

## 5. En guise de synthèse

# Ils ne savaient pas que c'était impossible, alors, ils l'ont fait

Bonjour à toutes et à tous,

Je me présente, je m'appelle Donatienne, je suis professeure au Collège Providence de Herve, près de Liège, une petite école de 1000 élèves qui organise uniquement le premier degré<sup>1</sup>. J'ai débuté ma formation en gestion mentale voici 15 ans, lors de ma première année d'enseignement. Comme Obélix, je suis « tombée dedans » quand j'étais « petite » au regard de l'expérience professionnelle.

Très rapidement, j'ai reçu le titulariat de classes spécifiques appelées à l'époque « 1SQ » (première année supplémentaire qualifiante). Ces classes accueillaient des élèves en grandes difficultés scolaires qui auraient « dû » doubler leur première année, mais dont le projet, l'état d'esprit, les soucis, rendaient ce redoublement « voué à l'échec » ... Certains pensent que ce type de classe n'est pas bénéfique car il rassemble des élèves en difficultés, sans possibilité de profiter de l'émulation du groupe, de l'hétérogénéité, etc. C'est vrai ! Mais dans notre réalité hervienne, ces classes nous offrent une liberté pédagogique que les classes « communes » ne permettent pas !

*Je suis « tombée dedans »  
quand j'étais « petite ».*

Il y a 5 ans, une réforme du premier degré a imposé le passage automatique de 1<sup>ère</sup> année en deuxième : la classe 1SQ n'avait plus lieu d'être. Et pourtant, ces filles et ces garçons n'allaient pas trouver leur place dans ces classes communes, au rythme bien calibré ! Avec comme seules aides, quelques rattrapages... Nous avons alors proposé à nos directions de faire survivre le modèle de ces classes pour offrir un accompagnement à ces élèves « en souffrance » : la première « classe projet » était née !

## Le cadre proposé par l'école :

Le cadre proposé par l'institution est assez banal : un groupe de 15 élèves maximum, en souffrance scolaire, une heure de méthode chaque semaine et une certaine liberté pédagogique (c'est-à-dire que nous ne sommes pas tenus de suivre les « cours communs »). Finalement, nous trouvons peu de ressources dans le cadre scolaire : notre spécificité est ailleurs !

**Les objectifs** Evidemment, l'objectif quantifiable est la réussite du premier degré afin d'intégrer des sections qualifiantes. Cet objectif-là, il est facile de le montrer : plus de 70% obtiennent leur CE1D<sup>2</sup>, entre 15 et 20% n'obtiennent pas le CE1D mais sont admis en 3<sup>ème</sup> année professionnelle, 1 à 2 % échouent et doivent suivre une troisième année dans le premier degré. Beaucoup d'entre eux, pourvu que le travail d'orientation ait été suivi, mènent à bien leur deuxième degré.

Nous poursuivons d'autres objectifs qui nous animent beaucoup plus ! Pour l'équipe, il est important de **rendre confiance**

<sup>1</sup> L'enseignement secondaire, après les primaires, est divisé en 3 degrés.

1. Le premier degré (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années), appelé aussi degré d'observation, degré commun, accueille les élèves à partir de 12 ans s'ils ont réussi le CEB (Certificat d'études de Base - fin du primaire). Au terme de ces deux années, l'élève présente le CE1D (le Certificat d'études du 1<sup>er</sup> Degré), tous les élèves reçoivent le même enseignement, les programmes sont communs à tous.
2. Le deuxième degré (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années) accueille des élèves à partir de 14 ans et permet une orientation vers des sections de « transition » (générale ou technique) ou de « qualification » (professionnelle). La première donne accès à des études supérieures, l'autre donne accès aux études supérieures mais aussi directement aux métiers. L'enseignement est adapté au type d'enseignement, les programmes sont différents.
3. Le troisième degré (5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années) accueille des élèves à partir de 16 ans et permet de confirmer, préciser, ou réorienter les choix du deuxième degré. Le CESS (Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur) clôture le degré. Ce certificat permet d'intégrer les écoles supérieures, hautes écoles et universités.

<sup>2</sup> Le CE1D est le certificat d'études du premier degré pour lequel les élèves doivent présenter des examens communs à tous les élèves francophones de Belgique, en français, math, langues, sciences et étude du milieu/histoire-géo.



à ces jeunes souvent blessés par leur scolarité, les **réconcilier avec l'école** mais surtout avec **leur capacité à apprendre, à progresser** (quel que soit le domaine). En effet, ce sont souvent des jeunes qui ont développé une image négative de leurs compétences alors qu'ils sont riches de multiples talents qui n'ont pu s'épanouir dans un cadre scolaire.

Nous cherchons aussi à les aider à **s'ouvrir à un avenir** pour intégrer le deuxième degré de manière positive. Nous travaillons beaucoup le choix du métier, nous leur permettons de découvrir des tâches où leurs nombreuses qualités, ainsi que leurs goûts pourront s'épanouir. Il est plus qu'important d'aider ces jeunes à « accrocher sa charrue à une étoile » ! Tiens... une petite odeur de projet ici, non ?

*« Accrocher sa charrue à une étoile ».*

Bien entendu, nous voulons aussi développer **les compétences, les savoirs, les savoir-faire** liés aux cours, ainsi que **le travail d'élève** (l'étude, l'organisation, ...)

Nous sommes tenus de préparer nos élèves à présenter les examens du CE1D, mais nous ne faisons pas du « bachotage ».

Les compétences, les savoirs, les savoir-faire ciblés durant l'année sont sélectionnés en fonction des programmes du premier degré, bien entendu, mais aussi de ce qui est nécessaire en 3<sup>ème</sup>

qualification au moins (essentiellement dans des cours comme les mathématiques).

C'est pour y parvenir que nous utilisons la gestion mentale (3 professeurs de l'équipe sont plus ou moins formés en gestion mentale).

## Notre spécificité ? Une attitude d'abord !

C'est ici « qu'être tombée dans la gestion mentale étant petite » fait la différence ! Dans mon rôle de titulaire, j'ai une mission face à mes élèves mais aussi dans la dynamique du groupe, l'esprit de la classe. Ensemble, avec les professeurs, nous nous assurons de renforcer « le regard qui relève » : croire en chacun de nos élèves est primordial, mais ce n'est pas évident... Je veux voir dans chaque élève ses talents, ses possibilités ! Ce ne sont pas des paroles en l'air : c'est un fait.

Beaucoup d'enseignants partagent ce point de vue, évidemment, mais, implicitement, certains propos, certaines attitudes montrent que cette bienveillance a des limites. « On ne peut pas sauver tout le monde », « pour lui, on ne peut rien faire » sont des phrases types, déjà entendues qui montrent combien les enseignants sont démunis, peu outillés, face à des difficultés profondes. Elles montrent aussi combien nous sommes habitués à repérer les manques et les faiblesses ; et à s'arrêter à eux ; plutôt que

*Renforcer « le regard qui relève ».*

de voir, de prime abord, les talents et les qualités.

Dans notre classe, on cherche jusqu'à ce qu'on trouve : une porte d'entrée, un chemin à suivre, un petit quelque chose pour aider le jeune à entrer dans la compréhension, la réflexion, la mémorisation (ce sont ces 3 actes qui souvent, sont pointés du doigt).

Croire en ces jeunes n'est pas qu'une question de bienveillance, ou de gentillesse : il faut aussi des outils, des moyens pour éviter le découragement, pour trouver des pistes d'action... pour mettre en œuvre le bien que l'on veut pour ces jeunes. Éveiller chacun à ses propres ressources, croire que chaque jeune va progresser, sont de pieuses intentions si on ne dispose pas de moyens. Les outils de la gestion mentale donnent de vrais outils au service de cette posture !

## Les outils de la gestion mentale mis en œuvre

Au fil des années, j'ai pu observer que beaucoup de ces jeunes ne font pas vivre mentalement ce qu'ils entendent/voient en classe. Les lectures, les paroles des professeurs, etc. glissent sur leur conscience. Pour eux, être bon élève, c'est être sage...

et donc silencieux, c'est compléter ses feuilles proprement... sans s'impliquer. Finalement, ce sont des « décrocheurs discrets » : leur comportement est souvent conforme aux règles scolaires, mais leurs résultats sont négatifs, leur compréhension faible voire absente. Souvent, ils étudient beaucoup mais obtiennent peu de résultats et sont plus ou moins découragés. Avec les dialogues pédagogiques menés en classe ou en tête à tête, j'ai

*Ce sont des « décrocheurs discrets »*

pu me rendre compte de la sécheresse de leurs évocations ! Ils n'évoquent pas ou peu et de manière très souvent concrète (uniquement concrète) ... quand ils évoquent (en lien avec ce qui est demandé).

L'exemple de Alysée : je rencontre cette élève au bout du rouleau, découragée par de nombreuses heures passées devant ses feuilles mais très peu de résultats obtenus, sauf dans les tâches d'étude « pure » où elle arrive à obtenir des résultats, un vrai « copié-collé ». Lorsque je dialogue avec Alysée à propos de son cours d'EDM<sup>3</sup>, les différents types de commerces, elle évoque

<sup>3</sup> EDM = acronyme de « Etude du Milieu », est le nom du cours d'histoire/géographie du premier degré du secondaire.

à peine le « supermarché ». Elle me dit clairement, que ça, elle connaît car elle y va avec sa maman, mais pour le reste, rien... le vide. Les questions du dialogue « tournent en rond », je ne découvre rien d'autre que l'absence d'évocation... point final. Le travail de l'année avec elle a été basé sur cette découverte, en l'amenant à chercher les liens de manière systématique, en cherchant à nourrir ses évocations par de la recherche.

Il existe un autre profil qui s'est souvent dégagé : il s'agit d'élèves dont la vie mentale est très riche justement mais peu en lien avec les tâches scolaires. Par exemple, Corentin, un élève avec un lourd passé scolaire, dont les relations avec les condisciples et les professeurs sont tendues (il est gentil, mais il a quelque chose à dire tout le temps, à propos de tout... il est

fatigant et souvent hors sujet, en totale évocation vagabonde). Il est « multi-dys », ses difficultés se montrent dans son rapport à l'écrit, mais aussi lorsqu'il parle, dans l'organisation de ses cours. Pourtant, au travers de quelques questions sur ses évocations, Corentin a montré sa capacité à créer des liens, la richesse de sa palette évocative et, surtout, sa mobilité mentale qui sont devenus des leviers : Corentin est devenu celui qui « trouve les bonnes réponses ». A son propre étonnement, il est devenu l'élève « secours », celui qui trouve quand les autres ne trouvent pas.

Ou encore l'exemple d'Anaëlle<sup>4</sup> dont le projet en 1<sup>ère</sup> personne est très puissant et bloque sa compréhension.

## Travailler dans sa tête : le fondement de notre action

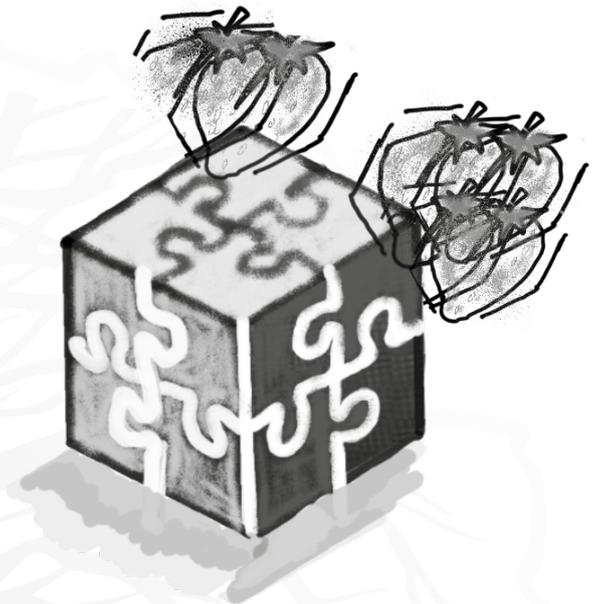
Suite à ces observations, j'utilise mes cours (français et méthode) pour travailler explicitement l'évocation avec les élèves.

### 1) La fraise tagada en introduction

Dès les premières heures avec mes élèves, je propose une activité « la fraise tagada ». Je termine un cours en leur offrant une fraise tagada qu'ils mangent en classe. Je donne peu d'informations, juste du temps pour savourer la chique<sup>5</sup>. Lors d'un prochain cours, chaque élève, pour lui-même, est invité à prendre le temps de « faire revenir la fraise tagada ». Un dialogue pédagogique de groupe est mené pour faire émerger les différentes nuances des évocations. Certains élèves racontent ce qui est revenu en tête... d'autres sont déjà « à sec ». Je note au tableau les mots des élèves en regroupant les mots qui correspondent à notre chapeau des évocations. Je note sans changer leurs termes. Ainsi, nous composons un panneau qui va nous suivre tout au long de l'année. Dès cette activité, différents éléments de la fondation de notre travail futur sont mis en avant :

- J'observe déjà la qualité de la vie mentale des jeunes... ou l'absence de vie mentale. Je repère déjà qui aura besoin d'être poussé dans ce sens.
- Les élèves observent que nous ne fonctionnons pas tous de la même manière. Cet étonnement sera un levier régulièrement utilisé pour pousser les jeunes à quitter leurs « bons » conseils, toutes ces pratiques qu'ils croient efficaces.
- On pose ensemble quelques éléments de la palette évocative qui seront utilisés tout au long de l'année pour aider les jeunes à enrichir leurs évocations, pour circuler sur la palette.
- On vit ensemble une chouette activité qui permet de mettre les élèves en confiance et de les habituer à ce genre de dialogue. En effet, j'ai déjà pu remarquer un phénomène de rejet

*Cet étonnement sera un levier.*



face au dialogue pédagogique. Pas évident, dans le groupe classe, de livrer sa vie intérieure. Je respecte toujours les refus des élèves, mais je crois pouvoir dire que cette « petite fraise tagada » est un bon allié pour rentrer dans la démarche de manière agréable et décomplexée.

Avec cette activité, les élèves comprennent le fonctionnement d'un dialogue pédagogique et ne s'étonnent plus de le voir apparaître au fil des leçons, ils se prennent même au jeu ! « Et moi ? Et moi ? Je peux dire ? Et vous pensez que ? »...

<sup>4</sup> Exemple qui sera développé plus loin.

<sup>5</sup> Une chique est un belgicisme savoureux pour parler d'une friandise, un bonbon acidulé.

## 2) Les stratégies de lecture en français

Maintenant que tout le monde joue avec les mêmes règles du jeu, je peux me servir de l'évocation pour travailler la compréhension en lecture. Je mène un gros travail sur l'explicitation des stratégies de lecture. Nous passons beaucoup de temps à développer les « images mentales ». Ce terme, souvent utilisés dans les manuels de français, est un peu réducteur car le mot « image » induit des images visuelles. Grâce à notre travail préalable à propos de la palette évocative, les élèves sont naturellement ouverts à développer les bruits, les sons, les paroles... Rien que ce petit élément est déjà libérateur ! « Moi, je ne vois rien...mais j'entends !... Ça veut dire que je comprends quand même ? ». Ce travail sur les évocations permet naturellement de faire émerger des stratégies de lecture.

Exemple : Le premier texte « Nuts » de Olivier Gechter<sup>6</sup> est une micro-nouvelle assez résistante pour mes élèves. À la première lecture, les réactions sont souvent négatives : « Je n'ai rien compris ». Je n'explique rien, même pas le vocabulaire. Je leur demande de prendre le temps, dans leur tête, de créer le décor, de construire les personnages. Le dialogue qui suit permet à tous d'enrichir les « images mentales » et nous utilisons la palette construite ensemble pour aller chercher d'autres évocations. Si une image vague vient en tête, on cherche à ajouter de la couleur, préciser des personnages, peut-être ajouter des mots, des sons, des sensations... Toute ce travail se passe dans leur tête, en alternance avec des moments d'échanges.

À part le texte, les élèves n'ont aucun support ! Le seul outil que je leur donne, après avoir tiré sur le texte dans tous les sens

dans leur tête, est les 3QOCP<sup>7</sup> : les élèves doivent repérer les informations liées à chaque question. Les élèves composent la carte mentale et rassemblent les informations.

Ainsi, ils commencent à avoir la sensation de comprendre... Voilà encore un moment où la gestion mentale donne des outils ! En effet, comment recevoir ces réactions de compréhension ou d'incompréhension ? Nous savons

tous que la sensation de compréhension ou d'incompréhension est une sensation relative. Par exemple, certains ont besoin du « tout », d'autres se contentent de suivre la progression, pour sentir la compréhension. Dans ma posture, lorsque je reçois leurs réactions, je me sens outillée pour les encourager à persévérer ou à aller plus loin. Cela évite les réactions brutales : « on vient de l'expliquer », « c'est facile pourtant », « pourquoi tu ne comprends pas ça ». Lorsque la situation est vraiment bloquée, un micro dialogue pédagogique permet de donner une piste pour raccrocher l'élève au travail, calmer les émotions négatives puisqu'ici ce n'est pas un simple encouragement, c'est une vraie proposition pour avancer. Toute la différence est là ! Dire à un élève « Mais si, tu vas y arriver, cherche encore » alors que sa compréhension est bloquée est moins efficace que de pouvoir dégager un projet de sens, un incontournable de la compréhension, un outil très concret pour débloquer la situation.

Exemple d'Anaëlle : elle restait bloquée, butée, « Je ne comprends rien » (et je vous passe le langage non verbal qui va avec). En menant un micro DP, Anaëlle a remarqué qu'elle avait bien toutes les informations nécessaires, qu'elle avait bien l'image mentale des personnages, lieux etc., mais comme elle était dans la scène et qu'elle n'était

*Moi, je ne vois rien...  
mais j'entends !...  
Ça veut dire que je  
comprends quand même ?*

*La sensation de  
compréhension ou  
d'incompréhension est une  
sensation relative.*

*Mais si, tu vas y arriver,  
cherche encore.*

<sup>6</sup> Voici le texte d'Olivier Gechter :

*Le 22 décembre 1944, en pleine bataille des Ardennes, le sergent Johnson, cuisinier de l'armée américaine encerclée à Bastogne reçoit un message de son homologue de la Wehrmacht : « Nous n'avons plus que de la crème de Spéculoos pour les desserts du mess. Qu'y ajouter pour avoir un peu plus de croquant ? »*

*L'américain, fair-play, résuma sa recommandation en un mot : « Nuts ! »*

*Eh oui, les noix, fruits secs faciles à trouver en décembre, s'accordent très bien avec le parfum de cannelle de ces petits biscuits.*

*La réponse arriva accidentellement sur le bureau du général Hasso von Manteuffel qui venait d'envoyer une demande de reddition aux troupes américaines. L'officier allemand crut que le général américain l'envoyait paître et lança aussitôt une expédition punitive à la grande surprise du général Anthony McAuliffe qui s'appêtait à rendre les armes. Vexé, ce dernier remotiva ses troupes et parvint à tenir le temps de recevoir l'aide de Patton.*

*La cuisine avait une fois de plus changé la face de la Seconde Guerre mondiale.*

16 décembre 1944 - 25 janvier 1945 : bataille des Ardennes

<sup>7</sup> Les trois QOCP sont les questions de base de la compréhension : **Qui** sont les personnages ? **Quand** l'action, les événements se déroulent-ils ? ? **Quoi** / Qu'est-ce qui se passe ? **Où** l'événement se déroule-t-il ? **Comment** l'événement arrive-t-il ? **Pourquoi** l'événement arrive-t-il ?

Une fois que l'élève a repéré ces différents éléments, il est déjà bien avancé dans la compréhension. Il lui reste encore à rechercher les liens, d'ailleurs les questions « Comment » et « pourquoi », les demandent déjà. Cette démarche de recherche d'informations doit devenir un automatisme, elle permet les tâches de reformulation, de résumé, quel que soit le type de texte (narratif, informatif, poétique, ...). C'est un outil transversal.

pas du tout d'accord avec la réaction du personnage, elle ne pouvait admettre l'événement. Je lui ai proposé de sortir de la scène et de laisser les personnages faire ce qu'ils avaient à faire, je lui ai demandé si elle acceptait la réaction du personnage. Et là, bien entendu, c'était possible... puisque le texte le dit ! Tout au long de l'année, j'ai pu observer cette 1<sup>ère</sup> personne très puissante, son besoin de transformer et de « plier » les choses à sa volonté. Quelle délivrance pour elle de comprendre qu'elle n'était pas obligée d'être en lutte tout le temps.

*Mais je suis intelligente alors ?*

Souvent, après ces petits moments « suspendus » où les élèves mettent en avant leurs habitudes et en prennent conscience, ils me disent « comment savez-vous tout ça ? » Comme si j'étais voyante. C'est l'occasion de leur faire remarquer que je pose toujours le même genre de questions et que eux seuls donnent les réponses. Il faut du temps, mais je crois qu'ils se mettent alors en démarche de comprendre comment ils fonctionnent. Et ça,

*Quel pouvoir, la confiance en soi !*

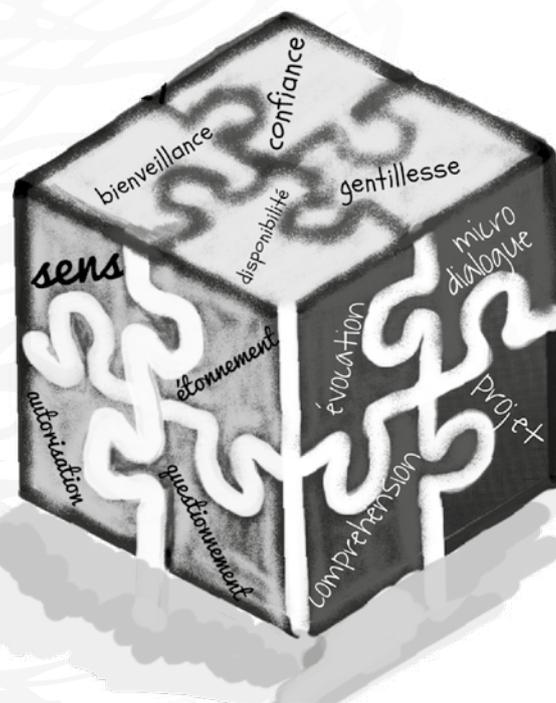
pour eux, c'est neuf ! Trop sclérosés dans l'idée de leur incapacité et de leurs faiblesses, certains découvrent qu'ils valent quelque chose. Souvent, les élèves dont je parlais au départ, ceux qui ont une palette évocative très riche, pour ces élèves-là, la connexion avec leur fonctionnement, leurs ressources est une vraie bombe ! C'est facile à écrire et difficile à croire, mais je pourrais vous les montrer, ces filles et ces garçons qui sont « montés en puissance » au fil de l'année et qui ont quitté la classe, CE1D en main, la tête haute !

Quelle émotion lorsque Manon vous dit « mais je suis intelligente alors ? » ! Oui Manon, tu es intelligente ! Cette transformation s'est même opérée physiquement ! Manon, un peu trop ronde, un peu trop mal habillée, un peu trop moquée, s'est mise à se coiffer, se « faire jolie ». Quel pouvoir, la confiance en soi !

### 3) Le cours de méthode : un moment idéal pour travailler la mémorisation

Quel désespoir d'observer les méthodes d'étude utilisées par les élèves ! Composées de « bons » conseils, de « bonnes vieilles méthodes ». Très simplement, je prends le temps de décomposer les incontournables de la mémorisation. Souvent, ces incontournables sont en lien avec les bonnes vieilles habitudes mais, ensemble, nous les associons à leur palette évocative. Copier est nécessaire pour toi ? Ok à quoi cela te sert ? De quoi as-tu besoin lorsque tu évoques ? Tu aimes entendre ? Tu aimes voir ? Ok ? Comment peux-tu t'aider à voir ou à réentendre ? Tu ne parviens jamais à parler en anglais ? Ok ? Comment les mots te viennent-ils ? des images ? Ok ? Comment peux-tu préparer ces images pour pouvoir les redire ? Comment te prépares-tu à l'évaluation ?

Ce travail est peut-être basique, mais souvent il leur redonne confiance. Certains parents constatent que leur enfant travaille enfin à la maison. Je ne trouve pas cela étonnant : pourquoi auraient-ils aimé travailler ? Copier pendant des heures, des listes sans fin... et ne rien pouvoir sortir à l'évaluation ? Ce ne sont pas des machines ! Une fois qu'ils ont pu expérimenter d'autres techniques, le simple fait de se dire qu'il en existe d'autres et qu'ils doivent trouver la leur, c'est déjà révélateur. Faire la paix avec la mémorisation est un vrai soulagement. Evidemment, ils restent des ados et trouver sa technique n'est pas miraculeux : il faut tout de même y consacrer du temps... c'est pourquoi, ils continuent à avoir besoin d'être encouragés, motivés à travailler. Les jeunes aimeraient encore vivre un peu dans la pensée magique : l'étude automatique (et certaines méthodes sur le marché leur font croire qu'un petit dessin et hop, hop, hop, ce sera fait).



### 4) Une autre spécificité de la classe est la méthode du professeur

Notre classe éveille tout de même les suspicions : ce n'est pas possible d'y parvenir sans sacrifier quelque chose ! Il est vrai que certaines matières ne sont pas abordées. En math, par exemple, je sais que ma collègue préfère asseoir certains savoirs plutôt que de faire défiler les chapitres. C'est un parti que nous avons pris avec mes collègues. Peut-être faisons-nous moins de choses que d'autres classes, mais ce que nous faisons, nous tentons de le faire bien et pour tous.

Je crois pouvoir dire que nous arrivons tout de même à faire passer la matière, mais nous ne prenons pas le même chemin que les autres. A la place de prendre les chemins de randonnée bien connus qui ont fait leurs preuves (ou pas), nous prenons les chemins de traverse. Plus neufs, plus créatifs, ces chemins nous mettent, nous, professeurs, dans des fameux gestes de réflexion et d'imagination !

*Notre classe éveille tout de même les suspicions.*

*Nous prenons les chemins de traverse. Plus neufs, plus créatifs...*

La gestion mentale a été pour moi comme une « autorisation de sortie » ! Vu que je me sens outillée, que je peux expliquer ce que je fais, que je peux comprendre pourquoi tel ou tel élève est bloqué, je sais comment inventer pour répondre aux besoins des élèves. J'ai toujours une idée sous le coude !

Évidemment, je ne suis pas la seule et d'autres enseignants, non formés en gestion mentale, ont cette aptitude ; bien entendu, je me trompe parfois ; tout enseignant peut le faire, absolument ! Le fond de la gestion mentale est comme un fil d'Ariane qui permet de louvoyer dans le dédale de manuels, de nouveautés pédagogiques, de moyens technologiques, ... Tant que je suis dans les métaphores, je me sens aussi comme le mécanicien qui, observant le moteur, voit là où les rouages sont grippés, voit les améliorations à apporter et cherche dans sa boîte bien fournie les solutions pour que son client, bien content, puisse utiliser son bolide à sa guise !

### 5) « Mais lisez-les consignes ! »

La lecture des consignes ! Voilà bien un sujet phare dans l'enseignement pour lequel ni les enseignants, ni les élèves ne sont outillés. La lecture de consignes est une tâche de lecture complexe qui sollicite de nombreux actes mentaux, des stratégies de lecture comme celles définies par Jocelyne Giasson ; une tâche complexe aussi parce que les élèves colorent cette tâche par leurs habitudes au même titre que d'autres tâches. C'est aussi « LA » tâche commune à toutes les matières, la porte d'entrée de chaque travail, mise en route, action, activité, de l'introduction jusqu'à l'évaluation. « Élémentaire ! mon cher Watson » me direz-vous ! Et pourtant quand les élèves ont-ils le temps de se pencher sur comment gérer une consigne ? Comment se servir d'une consigne ? Nombreux indices nous montrent combien les élèves sont démunis. Par exemple, les nombreuses questions durant les évaluations, les reformulations nécessaires, encore et encore ! La peur ressentie de devoir rester seul face à sa feuille. Et chez les professeurs, souvent la sentence « n'a pas compris la consigne » tombe comme un couperet.

Dans mon cours de français, lorsqu'un élève me dit : « je ne comprends rien », je refuse de répondre, je leur propose de formuler une question précise. A cette question, je réponds par d'autres questions. Je suis très attentive à systématiquement renvoyer l'élève à la consigne : Que sais-tu déjà ? Quelle action t'est demandée ? Qu'est-ce qui te manque ? Qu'attends-tu de moi ?

*La plupart du temps, l'élève trouve seul la réponse.*

La plupart du temps, l'élève trouve seul la réponse, car le fait que j'intervienne peu dans sa compréhension l'oblige à prendre « à bras le corps », à chercher, à se mettre en route. Je crois que, souvent, c'est leur geste d'attention qui pose problème et cette technique les aide à contrôler ce geste. Ce n'est qu'au terme de l'année que certains élèves prennent le pli : ils connaissent ma manière de leur répondre. D'ailleurs, souvent, ils ont juste peur. Leurs réponses à mes questions me montrent souvent qu'ils ont la réponse mais peur qu'elle soit fausse. Je peux alors les encourager : « Je crois que tu sais... », « Vas-y, fais-toi confiance ! Qu'est-ce que tu risques ? »

Durant les heures de méthode, j'observe avec eux des consignes d'autres cours, nous utilisons des questions de CE1D. En plus de leur faire décortiquer la question, on observe ensemble comment y répondre. J'ai déjà remarqué que certains élèves attendent que la réponse « tombe du ciel », si elle doit venir, elle viendra, sinon, .... C'est l'occasion d'explicitier le geste de réflexion (et de l'utilité de la mémorisation). Je n'ai pas besoin de connaître la matière, les élèves connaissent ou pas, et nous pouvons ensemble, au travers de DP de groupe, suivre le cheminement à la trace. C'est comme si nous travaillions « le capot ouvert ». C'est parfois inconfortable (et très fatigant) pour moi, car je ne maîtrise pas toujours la matière mais, en même temps, c'est une chance, car il est impossible que mon DP soit parasité par du contenu matière, je peux alors facilement suivre leur cheminement à la trace. Cet exercice permet aussi aux élèves de se rendre compte des manques de la mémorisa-

tion. L'élève sait avec précision pourquoi il bloque lorsqu'il pose la question « Qu'est-ce qu'il me manque ? » et qu'il observe un contenu matière. Or il a parfois beaucoup « étudié ». C'est l'occasion de parler de la manière de mémoriser, de revenir sur le geste. Ce travail est très important car les élèves prennent conscience qu'ils doivent d'abord chercher dans leur bibliothèque mentale, qu'ils peuvent relier aux indices de la feuille, etc. De nouveau, tout cela nous paraît être une évidence. Pourtant, le questionnement qui les aide à comprendre ce fonctionnement n'est pas banal puisqu'il suit un processus complexe. Mais quelle richesse ! Je n'ai jamais assez de temps pour aller jusqu'au bout en une fois !

Pour conclure, parce qu'il faut bien s'arrêter, sans quoi la liste pourrait être encore longue, je suis très honorée d'avoir pu partager le vécu de notre classe projet avec vous. Nous ne sommes pas particulièrement extraordinaires, nous sommes juste bien outillés. Il est possible que la gestion mentale nourrisse les projets de sens profonds qui nous animent naturellement et que ce soit juste une belle rencontre. Peu importe, je crois pouvoir dire que nous rendons à ces jeunes les clés de leur bolide et qu'ils ont appris à conduire. La route sera encore longue pour eux, c'est vrai, mais au moins, durant un an, ils ont connu la respiration nécessaire pour espérer ne plus devoir « mettre la voiture au garage ». Je terminerai en vous partageant le témoignage de la maman d'un élève en ces temps de confinement :

*Nous sommes  
juste bien outillés.*

## **Témoignage de la maman de Simon :**

*« Quand Simon a « raté » sa 1ère année, j'étais totalement perdue et désorientée, par rapport à lui et je ramais dans un stress où je me demandais ce que mon fils allait devenir. Quand j'ai fait « votre connaissance », quand je vous ai rencontrée, c'était comme si tout ce qui me semblait bouché s'éclaircissait, comme si la scolarité de Simon reprenait un sens à mes yeux. (...)*

*Cette année était super importante pour Simon, lui aussi a repris confiance en lui et en l'école.*

*J'ai pu aussi constater toute la bienveillance et toute la disponibilité que vous avez témoignées à vos élèves pendant cette crise, et je vous en remercie infiniment du fond du cœur. »*

**Donatienne Colyn**