

Ce que je voudrais transmettre à un enseignant arrivant dans le métier

Voici ce que j'aurais souhaité que l'on m'explique quand j'ai débuté dans le métier d'enseignant, il y a maintenant quelques années.

Je propose un vade-mecum de l'enseignant arrivant dans le métier, sous forme de témoignage et de prise d'opinions. Ce sera un peu fourre-tout, mais j'ai créé une table des matières pour s'y retrouver. Ce document est susceptible d'évoluer dans le temps. Certaines sections renvoient à des pages internet. J'espère que ces idées et commentaires ne sembleront pas présomptueux, bien que je ne me défende pas de ne pas l'être de temps à autre ! Mais n'accuse-t-on pas parfois de présomption aussi ceux qui ont parfois le courage de prendre la parole ?

J'essaierais aussi de relater des expériences personnelles, cher à l'idée que l'enseignement est d'abord une pratique de la relation qui peut se raconter : des expériences personnelles et professionnelles comme des identités narratives superposées.

Table des matières

Être enseignant aujourd'hui, quel récit ?.....	2
La formation initiale.....	3
« Apprendre... Oui, mais comment ? ».....	6
L'autorité.....	7
La gestion du temps des élèves en classe.....	13
La parole de l'enseignant, le bruit en classe et ce qui est au centre !.....	14
Cahier journal, emploi du temps, progressions et différenciation sont sur un bateau.....	17
La mémoire des élèves, l'attention et l'importance de la relation dans la mémoire.....	18
L'intelligence à l'école.....	19
Les élèves en difficultés.....	22
Un esprit et un corps – rituels en classe.....	27
Les collègues : pour le meilleur.....	32
Les lunettes de la poésie	33
... Vers un rêve pour l'école.....	34
Quelques souvenirs d'enseignants.....	35
Et puis suivront bientôt.....	37

Être enseignant aujourd'hui, quel récit ?

Enseigner aujourd'hui dans beaucoup d'écoles est devenu difficile. Je me suis pas mal déplacé dans l'agglomération lyonnaise, et je veux partager ce constat : beaucoup d'enseignants tiennent grâce à leurs capacités à croire encore en leurs métiers, en leurs missions de service public. Car, l'enseignement est un engagement d'humains à humains qui impliquent d'avoir certaines valeurs, une éthique, un idéal. Certains enseignants ont parfois des méthodes et des attitudes envers les enfants, mais aussi envers les collègues, qui peuvent interroger. C'est parfois difficile de le nommer et de le travailler, et ce document pourra donner quelques idées.

Cependant, pour la grande majorité de collègues, surmonter les difficultés de gestion de classe, accompagner des parents malgré leurs réticences, faire avec les fossés culturels, parfois affronter l'agressivité des parents, mais aussi des collègues, travailler dans des locaux vétustes, avec des classes trop chargées, organiser les enseignements pour des niveaux très disparates, gérer des élèves en grande difficulté de comportement... Enseigner devient une gageure, d'autant que ce métier repose sur un principe de non-réciprocité.

Car, n'oublions pas que ce métier se base aussi sur la générosité que l'enseignant met dans la pratique de sa classe, pour toujours essayer de mieux faire, pour garder son énergie, pour toujours tenter d'aller vers celui qui décroche, penser de nouveaux projets, gérer l'administratif de la classe, pour essayer de comprendre où est-ce que certains ne s'en sortent pas, s'occuper de tous les élèves (27 élèves par classe en moyenne dans le Rhône)... J'en profite pour rappeler que les enseignants français exerçant à l'école primaire touchent le deuxième salaire le plus bas des pays de l'OCDE, avant l'Italie.

J'aborde aussi la question de la carte scolaire, où il est frappant de constater les disparités entre les établissements selon les secteurs, et ainsi, de comprendre qu'enseigner dans tel établissement est beaucoup plus difficile que dans tel autre même s'ils sont parfois séparés de quelques centaines de mètres. C'est une forme de maltraitance institutionnelle que de perpétuer une grande disparité entre les écoles. Les meilleures écoles, où tous les élèves progressent le plus, sont celles où règne une bonne mixité sociale. Je ne parle pas ici des écoles d'excellence, mais bien des écoles où tous les élèves, quels que soient leurs milieux d'origine et leurs difficultés potentielles, progressent tous. Mais ce constat d'une école inégalitaire dépend certainement d'un choix de société, d'où la question des orientations politiques.

J'ai pu constaté qu'en tant qu'enseignant débutant, mais aussi comme enseignant installé parfois sur de longues périodes dans la même école, il devient très compliqué de jauger de la réalité du métier ailleurs que dans son chez soi, et même parfois de la réalité de la classe d'à côté. Et c'est la même chose pour les élèves ! De là à imaginer des échanges interécoles, il n'y aurait qu'un pas. On peut commencer par instaurer des décroissements entre collègues... Bref, je pense qu'enseigner aujourd'hui, c'est un vrai engagement. Il faut donc se sentir soutenu et construire un narcissisme professionnel dans le sens où la morale est l'acte d'extrême audace du narcissisme.

Je pense qu'il ne faut pas avoir peur des bons sentiments en pédagogie. Oui, certains matins, je me lève en me disant que je participe à sauver le monde. Et puis, on arrive dans sa classe, et on fait ce que l'on peut avec les enfants, les collègues et le monde tel qu'ils sont. Retour du principe de réalité, ce qui n'empêche pas de rêver et d'y croire *un peu plus que de nécessaire*.

La formation initiale

En formation initiale, 95 % des enseignements que j'ai reçus à l'INSPE concernaient la préparation du concours et ainsi, de la didactique. La plupart (toujours 95 %) des enseignants n'avaient jamais exercé en élémentaire, mais étaient de bons didacticiens. J'ai cependant toujours trouvé cela gênant : j'estime que les enseignants deviennent, avec l'artisanat de l'expérience de leurs métiers, des experts de l'enseignement en élémentaire. Pourquoi ne seraient-ils pas formateurs à l'INSPE sur des modules spécifiques, comme cela était le cas quelques années avant que je ne passe le concours ?

Peu de choses (pour ainsi dire rien) transmises sur la question de la relation avec les adultes à l'école (ATSEM, personnel de mairie, périscolaire, parent d'élèves, collègue titulaire et contractuel, AVS, professeur de collège ...), et si peu sur la question de la relation avec les élèves avec qui nous passons pourtant plus de 24 heures par semaine. Pourtant des dispositifs, des associations et des écrits existent pour élaborer la relation entre l'enseignant, les autres adultes et les élèves.

Deux autres pans peu enseignés à l'INSPE ou à l'université me viennent à l'esprit :

- * Les stratégies d'apprentissages des élèves, dont la compréhension permet la prise en compte des différents profils d'apprenants et de favoriser la différenciation.
- * Les différents courants pédagogiques allant de John Dewey à Steiner, en passant par Decroly, Freinet, Montessori, Ferranzi...

Petit aperçu des courants pédagogiques de Rousseau à aujourd'hui. Les moteurs de recherche sont vos amis !

- * Jean-Jacques Rousseau écrit « *Émile ou de l'Éducation* » en 1762
- * Emmanuel Kant « *Réflexions sur l'Éducation* »
- * Condorcet (inspirateur de notre système éducatif) écrit « *Cinq mémoires sur l'instruction* » en 1791

Puis suivront différents penseurs ébauchant et mettant en pratique des méthodes pédagogiques diverses, certaines dénommées aujourd'hui « éducation nouvelle » (jusqu'à quand le resteront-elles ?). Liste non exhaustive (je ne cite pas ici les penseurs du développement cognitif de l'enfant, ça, on en parle toujours à l'INSPE et puis encore après... Normalement !).

- * [Célestin Freinet](#) (à qui revient, de par son engagement syndical, la création de la MAIF, de la MGEN, de la CAMIF, [des campings solidaires GCU](#) ...)
- * [Maria Montessori](#)
- * [Fernand Oury](#)
- * L'école inspirée par Françoise Dolto et Fernand Oury : [l'école de la Neuville](#)
- * [Johan Heinrich Pestalozzi](#)
- * [John Dewey](#)
- * [La Garanderie](#)
- * [Ovide Decroly](#)
- * Bertrand Russel,
- * [école de Summerhill](#) (méthode Neill)

- * [Rudolf Steiner](#)
- * [Friedrich Fröbel](#)
- * [méthode Reggio](#)
- * [L'éducation jésuite](#) (ignacienne) centrée sur le désir des apprenants
- * [L'école de Tolstoï](#)
- * ...

Ces différents penseurs ont influencé ou influencent encore l'Éducation nationale. Mais, il est nécessaire de noter que Freinet, Oury ou Montessori, dont de nombreux dispositifs sont aujourd'hui utilisés à l'école, ont longtemps été « *persona non grata* ». Voire pour Célestin Freinet, exclu de l'Éducation nationale !

Aujourd'hui, on assiste à l'essor de personnalités ou de méthodes très en lien avec les neurosciences, la valorisation de la liberté, bien que parfois orientée par un penchant évident pour le libéralisme économique, mais aussi à des formes de récupération des courants pédagogiques cités plus haut, notamment Montessori.

On peut penser en France à Céline Alvarez (deux critiques à fouiller : [ici](#) et [là](#)), au mouvement d'école démocratique que je voudrais mettre en lien avec les principes directeurs de la déscolarisation, de la Khan Academy (école en ligne)...

S'intéresser aux mouvements pédagogiques qui court de la fin du XVIIIe jusqu'à aujourd'hui, c'est s'intéresser à la part du politique dans l'acte d'enseigner et d'éduquer. C'est comprendre que penser et faire l'école est un geste hautement utopique dans le sens de l'orientation du commun pour l'avenir de nos sociétés.

Une référence pour aborder différents textes philosophiques sur l'éducation et l'enseignement au fil des époques : « *L'éducation* », chez Flammarion, textes choisis par Normand Baillargon.

Ensuite, on peut s'intéresser aux penseurs contemporains, et ce, selon ses affinités personnelles. On peut segmenter, pour faire court, deux approches qui ont du mal parfois à cohabiter ensemble.

D'un côté, l'approche « neuroscientifique », dont l'idée principale est qu'en comprenant davantage le fonctionnement du cerveau, on devrait bien finir par proposer des méthodes d'apprentissage efficaces pour tous les élèves et développer des activités améliorant l'attention, la mémoire, la lecture, les mathématiques... J'aimerais rappeler qu'historiquement, la démarche neuroscientifique vient de l'approche « computationnelle » issue de l'invention de l'ordinateur après la Seconde Guerre mondiale. Une approche qui voudrait que le cerveau humain fonctionne **comme** un ordinateur. Les neuroscientifiques peuvent être pris dans un désir d'expliquer tout à partir du cerveau en faisant abstraction d'une vision de l'humain qui prend en compte ses questionnements existentiels. Il existe par ailleurs une confusion entre une approche cognitive (que se passe-t-il dans le cerveau ?) et une approche comportementaliste (basée sur l'élaboration de récurrences des réponses en fonction des stimuli).

Cette approche neuroscientifique comportementaliste du fonctionnement humain n'est alors pas dualiste, c'est-à-dire qu'elle rejette l'hypothèse de l'inconscient. Entre nous soi dit, ce serait bien pratique que le cerveau fonctionne comme un bon algorithme bien huilé. Il suffira aux enseignants d'avoir un « mode d'emploi » pour corriger les « bugs dans les cerveaux » des élèves.

D'autre part, il existe une approche « clinique » qui s'intéresse aux affects, aux relations intersubjectives et aux vécus des enfants et des adultes dans et en dehors de l'école. S'interroger sur ce qui inscrit les enfants dans un désir d'apprendre, un désir d'être au Monde, de le comprendre... Quitte à questionner la part d'inconscient dans la relation enseignant-enfant, quitte à interroger ce qui est insu du sujet, sa part de fantasme, de son transfert et de son contre-transfert... Quitte à essayer de toucher du doigt là où ça marche et qui pourtant échappe à une compréhension de type stimuli-réponse.

Car, n'oublions pas que si nous pouvons observer ce qui est à l'entrée et à la sortie d'une séquence pédagogique (en gros : l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale), mais ce qui se passe dans la tête de l'apprenant reste une énigme. On peut parler de la « boîte noire » de l'acte de comprendre. D'où vient le « Euréka » ? C'est une question qui aura peut-être un jour une réponse, mais faut-il le souhaiter ? Dans quels buts ?

Il est important, selon moi, de connaître ses deux approches, sans dogmatisme ni fanatisme, et de tenter de les faire cohabiter dans le vécu de son métier, notamment de comprendre que ce qui peut aider son activité d'enseignant est aussi fonction de ses sensibilités personnelles. Essayer d'articuler ce qui est de l'ordre du rationnel et de l'irrationnel dans l'acte d'apprendre.

Je m'interroge aussi sur une séparation nette qui apparaît souvent entre les tenants d'une approche cognitiviste ou comportementale et ceux associés à l'approche clinique. La scission essentielle ne vient-elle pas d'une vision de l'école entre pourfendeurs de l'efficacité et de la performance d'un côté et de l'autre, inspirateur d'une école où on apprend aussi à vivre ensemble, à être heureux, à créer aussi, en étant parfois un peu en « *dehors des clous* », *pour le formuler clairement, dans des savoirs informels* ?

Je m'en remettra à une phrase de Friedrich Nietzsche : « *Le contraire de la vérité, ce n'est pas le mensonge, c'est la certitude.* »

Essayons d'appliquer ce principe de sagesse : pas trop de certitudes !

« Apprendre... Oui, mais comment ? »

Sur la question de la réalité de l'acte d'apprendre, « *Apprendre... Oui, mais comment ?* » de Philippe Meirieu est un livre qui m'a beaucoup apporté. Il traite des trois grands domaines cités ci-dessous avec des sous-chapitres se clôturant par des grilles de travail et d'analyses de son activité d'enseignant.

Le livre reprend ici ni plus ni moins, les trois grands axes du triangle pédagogique (Houssaye) avec en leurs sommets l'élève, le savoir et l'enseignant.

Sur les côtés du triangle :

élève ⇔ **stratégie d'apprentissage** ⇔ savoir
enseignant ⇔ **relation pédagogique** ⇔ élève
enseignant ⇔ **connaissance didactique** ⇔ savoir.

Philippe Meirieu relate ici les trois domaines de réflexions et de compétences qui permettent l'acte d'enseigner, à savoir :

- * maîtriser des connaissances didactiques afin de créer des séquences pédagogiques et de proposer des situations adaptées aux élèves en fonction des savoirs à enseigner ;
- * connaître, mettre en œuvre et valoriser les différentes stratégies d'apprentissage des élèves ; penser la relation que nous avons avec nos élèves.

Le contenu de ce livre est très éclairant pour structurer son enseignement et comprendre ce que l'on fait. Je ne vais pas tenter un résumé en quelques lignes. Aussi, je ne peux que conseiller à un collègue arrivant dans le métier de **le lire !**

L'autorité

Voilà un des plus gros mots de l'enseignant. Comment faire pour avoir de l'autorité ? Qu'est-ce que l'autorité ? En quoi est-elle utile ?

Petit aparté : la classe la plus dissipée que j'ai vue était ma classe de promotion à l'INSPE ! Nous avons notamment un cours de mathématiques où les étudiants étaient d'un irrespect que je n'ai jamais revu depuis. Il n'y avait aucune empathie pour l'enseignant qui était seul au tableau avec son PowerPoint et continuait son cours malgré une ambiance sonore digne des souks de Marrakech. Ce jour-là, j'ai appris quelque chose : les enseignants se montrent parfois bien plus irrespectueux que ce qu'ils exigent de leurs élèves.

En rédigeant ce vade-mecum, je me suis bien demandé ce qu'est pour moi l'autorité et je crois que je lui préfère d'autres mots. Car, en réfléchissant à ces moments où j'ai senti que le respect entre moi et les élèves étaient mutuels, ce sont dans ces instants-là que je me suis senti parfaitement légitime dans mon métier, où j'ai senti que mes paroles et mes actes faisaient « autorité » sur eux.

À noter qu'il est bien plus facile d'exercer dans certaines écoles sur cet aspect-là, où le respect des élèves envers leurs enseignants et réciproquement des enseignants envers leurs élèves est déjà construit. Il y a là le travail de l'équipe pédagogique qui joue un rôle central évidemment. Mais aussi, le respect existe dans ces établissements de par le fait que les parents mettent en avant le rôle de l'école auprès de leurs enfants et soutiennent les enseignants. C'est une question d'alliance entre les attentes des enseignants et les attentes des familles : le principe de coéducation est alors partagé.

1. Se sentir légitime

Comment être respecté si l'on ne se sent pas légitime dans ce que l'on fait ? Or, avec des formations universitaires quasi réduites à la question de la préparation du concours et à la formation didactique (au moment où j'y étais), quand j'arrivais dans une classe pour un stage, disons que je me jetais dans le grand bain sans trop savoir nager.

La légitimité vient bien sûr avec l'expérience, mais au-delà, c'est d'abord à la formation initiale que d'assurer la transmission des outils qui feront ne serait-ce qu'un enseignant puisse se poser les bonnes questions en fonction des difficultés qu'il rencontre.

Est-ce que mes difficultés ont trait à la relation que j'ai avec mes élèves ?

Y a-t-il dans la classe un ou plusieurs enfants qui sont en grande difficulté ? Quels sont les outils et le soutien dont je dispose dans et hors de l'école ?

La difficulté est-elle d'ordre didactique si je me sens moins à l'aise avec tel domaine ?

Concerne-t-elle l'organisation de travail des élèves, auquel cas comment organiser la classe autrement pour favoriser les progrès de tous les enfants ?

...

Voilà les prémices d'axes de réflexions auxquels il serait bon de former les enseignants pendant leurs parcours initiaux et aussi dans l'exercice de leurs métiers, ainsi que de penser des outils partagés pour résoudre ces difficultés.

2. **Faire preuve de calme**

Se montrer calme dans ce que l'on fait assoit l'idée que l'on est clair avec soi-même dans ses actes. La voix est posée, les gestes sont ronds, l'attention est adressée à tout le monde, ce qui est prévu va certainement se produire et ce qui n'est pas prévu est accueilli avec ouverture.

Les clowns nous montrent tout l'envers de cette autorité qui émane d'un calme qui vient du ventre. Quand je regarde Charlot, il y a une agitation perpétuelle, un conflit permanent avec le monde qui me touche et m'amuse. Mais Charlot dans une classe ne fait pas un bon enseignant, par contre il va faire rire les élèves et c'est tant mieux !

Le calme permet de ne pas subir ce qui est adressé parfois avec agressivité.

Pour moi, quand on se met en colère, quand on pousse la voix dans sa classe (je dis bien pousser la voix et non pas crier !), c'est que l'on a perdu ! Perdu contre quoi ? Contre la capacité que nous pouvons mettre en œuvre à déléguer dans le temps pour comprendre, pour agir sur notre colère et sur notre énervement, afin d'en trouver les causes véritables et d'agir en conséquence.

Avez-vous déjà observé le regard de satisfaction de celui qui a réussi à vous pousser à bout, à vous énerver, parce que c'était directement ou indirectement son but ? Comment ne pas tomber dans son piège ?

Proverbe marocain : « *Quand tu es en colère, la première chose à faire est de te taire !* »

PROVERBE UTILE EN SITUATION DE CRISE : n'oublions jamais qu'il faut éviter tout ce qui est de l'ordre du spectaculaire lors des moments conflictuels.

3. **Faire alliance avec la classe**

On peut être calme, on peut se sentir légitime, on peut être très compétent dans son domaine et ne pas intéresser ses élèves. Car au fond, ce que nous cherchons à toucher avec l'autorité, au-delà d'être respecté dans sa fonction, c'est avant tout à intéresser nos élèves.

Je me souviens de ma professeure d'histoire en première, très autoritaire, très fière de son agrégation. J'ai toujours aimé l'histoire, pourtant je n'ai rien appris dans son cours, en tout cas, je n'en ai aucun souvenir d'apprenant.

Le problème selon moi venait essentiellement du fait qu'elle ne nous montrait pas qu'elle s'intéressait à ses élèves. J'avais l'impression d'être un numéro parmi d'autres. Elle aussi devait peut-être se considérer comme un numéro. Mais humainement, rien n'accrochait. Je pense qu'elle enseignait ainsi, peut-être, par souci d'équité entre ses élèves. Elle se protégeait peut-être d'un passé de jeune enseignante en difficulté en mettant un rempart entre elle et nous ?

En tout cas, il n'y avait aucune alliance cognitive et affective.

Or, je suis persuadé que faire alliance avec la classe est central dans le respect mutuel que

les enseignants et les élèves se portent.

C'est ensemble que nous allons y arriver.

C'est ensemble que nous allons faire plein de choses intéressantes.

C'est ensemble que nous allons aider ceux qui en ont le plus besoin, que tout le monde va progresser.

J'utilise en classe deux images que je partage avec les élèves. Celle du voyage en train et celle de la randonnée en montagne.

1. La Montagne

J'explique aux élèves qu'apprendre, quel que soit son âge dans la vie, consiste à gravir différentes montagnes et à faire différentes randonnées. Il y a la montagne du français, des mathématiques, celle de la musique, du football, de la cuisine, de la menuiserie...

Autant de montagnes qu'il n'y a de domaines d'apprentissage. Ce qui fait un grand paysage avec plein de sommets.

On peut réaliser une randonnée seul, en groupe ou avec un guide.

On peut monter très vite, avec une trajectoire toute droite ou bien de faire des zigzags et être obligé de faire des pauses.

À un moment, on fait une halte pour regarder où est le sommet de notre montagne, d'essayer d'envisager la difficulté à poursuivre la randonnée et aussi de s'intéresser à quel est le paysage aux alentours (les autres montagnes nous invitent aussi à les visiter !).

Je pense que c'est une métaphore assez juste du chemin qu'un homme mène au cours de son existence sur la question du rapport aux savoirs que nous développons tout au long de notre vie.

Parfois, on monte très vite et puis on est déçu par la vue, il y a trop de nuages, l'horizon est coupé par un autre sommet...

Parfois, c'était tellement difficile de monter ne serait-ce qu'au tiers d'une toute petite colline qu'on peut vraiment être fier de ce que l'on a fait, et puis à cet endroit, surprise ! Le paysage est magnifique.

Parfois, on croit que ce sera facile de gravir le sommet, et puis on se rend compte qu'il faut rebrousser chemin, qu'on va renoncer, quitte à revenir plus tard...

2. Le voyage en train

Faire une année de classe avec un enseignant, c'est comme faire un voyage en train. Il y a aura des pauses en gare, il ne faudrait pas que certains descendent en cours de route.

C'est l'enseignant qui est responsable de la bonne marche de la locomotive, c'est lui qui conduit le plus souvent, mais de temps à autre, il peut aussi laisser certaines manivelles à d'autres adultes et puis aussi parfois aux enfants.

À la fin de l'année, le voyage s'arrête, la destination finale est atteinte. Un voyage, c'est toujours des attentes et aussi des surprises.

On est jamais tout à fait sûr de ce que l'on découvre au bout, et des péripéties que l'on

rencontre.

Pendant un voyage en train, on est d'une certaine façon obligé de faire confiance au conducteur, sous peine de passer un très mauvais voyage !

4. S'appuyer sur le groupe

À moins d'être précepteur, l'enseignant travaille avec un groupe d'élèves. Solliciter l'attention de tout un groupe est très compliqué.

Pour ma part, je trouve que c'est l'écueil principal de ma formation initiale.

Comment faire pour mobiliser et conserver l'attention de tout le monde ?

Quelques idées :

- Solliciter la curiosité des élèves → commencer ses questions par « à votre avis ... », « je suis drôlement curieux de savoir ce que vous pensez de... », poser des questions ouvertes, présenter une activité de recherche à partir d'une énigme, d'un problème qu'il va falloir résoudre.
- Soutenir l'idée que quelqu'un aura toujours une bonne et/ou une nouvelle idée dans le groupe.
- Entretenir la coréflexion → travailler sur une recherche en groupe classe, ou en petit groupe, développe l'idée que l'on est plus intelligent à plusieurs et qu'une réponse élaborée à l'aide de plusieurs cerveaux est toujours plus riche et intéressante : elle naît de la résolution d'un conflit entre différentes idées.
- Travailler à la réalisation de projets interdisciplinaires où la collaboration est un vecteur de réussite
- ...

5. Être clair

Je pense que l'autorité d'un enseignant repose en grande partie sur sa capacité à être clair, ce qui passe par l'explicitation de la structuration de son enseignement :

- donner du sens aux apprentissages à partir du niveau des élèves
- s'appuyer sur la zone de développement potentiel (L. Vygovski) pour amener les apprenants à gravir marche après marche les montagnes des savoirs et à clarifier les étapes

Pour ma part, quand je dois expliquer aux élèves pourquoi tel enfant n'a pas le même travail que d'autres, je dessine au tableau un point de départ et un point d'arrivée, avec un élève qui en serait proche et un autre qui en serait loin. Je dessine un petit escalier pour le premier et un grand pour le second. Je leur demande alors lequel a de réelles chances de réussite ! Nous en déduisons qu'il ne sert à rien de donner un travail trop difficile pour quelqu'un qui n'en est pas encore capable et qu'il est alors tout à fait normal que tout le monde ne fasse pas nécessairement la même chose en même temps.

- organiser clairement l'apprentissage de notions nouvelles avec des dispositifs adaptés et du niveau des élèves
- expliquer clairement les lois de la classe et s'y tenir

- organiser le statut de l'erreur → principal vecteur d'apprentissage

6. Être garant du cadre, une tentative de justice

Travailler le statut de la loi, qui fonde notre capacité à vivre ensemble, en classe et dans la société. Il y a des lois, des règles qui peuvent être discutées avec les élèves. Ces règles garantissent le vivre ensemble. Par ailleurs, il est utile de préciser que la grande difficulté du vivre ensemble, ce n'est pas de faire avec les gens que l'on aime bien, mais à l'inverse, de travailler, de parler et de respecter les gens que l'on aime moins ou pas.

Une grande partie de la [pédagogie institutionnelle](#) repose sur ce constat, avec un système de ceintures permettant aux enfants de s'approprier les notions de droit et de devoir.

C'est l'enseignant qui est responsable du respect des lois et décide en fonction du système instauré de l'avancée, du maintien ou du recul dans les ceintures. Avec ce système, ce n'est pas l'arbitraire de l'enseignant qui décide des bons ou des mauvais comportements, tout est basé sur un ensemble de règles qui lui sont extérieures. Il en est le garant.

Petit aparté. La pédagogie institutionnelle a été créée par [Fernand Oury](#), frère du psychiatre Jean Oury qui fonda [la clinique de la Borde](#). Historiquement, Fernand Oury quitte le mouvement Freinet pour créer un mouvement pédagogique qui serait une transposition d'un système adapté au contexte rural (mouvement Freinet) au contexte urbanisé.

7. Organiser le travail

Je me souviens d'un conseiller pédagogique que j'avais trouvé très intéressant. Il nous avait dit : « *Quand vous avez des problèmes d'autorité, posez-vous la question de l'organisation du travail des élèves.* »

Voilà une parole bien concrète ! Elle ouvre sur plein de possibilités et de questions :

- Est-ce que tout le monde doit faire la même chose au même moment ?
- Que font les élèves quand ils ont fini leurs travaux ?
- Quand est-ce que les élèves ont un retour sur leurs productions ?
- Quand puis-je regarder ce que les enfants ont fait ?
- Comment dégager des espaces pour les élèves en difficultés ?
- Comment mettre en place un tutorat en classe ?
- ...

Je propose quelques outils sur un élément qui me semble primordial en classe, la gestion du temps de travail des enfants dans la section « Le temps en classe ».

8. Être surpris

Un enseignant faisant autorité est selon moi une personne qui n'enferme pas un individu dans un cadre définitif. Je pense qu'un enseignant n'a jamais à dire qu'un enfant est ceci ou cela. C'est une vision de l'humain qui opère ici : l'homme, surtout celui qui est au démarrage de sa vie, est toujours en devenir, à la fois lui-même et un autre (cf. idem et ipse développés par Paul Ricœur), et que l'apprentissage est une opération de métissage avec

soi-même (cf. le Tiers instruit de Michel Serres).

Rien n'est jamais définitif, en dehors des actes que nous avons et qui peuvent parfois être réparés. Dans tous les cas, nous ne jugeons pas les personnes, nous avons par contre à juger parfois de leurs actes. Il en est de même pour les enfants !

Aussi, je pense qu'il faut tenter de mettre au centre de notre activité l'attente du changement et de la bonne surprise. J'attends avec impatience, à l'aide des outils que je mets en place dans la classe, d'observer l'eurêka devant une connaissance, de constater le changement positif dans le comportement, d'être surpris pour une prise de parole d'un élève, de découvrir un pan de sa personnalité, de ses connaissances ou de ses passions que je ne connaissais pas.

Pour mettre à mal cette capacité d'enfermement que nous développons tous quand nous sommes en difficulté, je ne peux que conseiller dans les situations difficiles de trouver du soutien d'abord dans l'école et puis aussi en dehors. Comment mettre du futur dans des situations qui nous semblent parfois bloquées ?

Il existe des dispositifs qui permettent de changer son regard sur une situation professionnelle compliquée, notamment les groupes de soutien au soutien que propose [l'AGSAS](#).

9. Reconnaître et exiger

Enfin, je pense que l'autorité d'un enseignant émane de sa volonté à reconnaître et à apprécier les capacités et les difficultés des élèves tant dans leurs vies d'écoliers que parfois aussi dans leurs vies en dehors de l'école.

On n'accueille pas tout à fait de la même manière un enfant qui vit avec un squelette de Tyrannosaure-Rex dans le hall de sa maison d'un autre élève qui a fui Daesh avec sa famille. Je pense que des enfants et des familles avec des situations difficiles, il y en aura de plus en plus, ne serait-ce que par le fait du changement climatique qui joue un rôle important dans les migrations et de l'augmentation de la grande précarité dans nos pays industrialisés.

Dans la classe, je porte la même attention à chaque enfant, mais je souhaite veiller à mon échelle à rééquilibrer une égalité de chances face aux inégalités de la vie. C'est le rôle de l'école républicaine en France.

Alors, nécessairement, je consacrerai plus de temps et de soin à celui qui en nécessite le plus. Ce sera plus difficile, je pourrais aussi faire comme si de rien n'était et considérer tous les élèves sur un pied d'égalité, comme des numéros.

Je pourrais aussi considérer que celui qui est isolé socialement, qui a des difficultés d'apprentissage passera de facto et sans trop de remous à la trappe de l'Éducation nationale. C'est aussi une façon de se défendre de ce qui est difficile, parfois horrible, que de le mettre à l'écart.

Or reconnaître l'histoire d'un enfant, même la plus compliquée est elle, c'est l'accompagner vers l'exigence que l'on a pour lui et pour son futur. C'est tenter d'ouvrir des portes vers une forme de résilience pour celui qui a été plus abîmé par la vie et ainsi, lui offrir la vision d'un chemin qu'il a le droit d'emprunter et que tout enseignant a le devoir d'accompagner.

*Ce n'est pas reconnaître, **mais** exiger,*

*c'est reconnaître **et** exiger.*

Anne-Marie Mathey, pendant un groupe de soutien au soutien (AGSAS)

La gestion du temps des élèves en classe

Comment permettre à tous les élèves d'avancer sereinement à leurs rythmes ?
Quelques outils découverts au fil du temps...

- [Tutorat entre pairs](#)
- [Tétra-aide](#)
- [Plan de travail](#)
- [Fichier Pidapi](#)
- [Editions Odilon](#)
- [Le temps autonome en classe : des idées](#)
- [Les profils d'apprenant](#)
- [Les ateliers comme outil de progression](#)

La parole de l'enseignant, le bruit en classe et ce qui est au centre !

Nous autres, enseignants et formateurs, généralement, nous aimons bien parler en classe. Nous savons que transmettre passe aussi par l'oral et que les élèves ont parfois de très bonnes oreilles pour retenir des éléments pour certains importants et pour d'autres qui nous auraient semblé tout à fait anecdotiques !

Personnellement, je pense que la gestion de la parole est un élément central de la pratique pédagogique.

Je me souviens d'un cours de ma professeure de biologie en 3^e. Son cours était une logorrhée d'une heure au cours de laquelle elle produisait un monologue sur un rythme saccadé et soutenu qui nous endormait tous et pour ma part, avait avant tout le grand inconvénient de me fournir une horrible migraine. Nous ressortions épuisés de ses heures de cours, et j'imagine qu'elle aussi.

Il m'est arrivé d'aider dans des classes où les enseignants parlaient très souvent et tentaient d'instaurer un dialogue constant avec la classe en relançant perpétuellement les élèves. Or, si un tel dispositif peut toucher les élèves les plus attentifs et les plus en phase avec les attendus de l'école, il me semble qu'il laisse l'enseignant passer à côté d'un bon nombre d'entre eux. Dans les classes où la discipline règne, on pourrait ainsi obtenir un parterre d'enfants calmes, assis sur leurs chaises, mais avec toujours les mêmes qui répondent aux sollicitations de l'adulte. Dans les classes où l'autorité de l'enseignant est mise à mal, le chaos va vite pointer le bout de son nez...

Pour autant, ce qui touchent la grande majorité des enfants n'est pas d'entendre un enseignant professer un cours magistral, mais bien de faire et en faisant, de comprendre et d'agir sur le monde.

C'est le sens du duo savoir et pouvoir que l'on retrouve dans le mythe de Prométhée que j'ai en tête ici : j'acquière un savoir qui me permet d'agir sur le monde et c'est en conquérant ce pouvoir par l'action que mon savoir se construit.

J'en viens ici à l'opposition facile et bien relayée par les médias sur les querelles entre les « républicains » et les « pédagogistes ». Querelle entretenue artificiellement (comme la polémique sur la méthode globale qu'il faudrait enfin bannir des classes, or, plus personne n'utilise la méthode globale d'apprentissage de la lecture... Je prends un malin plaisir à le rappeler !), car les enseignants sont les deux, à la fois « républicains » et « pédagogistes », malgré des tendances personnelles plus portées vers l'une ou vers l'autre approche.

Pour en revenir à la voix en classe, je pense qu'il peut y avoir un travail à faire sur la capacité que nous avons à utiliser une voix claire, modulée et agréable en classe et surtout à parler le moins

souvent possible au groupe entier bien que cela soit évidemment nécessaire. La difficulté est de solliciter l'attention de tous les élèves et de réduire les mots utilisés au minimum pour être sûrs que son message concis et clair, structurant et structuré, a été entendu par tout le monde.

Je pense que moins l'enseignant s'adresse au groupe classe, plus les élèves sont en activité d'apprentissage et de réflexion.

Les moments où le poids de la parole magistrale peut se faire entendre, peuvent être réservés à l'interaction avec les enfants quand ceux-ci présentent un fait au moment du « quelque chose d'important à dire » ou du « quoi de neuf ». Bref, dans les moments où on laisse de la place à l'autrement que prévu, à une parole vivante et potentiellement érudite dans l'instant.

Méfions-nous à ce que la parole ne serve pas essentiellement à réprimander et à rappeler les contraintes autour du silence en classe. Adulte, qu'écouterions-nous d'une personne qui passerait la plupart de son temps à apostropher et à punir les comportements indésirables ? C'est pourquoi le silence est une attitude très déroutante pour les élèves quand nous attendons un retour au calme. Lorsque celui-ci a lieu, est-il forcément nécessaire de rappeler que l'enseignant a attendu tant de minutes pour avoir l'attention de tout le monde alors que le calme est revenu et que de plus, les élèves avaient peut-être le besoin d'être dans un temps d'échange, de remobilisation, de transition ?

Un autre élément important dans une classe est l'attente que nous avons des élèves sur le chuchotement. Nous demandons souvent aux élèves d'échanger, mais en faisant le moins de bruit possible. Faites l'expérience de chuchoter pendant dix minutes en continu et vous constaterez que cela demande un effort de soutien important, que cela n'est pas agréable corporellement, car ce n'est pas naturel.

Pour ma part, je sais très bien que je demande aux élèves de chuchoter dans des moments d'activité, mais que je n'arrive pas moi-même à m'y tenir. Je finis toujours par parler normalement, et ceci, assez rapidement. Alors, pourquoi les élèves se plieraient-ils à une contrainte à laquelle je ne m'astreins pas ?

Dans ce cas précis, je devrais exiger des élèves une contrainte que je pourrais ou que je devrais moi-même respecter. Je pense notamment à ces moments où les élèves sont en situation de tutorat.

Parmi les astuces de gestion du niveau sonore dans la classe, l'utilisation d'un feu tricolore au tableau permet d'explicitier le niveau attendu par l'enseignant : feu vert je peux parler, feu orange je peux chuchoter, feu rouge silence !

Attention toutefois à ne pas se laisser tenter par des sonomètres vendus dans le commerce et qui devraient remplir la fonction de mesurer le niveau sonore des élèves... À mon sens, c'est l'enseignant qui est le garant du niveau sonore dans la classe et cette évaluation doit rester subjective.

Enfin, ces digressions autour de la parole, du bruit et du silence en classe me semblent graviter autour d'une autre question qui n'est pas secondaire.

Je pense que ces questions sont l'arbre qui cache la forêt, car l'interrogation devrait peut-être d'abord être ce que l'enseignant souhaite placer au « centre de la classe ».

C'est-à-dire comment l'enseignant organise les activités de l'élève et la place que chaque partenaire occupe pour que le centre de la classe soit toujours les progrès et la croissance des enfants.

C'est certainement à partir de cette interrogation qui doit être toujours centrale dans l'organisation de la classe que vont se placer avec justesse la relation que nous souhaitons voir apparaître entre nous et nos élèves ainsi que la place de la parole de l'enseignant et du calme que nous souhaitons voir apparaître chez les élèves pour favoriser leurs apprentissages.

Enfin, pour travailler sa voix, il peut être intéressant de pratiquer la lecture à voix haute, de faire du théâtre, du clown, ou pourquoi pas du chant !

Cahier journal, emploi du temps, progressions et différenciation sont sur un bateau

En arrivant dans le métier, comment ne pas être perdu devant ces trois demandes qui sont le cahier journal, l'emploi du temps et les progressions ?

Je pense que les progressions sont le fil conducteur de l'année, données par période pour chaque domaine, elles servent à indiquer le chemin idéalement emprunté par le navire. Elles doivent être tenues à jour pour savoir où en sont les élèves par période. Il est possible d'imaginer différencier les progressions en fonction des disparités de niveaux entre les élèves.

L'emploi du temps est une référence indicative qui permet de penser, toujours idéalement, la répartition du temps en fonction des disciplines dans la semaine.

Cet emploi du temps sert de boussole pour le cahier journal, c'est une référence, mais il va être chamboulé par la vie de la classe et par la mise en route des projets qui vont nécessiter un autre aménagement du temps. Le danger d'un emploi du temps trop strictement tenu est qu'il prive la classe de ce que fait aussi le sel de la vie scolaire : *l'autrement que prévu*.

Le cahier journal est la narration au fil de l'eau du voyage que fait la classe avec l'enseignant capitaine. Je pense que l'on peut imaginer le cahier journal comme un récit qui aide à prévoir, penser, narrer l'organisation des apprentissages. C'est pour moi, un outil pour assembler mes briques : séances issues à partir d'outils pensés par des didacticiens, séances personnelles, au sein desquelles sont précisés les compétences et les objectifs, mais aussi, rituels et moments forts de la journée et modalités d'extériorisation des élèves (Rased, AESH, suivi extérieur).

Ce cahier journal en lien avec l'emploi du temps, cadre temporel de référence, doit permettre une adaptabilité en fonction de ce qu'il se passe en classe. *L'autrement que prévu* doit être pris en compte et géré soit sur le moment, soit remis à plus tard.

Le cahier journal relate in fine de ce qu'il s'est passé réellement dans la journée et permet la prise de notes, de pense-bête sur ce qu'il s'est passé, sur ce qu'il ne doit pas être oublié, revu, pour plus tard. Le cahier journal doit être un outil plus vivant que l'emploi du temps et les progressions qui sont les cadres de références.

Enfin, la différenciation peut être pensée comme un document-outil à part, relatant pour les élèves en difficultés : les adaptations nécessaires, les outils adéquats, l'étayage nécessaire, le tutorat mis en place, le temps supplémentaire pour la bonne exécution des tâches par l'élève.

En écrivant ces adaptations pour les élèves dans un document, l'enseignant formalise au fur et à mesure ce qu'il met en place pour aider au mieux les élèves et ainsi, enrichit sa pratique de la classe et garde la mémoire de ce dont chacun a besoin.

La mémoire des élèves, l'attention et l'importance de la relation dans la mémoire

Les écrans sont devenus un fléau pour l'apprentissage des élèves.

Trop d'élèves se couchent tard et restent des heures devant des écrans le soir, mais aussi le matin avant de venir à l'école. Il est prouvé que ces mauvaises habitudes diminuent considérablement les aptitudes à la relation et la capacité tant de mémoire que de concentration.

Il est nécessaire d'aborder ce point en réunion de rentrée et d'en parler pendant les entretiens individuels quand les enfants sont en difficulté.

Sur la question de la mémoire, j'ai lu avec beaucoup d'intérêt le livre de Cécile Delannoy : « *Une mémoire pour apprendre* ».

Nous pouvons nous interroger sur les effets qu'ont les mémoires externalisées de plus en plus présentes dans notre quotidien : téléphone, tablette, smartphone... Nous perdons l'habitude de chercher dans notre mémoire pour solliciter trop rapidement un moteur de recherche. Or, pour ma part, je fais partie de la génération où l'ordinateur s'est démocratisé dans les foyers pendant mes années de collèges, sans les performances d'accès à l'information d'aujourd'hui. Qu'en sera-t-il dans vingt ans, avec des enfants qui aujourd'hui évoluent dans un environnement où le numérique est partout ?

On sait que pour utiliser avec esprit critique les outils numériques, la culture et les stratégies de recherche sont primordiales.

Aussi, comment les enfants qui sont aujourd'hui baignés dans des environnements numériques vont pouvoir développer des capacités à interroger ce même environnement et à questionner ce qui est souvent présenté comme un fait véridique ? Je pense évidemment à la multiplication des hoax qui polluent le Net depuis quelques années.

Proposer des outils permettant la différenciation pour les élèves entre information et connaissance ?

Eduquer au numérique notamment avec « *123 Codez !* » de la Main à la pâte (ensemble de séquences pour tous les cycles permettant à partir de situations problèmes de réfléchir à ce qu'est un ordinateur, un programme informatique, ce qu'est l'acte de penser un algorithme...) ? Utiliser l'ordinateur comme un outil de création à travers des projets transversaux ?

Il serait bon que l'institution pense des solutions concrètes, forme les enseignants sur ces questions, investisse dans du matériel adapté à des expérimentations en classe...

Par ailleurs, il existe des programmes pour travailler sur l'attention des élèves (voir le programme Atole – ATtention à l'ÉCOLE).

L'intelligence à l'école

Souvenir n°1

Pendant mon année de stage, j'avais une journée de formation par semaine avec des professeurs des écoles – maître formateur (PEMF). Je me souviens d'une journée de formation sur l'évaluation. La journée avait commencé par l'écriture de questions que nous souhaitions voir aborder pendant la journée. À la fin de celle-ci, les PEMF n'avaient répondu **à aucune question**, mais avait sournoisement fait comme si. Je me souviens d'un moment particulièrement intéressant, où une PEMF nous présentait ses livrets d'évaluations. Sur le livret d'un très bon élève, elle avait noté : « *Élève très intelligent* ». Je lui demande alors si le rôle d'un enseignant est de faire des commentaires sur l'intelligence des élèves, de comment elle arrivait à l'évaluer et si les élèves à qui elle n'avait pas fait ce commentaire étaient pour le coup pas ou peu intelligents. Je n'ai pas eu de réponse. À sa place, j'aurais écrit : « **Très bonne année, travail sérieux et impliqué. (et pourquoi pas) Élève rapide et motivé(e) par les tâches scolaires.** »

Souvenir n°2

Toujours pendant cette année de stage, lors d'une journée de formation, une collègue stagiaire parle d'un enfant en difficulté d'apprentissage et dit quelque chose comme : « *À quoi ça sert que je passe du temps à expliquer cette notion à cet élève alors que je sais très bien qu'il n'y arrivera jamais ? Il pénalise les autres.* » Les PEMF présents n'ont pas bronché ! Je lui ai alors demandé sur quels critères elle pouvait argumenter que l'élève en question n'y arriverait jamais et que par là même, elle le considérait comme incapable et donc débile. J'ai été surpris que cette parole ne vienne pas des formateurs présents ce jour-là.

Car, qui sommes-nous pour juger de l'intelligence de l'élève, et d'abord, que nommons-nous « intelligence » ? Il serait intéressant d'acter une définition commune pour l'activité d'enseignement.

En effet, nous pourrions nous mettre d'accord sur le fait que l'intelligence est la capacité à faire des liens entre des éléments potentiellement contradictoires. Penser, c'est surmonter des contradictions, c'est créer un dialogue à l'intérieur de soi-même. À partir de là, l'intelligence se manifeste dans de multiples domaines qui ne sont pas exclusivement scolaires !

En tant qu'enseignant, je pense que nous n'avons pas à acter l'intelligence de tel ou tel élève, ne serait-ce que par le fait que cette dernière peut prendre de multiples formes. Nous devons soutenir cette idée que l'intelligence est multiple (cf. Howard : intelligence kinesthésique, musicale, logique, relationnelle...) et que si nous cherchons à solliciter les capacités intellectuelles des élèves - on pourrait d'ailleurs penser une école qui sollicite les différents types d'intelligence comme cela se fait en Finlande – nous n'avons en aucun cas la capacité à juger de l'intelligence d'un tel ou d'un autre. C'est une approche complètement erronée et discriminante.

En effet, nous ne faisons qu'évaluer la réussite des élèves à des tâches scolaires qui sont pour la plus grande partie d'entre elles liées à la maîtrise du français et des mathématiques. Les meilleurs élèves à l'école ne sont par ailleurs pas toujours les plus créatifs, les plus « débrouillards », les plus inventifs en dehors du cadre scolaire, et la réussite à l'école ne va pas toujours de pair avec la réussite professionnelle dans la vie adulte.

J'avais été choqué par un rendez-vous avec des parents concernant un élève qui était en difficulté d'apprentissage. Cet élève était toujours ailleurs en classe, jouait avec ses objets, avec ses mains. Il aurait fallu que je sois toujours à côté de lui pour qu'il avance pour le « remettre » dans ses apprentissages. J'ai à un moment douté de ses capacités intellectuelles.

Pendant un trajet en classe verte, nous sortions d'une visite chez l'apiculteur. Je m'assois à côté de lui et lui demande s'il a aimé cette visite et ce qu'il en a retenu. Une bonne minute de silence passe. Puis, il me raconte tous les points essentiels de la visite et je me rends compte qu'il me parle de choses que j'avais déjà oubliées ! J'ai été surpris par sa vivacité !

Je lui demande alors ce qui l'empêche d'être concentré en classe... S'en est suivi une conversation sur le temps qui passe et la mort qui nous attend tous au bout du chemin. Pour un enfant de sept ans, ses préoccupations étaient pour le moins inhabituelles !

J'ai encouragé les parents à faire réaliser un test WISC. Ils l'ont fait faire auprès d'une psychologue clinicienne qui a invalidé le résultat global du test du fait que les résultats entre les différents domaines étaient complètement disparates. C'est-à-dire que pour certaines compétences, cet enfant était précoce, pour d'autres, il était en dessous de la moyenne. Son profil cognitif s'apparentait à une forme de « précocité dysharmonique ». Entre jouer comme un enfant de moyenne section avec des objets et en même temps, s'interroger sur le temps et la mort jusqu'à en être particulièrement angoissé ; il y a un fossé !

J'aurais pourtant pu décréter dès la première période que cet enfant était ni plus ni moins inadapté pour l'école et m'en tenir là. Les parents en entretien m'ont par ailleurs demandé ce que je pensais de l'avenir de leur enfant, de façon assez angoissée. **Qui suis-je pour acter de l'avenir d'un enfant ?** Je leur expliquais donc que je ne faisais aucun pronostic sur le devenir de leur fils et que l'avenir dure longtemps !

Petit aparté sur le test WISC (test de QI).

Une psychologue scolaire avec laquelle nous réfléchissions à la situation préoccupante d'enfants demandait toujours si les enfants avaient été testés par un WISC.

Lors d'un échange à propos d'un enfant précoce, revient dans la conversation la suggestion par cette psychologue scolaire de tester l'enfant dont il était question pour acter éventuellement de son éventuelle précocité. Une collègue spécialisée dans l'accueil d'enfants précoces en difficultés scolaires s'énerve alors un peu et explique qu'il ne suffit pas d'un test WISC pour décréter qu'un enfant est précoce et explique rapidement tout un ensemble d'étapes à réaliser pour aboutir à ce diagnostic.

Cette confrontation à une autre expertise que la sienne, a permis à cette psychologue scolaire de remettre en cause son approche et de s'ouvrir à d'autres critères pour établir le fait qu'un enfant est précoce. Cette collègue passait ici d'une figure d'autorité assumée à une posture d'apprenti, mais enrichissait son champ de compétences.

Pour rappel, à la question qu'est-ce que le QI ? Alfred Binet, créateur de ce que l'on appelle aujourd'hui WISC répondait : « *C'est ce que mesure mon test.* » Test inventé au départ non pas pour détecter des précoces, mais bien pour établir ce que l'on nommait alors « *débilité* » afin d'orienter les élèves vers des « *classes de perfectionnement* ». Je ne nie absolument pas qu'il

existe des enfants précoces, mais encore une fois, qu'entendons-nous par là ? Je tenterais d'y revenir dans la section suivante.

Bref, la question de l'intelligence à l'école devrait selon moi être un sujet traité dès la formation initiale et repris, actualisé, en formation continue. Car c'est un terme mal employé et discriminant.

Mon point de vue sur la définition de ce que je nommerai intelligence serait la suivante : il est question de miroir.

Je nomme intelligence ce qui me met moi-même en situation de réflexion, d'étonnement. Ce que peut produire un autre que moi, va me paraître intelligent dans le sens où il suscite chez moi un mouvement de pensées. L'intelligence n'existe donc pas en soi, elle est une construction sociale basée sur une reconnaissance chez l'autre d'une chose qui se passe en moi.

Les élèves en difficultés

Prendre le temps de les écouter, même et surtout, quand on ne parvient pas encore à répondre à leurs besoins... Disculper le sentiment parfois inavouable de honte que nous éprouvons tous devant la difficulté : honte des élèves à ne pas réussir à faire et honte des enseignants de ne pas réussir à aider.

Souvenir n°1 – Avoir une petite musique dans la tête

J'avais une élève pour qui il était très difficile de rester concentrée en CE1. Je lui demande ce qui l'empêche d'être attentive. Elle m'explique qu'il y a toujours du bruit dans sa tête : soit sa chanson préférée, soit des bruits de pas.

Souvenir n°2 - Ne plus avoir envie de vivre

Je me souviens d'un élève assez agité en classe en CE1. Il passait beaucoup de temps à être retourné et à discuter avec un enfant qui était au fond de la classe. Je prenais du temps pour discuter avec lui. Il m'avoua qu'il n'avait plus envie de vivre. Il avait 7 ans à ce moment-là.

Souvenir n°3 – Penser son avenir

Je travaillais avec une classe de CM2. Trois élèves étaient assez impétueux. Je proposais à la classe de travailler à partir du court film d'animation « *Moi, j'attends* ». C'est un film qui met en scène la vie d'un homme, de l'enfance à la vieillesse, avec ses événements heureux et tragiques. J'utilisais ce dispositif pour mettre en projet les élèves et les faire s'exprimer sur leur avenir : « *Et toi, qu'est-ce que tu attends de la vie ?* » Les trois élèves concernés n'ont rien écrit. Ils n'attendaient rien de la vie à 11 ans. Est-ce le contexte scolaire qui les amène à ne pas pouvoir s'en dégager pour imaginer cette difficile question de ce que l'on attend de la vie ?

Souvenir n°4 – Animation pédagogique concernant la très grande difficulté scolaire

J'avais suivi une animation pédagogique sur l'accompagnement des élèves en grandes difficultés scolaires. De cette animation, je n'en ai tiré pas grand-chose. Nous étions invités à renvoyer après la formation un écrit sur les dispositifs que chaque participant mettait en œuvre en classe pour aider les élèves en grande difficulté. Je n'ai jamais eu de retours. Pendant l'animation, les collègues enseignants dont je pense qu'ils avaient des classes bien plus difficiles que la mienne commençaient à se plaindre du peu d'outils que nous proposait la formatrice. Elle nous répondit que si nous étions là, c'était déjà très bien, cela voulait dire que nous avions le souci de prendre en compte les élèves en situation de difficultés scolaires.

Souvenir n°5 – Mon enfant est HP

En maternelle, j'avais une élève très agitée de 4 ans, perpétuellement dans l'opposition, facilement insolente. J'avais conseillé aux parents d'envisager une aide psychologique. Le père est venu me voir un matin à l'accueil, me prenant à part, me dit : « *Ma fille est HP* ». Pour moi, HP voulait dire hôpital psychiatrique. J'étais un peu abasourdi. Voyant ma réaction, il a dû comprendre qu'il y avait un malentendu. HP voulant signifier Haut Potentiel. Il précisa : « *La psychologue que nous avons vue pense que ma fille est intellectuellement précocée, ce qui explique ses difficultés de comportements* ». J'appelais plus tard cette psychologue pour lui demander sur quelle base elle décrétait que cette petite fille était HP. Elle me répondit qu'elle était elle-même HP et que son diagnostic se basait sur un soupçon très fort. Je lui demandais quel conseil elle pouvait me donner dans la gestion de cet enfant. Elle me répondit que cette élève fonctionnait comme une cocotte minute et qu'il fallait faire retomber la pression quand elle montait dans ses tours.

Souvenir n°6 – J'ai sept « DYS » différents dans ma classe

Fin de mon année de stage, je suis une semaine en observation dans la classe d'une Professeure des Écoles Maître Formateur. Il y a plus de trente élèves dans sa classe, certains viennent d'un foyer pour enfants placés sur décision judiciaire. Nous sommes en juin et il doit faire dans la classe plus de 30°C. Elle propose une activité d'écriture pour la fête des Pères sous la forme d'un poème dirigé. Certains enfants sont en grande difficulté pour produire un écrit compréhensible. En aparté, elle confiera qu'elle a sept enfants diagnostiqués d'un « DYS » dans sa classe et qu'elle se sentait désemparée devant leurs difficultés. « *Qu'est-ce que je fais avec sept enfants DYS différents ?* », avait-elle conclu.

Souvenir n°7 – Un texte graphique en CM2

J'étais dans une classe de CM2 dans un quartier défavorisé sur une journée comme remplaçant. Je proposais aux élèves de produire un texte à partir de l'extrait d'un film d'animation. Une élève m'apporte sa production. J'arrive à lire les trois premières lignes : titre de l'extrait, recopie de la première phrase que j'avais écrite au tableau. Puis, tout le reste de sa feuille, très bien calligraphiée, était une suite de lettres mises les uns après les autres, de temps à autre séparées par un espace, ne formant aucun son ni mot de la langue française. C'est-à-dire que de loin, on pouvait tout à fait imaginer qu'elle avait écrit un texte, et de près, il n'y avait que des lettres collées les unes aux autres comme un exercice de graphisme tarabiscoté. Cette enfant était dans cette école depuis le CP. Je n'ai pas eu l'impression qu'elle se rendait compte que son écrit n'avait aucun sens, malgré mes remarques.

Souvenir n°8 – L'automutilation d'un enfant autiste

Je travaillais avec une classe de CP. Un élève autiste était au fond de la classe avec une Auxiliaire de Vie Scolaire. Cet élève a passé sa demi-journée à jeter ses objets par terre, à crier par intermittence et à se taper la mâchoire violemment sur la table. C'est-à-dire qu'il vivait en classe une situation de mal-être dont il manifestait la violence envers lui-même. Il faisait aussi vivre de la violence aux adultes désemparés et aux autres élèves qui assistaient impuissants à ces tristes événements. L'adulte Auxiliaire de Vie Scolaire sortait constamment l'enfant de la classe et j'entendais alors des cris dans le couloir. La seule activité qu'il semblait accepter était de manipuler des objets de type mécano. J'apprendrai plus tard que cet enfant était dans le milieu ordinaire sous la pression des parents.

Qu'en penser ?

Pour ma part, je n'ai jamais été formé sur la question du handicap, pourtant les enfants présentés comme HP, DYS, autiste, TDA-H sont de plus en plus nombreux en classe. Les dossiers MDPH se multiplient.

L'Éducation nationale ne m'a jamais formé sur les critères qui font qu'un enfant est diagnostiqué DYS, autiste, Haut Potentiel, etc. Je n'ai pas non plus été formé sur l'accompagnement de ces élèves en classe, que ce soit sur la question des outils, sur la question de la présence humaine (AVS), sur la question des adaptations. J'observe que de nombreux parents aujourd'hui, lorsque leurs enfants sont en difficulté scolaire, abordent très rapidement la question d'une éventuelle précocité, DYS, TDA-H. Je m'interroge. Pourquoi ce critère et pas un autre ?

J'observe par ailleurs que c'est développé tout un « marché » autour des termes (un test WISC en libéral coûté environ 250 euros). Je pense qu'il y a une dérive à médicaliser les troubles d'apprentissage des enfants. Je rappelle par ailleurs que les psychologues scolaires sont depuis peu

potentiellement recrutés à niveau Master 2 après une formation en Université. Cependant, les universités proposant des parcours en psychologie n'ont pas toutes les mêmes approches. Il y a un fossé entre une approche clinique basée sur la reconnaissance de l'inconscient et une approche cognitiviste, comportementaliste (dont sont issus les techniques ABA, TEACH (programme d'éducation structurée), la PNL, thérapie TCC, certaines pratiques de l'hypnose ericksonienne, des techniques EMDR).

Un débat récent a illustré les grandes différences entre ces approches : l'affrontement des comportementalistes à l'égard des cliniciens sur la question de l'autisme.

Plusieurs questions me viennent à l'esprit :

- * Réduire une difficulté spécifique ou même un ensemble de comportements à une étiquette (DYS, HP, autiste) ne réduit-il pas le comportement humain à un trouble localisé, ainsi, il fait fi de la complexité de la nature humaine qui mêle biologique, environnement, histoire du sujet... ?
- * L'enfant potentiellement stigmatisé par une étiquette peut-il s'exclure d'une dynamique de progrès soit parce qu'il trouve dans cette étiquette une excuse, soit parce qu'il s'en sent accablé ? Est-ce qu'un trouble-étiquette ne va pas jouer le rôle de discréditer la réussite de l'enfant ?
- * Peut-être qu'en médicalisant le trouble, nous nous intéressons aux symptômes, mais pas aux causes des problèmes ?

Je précise cependant que je ne nie absolument pas l'existence de la précocité chez les enfants, ni des troubles DHS, ni de l'autisme. Mais, je ne me sens pas correctement formé par mon institution sur ces questions. Mieux les connaître pourrait permettre d'interroger un discours qui peut paraître parfois scientifique. Or, un tel discours surplombe la capacité d'introduire du dialogue entre différentes approches, de par là même, il devient réductionniste.

J'émet l'hypothèse qu'en s'appuyant sur un diagnostique posant un mot étiquette, les parents peuvent être tenté autant par mettre en place une pluralité d'approches autour des difficultés de leur enfant, comme celui d'être dans une posture de toute-puissance où l'emprise peut s'exprimer par un enfermement sur le symptôme.

[Ici, un échange entre Gérard Pommier \(psychiatre, psychanalyste\) et Gérard Mille \(psychanalyste\) sur la question des DHS : les neurosciences au service de la ségrégation](#)

[Ici, un PowerPoint de Betty Bouchoucha, CPD Handicap sur les DHS.](#)

[Un document très complet concernant la prise en compte des « enfants à besoin particulier », Jean-Maurice Gauthier](#)

[Un extrait d'une présentation de Russell Barkley, qui a formalisé le TDA-H, trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité](#)

[Le site du réseau NeuroDiff](#)

[Le réseau lyonnais DHS/10](#)

J'aimerais partager plusieurs interrogations.

1/ Pourquoi y a-t-il de plus en plus d'enfants diagnostiqués avec des dossiers MDPH ?
Pourquoi l'autisme est en expansion chez les populations d'enfants des pays industrialisés ?
Quelles en sont les causes ?

2/ Peut-on interroger l'expansion des réseaux plateforme TND qui prennent peu en compte la dimension clinique des troubles de l'apprentissage au profit d'une approche DSM ?

3/ Que mettre en place dans la formation initiale et continue des enseignants pour les aider à accompagner au mieux les enfants dits en situation de handicap ? Comment considérer les compétences de l'enseignant dans la pratique de sa classe quand il lui est imposé par les familles à reconnaître des diagnostics de handicap formalisés par des professionnels dont l'enseignant n'a pas été formé à juger de la compétence ?

4/ Est-il réaliste de prendre en charge des élèves avec des troubles importants quand la moyenne dans le Rhône est de 27 élèves par classe, et que les RASED voient leurs personnels réduits ?

5/ Pourquoi déléguer en classe l'accompagnement des enfants à besoin particulier à des AVS dont la formation se réduit sur ces questions - comme pour les enseignants - à peu de chagrin ?

6/ Comment prendre en compte les causes de ces troubles qui peuvent être autant d'origines médicale (rôle du biologique), psychologique (histoire de l'enfant, accompagnement éducatif des parents...), environnementale (rôle des médicaments - je pense notamment au rôle suspect du médicament « Dépakine » pour l'autisme - et des différentes pollutions de l'air, de l'eau et des aliments, des écrans qui ont forcément un impact sur le développement des enfants)... ? Est-ce que les professionnels du soin sont d'accord entre eux sur ces questions et comment ces diagnostics sont-ils encadrés par la loi ?

7/ Lorsque nous travaillons avec ces élèves en classe, mettons-nous des pansements sur des symptômes ou traitons-nous des causes qui pourraient aussi provenir de problèmes issus de la société civile, de la précarité des familles, de la lourdeur de certaines histoires familiales ... ? Comment sont-ils pris en compte dans l'Institution et avec quels partenaires éventuellement extérieurs ? Comment cela est-il encadré ? Comment les équipes d'enseignant sont accompagnées autour de ces réflexions qui sous-tendent les actes pédagogiques concernant la difficulté scolaire depuis maintenant plusieurs années ?

8/ Est-ce que cette nouvelle modalité de traiter de la difficulté scolaire ne vient pas mettre à mal le travail de l'enseignant, exclure du dialogue ses compétences et sa connaissance de l'enfant? Cela ne participe-t-il à nier davantage les compétences de l'enseignant et du travail réalisé par les différents professionnels présents dans les écoles ? Pourquoi par ailleurs externaliser la réalisation de ces diagnostics liés à d'éventuelles situations de handicap ?

La convention ARS-Rectorat

En septembre 2016, l'ARS (Agence Régionale de la Santé) et le Rectorat de Lyon ont signé une convention qui prévoit d'externaliser 80% des enfants accompagnés dans des établissements spécialisés types ITEP, IME... sur cinq ans.

Pour le moment, aucune modalité de mise en œuvre en terme de moyens humains, techniques, de formation n'est apparente ni n'a été communiquée. On peut être surpris qu'une décision aussi importante n'ait pas été précédée par un plan de mise en œuvre clair ou tout du moins transmis aux enseignants.

On peut alors se demander si le but n'est pas aussi (et avant tout ?) de faire des économies, car comment penser l'inclusion d'enfants à profils particuliers dans le système ordinaire sans penser tous les dispositifs qui devraient aller avec ? Une école inclusive, oui, mais avec quels moyens ?

Car, un enfant placé en institution coûte cher : environ 40000 euros par an, contre environ 7000 euros par an pour un enfant en scolarité ordinaire.

Je propose à présent quelques concepts et outils qui m'ont aidé à penser la difficulté scolaire à l'école.

[La pyramide des besoins de Maslow](#)

[La différenciation en classe : tableau non exhaustif](#)

[Les troubles du développement cognitif – Maurice Berger](#)

[Empêché d'apprendre – Serge Boimare « La peur d'apprendre » & « La peur d'enseigner »](#)

[Les groupes d'analyse de la pratique AGSAS \(association de groupe de soutien au soutien\)](#)

[La coréflexion](#)

Finalement, le questionnement qui est le mien et que j'ébauche dans ces quelques lignes se résume en ces deux questions :

- Les troubles de l'apprentissage relève-t-il en premier lieu de la compétence du corps enseignant ou bien du corps médical ?
- La prise en compte des troubles de l'apprentissage dans ce nouveau contexte de médicalisation du trouble pose la question de la séparation du normal et du pathologique, dont les anthropologues soutiennent qu'elle est une norme culturelle et socialement construite à défaut d'être biologiquement établie.

Un esprit et un corps – rituels en classe

J'avais initialement appelé cette section « Mes rituels en classe ». Mais j'y omettais volontairement tout ce qui a trait au français et aux mathématiques. Je me suis rendu compte que ce que je souhaitais partager ici concernait davantage des idées autour de la question de ma pratique de la relation avec les élèves. Comment j'essaie d'organiser les questions de l'accueil de chacun, d'une pratique démocratique de l'école, de [« l'interlocuteur valable »](#), du statut de la parole, de la pensée et de la singularité dans la pratique de la classe. Ces idées et dispositifs concernent l'élémentaire.

* **Bonjour individualisé**

Le matin, je dis bonjour à chaque enfant individuellement lors de la rentrée en classe. C'est une façon d'être assuré que je me suis adressé à chacun individuellement au moins une fois dans la journée. C'est aussi une façon de reconnaître la présence de tous et de « prendre la température » en fonction des attitudes des élèves.

* **Quelque chose d'important à dire aux autres**

Ce moment, après l'appel de la cantine, sert à laisser parler les élèves à partir de trois contraintes explicitées.

- 1 – Ce que j'ai à dire est important et récent.**
- 2 – C'est quelque chose qui me concerne directement.**
- 3 – Ce que je vais dire va intéresser les autres.**

À partir de là, les élèves ont le droit de prendre la parole et de s'exprimer devant la classe. Ce qui va être dit peut concerner autant une activité que l'enfant a faite en dehors de l'école, qu'un événement personnel qui lui est arrivé, qu'un état que l'élève veut partager avec les autres.

Par exemple, un enfant va parler de la mauvaise nuit qu'il a passée, de la fatigue qu'il ressent ce matin-là, d'un parent qui est malade, d'un proche qui est mort, de quelque chose qu'il a vu, entendu, compris, d'un événement en classe, dans l'école, d'un fait d'actualités...

Certains matins, les élèves n'ont rien d'important à dire. D'autres fois, il y aura beaucoup de choses à dire, à tel point que l'on reportera à plus tard les nouvelles mains qui se lèvent. Certains enfants découvriront que ce qu'ils disent aux autres leur semblait très important, mais ne l'était finalement pas tant que ça. Ce sont les autres élèves qui lui diront avec délicatesse, mais franchise.

Il faudra pour certains expliquer et souvent redéfinir ce que veut dire récent. Il sera souvent nécessaire de rappeler qu'il faut se coucher tôt et oublier les écrans au moins deux heures avant de dormir...

C'est un moment qui permet notamment à l'enseignant de ne pas passer à côté d'informations essentielles qui pourraient concerner la vie des enfants. L'enseignant peut aussi dire quelque chose d'important qui le concerne !

Il y a eu parfois des paroles qui m'ont coupé l'herbe sous les pieds : quand il est question de maladie, de la mort des proches, de maltraitance avouée. On n'est jamais préparé à tout quand la parole est vivante.

* **Le conseil de classe**

Le conseil de la classe a lieu toutes les semaines et dure environ trente minutes. Les enfants écrivent sur trois papiers différents des demandes de prises de parole pendant le conseil : *je propose / je félicite / je critique*. L'idée est de favoriser un fonctionnement démocratique en classe, et selon la pédagogie Freinet, de favoriser et d'éduquer à la paix dans le contexte de l'école.

C'est donc un dispositif créé par le mouvement Freinet. Pour plus de détails et afin d'être au clair avec les modalités de mise en œuvre et la philosophie : [ICI !](#)

Pour en parler rapidement, chaque papier complété par les enfants est repris pendant le conseil. On demande à l'enfant qui a signé son papier si ce qu'il a écrit est toujours d'actualité. Si oui, il prend alors la parole et explicite ce qu'il a écrit. Peut s'en suivre une discussion avec des prises de paroles gérées par le président du conseil. Il existe différentes adaptations du dispositif et beaucoup d'écrits à son sujet.

Pour moi, une des qualités essentielles de ce dispositif est de permettre de reconnaître les enjeux que les enfants reconnaissent comme tels dans l'école et dans la classe à leurs niveaux de compréhension du monde.

* **Les ateliers ARCH – Pour une anthropologie des savoirs scolaires**

Les ateliers ARCH (atelier de reconnaissance de la condition humaine) sont de deux types : atelier de philosophie AGSAS et atelier psycho-Lévine. Je décris succinctement les deux ateliers en question, mais il est nécessaire de suivre une formation pour être sûr de savoir de quoi il en retourne (voir auprès de l'AGSAS mais aussi de Désirs d'école quelles formations sont programmées si vous êtes intéressé !).

L'atelier de philosophie AGSAS met les enfants en situation de penseur, de chercheur à partir d'un questionnement philosophique. La parole est libre, mais le cadre est strict. L'enseignant n'intervient pas pendant les prises de paroles des élèves. La question posée, le texte ou le mot inducteur de l'atelier sont suffisamment ouverts pour que les paroles des élèves ne soient pas orientées vers une hypothétique satisfaction de l'enseignant. C'est un dispositif qui permet à chacun de se sentir « apportant », de se sentir un être pensant dont la parole est digne d'intérêt et de faire l'expérience de sa pensée singulière au sein d'un groupe.

C'est aussi un dispositif qui permet de faire la part de ce qui est un questionnement philosophique, d'un questionnement autre (scientifique, historique, géographique ...). À cet effet, il peut être utile de créer une boîte : « *Les grandes questions que je me pose sur le monde* ». Et de faire avec les élèves le tri de ce qui est un questionnement philosophique ou non.

Pour ma part, j'introduis le terme philosophie ainsi : « *La philosophie est une discipline où il n'y a pas qu'une seule bonne réponse. On peut dire que toute réponse est bonne si elle est vraie pour celui qui la pense.* »

[Plus d'informations ICI !](#)

L'atelier psycho-Lévine consiste à laisser les élèves libres d'écrire un message à partir d'une question les amenant à se demander ce que ressent une autre personne que soi. Le but de cet atelier est notamment de mettre au travail la capacité à être empathique.

Par exemple :

« *Que peut ressentir une personne qui se fait toujours remarquer ?* »

« *Que peut ressentir une personne qui vient d'un autre pays que le nôtre ?* »

Je ne décris pas tout le déroulé d'un atelier, car comme pour l'atelier de philosophie AGSAS, il me semble nécessaire de suivre une formation adaptée. Notamment, pour saisir pleinement les concepts et la philosophie générale qui sont à l'origine de ses dispositifs, créés autour de Jacques Lévine avec les membres de l'AGSAS.

[Plus d'informations ICI !](#)

Il serait intéressant de réfléchir à mêler l'approche AGSAS avec l'atelier de philosophie développé par Frédéric Lenoir, qui lui est étayé par l'enseignant. Les deux dispositifs doivent pouvoir se répondre. De plus, l'atelier AGSAS se prête bien à une introduction par un conte mythologique, se référant aux idées de Serge Boimare.

* **Le moment culturel**

Tous les jours, au retour de la pause de midi, je propose un temps d'accueil culturel. Ce peut-être une écoute musicale, l'expression orale à partir d'une image (photographie, tableau, vidéo) ou d'une vidéo. Je donne des indications pour que les élèves s'expriment à partir de ce support, afin de parler de ce qui est objectif (ce que je vois, ce que j'entends, ce que je comprends), mais aussi ce qui est subjectif (ce que j'ai ressenti, ce à quoi j'ai pensé).

* **Le quoi de neuf**

Le « quoi de neuf » est toujours inspiré par la pédagogie Freinet. Comme pour le conseil, il existe de nombreuses variantes. Pour ma part, voici comment je l'organise.

Les élèves proposent un thème et s'inscrivent à une date, je propose un quoi de neuf par semaine. Pour ma pratique de la classe, le quoi de neuf est la présentation d'un exposé d'environ 10 minutes sur un thème libre en accord avec l'enseignant. Les enfants préparent une affiche ou un « PowerPoint » projeté avec le TBI. Je leur donne des critères de réussite, tant pour le plan de l'exposé, que la réalisation de la présentation, que pour la prise de parole à l'oral.

Une grande difficulté est de connaître suffisamment le sujet de son exposé pour parler spontanément sans lire. J'insiste beaucoup sur ce point : énormément d'enfants (souvent poussés par leurs parents) sont tentés de réciter par cœur un texte écrit. Or, personne n'est captivé par un exposé récité. Si un texte est lu ou récité, j'arrête de suite l'exposé pour demander à l'élève de parler spontanément à partir de ce qu'il a envie de transmettre.

Une grande difficulté (pour les enfants et les adultes!) consiste à accepter de se mettre en danger

sur la prise de parole : parler spontanément à partir d'un sujet préparé pour rendre ce moment vivant et instructif pour les autres.

L'exposé se termine par un petit quizz.

Puis les auditeurs expriment les points positifs (toujours en premier!), puis les points à améliorer pour la prochaine fois. Le quoi de neuf se termine par un remerciement collectif de l'enfant qui a accepté de présenter quelque chose.

Les élèves ont un tableau de critère de réussite qui les aide à organiser leurs critiques constructives.

* **La minute calme**

Attention, être calme ne veut pas dire mou ou inactif ! C'est d'ailleurs tout le problème pour moi du programme de méditation pour enfant « Calme comme une grenouille ». Car si la grenouille est certes immobile, qui me dit qu'elle est calme ?

« Nous allons poser nos mains sur les tables, les deux pieds sont au sol. Nous mettons notre tête bien droite et pendant une minute, nous allons garder notre corps complètement calme. Nous ne faisons rien. Alors, peut-être que des pensées vont vous venir, on peut les garder ou les laisser partir, on peut aussi les observer. On a le droit de se concentrer sur sa respiration. Mais, pendant une minute, on ne bouge même pas un cheveu, on essaie de trouver le calme dans son corps. »

Une minute passe.

« Je vous remercie pour cette minute de calme. Une minute est passée et l'air de rien, c'est long une minute. Pour bien apprendre, il est important de savoir être calme dans son corps. »

Puis, on peut enchaîner sur :

« A quoi vous avez pensé ? »

« Qu'est-ce que vous avez ressenti ? »

« Est-ce que c'était difficile pour certains ? Pourquoi ? »

Pendant cette minute, j'observe indirectement les élèves (en général, je regarde le mur du fond de la classe, ce qui donne une bonne vision périphérique), tout en étant moi-même absolument immobile. Pour certains enfants, cet exercice est très difficile. Il est impératif de leur demander ce qui ne leur a pas permis de réussir.

« Le calme est un état qu'il faut essayer de retrouver quand on travaille, c'est en général là que l'on est le plus efficace pour apprendre. Le calme que l'on ressent dans son corps permet de développer l'attention et la concentration. Vous aurez remarqué qu'en étant immobile, l'esprit se calme, mais il se passe quand même plein de choses. Notre esprit travaille tout le temps, même quand on dort. Il est inutile de le surcharger !»

• **La devinette – Rire et s'amuser en classe, susciter la réflexion autrement**

Je propose parfois en fin de journée une devinette. Les enfants devront me proposer une réponse le jour d'après. On peut aussi imaginer une boîte dans laquelle les enfants proposent des

devinettes qui pourront être proposées aux autres.

C'est un moment amusant et convivial qui sert à se dire au revoir et à travailler de façon indirecte le rôle de la frustration dans tout apprentissage.

* **Les messages clairs**

Eduscol : La technique des messages clairs s'appuie sur des principes en cohérence avec les finalités de l'enseignement moral et civique : le recours aux expériences de vie pour éduquer les élèves à l'expression des émotions, des sentiments et des valeurs dans le cadre d'un enseignement laïque de la morale ; le développement de compétences spécifiques, notamment langagières, et transversales visant le traitement autonome de différends ou de petits conflits. En ce sens, les messages clairs constituent un premier levier de médiation entre pairs visant à assurer un climat scolaire apaisé, propice au vivre-ensemble et aux apprentissages.

Message clair

* **La pratique artistique des arts visuels en classe**

Je me pose parfois la question des consignes en arts visuels. Célestin Freinet et sa femme Élise Freinet ont rédigé ensemble un livre [« L'enfant artiste »](#), qui suggère d'enseigner des techniques de production, mais de laisser libre court à l'imagination des enfants pendant les séances d'arts visuels. Les supports et les techniques sont alors au libre choix des enfants qui produisent selon leurs désirs de création.

Pourquoi ne pas proposer une séance de production libre (une fois par période?) sur ces critères ?

Afin de permettre aux élèves de s'exprimer à partir de leurs imaginaires et d'accompagner l'émergence de leurs singularités !

Enfin, une présentation succincte de la pédagogie institutionnelle.

Les collègues : pour le meilleur

Les nouveaux collègues arrivant dans le métier peuvent être placés sur des postes au sein d'une équipe d'enseignants où règnent parfois des mécaniques relationnelles ancrées qui nuisent au bon fonctionnement de l'équipe pédagogique. Une grande difficulté est d'apprendre à se positionner tout en comprenant et s'adaptant à la logique de l'autre afin d'éviter les situations qui se figent.

Pour les enseignants ZIL, de mon vécu, ce sont des problématiques récurrentes et qui concernent tous les collègues, quelque soient leurs anciennetés.

Quelques indicateurs d'une « bonne santé » du travail d'équipe et quelques idées s'il faut remettre un peu « d'huile dans le moteur ».

1 – Est-ce que des moments de travail en équipe existent dans l'école ? Parle-t-on exclusivement du factuel (organisationnel) ou bien aussi du fond (EBP, projet pédagogique, cycles ...) ?

2 – Est-ce qu'un ordre du jour est partagé avant ces réunions et est-il possible de proposer des modifications ?

3 – Pendant les réunions d'équipe, est-ce que le/la directeur/trice est écouté(e) par l'équipe et la parole est-elle bien distribuée ?

4 – Est-ce que les collègues s'écoutent et se répondent avec respect ?

5 – S'il y a un conflit, qui joue le rôle de tiers ? Est-ce qu'un collègue, le/la directeur/trice, un tiers extérieur peut jouer ce rôle ? Est-ce qu'il est possible de créer un tour de parole avec quelqu'un qui les fait respecter ?

6 – Au sein de l'équipe, y a-t-il des échanges sur les pratiques pédagogiques, des décroissements, des projets communs ?

7 – Parle-t-on des enfants et des familles dans l'école avec professionnalisme ?

8 – Au moment des répartitions de cohortes dans les classes, est-ce que les élèves en difficultés sont répartis équitablement ? Cela est-il discuté avec transparence ? Si un élève devient très compliqué à accueillir dans une classe, est-ce que cela est géré collectivement ?

9 – Si un conflit existe entre des personnes, un médiateur doit être trouvé afin de jouer le rôle de tiers. Les interactions reposeront alors en priorité sur des faits. Le tiers, dans un espace duel, pourra se faire récepteur des affects des uns et des autres. Les conseillers pédagogiques et les inspecteurs peuvent jouer ce rôle.

Lors des moments de conflits, les affects sont de mauvais guide. Les faits peuvent amener des « réparations », le passage par l'écrit est essentiel. Une question où l'on veut demander de vous positionner peut être retournée à l'interlocuteur : « Et vous, qu'en pensez-vous ? », afin de l'amener à se positionner clairement.

Au sein des équipes peu ouvertes à l'échange, des tiers permettent de dégager des issues et d'engager un dialogue, renouer la confiance. Les groupes d'analyse de la pratique (groupe AGSAS par exemple) sont des lieux d'élaborations de sa pratique professionnelle.

Pour aller plus loin sur les mécanismes groupaux, regarder du côté de Michel Bion, par exemple : <http://blog.ac-rouen.fr/lyc-bloch-notes/2013/09/04/la-theorie-des-petits-groupes-de-w-r-bion/>

- **Baruch Spinoza. « Ne pas railler, ne pas pleurer, ne pas détester, mais comprendre. »**

Les lunettes de la poésie ...

*« ... la poésie, c'est comme les lunettes. C'est pour mieux voir.
Parce que nos yeux ne savent plus, ils sont fatigués, usés.
Croyez-moi, tous ces gens autour de vous, ils ont les yeux ouverts
et pourtant petit à petit, sans s'en rendre compte,
ils deviennent aveugles.*

*Il n'y a qu'une solution pour les sauver : la poésie.
C'est le remède miracle : un poème, et les yeux sont neufs.
Comme ceux des enfants. »*

Jean-Pierre Siméon, La nuit respire

Comment penser une éducation à l'habiter, dans le contexte de l'Anthropocène ?

[Une suggestion de réponses...](#)

Comment enseigner une relation esthétique au Monde, penser des projets pour agir sur les territoires de l'école ?

... Vers un rêve pour l'école

La dimension éthique que contient la pratique poétique peut aussi nous amener à penser l'idéal pour lequel nous souhaitons oeuvrer et penser une éducation à habiter, au sens du poète Hölderlin : « ... *l'homme habite en poète*... ».

C'est intéressant de questionner les élèves sur l'école de leurs rêves et de comprendre à quels points l'écart avec le rêve de l'enseignant est grand. À quels points certaines valeurs ne sont pas comprises par les enfants ! Comme remplaçant, il m'est arrivé de partir de ce recueil de « l'école de mes rêves », pour poursuivre sur une conversation avec les élèves à propos de ce qu'il m'apparaissait être des illusions construites par la société sur les enfants stars, les footballeurs, les Ferrari, le rôle de l'argent, le pouvoir, le contrat social...

Pour ma part, l'école de mes rêves serait une école avec une belle architecture et des moyens, où l'on a les capacités d'accueillir et d'accompagner au mieux chaque élève et lui faire découvrir ses talents.

Une école ouverte sur la vie et le monde, où l'on devient un citoyen compatissant envers les autres et respectueux du vivant.

Une école où l'on monterait des projets concrets.

Une école où les professionnels travaillent ensemble avec bienveillance.

L'école serait un lieu de partage entre les élèves et les adultes.

L'école serait incluse dans la ville comme un des pôles éducatifs et cohabiterait avec les centres de loisirs, les crèches, les collèges, la médiathèque, les lieux d'accueil de type « jardin couvert » ...

Quelques souvenirs d'enseignants

1 - Première réunion de rentrée avec des parents d'élèves.

Une famille est venue avec ses cinq enfants qui font un bruit épouvantable au fond de la classe. Avec ma collègue qui prenait la classe un jour par semaine, nous avons fait toute notre réunion avec un fond sonore constant.

Dans l'après-coup, je réfléchis à ce que j'aurais pu faire...

Précisez dans le mot concernant la réunion que nous souhaitions que celle-ci se déroule sans la présence des enfants. Pendant la réunion, demander à cette famille s'il est possible que l'un des parents s'occupe des enfants dans le couloir ou bien les raccompagne à la maison...

2 - Une mère d'élève vient m'apostropher à 8h15 dans la classe

Souvenir d'une classe de CM2 très difficile que je partageais à mi-temps avec un collègue avec qui il était très compliqué de travailler. Je prépare ma classe, il est 8h15 et une mère d'élève arrive pour m'apostropher sur une situation concernant son fils. J'accepte d'échanger avec elle et la conversation part dans de hautes sphères d'incompréhension. Le ton monte. Je lui explique qu'il est temps pour moi de descendre récupérer les élèves. Elle me suit et m'invective, puis s'en va.

Dans l'après-coup, je réfléchis à ce que j'aurais pu faire...

J'aurais du préciser dès le début que ce n'était pas le moment pour échanger. Que si cette mère d'élève souhaitait avoir un entretien, je pouvais me solliciter via le cahier de liaison. Bref, **différer dans le temps** pour préparer un rendez-vous.

3 - Une mère d'élève m'imité devant son enfant

Je reprends une classe de petit/moyen.

Les petites sections ne venant jamais les après-midi, j'encourage les parents à faire revenir leurs enfants. Une mère me demande, au moment de la sortie à 11h20, de l'expliquer à son fils. Je me penche vers son enfant pour lui demander s'il serait d'accord pour revenir les après-midis et qu'il doit en parler avec ses parents.

Reste une autre mère d'élève que m'explique qu'il est hors de question que je fasse du chantage affectif avec sa fille comme elle vient de le voir. Je lui demande de quoi il en retourne. Sur ce, elle m'imité de façon tout à fait sarcastique. Je me suis un peu fâché !

Dans l'après-coup, je réfléchis à ce que j'aurais pu faire...

Ce qui est étonnant dans ces deux dernières situations, c'est qu'elles arrivent à un moment où je suis en situation de fragilité. Le matin, avant que les élèves arrivent, je ne suis pas encore dans ma « posture d'enseignant ». À 11h30, à la sortie des élèves en maternelle, l'attention se relâche avec la fatigue et aussi parce que c'est un moment moins formel où l'on se rend disponible pour échanger avec les parents. **DONC !** Attention, vigilance ! Sur ces moments flottants où certains parents avec leurs difficultés ont vite fait d'entrer dans une brèche vite repérée.

Dans cette situation, j'aurais dû simplement lui dire qu'elle me manquait de respect en m'imitant et que je l'invitais à discuter elle-même avec sa fille de son retour à l'école l'après-midi.

La question se pose aussi de savoir si j'ai bien fait de parler à l'élève sous la demande de la première mère. J'aurais aussi pu lui dire que je lui en parlerai le lendemain, mais qu'elle devait d'abord en discuter avec son mari et avec son fils.

4 – Une psychologue scolaire s'oppose à moi en équipe éducative parce que j'ai osé utiliser le mot « symbolique » pour parler d'un élève.

5 – Une collègue en réunion de maîtres, alors que je pose une question, m'enjoint à me taire et m'explique que j'aurais les informations quand elle l'aura décidé.

6 – Un père d'élève conflictuel, en réunion de fin d'année, m'explique que oui, globalement, lui et sa femme sont quand même assez satisfaits (de moi).

9 – Une psychologue scolaire croisée dans une cour de récréation, que je vois pour la première fois, qui me raconte après coup comment j'aurais du réaliser l'entretien d'une information préoccupante pour un enfant en situation de maltraitance.

10 – L'enfant de maternelle qui marmonnait entre deux paroles incompréhensibles : « mes parents me tapent ».

...

Et puis suivront bientôt...

Sections en cours d'écriture

Apaiser et donner du sens

Le sens par une approche anthropologique

La petite casserole d'Anatole

Moi, j'attends

Public / Privé

Philosophie et mythologie

Les enjeux relationnels de la bêtise – Daniel Marcelli & Erick Preirat

Ma réunion de rentrée « idéale »

Penser les gestes professionnels : quels outils ?

Le désir d'apprendre

Les informations préoccupantes

Qu'est-ce que la compétence ? Une capacité de résoudre une tâche complexe nécessitant de translater des connaissances et des acquis d'un domaine à un autre... ? Comment l'évaluer ?

Proposition de lectures

La vraie vie à l'école – Philippe Lacadée

La peur d'apprendre - Serge Boimare

Frankenstein pédagogue - Philippe Meirieu

Faut-il aimer ses élèves ? – article de Dominique Ginot (en ligne sur Désirs d'école)

En pédagogie, chemin faisant – Jeanne Moll

Pour une anthropologie des savoirs scolaires - Jacques Lévine

Les troubles du développement cognitif - Maurice Berger

Les étapes majeures de l'enfance - Françoise Dolto

Lexique Lévinien - Maryse Métra (en ligne sur Désirs d'école)