il ne vous reste plus qu'à mesurer l'impact du rappel à l'ordre les fois suivantes pour lever les mesures restrictives, et faire avec les élèves le constat qu'une sortie de classe calme et organisée permet de profiter de la totalité du temps de récréation.

AVANT D'ENTRER DANS LA CLASSE

Arrivés devant la classe, vous demandez le silence et l'attention de tous, par exemple avec votre doigt sur la bouche et vos yeux grands ouverts. Tentez l'exercice de capter, ne serait-ce que très furtivement, le regard de chacun d'eux. Cette connexion particulière conditionne la bonne passation de votre consigne. C'est le geste professionnel qui va vous suivre toute votre carrière. Il vous faudra le tester, vous l'approprier, l'affiner jusqu'à qu'il soit pleinement efficace. Il se dit que d'obtenir le silence attentif de tout un groupe d'enfants en moins de cinq secondes, sans cri excessif ni geste démesuré, est un bon indicateur d'une autorité bien posée ! Et y arriver en une dizaine de secondes quand on débute n'est pas du tout déshonorant...

Vous expliquez également aux élèves le placement provisoire pour ce jour et qu'en fonction de l'organisation à venir du travail, ils vont être amenés à changer plus ou moins régulièrement de place. Pour les plus petits de cycle 2, il pourra être plus approprié que le placement vous incombe. Pour les plus grands du cycle 3, on peut leur laisser un choix, conditionné par leur capacité pour ce jour à ne pas faire des tablées exclusives de copains/copines uniquement intéressés par la « vie souterraine¹¹⁹ » de la classe...

Les élèves sont alors invités à entrer dans la classe dans le plus grand calme, à trouver leur place, prédéterminée le cas échéant par une étiquette.

ET LA POLITESSE ?

Dans certaines écoles, il est de coutume que les élèves, en entrant dans la classe, aillent se placer debout à côté de leur bureau et ne s'assoient qu'à l'invitation de l'enseignant. On peut avoir des avis différents à propos de cette pratique. Ce qui peut être plus alarmant c'est de ne plus savoir pour quelles raisons elle perdure dans votre école (« On a toujours fait comme ça... »). S'il s'agit pour les élèves de « faire honneur » à l'enseignant, ce peut être problématique pour le type de relations de proximité que vous voulez avoir avec eux dans le cadre d'une classe où chacun peut gagner en autonomie, en citoyenneté et en marge de manœuvre proportionnelle aux compétences acquises. L'enseignant mérite la politesse mais certainement pas la déférence. Par contre, si l'objectif est de marquer et de faire conscientiser ce moment précis de la classe comme une entrée en institution, et marquer la « césure féconde¹²⁰ » dont parle Philippe Meirieu entre le dedans et le dehors, entre le monde récréatif et le monde scolaire, c'est effectivement un rituel qui peut trouver une cohérence dans sa finalité de réinstitutionnaliser la chose scolaire.

C'est exactement la même problématique quand un adulte entre en classe à l'impromptu. Doit-on demander aux élèves de se lever ? C'est une question à discuter en équipe pour que l'ensemble des professeurs de l'école adoptent les mêmes pratiques. C'est un geste de « courtoisie » que l'on peut réserver uniquement aux invités occasionnels mais qui ne concernerait pas les autres adultes usagers quotidiens et donc familiers de l'école.

Quand vous vous retrouverez enfin face à vos élèves assis, que l'effervescence des premiers instants sera passée, que vous aurez redemandé silence et attention comme précédemment sur le seuil, prenez le temps de vous présenter si ça n'a pas déjà été fait dans la cour.

Toujours selon les habitudes de l'école, dites comment vous souhaitez être appelé : « maître/maîtresse », « votre prénom », « maître/maîtresse + votre prénom », « madame/monsieur », « madame/monsieur + votre nom... » Fatalement, selon la dénomination choisie, cela va forcément induire le vouvoiement ou le tutoiement. C'est là encore un point à questionner en équipe par souci de cohérence. On aurait tendance à dire que le « tu » est plus naturel, plus courant et accepté au cycle 2 qu'au cycle 3, sans que ce soit rédhibitoire pour autant dans les classes de CM. On peut estimer que ce n'est pas le vouvoiement qui fait le respect (les enfants tutoient leurs parents). Beaucoup de collègues se laissent tutoyer et se font appeler « maître/maîtresse ». D'autres trouvent l'usage du prénom trop familier. C'est aussi un point de vue qui se défend.

¹¹⁹ Voir dans cet ouvrage « La "vie souveraine" et la "vie souterraine" », p. 112.

¹²⁰ Lire l'article très éclairant de P. Meirieu « Le démarrage d'un cours » sur son blog : meirieu.com > Cours et outils de formation > L'école au quotidien > Le démarrage d'un cours.

Peu d'entre eux imposent finalement quoi que ce soit et remarquent que la plupart des CM1/CM2 passent au vouvoiement au cours de leurs dernières années en élémentaire.

TUTOIEMENT OU VOULOIEMENT ?

Aurélié Sicard, enseignante chevronnée, n'impose ni le tutoiement ni le vouvoiement mais travaille ce point de manière explicite.

Je n'ai aucune règle instaurée, cela vient de la posture, je suis en multiniveaux et j'ai toujours eu des classes uniques allant de la grande section au CM2. Les élèves en cours de CM se mettent spontanément à me vouvoyer, effet de groupe ? Posture de ma part qui change ? Je « désétaye » et aide à transformer le lien : je fais une séquence sur les registres de langue assez longue avec des jeux de réécriture de texte, de la théâtralisation, mise en voix, en gestes, en postures. J'utilise des chapeaux pour symboliser le registre de langue. Je leur montre que l'adulte (moi avec) maîtrise les différents registres et les utilise en fonction de l'interlocuteur auquel il s'adresse. On joue ensuite à se mettre « dans la peau de... ». C'est de l'EMC sous une certaine forme. Je leur parle aussi de la nécessité de maîtriser les registres de langue et les postures dans leur future vie d'adulte. On cherche comment on s'adresserait à telle ou telle personne qui entrerait dans la classe, quel mot on utiliserait... c'est d'ailleurs un moment très jouissif pour eux de changer de casquette et de m'entendre aussi adopter le langage familier !

Quant au prénom, au début de ma carrière, j'étais encombrée par le « maîtresse ». Les élèves m'appelaient par mon prénom, je le leur avais sans doute demandé... Et à mon retour de trois années à l'étranger, avec l'expérience, la maturité, le recul, l'éloignement de ma langue, j'ai mis du sens, mon sens, derrière ce mot, le « maître/maîtresse » : le lien, la confiance, le cheminement côte à côte, la chaleur... Les élèves m'appellent donc maîtresse et parlent de moi en évoquant mon prénom, je n'ai rien demandé, rien soufflé. Quant aux familles, j'enseigne dans un petit village dans un contexte fort de proximité et chacun m'appelle bien comme il le souhaite, souvent par mon prénom, je ne place rien derrière cela... pour moi la relation et sa composante se situent ailleurs... pas dans le nom qu'on donne aux gens, pas dans le vouvoiement ou tutoiement qu'on donne...

Quoi qu'il en soit, votre posture doit être en cohérence avec ce même souci de distance et de rapport à l'adulte référent que vous allez construire avec vos élèves. Vos attitudes, votre discours doivent installer de la confiance mais également une proximité contrôlée. Même si l'on opte pour le tutoiement, éventuellement déjà en usage dans l'école, on évitera les surnoms et diminutifs aussi bien pour vous que pour les élèves. L'ensemble de la classe doit clairement percevoir que vous ne vous inscrirez ni dans la proximité ludo-récréative de l'équipe d'animation du périscolaire, ni dans le registre relationnel intime et privé du cercle familial.

LA PRISE DE PAROLE

Une fois les présentations faites, que chacun est à sa place du jour, toujours en vous assurant de l'attention de tous, c'est le moment très précis de proposer une des règles les plus essentielles pour fonctionner dans un groupe, à savoir la mise en place d'un protocole indiscutable de prise de parole. À l'occasion de ces premières minutes de la première heure du premier jour, il apparaît fondamental que les élèves comprennent qu'ils sont dans un lieu singulier, institutionnalisé, d'encouragement à l'expression et la communication mais pas à n'importe quelles conditions. La parole doit absolument être réglée et organisée si l'on veut de l'échange plutôt qu'une succession de monologues autocentrés et cacophoniques. Il faudrait pouvoir leur dire : « Nous allons vivre ensemble toute cette année, vous voyez, nous sommes nombreux, et il ne sera pas possible de s'exprimer aussi naturellement qu'à la maison, que dans la cour, ou que quand on discute dans un coin isolé de tout avec une seule autre personne. »

On peut ainsi établir les règles suivantes.

- Quand on veut s'adresser à la classe, on demande la parole et on parle à haute voix.
- On ne pourra pas être plusieurs à parler à haute voix en même temps.
- On a besoin de savoir quand quelqu'un à quelque chose à dire.
- On a besoin de savoir que les autres sont prêts à écouter.
- On a besoin de savoir si ce qui a été dit a été compris ou pas.
- On a besoin de savoir s'il y a une urgence à parler ou à répondre immédiatement.
- On n'a pas le droit de couper la parole (sauf si on remarque quelque chose de suffisamment important demandant une interruption).

Les exemples proposés ci-dessous, modifiables et adaptables à vos exigences, peuvent bien résumer et rappeler les attendus pour tous.

Il va falloir faire preuve d'une fermeté intransigeante, que vous vous appliquerez, cela va sans dire, également à vous-même, pour faire respecter ce premier corpus de règles. Un tel protocole est mobilisé et mobilisable à tout moment, quand vous demanderez à la volée par exemple « Tout le monde m'écoute ? » ou encore « Qui veut lire le texte ? ». C'est à vous de conventionner avec vos élèves les réponses gestuelles attendues. Ainsi, le traditionnel et poncif « Qui a fini ? » qu'on lance à la classe entière ne peut plus être monopolisé par les sempiternels et bruyants « Oui ! » des quelques élèves en avance. Avec les exemples proposés, ces derniers pourraient brandir silencieusement leur pouce tandis que les autres lèveraient le poing.

EXEMPLES DE RÉPONSES GESTUELLES LORS DE PRISES DE PAROLE

Je suis d'accord 	Je demande la parole 	On me gêne 	Je souhaite intervenir immédiatement et très brièvement 
Mais aussi : - J'ai compris - J'ai entendu - Tout va bien - Oui...	Pour une réponse longue, pour développer un argument ou une explication	Mais aussi : - Je ne suis pas d'accord - Je n'ai pas compris - J'ai besoin d'aide - J'ai un problème - Non...	Pour rebondir sur le propos d'un autre, pour répondre du tac au tac, pour apporter une courte explication très précise

Source : création de l'auteur.

Les rappels à ces règles risquent d'être nombreux et normaux tant que les automatismes ne sont pas pris, il faut absolument s'y tenir !

Des activités pour se connaître

Pour commencer à donner corps au groupe-classe, on peut proposer plusieurs activités à adapter et intercaler judicieusement entre les temps plus disciplinaires prévus au cours de cette première journée : des jeux axés sur l'intérêt d'être plusieurs pour avancer.

- Rédiger une petite fiche de présentation (Je m'appelle..., j'habite..., j'aime..., je déteste...) suivi d'une lecture pour les volontaires. C'est une activité classique de (re)connaissance. On commence à se livrer un peu aux autres, en gardant le contrôle de ce que l'on dit de soi, sans que ce soit trop intrusif.
- Se lancer dans une œuvre collective à partir des productions artistiques individuelles, pour décorer la classe, la porte d'entrée, fondées par exemple sur des calligraphies originales des prénoms.
- Écouter une musique puis en discuter collectivement (avec activation du code de prise de parole). Proposer d'écrire un titre ou une phrase en lien avec les émotions ressenties lors de cette écoute. On parle toujours de soi, on se découvre davantage. Il faudra sans doute aider les élèves et trouver les mots à poser sur les sensations qui auront été suscitées.
- Lire un conte, une nouvelle, un album à la classe. On peut prolonger par un petit débat interprétatif¹²¹.
- Visiter l'école. C'est particulièrement recommandé pour les CP. On en profite pour (re)préciser les règles de déplacement, les règles de la cour, les rôles et fonctions des personnes croisées.
- Faire un jeu de connaissance dans la cour.
- Mettre en place des jeux coopératifs¹²². Ce sont de très bons outils pour remplacer les rivalités par une véritable émulation pour réussir et gagner ensemble.
- Mettre en place des outils/dispositifs de régulation des conflits et de communication non violente.
- Travailler explicitement sur l'identification et gestion des émotions pour soi-même (enfant et adulte) et chez l'autre : « Je suis en colère... » plutôt que « tu m'énerves... » ; « J'ai besoin que... » plutôt que « tu dois... ». Il va sans dire que ce travail trouve tout son sens quand il est mené et harmonisé sur l'ensemble de l'école.

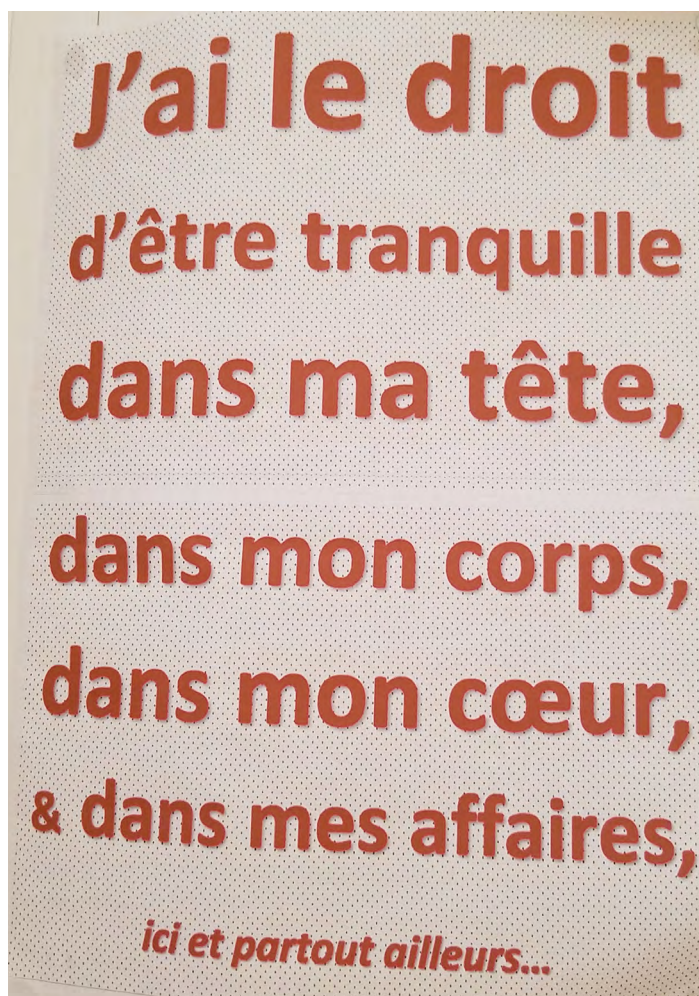
¹²¹ Vous pourrez aussi y trouver la matière ultérieure à une discussion à visée philosophique. Le site de Michel Tozzi est une référence en la matière : philotozzi.com. Voir également le travail très concret avec des élèves de cycle 2 en ateliers philo de Christelle Lecœur, professeure des écoles : carabouillealecole.eklablog.com > Français > Ateliers philo.

¹²² Voir les ressources de l'OCCE 71 : occe71.fr/et-si-nous-apprenions-la-cooperation-en-nous-amusant et de l'ICEM 34 : icem34.fr/ressources/organiser-la-cooperation > 5. Les jeux coopératifs.

Des droits et des besoins fondamentaux

Pour que le groupe-classe fonctionne, pour que chaque membre qui le compose se sente à sa place et partie prenante, chacun a besoin de sécurité sur les plans psychique, physique, affectif et matériel. Cela découle des lois universelles qui devraient protéger l'intégrité de chaque humain, le reconnaître en tant que personne digne d'intérêt et de respect. Comment mettre en place ce climat serein ? le vivre ensemble ? Par quoi commencer ?

Dans l'urgence et l'intensité des premiers jours, on peut commencer par poser fermement, littéralement et explicitement le postulat issu directement des lois et besoins fondamentaux : « J'ai le droit (tout comme toi, lui/elle, vous/vous, eux/elles) d'être tranquille dans ma tête, dans mon corps, dans mon cœur et dans mes affaires, ici (à l'école) et partout ailleurs. » On le lit, on l'affiche, on le redit, on le fait vivre et on s'y réfère en toutes circonstances, pas uniquement au moment des crises et des conflits, mais tous les jours, rituellement, quand on annonce le programme de la journée, qu'on rappelle les règles de vie et d'où elles découlent.



Exemple d'affiche sur les droits fondamentaux.
© Ben Aida

C'est effectivement autour de ses besoins premiers que sont discutées et construites, idéalement sur un temps institutionnalisé et apaisé, les règles de fonctionnement de la classe : les prises de parole, les déplacements, les rangements, les répartitions des fonctions et services « communautaires ».

Dès le premier jour, on organise un conseil de classe spécial rentrée, un débat pour déterminer les besoins et conditions pour bien apprendre à l'école. Cela permet d'envisager en creux le traitement des dysfonctionnements potentiels, les plus bénins et les plus graves.

DROITS, DEVOIRS ET BESOINS DE CHACUN

Nicolas Zannettacci, PEMF, propose une marche à suivre empirique testée dans sa classe pour appréhender le climat général.

Il faut prendre le temps d'exprimer, nommer, lister, classer les besoins de chacun dans la classe pour être bien. On explicite ce qu'on cherche à construire avec eux. On les élève. On obtient une carte mentale, ou un tableau, ou une liste. Il y a fort à parier qu'on pourra regrouper les besoins de chacun en trois grands groupes : travailler dans de bonnes conditions, être en sécurité physique et affective, exister.

Avec la classe, on construit une échelle de sanctions et un règlement de la classe qui se veut explicite.

Pour soi, on se documente, on s'informe et se forme sur les notions de sanction/réparation éducative¹²³.

	Mes droits La loi me protège	Mes devoirs La loi protège les autres	Échelle de sanctions Elles me servent à comprendre et grandir
Loi n° 1 Nous sommes à l'école pour travailler, apprendre et grandir dans de bonnes conditions	J'ai le droit de : – travailler, apprendre ; – me déplacer si besoin ; – parler, m'exprimer ; – avoir une bouteille d'eau.	J'ai le devoir de : – travailler ; – permettre aux autres de travailler tranquillement ; – respecter le code de la parole ; – remplir ma bouteille pendant les pauses.	1 ^{er} échelon : rappel oral 2 ^e échelon : pause personnelle, fermer les yeux, recentrer son cerveau [objectif : se recentrer] 3 ^e échelon : coin calme, isolé dans la classe [objectif : se ressourcer]
Loi n° 2 Chacun doit se sentir en sécurité physique et affective	J'ai le droit d' : – être en sécurité affective ; – être en sécurité physique.	J'ai le devoir de : – garder mes mots blessants [moqueries, insultes, méchancetés, menaces...] ; – respecter le corps des autres ; – réconforter quelqu'un que j'ai blessé, même sans faire exprès.	4 ^e échelon : exclusion temporaire dans une autre classe, réflexion écrite ¹²⁴ pour soi et/ou pour les parents, une partie de la récréation à discuter avec l'enseignant [objectif : réfléchir]
Loi n° 3 Les enseignants sont là pour tous les enfants	J'ai le droit de : – demander de l'aide aux enseignants.	J'ai le devoir de : – laisser de la place aux autres enfants ; – aider les autres enfants [dans le travail et dans les relations].	Hors-cadre : à construire au cas par cas En cas de violence physique : directement 4 ^e échelon

¹²³ Voir S. Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2009. Voir aussi B. Robbes, « Note sur la discipline positive », décembre 2015. En ligne : meirieu.com > Interactions > Échanges de pratiques et de documents ; le dossier « La sanction » des *Cahiers pédagogiques* n° 451, mars 2007.

¹²⁴ Voir le blog Univers de ma classe avec de nombreux outils très pratiques dont une fiche de réflexion bien conçue, à adapter en fonction du niveau : universdemaclass.blogspot.com > Classe > Gestion du comportement > « Établir des règles dans la classe ».

La « vie souveraine » et la « vie souterraine »

Il faut avoir été observateur au fond d'une classe pour se rendre compte combien la vie « souveraine » que pense contrôler l'enseignant est bien différente de la vie « souterraine » que mène ensemble, en parallèle, l'écrasante majorité des élèves. Cette vie entre pairs qui leur appartient est faite bien souvent de belles amitiés, de sentiments amoureux et d'émotions fortes, de fous rires et aussi de puérilités inoffensives. Cela se passe en classe quand vous avez le dos tourné (ou même pas), dans les rangs et les couloirs, dans la cour, sur le chemin de l'école, dans la rue et même à présent, pour les plus grands du cycle 3, en ligne sur les réseaux sociaux... Beaucoup de ces disputes et mésententes trouvent leurs sources et leurs lieux de fomentation dans la vie plus ou moins cachée de leur monde sans adultes. C'est seulement quand ça remonte accidentellement à la surface de la vie « souveraine », ou quand la pression est trop forte pour l'un d'entre eux, que le problème affleure et que vous en prenez connaissance. Il ne faut pas perdre de vue non plus que les élèves d'une même école se connaissent et portent un vécu commun bien souvent depuis la maternelle : amitiés, inimitiés, défiance, « leadership » positif ou négatif, et parfois de déjà vieilles rancœurs trop bien installées.

Vous pourriez donc malheureusement être amené à hériter, à votre arrivée dans l'école, de situations conflictuelles entre les élèves déjà anciennes et quelque peu « enkystées ». Généralement, ce sont des cas connus pour lesquels des médiations ont sans doute été déjà faites et dont vous aurez à prendre connaissance auprès de l'équipe pédagogique.

Bien heureusement, tous les soucis relationnels entre enfants n'ont pas cette intensité et se résolvent très bien, pour peu qu'on sache les écouter. C'est étonnant, mais beaucoup n'ont besoin que de ça. Vous serez surpris du nombre de fois où vous les verrez arriver de loin, plein de colère l'un envers l'autre et repartir comme deux complices aussitôt après avoir déposé leur plainte et sans que vous n'ayez dit grand-chose...

Apaiser les petits conflits du quotidien

LE POIDS DES GROS MOTS

On pourrait considérer comme « petits conflits », ceux justement qui sont gérables dans le cadre de la classe et grâce aux ressources qui y sont disponibles. Ce sont aussi les petits gestes involontaires et petites incivilités isolées, le gros mot, l'insulte, la mauvaise parole qui a dépassé la pensée... Il ne faudrait surtout pas commettre l'erreur de prendre à la légère ce qui, d'un point de vue adulte, semblerait justement dérisoire. Les enfants, eux, les vivent sur le moment avec une intensité émotionnelle très aiguë. Ils attendent de l'enseignant ni plus ni moins que du soutien, de la justice et, le cas échéant, une réparation, même symbolique.

On ne parle pas ici du (même tout petit) coup (même impulsif, mais tout de même intentionnel) de pied, de coude ou de main qui pourrait déjà faire partie de la catégorie supérieure. Il est d'ailleurs noté échelon 4 chez Nicolas Zannettacci...

Avec l'expérience, on finit par remarquer et comprendre les mécanismes et les déclencheurs des petites disputes dans le groupe-classe. Pour autant, chaque situation a sa spécificité. On peut juste se préparer à ce que cela arrive et anticiper les protocoles et actions en fonction du type de troubles de l'ordre normal de la classe. C'est l'intérêt d'avoir notamment bien discuté collectivement, dans la classe et au niveau de l'école, l'échelle des sanctions, pour que tout le monde sache à quoi s'attendre en cas de conflit causé ou de préjudice subi.

UNE DISCIPLINE DE CHANTIER

D'abord, le meilleur moyen d'éviter les problèmes est de faire en sorte de limiter les conditions pour qu'ils arrivent. Cela veut dire que plus vos enseignements seront pensés et anticipés et moins il y aura de flous et de temps informels aux cours desquels naissent bien souvent l'ennui, l'oisiveté et parfois les conflits. On en revient également aux différentes postures qu'adoptent les élèves dans le cadre scolaire. Il est bien évident que tout ce qui les amènera vers plus de réflexivité canaliser les énergies dans le travail et réduira les tentations de se distraire des apprentissages. Malheureusement, les plus parfaites préparations et organisations de classe n'empêcheront pas les malentendus, les maladresses, les mauvaises interprétations des intentions des uns et des autres, et évidemment tout ce que les enfants amènent de l'extérieur de l'école. La porosité est totale, ils viennent comme ils sont, avec leurs soucis, leurs humeurs et leurs émotions fortes.

LA MAIN COMME OUTIL DE GESTION DE CRISE

Quand survient la dispute, il n'est pas aisé pour un enfant de prendre spontanément du recul et faire le pas de côté face à sa propre colère. Il faut qu'il soit capable d'abord de la reconnaître, de la nommer et de comprendre comment la faire redescendre pour n'avoir à se servir que de sa parole et de ses arguments pour faire part de son mécontentement.

Pour aider les enfants à maîtriser leur colère, vous pouvez vous appuyer sur une courte vidéo complémentaire du livre *Le Cerveau de votre enfant*¹²⁵. On y permet aux enfants de comprendre le fonctionnement du cerveau quand l'émotion est trop forte et que la colère s'installe. À partir d'une schématisation sommaire du cerveau par le poing ouvert/fermé, on leur enseigne très astucieusement la gestion émotionnelle. Dans les moments de crise, ce geste de main aide à accompagner le discours rassurant et « explicatif » pour la compréhension, la régulation et finalement l'atténuation de ces moments problématiques.

LE MESSAGE CLAIR POUR L'APRÈS-CRISE

Quand l'émotion est à peu près sous contrôle, on peut enfin reparler avec raison et finir de traiter le trouble avec la personne avec laquelle on est en prise pour lui transmettre un « message clair ». C'est à l'origine un outil issu des mouvements de communication non violente. Il permet aux enfants (et aussi aux adultes) d'exprimer ce qu'ils ressentent suite à un conflit (ou tout autre type d'interaction) directement à la personne concernée. Très simplement, on se met à part, dans un endroit calme, et on dit à l'autre dans quel état émotionnel on se trouve, ce que l'on ressent ou qu'on a ressenti suite à une action qui nous a affectés ou qu'on a appréciée. On demande si l'autre a entendu. Ce dernier confirme. C'est tout.

¹²⁵ D. Siegel, T. Payne Bryson, *Le Cerveau de votre enfant*, Paris, Les Arènes, 2015. Voir la vidéo « Le cerveau dans la main » sur YouTube : youtu.be/9aONSCU9v.w.

LE MESSAGE CLAIR : AIDE-MÉMOIRE

1. Est-ce que tu veux faire un message clair ?

2. Quand tu as

Tu expliques ce qui s'est passé

3. Ça m'a

Tu expliques ce que tu as ressenti

4. Je voudrais

Tu fais une demande à l'autre

5. Est-ce que tu as compris ?

Tu vérifies que l'autre a bien compris

Ce petit dialogue, simple en apparence, demande à être enseigné. Il faut d'abord avoir travaillé avec ses élèves l'identification et l'expression de leurs sentiments, pour qu'ils intègrent bien les conditions et les limites de ce protocole. Il se révèle être ensuite d'une grande efficacité pour de nombreux petits désaccords et malentendus avant qu'ils ne deviennent vraiment conflictuels, ou pour dire, a contrario, sa reconnaissance pour un acte que l'on a apprécié venant de l'autre. Il permet la compréhension d'un acte vécu comme blessant ou réconfortant et développe l'empathie. Il n'y a à aucun moment de mise en cause directe des personnes, on reste sur l'action : pas d'attaques, pas de reproches, pas d'invectives, pas de questions stériles à propos des raisons du comportement. Un message clair et efficace dure 30 secondes !

Il existe des variantes avec des demandes de reformulation ou même des propositions de réparation. C'est questionnable car sans doute trop complexe pour être transférable à tous les âges et niveaux de classe d'une école.

Le dispositif « EMC, partageons ! », créé par des enseignants pour faire vivre les programmes d'enseignement moral et civique, propose sur le sujet de nombreuses ressources éprouvées (#DéfiMessageClair¹²⁶), adaptées et à destination de tous les niveaux de l'école élémentaire. On ne peut pas non plus oublier sur ce point le formidable travail de terrain fourni par l'ICEM 34¹²⁷ avec de nombreux documents qui font référence.

¹²⁶ Voir le site du dispositif : emcpartageons.org.

¹²⁷ icem34.fr/ressources/classe-cooperative/les-messages-clairs

Tenir conseil

« Au commencement une classe d'enfants, une maîtresse d'école. Comment passer du bavardage à la parole ? De la classe espace à la classe lieu ? Comment passer d'un espace sauvage ou la loi du plus fort fait rage à un lieu de vie collective ? [...] Le conseil de coopérative est la loi. Parole et pouvoir partagés, la classe est une société démocratique qui se construit¹²⁸... »

Qu'on l'appelle en élémentaire « conseil coopératif », « conseil de coopérative », « conseil de classe », « conseil d'élèves » ou « conseil » tout court, cette instance est un temps réglé d'organisation et de gestion de la vie de la classe au cours duquel participent les apprentis-citoyens que sont les élèves pour (essayer de) mieux vivre ensemble, en classe, dans la cour et dans toutes les activités scolaires.

EXEMPLE D'AFFICHE D'INSCRIPTION AU CONSEIL

JE M'INSCRIS POUR LE CONSEIL	
J'écris mon prénom dans la bonne rubrique et je note sur mon bloc le sujet et les raisons de mon [mes] intervention[s]	
Informations/Demandes/Propositions	Problèmes/Remerciements/Félicitations

D'une durée de 15 à 45 minutes selon l'âge, généralement hebdomadaire, en deux sessions parfois, il peut être organisé en début de semaine avec une dimension organisationnelle et/ou le vendredi avec des fonctions plus fortes de bilan, forcément en classe entière, idéalement en cercle.

Pour fonctionner et trouver toute sa cohérence, il s'inscrit dans une démarche pédagogique émancipatrice et démocratisante. Cela implique que l'adulte accepte de partager le pouvoir. L'enseignant mènera ainsi les premières séances et cédera la présidence une fois le dispositif rôdé et les maîtres-mots connus, pour se positionner comme tout autre membre de la communauté-classe. Les élèves ne sont pas dupes, ils savent que vous restez l'adulte référent, que vous préviendrez les dérives et les débordements, quitte à poser votre veto légal d'enseignant responsable. Néanmoins, le conseil permet rapidement de révéler la puissance de l'écoute et la reconnaissance de l'enfant comme individu à part entière.

À l'heure dite, on s'installe donc en cercle, en classe, en plaçant les chaises autour des tables. On apprend aux élèves à être de moins en moins bruyants pour le faire.

¹²⁸ C. Pochet, F. Oury, *Qui c'est l'conseil ?*, Paris, La Découverte, 1979.

EXEMPLE DE DÉROULE D'UN CONSEIL COOPÉRATIF

Le président s'appuie sur les maîtres-mots, ci-dessous surlignés, pour mener la réunion.

Le secrétaire prend note des discussions et décisions prises.

Le président : « Le conseil commence » (le silence se fait). « On rappelle les règles » [relues par le secrétaire : « Je lève la main pour demander la parole. J'écoute l'autre et je respecte ce qu'il dit. Je ne me moque pas. Je garde confidentiel ce qui se dit lors du conseil. Je ne critique pas sans proposer une solution. Trois fois gêneur, je suis exclu. »]

1. On évalue la classe coopérative

Le président : « Qui pense que la classe a bien fonctionné cette semaine ? » Selon le protocole établi des réponses gestuelles, on compte, par exemple, les pouces levés et les poings serrés.

2. Les décisions du dernier conseil

Le président : « On relit les décisions du dernier conseil ! » (rôle du secrétaire).

3. Les informations

Le maître (et/ou le délégué et/ou les élèves inscrits sur le cahier) donne des informations concernant la classe ou l'école (une prévision de sortie, un changement d'emploi du temps, l'annonce de l'arrivée d'un nouvel élève, d'une visite, des informations pour les parents, etc.).

4. Les propositions

Les élèves inscrits sur le cahier ou le maître peuvent proposer des actions, des activités ou des modifications des règles de vie.

Le président : « Qui a des propositions à faire pour la classe ? » Le secrétaire donne le nom des élèves inscrits, le président donne la parole : « La parole est à : » Chaque élève inscrit parle à son tour et ceux qui veulent intervenir attendent que leur camarade ait terminé.

Le président : « Qui vote pour la proposition de ? » On vote pour chaque proposition mais le maître garde un droit de veto.

Le président : « Adopté ! » On décide alors des modalités d'application. Ou « Rejeté ! »

5. Les demandes

Les élèves inscrits font leur demande à la classe [changement de ceintures de comportement, changement de place, etc.].

6. Les problèmes

Le président : « Qui a un problème que le conseil pourrait régler ? » On ne peut parler que des présents, on peut mettre en cause le maître ou la maîtresse, on doit d'abord avoir essayé un message clair ; le secrétaire donne le nom des inscrits. « La parole est à »

Celui qui a un problème : « J'ai un problème avec/à cause..... parce que/quand »

Le président : « La parole est à » [celui/celle qui est mis(e) en cause]

Le/la mis(e) en cause : explication/justification/défense.

Le président : « Y a-t-il des témoins ? » Les témoins s'expriment. « Qui a quelque chose à proposer ? » On décide du règlement de l'affaire.

7. Les félicitations/remerciements

Le président : « Qui a des félicitations ou des remerciements à faire ? » Le secrétaire donne le nom des inscrits. Chacun félicite en expliquant sa raison.

8. Conclusion

Le président : « On relit les décisions ! » Le secrétaire relit.

Le président : « Ça va ? » Tous les participants font signe en même temps.

Pouce en l'air : je trouve que ce conseil a bien fonctionné et a fait avancer la classe.

Poing fermé : ce conseil n'a pas bien fonctionné et n'a pas fait avancer la classe.

Pouce en l'air d'une main et poing fermé de l'autre en même temps : ce conseil n'a pas complètement réglé tout ce qui y était prévu.

Le président : « Le conseil est terminé ! »

En fonction des sujets, des vigilances sont évidemment à poser, car des dérives sont possibles par manque de cadre ou par oubli des valeurs qui sous-tendent le conseil coopératif.

D'abord, pour l'enseignant lui-même « qui pourrait, consciemment ou pas, user du conseil pour faire valider ses propres opinions, ses volontés personnelles. Les membres du conseil, aveuglés par le leurre de la parole libérée, ne seraient amenés à ne voter que pour les idées de l'adulte, ne les considérant pour diverses raisons que comme les seules alternatives équitables. Le conseil deviendrait alors le lieu d'expression du pouvoir des pensées d'un adulte manipulateur et perdrait toutes ses vertus éducatives¹²⁹... »

Ensuite, il y a des conseils où « seules les critiques sont abordées et des sanctions sont posées. Le conseil devient plus un tribunal qu'un lieu où s'exprime la coopération. Plaignants et accusés ne se contentent rapidement plus des décisions du conseil qui est alors déconsidéré en tant que cœur du groupe¹³⁰... »

Enfin, c'est « lorsque c'est uniquement la parole des leaders du groupe qui émerge ou que seules leurs opinions conduisent aux décisions posées par le conseil, celui-ci ne fonctionne plus puisque l'échange démocratique opère moins¹³¹ ».

Ceci dit, bien mis en place et bien mené, le conseil coopératif est une institution claire et sécurisante qui offre assurément au groupe une dynamique propre qui l'aide à avancer. Il existe bien évidemment beaucoup de variantes. Le conseil est et devient ce que le groupe-classe concerné en fait. Il peut être le lieu d'expression et de gestion des émotions pour mieux grandir.

« J'AI UN PROBLÈME »

Dans la classe de CP de Christelle Lecœur, au menu du conseil d'un vendredi, un problème concernant les goûters et l'intervention d'un certain Monsieur Rêveur.

Certains enfants, qui n'ont pas de goûter, font du chantage aux autres : « Si tu ne partages pas ton goûter avec moi, je ne serai plus ton copain. » Classique, mais récurrent, donc important à traiter.

Le conseil propose des solutions – refuser fermement, dire qu'on n'a pas besoin de ce genre de « copain », faire un message clair pour exprimer sa tristesse face à cette menace, avvertir la maîtresse, etc. – et rappelle la possibilité de faire appel à un adulte en cas d'échec des messages clairs.

Puis on programme une discussion à visée démocratique et philosophique sur l'amitié.

Ensuite, B., alias « Monsieur Rêveur », demande la parole : « J'ai un problème quand les autres pleurent. Ça me rend tellement triste que je ne sais pas quoi faire. » Est-ce que ça a un rapport avec le fait que « Monsieur Impassible », depuis le début de la semaine, pleure chaque matin parce qu'il a du mal à quitter sa maman ? Il ne nous avait tellement pas habitués à montrer ses émotions que ça déstabilise tout le monde... En tout cas, tous les enfants semblent très concernés par le problème de « Monsieur Rêveur » et les conseils pleuvent : aider quelqu'un à se relever, accompagner un camarade pour faire un message clair si les pleurs sont causés par quelqu'un d'autre, aller chercher un adulte si on ne sait pas comment s'y prendre, rassurer et consoler avec des mots gentils, prendre dans ses bras, faire une caresse sur la joue comme la maîtresse, faire un message clair positif...

Je savoure, car habituellement, le moment « J'ai un problème » du conseil de vie fait émerger tout ce qui ne va pas avec les autres, ce qui gêne les élèves dans la vie collective. C'est normal, c'est pour moi l'une des fonctions importantes du conseil : mettre le doigt sur ce qui pose problème dans le quotidien de la classe et le mettre en réflexion collective pour permettre de multiplier les points de vue et de chercher des solutions tous ensemble.

Cette dimension de décentration est très importante à mes yeux, d'autant plus avec des CP, qui sont souvent encore tout étonnés de découvrir que le monde ne tourne pas autour d'eux.

Mais aujourd'hui, il me semble que B. a changé de registre, ne mettant plus en réflexion collective le comportement d'un autre, quelque chose d'extérieur à lui-même, mais le sien, en l'occurrence une empathie paralysante. Ce petit bonhomme de six ans tout juste ne demande pas au conseil de régler un problème, mais de l'aider à grandir.

¹²⁹ « Dérive démagogique ». Voir S. Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, op. cit., p. 215-217. Les trois dérives sont parfaitement décrites avec des pistes utiles pour les déjouer.

¹³⁰ « Dérive judiciaire », *ibid.*

¹³¹ « Dérive psychosociologique », *ibid.*

L'essentiel à retenir

Les premières règles pour fonctionner

- Donner les modalités de rangement et de déplacement
- Obtenir le silence et l'attention de tous
- Placer provisoirement les élèves
- Instaurer un protocole de parole
- Commencer par des activités de découverte des autres
- Expliquer les droits et besoins fondamentaux de chacun

Tutoiement ou vouvoiement ?

- Pas de règle, mais garder la bonne distance !

Apaiser les conflits

- Penser et anticiper les enseignements pour éviter les temps informels
- Canaliser l'énergie dans les apprentissages
- Concevoir un protocole gestuel de crise
- Proposer un message clair après la crise
- Tenir un conseil coopératif pour les décisions concernant la vie de classe

La classe en tant qu'espace

L'ergonomie et la disposition de la classe

La classe est évidemment un lieu partagé, un territoire à s'approprier collectivement au sein duquel chacun va avoir à trouver sa place et ses repères. Le positionnement de votre bureau doit être tel que vous puissiez avoir accès à votre matériel et aux documents et affichages obligatoires pour le suivi et le fonctionnement de la classe. Cet espace se fera en fonction de la disposition générale des tables des élèves, même si, en choisissant par exemple un des coins de la classe, vous garderez une vision suffisamment étendue sur l'ensemble des élèves. La disposition globale de la classe est elle-même conditionnée par les choix pédagogiques que vous allez faire. C'est bien en rapport avec la situation d'apprentissage et le type de relations que vous voudrez instaurer avec vos élèves qu'une ergonomie précise devra s'imposer.

Logiquement, un placement isolé en rangées parallèles est plutôt réservé à une posture magistrale, et idéal pour transmettre une information, faire un exposé ou une conférence. Les interactions sont principalement descendantes de l'enseignant vers le groupe-classe qui est dans l'écoute. Cette disposition frontale correspond à la méthode d'enseignement simultané¹³². La variante en double colonne, dite de l'« autobus », a l'avantage de permettre le travail en binôme. Le placement en grand U avec épis intérieurs permet toujours une transmission collective mais va faciliter aussi les échanges et les débats en grand groupe, et même permettre des travaux en triades en déplaçant judicieusement quelques chaises.

Le positionnement en îlots, quant à lui, convient bien à l'enseignement collectif à condition qu'aucun élève ne tourne complètement le dos au tableau. Il est le plus adéquat pour le travail en groupe autonome si la méthodologie et les dispositifs sont bien pensés et quand l'autonomisation des élèves est bien enclenchée. On peut même réunir la classe entière en assemblée en déplaçant uniquement les chaises, pour un débat, un conseil coopératif, une discussion à visée philosophique.

En début d'année, quand les temps collectifs pilotés directement par l'enseignant sont encore majoritaires¹³³, quand les automatismes et les « routines¹³⁴ » ne sont pas encore assurés, qui plus est avec une classe que vous sentiriez vive, il sera plus approprié d'opter pour une configuration « face au tableau » ou en « U » qui limitent les distractions et bavardages. Vous pourrez choisir une organisation en îlots dès qu'un dispositif solide de travail en groupe¹³⁵ ou en binôme sera opérationnel.

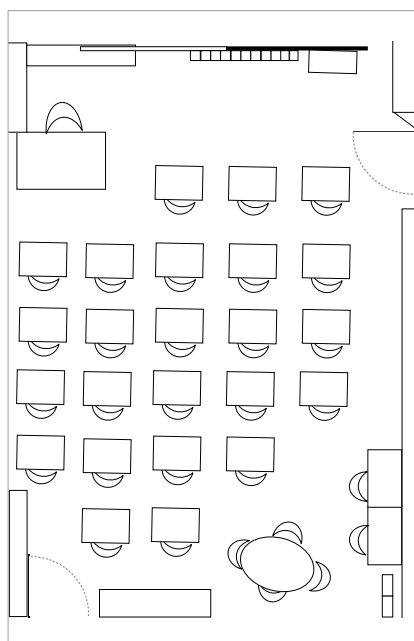
¹³² Méthode consistant à faire faire la même chose à tous en même temps, souvent dans le cadre d'un cours simple avec une classe très homogène. C'est un héritage des écoles de Jean-Baptiste de La Salle datant du XVII^e siècle.

¹³³ Voir dans cet ouvrage « Un double parcours », p. 83.

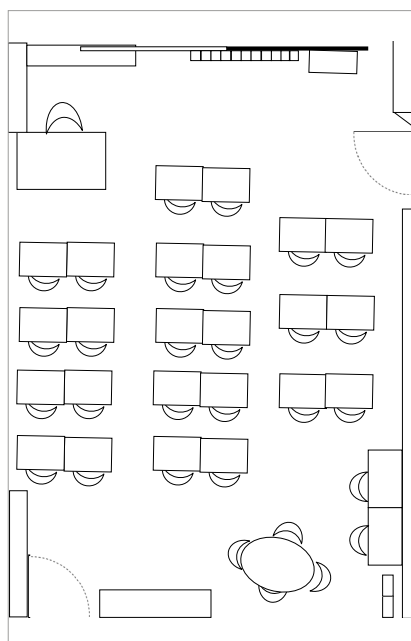
¹³⁴ Voir dans cet ouvrage « Fixer des routines efficaces », p. 137.

¹³⁵ Voir dans cet ouvrage « Le travail en groupe », p. 145.

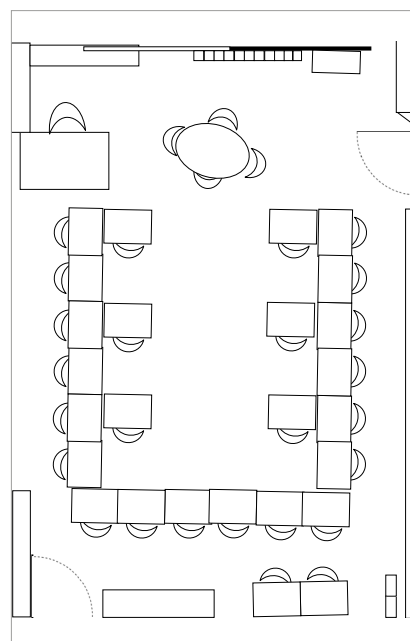
CINQ ORGANISATIONS DE LA CLASSE



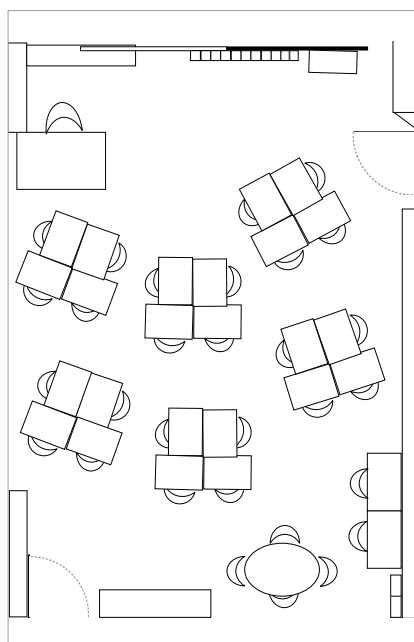
1. Disposition frontale



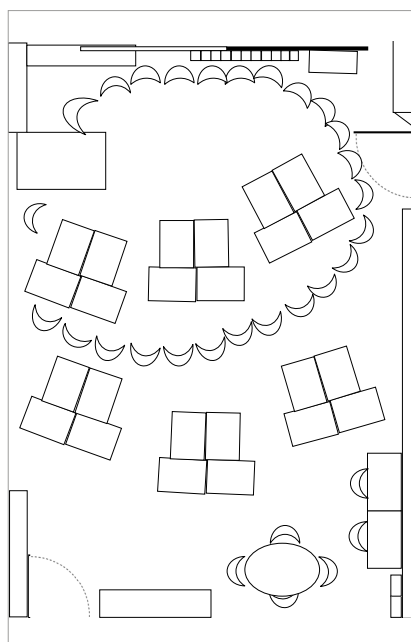
2. Disposition en double autobus



3. Disposition en grand U avec épis intérieurs



4. Disposition en îlots



5. Disposition en assemblée

Source pour les cinq organisations : création de l'auteur.

Pour débiter, vous avez donc tout intérêt à commencer avec un agencement suffisamment sécurisant pour vous mais qui reste autant que possible adapté à la mise en place de la différenciation, à l'encouragement d'interactions fertiles entre les élèves et ouvert aux principes et avantages de la personnalisation des apprentissages.

En fonction de la place et des moyens à votre disposition, vous pourrez organiser au fil de l'année des « coins » dédiés pour des ateliers permanents (bibliothèque, table d'exposition, cabinet des curiosités, coin informatique...). Là aussi, les modalités de fréquentation de ces espaces sont à réfléchir avec les élèves et doivent être clairement posées. Pour une réflexion plus avancée autour des aménagements spatiaux favorisant les apprentissages, vous pouvez vous intéresser à des démarches telles que la « classe flexible » et/ou les « centres d'autonomie¹³⁶ ». Elles nécessitent un investissement matériel certain et une sérieuse ingénierie de mise en œuvre pour des résultats, à ces conditions, très intéressants.

Cela va sans dire, vous aurez à tenir compte des besoins singuliers des élèves en situation de handicap. Plus communément, il y a aussi ceux qui portent des lunettes et des différences notables de gabarits à prendre en compte lorsqu'il s'agit de classes multiâges.

Également, un certain nombre de précautions doivent être prises pour assurer la sécurité et une circulation aisée, voire l'évacuation, avec l'accessibilité totale et directe vers les sorties de la classe, les portes de communication, les issues de secours.

On s'assure aussi que :

- chaque élève ait un espace personnel pour ranger ses affaires. Le plus commun est le casier sous le bureau. On peut envisager, en plus ou à la place, un système de rangement en fond de classe qui accueillera le matériel, les cahiers et les classeurs qui ne servent pas quotidiennement ;
- chaque élève puisse voir facilement les zones de projection des travaux collectifs, tableaux et affichages référents ;
- chaque élève puisse disposer, en fonction de son niveau d'autonomie, d'un environnement numérique de travail adapté. Ce peut être un ou plusieurs ordinateurs fixes et/ou des tablettes numériques selon l'équipement disponible. Il va sans dire que la possibilité d'avoir accès à internet devra se faire avec un principe de filtrage efficient des contenus¹³⁷. Le directeur ou vos collègues seront à même de vous informer sur le dispositif choisi dans votre école. Sinon, il est essentiel de vous adresser à l'animateur informatique (ERUN) de votre circonscription dont c'est le rôle de vous accompagner dans ce domaine. Enfin, une charte d'utilisation discutée, explicitée et adaptée à l'âge des élèves aidera fortement à la responsabilisation de chacun¹³⁸.

¹³⁶ Des informations et des ressources sur la plateforme Prim à bord, notamment « Quand l'espace classe participe à la différenciation pédagogique » sur primabord.eduscol.education.fr/quand-l-espace-classe-participe-a-la-differenciation-pedagogique. Voir également l'expérience très motivante de « Maîtresse Aurel » sur son blog : maitresseaurel.eklablog.com.

¹³⁷ Voir eduscol.education.fr/internet-responsable > Fiches Légamédia > Réguler les usages du numérique > Filtrage.

¹³⁸ Voir, par exemple, la charte numérique de l'école Blaise-Pascal de Nevers sur ele-nevers-blaise-pascal-58.ec.ac-dijon.fr.

Les affichages

UNE MULTITUDE DE FONCTIONS

C'est une constante, les murs de toutes les classes de toutes les écoles ont toujours été investis par les enseignants. L'intérêt d'utiliser tous ces espaces pour accompagner les apprentissages est indéniable. Néanmoins, c'est un geste qu'il faut réinterroger quand il prend de trop grandes proportions et/ou quand on finit par oublier les finalités de ces outils professionnels que sont les affiches. Force est de constater qu'il existe une confusion sur les différents types d'affiches et d'affichages que les élèves ont sous leurs yeux tous les jours. Ils n'ont effectivement pas tous le même statut ni la même fonction. Certains sont obligatoires et/ou pérennes, d'autres sont évolutifs, en construction ou temporaires. Certains, clairement administratifs, vont servir uniquement à l'enseignant, à son remplaçant et donnent à voir des traces concrètes du travail de la classe. D'autres sont vraiment destinés aux élèves comme des ressources, des guides ou des aide-mémoire, sans oublier les affichages artistiques, des œuvres étudiées, et enfin ceux purement décoratifs et esthétiques.

LES AFFICHAGES ADMINISTRATIFS OBLIGATOIRES ET/OU FONCTIONNELS

Ils permettent la continuité du service en cas de suppléance et le fonctionnement de la classe.

Les trois réglementairement obligatoires sont :

- l'emploi du temps, souvent provisoire et annoncé comme tel les premiers jours de l'année puis fixé, au minimum, par période ;
- le règlement intérieur. Il est donné aux parents à la réunion de rentrée, puis discuté et expliqué en classe avec les élèves et officiellement affiché à la suite de l'affiche des besoins et droits universels¹³⁹ ;
- les consignes d'évacuation. Elles disent pourquoi, quand et comment quitter le plus rapidement la classe. Les issues de secours et lieux de regroupement devront être repérés et expérimentés en plus des exercices obligatoires de prévention.

Les indispensables :

- les services de récréation, précisant les lieux, les roulements et les collègues concernés ;
- la liste générale des élèves, avec l'indication des âges, du sexe et des niveaux de classe ;
- la liste des élèves inscrits à la cantine, aux activités pédagogiques complémentaires (APC), à l'aide aux devoirs ;
- les programmations par domaines d'enseignement, à moins que cela face doublon avec les documents de préparation présents dans le vade-mecum de la classe.

Ceux plus particulièrement destinés aux élèves :

- les règles de vie. Elles auront été discutées collectivement. La confection de l'affiche peut avantageusement être confiée aux élèves selon le niveau. Elle peut aussi être illustrée ;
- les tableaux de responsabilités ;
- l'échelle du comportement ;
- les codes de prise de parole ;
- l'échelle de la propreté de la classe ;
- les chartes d'utilisation et de fréquentation des différents espaces de la classe.

¹³⁹ Voir dans cet ouvrage « Des droits et des besoins fondamentaux », p. 110.

LES AFFICHAGES PÉDAGO-DIDACTIQUES

Au fur et à mesure de l'institutionnalisation des notions abordées, on peut élaborer pour ou avec les élèves des affichages sur lesquels ils pourront s'appuyer tant que l'apprentissage n'est pas terminé en leur permettant de réactiver des connaissances ou des procédures. Ils doivent aussi être sobres et pragmatiques pour que le décorum ne parasite pas le fond. C'est particulièrement important pour les élèves les plus fragiles.

Leur rôle « aide-mémoire » doit être pris au pied de la lettre. En effet, ils ne doivent rester qu'une aide, pas directement la solution ou la règle mais permettre de refaire le cheminement qui conduit à celle-ci. On peut ainsi afficher des phrases modèles pour les homophones grammaticaux, des amorces de tableaux de conjugaison pour les verbes irréguliers mais fréquents. Chacun navigue dans sa propre « zone proximale de développement » tout en évitant l'« effet Topaze¹⁴⁰ ». En effet, l'enjeu est que l'étayage mis en place pour soulager l'effort ne se substitue pas à la réflexion nécessaire pour franchir l'obstacle. L'idée est de faire reconstruire mentalement par les élèves le chemin qui a mené à la solution.

Par exemple, les « raccourcis » cognitifs et mnémotechniques de la démarche « GRECO pour mieux écrire¹⁴¹ » se présentent sous forme d'affichettes « alarmes ». Placées au-dessus du tableau, elles orientent mais n'en disent pas trop non plus. Cela représente, par exemple, une vingtaine d'affichettes pour les principales règles d'accords, les plus gros pièges et les notions « rentables¹⁴² » du programme scolaire en étude de langue.



Très vite, d'ailleurs, on peut observer que certains élèves se spécialisent spontanément dans la vigilance de tel ou tel type d'erreurs. Vous pourrez encourager très explicitement cette émergence d'élèves ressources et pourquoi pas d'élèves experts qui seraient au centre d'un enseignement coopératif et réciproque¹⁴³.

À ce type d'outils, on peut ajouter des cartes allant du plan de la commune au planisphère (à associer avec un globe terrestre), pour faire prendre conscience aux élèves de l'échelle des différents territoires. Il ne suffit pas bien sûr d'afficher, c'est aussi une astreinte quotidienne de s'y référer, d'aller pointer à plusieurs échelles, le massif montagneux, la ville, le pays ou l'océan de l'histoire que l'on vient de lire. Tout comme est nécessaire d'aller pointer la frise chronologique à d'autres moments que lors des séances d'histoire.

Les affichages ne se suffisent pas à eux-mêmes, il faut les faire vivre, les faire tourner. Pour le cycle 2, il est utile d'afficher :

- un grand alphabet, dans toutes les écritures (cursive/scripte, minuscule/majuscule) ;
- un calendrier avec les dates d'anniversaire des élèves et/ou une poutre du temps¹⁴⁴ ;
- des listes de mots-outils vus en contexte ;
- des affichettes par sons étudiés ;

¹⁴⁰ Mis en évidence par Guy Brousseau, cela consiste à tellement simplifier la tâche que l'élève ne fournit plus l'effort cognitif nécessaire pour apprendre. Voir son glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques sur guy-brousseau.com > Guy Brousseau > Glossaires, index.

¹⁴¹ B. Aïda, F. Sala, « GRECO pour mieux écrire... » : démarche d'ensemble d'étude de la langue française par la pratique accompagnée, l'analyse, l'exploitation coopérative de dictées quotidiennes et de rédactions courtes dirigées comme levier à l'élaboration d'écrits structurés plus longs [école La Gravette de Carcassonne, document interne].

¹⁴² Notions principales à maîtriser prioritairement proposées par Fabienne Vernet, IEN, dans sa conférence « Enseigner la grammaire au cycle 3 ». En ligne : ac-grenoble.fr/ien.pontdecheruy/spip.php?rubrique100. Voir également dans cet ouvrage « Programmer pour faire progresser », p. 159.

¹⁴³ A. L. Brown, J. C. Campione, « Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques », *Revue française de pédagogie*, n° 111, 1995, p. 11-33.

¹⁴⁴ C'est une représentation linéaire d'une année scolaire, que l'on complète quotidiennement, issue de la méthode Montessori. Voir un exemple sur le blog dysemoizazoo.fr.

- une bande numérique, après s'être assuré de la non-confusion entre le comptage-numérotage et le comptage-dénombrement¹⁴⁵ pour les CP ;
- les nombres sous différentes façons, en lettres, en chiffres, décomposés, etc. ;
- une horloge à aiguilles !

Ces listes ne sont pas exhaustives. Elles ont une très grande variabilité dont vous êtes le maître. Vous verrez à l'usage l'utilité et la pertinence de tel ou tel affichage. Malheureusement, beaucoup trouvent leurs limites d'impact sur les apprentissages tant ils deviennent « transparents » et vides de sens parce qu'on ne s'y réfère plus ou tout bêtement parce qu'ils sont illisibles de loin !

Avec du discernement, « en présence d'affichage, la classe [peut vraiment devenir] un livre ouvert et inter actif au fil du temps¹⁴⁶ ».

Le matériel et les fournitures scolaires

Ce sont les municipalités qui ont la charge de financer et d'équiper les écoles de tout le matériel nécessaire à l'acquisition des compétences conformes aux programmes officiels. Cela comprend aussi bien le mobilier, le matériel informatique, le matériel collectif, les manuels, les fichiers que les fournitures scolaires individuelles pour les élèves. Ces crédits de fonctionnement peuvent varier très fortement d'une commune à l'autre. Le directeur et les collègues vous informeront à propos des modalités de répartition et d'utilisation de ceux-ci. Souvent, les équipements et matériels collectifs de la classe ainsi que les manuels forment des lignes budgétaires distinctes. Néanmoins, le choix des outils d'enseignement relève de votre liberté pédagogique, dans la limite des sommes attribuées pour votre classe.

En fonction de vos pratiques et de vos choix pédagogiques, il vous revient de dresser une liste d'outils, supports, matériaux et matériels que vont utiliser vos élèves pour réaliser le travail demandé. Une partie sera utilisée par vous-même et collectivement par l'ensemble de la classe, et une autre sera distribuée directement et individuellement à tous les élèves.

Selon les conditions de votre nomination, vous aurez plus ou moins le temps de prévoir vos commandes. Parfois, les collègues partants ont eu le bon geste de faire une précommande de la papeterie de base ou il existe des reliquats en fond de classe.

Il est possible de faire acheter des fournitures scolaires par les parents. En principe, il existe une liste commune et harmonisée sur l'école qui est remise aux familles en fin d'année ou dès la rentrée après avoir été discutée et validée en conseil d'école. École obligatoire et gratuite oblige, il serait cohérent de ne demander que le strict minimum aux familles et de renouveler le matériel avec le fond de la classe après une usure normale, mais de leur demander le remplacement en cas de détérioration, de perte ou de vol. Pour information,

¹⁴⁵ Normalement acquis au sortir de la maternelle. Voir l'article de R. Brissiaud, « Le nombre dans le nouveau programme maternelle : deuxième partie », 9 octobre 2015. En ligne : cafedepedagogique.net.

¹⁴⁶ I. Meid, C. Barthassat, « L'affichage au service du savoir scolaire : "Comment exploiter une affiche didactique en classe, afin qu'elle soit un véritable outil d'apprentissage, utile pour l'élève ?" », Genève, université de Genève, 2009. En ligne : archive-ouverte.unige.ch/unige:3829

le ministère donne annuellement une liste-modèle maximale de ce que l'on peut demander aux parents ¹⁴⁷. Dans les faits, on observe des positionnements d'enseignants et d'équipes qui fournissent absolument tout et d'autres qui dépassent très largement les recommandations institutionnelles. Un équilibre est sans doute à trouver qui ne pénaliserait pas les familles les plus financièrement fragiles. En tout état de cause, sans qu'on le leur demande, les élèves arrivent à la rentrée – dans l'écrasante majorité des cas – avec des trousse déjà bien (parfois trop) fournies en ce qui concerne la petite papeterie. C'est leur choix mais vous aurez à vous assurer qu'en toutes circonstances, chacun ait de quoi travailler correctement et donc que ce matériel reste dans la classe.

Quelle que soit son origine – l'école ou les parents –, il faudra donc fixer une liste de matériel « de base » par élève pour bien démarrer l'année. Il est toujours possible, la rentrée passée, de refaire une commande d'ajustement. Pour une trousse « tous niveaux », on pourrait lister pour travailler dans la plupart des domaines :

- des stylos (bleu/vert/rouge/noir) avec une réserve certaine de stylos bleus d'avance ;
- un crayon à papier (dureté HB) ;
- une gomme ;
- un taille-crayon (si c'est le matériel de la classe, trois ou quatre exemplaires sont largement suffisants) ;
- un paquet de 12 crayons de couleur ;
- un paquet de 12 feutres de couleur (on évitera les modèles et couleurs fantaisies...) ;
- une règle graduée 20 cm (prévoir un lot de 30 cm pour les travaux de géométrie, d'arts, etc.) ;
- une paire de ciseaux 12 à 13 cm, bout rond ;
- un bâton de colle.

Pour le reste, en tenant compte des pratiques des autres enseignants de l'école et de leurs conseils, il s'agira pour vous de réfléchir aux supports ¹⁴⁸ que vous souhaitez utiliser avec les élèves et donc du matériel nécessaire pour les mener à bien.

L'essentiel à retenir

L'ergonomie et la disposition de la classe

- Positionner son bureau pour une vue d'ensemble
- Plusieurs organisations selon l'enseignement souhaité
- Prendre en compte les besoins particuliers des élèves

Les affichages

- Afficher uniquement l'indispensable
- S'assurer qu'ils soient visibles et lisibles par tous
- Leur donner une fonction
- Leur faire référence régulièrement

Le matériel et les fournitures scolaires

- Ne demander que le strict minimum aux familles
- Fixer une liste de matériel « de base » par élève pour bien démarrer l'année

¹⁴⁷ « Liste des fournitures scolaires pour la rentrée 2019 » sur education.gouv.fr.

¹⁴⁸ Voir dans cet ouvrage « Les supports pour les élèves », p. 177.

La classe en tant que temps

L'emploi du temps

Souvent tributaire des spécificités de la classe et des contraintes horaires de chaque école, l'emploi du temps est à élaborer en fonction de l'usage et la disponibilité, par exemple, de certains locaux ou matériels collectifs qui imposent à l'équipe éducative de s'organiser et s'entendre sur des créneaux clairement identifiés sur une période précise. Ça peut être l'utilisation d'une salle ou certains espaces aménagés dans la cour pour l'EPS, l'utilisation de matériel informatique mis en partage comme une classe numérique mobile ou un lot de tablettes. Ça peut être aussi des sorties régulières sur une période ou à l'année, comme la programmation d'une séquence natation, de regroupements d'horaires ou d'événements sportifs. Tous ces éléments vont interférer dans la construction d'un emploi du temps.

Dans le cas de classe partagée et/ou de poste fractionné, il est évident que la construction de l'emploi du temps et la répartition hebdomadaire doivent être pensées en équipe et privilégier la continuité des apprentissages et des enseignements au profit des élèves.

Néanmoins, des principes généraux et incontournables sont à respecter. Pour chaque discipline, un nombre annuel d'heures est officiellement fixé avec une proposition de répartition hebdomadaire à moduler en fonction des choix et projets pédagogiques¹⁴⁹.

Les temps d'accueil (10 minutes au début de chaque demi-journée) n'entrent pas dans le comptage des 24 heures d'enseignements obligatoires hebdomadaires. À noter que les temps de récréation sont à prélever uniformément et proportionnellement sur l'ensemble des domaines. Cela correspondra donc à 2 heures (8 x 15 min en semaine de 4 jours) ou 2 heures 15 min (9 x 15 min en semaine de 4 jours et demi).

Le fait d'avoir des horaires précis à la minute, en tenant compte des récréations notamment, n'a pour utilité que de pouvoir remplir mathématiquement un tableau de 24 cases. Dans la réalité, vous opérerez forcément plusieurs fois dans l'année des regroupements d'heures pour une discipline donnée. Quand sont prévus un cycle de rencontres sportives interécoles sur plusieurs sessions, des projets pluridisciplinaires ou encore une classe de découverte, il est évident que le planning est bousculé. Vous restez néanmoins le maître du temps et veillerez à l'équilibre des horaires sur la période et sur l'année.

Vous aurez le soin de tenir compte des fluctuations de la concentration des enfants au cours d'une journée selon leurs âges. Même si la disponibilité attentionnelle peut être variable d'un enfant à l'autre, due à leur rythme de vie propre sur la journée ou sur la semaine, heures de coucher et de lever, alimentation, activités extérieures, les observations des enseignants sur le terrain, corroborées par les recherches en chronobiologie¹⁵⁰, mettent en avant un certain nombre de constantes dont il faudra tenir compte pour constituer ses emplois du temps hebdomadaire et journalier. Autant que possible, les activités cognitivement coûteuses doivent être placées aux moments où la vigilance des enfants est considérée comme optimale. Ces temps forts se retrouvent dans toutes les disciplines, chaque fois que vous aurez à aborder une notion nouvelle, ou que vous proposerez un contenu complexe.

¹⁴⁹ Voir « Horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires » dans le *Bulletin officiel* n° 44 du 26 novembre 2015 sur education.gouv.fr.

¹⁵⁰ D'après les travaux et recherches de François Testu, chronopsychologue. Voir sa conférence « Rythme scolaire et rythmes de vie » sur YouTube : youtu.be/LSygyT2MILE.

TYPE D'ACTIVITÉS SELON LES CAPACITÉS ATTENTIONNELLES DES ENFANTS EN ÉLÉMENTAIRE

	Types et situations d'apprentissage	Exemples d'activités possibles
8 h 30 - 9 h	Activités d'accueil calmes et/ou ritualisées, réactivation, systématisation, entraînements et exercices d'application Méthodologie	« Quoi de neuf ? » Présentation d'objets Préparation des outils et supports individuels de travail Lecture plaisir/lecture offerte Temps d'oral en langue vivante « Un jour – une œuvre » « Un jour – une actu » « Un jour – un mot » « Nombre du jour – Chaque jour compte » Copie d'un poème
9 h - 10 h	Activités de réinvestissement et de rebrassage, exercices d'application, situations-problèmes simples, activités langagières, évaluation formatrice	Écriture (geste graphique) Calcul mental (renforcement/entraînement) en collectif [« Le compte est bon »] ou en atelier Dictées courtes accompagnées quotidiennes [« Dictée du jour »] Production dirigée d'écrits courts avec contraintes orthographiques [« Phrase du jour »] Révisions des techniques opératoires (en collectif ou en tutorat) Résolution de types situations-problèmes déjà abordés
10 h - 11 h 30	Découverte, exploration, conceptualisation de nouveaux apprentissages ou approfondissement de points exigeants Évaluation sommative	Notions, stratégies et techniques nouvelles et/ou cognitivement exigeantes Résolution de types de situations-problèmes complexes et/ou nouveaux Production de textes (dans tous les domaines), écrits réflexifs, synthèses Lecture compréhension Travail en groupe
11 h 30 - 12 h	Travail individualisé avec plan personnel de travail Mémorisation Activités physiques sportives et artistiques	Travaux personnalisés coopératifs ou en autonomie sur fichiers autocorrectifs Recherches pour faire un exposé Mémorisation/récitation d'un poème ou d'un court passage remarquable d'un texte littéraire Postures et techniques sportives, activités gymniques, construction d'adresses gestuelles et corporelles, lancers précis Chant choral
12 h - 12 h 30	Activités d'entretien des connaissances, activités d'éveil, jeux ludo-éducatifs	Expression corporelle, danses, jeux traditionnels, jeux coopératifs Écoute et/ou pratique musicale
13 h 30 - 14 h	Activités d'entretien des connaissances, activités d'éveil, jeux ludo-éducatifs	Présentation d'objets Préparation des outils et supports individuels de travail Lecture plaisir/lecture offerte Temps d'oral en langue vivante « Un jour – une œuvre » « Un jour – une actu » « Un jour – un mot » « Nombre du jour – Chaque jour compte » Copie d'un poème

14 h -15 h	Travail individualisé, explorations et projets personnels, activités de réinvestissement, exercices d'application, manipulations, expérimentation, évaluation formatrice	Lecture haute voix (fluence) Travaux personnalisés coopératifs ou en autonomie sur fichiers autocorrectifs Recherches pour faire un exposé Mémorisation/récitation d'un poème ou d'un court passage remarquable d'un texte littéraire Mémorisation lexicale Rédaction de textes, écrits réflexifs, synthèses
15 -16 h 30	Découverte, exploration, conceptualisation de nouveaux apprentissages ou approfondissement de points exigeants, résolution de situations-problèmes complexes, évaluation sommative	Notions, stratégies et techniques nouvelles et/ou cognitivement exigeantes Résolution de types de situations-problèmes complexes et/ou nouveaux Production de textes (dans tous les domaines), écrits réflexifs, synthèses Lecture compréhension Travail en groupe
16 h 30 -17 h	Activités physiques et sportives, travail individualisé, méthodologie	Prises de performances sportives : courir vite, courir longtemps, lancer loin, sauter haut, sauter loin Débat réglé, discussion à visée philosophique, conseil de classe
17 h -17 h 30	Activités d'entretien des connaissances, activités d'éveil, jeux ludo-éducatifs	Jeux de plateaux et/ou applications numériques éducatives Lecture plaisir/lecture offerte

- ☐ Capacité attentionnelle forte
☐ Capacité attentionnelle moyenne
☐ Capacité attentionnelle moindre

À savoir également que le lundi matin, les enfants peuvent être perturbés par la désynchronisation causée par le week-end. Le retour dans les apprentissages peut ne pas être évident, notamment pour les enfants les plus en difficulté. De même, les capacités de travail décroissent sensiblement le vendredi après-midi. On aura intérêt à tenir compte de ces contraintes supplémentaires pour planifier au mieux les contenus d'enseignement.

Le premier jour

Après avoir accueilli et placé les élèves puis posé les premières règles de fonctionnement, vous pouvez procéder à la distribution du matériel individuel, du cahier de liaison sur lequel on fera coller et/ou noter en fonction du niveau les premières informations à destination des parents dont un petit mot de bienvenue avec les modalités pour vous rencontrer si besoin. Insistez auprès de vos élèves sur l'importance de ce cahier qui doit se trouver en permanence dans le cartable¹⁵¹.

Vous pouvez alors présenter la classe, ses différents coins et leurs fonctions, les grands enjeux de l'année en termes de programmes, de contenus et de nouveautés pour eux dans les différentes disciplines, ainsi qu'un emploi du temps provisoire de la semaine, pour permettre la réactivation des automatismes scolaires déjà acquis mais endormis par deux mois de vacances, pour faire un certain nombre de révisions et pour donner un délai afin que toutes les activités soient lancées correctement.

Vous allez sans aucun doute être assailli de questions auxquelles vous répondrez en testant, sans rien lâcher, le protocole de prise de parole que vous aurez mis en place et expliqué au moment de la présentation des premières règles de fonctionnement.

Après cette première étape de présentation, il s'agit de mettre les élèves en activité. En fonction du niveau, plusieurs options modulables s'offrent à vous. Vous aurez à les agencer avec les activités de connaissance proposées précédemment¹⁵², pour donner de la variété et du rythme à cette première journée.

- Préparer les pages de garde des cahiers et des classeurs. Cela permet de mettre au clair vos attentes en termes de présentation (place de la date, du titre, soulignage, saut de lignes...) dont la ritualisation est indispensable, pas seulement pour satisfaire la psychorigidité potentielle de l'enseignant, mais aussi pour expliquer que cette organisation commune permet de retrouver facilement les informations, pour relire, corriger, mieux apprendre...
- Distribuer les manuels que vous allez utiliser : mathématiques, français, histoire et géographie, EMC, sciences... et laisser un petit temps (calme) de découverte. Profitez-en pour observer les centres d'intérêts, la façon dont certains les explorent. C'est déjà un temps d'apprentissage méthodologique au cours duquel on peut les inviter à nommer et définir les disciplines, à (re)trouver ce qu'elles recouvrent, à donner des exemples de contenus, à parcourir les sommaires, à y rechercher une information précise, à étudier les différences de mises en page d'un ouvrage à l'autre.
- Présenter un florilège de poèmes sur le thème de la rentrée. Lisez-les à la classe, ou mieux, dites-les par cœur ! (au moins un...). Distribuez-les et organisez une courte séance de lecture, d'abord silencieuse, puis collective à haute voix par des élèves volontaires. C'est un premier repérage des postures d'élèves et du niveau de lecture.
- Faire une petite dictée de mots invariables parmi les plus fréquents, sur une demi-feuille que vous relèverez ou sur le cahier d'essai. En fonction du niveau, cela peut être juste des lettres, des syllabes, des petits mots-outils, des expressions usuelles, une série de courtes phrases. Au-delà de l'intérêt de commencer à diagnostiquer les compétences orthographiques, vous repérerez la position des doigts, des mains et des corps en situation d'écriture et la qualité du geste graphique.
- Faire une petite dictée de nombres, dans les mêmes conditions que la dictée de mots. Choisir des listes adaptées aux attendus du niveau de la classe dans laquelle étaient les élèves l'an passé.
- Proposer du calcul mental, compléments à 10, à 100, tables d'additions, de multiplication...
- Finir la journée par la visite de la bibliothèque de l'école (ou de la classe) et proposer un temps de lecture libre.

¹⁵¹ Voir dans cet ouvrage « Communiquer avec les parents », p. 55.

¹⁵² Voir dans cet ouvrage « Des activités pour se connaître », p. 109.

La première semaine

« PERDRE » DU TEMPS

Durant cette première semaine, il s'agit pour tout le monde de remettre sereinement le pied à l'étrier par des activités de « mise en route ». Il ne faut pas perdre de vue la progressivité à mettre en œuvre pour le retour aux apprentissages. Il s'agit de faire preuve de méthodologie, de patience, répéter sereinement s'il le faut, plus que jamais être pédagogue !

Vous allez « perdre du temps » pour mieux en gagner par la suite, en rodant notamment et prioritairement le respect et l'intégration des premières règles de fonctionnement¹⁵³. Il faudra répéter les consignes et surtout les reformuler, car la répétition ne prouve pas que cela a été compris mais plutôt que la mémoire immédiate fonctionne ! Au lieu d'un : « Qu'est-ce que je viens de dire ? » souvent piégeant et accusateur, on dirait : « Qu'as-tu compris de ce qu'il y a à faire ? as-tu compris à quoi ça allait servir ? », qui est plus dans l'objectif de s'assurer de la qualité réflexive de l'élève.

Il est utile de baliser très explicitement dans le temps cette première semaine, en présentant aux élèves ce programme de réactivation, en mettant en évidence les horaires, les temps de classe, les récréations. Pour les plus jeunes, on redit les jours de la semaine, on joue à nommer et situer le jour de la veille, de l'avant-veille, du lendemain, etc. Pour les plus grands, on s'assure qu'ils savent lire l'heure et se repérer dans l'emploi du temps. Pour tous les niveaux, on présente les différentes activités prévues, en précisant de quels domaines disciplinaires elles relèvent. On les sollicite déjà ici sur le plan métacognitif : « Que va-t-on faire ? À quoi cela va servir ? » On verbalise et on échange très concrètement pour clarifier et rendre lisibles les objets scolaires et les intentions didactiques : « Qu'apprend-on quand on fait de la grammaire ? De la géométrie ? Que veut dire EPS ? EMC ?.... » On fait bien évidemment le lien avec les manuels distribués et parcourus le jour de la rentrée. On s'appuie sans réserve chaque fois que cela s'y prête sur l'étymologie de cette terminologie scolaire. C'est un geste à cultiver précieusement, qui devient vite un réflexe et un moyen très pertinent pour rendre les enfants curieux : « Orthographe, ça veut dire écriture droite, écriture correcte ! Et dans "correcte", on entend "rect-", comme dans rectangle... ». Ces fils lexicaux, que l'on tire ainsi, l'air de rien, à tous propos et à tous moments, invitent les élèves à se questionner pertinemment sur la langue française.

UN PROGRAMME DE (RE)MISE EN ROUTE

Ne soyez pas trop pressé de « faire le programme », il reste encore 35 semaines, et les élèves ont besoin, pour la plupart, de se remettre progressivement dans les apprentissages et dans des postures qui y sont propices. C'est un premier temps d'échauffement que vous pouvez consacrer à la réactivation des notions abordées les années précédentes, au réamorçage de compétences endormies chez certains, à travers l'alternance d'activités courtes et diversifiées qui serviront aussi d'indicateurs diagnostiques utiles comme autant de points de départ de vos programmations d'enseignement¹⁵⁴. On peut même l'expliquer aux élèves : « Toute cette semaine, on va faire des exercices pour se remettre doucement dans le travail et aussi parce que j'ai besoin de savoir ce que vous savez faire pour que je puisse vous préparer du travail ni trop facile ni trop difficile. »

Dans la suite du premier jour, au travers d'activités ciblées, on reverra une large gamme de gestes d'étude, ces petits gestes techniques ou procéduraux, ces microcompétences qui sont indispensables à maîtriser et automatiser. Par exemple, en début de cycle 2, des habiletés telles que tracer, entourer, encadrer, souligner, surligner, colorier, découper, coller, relier, etc. doivent être comprises, maîtrisées pour la plupart et revues

¹⁵³ Voir dans cet ouvrage « Les premières règles pour fonctionner », p. 105.

¹⁵⁴ Voir dans cet ouvrage « Programmer pour faire progresser », p. 159.

le cas échéant. Vous devrez prendre le temps de circuler dans la classe et d'observer donc attentivement chacun des élèves quand l'une de ces consignes sera donnée. Les micro-ajustements que vous ferez alors dans ces instants seront essentiels pour optimiser l'apprentissage en cours. Vous interviendrez donc, par exemple, pour rectifier une position ou régler la précision d'un tracé, pour faire remettre une feuille dans le bon sens, pour faire utiliser correctement le bon outil, mais aussi pour libérer de l'espace de travail sur les bureaux en faisant ranger les objets superflus ou pour recentrer des enfants distraits. Vous irez leur parler si besoin individuellement, en les appelant par leur prénom ou par une incitation « à s'y mettre » au moyen d'un regard bien adressé.

Vous vous engagerez donc très explicitement quand il faudra entrer en interaction directe pour exposer, expliquer et remédier. Le risque est alors de tomber, face à la demande, dans le travers de la pédagogie du garçon de café telle que l'a décrite Dominique Glasman et que reprend Philippe Meirieu¹⁵⁵. Il n'est effectivement pas question pour vous de courir de table en table et/ou de répondre dans l'instant à toutes les sollicitations individuelles. L'art de différer, de déléguer ou tout bonnement de faire patienter est un geste professionnel fondamental à cultiver. Vous aurez par contre le loisir de circuler dans les rangs pour répéter une instruction ou expliciter une consigne donnée précédemment trop rapidement pour certains. Vous verrez vite votre changement de posture à cette occasion vers plus d'accompagnement et de dialogue. Vous ferez le constat de ne plus « parler à » vos élèves mais de « discuter avec » eux. Avec un enseignant ni « bavard », ni « taiseux¹⁵⁶ », selon la formule de Philippe Meirieu, l'engagement de vos élèves dépend donc de votre présence, de votre écoute, de vos retours validants ou invalidants et même parfois de vos silences bien sentis.

L'ÉCRITURE

Beaucoup d'enfants n'auront pas ou peu écrit durant la coupure estivale. Il faut donc réactiver le geste, en copie, en dictée ou en rédaction, en cursive, en veillant au sens de rotation, au tracé linéaire, à la taille normée des lettres. Au CP, c'est déjà simplement savoir écrire son nom et son prénom, avec leurs majuscules, sur l'ardoise, puis sur une feuille lignée. On propose un modèle, affiché au-dessus du tableau, et/ou en sous-main, ou sous forme de fiche-mémoire à coller en deuxième de couverture du futur cahier d'écriture.



Exemple d'alphabet en écriture cursive minuscule et majuscule. © Ben Aïda

¹⁵⁵ P. Meirieu, *La Riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec le miroir aux alouettes*, Paris, Autrement, 2018, p. 217.

¹⁵⁶ Lire son article toujours très à propos, « Enseigner : savoir parler et apprendre à se taire », sur son site : meirieu.com > Publications > Articles et conférences.

Lors de ces premières activités, vous pouvez déjà prélever des informations concernant la latéralisation acquise en cycle 1 et le niveau de repérage sur la page. Vous pouvez en profiter pour (re)mobiliser le vocabulaire : ligne, interligne, colonne, « à » la marge, « dans » la marge. Au cycle 3, il n'est pas rare de devoir réexpliquer les actions telles que « aller à la ligne » et « sauter une ligne », compter des carreaux à partir de la marge, ou encore comment souligner correctement à la règle sous la ligne d'écriture... Toujours avec les plus grands, on s'assurera que le geste graphique est devenu suffisamment fluide, rapide et efficace. Il ne sera sûrement pas de trop de revoir les stratégies individuelles de copie. Cela vous permettra de mesurer la pertinence d'engager ultérieurement une séquence de (ré)apprentissage¹⁵⁷.

À partir de corpus créés et adaptés au niveau de classe, on peut faire des dictées de syllabes, de mots-outils, de mots invariables, de groupes nominaux déclinés en genre et en nombre. On en profite pour verbaliser, pour placer toujours les éléments dictés dans un contexte signifiant (« ma » comme dans « maman »...). Réalisées au brouillon, sur le cahier d'essai ou directement sur le cahier du jour, ces petites activités amènent progressivement les élèves à adopter des postures de travail et à mesurer, grâce à votre accompagnement, votre degré d'exigence et de rigueur.

LA LECTURE

Comme pour le geste d'écrire, il faudra réenclencher celui de la lecture. Là encore, on s'adapte à l'âge et aux prérequis supposés. En entrant au CP, la plupart des enfants sont censés lire leur nom et prénom, les prénoms des enfants avec qui ils étaient en maternelle, les lettres, quelques premières syllabes simples, quelques mots-outils. Certains sont plus avancés et commencent à déchiffrer. À partir du CE1, on propose aux élèves de lire à haute voix des supports et écrits scolaires multiples : consignes, énoncés, poèmes à copier, textes littéraires de jeunesse ou documentaires, articles de presse d'une actualité marquante de l'été ou de la rentrée. Vous pouvez encourager, sans les forcer, les élèves plus introvertis à relire après vous. On s'astreint de toute façon à n'oublier personne, quitte à préparer une grille pour relever les premières observations, dans le cadre de votre outil de suivi¹⁵⁸. On peut ainsi commencer à vérifier le niveau en lecture à haute voix. Si nécessaire, vous pouvez programmer dans les semaines suivantes un entraînement à la fluence¹⁵⁹ – la fluidité de lecture à haute voix – de sorte qu'elle devienne pour tous plus précise, avec un ton et un rythme adaptés, et *in fine* suffisamment automatisée pour permettre de centrer l'attention sur le sens, la compréhension du texte lu. On note attentivement aussi d'éventuels défauts marqués de prononciation, d'inversion ou de confusion qui pourraient faire l'objet d'un bilan plus approfondi.

LES MATHÉMATIQUES

Il faudra également réactiver rapidement les compétences mathématiques acquises précédemment pour pouvoir asseoir les apprentissages à venir. On programme bien sûr du calcul mental : on vérifie la maîtrise plus ou moins solide d'un certain nombre de calculs mémorisés. Par exemple, on revoit les compléments à 10 et les tables d'addition à partir du CE1, et les tables de multiplication à partir du CM. Pour ce faire, on interroge à la volée à partir d'une série d'entraînement. On explicite à chaque fois la procédure de calcul, on propose une illustration des quantités obtenues sous forme de quadrillage. On fait le lien avec l'addition réitérée (« 3 multiplié par 5 », c'est 3 fois 5 ou 5 fois 3). puis on propose une petite série à faire sur une demi-feuille.

On revient sur l'étude des nombres. Au début du CP, les élèves doivent être capables de connaître le précédent et le suivant des nombres inférieurs à 20. Ils sont encore au stade du dénombrement de petites quantités et aux décompositions/recompositions de 10, en s'aidant de leurs doigts si besoin tant que la représentation mentale n'est pas complètement installée : « Laissons-les utiliser l'instrument le plus naturel et le plus logique mis à leur disposition : leurs mains¹⁶⁰. »

¹⁵⁷ Voir le document synthétique proposé par le groupe départemental Maîtrise de la langue de la DSDEN de l'Yonne :

dsden89.ac-dijon.fr/francais > Écrire > Enseigner la copie.

¹⁵⁸ Voir dans cet ouvrage « Des outils professionnels de suivi », p. 165.

¹⁵⁹ Voir les travaux de Cognisciences sur ce sujet : cognisciences.com/IMG/Entraînement_a_la_fluence.pdf

¹⁶⁰ Lire l'interview de S. Baruk, « Stella Baruk : "Apprendre à compter avec ses doigts, c'est merveilleux" », *Libération*, 21 juin 2016.

Et voir la séquence pour mémoriser les représentations des nombres en doigts en début de CP sur lewebpedagogique.com/strategiescalcul/compter/memoriser-les-doigts.

On vérifie aussi la maîtrise des techniques opératoires avec comme repères l'addition posée à deux chiffres à partir du CE1, la soustraction posée à partir du CE2, la multiplication à un et deux chiffres au CM. Tout ceci sera bien entendu repris, rebrassés et consolidés rigoureusement tout au long des deux cycles dans le respect des rythmes individuels de chaque élève.

DE LA MÉTHODOLOGIE ET DES REPÈRES

DES REPÈRES SPATIOTEMPORELS

Durant ces premiers jours de classe, les élèves vont identifier les dispositifs pédagogiques que vous avez choisis et se familiariser avec ceux-ci. Vous prendrez du temps pour rappeler très explicitement où, quand, comment et par qui le matériel individuel et collectif utilisé doit être rangé. Cela concerne tout aussi bien les fournitures et supports personnels que les outils de la classe. Même avec les plus grands, on pose clairement le contenu habituel et nécessaire de la trousse, du cartable et du casier et on s'astreint à chaque fin de demi-journée, en quelques minutes, à remettre chaque chose à sa place et en état de fonctionnement. On peut concevoir un affichage de référence du type « Dans mon cartable, il y a : ... ». On invite, voire on impose, de ramener à la maison tout le matériel superflu et accessoires fantaisies si vous pensez qu'ils pourraient être des éléments distrayeurs.

Pour le cycle 2, il ne faudra pas hésiter à poursuivre l'exploration commencée le premier jour des différents lieux de l'école et de ses abords très immédiats¹⁶¹. C'est un temps commun pour apprendre à se déplacer en groupe dans un environnement proche et devant devenir familier, en adaptant sa posture en fonction des endroits fréquentés. Traverser la grande cour, emprunter un escalier ou stationner dans un couloir n'impliquent pas le même comportement. C'est avant tout, très pragmatiquement, l'appropriation des lieux, de leur affectation, de ceux dont ils ont libre accès et ceux plus ou moins réglementés. Plus finement, c'est aussi revoir et jouer avec le vocabulaire de position et de déplacement en contexte : « à droite, à gauche, en dessous, au-dessus, derrière, devant, à l'intérieur, à l'extérieur, sur, sous, près, loin, avancer, reculer, faire demi-tour, tourner, revenir sur ses pas, etc. »

Le repérage dans le temps s'avère également nécessaire. Savoir se situer et se projeter dans la journée, la semaine, le mois, la période et l'année demandent à être travaillés en début d'élémentaire en lien avec les enseignements du domaine « Questionner le monde » et revus avec les plus grands avant d'attaquer le temps long de l'Histoire. Il n'est donc pas inutile de revoir la ronde des jours de la semaine et des mois, des saisons, des petites et grandes vacances, les jours fériés, la distinction entre année civile et année scolaire. On travaille pour cela, dès la rentrée, sur plusieurs outils de repérage. Pour la journée, on ritualise l'inscription sur un coin du tableau du déroulement de la journée en listant les activités faites et/ou prévues. On revient sur le planning de la semaine pour repérer les principaux horaires des temps scolaires et extrascolaires. On note bien sûr les anniversaires sur un calendrier ou sur la poutre du temps¹⁶² comme autant de balises personnelles structurantes.

DES MÉTHODOLOGIES ET TECHNIQUES D'APPRENTISSAGE

Sur le plan des apprentissages, en plus d'avoir remobilisé certaines habiletés motrices, on revoit des compétences transversales telles que les techniques de mémorisation¹⁶³. On distingue les écrits à mémoriser suffisamment pour être capable d'en reformuler l'essentiel et ceux qui en plus devront être appris par cœur. Les premiers, généralement des synthèses de connaissances et des leçons abordées en classe et institutionnalisées, font l'objet d'une étude approfondie : repérage des mots et idées-forces, des étapes de raisonnement, des relations de cause à effet. On s'appuie sur le vocabulaire et les définitions. Les seconds, généralement des listes de mots, des phrases, ou des textes en vers ou en prose, sont tout aussi explicités.

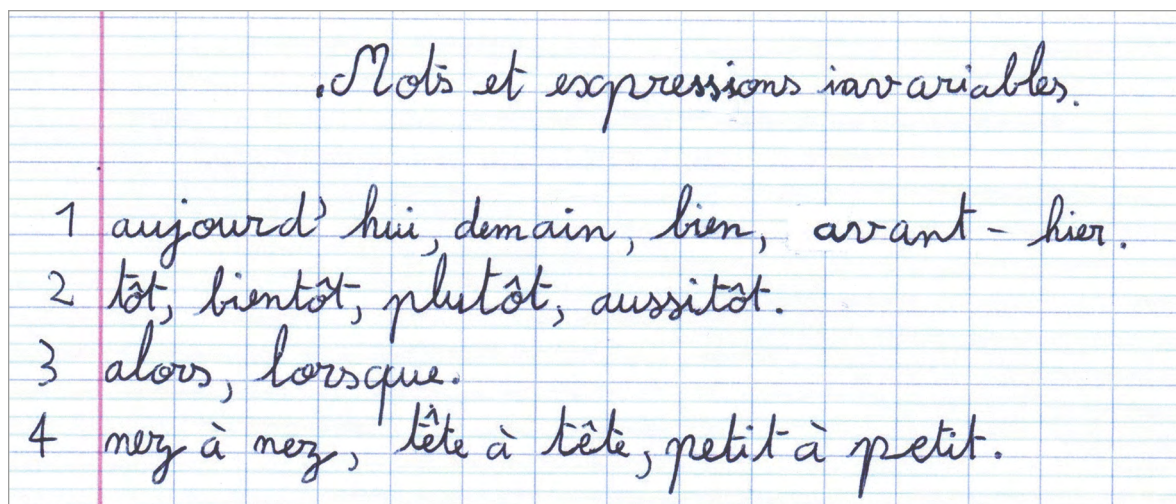
¹⁶¹ Voir dans cet ouvrage « La sortie-enquête », p. 152.

¹⁶² Voir dans cet ouvrage « Les affichages péda-go-didactiques », p. 124.

¹⁶³ Voir, par exemple, « 10 méthodes pour réviser, mémoriser et apprendre efficacement » sur apprendreaeducuer.fr/quelques-methodes-reviser-memoriser-apprendre-efficacement.

« On apprend donc à apprendre¹⁶⁴ » en contextualisant les éléments et notions à mémoriser et en s'assurant que le mot, la phrase à retenir sont compris. S'il est question de mémoriser un texte, et a fortiori un poème dont le sens peut être énigmatique et/ou caché par la richesse et l'originalité lexicale, on en proposera une étude solide et rigoureuse – en lien avec le poète lui-même, sa vie, son œuvre et son époque si elles sont des éléments éclairants – et, bien sûr, une lecture commentée et « explicite ». On cherchera les mots-clés et on mettra en évidence l'architecture et les articulations du texte.

Pour préparer l'apprentissage du vocabulaire rencontré dans tous les domaines d'enseignement, on multipliera les exemples de phrases contenant les mots en question pour bien éclaircir leur sens et leurs usages. On pourra alors les mémoriser avec méthode¹⁶⁵. On choisit un support de collecte, une simple feuille de classeur pour commencer et au mieux un cahier dédié. Chaque fois que ça s'y prête, on procède à des extensions, des associations, par étymologie proche (lignes 2 et 3 dans l'exemple ci-dessous), par type de difficulté (ligne 4) ou de morphologie (lignes 2 et 3), ou encore par association d'idées (lignes 1 et 4). Le classement retenu peut être discutable et donc discuté avec les élèves... C'est justement l'occasion de parler de la langue, de son histoire, de l'origine étymologique des mots. L'essentiel est de faire sens en s'appuyant sur l'orthographe. Ce type de classement permet de donner corps aux mots, de les lier ensemble, de faire appel à l'un pour écrire correctement l'autre. La constitution de familles de mots permet l'organisation et l'enrichissement du dictionnaire mental des élèves qu'ils vont pouvoir mobiliser le plus automatiquement possible dans leurs propos et leurs écrits.



Exemple d'associations de mots. © Ben Aïda

Ce travail de mémorisation doit impérativement être mené en classe si on veut qu'il soit efficace à la maison dans le cadre du travail personnel. On ne peut pas laisser se débrouiller des élèves seuls sans avoir transmis une méthodologie efficace. C'est par ailleurs une source d'inégalité entre ceux qui peuvent se faire aider à la maison ou qui ont des facilités, et les autres.

¹⁶⁴ Voir J.-M. Zakhartchouk, *Apprendre à apprendre*, op. cit.

¹⁶⁵ Voir dans cet ouvrage « Fixer les routines efficaces » et l'activité ritualisée de mémorisation lexicale pour écrire, p. 137.

La première période

FIXER DES ROUTINES EFFICACES

« Ainsi, si le pédagogue ne peut difficilement agir directement sur la conscience de l'élève et déclencher son attention, il doit tout faire pour rendre possible l'investissement délibéré d'un sujet sur un objet de savoir. [...] Pour cela, [il peut] construire des rituels scolaires qui constituent autant de dispositifs attentionnels absolument nécessaires. Car l'attention [...] ne peut se manifester que dans un cadre structurant, quand la posture mentale des sujets s'inscrit dans un espace-temps collectif et vectorisé¹⁶⁶... »

Ainsi, pour que la classe démarre et avance correctement dans un rythme régulier, il est donc utile d'établir, durant ces premières semaines d'enseignement, une routine de travail, ne serait-ce que pour éviter que s'installent trop de temps informels et désordonnés. Il convient alors de s'appuyer sur des dispositifs éprouvés et d'organiser des temps d'apprentissage dont les structures et le déroulement sont récurrents et ritualisés.

Ces enseignements ainsi conçus et automatisés allègent les efforts cognitifs. Ils réduisent les effets de l'adaptation à un dispositif qui change souvent. Ils donnent à la classe des rendez-vous communs, attendus, lisibles et prévisibles en termes de contenus et de modes opératoires. Tous les élèves¹⁶⁷ s'y retrouvent autour d'activités et de notions variées, reprises et rebrassées, et se projettent facilement d'une séance à l'autre.

Même si adultes et enfants commencent à prendre leurs marques, il faudra encore tout de même plusieurs semaines pour que la classe trouve son rythme de croisière. Ces bonnes habitudes doivent être fixées comme autant de repères pour les élèves : la façon de se ranger, de se déplacer, de passer d'une activité à une autre. Ce sont des temps sensibles qui ne doivent pas rester impensés. Même le rangement des outils et cahiers d'une séance et le déballage du matériel de la suivante aura besoin d'être accompagné et explicité comme au premier jour, tant que les automatismes du « chaque chose à sa place » ne seront pas pris. Ce sont bien sûr des moments très peu chargés cognitivement mais que les élèves doivent identifier comme des temps de classe. Il peut y avoir une certaine détente et un niveau sonore plus élevé dû aux manipulations matérielles et aux déplacements mais l'atmosphère de la classe ne doit pas en pâtir en plongeant dans sa « vie souterraine ». Pour cela, il ne faudra pas que vous soyez vous-même préoccupé par votre propre rangement ou vos préparations, au risque de manquer de vigilance à l'occasion de ces temps de transition.

Les entrées et sorties de la classe en début et fin de journée sont, par exemple, des moments délicats dont il ne faut pas négliger l'organisation. En fin d'après-midi a lieu un regain physiologique¹⁶⁸ parasité par la fatigue accumulée de la journée. Cela produit fatalement de l'excitation qu'il faut canaliser. Les premières heures de la matinée sont plus calmes et font mieux endosser à l'enfant son costume d'élève.

¹⁶⁶ P. Meirieu, *La Riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec le miroir aux alouettes*, Paris, © Éditions Autrement, 2018, p. 218.

¹⁶⁷ Lire l'article « Rituels » très complet sur l'intérêt des rituels scolaires pour tous les enfants en difficultés et/ou atteints de troubles ou handicapés sur tousalecole.fr > Rendre l'école accessible > Rituels.

¹⁶⁸ Voir dans cet ouvrage le tableau des capacités attentionnelles, p. 129.

UN RITUEL D'ACCUEIL DU MATIN : LE « ÇA VA / ÇA NE VA PAS »

Dans la classe de Nicolas Zannettacci, PEMF, l'accueil du matin est un dispositif simple, peu coûteux en énergie, en formation et en préparation, dont le bénéfice est grand, tant pour les élèves que pour l'enseignant.

Si j'appartiens à un groupe, je me sens exister. J'ai donc envie d'être dans ce groupe, de faire dans et pour ce groupe. Cela ne se fait évidemment pas en un jour, il n'y a pas ici de recette miracle et, selon les parcours, les histoires et les vies des enfants, vous ne verrez peut-être jamais de résultat tangible sur tel ou tel élève. Mais... on parle ici de groupe. Gérer les cas particuliers requiert une autre énergie, d'autres dispositifs, et je fais l'hypothèse que, tant que le groupe n'existe pas, on ne peut sérieusement consacrer d'énergie aux enfants « hors cadres » : on se dote donc d'un bâton de parole [n'importe quel objet non contondant fera l'affaire]. Chacun à son tour dit comment il se sent ce matin, et on a le droit de dire « je passe ». En dix minutes, tous les enfants ont pu démarrer leur journée par l'expression de leurs sentiments, de leurs joies, de leurs embêtements de la nuit ou du matin à la maison. Le simple fait de parler peut parfois éliminer un sentiment néfaste, une idée négative qui aurait empêché l'enfant d'avoir le cerveau disponible pour travailler. Le travail oral ainsi réalisé colle aux programmes, les compétences d'expression face à un groupe renforcées, les aptitudes d'écoute et de respect de l'autre travaillées chaque jour.

Pour aller plus loin dans le domaine des compétences orales à ritualiser afin de les améliorer, on ne peut pas oublier les langues vivantes. C'est sans doute la discipline qui profite le plus d'un apprentissage fréquent avec la répétition des structures langagières et l'acquisition du vocabulaire courant¹⁶⁹.

LA MÉMORISATION LEXICALE POUR ÉCRIRE

Certains apprentissages demandant de nombreuses répétitions ou sollicitant la mémoire doivent également être repris très régulièrement. L'orthographe se prête parfaitement à cet exercice.

Une fois le support choisi et la collecte démarrée¹⁷⁰, on enseigne une technique rapidement efficace de mémorisation¹⁷¹, fondée sur une approche associant étroitement lecture, visualisation, oralisation/verbalisation et écriture des éléments lexicaux à mémoriser, valable pour des mots isolés, des groupes de mots et même des phrases :

- on lit le mot (ou le groupe de mots) « en le regardant » ;
- on lit le mot (ou le groupe de mots) « dans sa tête » ;
- on l'écrit « en le regardant » (sur le brouillon) ;
- on l'écrit sans regarder (sur le brouillon).

Si ce travail peut être réalisé à la maison, il est surtout à effectuer en classe lors de séances ritualisées spécifiques d'apprentissage. Ce doit être un temps court quotidien, par exemple en début ou en fin de demi-journée, selon les contraintes de l'emploi du temps.

Les élèves se munissent de leurs mots à mémoriser et de papier brouillon. Le protocole très strict est composé de consignes simples :

- on apprend le nombre de lignes qu'on veut ;
- on commence et on finit en même temps. Un élève « maître du temps », minuteur ou sablier sur son bureau, en est le garant. On se donne entre 5 et 10 minutes selon le niveau de classe et le temps disponible.

La concentration et le calme requis durant cette phase individuelle d'apprentissage sont très souvent troublés lors des premières séances soit par des « sourires bruyants », soit par des réticences, voire des blocages, quand il s'agit notamment d'écrire les yeux fermés : « On va écrire tout tordu ! », « On va rien comprendre à ce qu'on a écrit ! » ou encore « On a le droit, en vrai ? »... Finalement, passé l'appréhension, l'habitude et l'habileté viennent assez vite. C'est l'occasion d'explicitier avec les élèves les différents statuts et destinations de leurs écrits. Ici, ce sera simplement un écrit personnel de travail qui n'aura pas d'autres fonctions que celle de s'entraîner.

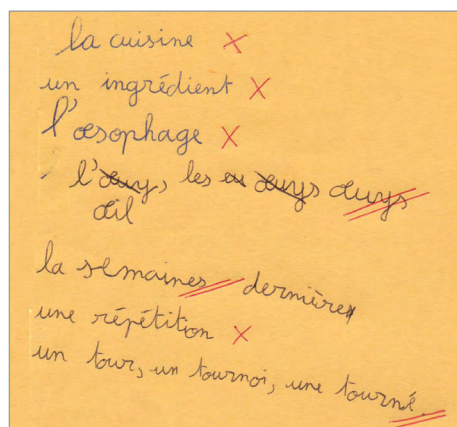
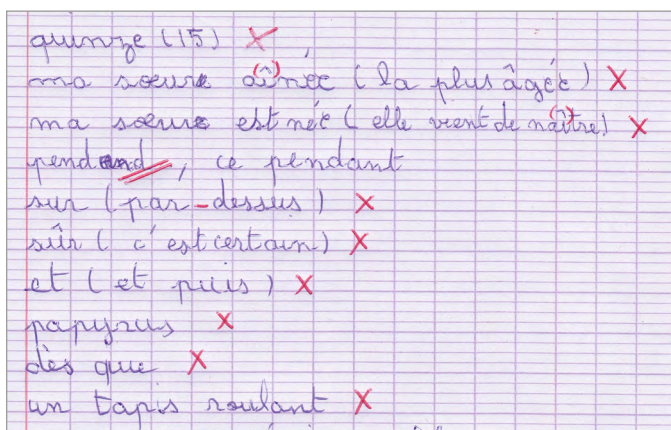
¹⁶⁹ Voir « Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage » sur eduscol.education.fr, saisir le titre du document dans la zone de recherche.

¹⁷⁰ Voir dans cet ouvrage « De la méthodologie et des repères », p. 135.

¹⁷¹ D'après les travaux de Jean Le Gal et de Michel Barrios : « Un outil d'orthographe » sur icem-pedagogie-freinet.org/node/13620.

À la suite de ce travail, les élèves se mettent par deux, échangent leurs cahiers et se dictent mutuellement, sur une demi-feuille de brouillon, un nombre libre de lignes de mots durant 2 à 5 minutes (l'élève « maître du temps » lance la séance, chronomètre et annonce les permutations). Les dictées sont alors relevées et vues par l'enseignant. On se contente juste de cocher en face des lignes correctement orthographiées et de barrer les lignes erronées. Après trois dictées réussies sur trois séances différentes, les mots concernés sont considérés comme acquis et sortent du champ d'apprentissage. Ils sont alors solennellement surlignés au feutre « fluo ».

Pendant le temps de dictée, on observe les stratégies des élèves : le choix, le nombre et l'ordre de lignes à dicter étant libres, les attitudes des élèves s'avèrent alors très différentes. Certains suivent une procédure méthodique en se faisant dicter systématiquement à chaque séance les mots dans l'ordre jusqu'à la validation. Certains optent pour une technique plus dispersée et font faire à leurs « dicteurs » des allers-retours entre les mots du début du cahier et ceux plus récents. D'autres priorisent les mots personnels. D'autres encore s'acharnent sur une erreur qui résiste !



Dictées corrigées par l'enseignant : les croix vont être reportées sur le cahier par les élèves. © Ben Aïda

Le déroulement est rigoureusement toujours le même. D'abord, on fait très vite le constat que ces apprentissages sont particulièrement appréciés et investis par les élèves. Ce sont des moments où l'activité de chacun est optimale : une fois le chronomètre lancé, un grand silence et le calme s'imposent d'eux-mêmes, la technique d'apprentissage est très vite adoptée. En deux ou trois semaines, avec un « maître du temps » rompu à la tâche, ce rituel finit par être complètement pris en main par les élèves.

LES MATHÉMATIQUES

Tout comme pour l'orthographe lexicale, un bon nombre d'apprentissages mathématiques premiers demandent à être rebrassés et mémorisés pour pouvoir servir d'instruments lors d'opérations plus complexes. C'est le principe du « prix cognitif » : ce qui a été automatisé « ne nous coûte plus » et « les opérations mentales maîtrisées deviennent invisibles et indolores¹⁷² ». Dans la suite du programme de remise en route de la première semaine, on pérennise donc ces petits modules d'activités¹⁷³ sur des créneaux horaires réguliers, avant ou après les grandes séances, sur des moments où les capacités attentionnelles peuvent être moindres ou moyennes¹⁷⁴.

LA LECTURE

Les dispositifs et organisations sont multiples pour que cette activité devienne une habitude et un rendez-vous attendu. Ce peut être de la lecture plaisir du type « Silence, on lit !¹⁷⁵ » qui peut être, au mieux, un véritable projet d'école ou simplement mis en place dans la classe à peu de frais, une fois constitué un fonds de lecture. Ce peut être une lecture offerte d'albums et d'œuvres de la littérature de jeunesse, un poème, une

¹⁷² J.-P. Astolfi, *L'Erreur, un outil pour enseigner*, op. cit.

¹⁷³ Beaucoup de sites et de blogs d'enseignants proposent des activités modulaires « clés en main ». Voir notamment Charivari : charivarialecole.fr/archives/tag/rituels, Cenicienta : cenicienta.fr/tag/rituel, ou encore leblogducancro.com/tag/rituel.

¹⁷⁴ Voir dans cet ouvrage le tableau des capacités attentionnelles, p. 129.

¹⁷⁵ silenceonlit.com

fable, une lecture suivie et feuilletonnante¹⁷⁶ mettant les auditeurs en attente de l'épisode suivant. C'est vous en effet qui lisez pour les élèves, avec en prime la posture et la gestuelle du conteur. C'est un temps très plaisant mais qui doit être cognitivement à la portée de tous. Les textes peuvent et doivent être exigeants mais accompagnés : « Une lecture offerte enrichie alterne des temps de reformulation par les élèves et un moment d'échanges sur ce que chacun a compris du texte », sinon « pour certains, qui peuvent être nombreux, les moments de lecture offerte sont, au mieux, des pauses de tranquillité et de calme, sinon, des temps très longs parce qu'ils sont prisonniers d'une scène dans laquelle ils ne parviennent pas à entrer, dont ils ne saisissent pas les codes et, au final, se sentent exclus. Pour ces élèves, alors que l'intention de l'enseignant est inverse, la lecture est source d'ennui, voire de relégation intellectuelle¹⁷⁷. »

ENTRER DANS LES APPRENTISSAGES

Avec ce qui a déjà été mis en place depuis la rentrée en matière de cadres et d'institutions, la classe peut et doit entrer à présent très concrètement dans les apprentissages.

Pour que tous les élèves puissent endosser les postures d'élèves les plus efficaces, il va falloir les mettre rapidement en activité. C'est un préalable incontournable mais qui ne suffit pas néanmoins à apprendre. Pour qu'une activité soit féconde, elle doit avoir du sens, avoir en elle des questionnements à la portée de l'intérêt des élèves et qui provoquent leur mobilisation. L'apprentissage visé n'est pas toujours perçu et beaucoup confondent le moyen et l'objectif. Un élève va, par exemple, mettre un soin tout particulier et souvent énergivore dans le coloriage ou le découpage d'étiquettes et perdre de vue l'identification des notions qui doivent être mises en valeur et comprises¹⁷⁸. Il est donc essentiel de l'amener à réfléchir à ce qu'il est réellement en train d'apprendre plutôt que d'en rester à ce qu'il fait. C'est par l'observation active, en vous déplaçant dans la classe, et par vos étayages pendant que les élèves sont dans l'action que vous allez les aider le mieux. Ces interventions individualisées « au bon endroit, au bon moment » assurent les réajustements utiles et (ré)orientent vers les savoirs.

En grand groupe, l'entrée dans les apprentissages de tous est évidemment conditionnée par la manière dont la parole est instituée dans la classe¹⁷⁹. Inévitablement, les élèves les plus en réussite vont avoir tendance, à raison, à intervenir pour répondre à vos questions lancées à l'ensemble de la classe. Les élèves plus fragiles et moins sûrs d'eux n'ont généralement pas le temps de se forger une opinion et/ou ne trouvent pas le courage de proposer une réponse. Pour atténuer ce phénomène, vous pouvez :

- refuser les interventions verbales sauvages et/ou ignorer ostensiblement les réponses spontanées. On rappelle fermement le protocole de prise de parole mis en place en début d'année. Tant pis si cela engendre un peu de frustration auprès des plus vifs. Ces derniers ont assurément besoin de développer leurs compétences sociales en comprenant qu'ils ne peuvent pas user de leur droit de parole au détriment de celui des autres ;
- poser des questions ouvertes. Ça laisse aux élèves une palette plus large de réponses plausibles pour des élèves dont les capacités cognitives sont différentes : « Comment peut-on calculer pour résoudre ce problème ? » plutôt que « Quelle opération faut-il faire... ? » ;
- donner systématiquement du temps de réflexion individuelle avant de donner la parole. Quelques secondes peuvent souvent suffire pour encourager les petits parleurs et les aider à mieux structurer leur pensée ;
- poser des questions aux élèves après les avoir mis en équipe et attendre une réponse commune. Les équipes sont constituées pratiquement, par proximité, avec désignation d'un porte-parole, après un court temps chuchoté de réflexion : cela permet de solliciter et d'impliquer tous les élèves dans la réflexion, d'organiser de l'apprentissage commun ;
- adopter pour l'enseignant une posture verbale et corporelle neutre, afin d'éviter d'induire les réponses ou que les élèves en concluent des attendus ;

¹⁷⁶ Les *Feuilletons* d'Hermès, de Thésée, d'Ulysse ou encore d'Artémis, de Murielle Szac, édités chez Bayard, sont des œuvres majeures, dès le CE2, pour se lancer dans la lecture offerte. Voir aussi le site de Bruce Demaugé-Bost, un des premiers enseignants à s'en être saisi et à en avoir fait un dispositif pédagogique très pertinent : bdemauge.free.fr/index_mythes.htm

¹⁷⁷ S. Connac, « Le murmure des textes », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 549 « Usages des livres jeunesse », décembre 2018.

¹⁷⁸ Voir dans cet ouvrage : « Il n'y a pas "une" bonne méthode pédagogique » pour la problématique de la double tâche, p. 81 ;

« Les élèves à besoins éducatifs particuliers », pour le ressource proposée « Pédagogie et neuropsychologie », p. 101.

¹⁷⁹ Voir dans cet ouvrage « La prise de parole », p. 107.

– s’amuser à ne pas valider dans la seconde leurs réponses, en ménageant un très court temps de suspense pour les entraîner à mieux traverser les déstabilisations cognitives et affectives¹⁸⁰ !

Quand il est bien maîtrisé, ce geste professionnel consistant à questionner les élèves, individuellement ou collectivement, permet aux élèves de s’engager dans l’apprentissage et de prendre votre interrogation à leur compte avec de plus en plus d’autonomie et l’objectif d’un authentique autoquestionnement.

TOUT PRÉVOIR ?

Ces premières semaines de lancement et d’installation donnent, en principe, à la classe un quotidien de plus en plus clair et lisible pour vous et pour les élèves. Elles sont aussi l’occasion de se rendre compte très concrètement de la densité du métier et de la multitude de paramètres à gérer pour que cela fonctionne. On a pourtant souvent et longtemps encore l’impression de tâtonner, de « bricoler » face aux nombreux petits et grands imprévus. Alain Jean définit un imprévu comme « toute action, réaction d’élèves, de l’enseignant, d’un élément du monde intérieur ou extérieur à la classe, qui sort de la planification de l’enseignant¹⁸¹ ». Enseigner, c’est de toute façon souvent « agir dans l’urgence et décider dans l’incertitude, c’est faire face à la complexité¹⁸² ».

Même quand on écarte les « faux » imprévus causés par un oubli de préparation ou un manque d’anticipation des enseignements, et les problèmes de discipline pour lesquels des règles de vie ont été fixées, il reste tout de même possiblement une quantité conséquente d’événements inattendus. Avec l’expérience, l’enseignant plus chevronné va savoir plus facilement quoi en faire. Il saura, la plupart du temps, comment les écarter ou au contraire s’en saisir. La déstabilisation qu’ils engendrent peut être forte mais s’amenuise vite pourvu qu’on ait réfléchi en amont à des réponses. Il n’est pas question de commencer chaque journée en essayant d’imaginer ce qui pourrait arriver de pire ! Il s’agit juste d’exercer sa vigilance et d’apprendre à repérer certains signes. Tout n’est pas évitable, mais on ne devrait pas se faire piéger plusieurs fois par le cas de l’enfant malade qui vomit en classe ou « l’accident » au CP parce qu’on a oublié d’emmener les enfants aux toilettes pendant la récréation ! Au début, par définition, il est difficile de ne pas se faire surprendre. On improvise alors littéralement pour que le travail en cours se poursuive comme il a été préparé ou on fait le choix de l’interrompre parce qu’il y a urgence. On repère vite aussi, dans l’école, les ressources pour pallier ces urgences (l’armoire dans laquelle on peut trouver un peu de change et du petit linge, par exemple).

Au mieux, il arrive opportunément que les enfants fournissent de la matière pédagogique et bousculent subitement la planification de vos enseignements. On peut alors s’autoriser à accueillir l’imprévu¹⁸³ et en faire immédiatement ou de façon différée un bel objet d’étude et d’apprentissage.

¹⁸⁰ Voir dans cet ouvrage « Des enfants qui préfèrent ne pas savoir », p. 94 et « Du sentiment d’incompétence à la confiance en soi », p. 96. pour les problématiques autour du « temps de suspension ».

¹⁸¹ A. Jean, *Le Traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l’IUFM*, thèse de doctorat, université de Montpellier III, 2008.

¹⁸² P. Perrenoud, *Enseigner. Agir dans l’urgence, décider l’incertitude*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 1996.

¹⁸³ Les praticiens de la pédagogie Freinet font même de ces imprévus un des piliers de l’organisation de leurs classes. Voir « Penser sa classe pour accueillir l’imprévu », document téléchargeable sur icem-freinet.fr/archives/ne/ne/182/182-7.pdf.

DES IMPRÉVUS QUI DEVIENNENT DES PROJETS DE CLASSE

« Quand un élève propose de lui-même de transformer une comptine qu'on a apprise en classe pour en faire un texte génératif¹⁸⁴, tu changes ton atelier illico et tu proposes "la bonne idée" de l'élève. » [Lucie Gillet, enseignante
« Plus de maîtres que de classes »]

« Une élève apporte des pots et tout un équipement pour faire des plantations. Elle demande l'autorisation de les distribuer à ses camarades, car c'est son anniversaire. Je lui ai proposé de les faire à l'école. Programme de la journée modifié : on a fait nos semis. On a d'abord cherché les dates de germination. Il a fallu voir à quel moment on devait repoter... Et vu qu'il y avait au moins six sortes de graines avec des délais de pousse bien différents. C'était une vraie recherche. » [Angélique Libbrecht, enseignante en CE1]

« À l'occasion d'un travail de préparation "École et cinéma", nous visionnons un film des studios Ghibli. Je note un apaisement des élèves les plus remuants sur le générique quand je le remets quelques jours plus tard. Pas franchement prévu. Je décide de leur apprendre le chant (en japonais) et leur explique que la compositrice est française. Ils me demandent si on peut la lui chanter. Nouvel imprévu. Je dis d'accord, on va l'enregistrer. Très bien. Là c'est moi qui demande si on ne devrait pas ajouter autre chose à l'envoi. "Des dessins !". Ok, de quoi ? "Des dessins de l'histoire !" "Oui on va lui raconter l'histoire en dessins !" Ça s'est fini en stopmotion¹⁸⁵, sur six mois, avec réflexion sur le scénario, les scènes-clés, comment reconnaître les personnages si ce n'est pas le même dessinateur qui a tout fait, choix collectif des dessins, etc. Vraiment pas évident sur la longueur du projet mais les enfants ont vraiment été à la hauteur. La compositrice, touchée, a accepté de venir à l'école. Les élèves ont pu lui chanter la chanson "en vrai", et discuter avec elle. C'était des CE1... » [Stéphanie Sobrero, enseignante en cycle 2]

« Quand une élève arrive à 13 h 30 avec une tortue de terre dans la main, arrivée tout droit d'Algérie. Nous nous sommes retrouvés à faire des recherches documentaires, puis identifier l'Algérie sur le Globe, puis les continents, puis parler environnement, espèce marine, puis droit des animaux... Nous n'avons pas fait les séances prévues en lecture, mais nous avons fait de la lecture documentaire, des sciences, de l'EMC... On a eu la même chose, avec des soi-disant têtards, qui après de multiples recherches se sont avérés être des tritons... En fait, lorsque l'on laisse de l'espace pour les expériences propres aux élèves, on ne voit même plus les imprévus comme des imprévus... ils deviennent le quotidien... » [Adeline Champailier, enseignante en CE1/CE2]

Finalement, au regard de la profusion de ces événements dont on se saisit ou pas, qui aboutissent magnifiquement ou qui ne seront que de petits chemins de traverse, on en vient à penser que le plus grand imprévu serait que votre journée se déroule exactement comme vous l'aviez conçue et méthodiquement consignée la veille...

SE PROJETER

On se rend bien compte ci-dessus de la puissance de la motivation intrinsèque des élèves quand ils sont à l'origine de la manœuvre. La confiance qu'on leur donne quand on les prend en considération est un vecteur essentiel pour la construction de l'autonomie. L'objectif est bien de les rendre « auteurs » quand on les « autorise ». On aide un enfant à grandir quand on lui permet de « prendre des initiatives, [d']entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action¹⁸⁶ ». On n'hésitera pas en effet à le mettre non seulement face au principe de réalité quant à la faisabilité et la conformité de sa demande, mais également aux moyens à mettre en œuvre et aux résultats attendus.

Vous aurez bien évidemment vous aussi la tâche de proposer régulièrement de telles actions avec l'avantage certain de pouvoir les préparer, d'en anticiper les éventuels écueils. On donne juste aux élèves les moyens, tout en répondant à des exigences de sécurité, de développer ces compétences transversales scolaires et extrascolaires, « non scolaires » mais tout aussi cruciales et complémentaires.

Dans la suite, toujours à partir des préoccupations des élèves, on institue plus naturellement « les exposés d'élèves » autour d'un dispositif et d'une méthodologie qui donnent un cadre porteur toujours plus formel pour les savoirs qui y seraient traités¹⁸⁷. Il est bien clair que cela nécessite par ailleurs de prévoir des temps

¹⁸⁴ « Situation générative pour écrire des phrases », relativement simple à mettre en place en cycle 2 :

pedagogie-nord.ac-lille.fr/IMG/pdf/art3-annexe4-ecrire-des-phrases.pdf

¹⁸⁵ Voir ici le dessin animé ainsi réalisé « Arrietty par les CE1 » : vimeo.com/332979487

¹⁸⁶ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (*Bulletin officiel* n° 17 du 23 avril 2015).

¹⁸⁷ Sylvain Connac propose une méthodologie très concrète pour l'organisation des exposés d'élèves dès le début du cycle 3 : cahiers-pedagogiques.com/Une-methode-pour-les-exposes-d-eleves. Voir aussi le dispositif des conférences d'enfants avec des exigences supplémentaires en termes de contenus : icem-pedagogie-freinet.org/accueil-conferences-d-enfants

de préparation et de conception pendant celui de la classe avec la mise à disposition de ressources que certains élèves n'auraient pas dans leur cadre familial. Le but n'est pas non plus d'alourdir outre mesure le travail personnel. Même si tout ou partie des recherches documentaires pourraient être faites en effet à la maison, ce type d'activités reste pleinement scolaire.

Dès le début de l'année et au-delà de la vie interne de la classe, votre équipe de circonscription ne manquera pas de vous inciter à inscrire votre classe aux projets pédagogiques qu'elle conçoit et/ou qu'elle diffuse. Ces actions ont le grand avantage d'être très souvent dotées de moyens matériels et d'un accompagnement pédagogique et formateur de la part des CPC ou des intervenants sollicités. Elles sont généralement élaborées en partenariat avec des structures associatives ou institutionnelles locales selon le domaine : pratiques sportives, arts et culture, patrimoine, langues régionales, etc. Ce sont de très belles occasions de faire participer plusieurs classes de l'école et de pouvoir collaborer en équipe à de belles aventures qui peuvent couvrir tout ou partie de l'année. Elles sont enfin des pièces de choix à inscrire dans les parcours éducatifs ¹⁸⁸.

Vous ne manquerez pas non plus d'être sollicité dès la rentrée, votre école et vous, par divers organismes plus ou moins reconnus et/ou partenaires plus ou moins proches du monde l'éducation pour participer à une multitude de concours, actions, visites, interventions, avec souvent beaucoup de documentation papier ou en ligne, de mallettes pédagogiques « clés en main ». Parmi toutes ces offres, vous verrez vite celles qui relèvent d'un projet éducatif solide et désintéressé, et celles qui ne sont que des campagnes publicitaires déguisées. Il sera bon, de toute façon, de demander avis et conseil à vos collègues et à votre directeur avant de vous lancer dans un projet qui contreviendrait aux règles de neutralité qui vous engagent. Il en va de même pour toutes les démarches réglementaires ¹⁸⁹ d'inscription, d'autorisations parentales quand les projets débordent du temps scolaire, de droits à l'image, etc.

Les temps collectifs

DES LEÇONS ?

On entend généralement par « leçon », ce temps de classe formalisé et collectif au cours duquel l'enseignant explicite et institutionnalise le savoir, transmet des connaissances et organise la mise en place des apprentissages qui amèneront la maîtrise d'une ou plusieurs compétences. En élémentaire, cela correspond à une séance, d'une durée variant d'une quinzaine de minutes à une heure selon le domaine, la nature et l'importance des notions abordées. Il faudra, la plupart du temps, plusieurs séances, organisées en séquences d'enseignement, pour mener un apprentissage à son terme. Elles ont comme contenus les points notionnels du programme officiel d'enseignement et doivent être organisées dans une logique de progression des élèves. Vous pourrez vous appuyer sans réserve sur des outils, des méthodes, des manuels et leurs indispensables guides pédagogiques ¹⁹⁰ pour construire ces séances. Dans tous les cas, selon ce qui est visé et le temps imparti, une séance se découpe en plusieurs phases. Toutes ne sont pas forcément réalisées ou réalisables dans un même temps donné. La première phase est incontournable.

¹⁸⁸ Voir dans cet ouvrage « Des parcours éducatifs », p. 161.

¹⁸⁹ Voir la « Boîte à outils » sur eduscol.education.fr/internet-responsable.

¹⁹⁰ Voir dans cet ouvrage « Avec ou sans manuels ? », p. 171.

1. Le démarrage, la mise en route, le tuilage avec une séance sous forme de questions/réponses, la présentation « mise en scène » d'une situation problème, une accroche qui va éveiller la curiosité puis le questionnement. C'est souvent un temps collectif au cours duquel l'enseignant est dans une attitude quasi théâtrale¹⁹¹ et tente de capter l'attention de tous. Il s'appuie avantageusement sur un document vidéoprojeté, une image, une courte vidéo frappante, une devinette, une question ouverte, etc.

2. La présentation de la consigne, du défi, de l'objectif, à l'oral, sur support individuel et/ou collectif. On reformule, on s'assure de la compréhension.

3. La réflexion individuelle, avec écrits intermédiaires de travail et d'essai. C'est un temps où les élèves peuvent manipuler si besoin. Ils cherchent seuls à résoudre le problème, l'obstacle. Ce dernier est réel mais doit être surmontable. Le cas échéant, on accompagne au cas par cas les élèves qui ne seraient pas encore suffisamment mobilisés sur la tâche. On différencie avec des outils, une aide spécifique, des données différentes, mais sans pour autant surétayer.

4. La confrontation entre pairs, là encore avec des écrits intermédiaires de travail et d'essai et de la manipulation si nécessaire. Les élèves poursuivent la recherche, comparent, discutent, se « disputent¹⁹² », doutent ! C'est un travail en groupe¹⁹³.

5. La mise en commun. C'est une phase de synthèse en groupe-classe, un temps d'échanges, de mise à distance, sous l'arbitrage de l'enseignant qui relance, se fait parfois « avocat du diable », instille encore du doute, met en avant les accords, désaccords et contradictions, provoque et entretient les interactions entre les élèves. Cette étape peut être éventuellement différée pour prendre le temps d'organiser la synthèse en fonction des traces écrites laissées par les groupes de travail de la phase précédente de confrontation entre pairs.

6. L'institutionnalisation. L'enseignant structure et « fait la leçon ». Il pose les notions sur ce qui a été débattu, il nomme et précise les concepts. Il transmet savoirs et connaissances. La trace écrite issue de la synthèse faite précédemment est mise au propre.

7. L'application. Chacun s'assure d'avoir compris, à partir d'une situation problème similaire à celle du départ, déjà résolue ou non. C'est une phase réflexive qui peut être individuelle ou collective et rituelle.

8. Le bilan. C'est le pendant de la première phase et le futur lien avec la séance suivante. C'est un retour réflexif sur ce qu'il s'est passé, sur le fond et la forme : « Qu'a-t-on appris ? qu'a-t-on renforcé ? »

9. L'entraînement. On reprend, individuellement ou en petits groupes, les procédures efficaces et les savoir-faire vus précédemment pour les automatiser. Ce sont très souvent des exercices écrits ou moteurs selon le type d'apprentissage, des jeux dont on a compris l'enjeu : il est en effet essentiel que les élèves soient en posture réflexive malgré la dimension ludique. Cette phase peut être différée sur des temps de travail individuels et personnalisés¹⁹⁴ institués comme tels dans l'emploi du temps.

10. L'évaluation. C'est une phase très étroitement liée à la précédente avec laquelle elle s'imbrique. En élémentaire, elle est essentiellement formatrice¹⁹⁵, permettant les feed-back¹⁹⁶ dans un contexte comparable à celui qui a été rencontré dans les phases précédentes. Elle est forcément individuelle, dédramatisée tout en étant solennelle : on doit attester qu'on sait ou qu'on sait faire et, le cas échéant, repartir s'entraîner et/ou se refaire expliquer par l'enseignant ou par un pair expert.

11. Le réinvestissement, sur un temps différent, dans un autre contexte et une autre activité de nature plus complexe. C'est l'aboutissement et la finalité de tout apprentissage. C'est par cette capacité à transférer une compétence qu'on mesure véritablement si elle est acquise par l'élève.

¹⁹¹ Voir dans cet ouvrage « Il n'y a pas "une" bonne méthode pédagogique » pour la posture dite « du magicien », p. 82.

¹⁹² Au sens intellectuel du terme ! À savoir un « échange d'arguments contradictoires sur un sujet donné » : cnrtl.fr/lexicographie/dispute.

¹⁹³ Voir dans cet ouvrage « Le travail en groupe », p. 145.

¹⁹⁴ Voir dans cet ouvrage « Les temps personnalisés », p. 147.

¹⁹⁵ Voir dans cet ouvrage « Des évaluations différentes selon la finalité recherchée », p. 182.

¹⁹⁶ Voir dans cet ouvrage « Corriger : quelles modalités ? », p. 191.

LE TRAVAIL EN GROUPE

Force est de constater qu'on met parfois les élèves à plusieurs pour résoudre des problèmes qu'ils réussiraient tout à fait, pour la plupart, à faire seuls. Il y a même de fortes chances qu'ils y parviennent plus vite ! En effet, « il ne suffit malheureusement pas de regrouper des élèves autour d'une même table pour que cela se montre bénéfique¹⁹⁷... » Avec le principe que « c'est à plusieurs qu'on apprend tout seul¹⁹⁸ », on doit donc donner une finalité précise et une organisation particulière à ce type de travail, en peser les intérêts et en fixer les conditions.

À la différence du travail en équipe qui cherche à venir à bout d'un apprentissage complexe, d'un défi ou d'un projet grâce à la collaboration des membres de l'équipe, le travail en groupe a, quant à lui, pour objectif de confronter les idées et les représentations. Pour que cela fonctionne, il faut des fonctions clairement identifiées, un protocole de recherche et de déroulement¹⁹⁹.

On part d'une recherche individuelle, que l'on fait suivre d'une discussion en petits groupes de trois à cinq élèves. L'effectif reste ainsi à taille humaine et optimise les interactions. À moins de trois, on bascule sur de l'entraide ou du tutorat, qui relèvent d'autres ressorts et d'autres dynamiques²⁰⁰. À plus de cinq, on risque de diluer l'impact et la participation active de chacun.

Cette réunion autour d'une problématique révèle assez vite qu'on n'est pas tous d'accord, qu'il y a débat. Cela doit inviter à chercher, à faire confiance à l'autre, à se faire confiance pour défendre aussi son point de vue. Il y a du doute et du conflit cognitif. On s'aperçoit que l'autre, qu'on peut estimer par ailleurs, ne pense pas comme nous. On peut alors finir, à tort ou à raison, par remettre en cause nos pensées et nos opinions. Sauf en cas de dérives ou d'incompréhension de la consigne, l'enseignant se garde d'intervenir, de demander des explications ou pire de prendre position. On observe de loin mais on écoute activement pour comprendre les processus de pensées des élèves et se rendre compte de la qualité des échanges.

Plusieurs modalités d'organisation existent selon les objectifs visés²⁰¹ : des groupes hétérogènes, homogènes, par affinités, par proximité, par centre d'intérêt ou encore de manière aléatoire.

¹⁹⁷ S. Connac, *La Coopération entre élèves*, Chasseneuil-du-Poitou, Réseau Canopé, 2017, p. 41.

¹⁹⁸ « C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul », PDF téléchargeable sur cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/c_est_a_plusieurs_qu_on_apprend_tout_seul_-_paroles_d_experts.pdf.

¹⁹⁹ Écouter le podcast « Organiser le travail en groupe » de S. Connac sur crdp-lyon.fr/podcast/les-conferences-de-canope-lyon > Organiser la coopération entre élèves pour prendre en compte leur diversité [Conférence].

²⁰⁰ Voir notamment, à propos du tutorat entre élèves, le projet très concret du réseau REP+ de Woippy suite à une conférence de S. Connac : « Un projet pour expérimenter le tutorat » sur reseau-canope.fr/education-prioritaire > Mutualiser.

²⁰¹ J.-F. Vincent, IA-IPR, propose une synthèse des principales possibilités avec leurs avantages et inconvénients à télécharger dans « Travailler en équipe avec les élèves : quels groupes ? pour quelles activités ? » sur reseau-canope.fr/climatscolaire > Agir > Coopération.

CONSTITUTION ALÉATOIRE DES GROUPES DE TRAVAIL

Après avoir longtemps formé en cycle 3 des groupes mixtes et hétérogènes, Fabienne Sala, PEMF, pratique désormais la constitution aléatoire quotidienne des groupes de travail.

Chaque élève pioche une carte en arrivant en classe et cela détermine sa place pour la journée.

Différentes raisons ont provoqué ce changement. Des groupes pérennes (sur une période, un trimestre...) peuvent faire naître des routines de fonctionnement néfastes à la réflexion. Des « habitudes » se créent et entraînent une certaine lassitude. La motivation et l'engagement à réaliser la tâche, à coopérer baissent. Des difficultés relationnelles apparaissent parfois ou d'autres déjà existantes s'amplifient et se cristallisent. Pour l'enseignant, une difficulté peut être le renouvellement des groupes avec une périodicité courte.

La constitution aléatoire des groupes permet, de mon point de vue, de pallier ces différents points. En effet, le changement quotidien de groupe ne laisse pas le temps aux élèves de s'installer dans des habitudes mais relance l'engagement. La distribution des rôles (au nombre de quatre) entre les élèves se fait grâce à la carte piochée et permet, d'une part, un gain de temps et, d'autre part, d'éviter les conflits qui pourraient jaillir au sein de certains groupes quant à l'attribution de chaque rôle. L'intervention du hasard évite le reproche à qui que ce soit d'un groupe qui ne conviendrait pas.

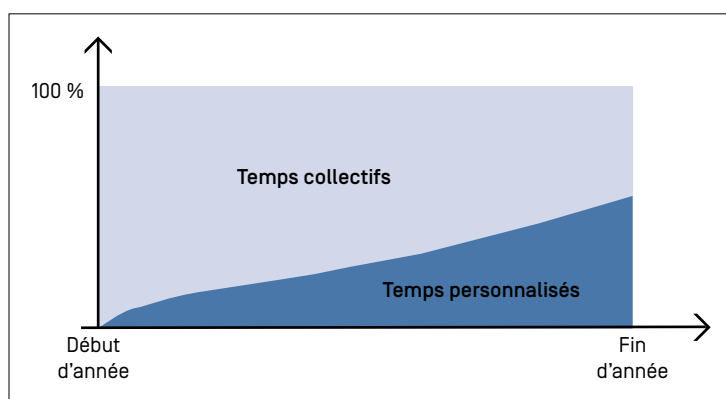
Ce dispositif nécessite des aménagements organisationnels. Dans ma classe, des îlots de quatre sont formés et numérotés. Des cartes avec le numéro de l'îlot et les rôles à tenir (par exemple : animateur, maître du temps, rapporteur...) sont positionnées dans une boîte à l'entrée de la classe et piochées à l'arrivée de chaque élève (arrivée échelonnée avec l'accueil direct en classe). Si les élèves ne sont que trois, la quatrième carte est donnée au groupe qui gère l'attribution du rôle manquant. Les casiers sont vides, chaque élève possède une « boîte aux lettres » (une corbeille à courrier) et une étagère accueille les classeurs.

Au final, malgré le fait de « chercher » mes élèves quotidiennement dans la classe, cette expérimentation s'avère plus que positive en termes d'efficacité et de sérénité.

Les expériences diverses de coopération contribuent à l'accompagnement des élèves sur la voie de la citoyenneté. Lors de ces temps, la construction de l'entraide les conduit vers la découverte de la nécessaire altérité : j'ai besoin de l'autre parce que je progresse quand il m'explique et inversement. Dans le cas de la constitution aléatoire des groupes, les difficultés relationnelles s'estompent car si le groupe constitué ne convient pas, demain il sera autre. Même chose si le hasard compose des groupes vraiment très déséquilibrés, ce ne sera que pour un jour, quitte à l'enseignant d'exercer sa vigilance si d'aventure un groupe serait formé uniquement d'élèves en difficulté avec une tâche trop ardue pour provoquer le conflit sociocognitif nécessaire à l'apprentissage.

Les temps personnalisés

Dans le cadre du double parcours²⁰² à mettre en place pour que chaque élève puisse à la fois profiter de l'enseignement général et d'un accompagnement au plus près de ses besoins et capacités, on définit des temps personnalisés, d'abord sur des temps brefs en début d'année jusqu'à atteindre une limite ne dépassant pas 50 % du quota des domaines disciplinaires investis²⁰³ en fin d'année, pour éviter une trop grande individualisation. C'est approximativement cet équilibre que l'on retrouve en termes de durée dans une séance plus traditionnelle entre les temps de recherche et de formalisation collectives – la leçon – et les temps d'exercices d'application et d'entraînement.



Source : S. Connac, *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*, Paris, © ESF Sciences Humaines, 2017, p. 87, 90.

On peut démarrer les premières séances en fournissant, à titre d'essai, aux élèves une même feuille de route, à savoir, une série d'activités ciblées et d'exercices d'entraînement ou de révisions. Il est fort à parier que vous allez vite voir se détacher les élèves déjà en capacité de se « débrouiller » et ceux qui ont plus de mal à s'y mettre. Suite à ces observations, vous pourrez établir avec les premiers un « contrat de travail ». Il s'agit d'un guide de travail piloté par l'enseignant mais qui permet une certaine marge de manœuvre en fonction de l'implication montrée lors des premières séances-tests. Les élèves plus fragiles profitent, quant à eux, de la présence prioritaire de l'adulte qui les encourage et les aide encore à mieux trouver leurs repères.

Enfin, on arrive, en quelques semaines, à mettre en place des plans de travail²⁰⁴, document personnalisé contenant un panel d'activités et de tâches à réaliser et adaptées au niveau scolaire réel de chacun et de son degré d'autonomie. Le plan de travail oriente les élèves vers les outils, fichiers, manuels, applications numériques adéquats et leur permet de gérer non seulement l'ordre mais également le choix des activités. Au départ, on reste raisonnable sur la quantité de travail proposée pour que ce ne soit une charge supplémentaire ni pour les élèves, ni pour vous en termes de préparation. Il peut être déclinable en quatre niveaux en fonction des capacités d'autonomie de chacun, avec le défi de progresser régulièrement et de passer les paliers.

²⁰² Voir dans cet ouvrage « Un double parcours », p. 83.

²⁰³ S. Connac, *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2017, p. 90.

²⁰⁴ Voir également la fiche synthétique proposée par Sylvain Connac et Cécile Morzadec : cahiers-pedagogiques.com/Organiser-la-cooperation-dans-sa-classe.

LES DEGRÉS D'AUTONOMIE

Degré 1	Le maître m'accompagne directement dans mon travail et me dit ce que je dois faire. Il contrôle mon plan de travail (PDT) tous les jours. Je rends ma pochette tous les jours.	Je suis au degré 1 quand : – j'apprends à remplir et utiliser mon PDT ; – je n'ai pas validé le travail obligatoire. Je peux : – essayer de faire des efforts pour travailler ; – essayer de rester attentif autant que possible ; – demander de l'aide au maître, je suis prioritaire (carte « À qui le tour ? »).	Si la quantité et la qualité de mon travail et de mon organisation sont suffisantes et si j'ai réussi à rester attentif durant les activités, mon degré d'autonomie augmente. C'est le maître qui décide.
Degré 2	Le maître me propose un travail, je peux proposer autre chose et je fais ce que le maître décide. Il contrôle mon PDT toutes les semaines. Je rends ma pochette toutes les semaines, sauf si je veux montrer ou faire corriger mon travail du moment.	Je suis au degré 2 quand : – je sais remplir/utiliser mon PDT ; – je sais travailler sans déranger ; – j'ai validé mon PDT. Je peux : – demander de l'aide méthodologique à un élève de degré 4 (en posant mon tétra-aide²⁰⁵ sur mon bureau) ou au maître s'il n'est pas occupé avec un élève de degré 1 (carte « À qui le tour ? ») ; – demander à faire un exposé écrit ; – participer à un projet avec un élève de degré 3 ou 4.	Si la quantité et la qualité de mon travail et de mon organisation sont insuffisantes et si je n'ai pas réussi à rester attentif durant les activités, mon degré d'autonomie diminue. Si la quantité et la qualité de mon travail et de mon organisation sont suffisantes et si j'ai réussi à rester attentif durant les activités, mon degré d'autonomie augmente. Je donne mon avis et le maître décide.
Degré 3	Je choisis seul mon travail. Le maître contrôle mon PDT toutes les quinzaines. Je rends ma pochette toutes les quinzaines, sauf si je veux montrer ou faire corriger mon travail du moment.	Je suis au degré 3 quand : – je sais remplir et utiliser mon PDT ; – je sais travailler sans déranger ; – j'ai validé mon PDT (travail dans toutes les parties du PDT). Je peux : – demander de l'aide au maître s'il n'est pas occupé avec un élève de degré 1 ou 2 (carte « À qui le tour ? ») ; – demander à faire un exposé ; – réaliser un projet.	Si la quantité et la qualité de mon travail et de mon organisation sont insuffisantes et si je n'ai pas réussi à rester attentif durant les activités, mon degré d'autonomie diminue. Si la quantité et la qualité de mon travail et de mon organisation sont suffisantes et si j'ai réussi à rester attentif durant les activités, mon degré d'autonomie augmente. Je discute avec le maître et on décide ensemble.
Degré 4	Je choisis seul mon travail. Le maître contrôle mon PDT toutes les quinzaines. Je rends ma pochette toutes les quinzaines, sauf si je veux montrer ou faire corriger mon travail du moment.	Je suis au degré 4 quand : – je sais remplir et utiliser mon PDT. – je sais travailler sans déranger. – j'ai validé mon PDT (travail dans toutes les parties du PDT). Je peux : – demander de l'aide au maître (carte « À qui le tour ? ») ; – aider un élève de degré 2 dans son organisation ; – demander à faire un exposé.	Si la quantité et la qualité de mon travail et de mon organisation sont insuffisantes et si je n'ai pas réussi à rester attentif durant les activités, mon degré d'autonomie diminue. Je discute avec le maître et on décide ensemble.

²⁰⁵ Outil de régulation et d'organisation de l'aide créé par Bruce Demaugé-Bost : bdemaug.free.fr/tetraaide.pdf

Ces moments de travail sont aussi des temps d'observation des capacités d'organisation et d'engagement des élèves. On sera alors en mesure de les orienter vers des outils, des ressources, de l'étayage. À partir du moment où une majorité se lance et s'investit dans l'activité, l'enseignant peut effectivement se consacrer à un élève en particulier et lui faire profiter d'une très brève explication individualisée. C'est aussi la possibilité de réunir des petits groupes de besoin pour revoir une notion qui « accroche ».

Les activités pédagogiques complémentaires

Au temps de classe, se rajoutent les activités pédagogiques complémentaires (APC), proposées par l'institution scolaire à tous les élèves de façon facultative mais faisant partie des obligations de service des enseignants jusqu'à concurrence de 36 heures annuelles. Elles sont réparties hebdomadairement à raison d'une heure par semaine, parfois coupée en deux demi-heures, placées soit le matin avant la classe, soit durant la pause méridienne, soit en fin d'après-midi. Les élèves peuvent y être accueillis toute l'année ou pour une période ou un projet donné. Fatalement, certains parents devront faire le choix pour leur enfant entre ce temps à dominante plutôt scolaire et l'accueil périscolaire de loisirs quand les horaires des deux dispositifs se chevauchent.

Les APC « offrent un large champ d'action pédagogique et permettent d'apporter aux élèves un accompagnement différencié, adapté à leurs besoins, pour susciter ou renforcer le plaisir d'apprendre. Les enseignants peuvent ainsi aider les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages, les accompagner dans leur travail personnel ou leur proposer une activité prévue dans le cadre du projet d'école, le cas échéant en lien avec le projet éducatif territorial de la commune²⁰⁶ ».

Depuis avril 2018, la demande institutionnelle est de centrer ces activités sur la lecture et la compréhension²⁰⁷.

Sur proposition du conseil des maîtres, l'IEN valide l'organisation générale, les horaires et les contenus. C'est un temps théoriquement ouvert à tous les élèves « volontaires » de la classe. Selon le nombre de demandes, vous avez la possibilité d'organiser un ou plusieurs groupes de 10 à 12 élèves sur une ou plusieurs périodes.

Dans les faits, il vous est demandé de repérer des besoins, notamment en lien avec les pistes de travail définies dans les projets de cycle et d'école. Après accord des parents, vous pouvez donc également proposer ce temps à certains élèves que vous sentez fragiles sur des points précis ou que vous sentez perdus dans le groupe-classe.

Plus que de remédier, il s'agit en fait d'arriver à anticiper les difficultés prévisibles. Par exemple, faire simplement découvrir en amont le texte de lecture qui sera vu collectivement le lendemain peut aider un élève en difficulté à mieux appréhender la séance en grand groupe. Il ne s'agit pas forcément de prendre de l'avance dans la course mais plutôt de dégrossir avec lui la feuille de route, de repérer les obstacles et les points de blocage.

²⁰⁶ « Les dispositifs d'accompagnement pour les écoliers » sur education.gouv.fr/cid48651/les-dispositifs-d-accompagnement-des-ecoliers.html.

²⁰⁷ Voir les recommandations du ministre de l'Éducation nationale dans « Renforcer les fondamentaux : la lettre du ministre de l'Éducation nationale aux professeurs » sur education.gouv.fr/cid129676/renforcer-les-fondamentaux-la-lettre-du-ministre-de-l-education-nationale-aux-professeurs.html.

Il va sans dire que les APC ne devraient être ni un simple temps d'étude dirigée ni la solution au règlement de la grande difficulté scolaire. Ce n'est pas leur vocation première. Le RASED, dans la limite de ses moyens, reste le dispositif adéquat et légitime pour prendre en charge les élèves en très grand décalage avec les attendus scolaires.

Bien sûr, « les TICE lors des APC offrent une occasion de proposer des activités originales, différentes, motivantes, centrées sur l'élève, sans avoir à gérer le groupe-classe au complet, au cours desquelles les enfants pourront s'entraîner, renforcer des apprentissages avec des exercices, mais aussi lire sur d'autres supports, rechercher, créer, produire en situation de réussite²⁰⁸... ». L'ENT ou le blog de l'école peuvent, par exemple, profiter de ce temps pour être alimentés à partir du poste de la classe ou des tablettes, en mettant en place un vrai travail éditorial avec une équipe stable d'élèves.

C'est un moment finalement assez riche pour l'enseignant pour lequel et au cours duquel il peut tester des dispositifs, inventer, réajuster ses outils pédagogiques en fonction de la réaction immédiate de l'élève ou des petits groupes. Les effectifs restreints de ce temps font aussi que les interactions enfant/adulte et enfant/enfant sont plus nombreuses et plus riches, puisqu'ils autorisent plus facilement à développer les compétences orales.

²⁰⁸ pragmatice.net/lesite/spip.php?mot168. Voir également dans cet ouvrage « Les plateformes et les portails », p. 173.

Les sorties et activités extérieures

Si l'on considère la classe à la fois comme un groupe, un espace et un temps, la sortie scolaire est un événement qui non seulement rassemble toutes ces dimensions mais les fait interagir autour d'un projet conçu comme porteur de riches apprentissages.

Plusieurs finalités peuvent être identifiées :

- aller à la rencontre de situations riches et complexes dans la « vraie vie » tout en gardant le cadre sécurisant et normé de l'école ;
- aller chercher de la matière à s'instruire mais aussi pour en ramener, la cultiver et se l'approprier ;
- aller pratiquer une activité scolaire qu'on ne peut pas mettre matériellement en place dans son école.

LES DIFFÉRENTS TYPES DE SORTIE

	SORTIE RÉGULIÈRE	SORTIE À PROXIMITÉ	SORTIE OCCASIONNELLE		SORTIE AVEC NUITÉE(S)
Quand ?	Durant le temps scolaire Une demi-journée maximum	Durant le temps scolaire Une demi-journée maximum	Durant le temps scolaire	En partie hors du temps scolaire	En partie hors du temps scolaire
Obligatoire ou facultative ?	Obligatoire	Obligatoire	Obligatoire	Facultative	Facultative
Information écrite aux parents	Obligatoire	Obligatoire	Obligatoire	Obligatoire	Obligatoire
Autorisation parentale écrite	Non	Non	Non	Oui	Oui
Réunion d'information	Annonce en réunion de rentrée	Annonce de l'éventualité en réunion de rentrée	Annonce de l'éventualité en réunion de rentrée	Annonce de l'éventualité en réunion de rentrée	Obligatoire
Participation financière des parents	Non	Non	Non	Possible	Possible
Assurance	Facultative	Facultative	Facultative	Obligatoire	Obligatoire
Qui donne l'autorisation ?	Le directeur d'école	Le directeur d'école	Le directeur d'école	Le directeur d'école	L'IA-DASEN après avis de l'IEN. Demande à faire : – cinq semaines avant, si la sortie a lieu dans le département ; – 8 semaines avant pour un autre département ; – 10 semaines avant pour l'étranger. Réponse du DASEN : 15 jours avant le départ.

Généralement, les sorties régulières concernent la pratique sportive, artistique ou culturelle vers des installations municipales avec ou sans déplacement en bus (gymnase, stade, piscine, base nautique et/ou de plein air, bibliothèque, médiathèque, ludothèque). Elles ont lieu sur une ou plusieurs périodes scolaires et parfois à l'année. En tout cas, elles ont toutes un objectif pédagogique et les apprentissages dont elles sont le support sont organisés en séquences.

Les sorties avec nuitées concernent des séjours courts (moins de trois nuitées) pour participer à un événement, une rencontre éloignés de l'école, et les classes de découverte (quatre nuitées et plus) – neige, mer, verte... – qui ont pour objectif de s'extraire du quotidien habituel, de vivre un temps fort dans un domaine d'activités ou un grand projet pluridisciplinaire. Ces sorties restent exceptionnelles, tant par l'intérêt éducatif que par leur fréquence : « Elles constituent ainsi, pour les élèves, un réel dépaysement et un moment privilégié d'apprentissage de la vie collective que chacun devrait connaître au moins une fois au cours de sa scolarité²⁰⁹. » Elles ont un coût certain et demandent souvent une participation financière des familles. Certaines équipes en font un élément central de leur projet d'école et partent tous les ans, d'autres font librement ou par manque de moyens d'autres choix pédagogiques.

Plus simples et gratuites, que ce soit en milieu urbain ou rural, les sorties à proximité de l'école sont, quant à elles, une source souvent insoupçonnée de savoirs, de projets d'exploitation et de situations pédagogiques potentielles vers de l'oral, de l'écrit, des sciences, de l'histoire ou encore des mathématiques²¹⁰. Elles sont l'occasion d'interpeller les élèves sur leur connaissance de leur environnement très proche. Ils en ont une géographie toute personnelle qui mérite d'être réinterrogée pour en faire évoluer les représentations. La « sortie-enquête » a cette fonction. On pourra s'intéresser à de grandes observations, un monument, une administration, un moyen de transport en commun, ou à des plus petites, un prospectus, un végétal, un insecte, un caillou... Il est étonnant de voir les enfants s'engager à ces occasions dans des recherches précises et fines, nommer, trier, émettre des hypothèses, et discuter leurs points de vue.

LA SORTIE-ENQUÊTE, UN FUTUR ANTÉRIEUR

Sylvain Connac est enseignant-chercheur en sciences de l'éducation. Il a été longtemps professeur des écoles en éducation prioritaire. À la manière des promenades quotidiennes de Célestin Freinet, il a pratiqué avec ses élèves la sortie-enquête²¹¹.

Je présentais l'idée aux enfants de la classe en leur demandant ce qu'évoquait pour eux une « sortie-enquête ». Au départ, rien de bien précis, ou plutôt : « Super, tu as caché des indices dans la cour et on doit chercher le coupable, c'est une enquête policière ! » Pas vraiment non. C'est en fait une sortie en dehors de l'école dont le but est de pouvoir rapporter des objets, des sons, des odeurs, des sensations, des images, toutes sortes de choses qui vont pouvoir faire l'objet d'une exploitation en classe. Une fois l'objectif compris, une liste de règles de sécurité a été établie : « Près des routes, on reste rangés, on ne crie pas, on n'arrache pas les plantes, on prend garde de ne pas ramasser des objets dangereux (verre, seringues...), on ne s'éloigne pas du groupe. » Enfin, les enfants ont proposé divers lieux de sortie, à proximité de l'école, car nous n'avions qu'une heure de prévue. Certains élèves pensèrent à emporter un pot, un sac, une loupe, bref, de quoi observer et collecter.

Je m'attendais à ce qu'ils fassent de ce temps un moment de jeux et d'amusement, mais rien de tout cela. C'était pourtant un lieu qu'ils connaissaient parfaitement bien (un minuscule jardin entre deux barres d'immeubles) mais ils m'ont donné l'impression de le découvrir. Le groupe se dispersa et beaucoup se mirent à quatre pattes pour mieux voir : « Maître, une fleur ! », « Viens-voir, des lézards ! », « On peut prendre ce bâton ? »

Au bout d'un moment, une résidente âgée vint me voir, l'air renfrogné : « Vous savez que c'est privé ici et qu'on n'a pas le droit d'entrer ! » Avant que je n'eus le temps de répondre, elle se fit apostropher par une des filles qui lui demanda : « Madame, c'est quoi cette fleur ? » « Et bien, ma fillette, c'est un pissenlit ! », « Un quoi ? », « Un pissenlit, si tu en fais une infusion, ça évite de faire pipi au lit ! » Et là voilà embarquée dans de longues explications sur les raisons de son affirmation. En repartant, elle avait le sourire.

De retour en classe, presque tous les enfants avaient un projet : écrire un article sur le jardin, faire une présentation sur un bâton à forme insolite, préparer un exposé sur un insecte rencontré, essayer de résoudre l'énigme posée par un ticket de PMU déchiré (« C'est quoi le PMU ? C'est où Deauville ? »), réaliser un montage artistique et bien d'autres encore.

²⁰⁹ Circulaire n° 2005-001 du *Bulletin officiel* n° 2 du 13 janvier 2005.

²¹⁰ Voir les dispositifs des promenades mathématiques proposés par Nicolas Pinel, IEN et auteur de la « méthode heuristique de mathématiques [MHM] », sur methodeheuristique.com/les/promenade-mathematique ou encore sur le blog de Carole Gomez-Gauthié, enseignante et doctorante en sciences de l'éducation : carolarcenciel.blogueuse.fr/les-balades-mathematiques-a2880712.

²¹¹ S. Connac, E. Joffre, D. Tiberi, « Fichier d'incitation coopération citoyenneté, pour agir maintenant sur son milieu » sur icem-pedagogie-freinet.org/fichier-d-incitation-cooperation-citoyennete.

Pour clore la sortie, le groupe rédige un article pour le journal. Au-delà du travail de mise en mémoire de la vie de la classe, c'est, pour les plus petits, un support de lecture vivant et, pour les autres, l'occasion de communiquer par l'écrit et ainsi d'apprendre en plus du projet constitué.

Au final, ce qui est le plus surprenant pour l'enseignant que je suis est l'intérêt que ces enfants portent à ce que j'estime comme étant des plus élémentaires. Ça les passionne et j'ai failli l'oublier. Le monde dans lequel ils entrent n'est pas encore totalement le leur et les activités scolaires passent souvent trop vite pour permettre des appropriations efficaces. Ils ont accès ici à de l'élémentaire et ces particules d'élémentaire sont constitutives de la complexité. En même temps, le monde qu'ils touchent lors de ces situations n'est pas didactisé, ils le rencontrent tel qu'il est avec toute la complexité qu'il véhicule. Nous avons donc un support pédagogique qui allie de la manière la plus souple qui soit le simple au complexe et le complexe à l'élémentaire.

La sortie-enquête, c'est finalement la simplicité de la curiosité que les enfants apprécient. Merci Célestin !

Pour optimiser l'intérêt pédagogique de la sortie-enquête telle que décrite ci-dessus par Sylvain Connac, il faut doter les élèves d'outils étayants non seulement pour préparer eux-mêmes au mieux l'activité et bien sûr pour en garder trace. Par exemple, une fiche-guide évite l'improvisation, permet la planification et rajoute de l'exigence au projet.

FICHE POUR ORGANISER UNE SORTIE

Pour organiser une sortie, tu peux essayer de répondre aux questions ci-dessous. Tu peux décider de travailler avec d'autres enfants.

LE PROJET		Le(s) responsable(s) :	
Qu'est-ce que nous apprendrons ?		Ce que nous savons déjà	
Pour faire quelles activités ?			
LE LIEU		À quel endroit ?	
Dans quelle ville ?	Adresse	Téléphone	Mail
LE GROUPE		Contacts	
Nom des accompagnateurs	Nombre d'enfants		
LE TEMPS		Quel jour ?	
Combien de temps ?	Heure de départ	Heure d'arrivée	
LES DÉPLACEMENTS		Par où passe-t-on ?	
À pied ☐	Bus de ville ☐	Autocar ☐	Autres

LE BUDGET	Transport	Activité	Autres
Enfants			
Adultes			
Total			

MATÉRIEL	Habits	Alimentation

Quelles autorisations faut-il demander ?

Qui écrit le mot pour les familles ?

Source : Sylvain Connac, Éric Joffre, Dominique Tiberi, « Fichier COOPÉRATION CITOYENNETÉ - pour agir maintenant sur son milieu », Production ICEM - pédagogie Freinet. Éditions ICEM, 2008. En ligne : icem-pedagogie-freinet.org/fichier-d-incitation-cooperation-citoyennete.

L'essentiel à retenir

Comment créer l'emploi du temps ?

- Selon l'organisation de l'école et du partage des différents locaux
- Selon le nombre d'heures réglementaire attribué pour chaque discipline
- Selon la fluctuation de la de concentration des enfants durant une journée

Et la première semaine ?

- Continuer l'apprentissage des règles de fonctionnement
- Donner des repères spatiotemporels aux élèves
- Réactiver les compétences en écriture, lecture et mathématiques
- Revoir les compétences transversales telles que les techniques de mémorisation

Un double parcours à mettre en place

- Des temps collectifs pour l'enseignement général
- Des temps personnalisés pour un accompagnement au plus près des besoins et capacités de l'élève

Que faire le premier jour ?

- Instaurer les premières règles de fonctionnement
- Distribuer le matériel dont l'indispensable cahier de liaison
- Mettre les élèves en activité

Et après ?

- Fixer des routines efficaces
- Entrer concrètement dans les apprentissages
- Réactiver et rebrasser régulièrement les connaissances
- Transformer l'imprévu en situation d'apprentissage

Comment différencier les apprentissages ?

- Par le plan de travail défini pour chaque élève après observation
- Par un accompagnement lors des activités pédagogiques complémentaires
- Par l'accompagnement éducatif en REP et REP+

Les sorties, support d'apprentissage

- Leur fixer des objectifs pédagogiques
- Les intégrer dans une séquence d'enseignement

C

O

N

C

C

O

N

I

A

P

P

I

Concevoir et conduire les apprentissages

PARTIE 3

Programmer pour faire progresser

Des cycles d'enseignement

Votre action en tant qu'enseignant s'inscrit dans un parcours obligatoire de l'élève qui démarre au cycle des apprentissages premiers de la maternelle (petite, moyenne et grande sections), se poursuit à l'école élémentaire avec le cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, CE2), suivi par le cycle de consolidation (CM1, CM2, 6^e) et enfin le cycle des approfondissements (5^e, 4^e, 3^e).

Sans compter une bonne connaissance générale des enseignements prévus à l'école primaire, il vous sera indispensable d'avoir non seulement une maîtrise assurée des contenus disciplinaires du niveau dont vous avez la charge directe, mais également du cycle d'apprentissage auquel il appartient. Il est ensuite essentiel d'avoir une lecture des programmes en équipe pour que la planification des enseignements tienne compte du rythme de chacun des élèves sur toute la durée d'un cycle donné. C'est le temps que fixe la loi en termes d'objectifs. Avec cette finalité, une fois la répartition faite, vous aurez la tâche de choisir et adapter, ou concevoir et expérimenter, les dispositifs didactiques les plus efficaces.

En complément des programmes officiels en vigueur²¹², des repères de progressivité²¹³ plus détaillés, soumis en ligne à la consultation d'enseignants, sont proposés pour chaque niveau (en français, en mathématiques et pour l'enseignement moral et civique) et organisés linéairement, année par année. Néanmoins, les programmes vous engagent à emmener vos élèves vers des situations riches, ouvertes et suffisamment complexes autour de résolutions de situations problématisantes, les incitant à faire des recherches personnelles et à élaborer de réels questionnements plutôt que de se contenter d'une approche accumulative des notions. Il vous faudra donc parfois vous autoriser à un agencement différent des apprentissages que vous jugeriez didactiquement pertinent²¹⁴, ou qui répond mieux à la menée des projets, ou encore mieux adapté à la configuration de votre classe et au niveau constaté de vos élèves. L'enjeu est bien de programmer pour faire progresser tous les élèves à partir de leurs positionnements dans les apprentissages.

Par exemple, dans une classe multiâge²¹⁵, vous serez obligé de composer avec les repères de chaque niveau pour permettre une progression équilibrée sur l'ensemble du groupe. Nicole Cirier, IEN en Alpes-de-Haute-Provence, a animé et coordonné en ce sens le travail d'un groupe d'enseignants sur la réflexion et la conception d'outils mutualisés de programmation²¹⁶ dans différents domaines et configurations avec ce contexte spécifique. Les outils issus de ce groupe de travail sont tout à fait remarquables et pertinents pour répondre à l'organisation et à la gestion des apprentissages en classes multiâges, mais peuvent concerner bien évidemment, dans leur esprit, des classes ordinaires plus ou moins hétérogènes. Ils ont tous été réfléchis et construits autour de la recherche d'efficacité pour respecter les programmes tout en conservant une dynamique essentielle au bon fonctionnement du groupe.

Il s'agit notamment :

- de permettre l'articulation de plusieurs niveaux autour d'une suite logique d'apprentissages ;
- de proposer des constructions de séquences et séances avec des départs et des situations pouvant être, en partie, communs avec des activités graduées aux différents niveaux ;
- de disposer d'un emploi du temps qui rend visible votre présence active ;

²¹² Voir sur education.gouv.fr > École > École élémentaire > « Programmes et horaires à l'école élémentaire ».

²¹³ Voir sur eduscol.education.fr > Contenus et pratiques d'enseignement > École élémentaire et collège > Programmes et accompagnements > Cycle 2 > « Attendus de fin d'année et repères annuels de progression ».

²¹⁴ Rémi Brissiaud propose par exemple pour le CP une entrée dans la numération qui varie de celle qui a été proposée après la consultation en ligne. Voir « Des repères de progressivité en maths à l'opposé de ceux de 2015 » sur cafepedagogique.net.

²¹⁵ Voir dans cet ouvrage « Les classes multiâges », p. 37.

²¹⁶ Les documents mis ici à disposition n'ont aucun caractère modélisant et reposent sur des choix. Ils se veulent être une aide à la réflexion et à la mise en œuvre des enseignements : pydio.ac-aix-marseille.fr/data/public/c9e5da.

- de vous faciliter le travail sans être dépendant d'un « fichier de l'élève » par niveau, consommable sur l'année, qui vous obligerait à mener littéralement plusieurs classes en parallèle avec leur programmation propre ;
- que les élèves soient aussi souvent que possible en situation d'apprentissage.

Dans le cadre de projets et d'enseignements interdisciplinaires ou transversaux contribuant au Socle commun, vous aurez ici également des croisements intelligents et des liens à faire entre les domaines pour éviter les doublons. Le travail en compréhension fine d'un texte ou en fluence de lecture est, par exemple, tout aussi valable en littérature qu'en histoire ou en géographie et peut profiter de l'économie d'être sur-programmé et/ou surévalué.

Des parcours éducatifs

Les contenus officiels d'enseignement répondent au principe curriculaire²¹⁷ qui veut qu'un même savoir sera abordé, étudié et approfondi tout au long du cursus scolaire. Ces mêmes programmes sont traversés et élargis par des cursus personnels vécus par les élèves dans des domaines définis à partir du vaste champ des « Éducation à²¹⁸ ».

Ainsi, quatre parcours balisent la scolarité, de la maternelle au lycée. Mis à part le parcours Avenir²¹⁹, axé sur la construction progressive de l'orientation et d'un projet professionnel et qui ne se met en place qu'à partir du collège, les trois autres concernent directement l'école élémentaire dans les domaines des arts et de la culture, de la santé, de la citoyenneté.

- **Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PÉAC)** : « De l'école au lycée, le parcours d'éducation artistique et culturelle a pour ambition de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle. Des objectifs de formation et les repères de progression à la mise en œuvre de ce parcours sont fixés. Un guide présente les principes et l'organisation du parcours pour un élève. »
- **Le parcours éducatif de santé** : « De la maternelle au lycée, le parcours éducatif de santé permet de structurer la présentation des dispositifs qui concernent à la fois la protection de la santé des élèves, les activités éducatives liées à la prévention des conduites à risques et les activités pédagogiques mises en place dans les enseignements en référence aux programmes scolaires. »
- **Le parcours citoyen de l'élève** : « De l'école au lycée, le parcours citoyen vise à la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement. Il fait l'objet d'une circulaire, publiée le 23 juin 2016, qui en précise les grands objectifs ainsi que les modalités de pilotage et de mise en œuvre²²⁰. »

À travers vos enseignements et ceux de vos collègues, de classe en classe, vos élèves vont vivre des expériences, accumuler des connaissances et construire des compétences dans ces différents champs de savoirs.

²¹⁷ Voir, par exemple, les parcours curriculaires créés par Nathalie Marre, conseillère pédagogique, sur ac-grenoble.fr/ien.montelimir > Textes et documents officiels > Programmes 2015 > « Parcours curriculaires ».

²¹⁸ Lire sur le sujet les travaux de François Audigier, « Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse », *Recherches en didactiques*, vol. 1, n° 13, 2012, p. 25-38.

²¹⁹ Voir sur eduscol.education.fr > Sclarité et parcours de l'élève > Orientation > Parcours avenir.

²²⁰ Voir sur eduscol.education.fr > Contenus et pratiques d'enseignement > Parcours éducatifs > Les parcours éducatifs à l'école, au collège et au lycée.

Ils doivent aussi pouvoir pratiquer en se confrontant aux matériaux, aux instruments et s'impliquer personnellement. Ils doivent enfin avoir la chance de rencontrer des intervenants, des artistes et des professionnels. C'est ainsi que, par exemple, dans le parcours éducatif de santé, dès le cycle 2, « j'apprends à connaître et comprendre ce qui est bon pour ma santé », dans le parcours d'éducation artistique et culturelle, « je pratique différentes formes et techniques d'expression artistique, ou encore dans le parcours citoyen, « je rencontre un élu local ou un bénévole dans une association ».

En premier lieu, ce sont donc le programme d'enseignement, le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les projets et dispositifs pédagogiques qui alimentent les parcours. Ils peuvent être enrichis par des expériences personnelles de l'élève, vécues en dehors de l'école, si elles relèvent effectivement desdits domaines.

Il vous appartient de prendre connaissance des outils et supports déjà mis en place à l'école qui matérialisent et gardent en mémoire l'ensemble de tous ces acquis. Quoi qu'il en soit, il existe un outil institutionnel de suivi et de capitalisation des parcours éducatifs : le portfolio numérique via l'application FOLIOS²²¹, application d'autant plus intéressante qu'elle est déployée sur l'ensemble de l'école. Avec des repères progressifs par domaines, un accès partagé, des offres de coconstruction et une mutualisation des contenus entre les élèves, les parents et les enseignants, l'ensemble des acquis se trouvent ainsi collectés du début à la fin de la scolarité.

Quel que soit le support, il s'agit, de fait, d'alimenter une mémoire à la fois personnelle et collective. La visite du musée, de la caserne des pompiers ou la venue en classe de l'infirmière scolaire pour une information sur l'hygiène bucco-dentaire sont autant d'événements qui devraient faire date et trouver leur place au sein des parcours. La forme des traces peut varier : comptes rendus personnels ou collectifs, documents de visites, photographies, sitographies et vidéos consultables par QR codes, etc.

Naviguer à longue-vue

L'ANNÉE POUR LIGNE DE MIRE

Planifier et répartir les contenus d'apprentissages obligatoires sur une année scolaire de 36 semaines revient logiquement à commencer par lister, pour chaque domaine, les notions à aborder, à les organiser de manière cohérente pour qu'elles s'enchaînent et/ou se complètent, et enfin à former des séquences autour des notions générales. Si l'on tient compte de la semaine de rentrée (voire de la quinzaine s'il y a des circonstances de début d'année particulières), on peut tabler sur 32 semaines effectives. Vous gardez ainsi trois semaines de réserve pour d'éventuels contretemps de programmation, retards éventuels ou séances à reprendre, temps pris pour les projets, les sorties, vos absences et un temps en fin d'année consacré aux révisions.

Certains apprentissages demanderont du temps pour leur compréhension, d'autres beaucoup d'entraînement, de répétition et d'automatisation. Il faudra rebrasser très régulièrement en augmentant la densité, en variant les approches pour que ces contenus se construisent solidement et soient maîtrisés en fin de cycle. N'hésitez pas à vous appuyer sur les conseils de vos collègues plus chevronnés, ils partageront volontiers

²²¹ Téléchargement du PDF sur eduscol.education.fr > Contenus et pratiques d'enseignement > Parcours éducatifs > Les parcours éducatifs à l'école, au collège et au lycée > FOLIOS.

leurs programmations et/ou vous aideront à concevoir les vôtres²²². N'hésitez pas non plus à faire une étude comparée des sommaires de manuels et de leurs guides pédagogiques. Vous y observerez des constantes à propos du temps que l'on passe sur tel ou tel point du programme, à quels moments de l'année ils sont traités, après quelles notions ils arrivent et celles qui les suivent, comment sont faits les agencements thématiques. Cette vue d'ensemble est un cadre qui mettra en valeur les croisements d'enseignements d'un domaine à l'autre ou pour des niveaux de classes différents.

La planification est un outil fait par vous et pour vous. Tout en étant suffisamment guidante pour garder un cap, elle doit rester maniable et modifiable pour accueillir des expérimentations, de l'imprévu utile, mais aussi le droit de se tromper de chemin ou de découvrir en route d'autres manières de faire pour améliorer les situations d'apprentissage et les dispositifs d'enseignement.

Logiquement, le temps de préparation de cette programmation générale de votre année scolaire a lieu durant la période estivale²²³.

DE LA PÉRIODE À LA SÉQUENCE

La programmation doit être réalisée suffisamment finement pour la première période. Pour chacun des domaines, séquences et séances auront été préparées en amont de leur exécution et doivent être ajustées à la réalité de votre classe et des moyens mis à votre disposition. En fonction de la nature des savoirs, certaines séquences seront plus denses et plus longues que d'autres. Parfois, il y aura à revenir régulièrement sur les notions au cours de l'année et du cycle. On n'enseigne pas en une seule séquence, si bien construite et menée soit-elle, « les accords dans le groupe nominal au cycle 2 » ou « les fractions et les nombres décimaux au cycle 3 ».

L'année est découpée en cinq périodes de cinq à sept semaines en moyenne, selon les zones académiques. C'est un moyen terme au cours duquel il faudra rester vigilant quant à la progressivité des difficultés et obstacles attendus. Les apprentissages sont souvent complexes et nécessitent une progression par étapes pour que tous les élèves se les approprient. Chaque période rassemble un certain nombre de séquences. Ces dernières représentent des unités cohérentes d'apprentissage élaborées et planifiées à partir des contenus ciblés. Pour chacune d'elles, il faudra :

- rechercher la complémentarité des notions à aborder d'un domaine à l'autre pour favoriser les transferts de compétences. Travailler par exemple des habiletés de traçage en début d'année en arts plastiques (règle, compas) sera utile dans la précision indispensable en géométrie ;
- profiter, ou rechercher autant que possible, des supports d'activités riches et concrets : les anniversaires, les fêtes populaires sécularisées, les commémorations officielles, les dates anniversaires d'événements nationaux ou internationaux, les dates d'élections locales ou nationales, les grandes compétitions sportives, les expositions culturelles médiatisées, etc. Toutes ces occasions peuvent faire d'ailleurs l'objet de projets interdisciplinaires porteurs, très avantageusement menés à l'échelle d'un cycle ou même de l'école ;
- définir les tâches, les activités, en travaillant minutieusement les phases de départ et de présentation pour favoriser la mobilisation des élèves²²⁴ ;
- s'assurer que les situations sont pertinentes et adaptées à l'objectif d'apprentissage. Par exemple, si l'objectif au CP est d'améliorer le geste fin d'écriture, on ne propose pas d'exercices de repassage sur un tracé-modèle car l'enfant crispe ses doigts et son poignet, s'attarde pour ne pas dépasser et ne gagne ni en vitesse ni en fluidité ;
- déterminer l'équilibre des temps au cours desquels les apprentissages fondamentaux (lire, écrire, parler) sont mobilisés ;
- lister le vocabulaire spécifique à acquérir et le métalangage à transmettre pour chaque domaine ;
- planifier les évaluations concernant certains apprentissages collectifs²²⁵ ;

²²² Voir dans cet ouvrage « Ne pas rester seul dans sa classe », p. 197.

²²³ Voir dans cet ouvrage « Avant le jour j », p. 32 et « Du premier contact avec l'école à la prérentrée », p. 34.

²²⁴ Voir dans cet ouvrage « Des leçons ? », p. 143.

²²⁵ Voir dans cet ouvrage « Des évaluations différentes selon la finalité recherchée », p. 182.

- identifier les critères et les stratégies d'évaluation et concevoir des grilles que les élèves pourront investir et s'approprier²²⁶ ;
- calibrer les plages horaires pour les séquences de sorte que les séances trouvent leur place à un rythme régulier ;
- prévoir le travail différencié pour les élèves à besoins particuliers ;
- prévoir et réserver le cas échéant le matériel et lieux collectifs nécessaires (tablettes, BCD, salle polyvalente, atelier d'arts plastiques, etc.).

Votre organisation personnelle reste absolument libre quant à votre travail hors la classe²²⁷, mais cette préparation et cette anticipation à l'échelle de la période se font là aussi logiquement durant les étapes charnières que représentent les petites vacances. Beaucoup d'enseignants profitent d'avoir encore l'esprit dans la classe durant les premiers jours, pour ranger, faire le bilan de la période passée puis s'y replongent les derniers jours pour se projeter dans la période suivante. Attention toutefois en débutant, au nombre inconsidéré de jours de « trav-ances » qui peut vite nuire à votre droit légitime de déconnexion et de repos... Avec l'expérience des quelques premières séquences que vous allez construire et mener, vous développerez assurément, peu à peu, des automatismes qui vous feront gagner du temps dans la conception des suivantes. En fonction des domaines, leur structure est sensiblement la même, surtout si vous optez pour des modules d'apprentissage ritualisés²²⁸.

DE LA JOURNÉE À LA SÉANCE

Pour chaque jour de classe, une finalisation est nécessaire pour agencer les séances des différents domaines, les activités ritualisées, les temps de travail individuel, et pour ajuster les transitions afin de limiter les temps morts. Il faut revoir également la place des séances au sein de leurs séquences d'apprentissage et les recentrer si besoin au fur et à mesure de leur déroulement. Pour chaque journée, il faudra :

- affiner les tâches, les activités et les situations d'apprentissage et d'évaluation, en soignant la rédaction des consignes écrites et en formulant pour soi-même les consignes orales, afin d'en mesurer la clarté et l'univocité ;
- finaliser le travail différencié pour les élèves à besoins particuliers ;
- déterminer les groupes et les équipes d'élèves (homogènes, hétérogènes, de besoin...) ;
- mettre à jour les contenus des activités ritualisées ;
- fixer les plages horaires pour chaque séance et activité ;
- rassembler le matériel et les ressources nécessaires pour chacune des séances et activités de la journée. C'est tout simplement faire les photocopies des documents à distribuer aux élèves, les massicoter et les perforer si besoin, sans attendre le dernier moment. L'enfer d'une séance qui démarre de travers se cache dans ces petits détails... ;
- vérifier le chargement des batteries utilisées (tablettes, ordinateurs, stylets VPI, appareil photo, etc.).

Le matin même, les seules choses raisonnablement possibles et utiles à faire sont de vous assurer du bon fonctionnement du matériel prévu : démarrage des ordinateurs, des outils et supports numériques, connexion au réseau de l'école, synchronisation de fichiers en ligne, désactivation des mises à jour intempestives des logiciels.

Ce travail personnel de préparation au niveau de la journée puis de la séance peut se faire hebdomadairement, pour une anticipation suffisamment proche du temps de réalisation, ou au plus tard la veille, pour les derniers réglages et la gestion matérielle. On évite autant que possible de participer à l'embouteillage du lundi matin au niveau de la photocopieuse de l'école...

²²⁶ Voir plus loin à propos de l'évaluation formatrice, p. 183.

²²⁷ Voir dans cet ouvrage « Les obligations de service » pour ce qui concerne le temps de « travail invisible », p. 36.

²²⁸ Voir dans cet ouvrage « La première période », p. 137.

Des outils professionnels de suivi

Des documents étayés et détaillés de préparation seront nécessaires chaque fois que vous aborderez un apprentissage pour la première fois en tant qu'enseignant. Tout enseignant, qu'il soit stagiaire, titulaire débutant ou chevronné ou encore contractuel, doit pouvoir montrer ses capacités à préparer, organiser et faire la classe dans toutes ses dimensions.

Ces documents vous permettront de bien formaliser le savoir, de mettre en écrit réflexif vos choix pédagogiques, d'anticiper et préparer avec rigueur les enseignements dispensés. C'est aussi un garde-fou qui permet de rester centré sur le choix, l'ordre et la cohérence des différentes phases d'apprentissage²²⁹ mises en œuvre. Il s'agit à la fois de « rendre compte » de votre travail à l'institution si vous êtes stagiaire ou « titularisable » et de « vous rendre compte » de votre travail au quotidien pour l'ajuster au mieux.

LA FICHE DE PRÉPARATION

Tout comme pour la tenue d'un journal de bord, il peut y avoir un malentendu entre « préparer consciencieusement sa classe » et « faire des fiches de prep' ». Il n'y a pas de document-type exhaustif et obligatoire à produire pour toutes les séances et tous les jours.

Quand on débute, la fameuse « fiche de préparation » est souvent vécue, à tort ou à raison, comme une charge et une demande, voire une injonction univoque des formateurs INSPÉ ou de terrain, des CPC ou des IEN. Il s'agit en fait de pouvoir « s'auto-étayer » professionnellement, chaque fois qu'il y en a besoin, pour ne pas perdre la vue d'ensemble d'un enseignement donné ou, pire, en rester à une pratique du métier purement intuitive de navigation à très courte vue.

Sur le fond, l'enjeu est donc de concevoir cet outil professionnel pour qu'il soit, d'une part, une trace de vos choix et actions et, d'autre part, pour vous, un instrument réellement opérationnel de pilotage des enseignements visés.

Sur la forme, le choix est libre pourvu que les supports choisis soient organisés avec logique, lisibilité et fonctionnalité pour qu'ils puissent donner une idée précise de la conception et de l'avancée du travail. Très concrètement, un enseignant remplaçant devrait pouvoir s'en saisir au pied levé et prendre votre suite sans difficulté d'interprétation de vos choix et intentions pédagogiques. C'est d'autant plus important quand vous êtes sur un poste partagé de pouvoir faire la liaison et assurer la continuité du service.

LE JOURNAL DE BORD

Appelé aussi « cahier-journal », c'est à la fois un document prévisionnel et un compte rendu du travail quotidien de la classe.

En pratique, il peut se faire sur un cahier, un classeur ou un porte-vue. Ce peut être bien sûr un document numérique ou une application spécifique, à condition que les informations contenues soient accessibles à qui de droit dans la classe à partir d'une version portable (clé USB mise à jour régulièrement, dans un dossier accessible sur l'ordinateur de la classe) ou via une version imprimée dans un classeur sur votre bureau. L'idée

²²⁹ Voir dans cet ouvrage « Des leçons ? », p. 143.

reste d'avoir un document utile et pratique à renseigner et à consulter pouvant être systématiquement mis à jour en amont et en aval de chaque journée. Dans les faits, on adopte la plupart du temps une solution hybride : les documents initiaux sont rédigés numériquement, puis on imprime ce qui doit faire trace.

Si l'on opte pour un classeur – sans doute le support le plus pratique –, on peut avoir une pochette pour chaque jour contenant sur le devant la transcription générale chronologique du déroulement de la journée et à l'intérieur tous les documents utilisés (préparations détaillées, exemplaires des documents de travail distribués aux élèves). On doit donc pouvoir y trouver l'intitulé et les horaires et durées précises des temps de classe et des séances, avec :

- leur domaine disciplinaire et leur place dans la séquence (ex. : « Espace et géométrie : reconnaître, nommer, décrire, reproduire quelques solides 2/4 ») ;
- les objectifs spécifiques d'enseignement (ex. : « Nommer des solides : cube, pavé droit, boule, cône, cylindre, pyramide. Les décrire en utilisant le vocabulaire adapté : face, sommet, arête ») ;
- le déroulement et les consignes plus ou moins détaillées s'il n'existe pas de document plus précis (fiche de préparation, guide du maître, documents explicatifs des temps ritualisés et des temps personnalisés, etc. [faire un renvoi explicite vers ces outils le cas échéant]) ;
- le lieu et la forme de travail (groupe, individuel, collectif, en classe, dans la cour, en BCD...) ;
- le matériel et supports de travail utilisés par les élèves (vidéoprojecteur, tableau, tablettes, affichages, cahiers, manuels, fichiers, petits outils [équerre, compas, papier-calque]...) ;
- des observations si besoin (mode de constitution des groupes, différenciation...) ;
- un bilan et/ou éventuellement des prolongements.

Bien évidemment, la consignation de toutes ces informations se fait à partir d'un modèle type – souvent sous forme de tableau – correspondant à l'emploi du temps habituel de la journée avec la trame de la structure, du domaine et des objectifs généraux des séances. Cette matrice à reproduire doit être conçue de sorte qu'elle soit le plus simple possible à compléter quotidiennement.

LE VADE-MECUM DE LA CLASSE

En plus des affichages administratifs obligatoires et/ou importants²³⁰, on peut rassembler dans un même classeur, sous forme de vade-mecum, une série de documents dont vous aurez l'usage pour le suivi de la classe, mais également tous les éléments qui donnent à voir concrètement le contexte de la classe, son fonctionnement et vos partis pris pédagogiques pour faire progresser vos élèves. Cela servira aussi très utilement en tant que classeur du remplaçant. Il est donc important qu'il soit élaboré très synthétiquement en ce sens, comme une claire « instruction au sosie » : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ta classe. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?²³¹ »

Dans la même idée que le journal de bord, vous pouvez donc faire de ce classeur un outil au service de la construction de votre professionnalité. En prenant l'habitude de le renseigner régulièrement, en y consignant non seulement le travail réalisé mais aussi les évolutions de vos outils, les modifications apportées à vos pratiques, vos notes professionnelles, vos explications, vos choix méthodologiques, vos (res)ources professionnelles, vous entretiendrez solidement le lien entre théorie et pratique, entre réflexion et expérimentation.

²³⁰ Voir dans cet ouvrage « Les affichages », p. 123.

²³¹ F. Saujat. « Quand un professeur des écoles débutant instruit son "sosie" de son expérience... Ou de l'intérêt d'une "méthode indirecte" dans l'analyse de l'activité enseignante », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 7, 2002, p. 107-117.

EXEMPLE DE SOMMAIRE D'UN VADE-MECUM

Année scolaire :/.....**Pour démarrer immédiatement**

- Plan de la classe et places actuelles des élèves
- Étiquettes/cavaliers de présentation (prénoms des élèves)
- Règles de vie de la classe/règlement de l'école

**Sur le bureau : cahier d'appel + dossier administratif/élève
[fiches de renseignement, assurances, infos individuelles]****Informations sur l'école**

- Horaires (+ services de cour : voir tableau d'affichage)
- Membres de l'équipe pédagogique
- Utilisation des locaux et matériel communs
- Utilisation de la photocopieuse (salle des maîtres). Code :
- Utilisation de l'imprimante (classe)

Documents de travail

- Journal de bord et préparation (sur le bureau)
- Démarches et choix pédagogiques
- Cahier d'évaluation et suivi des élèves (sur le bureau)
- Projet de classe
- Projet de cycle
- Projet d'école

Listes d'élèves, groupes, équipes, élèves à besoins particuliers

- Liste générale des élèves
- Élèves concernés par les APC (Jours : ; Heures :)
- Élèves concernés par l'accompagnement éducatif (Jours : ; Heures :)
- Élèves à besoins éducatifs particuliers (PPRE, PAI, PPS, ULIS)

Plannings et emplois du temps

- Emplois du temps (5 périodes)
- Planning des activités sportives extérieures (piscine, base sportive, etc.)
- Planning des décroisements et échanges de service

Programmations**Matériel et outils**

- Outils individuels de l'élève (liste et description des cahiers/classeurs/supports)
- Outils pédagogiques collectifs (manuels, fichiers, etc.)
- Outils numériques (ordinateurs, tablettes, applications utilisées, etc.)
- Fournitures collectives
- Matériel collectif d'arts plastiques
- Matériel divers

Documents, informations et notes internes [classement antéchronologique]**Documents et informations de liaison à l'attention des parents [classement antéchronologique]**

Ce classeur a sa place en vue sur votre bureau avec le registre obligatoire d'appel des élèves à viser chaque demi-journée et le dossier administratif contenant les fiches de liaison complétées par les responsables légaux à la rentrée, les attestations assurances, obligatoires pour les sorties hors temps scolaire²³², et les projets d'accompagnement des élèves à profils particuliers²³³.

²³² Voir dans cet ouvrage « Les sorties et activités extérieures », p. 151.

²³³ Voir dans cet ouvrage « Les élèves à besoins éducatifs particuliers », p. 101.

L'essentiel à retenir

Comment concevoir ses séquences ?

- Tenir compte du cycle auquel sa classe appartient
- S'autoriser à s'éloigner de la linéarité temporelle des repères de progressivité quand cela est nécessaire
- S'appuyer sur les parcours éducatifs pour faire vivre des expériences aux élèves

Quels outils de suivi ?

- La fiche de préparation pour formaliser le savoir et préparer avec rigueur les enseignements
- Le journal de bord pour le déroulé de la journée et les modalités de chaque activité
- Le vade-mecum pour le fonctionnement de la classe

Programmer sur l'année

- Planifier sur 32 semaines pour laisser de la place aux imprévus
- Réaliser finement la programmation de la première période
- Penser à la progressivité et le niveau de difficulté entre chaque période
- Un travail de programmation à faire pendant les vacances

Et au quotidien ?

- Ajuster et agencer chaque séance en fonction du groupe-classe
- Préparer son matériel en dehors des temps de classe

Choisir des outils et des dispositifs didactiques

Les outils déjà disponibles dans l'école

Votre travail fondamental d'enseignant va être de rendre les savoirs prescrits par les programmes suffisamment lisibles, accessibles et appropriables par vos élèves. Vous avez pour cela des choix didactiques à faire en termes d'outils, de ressources, de méthodes, de dispositifs. Dans les faits, en fonction de la marge de manœuvre et de liberté que vous aurez pu avoir au moment des commandes de fournitures, vous ne pourrez sans doute pas faire autrement que de vous appuyer sur l'existant. En prenant vos fonctions, dans le meilleur des cas, vous trouverez dans votre classe du matériel et des ressources utilisées par votre prédécesseur ou le collègue avec lequel vous partagez le poste. Là encore, vos collègues, vos formateurs et l'équipe de circonscription seront une aide précieuse pour vous orienter vers du matériel fiable et éprouvé. On gagne également beaucoup de temps quand on peut mutualiser ses outils avec un ou plusieurs enseignants de l'école ou de son réseau professionnel. Certaines équipes s'organisent en amont de la rentrée autour de dispositifs à coconstruire. Si ça n'est pas le cas de la vôtre, à vous de trouver un ou quelques collègue(s) avec qui échanger, à qui soumettre vos idées, avec qui évaluer la pertinence d'une pratique ou d'un outil qui vous intéresse. Ce devrait être le premier geste professionnel : être en capacité de trouver des ressources et de la coformation auprès de ses pairs experts à proximité, qui connaissent votre terrain de pratique²³⁴, et faire au mieux en attendant de mieux faire...

Les méthodes et fichiers collectifs

Au service de votre démarche générale d'enseignement qui commence à se construire et, par essence, n'arrêtera pas d'évoluer tout le long de votre carrière, vous pourrez très avantageusement vous appuyer là aussi, dans la plupart des domaines, sur des méthodes déjà existantes. Elles représentent des atouts indéniables pour le côté « clés en main » qui allège considérablement la charge de travail de conception et de préparation. Toutefois, l'offre dans le domaine de l'édition scolaire est si riche que vous en viendrez vite à la conclusion qu'on ne peut pas tout faire ! Par ailleurs, chacune des méthodes a souvent des intentions légitimes d'exhaustivité au sein du domaine qu'elle traite, ce qui pourrait limiter votre marge de manœuvre et d'ouverture vers d'autres approches. Comme tous les outils à votre disposition, elles doivent rester au service de l'enseignant et de sa capacité à en discerner la pertinence. Elles ne sont pas des objets pensants. C'est à vous d'en décider l'usage ou même de choisir de vous en passer. Néanmoins, cette possibilité n'est réaliste que si l'on est en capacité de concevoir un dispositif général tout aussi étayant pour soi que pour ses élèves.

²³⁴ Voir dans cet ouvrage « Ne pas rester seul dans sa classe », p. 197.

En débutant, la charge cognitive est telle qu'il ne faut pas se priver de prendre appui sur des ouvrages de qualité, quitte à les mettre à distance quand l'expérience professionnelle sera suffisante. Il pourrait donc être tout aussi risqué de se lancer sans aucun support que de s'enfermer dans une seule méthode pour laquelle vous seriez un simple exécutant : « Le travail didactique n'est pas de devoir prôner une stratégie unique [...]. Il est exactement l'inverse : choisir en fonction de l'enjeu de l'apprentissage, de la nature des savoirs, de la réalité des élèves²³⁵. »

Tous ces dispositifs proposent donc généralement un ensemble complet de séquences d'apprentissage et se déclinent, en principe, dans tous les niveaux de classe²³⁶. Ils sont composés d'un guide pédagogique contenant la méthode, des conseils et conditions d'utilisation, des exemples d'exploitation et de déroulement de séances.

Se rajoutent souvent à ces méthodes, des fichiers plus ou moins souples d'utilisation qui peuvent se placer au centre des temps collectifs et/ou venir les compléter sur des temps ritualisés, ou servir de base pour un travail différencié sur des temps individualisés. Souvent sous forme de valise, leur panoplie peut être très variée avec des composants qui répondent aux types d'activités. On trouve le plus souvent :

- des fiches-documents à usage collectif avec feuilles de route et/ou de réponses individuelles ;
- des fiches-connaissances et des fiches-guides ;
- des fiches-élèves photocopiables voire des cahiers consommables ;
- du matériel de manipulation selon la discipline ;
- un protocole et des outils d'évaluation.

Beaucoup de ces fichiers ont vocation à développer l'autonomie des élèves avec des fiches d'autocorrection et d'évaluation formatrice, des parcours progressifs et personnalisés²³⁷. Tout comme les méthodes avec manuel, ces fichiers ont souvent des extensions en ligne avec des ressources téléchargeables ou à visionner.

Avec ou sans manuels ?

Le manuel scolaire est l'instrument auxiliaire scolaire le plus commun et l'élément central de beaucoup de méthodes scolaires. Pour autant, le choix de travailler avec ou sans manuel vous revient²³⁸, pour tout ou partie des domaines scolaires. Leur recours est forcément très adapté au cours simple et à la classe homogène. En les utilisant dans d'autres configurations de classe, il vous faudra sans doute renoncer à les suivre à la lettre et au jour près. Vous aurez à composer avec les prérequis de vos élèves, avec les regroupements d'apprentissage que vous aurez programmés. À moins d'avoir des manuels de cycle, les manuels de chaque niveau peuvent donner des calendriers différents pour l'étude d'une même notion dans un cours double. Il vous appartiendra, dans ce cas, de synchroniser les apprentissages dans une même séquence, d'utiliser, par exemple, la situation de découverte de l'un et de différencier ensuite avec les exercices d'application de chacun.

²³⁵ P. Devin, « Pédagogie : les illusions de la méthode miracle », 21 juin 2016. En ligne : blogs.mediapart.fr/paul-devin/blog/210616/pedagogie-les-illusions-de-la-methode-miracle.

²³⁶ Voir les nombreuses propositions de Réseau Canopé pour ce type de dispositif pédagogique, dans tous les domaines : reseau-canope.fr/ecole-elementaire.html.

²³⁷ Angélique Libbrecht, enseignante en cycle 2, décrit par exemple très concrètement tout l'intérêt de la mise en place d'un fichier progressif sur leprof.be/mise-place-dun-fichier-progressif.

²³⁸ Circulaire du 7 octobre 1880, toujours en vigueur, sur les livres de classe dans les écoles primaires publiques : « C'est au personnel enseignant lui-même que l'on confie l'examen et le choix des livres que la libre concurrence des éditeurs met au jour incessamment, le laissant libre de modifier, d'augmenter, de réviser le catalogue, selon les progrès de la librairie scolaire. »

En prenant vos fonctions, vous ferez le constat de ce qui est ou a été utilisé dans l'école, s'il y a un consensus autour de démarches et de méthodes, et évidemment s'il existe des séries de livres disponibles et utilisables. Selon les domaines, l'obsolescence peut être relative et vous pourrez tout à fait utiliser des manuels qui ne soient pas de la toute dernière édition. Certaines séquences et notions demanderont sans aucun doute à être actualisées en faisant appel à d'autres supports. À savoir que les maisons d'édition de manuels scolaires proposent aux enseignants en poste, gratuitement (ou à prix très réduits), des spécimens de leurs dernières publications. Cela demande de faire la démarche de les contacter, et parfois d'insister, mais c'est une occasion de se constituer une première collection d'outils récents. Il est même très probable que vos collègues déjà anciens dans l'école se soient constitué un fonds et vous céderont avec plaisir les exemplaires qu'ils n'utilisent pas et qui correspondent à votre niveau de classe.

Les progressions proposées par les manuels reprennent généralement tout ou partie du canevas de la séance type²³⁹. Vous devrez parfois composer avec la liberté des auteurs et des éditeurs, par exemple leurs partis pris pédagogiques ou la référence à telle ou telle théorie des apprentissages, sur le séquençage de la programmation, sur les points du programme traités pertinemment en profondeur et ceux qui sont moins investis.

Les guides didactiques et pédagogiques, appelés aussi « guides du maître », sont indispensables aux manuels qu'ils accompagnent. Ils en sont le mode d'emploi, ils en garantissent une utilisation réflexive optimale, ils posent le cadre théorique auquel se rattache la méthode et ils en donnent les conditions et les limites de mise en œuvre. Ils proposent, en principe, des situations de démarrage, des idées d'exploitation, des liens pour approfondir, des outils connexes. Ces guides se présentent sous forme papier ou sont accessibles en téléchargement. La plupart des éditeurs proposent des liens internet vers des ressources multimédias complémentaires, un site ou un blog dédié, voire même un forum de collègues utilisateurs et une foire aux questions, sans oublier les versions de manuels hybrides ou totalement numériques²⁴⁰ quand l'équipement informatique de la classe le permet.

L'enseignant a donc le choix de se conformer strictement et pas à pas au mode opératoire des auteurs – c'est très sécurisant et confortable quand on débute – ou il peut aussi s'autoriser à se les approprier et de n'en exploiter qu'un aspect. Ainsi, ils peuvent être utilisés en collectif ou individuellement, ils peuvent être au centre de vos enseignements ou juste servir d'apport documentaire et de banque d'exercices.

Si vous disposez d'un budget mobilisable avant la rentrée et que vous faites le choix d'équiper votre classe en manuel(s), il sera utile de vérifier que :

- **la programmation est en accord avec les instructions officielles, le Socle commun et les cycles.** Le manuel propose, par exemple, d'aborder à la fois les apprentissages notionnels et les compétences transversales ;
- **le fond repose sur des bases théoriques solides et étayées.** Il y a des appuis scientifiques, des références pédagogiques issues des sciences de l'éducation, des sciences cognitives, des expérimentations en contexte de classe ;
- **la charte graphique et la mise en pages sont au service des apprentissages.** Les illustrations et les pictogrammes sont fonctionnels et rapidement identifiables. Les éléments visuels ne parasitent pas le contenu ;
- **les situations de découverte permettent un questionnement suffisant.** Elles incitent à la recherche et à la réflexion ;
- **les consignes sont claires, univoques et ritualisées dans leurs formulations.** Elles font gagner en autonomie et invitent efficacement à se saisir de la tâche ;
- **la différenciation et la remédiation sont prises en compte.** Il y a des renvois vers des séances précédentes, des activités de renforcement et des pistes pour aller plus loin. Les banques d'exercices sont conséquentes avec des niveaux progressifs de difficulté ;
- **les procédures et les objectifs sont explicites et à la portée de compréhension des élèves.** Les stratégies expliquées sont fonctionnelles et applicables dans les exercices d'entraînement ;
- **les synthèses sont claires.** Elles donnent l'essentiel à retenir avec une formulation simple ;
- **le vocabulaire à mémoriser est bien mis en valeur.** Les mots-clés sont expliqués ;

²³⁹ Voir dans cet ouvrage « Des leçons ? », p. 143.

²⁴⁰ Réseau Canopé a listé les solutions gratuites disponibles sur cndp.fr/crdp-creteil/doctice/894-utiliser-un-manuel-numerique-les-solutions-gratuites-disponibles

- **l'univers symbolique n'est ni envahissant ni enfermant (personnages récurrents, thématiques, fil conducteur, etc.).** Il doit permettre l'identification claire des objectifs visés et garantir le transfert des compétences acquises dans un autre contexte ;
- **une utilisation non linéaire est possible.** L'organisation est faite par modules décontextualisables.

Reste le cas particulier de la lecture au CP. Le choix du manuel²⁴¹, élément central de la méthode, est généralement fait en équipe. Il aura peut-être été fait par anticipation avant votre arrivée, ou sera simplement la reconduction d'un dispositif déjà en usage dans l'école. La question est régulièrement traversée par de nombreuses discussions entre linguistes, neuroscientifiques, enseignants et parents sur les différentes approches à mettre en œuvre pour cet apprentissage fondamental. Un consensus émerge tout de même malgré les points de vue distincts : il semble essentiel de s'orienter vers une méthode éprouvée, équilibrée entre l'apprentissage rigoureux du code et de la compréhension, associée à des activités signifiantes d'écriture et de langage oral. Malgré votre courte expérience, vous avez toute la légitimité de prendre part à ce débat au sein de votre école, pour peu que vous ayez pris connaissance des enjeux liés à la maîtrise des compétences en lecture-écriture²⁴².

Les ressources en ligne

LES PLATEFORMES ET PORTAILS

Enseigner et apprendre grâce aux ressources en ligne sont des enjeux centraux qui ne vont pas de soi dans un monde de plus en plus (inter)connecté et une offre exponentielle de produits. À condition d'avoir des équipements suffisants, vous pourrez compter sur des plateformes et portails d'accès vers des ressources éducatives et des banques multimédias, consultables directement en ligne par vos élèves et/ou utilisables pour vos préparations.

Prim à bord, primabord.eduscol.education.fr, le « portail du numérique pour le premier degré ». Site institutionnel promu par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, il pointe vers des activités innovantes et événements numériques exploitables en classe sous forme de projets.

Éduthèque, edutheque.fr, « donne un accès gratuit et sécurisé à un ensemble de ressources de grands établissements publics à vocation culturelle et scientifique permettant aux enseignants de mettre en œuvre avec leurs élèves tout projet pédagogique disciplinaire et pluridisciplinaire, en particulier pour l'enseignement artistique et culturel, l'éducation aux médias et à l'information, l'enseignement moral et civique ». Une inscription avec votre adresse électronique académique est nécessaire. Pour l'école élémentaire, particulièrement au cycle 3, un bon nombre de ressources peut enrichir vos enseignements. Les documents, extraits de films, de reportages, de documentaires, etc. sont en lien avec les programmes officiels et sont accessibles par mots-clés, par type ou par thématique.

²⁴¹ Téléchargement du PDF sur eduscol.education.fr > Scolarité et parcours de l'élève > Organisation des enseignements > École élémentaire > 100 % de réussite en CP > « Comment analyser et choisir un manuel de lecture pour le CP ? ».

²⁴² Centre Alain-Savary, « Roland Goigoux, enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire : questions vives », 12 octobre 2017. En ligne : centre-alain-savary.ens-lyon.fr > Éducation prioritaire > Ressources > Axe 1 : Maîtriser le lire, écrire, parler et enseigner plus explicitement > Lire, écrire, parler pour apprendre dans toutes les disciplines.

ClasseTICE, classetice.fr, « portail des usages du numérique pour le premier degré, ce site a pour vocation de recenser et mutualiser des activités, des ressources et des outils numériques au service des disciplines de l'école primaire ». C'est une mine d'informations sous forme de veille pédagogique des nouveautés et innovations numériques directement utilisables en classe. Il ne faudra pas hésiter à parcourir les archives pour ce qu'elles regorgent de contenus et de contenus pédagogiques. Le site est conçu et administré par un enseignant référent pour les usages du numérique.

PragmaTICE, pragmatic.net, plateforme portée par une association d'enseignants du premier degré passionnés par les technologies nouvelles qui promeut l'informatique à l'école et la mutualisation pédagogique autour des TICE. Elle propose ainsi des ressources pour les élèves et pour les enseignants : logiciels et applications pour TBI/TNI, tutoriels vidéo, exercices en ligne ou hors connexion, très utiles quand le réseau internet est défaillant.

BSD, « Banques de séquence didactiques », reseau-canope.fr/bsd. C'est à la fois une plateforme de formation et de documentation professionnelles fondée sur l'analyse, l'explicitation par les enseignants concepteurs eux-mêmes de situations d'enseignement déjà construites, menées et filmées. Elles sont solidement étayées par l'expertise didactique de spécialistes des sciences de l'éducation et validées par les CPC et IEN qui ont directement accompagné les projets.

La main à la pâte, fondation-lamap.org, « fondation de coopération scientifique pour l'éducation à la science, elle propose des aides variées aux professeurs, pour faire découvrir à leurs élèves une science vivante et accessible, favorisant par des pédagogies actives la compréhension des grands enjeux du XXI^e siècle, le vivre ensemble et l'égalité des chances ». Elle propose de nombreux outils pédagogiques sous forme d'activités très concrètes de classe favorisant les manipulations et la démarche d'investigation.

Les fondamentaux, reseau-canope.fr/lesfondamentaux, « plus de 400 films d'animation pour apprendre, de façon ludique, les notions fondamentales de l'école élémentaire en français, mathématiques, sciences, technologie, enseignement moral et civique ». Proposés par Réseau Canopé, ces films sont regroupés par séries autour des principales notions du programme. Le format court et rythmé de chaque capsule vidéo, entre deux et quatre minutes, évite le « décrochage » des élèves et permet une intégration très facile au sein de tout dispositif d'apprentissage à des moments différents selon l'objectif visé : découverte, révision, remédiation, sur des temps collectifs ou individualisés. Pour une exploitation optimale en classe, chaque dessin animé est accompagné d'une fiche pédagogique avec :

- la position de l'épisode dans la série, qui permet de connaître les prérequis en cas d'utilisation isolée ;
 - les points de blocage qui pourraient survenir notamment auprès des élèves les plus fragiles ;
 - les objectifs visés en lien avec les contenus officiels d'enseignement ;
 - les mots-clés, notionnels, terminologiques et métalangagiers utilisés ;
 - les éléments structurants correspondant aux connaissances à transmettre ou aux compétences à construire.
- C'est une base intéressante pour rédiger une trace écrite.

Pour chaque phase de découverte, de manipulation et de structuration, on trouve :

- le séquençage minuté et le descriptif de l'animation, pour mieux s'appuyer sur les points saillants et provoquer le questionnement des élèves aux moments-clés ;
- l'analyse des étapes avec des indications et des conseils didactiques ;
- des propositions de pistes d'activités pour monter de véritables séances.

Les Fondamentaux se prêtent donc à des usages multiples en classe, quel que soit votre « style » d'enseignement, ou à la maison pour revoir les apprentissages et faire un lien avec les parents à propos des contenus scolaires abordés.

LES DÉMARCHES ET DISPOSITIFS COLLABORATIFS

Avec l'essor exponentiel des réseaux sociaux, notamment Twitter, des dispositifs innovants à dimension collaborative ont pris forme, initiés généralement par des collectifs d'enseignants connectés. Contrairement à Facebook²⁴³ qui n'est investi par les enseignants que comme lieu de ressources, de discussions et d'échanges entre professionnels, Twitter a l'avantage supplémentaire de pouvoir être utilisé en classe avec ses élèves à travers des dispositifs offrant à la fois sécurité et plus-value pédagogique. Parmi ceux qui offrent un « accueil » particulièrement soigné et étayant quand on débute, avec des outils informatiques et un accompagnement bienveillant en suivant notamment sur le réseau social la balise #TADAF²⁴⁴, on peut retenir :

- **Quotitweet, twitter.com/QuotiTweet.** Après l'inscription de votre classe sur le réseau, vous pouvez échanger quotidiennement avec d'autres « twittclasses », sur une ou plusieurs périodes ou sur toute l'année scolaire. Il permet un réel renouvellement des activités de correspondance scolaire par le nombre et la vitesse des interactions entre « twittclasses », par les formes et formats innovants de productions d'écrits, de travaux autour de la maîtrise de la langue ou encore des mathématiques ;
- **Twictée, twictee.org.** Un enseignement de l'étude de la langue de manière aussi originale que pertinente, via Twitter, avec un principe de jumelage de classes. Des dictées sont réalisées et argumentées au moyen d'outils spécifiques de vigilance orthographique ;
- **M@thsenvie, mathsenvie.fr.** À partir de photographies prises dans l'environnement, on mène une riche démarche interdisciplinaire en français et mathématiques autour de la construction d'énoncés mathématiques, de recherche et résolution de problèmes ;
- **EMCpartageons !, emcpartageons.org.** « Dispositif inclusif, interactif, collaboratif et formatif en enseignement moral et civique créé par des enseignants pour des enseignants ». Ces derniers proposent des séances structurées et programmées du cycle 2 au cycle 3 et éducation spécialisée, avec des supports adaptés et une finalisation sur Twitter.

LES BLOGS D'ENSEIGNANTS

On peut être impressionné par le foisonnement et la capacité de travail et de productions de ces enseignants partageurs. Ils travaillent d'abord pour eux et partagent ensuite en ligne leurs documents quand ils estiment qu'ils sont suffisamment présentables. Ce peut être de petits outils du quotidien qu'on peut reprendre tels quels ou dont on peut s'inspirer : affichages, sous-mains « aide-mémoire », étiquettes, pages de présentation de cahiers, des astuces sur le rangement et l'aménagement de la classe. Ce sont souvent des dispositifs très aboutis, des séquences toutes prêtes ayant l'avantage d'avoir été testées directement par leurs auteurs. On retrouve bon nombre de ces enseignants au sein de « La communauté des profs blogueurs²⁴⁵ », véritable réseau d'échange de pratiques, de travail collaboratif réinterrogé et amélioré en permanence.

Pour l'élémentaire, certains sites sont d'une qualité remarquable de par le niveau de pratique réflexive engagée par leurs auteurs et la pertinence pédagogique des ressources mises à disposition.

Charivari à l'école, charivarialecole.fr, « partage de ressources pour enseigner » : site essentiel pour ses articles étayés et réflexifs et ses ressources riches pour tous les niveaux, organisés en ceintures de compétences et/ou sous forme de rituels.

Lutin bazar, lutinbazar.fr, « un peu de tout partout, mon petit bazar pour la classe » : beaucoup d'outils « clés en main » pour le cycle 2, ainsi qu'une veille pédagogique d'ouvrages scolaires, guides, manuels, etc.

Petit abécédaire de l'école, bdemaug.free.fr, « le site web d'un professeur des écoles en classe multiâges » : un des pionniers du partage en ligne, avec des entrées à haute valeur pédagogique, des documents d'une très grande qualité dans tous les domaines et particulièrement bien pensés pour les classes de niveaux très

²⁴³ Voir dans cet ouvrage « Les réseaux sociaux », p. 200.

²⁴⁴ Voir la plateforme interactive TADAF « Twittclasses, activités et dispositifs associés francophones » pour la présentation de tous les dispositifs et le calendrier par période des actions et activités : view.genial.ly/5b8f90ab689a8d09a0f7b5a6/interactive-content-tada-20182019. Voir également, pour se lancer, le compte Twitter twitter.com/Twittconseil.

²⁴⁵ cyberprof.forumactif.org

hétérogènes dès la fin du cycle 2 et au cycle 3, de nombreux projets de classe explicités originaux et des références solides en pédagogie coopérative.

Le blog du cancer, leblogducancer.com, « ressources pédagogiques pour l'école » : des outils très ergonomiques en téléchargement libre, prêts à l'emploi pour le cycle 2, de nombreux fichiers, des cahiers progressifs de réussite et des ceintures de compétences.

Melimelune, melimelune.com, « ressources et idées pour l'école » : des outils nombreux et des pistes d'organisation en ateliers. Une réflexion continue sur l'efficacité des enseignements et leur explicitation.

Bout de gomme, boutdegomme.fr : des ressources pour la plupart des niveaux et une centralisation d'outils mutualisés avec une présentation illustrée et harmonisée.

MICetF, micetf.fr : un site indispensable pour ses logiciels utilisables en ligne et ses générateurs d'exercices. Ils sont conçus pour être d'un usage direct très simple et pratique pour organiser, par exemple, des activités ritualisées d'entraînements en mathématiques et en français.

Tous les enseignants qui donnent à voir leur quotidien professionnel sont, par définition, au plus près du terrain, avec leur lot de doutes, d'essais, d'erreurs et de réajustements de leur pratique. Dans le foisonnement de leurs productions²⁴⁶, tout ne se vaut pas. Ils en ont souvent conscience et ont la lucidité de faire part de leur cheminement dans les écrits accompagnant leurs documents. Vous aurez à garder un œil bienveillant mais néanmoins critique vis-à-vis du matériel qu'ils mutualisent. Par ailleurs, cette grande quantité d'outils à disposition d'un simple clic peut vite vous entraîner vers une forme finalement stérile de nomadisme pédagogique. C'est le risque de se contenter de collecter et de juxtaposer des outils et méthodes disparates. Il vous faudra assurément faire preuve de discernement et vous fixer assez rapidement sur un ensemble cohérent de moyens pour faire classe. Vous aurez à faire la part des choses entre des documents très attrayants esthétiquement mais qui peuvent être plus légers pédagogiquement. Parfois aussi, certains outils trouvés en ligne demandent un temps conséquent de remise en pages, d'impression, de découpage, de plastification, de conception ou d'achat de supports de rangement. L'investissement peut être intéressant pour une activité ritualisée qu'on est sûr d'utiliser souvent et longtemps, c'est assurément moins profitable pour une seule séance.

Quoi que vous utilisiez, courtoisie et reconnaissance restent de mise : quand vous irez emprunter un peu de leur travail, il sera très confraternel de leur laisser sur leurs sites un petit mot de remerciement en commentaire ! Bien sûr, il sera tout autant déontologiquement nécessaire de citer dans vos documents de préparation les sources utilisées ou dont vous vous êtes inspiré pour créer vos propres outils. En revanche, selon le type de documents, il peut être utile – avec l'accord express de l'auteur – de masquer la source sur les fiches destinées directement aux élèves. Il arrive en effet parfois, qu'en pensant bien faire, quelques parents inquiets retrouvent les fichiers en question en ligne, fassent prendre de l'avance à leur enfant et perturbent quelque peu la programmation que vous aviez prévue pour la classe...

²⁴⁶ Un moteur de recherche dédié aux enseignants et à la pédagogie peut aider pour optimiser les recherches et les organiser. Voir par exemple jenseigne.fr.

Les supports pour les élèves

CAHIERS OU CLASSEURS ?

C'est un dilemme, ou pour le moins un débat, pour bon nombre d'enseignants que de faire ce choix. Chacun de ces supports a ses avantages et ses inconvénients. Là encore, le conseil avisé de vos collègues et/ou le souci d'harmonisation des outils dans l'école tranchera cette question. Sinon, il faut sans aucun doute préalablement définir et interroger la fonction attribuée à ces outils, les contenus qu'ils vont recevoir, leur fréquence d'utilisation et le lien avec vos choix pédagogiques. Selon que l'enseignant décide de séparer les traces écrites des apprentissages par domaines disciplinaires ou d'adopter une approche chronologique et cumulative des travaux réalisés, il « doit combiner des critères hétérogènes pour arrêter ses choix : la facilité d'usage conduit à limiter le nombre de supports, la clarté classificatoire à les démultiplier. Derrière cette tension, deux modèles scolaires semblent en concurrence : le modèle primaire ancien s'est construit autour du "cahier du jour", cahier unique organisé par la chronologie des exercices scolaires, alors que le modèle secondaire répartit les supports en fonction des disciplines²⁴⁷ ».

Ainsi, le classeur pourrait se prêter davantage au cycle 3 avec une diversification plus grande des domaines à traiter. Il induit effectivement un découpage par disciplines, plus marqué dans les niveaux de ce cycle. Par contre, au cycle 2, surtout au CP, le support le mieux adapté est incontestablement le cahier dit « petit format » (17 x 22 cm). Il vous sera de toute façon difficile de trouver autre chose en conformité avec les types de réglures demandés pour l'apprentissage de l'écriture (voir tableau page suivante).

Pour les autres niveaux de classe et notamment en CM, on peut éventuellement opter, selon les disciplines, pour des cahiers grands formats (21 x 29,7 cm). On évitera les très grands cahiers (24 x 32 cm), surtout s'ils ne servent qu'à y coller des photocopies. On peut éventuellement comprendre le côté pratique des feuilles qui ne dépassent pas sur les bords, mais c'est un gaspillage certain de papier. De plus, ce format est vraiment inadapté pour un positionnement correct du corps et de la main d'un enfant en écriture manuscrite.

Il faut donc d'abord réfléchir à l'aspect pratique. Plus les supports sont nombreux et plus les élèves devront s'y retrouver en termes d'organisation personnelle. À l'inverse, on ne peut pas se contenter d'un contenant unique pour tous les écrits de tous les apprentissages. C'est une vraie compétence à acquérir par les élèves que de savoir quel cahier ou quel classeur sortir au bon moment, quel est la nature et le statut des documents ou des écrits qui s'y trouvent. Il faudra tenir compte de la maniabilité, du poids du cartable, de la durabilité sur une année ou encore de la fréquence de consultation. Ainsi, un grand classeur, ou un petit dans une moindre mesure, n'a pas vocation à être transporté quotidiennement. Il a une fonction d'archivage et accuse une certaine fragilité dans un cartable malmené.

Ensuite, il y a à interroger l'utilité pédagogique d'opter pour un format particulier qui faciliterait, par exemple, la consultation, la rétroaction et les corrections. Enfin, il y a l'impact direct sur les apprentissages : dès qu'on les nomme – cahier d'histoire, classeur de français, etc. – on en est déjà à désigner et matérialiser des savoirs. C'est donc un vrai apprentissage méthodologique à mener dès la rentrée en verbalisant très explicitement les contenants, les contenus et les apprentissages concernés. Ce ne sera pas seulement dire « Prenez votre cahier rouge » mais « Prenez votre cahier de mathématiques, c'est le rouge, pour qu'on revoie ensemble comment encadrer un nombre à la centaine ».

²⁴⁷ A.-M. Chartier, P. Renard, « Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 22, INRP, 2000, p. 137.

QUEL SUPPORT POUR QUI ET POUR QUOI FAIRE ?

POUR QUI ?	POURQUOI ?	QUOI ?	REMARQUES
Cycle 2	Cahier d'écriture	Cahier petit format double ligne (3 mm/2 mm) Cahiers réglure Seyès	Apprentissage et entraînement du geste graphique, copie. L'apprentissage est progressif, les supports changent durant l'année du CP : réglure Seyès de 3 mm, puis de 2,5 mm, puis de 2 mm en fin d'année. Prévoir entre 3 et 5 cahiers par élève pour couvrir l'année.
Cycle 2	Découverte du monde	Un cahier petit ou grand format	Proposer les documents photocopiés complémentaires au format A5 pour les cahiers petits formats.
Cycles 2 et 3	Cahier de brouillon et d'essai	Cahier 48 ou 96 pages	Pas d'exigence particulière de présentation, utile à tout moment et dans toutes les disciplines.
Cycles 2 et 3	Cahier de classe/cahier du jour	Cahier petit format 48 p. et/ou éventuellement classeur	Le cahier petit format est à privilégier au cycle 2, pour y réaliser tous les travaux et exercices quotidiens de la plupart des domaines instrumentaux (étude de la langue et mathématiques) et des activités ritualisées (par exemple, dictée du jour, nombre du jour, calcul mental). Il peut bien sûr servir simultanément de cahier d'écriture et d'entraînement à la copie dès la CE1. Le classeur peut servir au rangement de tous les travaux (recherche, entraînement, méthodes, etc.).
Cycles 2 et 3	Poèmes et chants	Cahier petit ou grand format 48 p.	Les textes sont alternativement copiés ou collés, en fonction de la longueur, de la quantité et du niveau de classe. Voir s'il existe un cahier de cycle ou d'école qui suit, par exemple, l'élève dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle.
Cycles 2 et 3	Lecture/littérature	Porte-vues ou classeur grand format, avec ou sans pochette	On privilégie les séries d'albums et « vrais » livres pour les lectures suivies collectivement. Voir l'existant dans l'école, les possibilités d'emprunt des bibliothèques municipales ou de circonscription. Quand il s'agit de textes courts et d'extraits d'œuvres le porte-vues convient pour recevoir les photocopies.
Cycles 2 et 3	Règles, méthodologie, lexique	Cahier, classeur petit format, porte-vues, carnet, répertoire	Outils généralement construits au fur et à mesure qu'on aborde les notions et les apprentissages, principalement en étude de la langue et en mathématiques. On peut aménager des onglets dans les cahiers pour distinguer les disciplines ou les sous-domaines. Il existe des cahiers disposant de découpes sur le bord supérieur ou sur le côté pour noter les différents domaines.
Cycles 2 et 3	Cahier d'expérience, carnet de dessin	Petit ou grand cahier, bloc sténo ou carnet	Le choix d'un cahier de type « Travaux pratiques » avec l'alternance feuille quadrillée/feuille dessin unie peut être intéressant. Même intérêt pour le bloc sténo pour son format facile à manipuler et à transporter en sorties, avec un guide-âne à placer sous la page quand on veut écrire.
Cycles 2 et 3	Cahier de liaison et de correspondance	Cahier petit format 32 ou 48 p.	Pour la liaison parents/enseignant.
Cycles 2 et 3	Évaluation	Porte-vues ou classeur grand format, petits anneaux	Sous forme de portfolio, pour renseigner l'avancée du travail et collecter les réussites, les travaux écrits et traces des projets aboutis. Pour archiver les feuilles de route, les contrats et plans de travail des temps individualisés. Pour archiver les bilans et les évaluations sommatives.

Cycles 2 et 3	Travail personnel et/ou en cours	Chemises à rabats, agenda ou cahier de textes	Pour ranger les fiches et documents à terminer ou à corriger. Une seconde chemise peut servir de navette pour le travail à prendre à la maison : fiche-leçons pour éviter de transporter les classeurs. Choisir plutôt le cahier de textes pour le cycle 2, éventuellement l'agenda en cycle 3. Attention au format qui peut poser problème ²⁴⁸ .
Cycles 2 et 3	Cahier d'écrivain et d'essai et/ou bloc d'écriture	Petit cahier, bloc sténo, carnet ou porte-vues	Essentiel pour favoriser l'écrit réflexif dans toutes les disciplines ²⁴⁹ . Son usage peut être étendu en tant que cahier d'expérience, carnet de dessin ou encore cahier d'essai. Les textes personnels finalisés, éventuellement tapuscrits, trouvent leur place dans un porte-vues ou un classeur et sont reliés en fin d'année.
Cycle 3	Histoire, géographie, EMC, sciences et technologie	Cahiers grand format 21 x 29,7 cm ou classeur avec intercalaires, dos 4 cm, 4 anneaux	Un cahier par discipline. Le classeur convient, à condition de mener un apprentissage rigoureux de classement/rangement/indexation. On évite les gros classeurs à levier vraiment trop compliqués à manipuler et à consulter en élémentaire et qui n'ont de fonction que l'archivage de très grandes quantités de documents.

LES FICHIERS CONSOMMABLES

Ils peuvent être une sorte d'hybride tout-en-un suivant toutes les principales phases de la séquence d'enseignement (découverte, « leçon », application et entraînement) ou venir en complément d'un manuel ou d'un dispositif pédagogique collectif. Ils sont commercialisés en tant que supports d'étude et d'entraînement sur lesquels les élèves travaillent et donc écrivent directement. Ils sont très présents au cycle 2, associés à la méthode de lecture au CP, également en étude de la langue, mais principalement en mathématiques, avec à l'intérieur, du petit matériel cartonné ou plastique de manipulation à détacher : jetons, réglettes, monnaie factice, gabarits, figures géométriques, pictogrammes, autocollants divers, etc.

L'avantage indéniable est l'économie des photocopies, de cahiers ou de classeurs. Ils allègent assurément la charge d'écriture, notamment pour les enfants qui se trouvent trop rapidement en double tâche de copier, par exemple, les énoncés et les consignes et d'essayer de résoudre les situations-problèmes proposées.

Tout comme pour les manuels, l'inconvénient est qu'ils sont généralement conçus pour un seul niveau de classe avec un enchaînement souvent très figé des apprentissages qu'ils visent. Là encore, vous aurez à composer et à différencier en vous autorisant à moduler les enseignements dans un même fichier ou de l'un à l'autre.

Ces fichiers sont à prendre comme des supports complémentaires d'apprentissage dont on doit comprendre les finalités en s'appuyant sur leur guide pédagogique et les conseils d'exploitation. À défaut, les élèves se retrouveront alors à « faire du fichier » sans y mettre le sens indispensable à la construction de la compétence visée. Cette utilisation décontextualisée des intentions des auteurs ne peut donner au mieux que des réussites en trompe-l'œil de batteries d'exercices. Ils ne doivent pas être la seule façon d'aborder et de travailler les notions. Ils ne sont donc pas non plus destinés à une utilisation en autonomie – c'est un travers souvent rencontré en classe multiâges –, sauf s'ils servent uniquement de banque d'exercices et que vous les accompagnez d'un solide et pertinent dispositif de suivi ²⁵⁰.

²⁴⁸ Isabelle Godefroy, rééducatrice en écriture, conditionne et argumente ici l'usage de l'un ou de l'autre : isabelle-godefroy.fr/a-la-rentree-des-classes-agenda-ou-cahier-de-texte.

²⁴⁹ Voir dans cet ouvrage « Faire écrire, beaucoup et souvent... », p. 85.

²⁵⁰ Voir un exemple d'utilisation en mathématiques en guise de support d'entraînement autonome en cycle 2 : lutinbazar.fr/fichier-de-maths-utilisation-autonome-et-grille-de-suivi.

L'essentiel à retenir

Comment choisir ses outils et méthodes didactiques ?

- Faire avec le matériel à disposition dans l'école pour démarrer
- S'appuyer sur les méthodes « clés en main » en les adaptant à sa classe
- Trouver des ressources en ligne grâce aux partages d'expériences et d'outils d'enseignants pairs

Avec ou sans manuel ? Ce choix vous revient !

Cahier ou classeur ?

- En fonction du contenu, de leur fréquence d'utilisation et de vos choix pédagogiques

Évaluer pour mieux apprendre

Des évaluations différentes selon la finalité recherchée

Évaluer n'est pas une fin en soi. Les élèves de l'école élémentaire n'apprennent pas dans le but de réussir des tests ou un examen mais doivent être évalués pour mieux apprendre. Ce sont ces progrès²⁵¹ qui sont à évaluer, auxquels on apporte du sens et si besoin une nouvelle direction, en les questionnant, bien plus que de se contenter d'évaluer le résultat obtenu²⁵².

L'évaluation, ce serait très précisément, d'après François Muller²⁵³, un « processus (1) par lequel on définit (2), obtient (3) et fournit (4) des informations (5) utiles (6) permettant de juger les décisions possibles (7) ». Il entend par :

- (1) « **processus** : une activité continue », sur une séance, une séquence, un temps d'apprentissage défini pour un objectif à atteindre ;
- (2) « **on définit** : identifier les informations pertinentes » et donner les critères de réussite ;
- (3) « **on obtient** : on collecte, on analyse et on mesure des données », ce qui est dit, ce qui est écrit, ce qui est exprimé corporellement ;
- (4) « **on fournit** : on communique ces données », à l'élève, aux parents, à l'enseignant ;
- (5) « **des informations** : des faits à interpréter », des résultats, des réponses orales ou écrites, des productions en lien avec l'activité menée ;
- (6) « **utiles** : qui satisfont aux critères de pertinence », à savoir les connaissances, les capacités ou les attitudes fixées en amont ;
- (7) « **décisions possibles** : des actions d'enseignement, d'orientation, etc. », ce que l'on dit à l'enfant qu'il doit mettre en œuvre et comment on va l'aider à le faire.

Évaluer à l'école élémentaire, c'est donc permettre à l'élève qui est en train d'apprendre de savoir de façon explicite le niveau de compétence qu'on attend de lui, de décider des stratégies, des ajustements et des modifications à apporter à son travail, avant, pendant et après l'apprentissage.

Quand le travail est écrit, on se base sur ces traces pour jauger la pertinence de la réflexion et de l'avancée dans les apprentissages. Quand il est oral ou physique, il s'agit de définir des critères clairs et objectifs.

Avant de vouloir évaluer les compétences orales des élèves, il convient d'abord de distinguer les différentes natures d'activités langagières, des compétences qu'elles demandent et développent. Les élèves ne s'engagent pas en effet de la même façon dans une interaction duelle avec un pair, avec un adulte de l'entourage familial ou une personne étrangère. Ce ne sont pas non plus les mêmes compétences que d'intervenir spontanément ou sur demande, dans un petit groupe ou devant la classe, pour développer un argument personnel ou restituer un savoir lors d'un exposé, pour réciter de mémoire ou lire un texte, ou encore jouer un personnage dans une saynète.

Au travers de toutes ces activités, il y a bien sûr à distinguer ce qui relève d'abord de la connaissance du domaine et du sujet traités (savoir de quoi on parle et en maîtriser le contenu), ensuite ce qui relève des compétences à discourir (savoir le décrire, l'expliquer ou même le défendre) et enfin, ce qui revient à l'expression corporelle et verbale (savoir comment l'exprimer avec son corps et sa voix).

²⁵¹ « Progrès » est à entendre ici comme la manifestation a minima d'une tentative et, au mieux, d'une action observable, d'une avancée dans la réflexion, pas forcément encore la concrétisation d'une réussite.

²⁵² Voir sur innoedulab.com/blog/date/2018-09 l'article « Comment évaluer les élèves : ce que confirme la recherche internationale depuis 20 ans ».

²⁵³ francois.muller.free.fr/diversifier/definition.htm



La plupart des actions pédagogiques et des activités que vous mènerez auprès de vos élèves devront tendre à faire de l'évaluation un outil d'apprentissage et un moteur du développement des compétences²⁵⁴. Elles contiendront forcément des éléments et des indicateurs concernant différentes formes d'évaluation :

- elles seront **diagnostiques** en début d'année, quand il s'agit de savoir où en sont les élèves au moment où vous les prenez en charge, pour vous rendre compte des prérequis ou du niveau d'hétérogénéité de la classe. Elles peuvent être aussi proposées aux élèves comme outil d'autopositionnement par rapport aux compétences en jeu ;
- elles seront aussi **formatives** quand elles servent à mesurer la pertinence d'un dispositif et permettent de mettre en exergue les obstacles et ainsi de prévoir votre propre travail sur les notions qui suscitent les difficultés, de repenser, d'adapter votre enseignement dans le but d'accompagner vos élèves dans leurs progrès. Ce sont, dans ces cas, de bons indicateurs de pilotage à visée remédiate. Quand, par exemple, un grand nombre d'élèves échouent à un même contrôle, c'est sans doute que le contenu et/ou les modalités de l'enseignement dispensé doivent être revus. Si, au contraire, la réussite est générale, cela peut indiquer que le travail pédagogique a été efficace ou même que les élèves étaient déjà compétents ! On peut et on doit, dans ce cas, élever le niveau d'exigence dans les apprentissages à venir ;
- elles pourront même être **certificatives** quand il s'agit de valider un apprentissage spécifique qui atteste officiellement d'un niveau reconnu de maîtrise tel que l'Attestation de première éducation à la route (APPR), l'Attestation scolaire savoir nager (ASSN), le Certificat de compétences de citoyen de sécurité civile (PSC1) et l'Attestation apprendre à porter secours (APS). Les modalités d'organisation de ces apprentissages et de passation de leurs épreuves respectives sont à envisager en équipe et viennent renseigner le livret scolaire unique de l'école et du collège (LSU) ;
- elles doivent surtout être **formatrices**. Elles doivent tenter, en effet, de recadrer au mieux l'élève dans ses apprentissages et de l'aider à s'autoévaluer afin d'améliorer son travail. On s'inscrit ici dans une approche de l'apprentissage axée sur les réussites, en développant un climat éducatif favorable, en donnant à l'erreur une valeur positive et en rendant les élèves actifs dans la réflexion et acteurs de leurs apprentissages. On leur permet de « parler » de leur fonctionnement et, par là même, de mieux prendre conscience des processus qu'ils utilisent, de se confronter au fonctionnement des autres, de tenter des modes différents et donc de faire évoluer leurs processus individuels. Les temps de réflexion et de partage entre pairs participent également de l'autoévaluation : ils permettent à l'élève d'identifier ses propres stratégies et d'en vérifier l'efficacité afin de les faire évoluer. Le travail qu'il lui reste à accomplir est ainsi mieux mis en évidence. Une évaluation qui s'inscrit dans un processus d'accompagnement s'intéresse à la réalité du raisonnement des élèves tout autant qu'à leurs résultats. Dans la gamme des indicateurs évaluatifs va entrer tout ce qui peut témoigner et renseigner le cheminement de la pensée des élèves et renseigner sur l'état de savoirs assimilés : nombre d'essais, tâtonnements, expérimentations, autoformulations des difficultés rencontrées, etc.

À partir du moment où il n'y a aucun enjeu d'orientation en élémentaire, il n'y a aucune raison que l'évaluation soit **sommative** et débouche sur un classement, voire un « tri » des élèves. Il n'est nullement besoin ici de ramener l'ensemble des compétences acquises à une seule note par domaine ou encore à une moyenne générale chiffrée. On se contentera de recueillir les réussites et les difficultés des élèves et les éventuels écarts avec les attendus, afin d'en rendre compte aux parents en fin de période, d'année ou de cycle.

On évite bien sûr les semaines de contrôle de fin de trimestre, ce ne serait apprendre que pour réussir l'évaluation et au détriment des élèves les plus fragiles, surtout s'ils n'ont pas le soutien parental nécessaire pour réviser. C'est en outre très souvent ne faire que le constat que certains ont compris et que d'autres non, sans que rien de concret ne soit organisé en termes de remédiation puisqu'on redémarre ensuite généralement avec de nouvelles séquences d'apprentissage.

Par contre, il peut être très avantageux de proposer collectivement, à échéance régulière, des tests de contrôle et de mesure des progrès pour des apprentissages et des compétences qui s'y prêtent : fluence en lecture, calcul mental, lecture compréhension, techniques opératoires, dictées-témoins d'un même texte ou d'une liste prédéterminée de mots invariables, etc. C'est encore mieux si ces évaluations « standardisées » sont organisées sur l'ensemble de l'école avec des dates (période ou année) et un protocole communs de passation,

²⁵⁴ Voir l'intervention de Viviane Bouysse, inspectrice générale de l'Éducation nationale : « Une refondation de l'évaluation pour l'école et le collège », qui prône une évaluation qui ne soit pas que dans « l'après-coup » sur Dailymotion : [dailymotion.com/video/x5ae59s](https://www.dailymotion.com/video/x5ae59s).

des supports simples, brefs et étudiés pour que chaque élève s'y implique sans difficulté au moins sur la forme. Il n'y a bien sûr pas de corrections collectives pour ne pas induire de biais. Elles auront une valeur formative, car elles donnent des indicateurs généraux de pilotage à l'équipe pour (re)penser la teneur et l'enchaînement des enseignements d'un niveau à l'autre. Elles sont aussi formatrices, car elles permettent aux élèves d'observer et prendre conscience de leurs progrès régulièrement sur une compétence donnée. Ce qui doit être mis en avant est le degré de réussite et la mise en valeur des progrès, voire des performances personnelles. C'est faire sienne la maxime d'Albert Jacquard : « L'important n'est pas d'être meilleur que les autres, c'est de devenir meilleur que soi-même. »

Des [auto]évaluations pertinentes

Pour progresser, l'élève a donc besoin, en plus d'être encouragé, qu'on l'informe de façon individualisée sur la pertinence de son travail, de son raisonnement ou encore de sa posture. Ce retour d'information sur ses actions au moment même où il y est pleinement impliqué stimule et entretient l'engagement. Ces corrections l'incitent à faire lui-même et de mieux en mieux les ajustements nécessaires « à chaud » et à exercer un véritable autocontrôle continu pour se projeter au mieux dans la suite de l'apprentissage. L'organisation personnalisée de la classe donne toutes les possibilités de libérer du temps pour cet accompagnement.

De la même façon que les modalités d'apprentissage peuvent être personnalisées, les objets scolaires à évaluer, le moment et les moyens peuvent varier et s'inscrivent dans le double parcours proposé aux élèves. On leur offre ainsi des temps formels avec des tâches conçues pour évaluer l'ensemble du groupe après une activité collective précise, et des temps dans des situations différenciées de classe avec des évaluations qui aident individuellement chaque élève à poursuivre les apprentissages.

Plutôt que de faire 25 minutes de correction collective souvent fastidieuses, il vaudrait mieux consacrer une minute vraiment efficace avec chacun des 25 élèves. Ainsi, grâce à l'autonomisation du travail engendrée par l'organisation personnalisée, vous ne serez pas assailli par toutes les demandes en même temps, votre disponibilité sera plus grande pour les questionnements et feed-back individuels des élèves les moins autonomes. C'est pour vous une posture professionnelle essentielle à endosser. Vous pouvez expliquer le cadre, le parcours et les objectifs généraux en grand groupe, mais le réglage des outils individuels ne peut se faire qu'individuellement. C'est la base de la différenciation. En disposant d'éléments concrets d'évaluation « en contexte », vous ferez le constat direct de la capacité des élèves en situation réelle et ferez le cas échéant les ajustements.

Pour concevoir le fond et la forme d'évaluations significatives, vous devrez leur donner une nature suffisamment complexe et pertinente par rapport à l'objectif à atteindre. Ainsi, si l'on veut affirmer qu'un élève est bon en orthographe, on ne peut pas se contenter de mesurer sa capacité à connaître par cœur les tableaux de conjugaison, ni même ses résultats aux dictées de mots invariables. Ce sont là des indicateurs fiables mais pas suffisamment pertinents pour valider la compétence²⁵⁵. L'évaluation authentique serait qu'il soit

²⁵⁵ Lire l'article de François-Marie Gérard dans lequel il avance les trois caractéristiques essentielles d'une épreuve d'évaluation, à savoir la pertinence, la validité et la fiabilité : « Évaluer des compétences, ou ne pas se tromper de cible », *Liaisons*, n° 40, février 2005, p. 7-9.
En ligne : bief.be > Enseignement > Publications.

capable, en gérant sa charge mentale, de restituer ces connaissances dans la rédaction d'un texte structuré d'une longueur adaptée au niveau de classe. Autrement dit, vérifier, par exemple, la maîtrise de l'imparfait de l'indicatif, c'est bien sûr vérifier au préalable la connaissance récitée ou dictée des terminaisons à toutes les personnes pour tous les groupes de verbes, à l'oral et à l'écrit, en proposant pourquoi pas des énoncés « à trous ».

EXEMPLES D'ÉNONCÉS À TROUS

Choisis la bonne conjugaison	Autrefois, les chevaliers [se battront/se battaient] dans les lices du château.
Complète le verbe à l'imparfait	Autrefois, les chevaliers se batt... dans les lices du château.
Conjugué le verbe à l'imparfait	Autrefois, les chevaliers [se battre] dans les lices du château.

On ne peut toutefois pas en rester à ce seul type de test pour confirmer l'aboutissement de l'apprentissage. Il faudra surtout vérifier sa bonne utilisation spontanée dans un écrit scolaire ou personnel pour présenter un événement qui avait une certaine durée ou qui se répétait dans le passé.

EXEMPLES D'ÉNONCÉS POUR UN ÉCRIT SCOLAIRE PERSONNEL

Écris une phrase à l'imparfait qui parle des combats de chevaliers dans les lices du château	« ... »
Complète ce début de phrase	Autrefois, les chevaliers...
Écris plusieurs phrases à l'imparfait en changeant de verbe et de personne à chaque fois	« ... » ; « ... » ; « ... » ; « ... » ; etc.

Compte tenu du niveau et des prérequis des élèves, en procédant si besoin par étapes, l'enjeu final est donc bien de pouvoir évaluer autant que possible la capacité des élèves à réinvestir savoirs et connaissances dans une situation qui implique davantage leur réflexion.

Des ceintures de compétences

La différenciation à apporter dans l'organisation des apprentissages se justifie par l'inévitable hétérogénéité des classes. Le temps scolaire commun à tous doit être profitable à tout le monde mais à sa mesure. Certains vont être accompagnés pour qu'ils se rapprochent le plus rapidement possible des attendus, pendant que d'autres vont être poussés à faire mieux. Les bilans diagnostiques de début d'année vont très vite vous donner un profil de la classe et une idée suffisamment précise des points de départ des progressions et des notions à programmer en priorité. Les résultats obtenus diront où se situent individuellement les élèves par rapport aux repères de progressivité. Pour ce faire, les ceintures de compétences sont un outil très intéressant à utiliser dans le cadre d'une évaluation formatrice. Elles sont originellement issues de la pédagogie institutionnelle, courant de pédagogie active initié par Fernand Oury²⁵⁶, enseignant et judoka, qui a repris le principe des ceintures de couleur de cet art martial, ainsi que sa philosophie : un enseignement « sur

²⁵⁶ Retrouvez une courte biographie sur icem34.fr > Ressources > Théorie pédagogique > Autres > Fernand Oury.

mesure » qui veut « proposer des activités scolaires adaptées aux possibilités intellectuelles et au niveau scolaire réel de chaque enfant, [comme] une condition nécessaire à tout enseignement », pour ne pas se contenter de ne « s'adresser [qu']à la moyenne de la classe²⁵⁷ ».

Les élèves sont donc évalués régulièrement et des « ceintures » de couleur leur sont données en fonction de leurs compétences. Leur objectif est de « monter en couleur » et d'atteindre, voire de dépasser, le niveau de leur classe d'âge. Les couleurs originelles de la pédagogie institutionnelle correspondent aux niveaux scolaires habituels²⁵⁸.

ÉCHELLE DE COULEURS DES CEINTURES DE COMPÉTENCES

Maternelle	Rose puis blanc
CP	Jaune puis orange
CE1	Vert clair puis vert foncé
CE2	Bleu clair puis bleu foncé
CM1	Marron clair (ou beige) puis marron foncé
CM2	Violet puis noir

Selon ce principe, les ceintures se retrouvent au cœur de la personnalisation des apprentissages, les compétences sont (re)découvertes, travaillées et/ou approfondies régulièrement et méthodiquement de façon collective et/ou individuelle et différenciée, en amont et en aval du moment de l'étude collective « officiellement » prévue par la programmation générale des enseignements.

Concrètement, si vous abordez en classe entière, au cycle 3, en mathématiques, la découverte des fractions simples usuelles et qu'une évaluation formative est programmée à l'issue de la séquence, cette dernière mettra sans doute en évidence que ce savoir est pour certains encore difficile à appréhender mais qu'ils doivent pourtant commencer à se confronter à celui-ci. Pour la plupart des élèves de la classe, l'évaluation confirmera que c'est le bon moment « cognitif » dans leur parcours en numération. Pour d'autres déjà en avance, cela n'aura été qu'une occasion de révision et de renforcement.

En toute logique, les élèves de ceinture « vert foncé » trouveront sur leur plan de travail une proposition d'entraînement pour prétendre accéder à l'évaluation (de niveau bleu clair pour cette notion). Les élèves en deçà du vert foncé devront continuer leur parcours jusqu'au niveau requis et les élèves déjà bleu clair (et au-dessus) auront la possibilité d'aborder des notions nouvelles.

Avec des variantes dans les couleurs ou de dénominations, ce principe de ceintures a été repris par bon nombre de professeurs, seuls, en équipe ou au sein d'un collectif d'enseignants plus large²⁵⁹.

Les ceintures sont alors utilisées soit (ou d'abord) partiellement pour évaluer des apprentissages plus ciblés comme le calcul mental – il est d'ailleurs prudent en début d'année et/ou de carrière de démarrer avec seulement une ou deux ceintures quand les temps personnalisés sont encore en rodage²⁶⁰ – soit (ou ensuite) en tant que dispositif général et principal d'entraînement et d'évaluation pour l'ensemble des domaines disciplinaires. C'est alors que se met naturellement en place la boucle évaluative²⁶¹, évaluation formatrice par essence, au cours de laquelle se mêlent essais, erreurs, nouveaux essais, jusqu'à la réussite et la possibilité de transfert et d'investissement vers des apprentissages plus complexes.

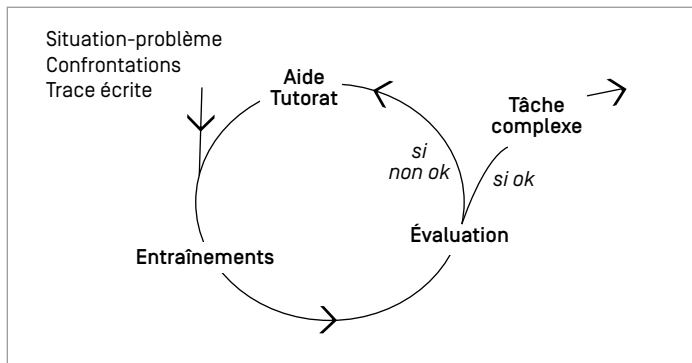
²⁵⁷ F. Oury et A. Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Nîmes, Matrice, 1998, p. 76-77 [1^{re} éd. 1967].

²⁵⁸ R. Laffitte, *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*, Nîmes, Matrice, 1999, p. 204.

²⁵⁹ Voir dans cet ouvrage « Les blogs enseignants », p. 175, avec notamment le Blog du cancre leblogducancre.com/category/ceintures, Charivari avec de nombreux outils clés en main, conseils et pistes pour démarrer charivarialecole.fr/archives/category/ceintures, sans oublier l'abécédaire de Bruce Demaugé-Bost bdemauge.free.fr/ceintures, qui est par ailleurs coauteur PIDAPI, un outil d'entraînement et d'évaluation entièrement conçu autour des ceintures de compétences : pidapi-asso.fr.

²⁶⁰ Voir dans cet ouvrage « Les temps personnalisés » pour la mise en place progressive et l'équilibre avec les temps collectifs, p. 147.

²⁶¹ Voir l'article de Sylvain Connac dans lequel il replace le processus de la boucle évaluative au centre d'une pédagogie de la confiance : « Pour une pédagogie de la confiance » sur cafepedagogique.net.



La boucle évaluative. Source : S. Connac, *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*, Paris, © ESF Sciences Humaines, 2017, p. 87, 90.

« L'erreur comme compagne de route ²⁶² »

L'erreur est humaine, cela va sans dire, elle est aussi scolaire, et l'école devrait être le lieu par excellence où l'on pourrait tester, tenter et apprendre sans danger le goût, le risque. Les travaux de Jean-Pierre Astolfi, entre autres, apportent à l'erreur scolaire un regard constructif et donnent des pistes pour dépasser la seule culpabilité des élèves, leur manque réel ou supposé de travail ou de concentration. Quand bien même, demander aux élèves d'être attentifs et concentrés ne suffit pas. Des chercheurs comme Danièle Cogis et Jean-Pierre Jaffré considèrent en effet que bon nombre d'erreurs « résultent de calculs "de bonne foi" et ne sont ni le fait du hasard, ni celui d'une inattention de leurs auteurs ²⁶³ ». Pourquoi alors se trompent-ils ? Quelques pistes.

- **Les élèves ne comprennent pas les consignes.** La terminologie et le métalangage utilisés ne vont parfois vraiment pas de soi. Ils sont nouveaux pour les élèves et/ou appartiennent souvent forcément au jargon des disciplines : « encadre le mot » n'a pas le même sens que « encadre le nombre » ou encore « relis » et « relie ». De même, des formulations comme « trouve l'intrus... », « ... qui convient. », « résous... », ou même simplement « complète... », sont loin d'être transparentes pour bon nombre d'enfants, notamment pour ceux dont la langue française est langue seconde. La polysémie de certains termes est tout aussi traîtresse : « un sommet, une arête, un côté... » Il arrive enfin qu'il y ait confusion entre « énoncé », « consigne » et « question » ²⁶⁴. Il ne s'agit pas d'éviter ces mots et expressions scolaires, mais, bien au contraire, de les expliciter toujours et encore au moment de la passation des consignes et de l'engagement dans la tâche.
- **Les élèves répondent en fonction de ce qu'ils pensent être les attentes de l'enseignant.** Si ce dernier propose un problème mathématique avec une série de données chiffrées, ils en concluent souvent qu'il faut toutes les utiliser. C'est la fameuse fausse situation-problème de l'âge du capitaine ²⁶⁵ : « Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? » Il se trouve qu'un certain nombre d'élèves,

²⁶² Formule de Sylvain Connac et Yves Reuter. Ils donnent leur point de vue sur l'erreur dans cette courte et claire vidéo :

twitter.com/EtreProf/status/1045947042718257153

²⁶³ S. Bousquet, D. Cogis, D. Ducard *et al.*, « Acquisition de l'orthographe et modes cognitifs », *Revue française de pédagogie*, n° 126, 1999, p. 23

²⁶⁴ Voir sur ce sujet l'ouvrage-référence de Jean-Michel Zakhartchouk : *Comprendre les énoncés et les consignes*, Chasseneuil-du-Poitou, Réseau Canopé, 2019 [1^{re} éd. 2016].

²⁶⁵ Voir à partir de cette anecdote, les pistes de Stella Baruk autour de l'exploitation positive de l'erreur en mathématiques dans *L'Âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*, Paris, Seuil, 1985.

en élémentaire, répondent immanquablement : « $26 + 10 = 36$. Le capitaine a 36 ans ! » Il y a là à interroger les postures d'élèves et comment les faire entrer en réflexion²⁶⁶.

- **Les élèves n'ont pas de représentations correctes des notions abordées.** Il peut s'agir de « préjugés » intuitifs trop forts comme « le Soleil se lève et se couche » contre « la Terre tourne autour du Soleil », ou ce peut être une méconnaissance de l'objet, du sujet d'étude ou de situations qui ne font encore aucun sens, pour lesquels les élèves ne disposent d'aucune image mentale ou dont le niveau d'abstraction nécessaire est insuffisant. Il faudra alors donner à voir, illustrer, multiplier les exemples et les descriptions.
- **Les élèves manquent de prérequis ou de microcompétences pour en asseoir de nouvelles plus complexes.** Pour chercher dans un dictionnaire, il faut maîtriser préalablement l'ordre alphabétique, ou encore si l'on ne sait pas reconnaître un verbe dans une phrase, il sera compliqué d'exiger la maîtrise des terminaisons. Par contre, il sera utile de multiplier les exercices oraux de transposition d'un temps de conjugaison à un autre ou bien en faisant varier le sujet, pour aider à construire le concept de verbe.
- **Les élèves n'utilisent pas les stratégies et procédures les plus efficaces.** Trouver un mot dans un répertoire orthographique sans technique de recherche peut amener certains élèves à le feuilleter « méthodiquement » page par page... On voit aussi, en cycle 3, des élèves se lancer dans de longues et fastidieuses additions réitérées, avec risques majeurs d'erreurs, d'oublis de termes ou de retenues par manque de maîtrise de la technique opératoire de la multiplication. Le risque inverse existe aussi quand l'enseignant impose une seule et unique façon de faire et oblige, de fait, les élèves à abandonner une démarche qu'ils avaient finie par se construire et qui fonctionnait pour eux. Il peut être intéressant de faire échanger les élèves entre eux, car leurs cheminements intellectuels respectifs en tant que pairs pourraient bien avoir quelques points communs. On observe en effet, souvent, que l'explication donnée par un autre élève touche mieux la cible que la parole (trop ?) experte de l'adulte.
- **Les élèves sont face à une tâche trop complexe pour eux.** Ils n'arrivent pas à gérer simultanément toutes les dimensions et tous les paramètres de la tâche : c'est le phénomène de « surcharge cognitive²⁶⁷ ». L'exemple-type est la production écrite longue quand les élèves doivent donner du sens, réfléchir à l'organisation structurelle de leur texte tout en restant vigilants sur l'orthographe. Jean-Pierre Astolfi parle de la « mémoire de travail » et de ses limites à gérer simultanément le nombre et la lourdeur des opérations mentales nécessaires, « ce qui les conduit à des oublis, à des erreurs systématiques, à la perte de la totalité du sens de l'activité scolaire en cours²⁶⁸ ». Il faudra dans ce cas précis, revenir à des écrits plus courts et/ou mettre à disposition le matériel lexical nécessaire pour alléger cette charge mentale²⁶⁹.
- **Les élèves ont du mal à transférer.** Il est probable que les élèves ne soient pas parvenus à saisir la finalité d'une situation d'apprentissage. Il est possible aussi que cette activité ait une forme trop inhabituelle pour qu'ils fassent le lien et distinguent la même connaissance visée que dans une autre activité menée. Il faudra les aider à repérer les points communs des deux (ou plus) situations, mais surtout, à l'issue de chacune d'elles, leur faire se demander : « Qu'avez-vous appris ? À quoi ça sert ? Où et comment cela pourrait-il resservir ? »

Au cœur des fonctions et missions enseignantes se trouve donc bien l'enjeu, à travers vos outils, interventions et retours, de faire évoluer le statut de l'erreur. Il apparaît central dans une première étape de déconstruire la notion de « faute » pour passer à celle d'« erreur fructueuse²⁷⁰ ».

²⁶⁶ Voir dans cet ouvrage « Les postures d'élèves », p. 91.

²⁶⁷ Voir l'article d'André Tricot sur le sujet : « Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller », *Revue de psychologie de l'éducation*, n° 1, 1998, p. 37-64. En ligne : andre.tricot.pagesperso-orange.fr.

²⁶⁸ J.-P. Astolfi, « Comment les élèves apprennent-ils ? », *Sciences humaines*, n° 32, 1993, p. 29.

²⁶⁹ Voir dans cet ouvrage « Faire écrire, beaucoup et souvent... » p. 85 et « Des méthodologies et techniques d'apprentissage », p. 135. Voir également les conclusions de la conférence de consensus du Cnesco « Écrire et rédiger, comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? » : cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger > Ressources > Note des experts.

²⁷⁰ Formule de Jean-Pierre Astolfi in *L'Erreur, un outil pour enseigner*, op. cit.

ÉVALUATION POSITIVE DE LA DICTÉE

Fabienne Sala, PEMF, pratique la « dictée-défi » pour faire de cet exercice un outil positif d'entraînement et d'autoévaluation plutôt qu'un objet de contrôle exclusivement sommatif. L'idée étant de passer du comptage fataliste du nombre de fautes à celui des graphies correctes.

Je garde l'utilité de la dictée classique pour mobiliser l'essentiel des notions abordées durant une période donnée en étude de la langue, pour apprendre à lier la règle et son application, pour gérer le doute puis la vigilance orthographique et pour évaluer ses acquis.

Une fois la dictée faite et avant la correction, je propose aux élèves un découpage du texte en segments de longueurs variables correspondant à trois niveaux de difficulté. Chaque longueur de segment est définie par une couleur²⁷¹ (ici noir, marron et bleu).

La segmentation est faite par phrases, compléments, groupes de souffle correspondant aux pauses en lecture marquées par la ponctuation, chaînes d'accords, expressions remarquables, etc. C'est à définir en fonction du niveau de classe, en quantité et en degré de difficulté. Les élèves « s'autolancent » un défi : ils se préparent à un des trois découpages avant que ne commence la correction. Ils notent simplement, pour le moment, la couleur choisie dans la marge :

- s'ils pensent avoir bien réussi et/ou relu efficacement la dictée, ils optent pour le découpage noir [segments longs : généralement et principalement des phrases entières] ;
- s'ils pensent avoir moyennement réussi, ils prennent le découpage marron [segments moyens : compléments de phrases, propositions, courtes phrases] ;
- s'ils se sont sentis en difficulté ou qu'ils n'ont aucune certitude sur leur performance, ils choisissent le découpage bleu [segments courts : mots particuliers et/ou caractéristiques, petites chaînes d'accord, expressions].

Quelle que soit la longueur choisie, on compte :

- 1 point par segment parfaitement orthographié ;
- 0 point quels que soient le type et le nombre d'erreurs dans le segment [aucune tolérance].

Je copie ensuite la dictée au tableau en verbalisant simultanément les mécanismes d'accords, l'orthographe phonétique et d'usage, et les risques d'erreurs. Les élèves écoutent l'analyse sans écrire pour concentrer leur attention sur les explications : ils soulignent simplement en vert leurs erreurs. Techniquement, ils sont invités à marquer sur leur dictée le découpage choisi avec un tiret de couleur – feutre ou crayon de couleur – aux emplacements prévus. Les élèves précorrigent alors ensuite individuellement leur dictée en entourant au crayon leurs réussites sur un tableau à coller reprenant l'ensemble du matériel lexical du texte classé par catégorie. Il ne me reste plus qu'à confirmer par un surlignage leur évaluation. Ainsi, d'une dictée à l'autre, l'élève peut constater très visuellement ses progrès, se lancer un nouveau défi plus ou moins grand en fonction du nombre de segments obtenus précédemment. Enfin, il peut prendre conscience de sa typologie personnelle d'erreurs grâce aux catégories orthographiques du tableau. Dans l'exemple ci-dessous, Sabrina a fait le constat d'une dictée globalement très correcte sur le plan grammatical avec une petite attention à affûter et à maintenir en orthographe lexicale.

Expressions et mots invariables	plusieurs / à / de / là-haut / souris / pendant / temps / dans / patiemment / printemps / quand / pour
Phonétique et usage	rapace(s) / aigle(s) / royaume(x) / survole(nt) / colline(s) / recherche / nourriture / guette(nt) / nombreuses(s) / proie(s) / lapin(s) / nid / oisillon(s) / attende(nt) / retour / parent(s) / soleil / revenu / petit(s) / s'envoler(ont) / seul(s) / chasser
Accords autour du nom	les rapaces / aigles / royaux / les collines / la recherche / de nourriture / de nombreuses proies / souris ou lapins / le nid / les oisillons / le retour / leurs parents / le soleil / revenu (→ le soleil) / les petits / seuls (→ les petits)
Accords autour du verbe	survolent / guettent / attendent / sera / s'envoleront
Homophones grammaticaux	à / ou / ce / leurs

Barres noires = balisage de l'élève après correction pour faire le décompte de ses points ; souligné vert = corrections faites par l'élève ; entouré au crayon papier = prévalidation de l'élève ; en rouge = corrections de l'enseignante ; surligné vert = validation de l'enseignante.

²⁷¹ Le choix des couleurs peut être totalement arbitraire ou correspondre, comme ici, aux couleurs de ceintures de la pédagogie institutionnelle : voir tableau dans « Des ceintures de compétences », p. 185.

De fait, il faut arriver à « décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages²⁷² ». L'élève qui se trompe ne cherche à tromper personne. L'erreur est un indicateur de processus : s'il se trompe, c'est qu'il est en train d'essayer, et s'il ne se trompe pas, soit il ne produit rien (c'est le cas des décrocheurs), soit il maîtrise déjà ce que l'on est supposé lui apprendre ou qu'il a toutes les capacités pour réussir seul et donc il n'apprend rien de plus exigeant.

Toute erreur indique un apprentissage en cours, et tout apprentissage nécessite des tâtonnements expérimentaux, des ajustements, la correction de conceptions, donc des erreurs. À ce titre, l'erreur est un levier puissant pour l'enseignant. L'enjeu est de la considérer comme un obstacle, de discerner ce que ce dernier empêche de faire et de l'intérêt à le surmonter. C'est-à-dire qu'il y a à bâtir une stratégie à partir de la notion d'« erreur », moins morale que la « faute », plus neutre, comme une sorte de séries de réajustements orientés vers l'objectif d'apprentissage. Enfin, il s'agit d'opérer la transformation de l'obstacle en défi personnel pour chaque élève de devenir compétent en venant à bout des apprentissages. C'est une sorte de « droit à la rature²⁷³ » comme le propose Philippe Meirieu : écarter ce qui n'est pas encore correct et marquer ce qui l'est.



Ça peut être long et les tentatives nombreuses, mais les champs du possible sont tout de même ouverts. Quand la construction de la compétence visée est assurée, on peut envisager ensuite d'accéder à la performance individuelle. Cela amènerait l'élève à se dire, par exemple dans une tâche de mémorisation lexicale : « Combien de mots, de groupes de mots je suis capable d'apprendre sur une période donnée ? Suis-je capable de les réinvestir pertinemment dans un écrit personnel ? » Par exemple, on pourra s'appuyer sur le « Défi des cinq mots » : l'élève choisit cinq mots qu'il s'entraîne à mémoriser et à se faire dicter et compte en combien d'essais sur une période donnée il réussit à les écrire correctement. Il s'agira ensuite pour lui de transformer l'essai en augmentant progressivement la quantité de nouveaux mots à apprendre, de gagner en efficacité méthodologique, et surtout de remobiliser ces nouveaux savoirs dans de nouveaux écrits. Cette notion d'« obstacle », mise en avant par Jean-Pierre Astolfi, se trouve être très motivante pour les élèves et surtout déculpabilisante par cette approche positive de l'erreur.

Enfin, en ce qui vous concerne, vous ne pourrez pas empêcher vos élèves d'être témoins de vos propres moments d'incertitude, de doute et de tâtonnement face, par exemple, à un imprévu ou même une erreur. On peut faire, dans ce cas, le pari de mettre en avant cette « faillibilité » constatée de l'enseignant et s'en servir comme un instrument travaillant la persévérance après l'échec. Il n'y a en effet sans doute rien de plus formateur pour des élèves que de voir leur enseignant se tromper ou de ne pas savoir, de le voir le reconnaître et chercher devant eux avec rationalité et réflexion, sans découragement, la résolution de son problème, de voir comment il traverse sa propre « déstabilisation cognitive²⁷⁴ ». En acceptant de ne pas avoir la maîtrise de toutes les connaissances, il se doit donc de former ses élèves à une méthode de recherche scientifique : « D'une manière idéale, les enfants doivent être témoins de la manière dont les professeurs acquièrent des connaissances, font des découvertes, effectuent des recherches, lisent, écrivent et utilisent les ordinateurs comme outils d'apprentissage, plutôt que de les voir exclusivement dispenser des cours, effectuer des tâches de gestion, donner des devoirs et contrôler la classe²⁷⁵. »

²⁷² D. Favre, « Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages », *Revue de psychologie de la motivation*, « L'école en chantier », n° 36, Cercle d'études Paul Diel, 2003.

²⁷³ Voir « Le droit au temps » sur cafepedagogique.net.

²⁷⁴ Voir dans cet ouvrage « Des enfants qui préfèrent ne pas savoir », p. 94.

²⁷⁵ A. Brown, J. Campione, « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques », *Revue française de pédagogie*, n° 111, 1995, p. 11-33.

Corriger : quelles modalités ?

Quand un enseignant fait le constat d'une erreur dans le travail d'un élève, il peut se dire que la notion a mal été enseignée précédemment, que les prérequis ne sont pas suffisamment maîtrisés. Il peut également se dire que l'élève n'est pas encore prêt, que cette première supposée rencontre avec cet apprentissage est toujours bonne à prendre et qu'on aura tout le temps d'y revenir plus tard. Il peut encore en conclure que les moyens, par manque de travail personnel par exemple, n'ont pas été mobilisés par l'élève pour mener à bien l'exercice. Quelle que soit l'explication qu'il se donne, quel que soit le manque observé, simple étourderie ou profonde incompréhension, l'enseignant aura de toute façon à accompagner posément son élève au plus loin et au mieux possible de la maîtrise, en cherchant dans cette erreur les modifiables qui amènent vers la compétence visée au départ.

« Syndrome de l'encre rouge²⁷⁶ » oblige, les enseignants ont bien souvent comme impensé ce besoin de tout corriger. Soit cela leur prend un temps considérable, souvent hors de la classe, soit ils culpabilisent de ne pas y arriver, notamment face à la demande institutionnelle de « faire écrire régulièrement les élèves ». À cela se rajoute la croyance selon laquelle : « Si l'enseignant explique bien, suit un bon rythme, choisit de bons exemples et si les élèves sont attentifs et motivés, il ne devrait survenir aucune erreur²⁷⁷. » Ce serait sans compter sur ce qu'il se passe dans la « boîte noire » des élèves, à savoir l'activité mentale propre de chacun d'eux, et la manière dont ils reçoivent, traitent et intègrent l'information. Il y a forcément de la divergence, du mal entendu, de l'interprétation, de la résistance ou encore des associations inattendues de pensées. Les erreurs sont tous ces décalages constatés avec vos attendus. Elles peuvent être plus ou moins perturbantes ou « interrogeantes » selon l'approche que vous en faites.

Vous pouvez d'ores et déjà être rassuré face au travail réalisé par le fait que vous n'avez pas à tout corriger, quand bien même vous en auriez la possibilité. Il faut commencer par faire la part des choses dans les différents statuts et destinations des écrits.

Les corrections d'écrits des élèves amenés à être diffusés, publiés ou servir de références institutionnalisées sont absolument incontournables : les listes de mots à mémoriser, les leçons, les synthèses. Ces écrits sont, en principe, quasiment finalisés sur le fond. Il s'agit généralement de (faire) corriger les coquilles, les copies incomplètes. On doit surtout s'assurer que les élèves ne vont pas apprendre de formes erronées ou des leçons parcellaires. Votre vigilance s'exerce là encore sur le moment, en circulant encore et toujours au plus près de l'activité des élèves. On repère vite les difficultés ponctuelles et on intervient dans l'instant. Si elles s'installent de façon récurrente ou de manière trop généralisée, c'est que la quantité d'écrits est sans doute à revoir à la baisse ou que les écrits doivent être donnés en tout ou partie sous forme photocopiée. On peut ainsi fournir, au cas par cas ou pour toute la classe, selon la densité des contenus, une trace écrite rédigée par l'enseignant qui reprend le travail de formulation de la synthèse effectuée avec les élèves. Elle pourra être relue collectivement avec rajout éventuel de mots-clés ou de codages couleur si nécessaire. Elle permettra sans conteste de gagner ce temps fastidieux de recopie et de se concentrer sur le réinvestissement des connaissances.

²⁷⁶ Formule de J.-P. Astolfi in *L'Erreur, un outil pour enseigner*, op. cit. Voir également dans cet ouvrage « Faire écrire, beaucoup et souvent... », p. 85.

²⁷⁷ *Ibid.*

Par contre, les travaux d'essai, d'entraînement, les écrits intermédiaires sont, par définition, éphémères ou provisoires. Ils sont réalisés généralement au brouillon et/ou n'ont d'autre vocation, une fois la notion fixée, qu'à être au mieux archivés. Il n'y a pas non plus d'utilité qu'ils sortent de la classe. Il faudrait les considérer comme du travail de chantier, avec toute la poussière que cela comporte, forcément inabouti, qui ne donne pas toujours une image valorisante à la hauteur des efforts fournis par les élèves.

Il est de coutume, dans beaucoup d'écoles, de faire signer aux parents cahiers de jour ou classeurs et fichiers régulièrement. Il n'y a aucune obligation réglementaire²⁷⁸ sur ce point précis, mais cela part de la bonne intention d'entretenir le lien de coéducation. Dans ce cas, effectivement, vous aurez à veiller à la correction de tous ces documents et supports de l'élève. Cela peut représenter toutefois une quantité non négligeable de travail. Il est possible de trouver un juste milieu en distinguant clairement, par exemple, cahier d'essai (ou de brouillon) et cahier de classe. Le premier resterait en classe pour recevoir le plus gros des entraînements avec des autocorrections et une certaine tolérance orthographique, de présentation et un regard rapide et global de votre part. Le second, par contre, pourra contenir l'exercice d'application suffisamment finalisé et visé par vous pour être « présentable » auprès de parents. D'autres enseignants font aussi le choix, sauf demande expresse des parents, de ne pas exposer systématiquement le travail quotidien en cours mais proposent, en revanche, des rendez-vous réguliers dans la classe pour prendre le temps de tout expliquer en contexte. Concernant la production d'écrits, par exemple, il peut être intéressant de donner à voir, à cette occasion, les différents brouillons remaniés comme traces d'évolution du travail. Cela concrétise et valorise également la notion de progrès pour l'élève et les parents en montrant le cheminement effectué.

La correction doit idéalement se faire le plus près possible du temps de réalisation du travail. Un exercice d'entraînement n'est complètement utile que si l'élève en a un retour immédiat pour avoir dans la foulée la possibilité de le reprendre, de le refaire ou d'aller plus loin. C'est par ailleurs une des raisons de l'injustice que peut provoquer le travail écrit donné à faire à la maison. Quand d'un côté, un parent peut jouer ce rôle d'accompagnant dans l'instant, de correcteur-reformulateur, voire de « coach » jusqu'à ce que l'exercice soit réussi, de l'autre, il y a beaucoup d'enfants qui sont contraints d'attendre le retour en classe pour obtenir des explications.

Souvent, par manque de temps ou pour cause de travail conséquent, vous n'aurez pas d'autre choix que de différer ce temps de correction pour le faire hors de vue des élèves. Certains enseignants s'astreignent à cette tâche durant la pause méridienne pour pouvoir rendre les travaux en début d'après-midi. D'autres restent après la classe pour ne pas s'en encombrer à leur domicile. Dans tous les cas, avec l'expérience de la classe et les automatismes qui se prendront, cette activité devrait rester dans des limites raisonnables. Sinon, elle doit être réinterroger sur sa réelle utilité pour certains types d'écrits, sur la véritable plus-value pour les élèves en termes de feed-back, sur les moyens possibles de substitution : validations orales de certains travaux, prévérification par des élèves ressources pairs, voire des dispositifs pédagogiques fondés uniquement sur la réussite²⁷⁹. Les fichiers autocorrectifs donnent idéalement la possibilité de réduire ce travail pour l'enseignant, seul l'exercice « test » représentatif de l'apprentissage est corrigé « officiellement » après une série d'exercices réalisée et autoévaluée en autonomie. Cela demande bien entendu que les élèves soient préalablement sensibilisés et engagés dans une démarche d'évaluation formatrice. De fait, la « correction de la correction » est allégée et reléguée au moment de la finalisation de l'apprentissage.

Réduire la quantité et le temps des corrections, c'est enfin, aussi, valider une fois pour toutes un type d'exercice récurrent ou une compétence commune à plusieurs domaines : faire un résumé (histoire, géographie, français, etc.) ou encore mesurer une longueur (maths, sciences, arts visuels, etc.).

²⁷⁸ Pour rappel, en termes de suivi de la scolarité, « les parents sont tenus régulièrement informés des résultats scolaires et du comportement de leurs enfants notamment par l'intermédiaire du livret scolaire » : education.gouv.fr > École > École élémentaire > Être parent d'élèves > Les parents à l'école.

²⁷⁹ Voir, par exemple, les « Dictées sans fautes » proposées par Sylvie le Goff, CPAIEN, d'après le travail de Jean-Luc Coupel, CPC : docplayer.fr/21499942-Jeux-des-dictées-sans-fautes.html et une démarche complète d'apprentissage fondée sur le principe du « sans erreur » : apprendreenecrivant.eu/spip.php?rubrique5.

[Se] rendre compte des progrès

Pour que les élèves puissent s'engager et se repérer avec méthode et autonomie sur leur parcours scolaire, il va falloir les doter d'outils étayants et guidants, et de supports de formalisation qui seront nécessaires pour centraliser les validations et indiquer ce qu'il reste à faire. Surtout, il est nécessaire de collecter les réussites. C'est essentiel pour entretenir l'estime de soi et la motivation intrinsèque : « Je vis que je réussissais, et cela me fit réussir davantage²⁸⁰. »

Dans le cadre d'une organisation personnalisée des apprentissages, on va donc faire rassembler dans un même support individuel, soit un classeur, soit un porte-vues, tous les documents qui attestent d'un progrès : les traces écrites des évaluations, des tests, les outils de suivi comme les feuilles de route, les contrats de travail, les plans de travail. On y trouvera aussi des grilles référentielles de compétences par domaines en lien avec les programmes et le Socle commun de compétences, de connaissances et de culture.

Concrètement, les élèves travaillent quotidiennement sur leurs cahiers, classeurs ou encore fichiers collectifs ou individuels, sur les temps collectifs et personnalisés, et viennent renseigner ce dossier « Mes progrès », à la fois portfolio et livret de compétences, chaque fois qu'un apprentissage est validé.

De votre côté, vous aurez à vous doter d'un outil qui centralise l'état d'avancement des acquis de vos élèves, leurs forces, les points de vigilance ou les points de blocage. Ça prend généralement la forme d'une série de tableaux dans un classeur ou un cahier reprenant les référentiels de compétences, par domaines, avec les noms et prénoms des élèves en abscisse. Le code sera induit par vos modes d'évaluation : croix, barres, couleurs « feu tricolore », couleurs de ceintures de compétences, etc., l'essentiel étant que la consultation et le renseignement soient le plus efficace possible²⁸¹. Une autre partie de ce cahier, avec une ou deux pages consacrées à chacun des élèves, peut être réservée aux observations individuelles que vous ferez tout au long de l'année, pour noter les progrès et difficultés remarquables, les événements personnels particuliers, les éventuels incidents de comportement, les dates de rendez-vous avec les parents et les notes prises à ces occasions, etc.

Cet outil est donc intéressant dans une logique d'accompagnement de parcours différenciés dans le cadre d'une même classe, d'autant plus lorsque les élèves travaillent par plan de travail. Il faut néanmoins rester vigilant lorsqu'ils sont très (trop) sophistiqués et qu'ils demandent une succession de microtemps qui, juxtaposés, conduisent à une durée non négligeable qui prive l'enseignant d'autres opportunités, moins administratives et plus pédagogiques : être disponible pour les enfants, se placer en observation de la classe, travailler avec un ou quelques enfants, réaliser des corrections spontanées...

L'outil numérique est aussi une solution facilitante de gestion de suivi et des apprentissages. À partir d'un tableau, on peut effectivement gagner en automatisation, en centralisation et en croisement d'informations. Le traitement statistique participe aussi d'une évaluation formative en vous fournissant des indications précises pour un élève ou un groupe donné dans un domaine précis, ou à l'inverse quel item pose problème à un grand nombre d'élèves. Avec un certain niveau de maîtrise, les élèves peuvent eux-mêmes valider leur travail réussi à partir d'une tablette ou de l'ordinateur de la classe. La synchronisation offerte par la mise en réseau et/ou en ligne des appareils vient parfaire l'organisation générale²⁸².

²⁸⁰ J.-J. Rousseau, *Les Confessions*, livre II, 1782.

²⁸¹ Un exemple parmi d'autres de cahier de suivi téléchargeable et modifiable : classeurdecote.wordpress.com > Rubrique : Outils divers > Outils enseignant > Le cahier de suivi des élèves.

²⁸² Voir le travail très conséquent du collectif d'enseignants « C2C » [Ceintures de Compétences 2.0] qui propose une offre complète autour de l'évaluation par ceintures de compétences : nosceintures2competences.org.

Papier, numérique ou hybride, c'est à partir de cet outil que vous aurez à renseigner le livret scolaire unique²⁸³, au moins deux fois dans l'année et obligatoirement en fin de cycle, pour rendre compte auprès des parents des résultats de leurs enfants en lien avec le Socle commun de compétences, de connaissances et de culture.

L'essentiel à retenir

Plusieurs finalités aux évaluations

- Diagnostiques en début d'année pour connaître le niveau de la classe
- Formatives pour mesurer la pertinence d'un dispositif
- Certificatives pour valider un apprentissage spécifique
- Formatrices pour recadrer au mieux l'élève et l'aider à s'autoévaluer

Pas d'évaluation sommative en élémentaire !

Différencier l'évaluation

- Individualiser le temps et les supports de correction
- Personnaliser les apprentissages avec les ceintures de compétences

Passer de la faute à l'« erreur fructueuse »

- Rappelez-vous, toute erreur indique un apprentissage en cours et tout apprentissage nécessite des ajustements
- Collectez les réussites et rendez compte des progrès des élèves

Faut-il tout corriger ?

- Les écrits des élèves amenés à être diffusés, oui !
- Les travaux, de recherche au brouillon, non !

²⁸³ Voir education.gouv.fr > École > École élémentaire > Évaluations et attestations > Le livret scolaire unique du CP à la troisième. Voir également le service Cprim.école, pour un suivi de l'évaluation des compétences proposé par Réseau Canopé : reseau-canope.fr/notice/cprimecole.

Continuer à se former

Démarrer et nourrir sa pratique

Le début de carrière est une phase exaltante durant laquelle on se laisse souvent entraîner par l'urgence de faire classe. C'est aussi une période au cours de laquelle on cherche généralement, en priorité, aide, soutien, matière et matériaux pour construire et alimenter immédiatement sa pratique. Avec ce que l'on peut trouver en termes d'outils et de dispositifs pédagogiques sur le marché de l'édition scolaire, internet, les réseaux sociaux, ou simplement les classes visitées durant les stages, on s'installe alors parfois dans un certain activisme tant l'offre est abondante, pour ne plus laisser de place à la réflexion et à la réinterrogation de ses actions. La transposition simple dans votre contexte de classe n'est pas forcément automatique et la finalité visée pas toujours visible. Par ailleurs, le « clés en main » absolu n'existe pas : d'une façon ou d'une autre, à un degré moindre ou avec une réflexion plus forte, vous aurez à intégrer ces expériences de pairs et ces propositions d'activités à votre propre contexte professionnel et votre propre projet de classe.

Cette urgence du quotidien qui donne nécessairement priorité au « faire » – car il s'agit bien que vos élèves entrent le plus vite possible, eux aussi, en action et en apprentissage – ne doit pas vous faire considérer que les apports théoriques reçus lors de la formation initiale seraient déconnectés du « vrai » terrain. On pourrait trop facilement lui faire le reproche de ne pas vous avoir alimenté suffisamment sur ces aspects pratiques. Il faudrait envisager la formation initiale et/ou votre cursus universitaire comme un temps de préparation aux postures professionnelles, tout comme on admet la complémentarité de l'apprentissage du code de la route et celui de la maîtrise d'un véhicule, et ensuite la complexité de combiner les deux dans toutes les configurations de conduite possibles que vous n'aurez pas nécessairement expérimentées en auto-école. De fait, quelle que soit la structure dans laquelle vous aurez suivi votre formation initiale, aucune ne pourra vous fournir autre chose que l'équipement de départ et un guide du voyageur. Votre part va être de gérer le ravitaillement adapté et maintenir à jour les évolutions de la carte routière.

Il est de fait essentiel de garder un regard réflexif chaque fois que vous utilisez un outil ou que vous engagez une action, pour en comprendre le ressort et le cadre théorique auquel ils appartiennent. Il faut cerner précisément la finalité à laquelle ils sont censés répondre, afin de les ajuster et les placer au bon endroit de votre dispositif de classe. On évite ainsi l'effet de plaquage et de juxtaposition d'activités.

Ne pas rester seul dans sa classe

Votre équipe est, par définition, le premier cercle professionnel avec qui vous pourrez partager vos réflexions, vos doutes et dont la proximité est un atout incontournable. Le vécu commun de situations quotidiennes ne peut que vous amener collectivement à solutionner bon nombre d'obstacles et d'enjeux rencontrés dans votre pratique. Si vous êtes plusieurs débutants dans la même école, c'est l'occasion de mutualiser vos points forts et vos domaines de prédilection et/ou de demander des aides groupées à votre équipe de circonscription.

DES SÉQUENCES COCONSTRUITES EN ÉQUIPE

Gaëlle Anciaux, enseignante maîtresse-formatrice en cycle 3, profite d'une équipe au sein de laquelle le partage, la coformation et la collaboration sont particulièrement bien mis en pratique.

Nous ne faisons pas d'échanges de services, mais nous préparons des séquences pour l'ensemble des enseignants du cycle. Nous avons une programmation et des progressions communes, et ainsi nous sommes certains de ne pas proposer des séquences redondantes. Par exemple, moi, je prépare les sciences, que chacun enseigne, avec ou sans mes documents, mais selon la même thématique ; une de mes collègues prépare l'histoire, etc. En fait, la coconstruction de séquences est ancienne dans cette école d'application.

En cycle 3, elle concerne surtout les sciences, l'histoire et la géographie. Nos programmations sont communes aux trois classes de CM1-CM2. Chaque enseignant se charge de la programmation et de la conception des séquences d'une discipline, et les propose aux collègues. Chacun se l'approprie ou non, mais les thématiques (« Les sources et les formes d'énergie » par exemple) doivent rester similaires aux trois classes. Lors des conseils de cycle, nous échangeons sur les séquences testées, les réussites, les difficultés, et tentons d'y remédier collectivement. Cette organisation nous permet de balayer tout le programme sur deux ans, et d'anticiper les séquences à venir. Ainsi, nous avons parallèlement créé une banque interne de séquences et de documents dans laquelle chacun peut piocher.

Cette dynamique d'équipe est une force qui oblige, qui engage et qui forme. Chacun y amène sa part de compétences pour la mettre au service d'un projet de cycle ou d'école, soit en se partageant le travail avant de le mettre en commun, soit en ouvrant et en menant directement ensemble le chantier. Cela demande, dans ce cas, du temps que chaque membre doit accepter de donner et un degré de confiance suffisant. Quand cela fonctionne, ponctuellement pour un projet donné ou parce que c'est le mode d'action adopté par tous, le bénéfice en termes de (co)formation est immense car chacun profite de l'intelligence collective pour avancer.

S'inscrire dans des formations institutionnelles

LES FORMATIONS DE CIRCONSCRIPTION

Prévues dans le cadre des 108 heures²⁸⁴, les formations de circonscription viennent compléter les offres du plan académique de formation²⁸⁵. D'une durée annuelle de 18 heures, elles font partie des obligations réglementaires de service. Elles sont pour moitié à distance via différentes plateformes, dont **M@gistère**, qui propose des « formations accompagnées, hybridées en présentiel ou à distance synchrone, [des] parcours suivis à distance en autoformation ». Ce sont des parcours de formation mutualisés sur le plan national ou académique.

Pour le reste, ce sont des animations pédagogiques en présentiel, forcément hors du temps de classe, le mercredi ou après les cours, organisées et pilotées par les équipes de circonscription. En principe centrées sur les savoirs fondamentaux en français et mathématiques, elles peuvent prendre la forme d'ateliers de travail et de réflexion par niveau de classe ou de cycle, ou encore par bassin d'écoles. Elles se déroulent souvent en plusieurs fois avec des productions et des propositions d'expérimentation en classe entre les sessions. Selon les objectifs et effectifs, elles ont lieu dans les locaux de la DSDEN, de partenaires comme Réseau Canopé ou plus communément dans une des écoles de la circonscription. Alternativement, ce peut être aussi du temps de travail sur une même école, sous forme de « stage d'école, » à partir d'une problématique locale ou un projet précis soumis et validé par l'IEN. Il peut être proposé, enfin, des conférences, débats et agoras programmés tout au long de l'année ou sur des journées thématiques.

La réunion plénière de rentrée de la circonscription organisée localement par certains IEN fait déjà partie de ce volet de formation continue.

LES FORMATIONS DE RÉSEAU CANOPÉ

En plus de ses missions de production de ressources pédagogiques transmédias (imprimées, numériques et audiovisuelles), répondant aux besoins de la communauté éducative en faveur de la réussite de tous les élèves, Réseau Canopé est engagé dans la formation et l'accompagnement professionnel à distance des enseignants²⁸⁶, d'abord avec M@gistère et BSD²⁸⁷, et ensuite avec un catalogue de publications traitant directement du développement des compétences didactiques dans des domaines variés dont les TICE. Les 101 Ateliers Canopé répartis sur tout le territoire permettent également aux enseignants d'emprunter ouvrages, malles et matériels pédagogiques. Des ateliers concrets, en petits groupes, formant à l'utilisation d'outils et ressources spécifiques et/ou innovantes sont régulièrement organisés, ainsi que des conférences-débats sur des sujets d'actualités du monde de l'éducation.

²⁸⁴ Voir dans cet ouvrage « Les obligations de service », p. 36.

²⁸⁵ Proposées annuellement au niveau de l'académie ou du département, à public désigné ou sur candidature, pendant ou hors temps scolaire. Voir la carte et les moteurs de recherche par académie sur eduscol.education.fr > Formation des enseignants > Se former > Formation continue.

²⁸⁶ Voir tous les services de formation de Réseau Canopé sur reseau-canope.fr/formation.

²⁸⁷ Voir dans cet ouvrage « Les ressources en ligne », p. 173.

L'ATELIER CANOPÉ, ACTEUR ÉDUCATIF DE TERRITOIRE

Fabrice Fauci, directeur de l'Atelier Canopé 11 – Carcassonne, met en avant le rôle de son équipe.

Les médiateurs de l'Atelier Canopé accompagnent au quotidien enseignants, parents et tous les professionnels de l'éducation en les conseillant sur les ressources et services proposés à l'emprunt ou à la vente dans l'Atelier, mais aussi en organisant des animations et des formations dans cinq domaines clés : pédagogie, numérique éducatif, éducation et citoyenneté, arts, culture et patrimoine, et documentation. Une offre spécifique adressée aux nouveaux enseignants est proposée chaque année par le réseau²⁸⁸.

Véritable acteur éducatif de territoire, l'Atelier Canopé participe à la réflexion locale à travers des animations traitant des questions éducatives d'actualité et offrant une place de choix à l'innovation. Elles sont proposées dans différents formats : séminaires, conférences, agoras, « 30 minutes pour comprendre », etc.

L'Atelier Canopé associe régulièrement des classes de son département à des actions nationales ou locales auxquelles il prend part comme le Printemps des poètes²⁸⁹, la Semaine des mathématiques²⁹⁰, ou encore Raconte ta ville²⁹¹ qui a pour objectif la réalisation d'un webdoc, en classe, avec la mise à disposition et la formation à des outils multimédias performants.

Échanger entre pairs sur le web

LES LISTES DE DIFFUSION

Elles consistent, après inscription, en des échanges réguliers par mail à partir de son adresse électronique personnelle, sauf pour les listes de diffusion émanant de l'institution et pour lesquelles on utilisera son adresse électronique académique. Une fois abonné, vous recevez, en principe, tous les messages que tous les membres adressent à la liste et tous les membres reçoivent les vôtres. Les messages sont consultables sur la page en ligne de la liste ou reçus directement dans votre boîte mail. Elles sont créées à l'initiative d'un collectif d'enseignants rencontrant les mêmes problématiques, appartenant au même cycle, utilisant un même type d'outils, ou encore appartenant à un même courant pédagogique. Quand elles sont organisées en association type « 1901 », une adhésion peut être demandée pour pouvoir participer. Les listes orientées « Pédagogies coopératives²⁹² » sont particulièrement riches et accompagnantes pour les enseignants débutants. Les échanges sont généralement modérés par des administrateurs, ce qui permet des discussions respectueuses et ouvertes.

²⁸⁸ Voir l'offre de Réseau Canopé consacrée aux nouveaux enseignants sur reseau-canope.fr/nouveaux-enseignants.

²⁸⁹ Voir les ressources pédagogiques proposées par le Centre national pour la poésie sur printempsdespoetes.com/A-l-ecole-education.gouv.fr/cid59384/la-semaine-des-mathematiques.

²⁹⁰ reseau-canope.fr/raconte-ta-ville.

²⁹¹ Par exemple fr.groups.yahoo.com/neo/groups/ICEM34/info ou fr.groups.yahoo.com/neo/groups/PIDAPI/info.

UN ESPACE RESPECTUEUX POUR DISCUTER

Agnès Crépy, enseignante en classe multiâge, participe activement à la liste de diffusion PIDAPI qui, bien au-delà des questions/réponses sur l'outil lui-même, permet des échanges fructueux, informatifs et formateurs.

On sent d'abord une volonté sur la liste de ne pas aller au conflit, sans pour autant nier nos différences, et surtout de ne pas être dans le jugement ! Personnellement, j'ai plutôt l'impression qu'il y a sur cette liste quelques personnes que je qualifierais d'« experts », notamment les membres à l'origine de l'association. Ceux-ci ont une parole qui semble un peu « au-dessus » de nos préoccupations parfois très terre à terre ! La distanciation dont ils font preuve permet toujours de revenir à l'essence même de notre engagement pédagogique autour duquel on se retrouve toutes et tous.

La diversité de nos pratiques [même si on se retrouve autour de la coopération] nous permet aussi d'éviter l'effet « il y a qu'une seule façon de faire : celle-là... » Et puis, la liste s'est créée autour d'un outil, il serait donc étrange d'imposer une façon de faire en classe... contrairement à certaines listes fondées sur les pratiques d'un pédagogue et dans lesquelles il y est donc très difficile (et extrêmement conflictuel !) de proposer d'autres entrées.

Étant enseignante en classe multiâge, cette liste me permet d'échanger avec des collègues. Les listes de diffusion auxquelles je participe sont pour moi indispensables, tant dans mon quotidien [répondre à une question sur une fiche, sur l'utilisation d'un outil...] que pour ma pratique à long terme : ces discussions permettent de nous questionner sur certaines de nos pratiques, de les remettre en cause ou d'en conforter certaines. C'est en fait une salle des maîtres, avec des collègues que je n'ai pas tous choisis, mais qui sont tous motivés, tous voulant avancer pédagogiquement.

LES FORUMS EN LIGNE

Dans le même esprit que les listes de diffusion, les forums en ligne fonctionnent également dans une optique de partage, de questionnement et de formation mutuelle²⁹³. Les questions et fils de discussion sont classés par thématiques, ce qui permet d'aller directement vers les sujets qui vous intéressent et d'y retrouver les animateurs et les participants réguliers, souvent des enseignants chevronnés et de bon conseil.

Vous pouvez simplement vous en servir pour y trouver des réponses ou participer activement aux fils de discussion, mais aussi en créant un nouveau sujet. Tant que les discussions restent porteuses, les sujets de discussion demeurent ouverts.

Les intérêts de participer à de tels espaces sont multiples. Cela vous oblige d'abord tout bêtement à formuler vos questions et à commencer à clarifier pour vous-même la situation professionnelle qui vous (pré) occupe. Ce questionnement est extrêmement formateur, et y répondre, formuler des hypothèses, avancer une analyse ne l'est assurément pas moins. Vous verrez vite les questions et réponses fréquentes et à propos de situations que vous pensiez être seul à vivre, alors qu'elles traversent la profession de façon récurrente. Vous serez sans doute rassuré de constater que certaines problématiques sont relativement banales quand on débute – gestion du temps, comportement, etc. – et qu'il existe des pistes solides de résolution.

LES RÉSEAUX SOCIAUX

FACEBOOK

Il semble difficile, aujourd'hui, de débiter dans l'enseignement et de passer à côté des réseaux sociaux. Plusieurs groupes d'enseignants ont vu le jour sur Facebook : « Enseigner au CP », « Professeur des écoles en CM1-CM2 », « Travail en ateliers cycle 2 et 3 », « Montessori/Freinet en cycle 2 », etc. La plupart des enseignants blogueurs ont aussi une page dédiée en lien avec leur site.

Cet usage des réseaux sociaux par et pour les enseignants n'est pas sans risques. En effet, mis à part les groupes restreints et les comptes protégés, ces espaces relèvent du domaine public. Vous aurez intérêt à faire la part des choses dans vos publications et vos propos entre ce qui relève de votre vie et de vos fonctions professionnelles et le reste concernant votre vie privée, vos relations amicales et familiales, vos activités personnelles de loisirs et/ou hors institutions²⁹⁴.

²⁹³ Voir par exemple le forum Enseignant du primaire : forums-enseignants-du-primaire.com.

²⁹⁴ Voir les conseils de Me Marie Duponchelle, avocate, en termes de responsabilité et de droits à l'image dans l'interview vidéo « Usage des réseaux sociaux par les enseignants » sur juricole.fr > Rubrique : 5 Grandes thématiques > Internet & réseaux.

DES GROUPES POUR ÉCHANGER

Fanny Masson, enseignante depuis peu en CP après avoir été longtemps en cycle 3, comprend l'intérêt, sous certaines conditions, d'intégrer un réseau social comme Facebook dans son autoformation professionnelle.

Ces groupes Facebook permettent d'échanger, de partager des informations, des ressources, d'interroger les collègues sur leurs pratiques, d'obtenir des conseils, des avis sur des questions de discipline, d'organisation de classe, de pratiques pédagogiques. En général, les questions sont précises : « Que pensez-vous de tel manuel ? Faites-vous écrire vos CP au crayon de papier ou tout de suite au stylo ? Utilisez-vous un classeur ou un cahier en histoire-géo ? » L'avantage est la quasi-immédiateté des réponses et des retours d'expérience. Les avis sont multiples et cela suppose donc une réflexion préalable quant au fonctionnement de sa classe. Surfer sur ces réseaux permet aussi de découvrir des ressources, d'autres façons de fonctionner, de réfléchir à des questions qu'on ne s'était pas posées mais dont les réponses nous parlent ou nous rassurent à propos d'une de nos pratiques. Il s'agit donc d'une aide virtuelle autour d'interrogations pourtant très concrètes. Comme tous les outils mis à disposition et en partage, le mot d'ordre reste d'opérer un tri des informations puis de se les approprier.

TWITTER

En vous abonnant aux comptes institutionnels, aux comptes d'enseignants les plus actifs et de manière générale à tous ceux traitant d'éducation, vous avez l'opportunité de vous constituer un formidable réseau pédagogique avec des liens vers des outils et dispositifs innovants et des sujets et débats de fond et/ou d'actualités.

SE CONSTITUER UN PREMIER RÉSEAU AVEC TWITTER : QUI SUIVRE POUR COMMENCER ?

S'INFORMER	@EducationFrance, @Eduscol_prim, @Eduscol @Edu_Num, @Mediafiches, @Reseau_Canope, @Cnesco @DANECreteil, @DANERouen, @DANE_acBesancon
SE FORMER	@ClasseTICE, @outilstice, @Nipedu @AlainMi11, @Andre_Tricot, @ConnacSylvain, @PhilippeMeirieu, @claudelelievre @ProfDys, @AnneCeCallejon, @isafil @Edumoov, @C2CEdu, @ABCApplications, @FunMooc, @Centre_A_Savary @NicolasPinel76, @BrunoDev, @Ticeman01, @educIFE
TROUVER DES PROJETS	@Twittconseil @TwicteeOfficiel, @Twitt_contes, @Tw_oulipo @mathsenvie, @savantures, @Mathador @LeCLEMI, @EMCpartageons
RESTER CURIEUX	@ClasseGillesTis, @Julien_Cremoux, @meacid57, @Vairaunik @PhilRoederer, @FabienVallier, @IEN_Montélimar, @WauteletB, @LatchoBXL @VuEnInspection, @MickaelLaunay, @CafePdagogique, @CatLap78, @Paola_Edu @CahiersPedago, @rachidowsky13, @CenicientaCM, @teacher_cha, @antoine_fetet @pidapi_asso, @orphysmonecole, @faizaz, @phwatrelot, @LucienMarboeuf
S'AMUSER	@ParentsProfsMag, @Edukactus @le_gorafi, @WebHistoryPics

Source : d'après l'infographie réalisée par Benjamin Thily
sur create.piktochart.com/output/21654614-twitter-1e-degre-comptes-a-suivre.

VIAEDUC

C'est le plus important réseau social professionnel dédié aux enseignants. Il permet de partager ressources pédagogiques et expériences professionnelles. À partir de votre tableau de bord, vous pouvez rejoindre des groupes de discussion en fonction du niveau de votre classe et de vos centres d'intérêt et/ou partager outils, réflexions et pratiques.

LES GROUPES D'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES

La batterie des possibilités de formation tout au long de votre carrière se présente souvent comme de très utiles apports didactiques, théoriques ou pratiques (conseils, échanges de pratiques, observations de classe, solutions éprouvées à appliquer, etc.). Un Groupe d'analyse de pratiques professionnelles (GFAPP) est un dispositif qui vient compléter cette offre autrement, en partant du postulat que chaque enseignant peut gagner en compétences professionnelles en apprenant à analyser sa pratique pour trouver ensuite lui-même les pistes et solutions les mieux adaptées.

Il s'organise à l'initiative d'un groupe d'enseignants motivés, la plupart du temps hors institution, sauf parfois dans le domaine de l'éducation spécialisée et des instituts médico-éducatifs lorsqu'une équipe, qui plus est multiprofessionnelle – enseignants, éducateurs, personnels médico-sociaux, etc. – cherche à solutionner un problème qui touche tout l'établissement. On peut intégrer un GFAPP existant dans son secteur, idéalement en début d'année, en contactant un des membres ou l'organisateur s'il est connu. Il peut être néanmoins difficile de trouver un groupe, car il y a peu ou pas de médiatisation, et mise à part un certain nombre de textes et documents théoriques²⁹⁵ sur l'analyse de pratiques, les GFAPP eux-mêmes, une fois constitués, n'ont pas vocation à produire des écrits. Les renseignements sont à prendre dans votre entourage professionnel : tuteurs, maîtres-formateurs, CPC, et certains organismes, associations et mouvements pédagogiques²⁹⁶.

Il s'agit concrètement d'un temps réglé et ritualisé de réflexion au sein d'un groupe d'enseignants engagés et volontaires. C'est généralement une réunion mensuelle ou par période, d'une à deux heures, organisée et animée bénévolement, ou un stage massé – souvent avec une participation financière demandée – sur une ou plusieurs journées pendant une période de vacances, qui ne demande aucune expertise si ce n'est la connaissance et l'acceptation du protocole de déroulement. Dans des conditions très claires de confidentialité, un membre volontaire du groupe expose une situation de classe ou une expérience professionnelle qui pose ou a posé question. Il s'ensuit des phases de questionnement et de formulation d'hypothèses sur ce qui a été exposé pour aider le narrateur à dénouer le blocage le concernant.

Un GFAPP n'est viable qu'à la condition que tous les participants soient expressément volontaires et s'engagent dans une certaine assiduité pour que le groupe se structure et se pérennise. Les premières séances sont, en principe, animées par un formateur pour que la mécanique s'installe et qu'ensuite le groupe puisse être autonome.

L'objectif est triple :

- cela aide d'abord l'enseignant qui relate la situation qui le préoccupe. Le groupe tente de rendre plus intelligible un vécu forcément singulier, apporte des réponses toutes faites ou des conseils ;
- cela permet aux autres membres, en analysant la situation présentée, de mieux appréhender des cas similaires vécus dans leur propre cadre de travail et/ou d'en anticiper la survenance ;
- c'est enfin un engagement fort dans une formation réellement professionnalisante à la pratique réflexive autour du questionnement et de la formulation d'hypothèses.

Quand on s'y engage, ce type de formation développe les capacités de tenir l'affect à distance et contribue à la construction des postures et gestes professionnels les plus efficaces. On y apprend à écouter, à analyser en élargissant les champs de questionnement (voir carte mentale, p. 204), à formuler des hypothèses, à dissiper les malentendus et concrétiser les impensés d'une situation, à repérer les éléments déclencheurs d'un dysfonctionnement, à définir les parts de responsabilité (et accepter la sienne) et à intégrer pour tous, adultes et enfants, le « postulat de cohérence²⁹⁷ », à savoir que « chacun a de bonnes raisons de penser ce qu'il pense ».

²⁹⁵ Voir par exemple la *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles* : analysedepratique.org.

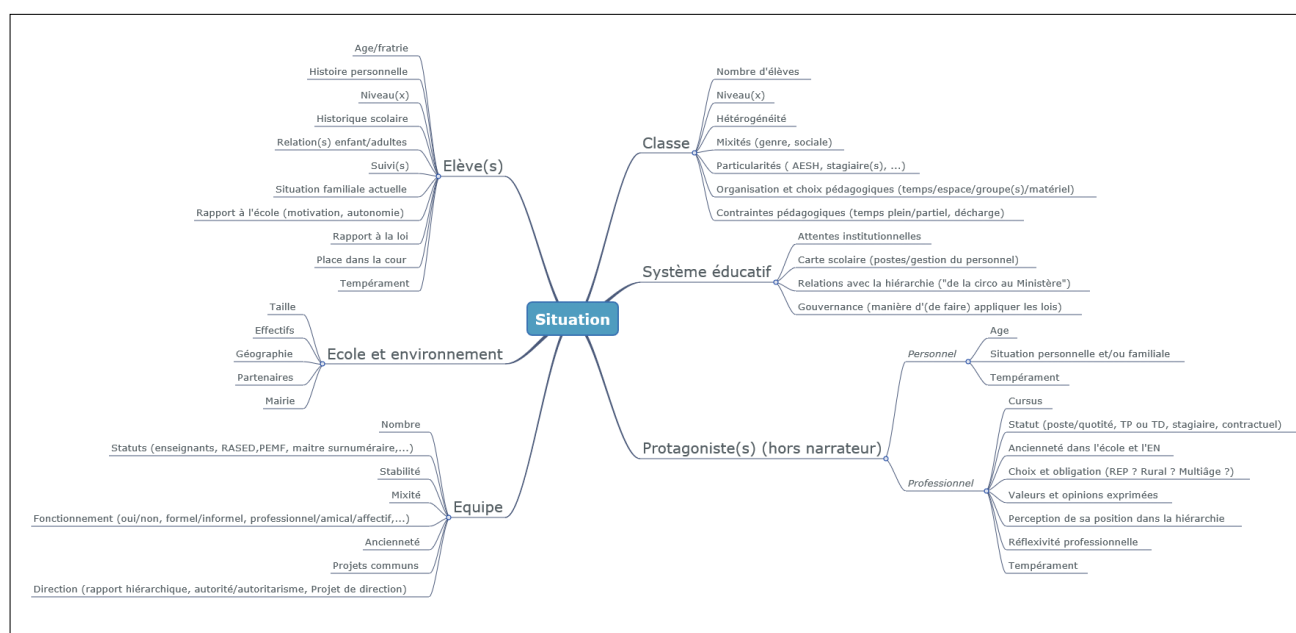
²⁹⁶ Voir notamment auprès des Pupilles de l'enseignement public, des CÉMEA ou encore avec l'association PIDAPI.

²⁹⁷ Voir l'explication en 180 secondes du « Postulat de cohérence » par Daniel Favre sur YouTube : youtu.be/_M-GSQC10fM.

PROT OC O L E E T D É R O U L E M E N T D ' U N G F A P P
[3 0 M I N À 1 H 3 0 M I N] ²⁹⁸

	L'ANIMATEUR	LES PARTICIPANTS		Durée
Phase 0 Rappel des principes et du déroulement	Présente les objectifs. Explique le déroulement. Rappelle, au besoin, les consignes et les contraintes de temps et de contenu. Fait émerger et organise le choix de la situation à analyser parmi les volontaires (par discussion, négociation, urgence, etc.).	Ils écoutent.		5 à 15 min
Phase 1 Exposé	Est garant de la consigne et du temps.	LE NARRATEUR Un participant volontaire présente le récit d'une situation professionnelle qui lui a posé problème. Il a la parole pleine et exclusive.	Les autres participants écoutent.	5 à 15 min
Phase 2 Questions	Distribue et régule les prises de parole.	Répond aux questions, s'il le peut, s'il le souhaite.	Posent des questions au narrateur pour recueillir le plus d'éléments possibles d'information sur la situation traitée.	10 à 20 min
Phase 3 Hypothèses	Distribue et régule les prises de parole.	Écoute.	Émettent des hypothèses pour la compréhension sur l'amont de la situation traitée (dialogue et rebonds possibles). NE PEUVENT S'APPUYER QUE SUR CE QUI A ÉTÉ RÉVÉLÉ : pas de généralités, pas de préjugés positifs/ négatifs, pas d'expertise(s), pas de référence à des expériences personnelles, pas de référence immédiate à du connu, pas de conseils...	15 à 30 min
Phase 4 Conclusion	Est garant de la consigne et du temps.	Reprend la parole et réagit à ce qu'il a entendu, dit ce qu'il veut, s'il le souhaite.	Écoutent.	0 à 10 min
Phase 5 : méta-analyse Tout le monde participe à l'analyse du fonctionnement de ce GFAPP et débat sur le style de l'animation, les prises de parole, l'atmosphère, les dysfonctionnements, les points de blocage, les imprévus observés, les améliorations possibles...				5 à 30 min

²⁹⁸ D'après les travaux de Michel Negrell, philosophe et formateur, et ceux de Patrick Robo, dont le site est la référence incontournable de l'analyse de pratiques professionnelles : gfapp.fr.



Carte des champs de questionnement d'une situation professionnelle. Source : GFAPP La Gravette-Carcassonne.

Se construire une salle des maîtres idéale

Au-delà des murs de votre école, votre « salle des maîtres idéale », immatérielle, n'est pas du tout fictive. Elle va se construire et se garnir au fur et à mesure de votre avancée dans votre parcours professionnel.

Elle s'inscrit d'abord dans la durée, car elle se situe au carrefour de toutes les sources et ressources de développement professionnel que vous aurez pu convoquer et de tout le questionnement qui subsiste encore. Et ce dernier s'autoalimente au fur et à mesure que vous franchissez vos obstacles. C'est un métier où on a la bonne ou mauvaise tendance à répondre à des questions par de nouvelles questions.

Elle se situe ensuite dans tous les lieux et espaces de formation, d'information et de partage qui vous portent et vous apportent matière à faire et à réfléchir : des conférences, des stages, des colloques²⁹⁹, des ateliers, etc. Elle est obligatoirement ouverte pour laisser entrer et sortir vos idées et vos tâtonnements. Vos recherches n'ont pour but que de les essayer dans votre classe pour « faire mieux » : on y observe si l'effet escompté sur les apprentissages se produit, on adapte le cas échéant ou on met de côté. Il faut parfois du temps de trajet et des allers-retours pour que l'outil trouve sa place ou que la routine efficace s'installe.

Elle rassemble enfin des personnes ressources. L'équipe de votre école en premier lieu, parce qu'elle partage une grande part de vos problématiques. Vos pairs du même niveau de classe que vous ou lancés dans les

²⁹⁹ Par exemple le colloque annuel ICEM34-PIDAPI-CRAP-Cahiers pédagogiques : icem34.fr/index.php/ressources/colloque-pratiques-cooperatives. Le 10^e, en date du 4 et 5 mai 2019, avait pour thème la grande pauvreté et l'école.

mêmes démarches. Des experts que sont les formateurs et l'équipe de circonscription parce qu'ils disposent de moyens de formation et d'accompagnement. Des collectifs ouverts d'enseignants et des groupes de travail de proximité en phase avec vos valeurs et votre identité professionnelle.

Vous aurez tout intérêt d'y inviter aussi des « amis critiques³⁰⁰ », de votre entourage personnel ou professionnel, qui auront suffisamment de recul pour vous aider à vous recentrer ou au contraire à prendre du recul. Dans le domaine de la formation, l'ami critique est « une personne de confiance qui pose des questions dérangeantes, propose des données à étudier avec un autre regard et critique le travail déjà réalisé comme un vrai ami. L'ami critique n'est pas neutre, mais il agit pour accompagner l'unité éducative et pour la défendre ».

Quoi qu'il en soit, vous êtes déjà ou serez bientôt un professionnel de l'éducation, avec une expertise à construire patiemment mais résolument pour faire quelque chose d'utile de ces aides, soutiens, et expérimentations.

Tout comme vous allez l'attendre de vos élèves, vous devrez rester curieux, questionneur et chercheur, tout en restant en alerte et à l'écoute de vos (in)certitudes. Cette salle des maîtres sera idéale tant qu'elle sera cognitivement entretenue, dépoussiérée et régulièrement réaménagée par cette veille pédagogique. Elle doit rester un lieu de rencontre et de transmission de l'expérience de tous ceux que vous y ferez entrer. Elle est sans aucun doute aussi toujours empreinte de la sagesse des anciens instituteurs. Ainsi était sage Fernand Oury quand il terminait chacun de ses stages pédagogiques par la même formule à l'adresse de l'enseignant débutant :

« Ne te lance pas seul.

Ne te lance pas sans matériel.

Ne te lance pas pour un an seulement.

Que ton travail ne soit pas une tâche mais une œuvre. »

L'essentiel à retenir

Nourrissez votre pratique

- Gardez un regard réflexif chaque fois que vous utilisez un outil ou que vous engagez une action
- Mettez en commun le travail avec l'équipe pédagogique de votre école
- Échangez entre pairs sur le web, grâce aux listes de diffusion, forums, blogs et réseaux sociaux

Continuez à vous former

- Inscrivez-vous aux formations institutionnelles
- Fréquentez l'Atelier Canopé de votre département
- Participez à un groupe d'analyse de pratiques professionnelles

Restez curieux et construisez-vous une salle des maîtres idéale, toujours ouverte pour de nouvelles rencontres et partages d'expériences !

³⁰⁰ Voir sur innoedulab.com/blog/date/2018-01 l'article « L'ami critique », acteur du développement professionnel ».

DANS LA MÊME SÉRIE



Bien débiter en maternelle

Rachel Harent

4^e trimestre 2019

Livre : Réf. W0018487

PDF : Réf. W0018489



Bien débiter en collège

Corinne Chaminade

Céline Teillet

Octobre 2019

Livre : Réf. W0018665

PDF : Réf. W0018664



Bien débiter en lycée

Anne Pédrin

Juillet 2019

Livre : Réf. W0017728

PDF : Réf. W0017894

En ligne : reseau-canope.fr/notice/bien-debuter-en-lycee.html



Bien débiter en lycée professionnel

Sabine Coste

Gilbert Crépin

Septembre 2019

Livre : Réf. W0017727

PDF : Réf. W0017896

En ligne : reseau-canope.fr/notice/bien-debuter-en-lycee-professionnel.html



En partenariat avec le CRAP-Cahiers pédagogiques

SOMMAIRE 

SUR LA MÊME THÉMATIQUE



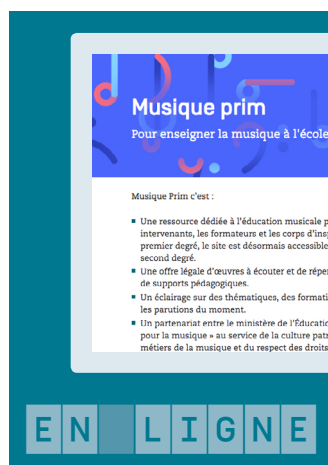
Faire de la grammaire
Au CP, CE1, CE2, CM1, CM2
En cours double au CE1-CE2
année 1, CE1-CE2 année 2
et CM1-CM2
 Coordonnés par Françoise Picot
 2016
 8 livres (voir références
 en ligne)
 8 PDF (voir références en ligne)
 En ligne : <https://urlz.fr/aREZ>



Escape game Mathador
 Sophie Allain,
 Stéphanie De Mortain
 et Rémy Massé
 2019
 Kit téléchargeable
 Réf. W0017235
 En ligne : reseau-canope.fr/notice/escape-game-mathador.html



Sciences et technologie
Une mise en œuvre
pour le cycle 3
 Ouvrage collectif
 2018
 Livre – Réf. W0012095
 PDF – Réf. W0012094
 En ligne : reseau-canope.fr/notice/sciences-et-technologie.html



Musique Prim
reseau-canope.fr/musique-prim



Enseigner l'anglais avec des
albums d'Anthony Browne
 Armelle Thieffry et Catherine Choquet
 2017
 Livre – Réf. W0002458
 PDF – Réf. W0002458
 En ligne : <https://urlz.fr/aRFi>



Les fondamentaux
reseau-canope.fr/les-fondamentaux

À quoi dois-je penser pour la rentrée ? Comment accueillir mes élèves dans la classe ? Qui sont les personnes ressources à solliciter au quotidien ? Comment élaborer ma propre pédagogie et sur quels outils et données m'appuyer ?

En alliant informations théoriques et conseils pratiques, la série « Bien

débuter en » vous accompagne dans votre prise de poste. Les clés, repères, retours d'expériences et outils proposés vous aideront à entrer dans le métier et à comprendre les enjeux de votre nouveau lieu d'affectation.

L'ouvrage *Bien débuter en élémentaire* répond à vos questionnements pour :

- développer vos postures et gestes professionnels ;
- créer des conditions favorables aux apprentissages ;
- optimiser vos pratiques et vos conduites de classe.

Cette série s'adresse aux nouveaux enseignants, aux étudiants en sciences de l'éducation, et à tous les enseignants qui souhaitent actualiser leurs pratiques.

Ben Aïda est professeur des écoles en REP à Carcassonne, titulaire du CAFIPEMF et d'un master Formation de formateurs de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, membre du comité de rédaction du CRAP-Cahiers pédagogiques, coformateur d'un groupe d'analyse de pratiques professionnelles, coauteur d'outils pédagogiques coopératifs promouvant la personnalisation des apprentissages. Investi dans la formation professionnelle initiale et continue, il milite pour la dimension ingénierale des missions enseignantes et pour une pratique réflexive au service de tous les élèves.

Cet ouvrage existe en version imprimée.

