

LE JOUR OÙ JE ME SUIS DÉSPÉCIALISÉ

Patrice Heems
École Pierre & Marie Curie, Fresnes-sur-Escaut

D'ICI À LÀ, UN PARCOURS PROFESSIONNEL

Je n'ai jamais rêvé de devenir instituteur. Je n'étais pas de ces enfants qui jouent à l'école. Comme pour beaucoup, mon parcours professionnel, fait de hasards, de rencontres, de (mal)chances, ressemble un peu au titre de ce numéro de *Recherches* : plus que construit, il fut bricolé, inventé, recyclé... Voilà pourquoi je m'épanouis depuis plus de 30 ans dans ce métier pour lequel je n'ai jamais ressenti de vocation. Ayant déposé un dossier pour devenir surveillant d'externat (à cette époque, il y avait encore des « pions » dans les collèges), je me suis vu proposer en 1982, à peine le DEUG achevé, un emploi de professeur remplaçant en français et en histoire dans un collège de la banlieue lilloise. Par hasard, je m'inscris la même année au concours de recrutement des instituteurs et je me retrouve affecté en 1983 comme instituteur remplaçant (on appelait ça un « ZIL », l'Éducation Nationale ayant déjà un gout prononcé pour les acronymes) sur la ZUP de la Bourgogne à Tourcoing, je n'ai obtenu qu'au bout de 12 années un poste fixe : c'était sur un emploi de « maitre E » (chargé des élèves en grande difficulté scolaire) à l'école Pierre et Marie Curie de Fresnes-sur-Escaut. Là encore, pas la moindre trace d'une quelconque vocation : je n'avais jamais pensé devenir maitre spécialisé, mais c'était la seule solution

pour être sur un poste fixe ; cette affectation de hasard, j'y étais encore 22 ans plus tard...

En 2001, il n'y avait plus de directeur à l'école Pierre et Marie Curie de Fresnes-sur-Escaut. Je ne sais pas ce qui m'a pris, j'ai proposé de faire fonction en attendant que quelqu'un demande le poste. 16 ans plus tard, je le suis encore... Comme souvent, le provisoire tend à durer.

J'étais de ce fait dans une situation sinon exceptionnelle, du moins peu commune : le cumul des fonctions de directeur et de maître E est extrêmement rare. Ça aurait dû continuer comme ça jusqu'à la retraite, dans 5 ou 6 ans. Au bout de tant d'années, je n'imaginai pas qu'il me faille un jour tout remettre en question. Mais en 2016, il a été décidé de mettre fin à cette situation administrative jugée peu claire malgré son ancienneté.

Je me suis donc retrouvé devant cette alternative : changer de métier ou changer d'école. Continuer mon métier de maître spécialisé, qui me passionne et dans lequel je me suis épanoui pendant des années, mais le faire loin de chez moi, ou rester dans mon école, cette école où je vis et où j'ai investi tant d'énergie depuis des années, où j'ai réellement construit ma vie professionnelle. Cette école, c'est mon champ de bataille. J'y ai connu de grosses désillusions et remporté de belles victoires. C'est mon champ tout court, j'y ai laborieusement tracé mon sillon, tous les jours, semant les projets et les regardant grandir, toujours guidé par la volonté d'en faire un lieu accueillant et apaisé, laborieux et ouvert sur le monde. Pour y rester, il me fallait, pour la première fois de ma carrière, prendre une classe à l'année.

Changer de métier était complexe et douloureux, changer d'école était une forme d'abandon.

Je suis resté.

Il y a eu des moments, au cours de ma carrière, où j'ai rêvé d'avoir enfin ma classe à moi. Une classe avec les mêmes élèves toute l'année. Une classe avec, pourquoi pas, de bons élèves, qui comprennent sans effort ce que je leur explique. Parfois mon métier devenait trop dur : ce n'est pas simple d'affronter la difficulté au quotidien. La difficulté scolaire, bien sûr (c'est le cœur du métier d'instituteur spécialisé) mais aussi toutes les autres difficultés qui l'accompagnent très souvent : le spectacle violent et quotidien de la misère, avec son cortège de poux, de crasse, de gale, les révélations épouvantables dont on souhaiterait ne jamais avoir eu connaissance et qu'il faut bien prendre en charge, le découragement (celui des élèves, celui des familles, celui des collègues et surtout le sien...), toute cette violence larvée dont les enfants sont victimes et dont il faut, tant bien que mal, tenter de les protéger. Ce travail de Sisyphe où, chaque jour, on peut faire le compte de ce qui n'a pas marché, est souvent épuisant. Alors venait, parfois, la tentation d'une herbe plus verte, d'un quartier plus favorisé, d'une classe simple avec

des élèves bien gentils, bien propres. Mais la tentation passait, balayée par le sentiment permanent de colère qui m'anime depuis des années : ça ne peut pas continuer comme ça. Il faut agir, l'échec scolaire ne peut pas, ne doit pas être une fatalité.

Petit à petit s'était constitué un savoir, un début de maîtrise. Quand, après des dizaines de tentatives pour faire comprendre un concept difficile, quand après des dizaines et des dizaines d'essais, d'explications, d'exercices, on arrive à aider certains de ses élèves à dépasser certains obstacles, quand vient enfin l'expérience, on se prend à dire qu'on est un peu plus efficace, un peu moins désarmé. Ça aide, ça aide à tenir et à continuer.

Et puis un jour, voilà : au diable l'expérience, le début de maîtrise. Voilà qu'il faut soudain changer de métier. On n'y peut rien. On laisse passer le choc, l'obligatoire moment d'abattement et on y va. Et pour se consoler, s'encourager, on se dit que peut être, (sans doute...) cette expérience sera encore utile.

DÉBUTER TARD

Ma classe est un CP : la classe où on apprend à lire. Un CP c'était à la fois rassurant (apprendre à lire aux enfants, c'est mon travail depuis des années) et très inquiétant (comment allais-je m'en sortir avec des enfants qui comprennent tout de suite ?)

C'est très bizarre d'avoir sa première classe, sa première vraie classe après plus de 30 ans de carrière dans l'enseignement.

On a à la fois l'angoisse du débutant (il n'était pas bien fier, le nouveau maître de CP, le jour de la rentrée, quand, pour la première fois de sa vie, il a distribué les cahiers et le matériel !) mais aussi le regard du vétéran. Un regard biaisé, déformé par des années à regarder des enfants qui ont du mal, qui trébuchent sur chaque obstacle et dont il faut en permanence tenir la main et guider les pas. J'avais très peur de cela : de ne voir dans ma classe que ceux-là, de ne me préoccuper que de ces enfants-là. J'avais peur de ne pas, de ne plus savoir être le maître de tous. J'avais peur d'avoir la tentation de laisser pour compte mes bons élèves...

Cette angoisse s'apaise, un peu... Mais je reste encore, au bout de plus d'un trimestre passé avec eux, totalement dérouté par ces enfants qui lèvent le doigt parce qu'ils ont fini... Et qui ont tout bon... Et qui demandent un autre travail à faire.

Le conseil de mes collègues a été unanime : « Tu n'as qu'à leur prévoir des fiches de travail d'avance ! » Et les plus jeunes d'entre eux d'ajouter : « Tu verras, on trouve plein de trucs sur Internet ! » Seulement voilà, quand on est instituteur spécialisé, on ne fait jamais de fiches de travail. En tous cas je n'en faisais jamais. Parfois, avec un petit groupe, on reprenait une fiche

préparée par le maître ou la maîtresse de la classe et on essayait de comprendre par quel bout la prendre. Mais le reste du temps on cherchait, on bricolait avec un bout de papier et un crayon, des cubes, des post-it. Pour lire, on prenait un livre. La fiche de travail a du sens quand on a 25 élèves, beaucoup moins quand on en a 5 ou 6 à la fois. Voilà pourquoi il m'a bien fallu expliquer à mes jeunes collègues que la dernière fois que j'avais préparé un « polycopié » c'était avec un stencil et une ronéo. Je ne sais pas faire ces magnifiques fiches toutes prêtes que l'on trouve, en effet, par milliers sur Internet sur des blogs, des forums, des sites aux noms improbables¹. Je sais qu'ils ont pourtant beaucoup de succès et que dans les classes se distribuent à tour de bras des exercices mal pensés, mal conçus mais si joliment mis en page, issus de cette ressource inépuisable.

Heureusement pour moi, dans mon école il y a deux autres CP. Depuis des années, j'anime des conseils de cycle qui ont pour objectif d'harmoniser le travail dans les classes. Les programmations sont communes, les livres utilisés sont communs, les cahiers, les référents de lecture, les livrets d'évaluation sont les mêmes dans toutes les classes, les exercices sont mis en commun. Bref, heureusement pour le débutant que je suis, c'est une affaire qui tourne. Sans aucun scrupule, je calque mon cahier journal sur celui des autres. Et c'est avec soulagement que j'utilise les textes de lecture et les exercices de maths qui ont été conçus et améliorés chaque année par toute l'équipe de l'école.

Il y a des choses que, peut-être, j'aurais faites autrement. Et parfois, en distribuant une de ces fiches que m'ont proposée mes collègues, je me dis que, peut-être, on aurait pu faire mieux ou en tous cas différemment. On verra cela plus tard, quand j'aurai suffisamment de recul. Pour l'instant, je fais ce qu'on me conseille avec la plus grande humilité.

Sur le fond, donc, le travail proposé dans ma classe est le même que dans les autres. Mais, je l'ai dit, j'ai besoin de croire qu'il reste un peu de mon ancien métier dans ma pratique quotidienne. J'ai besoin de croire qu'il y a des choses à recycler.

EST-CE QU'UNE SPÉCIALISATION SE RECYCLE ?

Un instituteur spécialisé n'est pas un enseignant à part. Ses objectifs sont les mêmes que ceux de ses collègues : il faut que ses élèves apprennent à lire, à écrire, à compter. Il a moins d'élèves à la fois, plus de temps pour

1. Des sites comme « Les Trouvailles de Karinette », « L'École de Petite Prune » ou le plus équivoque « Maitresse Alexa ».

parvenir au résultat, mais la mission est la même. Alors, que reste-t-il de ma longue pratique de l'enseignement spécialisé lorsque je suis face à mes nouveaux élèves ? Je veux juste pointer deux ou trois petites choses qui peuvent être les traces visibles de mon ancien métier. Cela se niche dans les détails.

Des détails comme le vieux canapé et les tapis dans le fond de la classe où chaque matin les enfants vont s'asseoir. Je les salue un par un : « Bonjour Angela², Bonjour Ziad... » Ils me répondent un par un : « Bonjour Monsieur Heems. » C'est une cérémonie un peu solennelle, mais c'est peut-être le seul moment de la journée où je peux m'adresser à chacun d'eux au lieu de parler à la classe.

Des détails comme les bons points. Dans certaines classes cela se fait, dans d'autres non. C'est une vieille habitude scolaire (en tout cas dans les petites classes) et il y a des parents qui y tiennent. La pratique de la distribution de bons points se justifie par le fait qu'elle permet d'aider à la compréhension de la numération décimale : dix bons points peuvent être échangés contre une petite image, dix petites images contre une grande. Du coup, les enfants comptent et recomptent leur trésor afin de vérifier si, enfin, bientôt, ils atteindront le Graal de la grande image. En soi, l'idée est bonne, même si on peut apporter cette petite nuance que pour certains enfants la collection se transforme en une sorte de compétition (« Moi, j'en ai plus que toi ! ») pas toujours très saine. Parce qu'évidemment, la distribution des bons points n'est pas uniforme : un bon point c'est une récompense. Il y a donc des enfants qui ont plus de bons points que les autres : ils travaillent mieux, ils écrivent mieux, ils n'oublient pas d'aller aux toilettes pendant la récré et donc ne sont pas obligés de demander à sortir en cours de matinée et de rendre un bon point... Rien de scandaleux si cela peut motiver certains élèves. Mais voilà, c'est toujours le même problème : on ne peut être motivé que si l'on a une petite chance de gagner. Et moi j'ai l'habitude de travailler avec des enfants qui n'ont aucune chance de gagner. Et qui ont même très solidement installé cette résignation : « Je n'ai aucune chance ! » Et je comprends ça très bien : même si on me promet une énorme récompense si je bats Usain Bolt sur 200 mètres, ne comptez pas sur moi pour prendre le départ. Je n'ai aucune chance, alors je n'irai pas !

Bref, je serais plutôt tenté de choisir le camp de ceux qui ne distribuent pas. Mais ce n'est pas parce que je ne suis pas trop pour cette forme de

2. Les prénoms des enfants ont été changés.

« prime au mérite » que mes élèves n'ont pas le droit de collectionner les images.

Alors je fais autrement. Tous les vendredis après-midi, pendant que mes élèves font leurs exercices de lecture, je prends la boîte d'images et je vais les voir un par un pour poser ce qui est vite devenu une question rituelle : « Dis-moi, pourquoi est-ce que je te donnerais une image ? »

Pour Théo, Julliana, Mathilde ou Marius, la réponse est simple : « Parce que je travaille très bien ! » C'est vrai, c'est imparable ! Comme j'envie leur confort : toute l'année ils pourront me faire cette réponse. Théo avec un sourire complice, Marius avec le front plissé (si je pose la question, c'est sûrement important !), Mathilde avec une petite angoisse dans le regard (« Dis Monsieur, tu trouves que je travaille bien, hein, dis ? »).

Pour Léa, c'est simple aussi :

– Parce que je suis très sage !

À l'école, c'est ça le plus important : c'est d'être sage ! Alors je lui dis :

– Oui Léa, tu es très sage et surtout tu travailles très bien.

– Oui ! Et je suis sage !

Pour Sammy, évidemment, ça se complique. Il me regarde avec son sourire des grands jours. Il sait très bien qu'il ne va pas pouvoir me parler de « sagesse ». Sammy est une sorte de Zébulon qui bouge tout le temps, parle fort, répand systématiquement le contenu de son casier au sol chaque fois qu'il essaye d'extraire un quelconque objet de l'indescriptible bazar enfourné sous sa table. Sammy est usant, il le sait, il n'y peut rien. Il ne va pas pouvoir me parler de « bon travail » non plus : quand il écrit (pas souvent, le crayon est un objet qu'il maîtrise mal et qu'il évite !) c'est n'importe où dans le cahier et à peine lisible. Mais Sammy est malin. Il connaît les règles du jeu :

– Je fais plein d'efforts !

– Tu as fait des efforts cette semaine ?

– Oui. Plein j'te jure !

C'est vrai que Sammy fait des efforts. Ça ne paie pas beaucoup, mais je ne peux pas le nier. Tous les matins, c'est visible, il entame sa journée plein de résolutions. À dix heures il est épuisé et commence à se disperser. On ne parlera même pas de l'après-midi. Mais une grosse heure d'effort chaque jour, ça vaut une image. Sammy aura celle du camion de pompier.

Avec Ilona, on attaque dans le dur :

– Ben, ch'sais pas !

– Si ! Qu'est-ce que tu as fait de bien aujourd'hui ?

– Euh, ch'sais pas !

– Tu as su faire le collage avec les étiquettes ?

Elle me montre. C'est une catastrophe. Elle a perdu la moitié des étiquettes, en a collé à l'endroit, à l'envers et même au dos de la feuille.

– Tu n’as pas compris ? (Haussement d’épaules). Mais pourquoi tu ne m’as pas demandé ? (Nouveau haussement d’épaules). Bon, tu as copié les mots dans le cahier rouge ?

– Oui.

– Fais voir !

Ilona sort son cahier rouge. Les cinq mots occupent toute la page, l’écriture énorme et malhabile ne suit aucune des lignes. Mais bon, les mots sont copiés et, pour Ilona, c’est un exploit.

– C’est bien, la prochaine fois essaye d’écrire un peu plus petit !

Une image pour Ilona, ouf !

Ethan tente un truc :

– Parce que tu es gentil !

Bravo ! Bien joué !

Sullivan, le frère jumeau d’Ethan, se dit qu’après tout, si ça a marché une fois... :

– Parce que tu es gentil !

– Bon, c’est bon pour une fois, les jumeaux ! La prochaine fois il faudra trouver autre chose.

Sourire des jumeaux, qui ont peut-être du mal à apprendre à lire, mais qui ont tout compris à la manipulation affective !

Au bout du compte, tous les élèves ont une image. Et peut-être qu’un jour, Ilona sera même capable de me fournir une raison pour recevoir la sienne.

Autre détail, qui a beaucoup plus d’importance. Il n’y a presque rien sur les murs. En tout cas, il n’y a pas cet amoncellement de référents de sons qui couvre en général les murs des classes de cycle 2. Le « a » de « avion », le « t » de « téléphone », le « ou » de « outils », les différentes façons d’écrire le son [o]... Dans ma classe, c’est réduit au minimum. Une affiche avec une douzaine de sons en face d’une douzaine de dessins. Le référent de son est un outil totalement inutile pour plus de la moitié des élèves, parce qu’ils connaissent parfaitement les lettres en entrant au CP. Pour 4 ou 5 autres, les référents ne sont pas utiles non plus parce qu’ils n’ont pas du tout compris comment l’outil fonctionne : pourquoi faut-il chercher dans des affiches où sont dessinés des avions, des téléphones ou des outils pour écrire le mot « tomate » ? Pour ceux-là, il convient d’abord d’apprendre le fonctionnement de l’outil, et donc il faut que ce soit simple et fonctionnel. Et puis il y a les autres, ceux qui ont vraiment besoin des référents parce que, par exemple, ils confondent le « b » et le « d » ou parce qu’ils entendent parfaitement que dans « mouche » il y a un « ou » et il y a un « ch » mais qu’ils ne savent pas les écrire parce qu’avec maman ils ont appris l’alphabet et que, justement, « ou », ce n’est pas dans l’alphabet ! Pour ceux-là, l’outil doit être construit rationnellement : l’affiche où on cherche comment s’écrit

le son [ou] n'a pas la même fonction que l'affiche où on apprend que le son [o] s'écrit parfois « au » ou « eau ». Pour résumer très sommairement, il ne faut pas confondre la phonologie et l'orthographe. Oui, c'est important de savoir que le son [é] peut s'écrire de tout un tas de façons, mais je suis convaincu qu'il vaut mieux ne pas tout faire en même temps. J'ai des élèves qui ont déjà compris et parfaitement assimilé que si on entend [o] à la fin d'un mot, il vaut mieux l'écrire « eau » : on a plus de chance « d'avoir bon » ! Ils ont même compris que « c'était toujours comme ça sauf des fois ». Ces élèves-là ont également compris « qu'à la fin il faut mettre un "s" parce qu'il y en a plusieurs ». Et j'ai des élèves qui n'ont pas tout à fait compris, voire pas compris du tout, que les sons qu'on écrit sont ceux qu'on entend. Puisque les premiers n'ont absolument pas besoin des affiches, on fabrique donc des affiches utiles aux seconds ! Mais attention, on les fabrique tous ensemble : ce sont les outils de la classe. On cherche tous ensemble des mots qui commencent par « r » et je choisis de dessiner l'un d'entre eux (en fait, je choisis le référent du « r » qui est celui de toutes les autres classes de l'école, mais ça, ils ne le savent pas). J'explique que ce dessin (un robinet) nous permettra de nous rappeler comment on écrit « r ». Théo, bien sûr, lève les yeux au ciel (comme s'il avait besoin d'un dessin pour se souvenir d'un truc aussi simple !) mais jamais je n'annonce que cette affiche est pour Sammy ou Ilona.

Là, on touche à ce qui est peut-être le principal héritage de mon ancien métier : j'essaye à tout prix de différencier le moins possible.

Attention : je ne dis pas que tous mes élèves peuvent faire la même chose, en même temps. Je ne suis pas en train de militer pour le retour à un enseignement frontal, uniforme, où l'on se soucie comme d'une guigne de savoir si les élèves comprennent ou pas.

Pas question non plus de leur mentir, de les tromper sur leurs capacités. Ni de me mentir à moi-même en jetant un voile pudique sur les problèmes. Mais c'est un principe : « On fait comme si... » C'est, quelque part, ma façon de leur montrer que j'y crois.

Je sais qu'Ilona ne peut pas faire le travail de Mathilde et je ne vais pas me contenter de proposer à Mathilde un travail qu'est capable de faire Ilona. Mais je ne veux pas que l'organisation spatiale de la classe, les consignes et les supports matérialisent les différences entre les élèves.

Tant que c'est possible, je fais en sorte que tous mes élèves se voient en train faire les mêmes choses. Je n'ai pas regroupé les élèves en difficulté dans un coin de la classe. Je ne leur ai pas donné de cahier avec des réglures différentes. J'évite (même si je suis bien obligé de le faire de temps en temps) de les prendre à part. On ne colle, dans le cahier violet, que les exercices où j'ai mis le tampon vert du bonhomme qui sourit. Ce tampon, mes élèves le savent, veut dire que je suis content. Il y a aussi un tampon

rouge avec un bonhomme en colère. Les rares fois où je l'applique, j'entends dans ma classe des murmures horrifiés. Une feuille tamponnée en rouge part directement à la poubelle. Le tampon rouge ne signifie pas « qu'on a eu faux », il veut simplement dire que je pense qu'on se paye ma tête : « Tu es capable de faire ce travail, alors tu me mets ce machin à la poubelle et tu recommences ! »

Évidemment, du coup, il y a beaucoup moins d'exercices collés dans le cahier d'Ikona que dans celui de Mathilde (qui d'ailleurs a déjà largement entamé son deuxième cahier violet). Et je dois parfois ruser un peu : « Alors là, ce n'est pas bon, on le barre. Là tu t'es trompée aussi, regarde, ça commence comme Ikona, ça ne peut être le mot « chat »... Allez ! On le barre. Ah, là, c'est bon ! » Et h, tampon vert et sourire d'Ikona. Bien sûr, il y a un risque : c'est que les parents, voyant revenir un cahier où tout est « bon » (ou en tout cas marqué du fameux tampon vert), puissent s'imaginer que leur enfant n'a aucun problème d'apprentissage. C'est possible... Mais les parents d'Ikona ne regardent jamais les cahiers de leur fille : le cahier de correspondance, à émarger chaque jour, n'a pas été signé une seule fois depuis le début de l'année. De toute façon, cela m'est égal : ma seule préoccupation est que Mathilde ne soit pas l'abonnée au tampon vert et Ikona celle au tampon rouge.

On fait comme si. Comme si tout allait bien, comme si tout le monde pouvait y arriver. C'est ma façon d'embarquer tous les élèves dans la même aventure, quel que soit leur équipement. C'est faire le pari qu'avec mon aide (discrète, rusée, parfois même clandestine), les plus faibles progresseront plus en faisant comme ils peuvent avec ce qu'ils savent, qu'en faisant quelque chose d'autre censé leur faire rattraper « le niveau ». Quand je distribue les nombres qu'il faut aller replacer dans le tableau numérique (c'est un tableau avec des étiquettes des nombres rangés de 0 à 99 : une ligne par dizaine), Théo a le numéro 72 et Sammy le 8 (ça tombe bien, Sammy ne sait compter que jusque 12.) C'est comme ça, c'est le hasard de la distribution et tant mieux si le hasard fait bien les choses.

Un exemple révélateur de cette fausse absence de différenciation a lieu pendant les activités mises en place dans le cadre du dispositif « Plus de maitres que de classes ». Depuis cette année, l'école bénéficie d'un « maitre surnuméraire » qui co-intervient chaque jour dans toutes les classes à raison d'une heure par classe. L'objectif fixé par le directeur académique est clair : grâce à ce dispositif « 100% des élèves doivent être lecteurs à l'issue du CE1 ». Les textes fixant le cadre du dispositif précisent que celui-ci « repose,

par nature, sur un projet d'école adaptatif et régulé, partagé par l'ensemble de l'équipe, qui implique et induit un fonctionnement interne à l'école³ ». Dans les faits, à l'échelle de notre circonscription, il ne s'agit pas réellement de fonctionnement interne aux écoles. Toutes les écoles entrant dans le dispositif ont reçu l'instruction de n'utiliser le maître surnuméraire que lors des activités de production d'écrits et notamment lors de ce qu'on appelle les « rituels d'écriture » tels qu'ils sont décrits dans le livre de Pascal Maillot⁴. Au cours de cette activité systématique et quotidienne, les élèves s'exercent à produire des écrits courts selon une matrice explicite à l'aide de listes de mots. Par exemple, avec un modèle du type : « Le /la..... est dans le/la..... » ou « Les..... sont dans le/la..... », avec une liste d'animaux et de lieux, les enfants « inventent » des phrases comme : « Le loup est dans la forêt. Le chien est dans la maison. Les poules sont dans le jardin. »

Il est un peu tôt pour juger si ce type d'exercice quotidien permettra d'atteindre l'objectif fixé de 100% de lecteurs à la fin du cycle 2. Je fais le constat que les élèves s'investissent tous dans la tâche et que certains d'entre eux produisent des phrases au kilomètre.

Comme l'essentiel de cette activité a lieu lorsque la maîtresse surnuméraire est dans la classe, il pourrait sembler évident que c'est le moment où, soit elle, soit moi, prenons à part le groupe des élèves le plus en difficulté pour les accompagner au plus près dans cette tâche. Elle me l'a d'ailleurs proposé à plusieurs reprises. J'ai délibérément choisi de ne pas le faire. Car cette activité a bien une vertu, c'est qu'elle permet de mettre tous les élèves au travail en même temps, avec la même consigne et les mêmes outils. Bien sûr, ils ne font pas la même chose. Je le sais. Mais pas eux. Pendant que certains sont en train d'automatiser des constantes orthographiques (une phrase commence par une majuscule et se termine par un point, s'il y a plusieurs poules il faut mettre un « s ») et même de dépasser la consigne en cherchant à encoder des mots qui ne sont pas dans la liste (« Monsieur je peux mettre le mouton ? »), d'autres sont en train d'appliquer mécaniquement une routine qui leur permet de se dire qu'ils « savent » écrire des histoires. Et donc ils écrivent sans être pris de panique à l'idée qu'ils « ne sauront pas faire ».

3. Note d'étape n° 1 du Comité national de suivi « Plus de maîtres que de classes », juin 2014,
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/15/4/PDMQDC_note_d_etape_juin_2014_351154.pdf

4. Pascal Maillot (2015), *Rédiger en orthographiant*, Réseau Canopé.

Et puis il y a Ilona ! Ilona et Sammy et Sullivan et Ethan et Jenyfer... Eux, ils sont sur autre chose. Quand on passe dans les rangs, en général au début de l'activité, il n'y a rien :

– J'trouve pas d'idée ! me dit Ethan qui, lui au moins, sait pourquoi il n'écrit pas...

– Eh bien tu vas écrire : « Le chat est dans la rue. » Cherche le mot « chat. »

Alors Ethan cherche dans la liste et trouve le dessin du chat. Il commence à écrire.

– Non, tu dois écrire « Le chat ». Tu sais l'écrire ça, le mot « le » ?

– Oui.

– Fais bien attention, n'oublie pas la grande lettre du début. Je te laisse, je reviens.

Et je m'en vais voir Jenyfer à qui il faut apporter à peu près la même aide. Puis Marius qui en est déjà à sa sixième phrase que je peux valider d'un coup de tampon vert sans même avoir à proposer la moindre correction. Pendant ce temps, ma collègue fait la même chose de l'autre côté de la classe. Et c'est vrai que cette activité très accompagnée est bien plus efficace quand elle est menée à deux. Je reviens voir Ethan. Il a écrit « le chat » et il m'attend. Je corrige la majuscule et je lui demande : « Qu'est-ce que tu as écrit ?

– Le chat.

– Bien ! « Le chat est dans la rue. » ; « est dans » c'est au tableau, regarde.

Je lui montre, il copie et ainsi de suite.

Au moment de la mise en commun, lorsque certains enfants liront à haute voix les phrases qu'ils ont écrites, Ethan ne se souviendra plus de la sienne. Ce n'est pas grave : il l'a écrite, dans l'ordre, en suivant la ligne, et il a même pensé au point à la fin.

Voilà, on le voit, il n'y a rien de révolutionnaire. De mes anciennes activités, j'ai effectivement gardé quelques traces : un canapé, un album tous les jours, les dictées à l'adulte, la correction au crayon gris, la conviction que le plus important n'est pas tant le travail que l'on fait que le fait que les élèves, tous les élèves, se mettent au travail...

Rien de bien extraordinaire, comparé à tout ce qu'il a fallu abandonner : prendre le temps, aller jusqu'au bout, sans cette pression terrible de l'emploi du temps par exemple. Fini le temps où mon enseignement était surtout fondé sur le silence et l'écoute. Mais j'espère qu'il reste ce qui est, pour moi, l'essentiel : d'abord un regard un peu différent. Oh certes pas plus bienveillant ou plus expert, juste différent. Quelque chose comme un petit caillou dans la chaussure. Un scrupule, un souci... Ne jamais lâcher et jusqu'au bout garder la certitude que rien n'est jamais perdu.