

Classeur du visiteur

Ecole de Belmontet

CYCLE III

classe coopérative

En 2006, j'ai postulé pour enseigner à Belmontet, dans cette classe de cycle III, malgré les difficultés que la route et l'éloignement de mon domicile pouvaient générer. Auparavant, j'avais enseigné en MS-GS deux années, puis en CE1-CE2. Lors de mes stages en responsabilité à l'IUFM, lorsque ça a été possible, j'ai également choisi des classes multi-âges : la classe enfantine de Vaïssac, puis une classe unique (GS au CM2) aux Cloutiers, près de Castelsarrasin. C'est donc tout à la fois par choix et par désir que j'ai demandé ce poste, me permettant d'enseigner dans une classe de cycle, au sein d'une petite école rurale, et aux côtés d'une directrice que je connaissais par ailleurs.

En effet, je suis membre du Groupe Départemental ICEM-Pédagogie Freinet (secrétaire) et participe aux rencontres départementales, ainsi qu'aux stages régionaux régulièrement. L'ancienne directrice était proche de ce mouvement. Lorsque je suis arrivée à Belmontet, j'avais 6 heures hebdomadaires de décharge syndicale. En 2007, j'ai choisi d'augmenter ce temps à 12h, pour des raisons de besoins au niveau du SNUipp, mais aussi dans une large mesure pour permettre à la personne prenant la classe pendant ma décharge de travailler sur une quotité similaire à la mienne, et d'être perçue comme un enseignant à part entière, ce qui est rendu difficile par une présence à quart temps.

Il est évident que la gestion commune d'une classe coopérative demande aux enseignants une large concertation, afin de permettre aux enfants la continuation de leurs projets. De même, ils doivent être en accord sur un certain nombre de fondamentaux instituant le rapport adulte-enfant dans ces classes.

Ainsi, une réflexion sur les modalités d'évaluation, d'appropriation du savoir par les apprenants, de la gestion de groupe, des formes de régulation et de sanctions, est nécessaire pour assurer la réalité d'une classe coopérative et la cohérence des propositions éducatives.

Ce classeur se propose de donner à voir quelques textes fondateurs, quelques positionnements et étayages pédagogiques, ainsi que des informations sur les outils mis en œuvre, afin de permettre au visiteur de lire la classe, mieux comprendre les activités qu'il peut y observer, et appréhender son fonctionnement. Il ne se suffit pas à lui-même, et doit faire l'objet d'un échange pour approfondir et expliciter certains aspects. C'est également, pour certaines rubriques, un instantané de ce qui se fait à l'heure de sa rédaction. La rédaction de ce document est l'occasion tout à fait appréciable de faire un bilan des pratiques, de prendre le temps de la distanciation et de l'analyse.

Mes objectifs

Pour les enfants

- Avoir une classe vivante et ouverte sur le monde où chaque enfant est acteur de sa « construction ».
- Développer une pédagogie de projets (personnels ou collectifs) pour donner tout son sens aux apprentissages.
- Permettre à chaque enfant de s'exprimer, de se confronter (idées...), de débattre, d'argumenter, de se construire dans un esprit coopératif.
- Développer les échanges de savoirs.
- Favoriser des situations où l'enfant peut-être créateur.
- Favoriser des situations où l'enfant tâtonne pour construire ses savoirs.
- Offrir un cadre sécurisant et épanouissant, respectueux des droits de l'enfant.

Pour les parents

- Etablir des relations de confiance avec les familles pour accompagner au mieux les enfants.
- Avoir un dialogue permanent, de façon collective ou lors d'entretiens individuels.
- Soutenir les initiatives de l'association de parents.

Pour mes collègues

- Participer activement à la vie de l'école dans ses projets.
- Aborder les problèmes dans le cadre professionnel afin d'améliorer l'encadrement des enfants.
- Partager les savoirs et compétences.
- Développer les partenariats de qualité avec les associations amies de l'école pour donner toutes leurs chances aux projets de l'école.

... Et pour moi-même

- Vivre au mieux l'école, la relation avec les enfants, les familles, les collègues.
- Développer mes compétences par l'analyse réflexive de la classe.
- Partager mes expériences au sein du groupe départemental de l'ICEM lors de rencontres régulières.
- Faire vivre un espace de mutualisation, via le blog hébergé par le site de l'ICEM ou les listes de diffusion.

Gestion-régulation de la classe

Une éducation sans punition

Afin de sortir des traditionnelles punitions, illégales, inefficaces dans la durée et contre-productives pour l'enfant, il est possible de gérer sa classe en respectant l'enfant et les règles de sécurité courantes.

Ce que nous proposons dans la classe, c'est d'instaurer un dialogue, de permettre à chacun de se parler, mais également d'apprendre à vivre ensemble malgré des différents parfois très importants. Par cette pratique respectueuse du droit des enfants, leur apprenant à connaître leurs sentiments, à les responsabiliser en conséquences de leurs actes, et surtout à réparer une erreur, on remarque après quelques temps que les enfants n'ont plus peur d'avouer une erreur, et sont capables d'empathie envers leurs pairs.

Les adultes présents dans la classe prennent leur part dans les résolutions de conflit en adoptant une communication non violente, nécessaire pour que l'enfant se sentant respecté puisse à son tour respecter les autres. Le respect n'existe que s'il est mutuel. Tant qu'il ne l'est pas alors on se trouve dans une situation d'autorité, dans laquelle il est difficile pour un enfant de se sentir en sécurité. La sécurité affective de l'enfant est le gage de son investissement dans son travail, de l'épanouissement de sa curiosité et de sa personnalité.

La communication non violente permet aux adultes de voir dans les comportements des enfants l'expression de besoins particuliers.

Quelques garde-fous :

- La violence circule ; nul n'est jamais ni pur émetteur, ni pur récepteur, il n'y a donc pas une violence spécifique contre les adultes, ou contre les filles, ou contre les petits, ou...
- La violence n'est jamais un problème mais toujours une solution ; ce qui veut dire que le problème est ailleurs que dans la violence, du côté des causes de la violence et... qu'il faudra bien le traiter
- La violence repose sur des conflits irrésolus (légitimité, loyauté, autorité, question de l'espace et de la liberté de mouvement)

Des alternatives à la punition

rappel de la loi

Plusieurs formes de sanctions sont interdites par les textes qui régissent notre système éducatif. L'irrégularité d'une sanction collective : un élève est sanctionné pour des faits qu'il a effectivement commis : toute sanction est individuelle. C'est pourquoi un groupe d'élèves au sein duquel se trouve celui ou celle qui est l'auteur véritable de l'acte répréhensible ne peut être sanctionné en lieu et place du fautif. (*Décret n°85-924 du 30 août 1985 modifié par le décret n°2000-620 du 5 juillet 2000*)

Châtiments corporels et privations de récréation : tout châtiment corporel est strictement interdit. Un élève ne peut être privé de la totalité de la récréation à titre de punition. Il est permis d'isoler de ses camarades, momentanément et sous surveillance, un enfant difficile ou dont le comportement peut être dangereux pour lui-même ou pour les autres. (*Circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991*)

L'interdiction des pensums (lignes à copier) : La circulaire du 15 juillet 1890 indique qu'il s'agit de proscrire absolument les punitions quotidiennes multipliées, piquets, pensums, privations de récréation et de repos, punitions qui ne sont qu'afflictives, nuisent au travail et à la santé de l'élève, le mettent en posture de guerre en face de ses maîtres et l'irritent sans le corriger. Les circulaires du 11 juillet 2000, rappellent encore une fois l'interdiction des lignes à copier, des punitions collectives et de la sanction par une note (souvent le zéro) d'un comportement.

La sanction

Avec la punition, on peut faire mal, blesser, humilier, rabaisser, ...

En revanche la sanction :

- s'adresse à une personne, pas à un collectif
- porte sur des actes, non sur des intentions
- s'accompagne d'une procédure réparatrice
- correspond à la privation de l'exercice d'un droit
- peut être proportionnelle au degré de responsabilité de l'enfant
- vaut aussi bien pour les comportements gênants que pour ce qui rend service et aide. Les remarques positives tendent à reconnaître ce qui rend service à la classe.

Des outils de régulation au sein de la classe

Le message clair

Même si nous ne l'abordons pas dans sa forme la plus institutionnelle, le message clair est cependant mis en pratique régulièrement par les enfants, parfois avec un tiers médiateur qui peut être un pair ou l'adulte.

C'est un procédé de communication qui permet aux parties en présence d'exprimer leurs sentiments. Cet échange permet à chacun de se positionner, l'un en expliquant son ressenti, l'autre en acceptant (et souvent le dialogue se renoue, permettant une résolution du conflit) ou en refusant et alors il y a besoin d'une médiation.

Les enfants bloqués dans un conflit trop important, difficile à résoudre par le message clair, en conseil, ou en grand groupe, peuvent se retrouver en présence d'un tiers qui prend la situation en main. Avec des enfants particulièrement violents, c'est l'adulte qui est le médiateur car il impose un règlement de conflit non violent et peu protéger en cas de débordement les enfants en présence.

A terme il est souhaité que les enfants deviennent acteurs du processus.

La critique

Lorsqu'un différend ne se résout pas par le message clair, ou lorsque le conflit est renouvelé plusieurs fois, les enfants peuvent aussi faire une « critique ». Les critiques sont rédigées sur un panneau d'affichage et exposées en conseil. Le délai induit permet généralement aux enfants de mesurer la gravité réelle du problème. Cependant, même si le désagrément est vite oublié, la rédaction d'une critique permet l'expression d'une critique, qui pourra être abandonnée le jour de sa lecture en conseil.

L'approche de la critique n'est pas une approche vengeresse, punitive ou humiliante du règlement de conflit. Elle se fait toujours avec l'idée de proposer au critiqué une réparation possible, des excuses, un dessin. C'est une approche gagnant-gagnant. L'objectif étant qu'aucun n'éprouve du ressentiment car il est source de conflits ultérieurs et / ou durables.

Le conseil

Le conseil est le lieu de régulation du groupe, des projets en cours ou à venir. Il a été réuni de façon irrégulière tout au long de l'année, en fonction des besoins de la classe. Il semble indispensable que ce temps d'expression de l'enfant-citoyen au sein de la classe soit davantage institutionnalisé et très régulièrement proposé, de façon hebdomadaire...

« La punition peut réprimer la mauvaise conduite, mais par sa nature, elle n'enseigne pas le comportement désirable et ne réduit même pas le désir de mal se conduire. » Albert Bandura, psychologue théoricien de l'apprentissage social.

« Quand un enfant est puni, il prend la résolution de devenir plus prudent, non celle de devenir plus honnête et plus responsable. » Haim G. Ginott, enseignant, médecin psychothérapeute.

L'autorité

Bruno Robbes, dans les *Cahiers pédagogiques* – mars 2006, présente les trois conceptions de l'autorité. Extraits.

À l'examen de ces différents discours, trois conceptions de l'autorité se dégagent que nous nommons « autorité autoritariste », « autorité évacuée » et « autorité éducative ». Bien que l'on puisse dater approximativement chacune d'elle, ces trois manières de penser l'autorité coexistent actuellement, s'imbriquent même très souvent dans les propos de tel responsable ou acteur social. Le parti pris autoritariste fait consensus social jusqu'à la date symbolique de 1968, même si la remise en question du principe de transcendance sur lequel il appuie sa légitimité date de la Révolution française. Les tenants de l'autorité évacuée produisent leurs discours et certaines de leurs pratiques dans les années soixante, au moment même de la crise du modèle patriarcal. Cette conception trouve aujourd'hui des prolongements dans la remise en question des normes sociales, la revendication individualiste de nombreux adultes, un certain déficit d'éducation des enfants et des jeunes dans la famille ou à l'école. Quant à l'autorité éducative, elle commence juste à émerger actuellement comme une réponse complexe mais indispensable à la transmission et à la pérennisation des idéaux démocratiques.

Autorité autoritariste

C'est à l'autorité autoritariste que les hommes politiques, les médias et l'opinion publique font majoritairement référence lorsqu'ils emploient communément le terme « autorité ». Autrement dit, la conception autoritariste est l'autorité dans son sens commun. Le détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission. Cette volonté de domination est volonté de détenir un pouvoir indiscuté, d'avoir une emprise totale sur l'autre dans une forme de toute puissance. Car la volonté s'impose unilatéralement, sans discussion ni explication, dans un « rapport » de force et non dans une « relation ». En l'absence d'échange et encore moins de consentement, l'autre n'est pas pris en compte comme sujet.

Une telle conception - qui se retrouve dans les propos de différents acteurs politiques - n'épargne pas l'Education nationale. Rappelons quelques propos ministériels depuis 2002. Luc Ferry et Xavier Darcos réaffirment l'impératif d'une restauration de l'autorité à l'école. Dans sa *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, le premier estime que l'indispensable restauration de l'autorité des enseignants doit s'appuyer sur deux idées : premièrement sur leur mission première de transmetteurs de savoirs, non sur la reconnaissance des élèves - voire sur l'esprit critique - au détriment de l'autorité de l'institution; deuxièmement sur des sanctions efficaces. Dans sa contribution à l'ouvrage, Xavier Darcos insiste sur le primat de « la relation entre l'élève et le savoir » comme axe organisateur de « l'éducation scolaire ». Critiquant l'affirmation « l'élève au centre du système éducatif », il indique que c'est du savoir qu'émane l'autorité des enseignants. Car l'autorité du savoir pose la « dissymétrie » entre enseignants et élèves. C'est cette autorité enseignante qu'il convient de conforter. Les relations entre autorité et savoir sont examinées du point de vue de la domination de l'enseignant, de l'obéissance et de la soumission de l'élève.

Autorité évacuée

À l'école, la position statutaire de transmetteurs de savoirs des enseignants n'est pas une garantie d'autorité effective. Par conséquent, ceux-ci en viennent à douter du bien-fondé de leur légitimité à occuper dans la durée une posture d'autorité visant à instruire et à éduquer. Notre recherche montre que les enseignants sont encore nombreux à éprouver un sentiment de malaise à l'évocation de l'autorité, ce qui expliquerait le fait qu'ils ne veulent ou ne parviennent pas à tenir leur place de garants de la loi. Ressenti négativement, le terme « autorité » reste associé à des connotations péjoratives. C'est aux alentours des années soixante-dix que l'évacuation de la question de l'autorité en éducation a surgi, à partir d'une juste dénonciation de l'autorité autoritariste. Les expériences pédagogiques non-directives ou anti-autoritaires inspirées de ce modèle de l'autorité évacuée ont pourtant montré leurs limites : prépondérance des relations fusionnelles, affectif mal maîtrisé et finalement exercice souvent charismatique des relations de pouvoir.

Or pour nous, autorité autoritariste et charismatique sont du même ordre : c'est toujours le « bon maître » - individu aux qualités exceptionnelles - qui prend le pas sur les objectifs d'autonomisation des sujets. Toutes deux confondent autorité et pouvoir, l'une en utilisant la force, l'autre au moyen de la séduction et de l'amour. Ainsi, la crise de l'autorité autoritariste de même que la prise de conscience de l'illusion d'un affranchissement de tout interdit rendent urgent et crédible un nouveau modèle, tant l'autorité est une nécessité fonctionnelle du développement de l'humain, « indispensable à la coexistence humaine ». Seule l'autorité éducative apparaît en mesure d'ouvrir de nouveaux horizons.

Autorité éducative

À partir de son étymologie, l'autorité se définit selon une nouvelle logique qui dépasse l'alternative proposée à l'enseignant - autorité autoritariste ou autorité évacuée - source d'impasse. Elle se révèle dans une triple signification indissociable : être l'autorité (autorité statutaire - *potestas*), avoir de l'autorité (autorité qui s'autorise - *auctor* - et fait grandir l'autre - *augere*) et faire autorité (autorité de capacité et de compétence). Ces trois significations doivent être travaillées ensemble. Chacun perçoit bien aujourd'hui qu'il ne suffit pas d'affirmer sa position statutaire (« je suis l'enseignant ») pour que les élèves reconnaissent l'influence du professeur et lui obéissent. L'autorité n'est jamais acquise une fois pour toutes. Elle s'établit en situation dans un réglage constant et précaire entre être, avoir et faire.

Premier sens, l'autorité statutaire (*potestas*) est « le pouvoir dont sont investies certaines personnes à raison de la fonction qu'elles remplissent dans un cadre institutionnel déterminé ». Pouvoir légal, fait d'institution, l'autorité statutaire est de l'ordre du statique, de l'état (de fait), du préalable. Non négociable mais non suffisante, elle demeure potentielle : pré-existant à la personne, elle ne suffit pas à elle seule à lui garantir l'exercice d'une autorité effective.

Deuxième sens, l'autorité de l'auteur, qui s'autorise et augmente l'autre nous ramène à l'étymologie première « *auctor* ». Avoir de l'autorité en tant que personne, c'est avoir cette confiance suffisante en soi, c'est être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même, ce qui nécessite une certaine durée. Un tel auteur sujet de sa propre existence se construit à travers une histoire singulière où est présent l'« être » au sens clinique. Tâche jamais achevée, l'indispensable travail d'élucidation de son histoire développe la confiance suffisante en soi, affermit la personnalité ainsi disposée à s'affirmer dans ses relations. Cette construction du sujet auteur passe aussi par d'autres : rencontres personnelles ou professionnelles avec des sujets auteurs, favorisant l'acquisition de savoirs et contribuant à renforcer chez la personne sa capacité à s'autoriser, à être son propre auteur, par exemple en prenant des responsabilités dans la vie sociale là où des positions d'autorité sont à occuper. Rien de naturel dans cette autorité là : c'est par des actes posés tout au long d'une vie que le sujet s'autorise progressivement à assumer un statut, reconnu par la mise en œuvre de savoirs qu'il continue à développer. Parce qu'il s'est lui-même autorisé, l'*auctor* a le souci d'ouvrir à l'autre des voies vers l'autonomie. Il peut produire une autorité qui augmente, qui fait croître l'autre, qui l'élève (c'est le sens du mot « élève ») et l'autorise à poser des actes lui permettant de s'essayer à être auteur lui-même.

Troisième sens, l'autorité est avant tout capacité fonctionnelle, savoirs que déploie la personne dans l'action, dans une relation toujours contextualisée avec l'élève et la classe : comment le professeur met-il en actes son statut d'enseignant ? Comment s'autorise-t-il à être auteur de lui-même ? Que manifeste-t-il, que met-il en place pour augmenter, faire croître l'autre, « incarner » et « figurer » l'autorité ? Il apparaît très clairement à travers la littérature de recherche que la communication dans toutes ses dimensions corporelles (verbale et non verbale : regard, gestuelle, proxémique...) joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité.

L'autorité est une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même. Mutuelle, négociée, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité. Ainsi envisagée, l'autorité est par essence éducative.

Droits de l'enfant et libertés

Trois textes internationaux, les déclarations des droits de l'enfant de 1924 et de 1948, et la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 affirment que l'enfant doit être reconnu comme un être humain digne d'exister et d'être protégé, une personne ayant la même respectabilité, la même dignité, les mêmes droits que nous-mêmes, adultes.

L'organisation de la classe permet l'expression des droits et libertés de l'enfant. Cette expression nécessite l'élaboration de règles concertées et reconnues. Elle nécessite aussi une réflexion sur le choix des modalités d'exercice de la liberté :

- Va-t-on permettre l'exercice libre du droit de circuler, dans la classe et hors de la classe, sans contrôle préalable des capacités des enfants à l'exercer ?
- Va-t-on lier l'exercice de ce droit à l'acquisition de la capacité à l'exercer ? Mais alors qui déterminera les critères permettant d'obtenir la possibilité de libre exercice ? Selon quelles modalités sera-t-elle attribuée ? Comment sera-t-elle matérialisée : permis, brevets, ceintures.. ?
- Par souci de sécurité et de contrôle, ce droit ne pourra-t-il s'exercer qu'avec l'autorisation de l'enseignant ?
- L'enfant devra t-il signaler qu'il va exercer son droit, particulièrement lors des sorties dans l'école, pour aller aux toilettes par exemple.

Cette réflexion, menée au préalable par les enseignants, peut également être conduite par les enfants dans le cadre du conseil. Il s'agit d'organiser l'exercice des libertés. C'est sur cette base que seront fixées les limites, les repères et les interdits, afin de concilier droits de l'enfant et responsabilités pédagogique et éducative de l'enseignant.

Le droit à l'enfance

L'enfant est un être en développement. Ses compétences cognitives et sociales, nécessaires pour exercer une liberté et en comprendre les limites, sont en construction. Il a droit au tâtonnement social et à l'erreur.

Il a aussi droit à une certaine insouciance. Les responsabilités liées à l'exercice d'un droit, et dont il peut avoir à répondre devant le groupe, ne doivent pas être trop pesantes pour lui. L'exercice d'une liberté doit tenir compte de l'évolution des capacités de chacun.

Le droit d'expression

Ce droit peut être décomposé en trois points :

- le droit de s'exprimer, de parler, de donner son avis
- le droit d'être écouté, d'être cru
- le droit de participer au processus de décision et même de prendre seul des décisions

Différents temps et institutions permettent cette expression de l'enfant. Les prises de paroles sont régies par les règles de la classe.

Le droit de se déplacer

Dans notre classe, chacun a le droit de se déplacer librement, en respectant les contraintes garantissant le respect des autres : on se lève et se déplace en silence ; on ne va pas parler à d'autres qui travaillent ; celui qui se déplace ne bouscule pas les affaires... Pour le droit fondamental à se rendre aux toilettes, il est autorisé un par un, chacun essayant d'y aller sur les temps de récréation, ou sur les temps de travail personnel, afin de ne pas perturber les temps collectifs.

Droits de l'enfant et discipline, Jean Le Gal, extraits :

Les conflits, les perturbations et les dysfonctionnements sont normaux dans un groupe qui vit activement. L'élaboration des règles et la recherche de solution aux problèmes impliquent la participation active et responsable de tous. Nous allons en retenir quelques principes et pratiques.

Faire participer les enfants

- Au Conseil, les enfants analysent les situations, font des propositions, élaborent les règles, prennent des décisions et s'engagent dans leur mise en œuvre... Fruits d'une négociation collective les règles ont alors du sens pour eux. Garanties du fonctionnement du groupe, elles les protègent aussi de tout arbitraire, celui de l'adulte ou celui d'un responsable.

Chacun sait qu'il peut proposer, au Conseil, une remise en question, ou un ajustement à un besoin nouveau. La règle peut évoluer. Ainsi, « *en devenant législateur et souverain, l'enfant prend conscience de la raison d'être des lois. La règle devient pour lui condition nécessaire de l'entente* » (Piaget).

Un engagement de respect

L'ensemble des règles constitue un contrat de vie commune. La promesse faite à soi-même et aux autres, peut être appuyée d'une signature. Ainsi, chacun devient responsable de ses actes devant la communauté coopérative.

Le règlement s'impose aussi à l'enseignant. Seule la rigueur avec laquelle il se pliera aux lois communes, lui permettra d'être exigeant avec les enfants.

Donner une réponse aux transgressions

La règle devenue "loi du groupe" doit être appliquée. L'adulte en est le garant mais chaque enfant doit y contribuer. Dans le cadre de ses responsabilités, il lui revient de rappeler la règle et de soumettre les problèmes au Conseil : toute transgression nécessite une réponse pour assurer la pérennité de la loi, reconnaître la responsabilité du transgresseur et lui donner la possibilité de réparer. Rester sans réaction lorsqu'un enfant transgresse un interdit, c'est reconnaître que cela n'a pas d'importance : pour que la loi demeure la loi pour tous, elle doit être réaffirmée par l'enseignant et par le groupe. Intervenir pour stopper un fait perturbateur est nécessaire. Parfois le rappel de la loi et une injonction verbale ne suffisent pas, mais l'intervention physique n'est autorisée que pour porter assistance à une personne en danger.

Procédures et sanctions

Les procédures mises en œuvre et les sanctions doivent respecter le droit et le règlement départemental, qui précise les sanctions autorisées. Le Conseil n'est pas un tribunal. Celui qui est accusé peut se défendre. S'il est bien l'auteur du fait, une solution personnalisée et éducative est recherchée. Une réparation lui est proposée. Si c'est plus grave, et s'il y a récidive, il peut perdre la possibilité d'exercer un droit pendant un temps déterminé : aller dans un atelier, choisir son lieu de récréation, prendre la parole au Conseil... S'il continue à se mettre « hors la loi », après une proposition d'aide et un engagement à modifier son comportement, il risque d'être « exclu » provisoirement du groupe. Il pourra être réintégré, à sa demande. C'est une décision exceptionnelle à n'utiliser qu'en dernier recours.

Le fonctionnement de la classe repose sur la responsabilisation des enfants. Qu'il s'agisse de citoyenneté, d'éthique coopérative, d'exercice des libertés, de partage du pouvoir, d'engagement, d'infraction à la règle commune, la notion de responsabilité est essentielle. Être un individu libre et autonome, c'est être capable de prendre des décisions seul et d'en assumer les conséquences. Il n'est pas de liberté sans responsabilité.

EN CONCLUSION

Pour qu'une école respectueuse de la dignité des enfants et de ses droits, reconnus par la Convention des Nations Unies de 1989, s'appuyant sur les principes fondamentaux du droit, puisse aujourd'hui se construire, il est impératif que nous poursuivions les réflexions et les actions commencées par les pionniers de l'éducation libertaire, de l'éducation nouvelle et de l'école socialiste, il y a déjà plus de cent ans, en prenant en compte les innovations des praticiens-chercheurs et les travaux des chercheurs.

Les devoirs à la maison

« Six heures de classe bien employées constituent un maximum au-delà duquel un supplément de travail soutenu ne peut qu'apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants. Enfin, le travail écrit, fait hors de la classe, hors de la présence du maître et dans des conditions matérielles et psychologiques souvent mauvaises, ne présente qu'un intérêt éducatif limité.

En conséquence, aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif et les inspecteurs départementaux de l'enseignement du premier degré sont invités à veiller à son application stricte. » Circulaire du 29 décembre 1956.

Aucun devoir écrit à la maison n'est donné à faire aux enfants. Un travail, très limité dans le temps, est demandé chaque jour : apprentissage et/ou révision de vocabulaire, de conjugaison, des tables d'addition et multiplication, de leçons, lecture quotidienne, recherche documentaire en lien avec les projets de la classe...

Autres textes relatifs à la question des devoirs à la maison

Circulaire n°71-38 du 28/01/1971

" La circulaire du 29/12/1956 publiée en application de l'arrêté du 23/11/1956 relatif à la suppression des devoirs du soir rédigés à la maison ou en étude, a fait l'objet de rappels successifs et sans ambiguïté. Je tiens à préciser que l'arrêté du 7 août 1969 aménageant la semaine scolaire et sa circulaire d'application du 2 septembre 1969 ne modifient pas, sur ce point, l'arrêté et la circulaire de 1956 : il reste interdit, dans l'enseignement élémentaire, de donner des travaux écrits à exécuter à la maison ou en étude. Les raisons sur lesquelles se fondait cette interdiction dans les textes de 1956 gardent aujourd'hui toute leur valeur."

Circulaire n° 94-226 du 06/09/1994

(...) les élèves n'ont pas de devoirs écrits en dehors du temps scolaire à la sortie de l'école. Le travail donné par les maîtres se limite à un travail oral ou des leçons à apprendre. Les circulaires du 29/12/1956, du 28/01/1958 et du 28/01/1971 sont abrogées."

Les évaluations nationales

« Toute tentative de travail par cycle d'apprentissage, en divers modes de regroupement des élèves, de pratiques d'individualisation des parcours de formation, de mises en place d'une évaluation formative, d'introduction de situations d'apprentissage plus riches, le tout proposé pour tenter de donner plus de sens aux savoirs, sont des expériences absurdes si elles sont mises en place dans un système qui n'a pas rompu avec la sélection. Celle-ci biaise en effet systématiquement le sens le plus profond de la culture et d'une école au service de chacun. Toute signification d'un savoir, d'une compétence, ressort défigurée quant l'état de sa construction se fait couperet. »
Etiennette VELLAS, GFEN.

Un dispositif pédagogique pensé, réfléchi et choisi par l'enseignant prend sa légitimité aussi dans la cohérence des actes et propositions qui l'accompagnent. Les modalités d'évaluation imposées dans le cadre des évaluations nationales CM2 ne permettent pas la continuité du contrat didactique de la classe et abolissent de fait la liberté pédagogique. De plus, l'inadéquation observée compétences/exercices, et le codage binaire n'en font pas un outil pertinent pour le maître, dans le but d'analyser les difficultés de l'enfant, ou dans le souci de communiquer avec les parents.

Les conditions dans lesquelles se déroulent ces évaluations (prime à la remontée des résultats, risque de publication et de mise en concurrence des écoles, support possible d'évaluations des enseignants) autorisent à s'interroger sur leurs réelles finalités.

Ainsi, les enfants de troisième année du cycle ne participent pas à la campagne d'évaluations nationales CM2. Cependant, tout est mis en place pour mesurer les progrès des élèves, par une démarche respectueuse et adaptée, et l'information aux familles est régulière.

L'aide personnalisée

Liée à la réduction de la semaine scolaire, une nouvelle obligation de service des enseignants existe depuis la rentrée 2008. Ce sont 60 heures annuelles dévolues à de l'aide personnalisée, du travail en groupes restreints, ou le cas échéant consacrées au renforcement de la formation professionnelle continue des enseignants (circulaire n° 2008-105 du 6-8-2008).

Le maître de la classe met en œuvre l'aide personnalisée, il s'appuie pour cela sur l'ensemble des moyens disponibles. Le premier de ces moyens est la différenciation pédagogique dans la classe pendant les 24 heures d'enseignement dues à tous les élèves (circulaire n°2008-082 du 5 -6-2008). C'est ce moyen qui est mis en œuvre dans la classe. Pour cela, les enseignantes ont mené une réflexion sur la différenciation pédagogique, les modalités d'aide et d'accompagnement des enfants rencontrant des difficultés, par l'adulte ou par ses pairs, en instituant la coopération, l'entraide ou pour certains cas particuliers, le tutorat.

La mise en place d'un nouvel outil, permettant aux enfants d'être pleinement acteurs de leurs apprentissages et progression, rendant plus aisée la différenciation pédagogique et l'aide personnalisée, est inscrite dans l'axe II du projet d'école 2009-2012, validé par l'Inspecteur.

L'obligation de service est réalisée par la rencontre approfondie et individuelle avec chaque famille le nécessitant (début de cycle, difficulté d'apprentissage ou de comportement, ...). Ce lien avec les parents, souvent trop ténu (le temps prévu par l'institution pour la relation avec les parents, mais aussi les travaux en équipes pédagogiques -conseil des maîtres et de cycle- ainsi que pour l'élaboration et le suivi des projets personnalisés de scolarisation pour les élèves handicapés s'élèvent à 24 heures annuelles !) est indispensable pour aider l'enfant à devenir élève, pour expliciter les attendus de l'école, pour entendre les questions ou inquiétudes des familles, pour dédramatiser des difficultés passagères ou rechercher ensemble des solutions à des comportements inadaptés, que ce soit à l'école ou à la maison, dans la mesure où ils interfèrent avec les apprentissages de l'enfant. Les familles sont reçues autant que possible en présence des deux enseignantes de la classe, et en présence de l'enfant pour tout ou partie de l'entretien.

Il arrive que des enfants nécessitent une aide particulière, spécialisée, et ne relevant donc pas du champ des compétences de l'enseignant. A l'école de Belmontet, aucune prise en charge par le RASED n'est mise en place depuis déjà plusieurs années. Le dispositif d'aide personnalisée ne peut pourtant s'y substituer. Il ne peut non plus être mis en œuvre en plus des heures d'enseignements obligatoires et communes à tous, le décret n°90-788 du 6-9-90 précisant, article 10-1, que les aménagements prévus ne peuvent avoir pour effet d'organiser des journées scolaires dont les horaires d'enseignement dépassent six heures. Le temps d'aide personnalisée est un temps d'enseignement, comme le confirme la circulaire n° 2008-042 du 4-4-2008 : la modification des horaires de l'école primaire à 24 heures d'enseignement pour tous les élèves permet dès la rentrée scolaire de disposer de deux heures d'enseignement par semaine pour aider les enfants qui en ont le plus besoin.

Les projets de la classe

Les apprentissages s'articulent autour des grands projets annuels de la classe. Certaines disciplines voient émerger des projets à plus court terme (technologie, arts visuels..)

La correspondance scolaire

Le journal scolaire

Le théâtre

Le jardinage

La classe découverte

La correspondance scolaire

La correspondance existe depuis 4 ans dans cette classe. Elle a pris des formes différentes selon les années.

Première année (2006-2007) : première expérience de correspondance avec un cycle III de Vence, classe de Virginie Solnon. Les envois sont essentiellement constitués de textes documentaires et argumentatifs, peu d'échanges entre enfants, cela ne correspond pas à nos attentes, et nous prendrons contact avec le cycle III de Caroline Prunes, à Bruniquel en cours d'année. La proximité des écoles permet d'envisager deux rencontres, une à Belmontet à l'occasion du carnaval et l'autre à Bruniquel (découverte du village).

Seconde année (2007-2008) : correspondance avec des classes du réseau Marelle, et plus particulièrement avec la classe de Philippe Lamy, dans le 77. La rapidité des échanges par fax permet une communication rapide, les enfants investissent ce nouvel outil et s'envoient des défis mathématiques, des créations poétiques...

Troisième année (2008-2009) : pour la première fois, la classe correspond avec une classe éloignée avec un projet de rencontre, dans le cadre d'un voyage-échange. C'est une expérience très marquante pour les enfants qui découvriront d'autres familles et d'autres lieux, et seront chargés de faire découvrir leur environnement et d'accueillir leur correspondant dans leur famille. Les enfants ont été très impliqués, cela a été l'occasion de renforcer les liens entre familles et école. Ce projet s'est construit sur la base de la solide expérience de Philippe Bertrand, directeur et maître de la classe de cycle III de Quéven.

Quatrième année (2009-2010) : retour à une correspondance plus classique, avec une classe qui a par ailleurs déjà un projet de voyage, nous ne nous verrons donc pas. Les échanges sont réguliers, à la fois individuels et collectifs. C'est la première expérience de correspondance pour cette classe de cycle III de Gilles Baqué à Montpellier, et les enfants de Belmontet ont pris très au sérieux leur statut de tuteurs en début d'année (correction, présentation, rythme d'envoi).

La correspondance est une activité d'apprentissage à part entière dans la classe. Du temps est donné aux enfants pour permettre la qualité de la rédaction, le soin apporté à la recopie, à la décoration de la lettre. L'apprentissage du code orthographique prend tout son sens dans ce contexte de communication vraie. Les lettres collectives permettent un travail de tout le groupe qui sera réinvesti (formulation, syntaxe, plan) dans les écrits personnels. Elles donnent lieu à des recherches, des enquêtes pour chaque classe.

Avec le journal scolaire, la correspondance est l'occasion de travailler de multiples types d'écrits :

- des comptes-rendus d'activités, de sorties, ...
- des modes d'emploi pour fabriquer...
- des recettes
- des règles de jeux
- des devinettes, des charades, des poésies ou comptines
- des histoires (textes libres narratifs)
- des résumés de lecture
- des enquêtes, des problèmes, des recherches diverses et variées...
- des questionnaires...
- des textes argumentatifs

La meilleure évaluation de cette activité d'expression est le souhait chaque année renouvelé par les enfants de trouver une nouvelle correspondance pour l'année suivante.

« ... Il faut que la correspondance ne devienne pas le sucre qui fait avaler la mauvaise soupe de l'orthographe, mais l'enjeu de l'apprentissage de l'orthographe ! » Bernard Jay, IUFM de RENNES

Le journal scolaire

Le journal est une proposition que j'ai faite aux enfants en arrivant à Belmontet il y a quatre ans. Ce n'est pas un journal au sens légal du terme, car il ne fait l'objet pour l'instant d'aucune déclaration de publication. C'est un outil qui vit plus ou moins en fonction des groupes, des années.

L'expérience de cette année 2009-2010 devrait inciter les enfants de la classe à le faire perdurer. En effet, si au départ, la classe s'est emparée de l'idée et a produit 4 numéros d'un petit format (4 à 8 pages A5) la seconde année, ce support n'a pas été retenu par les enfants. La classe inscrite précédemment sur un réseau d'échange de journaux continuait pourtant à recevoir les publications d'autres écoles, mais sans que cela n'incite les enfants à produire leur propre journal. Le journal scolaire n'était donc qu'un support de lecture.

L'an passé, les enfants ont fait vivre deux numéros, en partenariat avec leurs correspondants, à l'occasion des rencontres du voyage-échange : un journal relatant le séjour des bretons à Belmontet, et un autre pour rapporter leur expérience à Quéven.

Cette année, les enfants s'attachent à produire un numéro par période. La cinquième période devrait même en compter deux, dont un « spécial classe-découverte ». Nous associons la classe de cycle II en leur laissant la place de publier un article également.

Qui sont les lecteurs ?

L'ensemble des enfant est destinataire d'un exemplaire, qui va donc dans les familles. Nous envoyons un exemplaire pour chacun des correspondants, et envoyons quelques exemplaires à la classe de Quéven. Des exemplaires sont remis aux amis de l'école : mairie et conseillers municipaux, DDEN, et de façon informelle à Messieurs l'IA et l'IEN.

Des lecteurs ont souhaité pouvoir être « abonnés », la mairie envisage un mode de distribution plus large vers les administrés. Il faut donc envisager un dépôt légal du journal, et donc son inscription pérenne dans les projets des enfants de l'école.

Que trouve-t-on dans le journal de classe ?

Tous les textes que les enfants jugent publiables, c'est-à-dire dignes d'intérêt et aboutis : textes libres narratifs, compte-rendus, créations poétiques, fiche de fabrication, ... ainsi que des dessins et recherches mathématiques.

Il y a des rubriques qui reviennent plus ou moins. Elles sont pour l'instant le fait de l'enseignant. La mise en page est également réalisée par l'enseignant, la classe n'étant équipée que depuis quelques semaines en ordinateurs. Le dernier numéro (à ce jour n°4) a été intégralement saisi par les enfants.

Pourquoi un journal ?

C'est un support de communication vraie, à ce titre porteur de sens pour les enfants et donc investi. Comme tout écrit destiné à publication (voir la correspondance), il nécessite un usage normé du code orthographique, une syntaxe correcte, et doit susciter l'intérêt de ses lecteurs.

Le théâtre

La classe est inscrite pour la troisième année à l'action THÉÂ de l'OCCE. Ce sont les enfants qui ont demandé à pratiquer une activité d'expression dramatique, après avoir eu une première expérience de jeu, suite à la réalisation d'un livre en classe découverte (écriture de l'histoire, illustration, typographie, impression, reliure).

Ce que permet le partenariat avec l'OCCE

Les classes inscrites bénéficient d'un accompagnement tout au long de l'année. Deux jours de formation sont proposés aux enseignants sur temps personnel. Un comédien ou un danseur, en fonction du projet, intervient dans la classe une dizaine d'heures. Des rencontres sont organisées, la classe participe à une rencontre en Lot-et-Garonne, ce qui lui permet de rencontrer l'auteur des textes étudiés, des professionnels, d'autres classes inscrites au projet... Cette année, il y aura également deux rencontres en Tarn-et-Garonne, en juin.

Pourquoi et comment, le théâtre ?

L'objectif n'est pas la traditionnelle représentation de fin d'année, même si cette opportunité permet une valorisation du travail des enfants auprès des parents. Mais ce public, pourtant intéressé au premier chef, est rarement le plus attentif..

L'activité dramatique permet à la classe de pénétrer si ce n'est l'œuvre complète d'un auteur, au moins un panel de 5 à 6 ouvrages, qui sont lus, étudiés, mis en relation. Une œuvre qui retient particulièrement l'attention des enfants est choisie, et des scènes travaillées.

C'est un véritable moment de coopération, d'échanges, qui permet aux enfants de vivre les relations scolaires dans un autre cadre. Certains enfants rencontrant des difficultés par ailleurs peuvent par cette activité contribuer eux aussi à la construction de savoirs, être valorisés par leurs trouvailles.

La dimension coopérative du théâtre, mettant en scène des groupes entiers d'enfants malgré un nombre de rôles souvent réduit, engage enseignants et enfants dans un processus de création. Il faut au préalable avoir rassemblé toutes les conditions pour qu'en confiance chacun s'exprime, écoute, se confronte à l'autre et à lui-même. Ainsi, la réussite de cette activité dépend étroitement des relations existantes dans la classe, du rapport qu'entretiennent tous ses acteurs.

Et au-delà du théâtre...

Nombre d'activités scolaires découlent directement du jeu dramatique : lectures silencieuse ou expressive, expression libre de l'enfant, créations poétiques, recherches documentaires sur l'auteur, les lieux, les personnages, réalisation d'enquêtes, rédaction de compte-rendus, ...

Le jardinage

La petite école de Belmontet a été entièrement rénovée en 2004. Depuis, les deux cycles sont regroupés. Les locaux sont spacieux, clairs et agréables, et un pré augmente l'espace de jeu de la cour de récréation. Mais il n'y avait, pré mis à part, aucun espace vert ou fleuri.

Dans l'objectif d'amener les enfants à s'intéresser à la qualité de leur environnement, à le respecter et l'améliorer, l'équipe enseignante a inscrit l'école entière à l'action « apprendre en jardinant » de l'OCCE. Bien entendu d'autres apprentissages se sont greffés, en sciences, en maîtrise de la langue ou en mathématiques (mesures...).

La première année de mise en œuvre du projet, l'école a remporté le premier prix des petits jardiniers.

Depuis, il s'agit de conserver l'existant, s'occuper des vivaces, des bulbes chaque année, fleurir les espaces aménagés (bacs et jardinières), semer au carré potager.

Un autre projet se greffe alors : l'an passé, avec les « arts de la table », les enfants ont cultivé des aromates et cuisiné leurs récoltes. Cette année, le cycle III a choisi de créer des mini-jardins individuels, dans le cadre d'un projet cependant coopératif.

Le projet 2010

Chaque enfant trouve et transforme un objet mis au rebut ou abandonné, inusité, pour en faire un contenant, d'une taille maximale de 30x30 environ.

En fonction de la forme, de la couleur, du style de son contenant, il prévoit certains types de plantes (taille, couleur, ...). Le projet est d'abord dessiné sur une photographie du contenant, puis il sera mis en œuvre, et pris en photo. L'ensemble des réalisations sera agencé pour créer un jardin insolite. Les dessins et photographies finales seront rassemblées en un album reprenant l'ensemble du projet.

Il est prévu d'organiser une sortie chez un horticulteur-producteur courant mai afin d'y faire les achats et d'y découvrir une activité professionnelle particulière.

Les enfants auront aussi à budgétiser les achats en faisant préalablement les comptes de leur coopérative de classe.

La classe découverte

Il y a chaque année un voyage scolaire, nous permettant d'approfondir un projet, qu'il soit de maîtrise de la langue et expression (atelier du livre, 2007), lié aux pratiques d'EPS (activités de pleine nature, 2008), associé à un projet plus large de correspondance (voyage-échange Belmontet/Quéven, 2009) ou qu'il conjugue découverte d'un milieu et initiation au développement durable.

Cette année et comme l'an passé, seule la classe de cycle III a envisagé un voyage scolaire. Pour le voyage-échange, les enfants des deux classes concernées avaient pris une très large part à la mise en oeuvre du projet. Mais le caractère particulier de l'accueil dans les familles nécessitait un très fort étayage par les adultes. C'était aussi pour moi la première expérience de voyage-échange, avec un long trajet en train et je n'ai pas autant que désiré rendu les enfants auteurs du projet.

La particularité du projet de cette année est d'être presque intégralement conduit par les enfants.

Les apprentissages visés dans une interdisciplinarité très large, nécessitent l'utilisation d'outils tels la BCD, la navigation internet, le fax ou encore le téléphone et couvrent les champs suivants :

- géographie (topographie, études de cartes, analyse des activités humaines)
- sciences naturelles (découverte de la faune et de la flore)
- sciences physiques (initiation aux énergies renouvelables)
- mathématiques (calculs liés au coût, mesures des distances et durées du voyage)
- maîtrise de la langue (rédaction de courriers, compte-rendus, enquêtes, recherches documentaires, exposés)
- EPS (réaliser une marche de plusieurs heures en moyenne montagne)

Mais un des objectifs majeurs est l'élaboration et la concrétisation d'un projet d'enfants par les enfants et pour eux-même, l'aboutissement ne pouvant se faire que si la coopération fonctionne dans la classe, car la tâche est bien entendu trop ardue pour n'être menée que par quelques uns.

Les enfants doivent s'adresser à des adultes ayant des statuts différents, en usant d'un registre particulier, ils apprennent à se positionner comme de véritables interlocuteurs. Il n'est pas toujours facile d'être reconnu dans ce rôle d'enfant responsable, l'adulte de la classe sert alors de médiateur pour appuyer la demande faite par les enfants.

Voir le projet pédagogique et éducatif.

Les différents supports

Les enfants ont chacun à disposition leur matériel individuel :

1 grand cahier du jour (couleur différente selon l'année dans le cycle)

C'est le cahier de travail quotidien. Les enfants y notent leurs rituels, exercices, entraînements, textes individuels... Il est corrigé au fur et à mesure et autant que possible en présence de l'enfant. Il est amené à la maison régulièrement, les parents prenant ainsi connaissance d'une part du travail de l'enfant à l'école, il revient signé. C'est le même cahier pour toute la semaine, les enseignantes ayant choisi un support commun.

1 classeur

Il est prévu pour les travaux relatifs aux disciplines d'éveil : histoire, géographie, sciences, technologie. Mais pour certains champs ou activités, les supports utilisés dans les faits sont des affiches, le journal, le cahier de voyage...

1 cahier d'écrivain

C'est un cahier d'écrits intimes, qui peuvent être partagés par l'enfant s'il le souhaite, et seulement dans ce cas. Les textes ne font pas l'objet d'un travail en langue (correction orthographique, syntaxe, conjugaison...), sauf dans un souci de communication. Dans ce cas, cette part du travail peut revenir à l'enfant, aidé par l'adulte ou des pairs, ou au groupe classe.

1 bloc-note

Composé de feuilles blanches A5 reliées, il permet l'expression graphique de l'enfant, la contrainte étant de n'utiliser que le crayon noir. Il sert également de support aux recherches en créations mathématiques. Il est disponible et utilisable presque sur tous les temps.

1 porte-vues

Ce support a plusieurs fonctions : on y trouve le livret de l'élève (suivi PIDAPI), les fiches d'apprentissage en vocabulaire et conjugaison, les plans pour les fichiers de travail individualisé, ainsi que les documents en cours d'utilisation (leçon, théâtre, texte en cours d'écriture ou de correction...)

Au-delà du travail quotidien, les activités des enfants se retrouvent sur d'autres supports qui les valorisent, en particulier les affiches (essentiellement pour les exposés), le journal, et dès que possible, le blog, action inscrite au projet d'école.

Les enfants utilisent pour leurs apprentissages le matériel collectif :

Fichiers de lecture PEMF

Ce sont 5 collections de 48 fiches chacune, auto-correctives, d'entraînement à la lecture, qui permettent à l'enfant de devenir un lecteur capable, en toute circonstance, d'adapter ses stratégies de lecture à ce qu'il lit et à ce pourquoi il lit, pour obtenir l'autonomie face à l'écrit. Des situations mettent en œuvre des compétences de lecture sélective, d'anticipation et de lecture fine.

D'autres fichiers de lecture, par empan, par inférence, sont proposés en fonction des besoins.

Fichier d'incitation à l'écriture

Ce sont une vingtaine de fiches posant des contraintes d'écriture ludiques mais cependant complexes, permettant à l'enfant à court d'idée de s'engager dans un travail.

Fichiers d'orthographe PEMF

Deux fichiers couvrent l'ensemble du cycle. Cette année, on ne les utilise que très ponctuellement, en banque d'exercices d'entraînement, car ils ne nous semblent pas pertinent en usage régulier.

Fichier de résolution de problèmes

Appelé le fichier B, ou fichier vert, c'est une banque de 100 problèmes progressifs et auto-correctifs.

Fichier « Méthodomatiques »

Fichier d'aide à la résolution de problèmes, par la lecture des énoncés, le tri des données et la schématisation.

... et PIDAPI...

PIDAPI

PIDAPI (Parcours Individualisé et Différencié des Apprentissages et Pédagogie Institutionnelle) est un fichier de travail et d'évaluation en autonomie. Ce fichier propose une progression d'apprentissages dans les domaines de la maîtrise de la langue et des mathématiques. Le fonctionnement de PIDAPI se fait en autonomie, chaque élève travaillant à son niveau et en fonction de ses besoins. Les corrections sont individuelles, en classe sur le temps de travail.

La démarche

Les outils de la démarche PIDAPI s'inscrivent dans une logique d'enseignement globalisante. Ainsi, les fiches auto-correctives ne sont pas des supports à des activités occupationnelles. Elles arrivent en complément d'un ensemble plus complexe et correspondent à un dispositif qui permet aux élèves, en fonction de leur profil, d'entrer dans une dynamique d'apprentissages scolaires. Nous entendons par apprentissage une modification durable des représentations. La démarche PIDAPI propose une différenciation pédagogique à quatre niveaux. Il est alors permis aux élèves de choisir parmi ces approches celles qui optimiseront leurs efforts dans le travail scolaire.

- *des activités individualisées* guidées par les ceintures et les fiches auto-correctives. Chaque élève s'entraîne à la maîtrise de compétences reconnues de son niveau par les étages de ceintures. La batterie de fiches combine des moments d'évaluation diagnostique (pré-ceintures et parties « Qu'est-ce que je sais faire » des fiches), d'évaluation formative (tests des fiches et ceintures) et d'évaluation sommative (ceintures) ;
- *des activités d'entraide* où des enfants reconnus experts (généralement par des ceintures) ont la possibilité d'aider des camarades. Ces situations sont possibles de manière informelle le plus souvent grâce à l'organisation en équipe du groupe classe. L'entraide ne consiste pas à donner des solutions, aussi, elle fait régulièrement l'objet de séances d'appropriation ;
- *des activités coopératives et collectives* fédérant l'ensemble d'un groupe classe autour de projets nécessitant le transfert des compétences scolaires (gestion de la coopérative de classe, publication du journal scolaire, correspondance, créations mathématiques, ...) Le but de ce travail tend à ce que d'une part les productions retravaillées le soient afin d'être communiquées et d'autre part parce que c'est dans la fréquente répétition des corrections diverses qu'opèrent les apprentissages liés au transfert des connaissances ;
- *des moments de « leçons »* où les élèves suivent une séquence pédagogique apportée par l'enseignant de la classe. Les notions relatives à ces moments correspondent soit à des compétences de base, soit à des compétences dont l'emploi dans les activités précédentes a posé question à une majorité d'enfants. Ces moments de transmission sont envisageables soit de manière collective avec l'ensemble des élèves de la classe soit lors des temps de travail personnel avec un petit groupe concerné par les mêmes notions. Il s'agit alors ici d'une combinaison entre la première et la dernière de ces formes de différenciation.

Les fiches

Les différentes fiches sont en accès libre. On trouve trois sortes de fiches pour le français et les maths.

Les pré-ceintures

Proposées en évaluation diagnostique, elles permettent de savoir où en est un élève par rapport à un certain nombre de compétences comprise dans la couleur de ceinture qu'il souhaite passer. Les enfants ne doivent pas demander d'aide pour cette partie du travail.

Les tests

Les compétences échouées lors du passage de la pré-ceinture nécessitent un travail particulier, avec une leçon, des entraînements systématiques, et une évaluation bilan de la compétence. Les entraînements sont auto-correctifs, le test est présenté à l'enseignante pour validation.

Les ceintures

Lorsqu'une pré-ceinture est totalement réussie, elle est suffisante pour indiquer le niveau d'expertise de l'enfant. Mais lorsque plusieurs compétences donnent lieu au travail d'entraînement, alors l'enfant, une fois tous les tests réussis, va de nouveau éprouver ces compétences fondamentales dans une batterie d'exercice correspondant avec le travail effectué lors des tests. Les compétences à nouveau évaluées sont celles de la ceinture en cours et de la ceinture précédente.

Le simple et seul recours à ces outils est une condition nécessaire mais non suffisante à l'acquisition de la complexité. Ainsi, PIDAPI permet aux élèves de travailler selon leur niveau et à leur manière mais, seule et sans les techniques coopératives issues de la Pédagogie Freinet, ne sert en rien leur épanouissement.

Effets pédagogiquement intéressants

Cette démarche a plusieurs effets pédagogiquement intéressants :

- Elle propose aux enfants de travailler des éléments situés dans ce que l'on nomme leur zone de proche développement, c'est à dire ni exactement à leur mesure ni non plus hors de leur portée mais juste au-delà de ce qu'ils maîtrisent déjà afin de les conduire vers une évolution personnalisée.
- Elle propose une pédagogie de la réussite basée sur la recherche de maîtrise. L'esprit général dans lequel les enfants s'inscrivent, est que : soit ils sont reconnus compétents par la classe, soit ils sont considérés comme « non encore compétents. » De plus, tous les enfants disposent au moins d'une ceinture dans laquelle ils se sentent grands, ne serait-ce que par l'aide qu'ils peuvent apporter aux plus petits. Dans la classe, un tableau de ceinture appelé « Je grandis » reprend les ceintures de chacun, ce qui crée assez facilement un climat d'émulation plus que de compétition.
- Elle permet à la classe de vivre assez aisément des moments de réelle individualisation, où chacun s'attache à un travail qui lui est propre et qui diffère très souvent de celui des copains.
- Elle se veut un support à l'entraide et à la coopération entre enfants. Par exemple, les « verts en calcul » deviennent en même temps des experts potentiels pour ceux qui en manifesteraient la demande mais aussi des élèves en mesure de solliciter un « bleu » pour une compétence spécifique.
- Pendant ces moments de travaux sur ceintures, l'enseignant est alors à même de pouvoir centrer son action sur une aide personnalisée auprès d'enfants en blocage autour d'un même domaine. Il constitue avec eux un petit groupe de travail dont le but est d'explorer ensemble la fiche et de tenter à plusieurs de parfaire les apprentissages.
- Enfin, cette démarche complète de manière différenciée les autres approches didactiques choisies par l'enseignant et vient soit apporter de nouveaux contenus aux enfants soit les aider à comprendre autrement une connaissance déjà abordée lors d'un temps de travail collectif. L'inverse est aussi vrai.

Le port-folio

C'est le document auquel se réfère l'enfant pour suivre sa progression, il sert de livret d'évaluation sur l'ensemble du cycle. Il comporte l'ensemble des fiches ceintures, par discipline, les fiches trimestrielles de bilan ainsi que des fiches outils et mémos (vocabulaire, conjugaison, ...) qui sont distribuées à tous ou en fonction des besoins personnels des enfants. En fin de port-folio figurent les fiches de progression pour les différents supports de travail individualisé.

Les rituels

A chaque jour est associé un rituel. Les pratiques ritualisées sont reconnues comme instaurant un climat de confiance, de quiétude. Cette activité rituelle [simple] en amont du temps de travail individualisé [complexe] a été pensée pour faciliter la mise au travail des enfants. En effet, pour certains enfants il est difficile de savoir vers quelle tâche se diriger, et l'adulte ne peut guider trop d'enfants en même temps. Le rituel crée une ambiance studieuse préalable à l'entrée en travail personnel des enfants et échelonne le début de cette activité, qui induit de par sa nature des déplacements (accès aux différents fichiers).

Rituel du lundi

les enfants doivent préparer deux conjugaisons chez eux, en se référant aux fiches d'apprentissages de conjugaison du porte-vues. Le choix des verbes et temps est libre, mais orienté par les travaux et besoins des enfants dans les activités collectives de la classe.

Rituel des mardi et vendredi

les enfants doivent étudier 5, 10 ou 15 mots de l'échelle Dubois chez eux. Ils se les dictent par deux. Les mots sus sont marqués, l'enfant recopie 5 fois les mots orthographiés avec erreur, il les étudiera à nouveau pour la prochaine séance.

Rituel du jeudi

les enfants posent et calculent deux opérations. La progression suit la fiche d'opérations du porte-vues, donnée en début de cycle. Ce travail n'a pas à être préparé à la maison.

Le temps de travail personnel

C'est un temps quotidien de 45 minutes à 1 heure durant lequel l'enfant peut avoir différents types d'activités. Les outils mis à disposition, le plan de travail, permettent à l'enfant d'acquérir une certaine autonomie, de se responsabiliser. L'enseignant peut aider les enfants le nécessitant (en terme d'apprentissages ou de méthodologie) et apporter correction et soutien nécessaires.

L'équilibrage des activités sur la semaine est assuré et vérifié grâce au plan de travail.

Apprentissage PIDAPI

L'enfant suit son évolution personnelle, travaillant à son rythme mais pas forcément seul. Il peut s'associer à un ou plusieurs autres élèves pour étudier une notion, il peut demander de l'aide auprès de l'adulte ou d'un pair. Ce n'est que lors de la validation d'une compétence (temps d'évaluation) que l'enfant travaille seul obligatoirement.

Travail individualisé

Les activités possibles sont inscrites sur le plan de travail hebdomadaire. Les fichiers utilisés sont ceux édités par la PEMF, qui sont progressifs, accessibles et auto-correctifs. L'enfant peut choisir et recopier une poésie, écrire un texte libre, résoudre des problèmes, travailler la compréhension et la prise d'indices en lecture...

Les projets

Lorsqu'un enfant est engagé dans un projet personnel ou de classe, il peut y travailler, seul ou en petit groupe (rédiger un courrier, faire une recherche documentaire...)

Le plan de travail est un outil qui évolue régulièrement, pour s'adapter aux besoins des enfants. Il doit permettre de prévoir des activités, puis de vérifier leur réalisation et reporter au lendemain le cas échéant. Modèle du plan de travail utilisé en ce moment :

LUNDI /	MARDI /	JEUDI /	VENDREDI /
Rituel : conjugaison	Rituel : les échelles	Rituel : opération	Rituel : les échelles
PIDAPI	PIDAPI	PIDAPI	PIDAPI
F :	F :	F :	F :
M :	M :	M :	M :
Travail personnel	Travail personnel	Travail personnel	Travail personnel
copie poésie <input type="checkbox"/>	copie poésie <input type="checkbox"/>	copie poésie <input type="checkbox"/>	copie poésie <input type="checkbox"/>
texte libre <input type="checkbox"/>	texte libre <input type="checkbox"/>	texte libre <input type="checkbox"/>	texte libre <input type="checkbox"/>
fichier lecture <input type="checkbox"/>	fichier lecture <input type="checkbox"/>	fichier lecture <input type="checkbox"/>	fichier lecture <input type="checkbox"/>
fichier B <input type="checkbox"/>	fichier B <input type="checkbox"/>	fichier B <input type="checkbox"/>	fichier B <input type="checkbox"/>
fichier méthodo <input type="checkbox"/>	fichier méthodo <input type="checkbox"/>	fichier méthodo <input type="checkbox"/>	fichier méthodo <input type="checkbox"/>
créa-math <input type="checkbox"/>	créa-math <input type="checkbox"/>	créa-math <input type="checkbox"/>	créa-math <input type="checkbox"/>
Projet personnel	Projet personnel	Projet personnel	Projet personnel
-	-	-	-
-	-	-	-
Évaluation de mon travail	Évaluation de mon travail	Évaluation de mon travail	Évaluation de mon travail

L'informatique

Retenue dans le cadre des dotations Écoles Numériques Rurales dès la première vague, l'école a été équipée en cours de second trimestre 2009-10. La classe de cycle III est désormais équipée d'une tableau blanc interactif, utilisable par le cycle II de façon concertée, et l'école est équipée d'une classe mobile composée de 8 postes-élève et un poste-enseignant, tous connectés par réseau wifi.

L'utilisation de l'informatique en classe n'en est donc qu'à ses balbutiements.

L'école a été également dotée de différentes ressources, et est en particulier abonnée aux sites de recherches documentaires.

Le maniement de l'outil ne peut s'apprendre qu'en l'utilisant à dessein, le reste sera décontextualisé et de ce fait bien moins efficace. Les utilisations peuvent prendre de nombreuses formes en fonction des besoins des enfants. Les différents projets qui se dessinent sont, dans le cadre du B2i :

- Réalisation d'un exposé à l'aide d'Internet et présentation sous forme diaporama.
- Recherche et écoute de musique sur Deezer, utilisation de Youtube.
- Écriture d'un minilivre, impression.
- Participation coopérative à un site : création d'un blog classe sur le site de l'ICEM.
- Traitement de photos, de films.
- Entraînement ou découverte par différents logiciels ou CR-ROM...

Il sera nécessaire de rédiger une charte de l'utilisation de l'informatique à l'école, et d'envisager un véritable travail d'éducation. La quantité d'informations disponibles sur Internet est telle qu'il est difficile de s'y repérer mais on tombe rapidement sur des sites marchands ou encore d'autres catégories : xénophobes, pornographiques, racistes, violents, etc. La consultation est interdite à l'école bien entendu, cependant le débat est important et il doit avoir lieu en classe, de façon à éduquer les enfants pour que d'eux-mêmes ils refusent l'utilisation de ces sites.

Les invariants pédagogiques

...C'est une nouvelle gamme des valeurs scolaires que nous voudrions ici nous appliquer à établir, sans autre parti pris que nos préoccupations de recherche de la vérité, à la lumière de l'expérience et du bon sens. Sur la base de ces principes que nous tiendrons pour invariants, donc inattaquables et sûrs, nous voudrions réaliser une sorte de Code pédagogique ... Célestin Freinet, 1964.

- Invariant n°1** L'enfant est de la même nature que nous.
- Invariant n° 2** Être plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres.
- Invariant n° 3** Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.
- Invariant n° 4** Nul - l'enfant pas plus que l'adulte - n'aime être commandé d'autorité.
- Invariant n° 5** Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.
- Invariant n° 6** Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.
- Invariant n° 7** Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.
- Invariant n° 8** Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.
- Invariant n° 9** Il nous faut motiver le travail.
- Invariant n° 10** Plus de scolastique.
- Invariant10 bis** Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.
- Invariant10 ter** Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail.
- Invariant n° 11** La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'Ecole, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.
- Invariant n° 12** La mémoire, dont l'Ecole fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est vraiment au service de la vie
- Invariant n° 13** Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Etudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs.
- Invariant n° 14** L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté spécifique fonctionnant comme en circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu
- Invariant n° 15** L'Ecole ne cultive qu'une forme abstraite d'intelligence, qui agit, hors de la réalité vivante, par le truchement de mots et d'idées fixées par la mémoire.
- Invariant n° 16** L'enfant n'aime pas écouter une leçon ex cathedra
- Invariant n° 17** L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.
- Invariant n° 18** Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public.
- Invariant n° 19** Les notes et les classements sont toujours une erreur.
- Invariant n° 20** Parlez le moins possible.
- Invariant n° 21** L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.
- Invariant n° 22** L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.
- Invariant n° 23** Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché. Elles sont tout au plus un pis-aller.
- Invariant n° 24** La vie nouvelle de l'Ecole suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.
- Invariant n° 25** La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.
- Invariant n° 26** La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves; elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave.
- Invariant n° 27** On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'Ecole. Un régime autoritaire à l'Ecole ne saurait être formateur de citoyens démocrates.
- Invariant n° 28** On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres est une des premières conditions de la rénovation de l'Ecole
- Invariant n° 29** L'opposition de la réaction pédagogique, élément de la réaction sociale et politique est aussi un invariant avec lequel nous aurons, hélas! à compter sans que nous puissions nous-mêmes l'éviter ou le corriger.
- Invariant n° 30** Il y a un invariant aussi qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie.

RENCONTRES INDIVIDUELLES AVEC LES PARENTS

10/09	Maman de Mélanie	1h00	
21/09	Papa de Thomas S	0h15	
21/09	Maman de Guillaume	0h15	
21/09	Maman d'Elisa	0h30	
29/09	Maman de Bilal	0h30	
12/11	Parents de Lucas	0h45	
12/11	Maman de Clarisse	0h30	
16/11	Maman d'Axelle	1h00	
23/11	Maman de Bilal	1h15	
27/11	Maman de Lisa	0h30	
30/11	Parents de Margot	1h30	8h00
05/01	Famille d'accueil de Thomas A	1h00	
29/01	Maman de Sarah	1h00	
01/02	Parents d'Elisa	1h00	
05/02	Papa de Maxime	0h50	3h50
30/04	Maman de Guillaume	1h30	
	Lucas	0h45	
	Alison	1h00	
	Thomas	0h45	
	Alice	0h30	4h30

REUNIONS COLLECTIVES AVEC LES PARENTS

21/09	Réunion de rentrée	2h30	
19/03	Réunion infos classe découverte	3h00	
21/06	Réunion infos aux parents CE1	1h30	7h00

REUNIONS DE SUIVI

31/08	Réunion de suivi Thomas A	1h00	
20/10	Réunion de suivi Thomas A	1h00	
12/01	Rencontre CMPP Thomas S	1h00	
25/01	Réunion de suivi Thomas A	1h00	
28/05	Réunion de suivi Thomas A	1h00	5h00

CONCERTATION AVEC L'EQUIPE

10/09	Cycle III suite rencontre parent	0h15	
22/10	Conseil de maîtres	2h00	
12/11	Cycle III suite rencontre parents	0h30	
25/11	N. Barbé (ITEP) pour Thomas A	1h30	
11/12	Cycle III livrets premier trimestre	2h00	5h15
12/02	Conseil de maîtres	2h00	
12/02	Conseil d'école	2h00	
02/04	Cycle III livrets second trimestre	2h00	6h00
03/05	Conseil de maîtres	1h00	
18/06	Conseil de maîtres	1h00	
18/06	Conseil d'école	2h00	
21/06	Cycle III livrets troisième trimestre	2h00	6h00

ANIMATIONS PEDAGOGIQUES et ENR

01/09	Conférence Antibii et ateliers	6h00	pré-rentree
09/09	Animation pédagogique (IEN / Prairat)	3h00	
16/09	Animation pédagogique (APE)	3h00	
10/03	ENR formation TBI	3h00	
... /03	ENR formation classe mobile	3h00	
01/04	ENR formation classe mobile	3h00	
... /...	ENR formation classe mobile	3h00	18h00

RENCONTRES ICEM-PEDAGOGIE FREINET

26/09	Rencontre du GD J. Brel	3h00	
04/11	Rencontre du GD J. Brel	3h00	
20/01	Rencontre du GD J. Brel	3h00	
25/02	Rencontre du GD Vaïssac	6h00	
24/03	Formation PE2 - IUFM	3h00	
12/04	Rencontre du GD Belmontet	6h00	24h00

ET PUIS ENCORE...

23 au 25/10	université de La Londe	27h00
07/11	journée de Larrazet	5h00
21/11	journée de formation adulte OCCE	8h00
16/12	intervention anim péd pour OCCE	3h00
12/12	journée de formation adulte OCCE	8h00
31/03	journée Théâ à Pont-du-Casse	12h00
09/04	préparation du dossier JPA	2h00
13/04	finalisation dossier IA classe découverte	3h00