

# Les Réseaux d’Echange de Pratiques (REP)

Année scolaire 2003-2004

Catherine Delille-Canivet  
Département Education et Technologie  
FUNDP - Namur

## 1. Origine du projet

En collaboration étroite avec le SCRIPT, notre travail au Grand-Duché de Luxembourg nous a permis depuis quelques années de rencontrer de nombreux enseignants du préparatoire. Dans les différents lycées que nous avons accompagnés ou accompagnons encore, nous les avons entendus se questionner sur les mêmes thèmes et discuter des mêmes aspects de leur métier. Il nous a semblé dynamique et enrichissant de leur permettre de se rencontrer pour traiter ensemble des problématiques transversales qui les préoccupent.

## 2. Objectifs

S’inspirant du modèle de la « Salle des Pros<sup>1</sup> » tel que pratiqué à Namur, les Réseaux d’Echange de Pratiques ont pour objectif de permettre aux enseignants de développer leur professionnalité par des échanges de pratiques, le postulat de base étant que les praticiens sont les professionnels de la pédagogie et détiennent les ressources nécessaires pour développer leurs compétences et résoudre bon nombre des problèmes auxquels ils sont confrontés quotidiennement. Leur permettre d’échanger à ce propos est dès lors un levier important de développement professionnel.

## 3. Public concerné

Au départ, ces rencontres étaient destinées à **tous les enseignants du préparatoire**. Par la suite, il s'est avéré intéressant d'étendre ces journées à d'autres enseignants, car plusieurs thèmes abordés concernent aussi :

- les instituteurs des classes de cinquième et de sixième années primaires,
- les instituteurs des classes d’appui et des classes spéciales du primaire,
- tous les instituteurs du primaire, pour certaines thématiques,
- les chargés de cours des différents lycées qui ont participé ou participent à la formation SCRIPT-FUNDP,
- les enseignants du Cycle Inférieur de l’enseignement technique.

---

<sup>1</sup> Lieu de rencontre pour les enseignants qui fonctionne depuis plusieurs années sur le modèle suivant : induction sur un thème donné par un expert extérieur, suivi sous forme d'une ou de plusieurs rencontres planifiées, animées et gérées par les enseignants eux-mêmes.

#### 4. Modalités de fonctionnement des Réseaux d'Echange de Pratiques

Certains thèmes d'échange sont induits par une journée de travail avec un intervenant extérieur, spécialiste d'une question touchant les pratiques quotidiennes des enseignants. D'autres thèmes d'échanges ne nécessitent pas d'intervenant extérieur, les enseignants présents étant tout à fait à même de s'enrichir mutuellement vu les pratiques innovantes dont ils peuvent témoigner. Ce fut le cas par exemple des rencontres à propos du *Survival package et de l'interdisciplinarité*, de *l'évaluation* et des *pratiques actives d'apprentissage*.

Ce deuxième type de rencontre fonctionne sur les bases suivantes: c'est avant tout un **Réseau** de professionnels venant de contextes de travail différents, qui établissent entre eux des contacts, formels ou informels, suivis ou ponctuels; ils se rencontrent pour un **Echange**, ce qui implique à la fois de demander ET d'offrir quelque chose, principe garant de l'égalité des membres du groupe; l'objet de cet échange est toujours constitué de **Pratiques** : il s'agit bien de se centrer sur des éléments concrets amenés par les participants : expériences, témoignages, outils, démarches, matériel, ...

#### 5. Les thèmes des rencontres

Les thèmes **proposés ou évoqués** par les enseignants sont les suivants :

- Apprendre : représentations, modèles d'apprentissage, méthodes,...
- Raisonnement logique, développement cognitif et évolution comportementale
- Dyslexie et troubles de l'apprentissage
- Alphabétisation, lutte contre l'illettrisme
- Créativité, expression, écriture
- Théâtre : expression orale au service de l'apprentissage des langues
- Pédagogie du projet
- Interdisciplinarité
- Etude de cas d'élèves
- Méthodes de travail
- Difficultés d'apprentissage
- Différenciation : comment gérer l'hétérogénéité des classes ?
- Démarches actives d'apprentissage
- Evaluation
- Communication, gestion de groupe, gestion des conflits et de la violence
- Autorité et discipline
- Compétences sociales
- Motivation
- Projet personnel du jeune, insertion socio-professionnelle
- Le portfolio, un outil d'évaluation formative, un outil pour apprendre
- Rencontre avec les parents
- Encadrement des jeunes en difficultés
- ...

Les thèmes qui ont été **abordés** sont les suivants:

### **En 1999-2000**

- Motivation (journée inter-lycées avec Brigitte Prot à Bettange-sur-Mess, octobre 1999)
- Journée de présentation des projets (LTNB, Dudelange, 10 février 2000)
- Pratiques actives et innovantes (LTMA, Differdange, 14 mars 2000)
- Evaluation : partage et construction d'outils (LTC, Luxembourg, 28 mars 2000)
- Gestion de classe et communication, discipline et autorité, avec Micheline Gadisseur, formatrice d'adultes en communication relationnelle (LTett, Diekirch, 25 avril 2000)
- Survival package et interdisciplinarité (LTNB, Dudelange, 2 mai 2000)
- Différenciation: comment enseigner en classe hétérogène? (LTJB Grevenmacher, 23 mai 2000)

### **En 2000/2001**

- Quelles pratiques et quels outils pour gérer les différences dans une même classe? (LTC, le 8 février 2001)
- Après-midi culturelle et artistique (Château de Bourglinster, 29 mars 2001) : cette après-midi conviviale proposait une rencontre au château de Bourglinster, où les enseignants ont pu découvrir et expérimenter les ateliers des métiers d'art. Ensuite, ils se sont retrouvés pour un goûter et un échange au Centre de Formation du Service National de la Jeunesse d'Eisenborn où ont été présentés les différents projets culturels en cours dans les lycées préparatoires (projet Muse au LTett de Diekirch, projet socioculturel du LTJB de Grevenmacher, projet culturel du LTMA de Differdange).

### **En 2001-2002**

- Des outils pour apprendre : échange d'outils, toutes disciplines confondues (LTett, annexe Diekirch, 10 janvier 2002)
- Pratiques de différenciation, avec Léonard Guillaume (LTEsch-sur-Alzette, annexe Wobrecken, 25 février 2002 et LTC Luxembourg, 26 février 2002)
- Différenciation; quels transferts possibles dans nos classes du préparatoire? (LTEsch, Wobrecken, 15 mars 2002)
- Communication relationnelle : activités pratiques d'animation, avec Micheline Gadisseur (LCD, annexe Mersch, mai 2002)

### **En 2002-2003**

- Comment mettre en œuvre une évaluation positive? (octobre 2002 au Centre Socio-Educatif de l'Etat à Dreibern)
- Comment susciter, stimuler et accueillir l'expression créatrice des jeunes? (Avec Louise Poliquin, LTJB Grevenmacher, novembre 2002)
- Comment prévenir conflits et violence? Comment amener le groupe-classe à gérer ses conflits de manière positive? (Avec Cathy Van Dorslaer, mardi 26 novembre 2002 au LTJB de Grevenmacher, vendredi 14 février 2003 au CNFPC d'Esch-sur-Alzette et mercredi 5 mars 2003 au Forum Geesseknäppen de Luxembourg)

- Démarches actives d'apprentissage (avec Dominique Godet et Charles Pépinster, 11 mars 2003 au LT Ettelbrück-annexe Diekirch)
- Les difficultés d'apprentissage (avec M.P. Bouteiller, jeudi 8 mai 2003 au LTC)
- En route vers l'école apprenante (avec Jim Goerres, mardi 24 juin 2003 au Lycée de Diekirch, bâtiment de Mersch)

## 6. L'année scolaire 2003-2004

### 1. Improvisation théâtrale et apprentissage des langues

Après-midi animée par Paula Bouffieux, comédienne, metteur en scène et formatrice.

LTE Esch-sur-Alzette, annexe Wobrecken, mardi 14 octobre 2003.

*"On ne peut ni bouger ni parler vraiment  
sans être d'abord passé  
par l'immobilité et le silence intérieur."  
Claude Régy*

#### Introduction

Ce rapport présente l'esprit du travail entamé par Paula Bouffieux lors de cet après-midi. Il reprend les exercices expérimentés, en propose d'autres du même style, faciles à mettre en place en classe et poursuivant les mêmes objectifs. La réflexion développée autour de ces pratiques a peu été abordée lors de notre rencontre qui se voulait avant tout une expérience à vivre, pratique et concrète. La bibliographie qui fait suite à ce rapport permettra à chacun de découvrir plus en profondeur ce que peut-être cette démarche d'apprentissage de l'expression orale - en langue maternelle ou en langue étrangère - par l'improvisation et le jeu théâtral. Une journée complète d'approfondissement pourrait être organisée au troisième trimestre pour ceux qui le souhaitent.

#### Mots clefs

Cet après-midi qui se voulait ludique et "exploratoire" a permis de "goûter" aux domaines suivants : relaxation, respiration, échauffement, conscience du corps, ancrage, souffle, espace, déplacement, regard, sons, voix, mots, fluidité, plaisir, jeu, ...

#### Objectifs généraux

Toute démarche d'expression repose sur les 4 C : **confiance (en soi et en l'autre), créativité, concentration et communication**. C'est cette démarche qui a été amorcée ici, dans les limites du temps imparti, en sachant que ces quatre domaines renferment chacun tout un monde et qu'il faut du temps pour les explorer. De même avec les élèves, il faudra du temps pour installer une atmosphère de confiance propice à l'expression, il leur faudra du temps pour oser s'exprimer et parvenir à trouver les mots pour inventer, du temps pour apprendre à se concentrer et à communiquer de manière satisfaisante, surtout dans une langue étrangère, même si l'expérience montre que la parole se libère facilement grâce au côté ludique de cette pratique d'improvisation. On procédera donc par petites touches successives, par un

enchaînement d'**exercices très courts, très basiques et très variés**. Car c'est grâce au plaisir du jeu qu'on peut espérer beaucoup des élèves.

### **Relaxation et respiration**

Il est important en expression orale, et pour toute approche théâtrale, de garder toujours en mémoire l'importance non pas de la parole elle-même, mais des trois piliers souvent négligés qui portent la parole : **le silence, la respiration et le corps**. Ces trois domaines sont trop souvent oubliés par les jeunes qui combrent les vides par du bruit, oublient de s'arrêter pour respirer et ne négligent que trop le "soin de soi"... A redécouvrir d'urgence, le plaisir de respirer profondément en lâchant les tensions et les idées noires, ainsi que le plaisir du silence, et enfin, le plaisir d'intégrer le corps à l'apprentissage, d'en prendre soin à l'école aussi, de l'utiliser comme support des activités.

Si Paula nous a fait passer par ces étapes indispensables que sont **la relaxation, la prise de conscience du corps et de la respiration**, c'est que l'on s'exprime avec toute notre personne et pas seulement avec la voix, et que la parole est toujours portée par le corps et le souffle. Il est important, surtout en langue étrangère, de **casser le trac** et pour cela, d'apprendre aux jeunes à respirer profondément, à prendre conscience de leur respiration et du rôle de ce souffle vital pour évacuer le stress et les tensions et pour mieux s'ouvrir à l'apprentissage, à soi et aux autres.

### **L'espace de la parole**

Il s'agit ensuite de prendre conscience de **l'espace de la parole** : trouver sa place, la choisir pour mieux dire, sentir les dimensions et les limites de sa propre bulle, explorer le lien entre le son et la distance, la portée de la voix, oser poser cette voix... Car **oser parler dans une langue étrangère est déjà un défi en soi**. Si l'on commence par travailler le plaisir des sons dans l'espace, les jeunes seront moins inhibés pour prendre la parole dans une langue qui ne leur est pas familière. L'aspect ludique des exercices proposés a cette fonction de libération.

### **Quelques exemples d'exercices**

#### **Echauffement**

On peut s'échauffer en écrivant son nom dans l'espace avec un crayon imaginaire au bout du nez, ou sur le genou, ou sur le sommet de la tête, etc. Toutes les parties du corps sont ainsi sollicitées.

#### **Passer la claquette**

Dans un cercle, les participants "se passent la claquette" en frappant dans les mains et en contactant l'autre du regard, qui passe à son tour la claquette et le regard, etc. Le geste et le regard tournent ainsi dans le cercle de plus en plus vite. L'exercice peut alors se faire avec un mot, une petite phrase, le tout est d'aller de plus en plus vite pour augmenter le caractère ludique et la fluidité verbale, et surtout pour lever les inhibitions.

### Les demi-phrases

Chacun reçoit une demi-phrase tirée dans une enveloppe. Tout le monde circule en prononçant bien distinctement sa demi-phrase jusqu'à retrouver son autre moitié. Puis on se la lance alternativement en augmentant le volume selon la distance où l'on se trouve l'un de l'autre. Le même exercice peut se faire en se lançant d'un bout à l'autre de la salle des phrases tirées au sort dans une enveloppe.

Les enveloppes avec des mots, des phrases, des noms, etc. constituent un matériel stimulant pour l'expression : une enveloppe avec des mots qui vont par paires (assiette, fourchette, chapeau, manteau, lacet, chaussure, soleil, vacances,...) pour se retrouver deux à deux, ou des mots à replacer plusieurs fois dans un petit discours, ou des demi-phrases dont il faut retrouver l'autre moitié, ou encore des questions-réponses (Que peut-on faire avec : une moto? Quelqu'un qui pleure? Un billet de 100 euros? Un parapluie? Une feuille de papier?... ) Tout en circulant dans l'espace, chacun envoie sa question de manière répétitive en variant le ton, le rythme, puis quand l'animateur arrête le mouvement, chacun pose sa question à un autre qui lui donnera une réponse, rapide, improvisée, réelle ou imaginaire.

### Une histoire de corps et parole

A trois : le premier se déplace en choisissant un mouvement de déplacement original et en tenant compte des deux autres. Le second entre en scène à son tour et enchaîne avec un autre mouvement. Les seuls mouvements expriment déjà une petite histoire, puis on y ajoute la parole : d'abord rien qu'un mot, ou un son (onomatopée), puis une petite phrase simple. La parole doit être l'aboutissement du mouvement et de la scène ainsi créée.

On peut faire la même chose avec une phrase tirée dans une enveloppe : chacun a sa phrase en tête, crée une ambiance en silence avec le mouvement, puis place sa phrase dans la scène ainsi créée.

### Monter le volume

Les participants sont assis côte à côte, sur un banc, l'animateur donne une phrase et un sentiment au premier de la file. Celui-ci passe la phrase au second en y mettant le sentiment naissant, encore très faible, puis chacun augmente un peu le "volume" du sentiment, jusqu'à l'excès.

### Photo et langage

Deux par deux, un autre exercice de communication consiste à décrire une photo le plus précisément possible à l'autre et l'autre doit la dessiner, puis on compare le résultat à la photo d'origine (exercice d'écoute, d'attention, d'observation et de précision de l'expression).

### Claque et position

Tout le monde circule en bougeant dans tous les sens. L'animateur claque dans les mains et chacun doit se figer. Puis en fonction de cette position, chacun à son tour invente un mot ou une petite phrase en rapport avec sa position

### La recette de cuisine

Chacun apporte une recette de cuisine et la dit ou la lit à haute voix de différentes manières : avec force, tout bas, très vite, très lentement, en criant, en chantant, en la scandant, en rap, ... On peut aussi la couper en trois et dire chaque partie avec des émotions différentes : colère, joie, tristesse, énervement, impatience, séduction, ...

### Les chaînes de mots

Pour travailler la fluidité verbale, et débloquer l'imagination. L'animateur montre un mot écrit en grand sur une feuille blanche, et chacun à son tour y associe un autre mot en tenant compte du sens : oiseau, nid, arbre, feuille, plume, voler, etc.

Il est intéressant de choisir ici des mots porteurs d'une certaine symbolique : oiseau, chemin, eau, air, terre, feu, etc. on peut faire le même exercice avec des symboles ou des chiffres et chacun y associe un mot en fonction de ses représentations, de son monde intérieur (ex: un triangle, un cercle, un point, ... ou des chiffres, 1, 2 ou 3.)

### Un face à tous

Quand la confiance est bien installée, on peut jouer sur la mise en scène : entrer en scène face à un public, prendre sa place, regarder le public (importance du regard), prendre une position ou installer une situation (très courte), puis amener la parole. Utiliser toujours des formules très courtes et toutes faites qui stimulent l'expression : "j'ai quelque chose d'important à vous dire : (ici chacun invente)..."; ou une question : "pourquoi ....? " Ou une affirmation : "moi, ce que j'aime, c'est..." ou "ce que je n'aime pas, c'est ..."; ou encore "souvent je rêve que..." Ou "je voudrais..." ou "moi, j'ai peur de...". Ils peuvent aussi se suivre très vite et dire chacun leur phrase, la lancer au public et disparaître.

### Le marché de mots

Chacun reçoit une liste de quatre à cinq mots à communiquer oralement à son partenaire situé en face de soi et à une grande distance, ce qui oblige à parler fort, d'autant plus que d'autres participants font la même chose au même moment dans le même espace. Les mots communiqués ainsi et compris par le partenaire sont mémorisés par ce dernier qui vient alors les rapporter à l'animateur. Ce jeu d'équipes peut même être organisé en relais : c'est la première équipe qui vient rapporter les mots à l'animateur qui gagne. Les mots peuvent être remplacés par des phrases courtes.

### Les mots à mimer

Un participant dans chaque équipe mime un mot qu'il a pioché dans une enveloppe. Son équipe essaie de comprendre de quel mot il s'agit. Celui qui a deviné juste mime le mot suivant (une huitaine de mots à mimer, plusieurs équipes et celle qui finit la première gagne).

### Le parcours de mots et d'émotions

Dire un mot ou une phrase courte, puis se déplacer dans l'espace selon un itinéraire précis, s'arrêter et dire le même mot/phrase courte avec un sentiment différent : chaque point d'arrêt sur ce parcours correspond à une autre émotion à jouer .

## Mots en cercle

En cercle, celui qui commence dit « un », son voisin dit « deux » etc, debout en cercle on compte ainsi de un à dix puis de dix à un sans s'arrêter. lorsque le rythme est bon et que personne ne se trompe, on remplace le chiffre « quatre » par ex. par un nom de fruit, puis le « sept » par le nom d'une partie du corps. Si on rate, on se fait éliminer. Ce jeu demande une attention soutenue, et un certain vocabulaire à la base, car on ne peut deux fois utiliser le même mot. Jeu intéressant pour faire mémoriser du vocabulaire appris.

En cercle encore, choisir un mot, un mot qui ne veut rien dire, mais qui sonne « étranger » comme « belladonna » par exemple. Chaque personne dans le cercle passe le mot à son voisin, en articulant exagérément et en le regardant avec une émotion particulière qu'il a choisie, la même pour tous. Au deuxième tour, on garde le même mot et on change l'émotion.

## Sons et articulations

Former un chœur : groupe vocal de trois à quatre participants, chaque participant reçoit un son différent à reproduire, un son propre à une langue précise. Leur donner ensuite l'ordre dans lequel il vont chacun produire, chuchoter ou crier ce son, et les laisser trouver une position dans laquelle il vont vocaliser (assis, debout, dos à dos, face à face, côte à côte). Pendant qu'ils s'exécutent, un quatrième participant doit réaliser une action le plus vite possible, par exemple quitter la pièce et revenir avec des objets demandés. Le chœur ne peut s'arrêter que lorsque le partenaire est de retour avec ce qu'on lui a demandé. Veiller à ce qu'on n'entende rien d'autre dans le local que le groupe qui vocalise.

Assis sur des chaises, trois ou quatre participants, côte à côte, chacun avec une phrase courte à dire en se levant à haute voix et à tour de rôle. Profiter de la dynamique de se lever de sa chaise avant de parler pour projeter la voix loin dans l'espace. Dès qu'on a parlé, on se rassied, la notion du rythme est importante et ludique. L'animateur peut agir comme un chef d'orchestre et désigner celui qui se lève, en faire se lever deux en même temps.

On peut trouver des phrases et des mots à prononcer dans le merveilleux livre en français "Dix dodus dindons", paru chez Albin Michel Jeunesse.

## **Quelques livres concrets pour trouver une grande variété d'exercices d'expression :**

Fabry, J., Introduction à la psychopédagogie de l'expression. Editions Labor Bruxelles et Nathan Paris, 1979. Le tome 1 est consacré à la théorie et le tome 2 aux exercices pratiques et aux prolongements pédagogiques.

Hénil, A. et Mégrier, D., 60 exercices d'entraînement au théâtre à l'attention des instituteurs, professeurs et animateurs. Retz, Paris.

Jones, K., Simulation in language learning. Oxford Press, 1982.

Laverrière, J., 100 fiches d'expression écrite et orale à l'usage des formateurs. Editions d'organisation, 1975.

Maley and Duff, Drama techniques in language learning. Cambridge University Press, 1996.

Rioux, M., L'enfant et l'expression dramatique. Méthode d'animation en expression dramatique pour les jeunes de 6 à 15 ans, Ed. L'Aurore, Montréal 1976.

Wactyn Jones, P., Act English. Penguin Books, 1978.

## 2. Difficultés d'apprentissage et gestion mentale (suite)

**Après-midi animée par Marie-Paule Bouteiller, enseignante et formatrice d'adultes, DET-FUNDP, Namur.**

LTMA - Differdange , le 20 novembre 2003

### Introduction

Face à l'ampleur des difficultés exprimées de façon multiple par les jeunes il s'agit de proposer une lecture différente des besoins des élèves pour permettre aux enseignants de les accompagner dans les écoles, en leur fournissant les clés de l'accès au savoir dont ils pourront alors user en toute liberté.

Si au départ, dans la vie quotidienne et dans la réalité extérieure à l'école, il y a une certaine homogénéité entre tous les enfants d'une même classe d'âge il n'en va pas de même dès l'entrée à l'école. Dès le début des apprentissages les fossés se creusent et que le sentiment d'échec et la dévalorisation de soi apparaissent.

La répétition d'erreurs non comprises et de difficultés non surmontées installe l'échec scolaire et débouche sur le décrochage. Si les enseignants sont à même de mieux comprendre les stratégies mentales inadéquates mises en place par leurs élèves ils seront mieux armés pour y faire face et proposer des stratégies d'enseignement qui y remédient.

### La gestion mentale

Il s'agit donc d'interroger l'élève pour l'aider à se connaître et à développer une image positive de soi. Par le **dialogue pédagogique**, on peut l'amener à prendre conscience de ses **habitudes évocatives** et de ses stratégies mentales pour lui permettre de reconnaître les liens entre ceux ci et ses performances

Les théories développées par Antoine de la Garanderie permettent de jeter un regard différent sur les difficultés d'apprentissage et d'aborder des questions restées jusque là sans réponse. En effet, réaffirmant le postulat d'éducabilité, Antoine de la Garanderie fait le pari que tous les enfants sont capables de réussir à la condition de leur fournir le mode d'emploi de leur intelligence.

La construction de la théorie de la gestion mentale repose sur l'observation et l'interrogation de ceux qui réussissent bien .Il s'agit de décrire comment ils perçoivent, traitent et se servent de la matière enseignée.

Si dès le départ on interroge l'enfant sur « comment »il fait dans « sa tête » en situation de réussite et « pourquoi » il fait comme cela, si l'on en tient compte par la suite pour lui proposer des situations d'apprentissage, il devrait alors être porté par ses réussites.

Tout élève peut apprendre comment s'y prendre pour faire attention, se concentrer, réfléchir et comprendre, mémoriser, imaginer et créer à condition que ces **gestes mentaux** soient décrits. Si pour certains ces démarches mentales efficaces sont spontanées pour la plupart des élèves elles ne vont pas de soi et les enseigner au même titre que les contenus augmente les chances de réussite d'un plus grand nombre.

Il s'agit d'abord de définir le geste mental d'attention, de compréhension, de mémorisation de réflexion et d'imagination et d'enseigner comment s'y prendre pour le poser tenant compte des diversités de style cognitif.

Aborder cette façon de faire avec des jeunes en difficulté en travaillant en classe leurs capacités d'attention, de compréhension et de mémorisation au même titre que les matières peut très vite transformer la relation pédagogique

### 1. Rendre actif par la mise en projet

Un enfant, un adolescent sera d'autant plus actif dans son apprentissage si on le met en projet d'apprendre en lui fournissant la possibilité de répondre aux questions suivantes :

- Le but : quoi? *que me demande-t-on de faire ? quel est l'objectif ?*
- Les moyens : comment? *Que dois je mettre en œuvre pour atteindre cet objectif ? De quoi ai-je besoin pour y arriver ?*
- La motivation : pourquoi? *quel est le sens de cet apprentissage ? A quoi cela va-t-il me servir ? Qu'est-ce que je vais ressentir ? En quoi cela est-il important pour moi ?*

Il s'agit donc bien de formuler les objectifs de l'exercice ou de la séquence d'apprentissage, d'en préciser les étapes et les critères d'évaluation avant la réalisation de la tâche et de vérifier l'appropriation en l'invitant à reformuler ce qu'il a compris de l'activité qui lui est proposée.

Ce moment de mise en projet d'activité permet d'explicitier et de clarifier les attentes de l'enseignant et permet d'atteindre une meilleure rentabilité de l'activité de classe.

Préciser la cible et définir les moyens d'accomplir la tâche conduit à plus de performances, sources d'encouragement et donc soutien de la motivation.

### 2. Observer les élèves pour prodiguer des conseils méthodologiques efficaces

Lorsque nous donnons des consignes de travail orales, nous avons tous constaté que les comportements des élèves sont de trois types :

- ◆ Il y a ceux qui prennent du temps pour entrer dans la tâche.

Ce comportement est un indice de leur besoin de se redonner mentalement l'information en se la répétant ou en « réécouter » ce qu'il ont perçu: ils ont besoin d'un temps de silence après ces consignes pour se les approprier. Ils ont également besoin de pouvoir les redire pour en vérifier la certitude ou de pouvoir en retrouver la trace écrite pour exercer un contrôle de leur **évo**cation.

- ◆ Il y a ceux qui se précipitent et foncent alors dans l'activité en prenant le risque de se tromper d'objectif.

Ce comportement peut être le signe d'une « illustration » mentale de la tâche. Ils ont « vu » directement de quoi il s'agissait mais la précipitation peut avoir fait omettre une partie de l'information. Amener ce type d'élève à « redire » ce qu'il a compris de la consigne l'oblige à prendre conscience de la totalité du discours. Ici encore la possibilité de contrôler ce qu'il est en mesure de redire et ce qui a vraiment été dit est favorisée par la présence de la consigne écrite.

- ◆ Enfin, il y a ceux qui suivent les autres.

Il s'agit souvent d'élèves qui restent en perception et qui n'accèdent pas à la compréhension de ce qui a été dit. Pour ces élèves l'éducation du geste d'attention prend tout son sens. Il s'agira alors de proposer de réentendre ou redire mentalement ce qui a été dit ou de s'illustrer mentalement l'information

### 3. La classe est le lieu où l'on apprend.

Avec des élèves en difficulté, tout se joue en classe et il est inutile de compter sur le travail à domicile pour pallier aux manques.

Enseigner des matières et devenir des professeurs d'intelligence telle est la proposition faite par les enseignants qui pratiquent la gestion mentale en classe.

### 4. Partir des représentations stimule l'attention, répéter la détourne

Pour beaucoup d'enseignants, la remédiation consiste à répéter les bases, le déjà-vu. Or pour l'élève qui entend la même chose pour la deuxième ou troisième fois la répétition provoque une évocation d'un déjà entendu qui même si elle est incomplète ou erronée lui donne à croire qu'il sait déjà et il en détourne donc son attention. Il est plus profitable de faire « dire » ce qu'il sait et utiliser ses représentations comme point de départ d'une « reconstruction » en utilisant des supports et des démarches différents .

### 5. Comment expliquer un geste mental ?

Pour être à même d'expliquer aux élèves comment s'y prendre pour pratiquer le bon geste mental, il est essentiel de pratiquer la métacognition et de voir comment on s'y prend pour ensuite confronter ses fonctionnements mentaux à ceux des autres adultes de notre entourage qui différents de nous nous renseigneront sur les démarches utilisables que nous pourrions ensuite proposer en classe .

Il nous sera alors possible de développer chez nos élèves cette prise de conscience de leurs processus mentaux en prenant la précaution de proposer des situations et des exercices simples pouvant être réussis par tous.

Nous pourrions ainsi leur proposer de verbaliser la démarche qu'ils ont empruntée dans une situation positive. Nous pourrions ainsi leur permettre d'identifier leurs ressources mentales et nous serons de cette manière renseignés sur leurs besoins d'apprenants.

## **Perspectives**

La suite de cette rencontre a eu lieu le 6 mai 2004 au LT Nic Biever de Dudelange et portait sur des études de cas amenés par les enseignants.

### 3. Pour une évaluation positive

**Après-midi animée par Marco Suman, enseignant au LTC, anciennement enseignant au CEEES de Dreiborn et Casimir Pich, éducateur gradué au CEEES de Dreiborn.**

Lycée Technique de Bonnevoie, le 15 janvier 2004

#### Introduction

Tous deux engagés depuis de longues années dans l'encadrement des jeunes en difficultés, Marco Suman et Casimir Pich se sont maintes fois posé la question suivante : **comment évaluer pour que les jeunes plus fragiles ne deviennent pas encore plus fragiles ?** Chacun avec sa sensibilité, son expérience et son orientation professionnelle a tenté d'y répondre au mieux. Une première rencontre autour de cette question de l'évaluation a eu lieu en octobre 2002 à Dreiborn, dans le cadre des REP<sup>2</sup>. Grâce au soutien du SCRIPT, cette réflexion s'est transformée en un véritable travail de recherche<sup>3</sup> tout au long de l'année scolaire 2002-2003 pour proposer aujourd'hui une réflexion approfondie sur la question ainsi que des outils concrets adaptés à ce type d'élèves. C'est donc l'aboutissement de cette réflexion nourrie de pratiques, de travail d'équipe, de lectures et de rencontres, ici et au Québec (Université de Sherbrooke) qu'ils nous présentent aujourd'hui.

#### Objectif

Comme dans tout réseau d'échange de pratiques, les intervenants ont pour objectif de partager leur expérience de terrain et de fournir à leurs collègues des pistes concrètes susceptibles de les aider au quotidien dans leurs classes.

#### Contexte

Le CEEES de Dreiborn accueille des jeunes placés par le Tribunal de la Jeunesse pour des séjours de courte durée. Dans ce contexte particulier, il est essentiel de remotiver ces élèves et de les inciter à reprendre une scolarité normale. Il faut évaluer leurs connaissances et leurs capacités sur une très courte période, et dès lors se baser davantage sur ce qu'ils savent que sur ce qu'ils ne savent pas. Il faut donc avant tout savoir ce que chaque jeune sait déjà, puis lui permettre d'apprendre davantage.

Pour Marco, en tant qu'enseignant, il s'agit de trouver comment évaluer sans décourager ; pour Casimir, éducateur, il s'agit de trouver une forme d'évaluation remotivante. Il est essentiel en effet de leur renvoyer une image positive d'eux-mêmes, d'éviter les jugements et la stigmatisation. Il s'agit de dégager une **véritable éthique de l'évaluation**, qui tienne compte du **respect de la personne** et qui évite les rapports de pouvoir entre professeurs et élèves. Trop de jeunes ont été étiquetés et humiliés par un système d'évaluation pénalisant et réducteur. Pour bon nombre d'entre eux, on évalue leur personne, et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes se confond avec ce jugement externe : « Je suis nul ! » Ils ont alors tôt fait de mettre en place des stratégies d'évitement, ils montent des barrières pour se protéger, car un échec scolaire après peu d'effort fait moins mal qu'un échec scolaire après beaucoup d'effort. Une

---

<sup>2</sup> Le rapport de ce REP d'octobre 2002 se trouve sur le site du SCRIPT.

<sup>3</sup> Le document complet de cette recherche est disponible sur le site du SCRIPT.

véritable dynamique de désinvestissement se met ainsi en place, allant souvent jusqu'au décrochage.

Il faut être conscient que l'évaluation est la première mise en relation avec un éducateur autre que les parents. Tout à coup, le jeune arrive à l'école et on lui renvoie sans cesse des images de lui qui le blessent. Pour l'estime de soi, c'est assez catastrophique ! Dès lors, quelle évaluation mettre en place pour transformer le « je suis nul ! » en « Je sais bien des choses ! Je suis capable d'apprendre ! » ?

Tout ce parcours pour transformer l'image de soi est long et difficile, mais pas impossible. On peut agir là où on est, on peut changer bien des choses au niveau de la classe, ne serait-ce que le regard qu'on pose sur eux...

**Pourquoi ne pas faire de l'évaluation une démarche humaniste ?** Nous sommes tous imprégnés d'une culture d'évaluation unique et bétonnée. En particulier les enseignants qui souvent ont été de bons élèves et pour qui donc l'évaluation a toujours été un reflet efficace et positif de leur développement. C'est tout autre chose si on a vécu soi-même un échec ou un redoublement...

### **Démarche**

Les intervenants proposent tout d'abord à chacun de réfléchir sur ses propres représentations de l'évaluation en fonction de son vécu d'élève : il est clair que si l'on a toujours réussi, on est satisfait autant de l'évaluation que de l'évaluateur. Si l'on a échoué, on a une bien moindre opinion de tout ce système !

Différents supports théoriques de l'évaluation sont ensuite proposés pour enrichir la réflexion, ainsi que des pistes concrètes pour améliorer les pratiques évaluatives dans la classe.

**Car certains fonctionnements très simples permettent d'éviter cette pression de l'évaluation :**

- Il est toujours possible de donner à l'élève le droit de se rattraper, pour éviter la fatalité d'une note, il doit pouvoir recommencer un test jusqu'à la réussite, le but n'étant pas la note, mais l'apprentissage.
- Il est important aussi d'évaluer le travail des élèves quand ils sont prêts, en tenant compte du fait qu'ils n'ont pas tous le même rythme d'apprentissage.
- L'analyse de l'erreur et son utilisation comme facteur d'apprentissage constituent aussi une piste constructive.
- Il est important aussi de communiquer aux élèves ce qu'on va évaluer et comment on va évaluer, et ce avant l'apprentissage (objectifs et critères d'évaluation).
- Le système de notation peut aussi être porteur si on comptabilise tout ce que l'élève sait (+1) au lieu de pénaliser tout ce qu'il ne sait pas (-1).

### **Pourquoi évaluer ?**

L'évaluation permet d'améliorer la qualité des apprentissages, elle doit être envisagée comme soutien de l'apprentissage et non comme instrument de sanction ou de sélection comme c'est trop souvent le cas.

Selon le point de vue, l'évaluation prend un sens différent :

- pour les parents, elle est liée à l'avenir de leur enfant, ce qui peut créer certaines pressions ;
- pour le politique, elle est le reflet de l'efficacité du système (laxiste ou exigeant) ;
- pour les patrons, elle informe sur les performances du futur travailleur ;
- pour l'enseignant, elle est liée au respect des programmes et à l'atteinte des objectifs, donc à son efficacité professionnelle, voire son identité professionnelle ;
- pour l'élève enfin, il s'agit d'arriver au maximum de notes en faisant le moins possible, elle est donc significative de son sens de l'économie !

### Les tests diagnostics

Les intervenants ont également présenté toute une bibliographie<sup>4</sup> et des ouvrages pratiques sur le sujet de l'évaluation. Ils ont aussi mis à la disposition de leurs collègues présents les tests-diagnostics qu'ils utilisent pour situer le niveau de leurs élèves quand ils les accueillent au Centre. Conçus pour **identifier le « déjà-là »**, sur base des programmes officiels de math, français et allemand, **ces tests ne sont pas notés** mais permettent de **pointer les appuis** de chacun, ainsi que les manques éventuels dans les bases pour y remédier au plus tôt. Ils sont donc clairement présentés comme un outil pour mieux aider l'élève. Une certaine prudence s'impose cependant dans leur utilisation : il ne s'agit pas de soumettre les jeunes à une épreuve de plus, mais de les rendre conscients de leurs ressources, de tout ce qu'ils savent déjà, ainsi que de voir avec précision pour chacun ce qui doit être revu, ce qui reste à apprendre.

### Conclusion

En conclusion de l'après-midi, les paroles des participants sont assez éloquentes :

- C'est intéressant d'entendre ce que les autres font aussi...
- Cela fait du bien de rencontrer des collègues qui me confortent dans ma réflexion.
- Je suis contente de rencontrer des gens motivés qui voient les choses comme moi, qui sont positifs, cela donne envie de continuer !
- C'est intéressant de partager tout cela mais il faudrait que les moins motivés des collègues viennent aussi !!!
- C'est de plus en plus difficile et délicat d'être enseignant, donc il faut se rencontrer, ne pas rester isolé !
- Le feu sacré est là, il faut continuer !
- Ce genre de rencontre est important car il permet de s'allier aux forces vives !
- On ne peut pas avoir tous les collègues, mais au moins se faire quelques alliés, au sein de l'école, mais aussi en dehors.
- Cette réunion fut un véritable échange de pratiques où chacun a pu s'exprimer, témoigner, soumettre ses questionnements au groupe.
- Entendre les autres, être avec les autres, cela me permet d'être mieux avec moi-même, avec les élèves. J'arrête de dire « Et les autres ? »
- On cherche des pistes, on s'élance, on se trompe... Ca fait du bien et ça rassure que des collègues continuent à être en mouvement.
- Il y a des tas de petits détails qu'on oublie : on a des moyens dans notre salle de classe !!!

---

<sup>4</sup> Voir annexes

#### **4. Pour mieux comprendre la différenciation : construction du tableau de Pythagore et exposés interactifs<sup>5</sup>**

**Rencontre animée par Léonard Guillaume et Jean-François Manil, instituteurs et formateurs d'adultes.**

Lycée Technique Josy Barthel, Mamer, le 13 février 2004.

##### **En guise d'introduction, le mouvement d'Education Nouvelle**

Implanté depuis plusieurs années en France et en Belgique, le mouvement d'Education Nouvelle repose sur les valeurs humanistes de solidarité, responsabilité, participation et égalité. Il lutte activement contre toute forme d'exclusion en fondant ses pratiques sur un pari philosophique : « Tous capables ! ». Partant du postulat d'éducabilité de tous, il vise à développer chez les jeunes l'esprit critique, l'autonomie et la coopération, à contre-courant de l'esprit de compétition trop présent dans nos sociétés.

Les pratiques pédagogiques proposées par l'Education Nouvelle se fondent sur l'auto-socio-construction des savoirs, partant du principe que chacun construit son propre savoir, en interaction avec les autres. De telles pratiques, actives et exigeantes, relèvent le défi d'une réelle intégration de tous les enfants, de tous les jeunes : "tous chercheurs, tous créateurs, tous penseurs".

Les démarches d'apprentissage proposées dans le cadre de ce mouvement passent inévitablement par une mise en situation concrète, déroutante et déstabilisante, qui permet à chacun de chercher, de réfléchir par lui-même, puis de se rassembler pour échanger, confronter, réfléchir à tout ce qui facilite l'apprentissage et tout ce qui au contraire le freine.

Dans cet esprit, les différences entre les élèves sont de réels facteurs d'apprentissage et l'hétérogénéité des classes ne peut que stimuler davantage la créativité des enseignants pour être plus efficaces encore pour tous.

Se référant à des pédagogues engagés tels que Célestin Freinet, Janusz Korczak et Paolo Freire, ces pratiques actives et créatives proposent une tout autre approche de l'enseignement dont quelques mots-clés pourraient être : défi, rupture, tâtonnement expérimental, coopération, recherche, pédagogie du chef-d'œuvre, droit à l'erreur, autonomie, esprit critique,...

---

<sup>5</sup> Les démarches expérimentées et les supports théoriques de l'Education Nouvelle peuvent être trouvés dans les ouvrages suivants : Guillaume, L., Exposés interactifs des élèves. Pourquoi? Comment? Ed. Labor, Bruxelles, 2001 et Pratiques d'Education Nouvelle N°1 (1995) et N°2 (2002).

## Deux approches de la différenciation interne:

### Le tableau de Pythagore

A travers une activité de mathématique que les participants ont été amenés à vivre (construction du tableau de Pythagore), différents concepts liés à la différenciation ont pu être isolés.

Un premier élément de différenciation se situe au niveau de la **consigne** donnée : tout le monde ne la comprend pas de la même façon, d'où l'importance de la faire **reformuler** pour s'assurer que l'on parle bien de la même chose. De plus, différentes interprétations sont possibles, et de ce fait plusieurs solutions.

Ainsi, des **perceptions différentes de la tâche** rendent les reformulations indispensables, permettent des **interactions**, des **mis en doute** et des **questionnements**, et c'est là que le « **co-pillage** » (et non « copiage ») ouvre considérablement les horizons souvent trop étroits de notre seule pensée : comment l'autre s'y prend-il ? Comment se représente-t-il la tâche ? Il s'agit d'élargir nos propres représentations en entrant dans les actions des autres.

La **question du sens** se pose également ici : à quoi cela sert-il ? Pour moi ? Pour l'autre ? Il est important pour les enfants de comprendre que les mathématiques ont avant tout pour objectif de simplifier, de trouver des stratégies pour aller plus vite.

Différencier, c'est aussi proposer des **mis en abstraction différentes**, par un **va-et-vient entre le comptage et le calcul**, mais aussi en considérant l'hétérogénéité des apprenants et de ce fait en leur proposant des variations dans les représentations d'une même notion (allumettes, géométrie, dessin, calculs,...).

**Différencier, c'est donc varier son enseignement pour rencontrer l'hétérogénéité des apprenants.**

Une fois le tableau terminé, les participants sont amenés à **inventer des activités, des relances, des consignes** pour les jeunes, des jeux, des démarches possibles utilisant le tableau comme support. Pour stimuler l'invention de telles activités, toutes sortes d'outils sont possibles : pensez à "ciseaux, pavage, fractions, couleurs, distributivité, symétries, fenêtres, combat naval, ...".

### Les exposés interactifs

Les exposés interactifs des élèves portent sur des sujets qui leur permettent de faire de la recherche, de la lecture, des mathématiques et de la communication.

Etant donné le manque de temps lors de cette après-midi, les participants ont exploré les trois axes de recherche suivants :

- Utiliser des documents contradictoires (développer l'esprit critique)
- Expérimenter différentes techniques de résumé de texte (distinguer l'essentiel de l'accessoire)
- Rechercher et présenter des faits sensationnels (réveiller l'ambiance !)

Il s'agit ici de mettre les élèves en situation de se poser des questions et de se donner les moyens d'y répondre par eux-mêmes.

L'enseignant n'est pas là pour expliquer mais pour mettre en place les meilleures conditions possibles pour que l'élève se questionne et cherche. Car « expliquer empêche de comprendre chaque fois que cela dispense de chercher. »

Le choix du sujet est important, et il faut veiller à ce qu'ils ne s'embarquent pas dans une impasse : ainsi, des thèmes fermés comme le poisson rouge, le voyage d'une lettre et le cobaye risquent très vite de les bloquer dans leur démarche de recherche, alors que des **thèmes ouverts et porteurs** tels que le racisme, le désert, les Sioux, les Vikings peuvent leur ouvrir de nouveaux horizons. Les élèves rassemblent alors un maximum de documents, les plus variés possible, qu'il s'agit d'organiser.

Pour l'exploration de ces documents, une première démarche qui soutient la motivation est de **traquer les contradictions**, de chercher les différences (ou les ressemblances), et d'orienter ainsi la lecture en développant leur sens critique. Il s'agit de lire au-delà de ce qui est écrit, de lire entre les lignes, de se poser des questions, d'émettre des hypothèses sur les raisons qui ont poussé l'auteur à écrire cela, de nuancer la compréhension du texte en le reliant à sa source. Cette **démarche critique** permet aux élèves de percevoir le côté subjectif de tout texte et de faire la part des choses face aux montagnes d'information dont ils sont inondés chaque jour.

Une autre démarche qui permet de soutenir la motivation, d'orienter la lecture et de réveiller l'ambiance est la recherche de **faits sensationnels**. Le fait sensationnel est celui qui étonne et surprend l'auditoire. Il s'agit de chercher dans divers documents un fait réel, inconnu des autres, un « scoop » dont la présentation va ranimer l'attention par son côté inédit.

Les exposés interactifs permettent également d'aborder les **techniques du résumé de texte**, qui pose souvent bien des difficultés aux élèves. Différentes techniques sont possibles, en passant toujours d'abord par une phase individuelle puis par une phase de mise en commun: résumer un texte en 15 mots, ou en trois phrases, créer une constellation sous forme de carte mentale (de l'idée la plus importante aux idées de moins en moins importantes)...

Toute contrainte est importante car elle structure, elle est créatrice si elle est perçue par celui qui la reçoit comme une reconnaissance de sa compétence. Une exigence trop simple ou trop complexe ne mène à rien, qu'à démotiver l'apprenant. Une exigence juste stimule. Si on met l'apprenant face à trop d'inconnu, il est insécurisé ; si on le met dans trop peu d'inconnu, ce n'est pas intéressant. D'où l'importance de soigner les consignes, de bien les préparer, de les formuler de manière claire et précise.

D'autres pratiques possibles de différenciation consistent à **diversifier les référents** (textes, vidéos, témoignages, visites de musées, interviews, photos, etc.), à **diversifier également les modes de communication**, à **associer d'autres disciplines** (arts, musique,...), à s'ouvrir sur **d'autres questionnements**, non seulement les leurs mais aussi ceux des autres. Les exposés interactifs constituent ainsi une démarche de différenciation particulièrement riche en stimulant les jeunes à développer leur esprit critique et à prendre conscience de la richesse des différences.

## **Conclusion**

Deux démarches en si peu de temps ... La question de la différenciation est vaste et demanderait encore bien des rencontres. Cette après-midi, qui se voulait avant tout une expérience d'apprentissage à vivre et à partager, dans l'esprit des réseaux d'échange de pratiques, pourrait se prolonger sous bien des formes encore. La bibliographie jointe à ce rapport reprend des ouvrages de référence riches en activités concrètes destinées à différencier, innover et créer pour le plaisir de tous, élèves et enseignants. Cette bibliographie ne demande qu'à être enrichie de vos suggestions, trouvailles et créations en matière de démarches de différenciation.

## **Bibliographie**

- Billard, J., Le pourquoi des choses. Ed. Nathan / Pédagogie, Paris, 1994.  
CREM, Les mathématiques de la maternelle jusqu'à 18 ans. Nivelles, 1995.  
Dalongeville, A., Huber, M., Situations-problèmes pour explorer l'histoire de France. Ed. Casteilla, Paris, 1989.  
De Vecchi, G., Aider les élèves à apprendre. Hachette Education, Paris, 1992.  
GBEN, Pratiques d'Education Nouvelle, n°1 (1995) et n°2 (2002). (Disponibles sur commande auprès de Léonard Guillaume, rue sur le Tienne, 10 B 5537 Anhée)  
Giasson, G., La lecture. Ed. De Boeck, Bruxelles, 1995.  
Godaux, E., Cent milliards de neurones. Ed. Labor, Bruxelles, 1990.  
Guillaume, L., Exposés interactifs des élèves. Pourquoi? Comment? Editions Labor, Bruxelles, 2001.  
Meirieu, P., Guiraud, M., L'école ou la guerre civile. Plon, Paris 1997.  
Mouraux, D., L'école primaire, du tableau noir aux couleurs de la vie. Ed. De Boeck, Bruxelles, 1995.  
Stordeur, J., Enseigner et/ou apprendre. Ed. De Boeck, Bruxelles, 1996.

## **5. Gestion de la violence**

**Après-midi animée par Cathy Van Dorslaer enseignante et formatrice en gestion positive des conflits.**

CEES de Dreibern, le 12 mars 2004.

### **Objectif**

Cet atelier qui rassemblait les équipes éducatives des CEES de Schrassig et de Dreibern, avait pour objectif de mieux comprendre les situations de violence vécues au quotidien par les enseignants et les éducateurs, et de découvrir, par le biais d'apports théoriques et d'exemples issus du terrain, différentes pistes pour y faire face.

Il s'agissait plus précisément de :

- définir la violence sous ses différentes formes ;
- dégager les causes multiples de cette violence ;
- amener chacun à prendre conscience de ses propres représentations du conflit et de la violence, de sa façon de les vivre et de les gérer pour découvrir ensemble les différentes attitudes possibles face au conflit, adéquates ou non par rapport à la situation;
- découvrir différents outils permettant de gérer le conflit de manière positive.

## **Définir la violence, en comprendre les causes**

### **Les cinq niveaux d'analyse :**

Face à une situation de violence, il est important de ne pas tout remettre sur la personne concernée mais de considérer tout un ensemble de paramètres qui permettent de mieux comprendre la situation et d'agir de manière adéquate. Il y a cinq niveaux d'analyse, cinq clefs pour comprendre les causes de la violence, et dès lors cinq clefs pour agir :

- Le niveau individuel : le jeune, son âge, son caractère...
- Le niveau interpersonnel : ce qui se passe entre deux personnes et la façon dont la relation fonctionne (aide, domination, dépendance, collaboration, négation,...)
- Le niveau groupal : un groupe génère, dégage tout un système de rapports de pouvoir et donc de violence.
- Le niveau organisationnel : gestion du pouvoir, horaires, locaux, répartition des tâches,...
- Le niveau institutionnel : décrets, programmes, subsides (c'est le niveau sur lequel il est le plus difficile d'agir)

A côté de la violence au sein du groupe, il faut aussi identifier toute la violence qui nous entoure au sein de la société :

- La violence économique qui met tout à la disposition de tous mais prive et frustre ceux qui n'ont pas d'argent.
- La violence culturelle, assez insidieuse, car il s'agit d'une culture qui se dit ouverte mais nie ceux qui ne répondent pas à certaines valeurs.
- La violence politique.

Ces trois types de violence sont difficiles à gérer pour ceux qui en sont victimes car il n'y a pas de responsables clairement identifiés. La violence est en fait une réponse à une frustration, et dans bien des cas, elle peut être évitée par la parole et l'écoute.

### **Pour sortir de la spirale de la violence:**

Pour grandir et se développer psychiquement, les jeunes ont besoin d'amour **et** de loi. Il est important avant tout d'instaurer des lieux de parole pour verbaliser et ainsi amener une prise de conscience de ce qui se passe.

#### Différentes étapes

- Poser le fait observable
- Identifier et nommer l'émotion ressentie: colère, frustration, honte, ...
- Identifier le besoin non respecté : besoin de survie, de sécurité, de relation, d'estime de soi, de reconnaissance et de réalisation
- Formuler une demande concrète et réaliste : faire un pas pour rencontrer l'autre
- Amener la loi, le règlement
- Amener une sanction réparatrice
- Amorcer la boucle inverse : se mettre à l'écoute

## **Bases théoriques**

La pyramide de Maslow permet de remonter jusqu'aux 5 besoins fondamentaux, chacun ne pouvant être satisfait que si les précédents le sont : les besoins physiologiques (survie), le besoin de sécurité, le besoin d'intégration et de relation, le besoin d'estime de soi, de production et de réussite (reconnaissance), et le besoin de se réaliser soi-même.

### **Les différentes attitudes d'écoute, selon De Porter**

- Proposer des solutions, "Y a qu'à..."
- Proposer une aide, un soutien, une consolation.
- Questionner, demander des renseignements supplémentaires.
- Evaluer, poser un jugement.
- Interpréter, ramener à soi.
- Comprendre sans jugement, conseil ni critique, être en empathie, reformuler pour s'assurer de cette compréhension.

## **Conclusion**

Ce document est une synthèse très concise du travail effectué dans cet atelier. Il est évident qu'une seule après-midi d'échange sur une question aussi complexe ne peut suffire. Une suite pourrait donc proposée aux participants de cet atelier dans le courant de l'année scolaire 2004-2005.

## **6. L'illettrisme.**

### **Après-midi animée par l'ASBL Lire et écrire de Libramont.**

LCD, annexe de Mersch., le 18 mars 2004

### **Introduction**

La problématique de l'illettrisme est une réalité de plus en plus répandue dans les pays d'Europe. De nombreuses associations se sont créées pour répondre aux besoins de ces personnes qui ont traversé le système scolaire sans réussir à apprendre à lire et à écrire. L'ASBL Lire et Ecrire en fait partie : il s'agit d'un service associatif présent dans toute la Belgique et subsidié par l'état. Ce n'est pas une institution scolaire mais un lieu chaleureux pour se rencontrer, parler, sympathiser, vivre en groupe, en évitant toute connotation scolaire, vu le parcours souvent très douloureux de ces personnes.

Tous les jours, cette association accueille des personnes en situation d'illettrisme, ce qui signifie pour la plupart en situation d'exclusion. On considère qu'une personne est illettrée à partir du moment où elle est incapable de lire un texte simple de la vie quotidienne.

### **Une pédagogie adaptée**

Beaucoup arrivent très abîmés par leur parcours scolaire. Leur confiance est anéantie et leur image d'eux-mêmes très négative. C'est un sacré boulot de les aider à se reconstruire à partir de là. Il faut défaire puis refaire...Il faut reconstruire toute une image de soi, un rapport au

savoir et à l'apprentissage. La première étape consiste donc à les accueillir dans un milieu chaleureux et de favoriser les échanges pour créer le groupe et les mettre en confiance.

Les formateurs partent du principe que toutes ces personnes savent un tas de choses mais qu'ils n'en sont pas conscients. Par contre, si on part du déjà-là, de ce qu'ils savent, ils s'investissent beaucoup et progressent vite. On commence toujours par faire le topo de ce qui marche bien, des compétences de chacun dans la vie de tous les jours. Ils utilisent beaucoup le récit de vie et articulent le vécu de chacun avec les nouveaux savoirs à assimiler.

Un autre principe est de travailler en groupe, car ces personnes souffrent souvent d'isolement. Les échanges sont favorisés par le climat de confiance où chacun peut donner son avis sans être jugé. Il n'y a pas de points, pas de notes, pas de jugement. On pratique sans cesse une évaluation formative, on rectifie le tir en fonction des objectifs de chacun.

Les formateurs utilisent beaucoup les techniques des ateliers d'écriture. Ils travaillent ainsi par associations libres, évocations, partant de ce que chacun connaît, par associations de mots, autour d'un son, d'un mot, d'un thème. Le formateur est là pour écrire pour eux si nécessaire, chacun participe et peu à peu le chemin se trace vers la confiance. Il s'agit en fait d'aller à la pêche aux idées et de rebondir sans cesse sur ce qu'ils disent. Ils travaillent ainsi sur des thèmes qui les touchent de près affectivement : l'avenir, le boulot, les peurs, l'écriture...

C'est un processus très dynamique, on bouge tout le temps, on travaille par petits groupes, on amène les règles de langue très progressivement, uniquement quand on en a besoin. Il s'agit d'un processus interactif de découverte de la langue, de l'orthographe, des règles de grammaire. Ils travaillent aussi sur des projets individuels.

L'objectif principal est le transfert dans la vie quotidienne.

Il faut être très créatif pour inventer de nouvelles démarches, créer de nouveaux outils. Chacun est producteur, chercheur et créateur. L'ASBL dispose de toutes les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture et d'un centre de documentation avec des ouvrages pédagogiques, des outils, du matériel. Ce centre est ouvert à tous.

## **6. Difficultés d'apprentissage et gestion mentale : traitement de cas**

**Après-midi animée par Marie-Paule Bouteiller, enseignante et formatrice, DET-FUNDP, Namur.**

LT Nic Biever, Dudelage, le 6 mai 2004

Cette troisième rencontre autour de la gestion mentale se voulait essentiellement pratique. En effet, après la séance du 30 novembre 2003 consacrée à la définition interactive du geste de compréhension, cette nouvelle rencontre remplaçait la situation de classe au centre de l'interrogation.

Il s'agissait de réaffirmer les principes de l'aide méthodologique aux élèves en difficultés scolaire, et de regarder de plus près certaines situations rencontrées par les enseignants présents pour ouvrir des pistes de réponses en tenant compte de l'apport de la gestion mentale.

### **Aider un élève en difficulté scolaire, c'est :**

- Fournir une aide qui laisse des traces à court, moyen et long terme.
- Travailler avec l'élève pour lui permettre de se connaître, d'avoir confiance en ses capacités, d'oser prendre des risques.
- Dialoguer avec lui pour lui permettre de prendre conscience de ses ressources, d'identifier les stratégies qui sont efficaces pour lui, de créer l'habitude d'évoquer efficacement.

Les participants ont été invités à préparer cette rencontre par la description d'un cas concret à traiter ensemble. Il leur était demandé de décrire une situation d'apprentissage et de soumettre la difficulté rencontrée au groupe. Afin d'exploiter les cas et de chercher ensemble des pistes concrètes de solution, les repères suivants ont été proposés :

La réponse de l'élève est incorrecte et l'erreur est :

- Provoquée par un manque d'attention ?
- Provoquée par un manque de compréhension ?
- Provoquée par un manque de mémorisation (manque de connaissances) ?
- Provoquée par un manque de réflexion ?
- Provoquée par un manque d'imagination ?

Pour la plupart des situations traitées lors de cette rencontre, il s'agissait d'un manque de compréhension vu le problème des langues. Il est cependant intéressant de travailler l'imagination avec eux, en travaillant sur leurs représentations, leurs images mentales, leurs évocations, ce qui peut aider à la mémorisation et à la compréhension. La pédagogie en effet commence avec le sens et il est essentiel de relier les contenus à ce qu'ils évoquent pour chacun.

## **8. Le bien-être des enseignants.**

***Matinée animée par le Dr.Reinhold Miller, pédagogue et auteur allemand. ...***

Luxembourg, Cdpfc du SCRIPT, Centre de langues, le 11 juin 2004

### **Introduction**

La profession enseignante peut être qualifiée comme une des plus exigeantes. Les pressions sont multiples et ceci à différents niveaux :

- Personnel,
- Relationnel,
- Didactique,
- Méthodologique,
- Structurel....

De plus en plus l'école se voit attribuer le rôle d'atelier de « réparation », qui doit e.a. travailler les problèmes familiaux par son accompagnement socio-pédagogique et même thérapeutique. En même temps il y a nécessité d'efficacité pour cette école.

Qu'en est-il dès lors du bien-être des enseignants.

Comment peut-on exercer ce métier de façon efficace tout en respectant le maintien de la santé des acteurs concernés ?

Jusqu'ici la formation des enseignants réserve un espace important aux contenus et aux méthodes, mais elle s'occupe peu des aspects de la personnalité de l'enseignant avec e.a. les conditions nécessaires pour le respect de la santé et des mesures spécifiques de régénération ou de réduction d'« usures » démesurées..

R.Miller souligne que le plus grand danger pour l'enseignant provient de sa propre personnalité. C'est son attitude face aux multiples exigences qui détermine le poids à supporter. L'enseignant risque de perdre la perception pour soi-même, il ne reste plus acteur volontaire pour réaliser ses intentions, mais il ne fait que réagir face aux attentes : le coup de sonnette, les dérangements, les autorités scolaires, les programmes, les parents, les collègues,...

Pour le travail quotidien de l'enseignant, le formateur vise une gestion qui respecte la santé et dont les effets sont bénéfiques pour tout l'environnement scolaire : enseignant, élève, parent, staff administratif et technique. Une telle gestion permet en plus une nette amélioration de la qualité de l'offre scolaire.

### **Démarche**

En partant sur les réflexions qui précèdent R.Miller rappelle aux enseignants qu'ils détiennent les clefs pour aborder leur travail de façon plus respectueuse de leur santé, sous condition qu'ils soient disposés à faire l'analyse de ce qui les dérange le plus, à aller au fond des véritables causes de leur énervement et à changer des attitudes contre-productives.

Il invite les participants à évoquer des situations qu'ils qualifient de stressantes.

Ces situations sont alors « retravaillées » dans des jeux de rôle que le formateur interrompt pour aborder la prise de conscience de ce qui se passe auprès des partenaires opposés dans un conflit.

R.Miller met un accent spécifique sur la communication relationnelle et ses mécanismes.

Il rappelle que, dans une altercation, chaque partenaire a bien le choix de ses réponses, mais qu'il importe aussi de se questionner sur l'effet de ses paroles sur le destinataire et donc sur le déroulement éventuel de l'interaction.

Les exemples proposés par les enseignants avec e.a. un entretien « délicat » avec des parents d'élèves et une intervention auprès d'un élève « bloqué », se prêtaient très bien pour illustrer les pièges dans la communication. Les enseignants ont pu réaliser par quel message ils ont involontairement « vexé » leur interlocuteur et hypothéqué les chances de garder un climat de débat serein. Ensemble les participants ont alors cherché des formulations adaptées pour maintenir une relation positive entre des acteurs même en cas de désaccord.

### **Conclusion**

Les apports des participants et leurs échanges sous la guidance nuancée du formateur ont permis un travail très fructueux. D'ailleurs les enseignants étaient unanimes à dire que les pistes développées par R.Miller leur fournissaient des modèles tout de suite applicables dans leur travail.

### **Bibliographie :**

De Reinhold Miller dans les éditions Beltz :

- 
- Beziehungsdidaktik,
- Lehrer lernen,
- Sich in der Schule wohl fühlen,
- 

## **7. Conclusion**

Les Réseaux d'Echanges de Pratiques se veulent avant tout un lieu de rencontre convivial et ouvert où chaque enseignant peut être accueilli dans ses besoins et ses préoccupations. Il a pour objectif essentiel de permettre aux professionnels de l'éducation de sortir de leur isolement trop souvent évoqué. Les thèmes abordés ne sont que des points de départ, prétextes à des échanges plus approfondis, des rencontres plus personnalisées, des contacts plus suivis pour un mieux-être de tous, enseignants et élèves.

Un nouveau programme commencera dès octobre 2004. Une série de huit rencontres seront ainsi proposées aux équipes éducatives. Les informations nécessaires seront envoyées dans les lycées dès le début de l'année scolaire.

Il est important de préciser encore que ces réseaux d'échanges de pratiques sont ouverts à un large public et qu'il n'est pas nécessaire d'attendre une invitation pour y participer.

De plus, ils sont ouverts à toute demande ou proposition des enseignants, qu'il s'agisse d'un thème précis ou d'un intervenant intéressant, toutes les suggestions, idées et réflexions sont les bienvenues.

Car le Réseau d'Echanges de Pratiques est un lieu d'expression, de communication et de développement professionnel qui appartient avant tout aux praticiens et aux gens de terrain.