

SOMMAIRE

Avertissement	5
Introduction	7
1 Moments-clés	9
1.1 Ma prérentrée	11
1.2 La préparation de mes cours	15
1.3 Ma première heure de cours	21
1.4 Mes débuts d'heures de cours	25
1.5 Mes consignes de travail	31
1.6 Mes fins d'heures de cours	37
2 Faire cours, faire travailler	41
2.1 Varier mes cours, huit curseurs	43
2.2 Regarder mes élèves	61
2.3 Travailler au tableau	65
2.4 Mettre les élèves au travail	79
2.5 Corriger les travaux	87
2.6 Diversifier mes évaluations	97
3 Gérer, tenir, animer	109
3.1 Maîtriser les bavardages (seize leviers)	111
3.2 Mieux gérer certaines crises	121
3.3 Que faire dans le cas où	125
3.4 Sanctionner mes élèves	133
3.5 Lever le doigt	139
3.6 Valoriser l'élève au tableau	145
3.7 Développer la relation prof-élèves	147
3.8 Penser positif	153
4 Des outils	159
4.1 Le plan de classe	161
4.2 Les groupes	165
4.3 La voix et ses usages	177
4.4 La gestuelle	181
4.5 Les postures, les déplacements	189
4.6 La mise en relief	193
4.7 La ritualisation	201
4.8 Les projecteurs	205
Épilogue	215
Bibliographie	217
Liste des clés	219
Présentation du contenu associé	222

MA PREMIÈRE HEURE DE COURS

Ma première heure de cours est d'une grande importance car elle va donner une première impression à mes élèves. Je ferai donc attention à ma «présentation», tout en restant moi-même. Si je porte un nœud-papillon, une mini-jupe ce jour-là, je serai peut-être associé(e) à ce code vestimentaire pour le reste de l'année. Il en va de même pour ma fermeté.

6

L'entrée en classe



Au collège, je mets les élèves en rang dans la cour de récréation. Ils viennent de courir, parfois de se chamailler: il est bon qu'ils se calment avant de rentrer dans la salle de cours. Le silence et mon autorité sont en jeu dès cette mise en rang, surtout si je montre ma volonté de la maintenir jusqu'à ma classe, y compris dans l'escalier qui y donne accès, évitant ainsi une classe qui arrive en courant, essoufflée et surexcitée.

Pour cela je place en tête de rangs un élève calme, que je retiendrai par le cartable pour stopper toute tentative d'accélérer et de m'échapper: je le fais avancer lentement en ne quittant pas des yeux mon groupe. Je fais, si besoin est, une ou plusieurs haltes, pour les remettre en rangs, et avant l'escalier je rappelle qu'il faut monter calmement, sans courir. Pour ne pas rajouter du bruit au bruit, je peux utiliser une gestuelle appropriée, voire ritualisée (voir La gestuelle, p. 181).

Je prends possession de ma salle. Si possible, j'aurai précédé les élèves. Je vérifie mon matériel (craies, feutres, tableau, ordinateur, projecteur, etc.) ainsi que les conditions matérielles de ma salle que sont la lumière, la température, la propreté (facteurs connexes mais non négligeables de la pédagogie).

Je me place à l'entrée de la salle, je salue mes élèves, je leur indique où aller s'asseoir, je vérifie qu'ils s'installent là où je leur ai dit de le faire. Je demande aux éventuels bavards de baisser la voix, de se calmer, d'ôter leur casquette, leurs écouteurs. Si la classe est pénible, je peux en bloquant à moitié l'entrée, obliger les élèves à entrer un par un.

L'entrée en classe va pouvoir se faire alors en silence, on se dit

bonjour, les élèves attendent mon signal avant de s'asseoir; j'en fais relever certains si nécessaire (cela dépend des habitudes de l'établissement, mais pour ce premier contact on n'en fera jamais trop).

La toute première chose: je me présente et je demande aussitôt que les élèves mettent des «cavaliers» sur leur table, où ils inscrivent leurs nom et prénom en gros. Si je ne le fais pas, je garde les élèves dans un «anonymat» périlleux et qui a très vite des effets négatifs sur ma tenue de classe; en effet l'élève a besoin d'être connu et reconnu (voir Regarder mes élèves, p. 61).

7

Mon tout premier appel



Le contrôle des absences est une obligation de service. Lors de mon premier contact avec ma classe, je ne connais pas (ou pas tous) mes élèves. Je n'ai donc guère d'autre choix que de procéder à un appel. Première occasion de m'adresser à mes élèves, de croiser leurs regards personnellement...

Certains noms ou prénoms seront difficiles à prononcer: je m'excuse à l'avance d'une éventuelle mauvaise prononciation, et je note la prononciation correcte sur ma liste pour ne plus les écorcher à l'avenir. C'est une marque de respect, cela témoigne de l'intérêt personnel que je porte à l'élève ainsi que de la prise en compte de sa «demande»; d'autre part, cela m'évitera de déclencher par la suite quelques rires ou protestations.

Pendant cet appel qui dure, je peux occuper mes élèves à remplir une petite fiche d'information (voir une proposition de fiche ci-après). J'enchaîne en relevant, au crayon à papier, le plan de la classe de manière à ne plus perdre de temps en début de séance à faire cet appel. Je peux construire ce plan de classe (provisoire) car je leur ai demandé auparavant:

- de mettre des «cavaliers» sur leur table, où ils inscrivent leurs nom et prénom en gros;
- de se remettre dès le prochain cours exactement dans la même configuration.

Je préviens les élèves que je relève le plan; et dès le cours suivant,

je vérifie en début de séance qu'ils se sont placés au bon endroit. Sur ce plan, je reporte alors immédiatement mes petites notes sur la prononciation, j'entoure tel ou tel prénom que je vais devoir mémoriser en priorité car j'ai repéré certains élèves qui ont l'air de vouloir se retourner, s'agiter ou déclencher un bavardage. Je note une ou deux caractéristiques physiques simples qui m'aideront à la mémorisation. Le fait que je puisse rappeler à l'ordre un élève par son prénom lors de sa toute première tentative de bavardage va être marquant pour lui et accroître mon autorité. Je vais donc apprendre le soir-même « par cœur » quelques prénoms d'élèves et je vais dès le cours suivant asseoir mon autorité, du moins marquer quelques points dans cette direction, en leur montrant (ou en leur faisant croire!) que je les connais déjà. Enfin, ce plan me permettra de contrôler les absences en un coup d'œil, pour que ce tout premier appel... soit le dernier. Ce plan pourra être modifié par la suite, à mon initiative, ou à celle des élèves, avec mon accord. Je l'annonce aux élèves.

FICHE ÉLÈVE	
Nom:	
Prénom:	
Âge:	
Classe et nom de l'établissement fréquenté l'an dernier:	
Interne? (oui ou non):	
Redouble? (oui ou non):	
Orientation: l'an prochain j'aimerais...	
Métier: ensuite j'aimerais...	
Sport pratiqué:	
Haut niveau? (préciser):	
Combien d'heures par semaine (en dehors des cours)?	
Passe-temps pratiqués (en-dehors du sport, préciser éventuellement le niveau et le temps passé):	
Quel est mon point fort dans la vie?	
Qui peut m'aider en [ma matière]?	
Questions spécifiques [à ma matière]:	
Remarques personnelles (problèmes de santé éventuels):	

8

Je veux l'écoute de tous

Dès cette première heure je vais être exigeant sur l'attitude en classe: par exemple, je montre d'emblée que je veux l'écoute de tous au moment où je donne toutes mes informations. Lors de la rentrée, les élèves sont souvent sur la réserve, et ne se connaissent pas encore: j'ai la chance de bénéficier là d'une sorte d'état de grâce. J'en profite pour ne rien laisser passer. Toujours la fameuse «première impression».

9

Pas trop d'infos à la fois

Je me retiens de donner trop d'informations à la fois: je les distille sur les premières heures de cours, en saisissant les occasions qui ne manqueront pas de survenir; par exemple, pour le lever du doigt, je donne la règle dès que la première intervention d'élève survient sans qu'il ait levé le doigt.

Je donne ces informations oralement et par écrit. Si cela me semble nécessaire, je distribue une fiche résumant mes exigences sur le travail et le comportement, et je demande aux parents de la signer.

Ces informations importantes seront notamment:

- **la tenue des cahiers** (de cours et d'exercices) et sur le fait que je les vérifierai (et alors il faudra que je le fasse!);
- **ce que je vais exiger** concernant le rendu des devoirs, l'exécution des exercices, le suivi des consignes. J'annonce alors d'emblée la couleur des punitions qui accompagnent ces exigences. Je m'attacherai (là aussi!) à tenir ce que j'ai annoncé;
- **le mode d'évaluation** que je vais adopter (de l'écrit; de l'oral; de la participation en classe; du travail; des petites interrogations de cours; des cahiers...) et je donne les pondérations éventuelles de toutes ces notes;
- **le matériel à emporter** impérativement.

REGARDER MES ÉLÈVES



Habituellement il m'arrive de poser mon regard sur le groupe-classe mais de ne le poser sur personne en particulier. Ceci est un minimum! Le comble serait de ne poser mon regard que sur les murs, le plafond, le plancher, le bureau, mes notes et le tableau! Je ne pose donc par défaut (aux deux sens du terme) mon regard sur un élève que dans des circonstances particulières:

- je l'interroge ou j'attends quelque chose de lui;
- il lève le doigt;
- il bavarde ou se fait remarquer.

Quantité de regard

En fait, je vais plutôt essayer de poser mon regard sur chaque élève en particulier, et ce pour plusieurs raisons qui paraîtront vite évidentes à l'usage et dont l'une d'elles tient à la traduction que l'on peut faire du verbe anglo-saxon *to regard*: considérer; faire attention à; avoir de l'égard pour; tenir compte de; faire cas de; avoir de l'estime pour; respecter.

Volontairement, parce que je l'ai décidé, je vais regarder chaque élève. Dès leur entrée dans la classe, je les regarde un par un. Pendant le cours je regarde chaque élève le plus fréquemment possible. En pratique je peux arriver à une fréquence d'une fois au moins toutes les dix minutes, (et avec l'habitude encore un peu plus), ce qui m'amène à regarder chacun dans l'heure au moins quatre ou cinq fois, en plus des occasions «par défaut» évoquées ci-dessus. Les conséquences vont être rapidement observables:

- les bavardages vont diminuant;
- l'écoute est meilleure;
- à terme l'ambiance même de la classe sera meilleure.

Technique de regard

Exemple 1: mon regard pendant une intervention d'élève

Habituellement, j'ai tendance à rester fixé sur l'élève qui intervient

pendant toute la durée de son intervention, ce qui a au moins deux conséquences néfastes :

- je ne vois pas ce qui se passe dans l’autre partie de la classe, où il se peut que plusieurs en profitent pour bavarder, voire pire. Ceux-là et ceux qui les entourent ne profiteront guère de la question, ni de la réponse ;
- je vais avoir de ce fait tendance à répondre moi-même directement à cet élève au lieu de renvoyer ce qu’il a dit à l’ensemble de la classe, en demandant qui est d’accord, ou pas d’accord. La rentabilité d’apprentissage de ce moment-là restera donc faible, et ce moment restera «privé», aux deux sens du terme, puisqu’il se limitera à un dialogue entre un élève et son enseignant et qu’il privera les autres de l’essentiel de ce qu’il aurait pu leur apporter – c’est-à-dire un moment privilégié d’apprentissage.

38

Je décentre mon regard



En fait, lorsqu’un élève intervient, mon regard doit être décentré. Concrètement cela signifie, dans l’ordre chronologique :

1. L’élève intervient, sur mon invitation.
 2. Je reste une seconde ou deux à le regarder commencer son intervention.
 3. Je tourne alors mon regard vers la partie de la classe où ne se trouve pas cet élève, puis vers l’ensemble des autres élèves.
 4. Pendant ce temps je montre à l’élève qui intervient que je continue de l’écouter (par exemple en tournant avec ma main le pavillon de mon oreille vers lui, ou en faisant un geste de la main et du bras pour l’inviter à continuer de parler).
 5. J’incite au besoin l’élève qui est en train d’intervenir à continuer ou à répéter.
 6. Je peux – si j’estime que cela présente un intérêt – demander l’avis de la classe sur ce qui vient d’être proposé par leur camarade. Si cet avis peut s’exprimer par un vote à main levée, c’est encore mieux : le vote est impliquant, rapide, dynamisant.
- Cette technique présente plusieurs intérêts :
- elle me permet de vérifier – et au besoin de le rappeler – que les élèves doivent s’écouter entre eux ;

- elle montre à tous que l'élève qui intervient le fait non pour moi mais pour ses camarades;
- elle permet de démultiplier l'effet de la réponse (celle de l'élève ou la mienne).

Exemple 2 : mon regard pendant qu'un élève est au tableau

Habituellement, je m'enferme dans un moment «privé» (même double sens que ci-dessus) avec l'élève au tableau, ce qui pour cet élève coïncé¹ entre moi et le tableau n'est pas une garantie d'apprentissage, et pendant ce temps, je prive les autres de beaucoup de choses, puisqu'ils n'ont pas eu clairement l'autorisation d'être acteurs.

Même si je me place au fond de la classe – ce qui est mieux que de rester collé au tableau derrière l'élève pendant que le reste de la classe s'agit – je reste, avec l'élève qui est au tableau, le principal acteur, censé corriger immédiatement toute erreur.

1. Même si je le regarde du fond de la classe, il sent mon attention portée sur lui et reste psychologiquement coïncé, même s'il ne l'est plus physiquement.

39

Je regarde les élèves regardant le tableau



Pendant que l'élève travaille, je suis au tableau mais je regarde le restant de la classe. Cette formule a un **triple avantage**: de tenue de classe, de pédagogie, et d'animation:

- la quasi-totalité de la classe est sous mon regard, ce qui a un intérêt évident pour la **tenue de classe** (il suffira que je me retourne pour entendre les bavardages reprendre).
- je rends ostensible le fait que tous les autres élèves sont acteurs essentiels de ce moment. Je rends ainsi tous les élèves directement responsables de l'erreur qui peut éventuellement apparaître au tableau. Ce faisant, j'opère une modification fondamentale: ce n'est plus moi qui suis le premier responsable de l'erreur, mais eux. **J'opère un transfert de la responsabilité de l'erreur** (mais je reste, bien sûr, le garant final).

– **je peux aisément animer cette séquence** : soit en posant des questions pour savoir si ce qui est en train de se passer au tableau est correct ou non, soit en demandant si quelqu'un veut venir corriger ou compléter.

Bien sûr, tout cela ne m'empêche pas de jeter de temps en temps un très bref regard sur l'élève qui est au tableau pour éviter là aussi les débordements. De toute façon, avec un peu d'expérience, en tendant l'oreille vers le tableau, et en observant les réactions des élèves qui sont sous mes yeux, je sais exactement ce qui se passe derrière moi (voir clé n°87, p. 146)!

Qualité de regard

Enfin, après avoir éprouvé quelques aspects quantitatifs et techniques de mon regard, je songe au fait que sa qualité est fondamentale.

Je pense à Pygmalion, qui croyait assez en sa Galatée pour qu'à la fin...

Je pense à l'abbé de Pradts, (Montherlant, *La ville dont le prince est un enfant*), qui croyait assez en Souplier, le cancre, pour qu'à la fin...

Je pense à Jean de la Lune (Marcel Achard), qui croyait assez en la fidélité de sa femme pour qu'à la fin...

Je pense au Petit Chose (Alphonse Daudet), à qui l'on répète si souvent que sa cruche va se casser qu'à la fin...

Je pense à la phrase d'Alain : « Il est pressant que celui qui veut instruire croie qu'il peut instruire. Le certain regard, tout à fait sans amour, qui prononce que l'auditoire est un sot, est ce qui rend sot. »

Je pense à tous ceux qui, dans la littérature ou dans la vie, ont cru assez en quelqu'un pour que ce dernier soit sauvé.

Je pense que mon regard participe simplement à aider celui que je regarde à être, ou à devenir lui-même.

LA VOIX ET SES USAGES

Ma voix est un outil puissant. C'est par elle que je transmets une partie de mes savoirs, de mes consignes. Elle constitue un vecteur essentiel dans ma relation à l'élève et à la classe. Nous ne sommes pas tous à égalité sur ce plan-là. Certaines voix sont naturellement belles, chaleureuses, bien affirmées; d'autres sont stridentes, ou timides. Certaines sont plus fragiles que d'autres. Ma voix dépend de ma façon de l'utiliser et de ma personnalité. Si je «tire» trop dessus, elle peut bien finir par m'abandonner. Je dois penser à la poser, à la reposer – pour certains à la protéger, à l'économiser. Saurai-je faire cours alors que je n'ai plus de voix? Il faut au moins essayer! La gestuelle et les projecteurs vont alors me montrer toute leur efficacité: rien de tel pour apprendre; au pied du mur, on trouve des solutions. Je suis surpris ce jour-là d'observer comment ma classe fonctionne plus doucement. C'est tellement agréable qu'il m'arrive de prolonger l'expérience alors que je vais mieux, et cela donne un sursis supplémentaire à ma gorge pour guérir. Essayons de cerner, d'analyser les différents usages de ma voix, et demandons-nous si elle doit être la même pour chacun d'entre eux, ou si au contraire il est bon de la moduler. On va se rendre compte que ce qui a de l'importance, c'est la variété de cette voix. J'éviterai autant que possible qu'elle soit monotone. Enfin, je vais m'apercevoir à l'usage que je parle souvent trop, et que mon silence est nécessaire et pédagogiquement utile!

Une voix qui diffuse des savoirs

Et si j'utilisais ma voix pour bien montrer ce qui est le plus important dans tout ce que je dis?

103

Je modifie ma voix pour renforcer un point

Pour rendre un point plus percutant, je peux:
– ralentir le débit de ma voix;

- prendre un ton différent (ton docte, voix hachée...);
- parler plus fort, ou moins fort;
- utiliser le ton de la confiance, du secret que l'on partage: «Je vais vous raconter une histoire...», «Je vais vous raconter un secret...», «Je vais vous dire quelque chose que peu de gens savent...», «Je vais vous dire quelque chose que même mes Troisièmes ne savent pas...», etc.

104

La fausse confiance

Je peux jouer à dire à un seul de mes élèves quelque chose de très important. Je m'approche de cet élève que je choisis sur un des bords du groupe. Je baisse la voix et commence à lui dire cette chose importante. Je me retourne vers les autres, leur dis «n'écoutez pas, je ne le dis qu'à...», et je reprends ma fausse confiance. Je peux refaire la même injonction aux autres, cela augmente l'effet de «jeu», car bien sûr, nul n'est dupe; toutefois, les élèves se prenant au jeu vont essayer d'entendre ce que je dis à cet élève choisi!

105

Je me tais juste après...

Juste après avoir énoncé quelque chose d'important, je me tais de façon ostensible, pendant un temps assez long¹ pour que l'élève comprenne bien qu'il s'agit là d'un signe qui veut renforcer ce qui vient d'être dit.

Le temps de mon silence ne doit pas être trop long pour ne pas être confondu avec le silence qu'il m'arrive de faire quand je veux que cessent des bavardages ou d'autres types de comportements.

Pendant ce silence, beaucoup de choses peuvent se passer dans le cerveau de l'élève:

- s'il a compris que je fais toujours suivre un point très important d'un «petit silence qui en dit long», l'élève va se mettre en

projet, c'est-à-dire qu'il va se dire que ce point-là est à retenir, qu'il sera peut-être repris dans le prochain contrôle... ;
 – ce même élève va donc commencer, même inconsciemment, à mémoriser ce point, à le «mettre en image».
 L'intérêt ici est que mon silence peut être utile d'un point de vue didactique.

1. Compter jusqu'à 4, 5, ou 6. Le temps subjectif est toujours plus grand pour l'enseignant que pour l'élève. Ces cinq ou six secondes qui me paraissent une éternité sont à peine ressenties par l'élève.

Une voix qui s'adapte

Une voix «qui n'est, chaque fois, ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre...»

106

Je modifie ma voix selon ce que je fais

Une voix qui **raconte**. Pour introduire une notion, ou faire un «intermède» entre deux séquences, je peux prendre le ton du conte...

Une voix qui **sanctionne**. Froide et neutre, elle peut l'être pour sanctionner. Inutile cependant d'en rajouter, la neutralité suffit.

Une voix qui **félicite**.

Une voix qui **donne des consignes**. Forcément ritualisée, si possible bien différente de la voix habituelle.

Une voix qui **corrige**.

Une voix qui **encourage**.

Une voix qui **plaisante**.

Une voix qui **demande le silence**. «Rachel, Arnaud!» Elle doit être décidée: on peut sentir dans ses inflexions mon inflexibilité. Dans ce cas, il est important que ma voix vienne du ventre.

Une voix qui s'adresse à un élève en particulier

Je peux **diriger ma voix**, l'envoyer sur un endroit précis de la salle. Je vais ainsi me rendre compte que je peux porter, projeter ma voix pour l'adresser à un élève donné, et pas à son voisin, ni à celui de devant, ni à celui de derrière, un peu comme on dirige un lancer de balle à la main.

107

Inutile de toujours parler à toute la classe

Pendant que les autres élèves sont occupés, et lors d'un de mes déplacements dans la classe, il m'arrive de m'adresser à un élève en particulier. Pourquoi continuerais-je à m'exprimer comme si je m'adressais à toute la classe? Je dérange alors inutilement par ma voix la classe entière, qui de plus n'a pas forcément à être au courant de ce que je vais dire à cet élève. En ce cas un chuchotement est le bienvenu.

Une voix qui lutte contre les bavardages

108

Baisser le ton, ralentir le rythme

Face à un auditoire bavard, on a vite fait, consciemment ou non, de hausser le ton. Essayer de couvrir ces voix n'est pas une solution – sans compter que l'extinction de voix menace. Parler moins fort sera en revanche la plupart du temps plus efficace.

Si cela ne suffit pas, j'interromps mon discours pour repasser par un moment de silence complet, avant de repartir sur un volume faible. En effet, ma voix étant un ronron rassurant, lorsqu'elle s'arrête, beaucoup d'élèves détectent qu'il y a un problème.

Ce sera plus frappant si je prends le soin auparavant de parler légèrement plus fort, et que je m'arrête brutalement au milieu d'une phrase, en modifiant ma diction sur les derniers mots (mon ton et mon regard à ce moment témoignent de mon agacement).