

Organisation pédagogique en Cycles 2 et 3

(Conférences de Septembre/Octobre 1996)

NB : Les contenus de ce document peuvent intéresser largement tout enseignant métropolitain, même s'il traite aussi de préoccupations liées à une spécificité d'écoles en zone créolophone...

Présentation

Le présent document récapitule de façon résumée les contenus de six conférences faites par l'inspecteur de la circonscription d'écoles de Saint-Joseph, dont trois pour le Cycle 2 et trois pour le Cycle 3, en Septembre / Octobre 1996.

L'objet de ces conférences, à caractère essentiellement pédagogique, et servant de base de travail pour les réunions ultérieures des équipes d'enseignants, était de faire une sorte de bilan de réalité, au delà des habitudes consensuelles de langue de bois qui empreignent tant de secteurs de notre société, dont celui de l'éducation des enfants.

L'inspecteur s'est tout d'abord excusé auprès de ses auditoires pour tout ce qui pourrait sembler aggraver quiconque : qui n'est pas concerné n'a pas à se sentir interpellé, et toute analyse critique de pratiques enseignantes (notamment en inspections) se situe entièrement sur le plan technique, sans jamais mettre en cause les personnes. Si l'inspecteur se résout à dire à présent de la façon la plus claire ce qui lui semble faire problème, c'est après avoir pendant cinq ans choisi de donner des pistes et non des directives, plutôt que d'imposer « ses » méthodes ou procédés, pour laisser les enseignants décider, seuls ou ensemble, de leur pédagogie.

Sous l'apparente banalité et la « simplicité » des analyses et recommandations qui vont suivre, il faut comprendre qu'en réalité c'est l'essentiel de la mission de l'école élémentaire qui est en jeu, et que ces préoccupations sont très générales à La Réunion, au niveau des responsables départementaux ... Il n'est pas sans intérêt de réfléchir chacun à ce qu'attendent les enseignants des cycles scolaires ultérieurs, qui insistent massivement sur la nécessité d'assurer des savoir-faire élémentaires mais sûrs, pour tous nos élèves, dans la mesure de leurs véritables moyens (souvent bien plus développés qu'on ne l'imagine).

Ces conférences avaient donc pour objet de rapporter ce qui est **FONDAMENTAL**, comme l'indiquent bien les noms du Cycle 2 (« des Apprentissages Fondamentaux ») et du Cycle 3 (« des Approfondissements » des mêmes apprentissages).

L'idée majeure, qui doit être martelée avec force, est de « **mettre l'enfant au centre du système éducatif** ». « On ne tient pas assez compte des enfants », dit-on souvent : pourquoi ? Parce qu'on s'occupe du contenu de sa leçon plus que du vécu des élèves (intellectuel, affectif, nerveux, physique, moteur, etc) ... « La leçon s'est bien passée » veut souvent dire que les « bons élèves » ont réussi leur exercice d'application ...

Ce qui est fondamental,

donc, c'est que l'école remplisse sa fonction pleinement, pour **chacun** des élèves. **A tout moment** (notamment au début de l'année scolaire), il est nécessaire de s'efforcer de comprendre ce que l'élève peut ou ne peut pas maîtriser, pour le faire progresser, ce qui constitue notre objectif constant.

Souvent, constatant l'échec, on l'explique par « il n'a pas compris », ou « il n'a pas travaillé », ou « il est étourdi », ou « ma leçon était mal faite », alors qu'en fait, l'élève n'était pas en mesure de fournir le travail demandé... Par exemple, un élève de CM à qui on dicte « 26 », écrit « 206 » : cela vient de loin, il n'a tout simplement pas acquis le sens même de la numération décimale !

Que faire alors ? Lui enseigner à nouveau la numération décimale, lui ré-expliquer, lui faire refaire toute la démarche, du CP au CM, avec des manipulations progressives : comptage, regroupements, échanges, dizaines, centaines, ... Y « perdre » un mois s'il le faut, avec tout le petit groupe qui n'avait pas bien assimilé la numération...

Pourquoi le cycle 2 n'y était-il pas parvenu ? Probablement par une ou des erreurs de démarche pédagogique :

- abus de travaux sur des représentations symboliques, qu'on trouve excessivement dans les photocopies, les cahiers de mathématiques imprimés, etc... : le dessin n'est pas l'objet.

- régression des pratiques de véritable manipulation, individuelle ou collective, comme en témoigne le peu de matériels « concrets » (dont les pions emboîtables, comme les bûchettes d'autrefois, etc., sont sans doute les plus utiles) qu'on peut constater dans certaines classes de CP ou CE1.

Liste de ce que des élèves de Cycle 3 ne savent pas faire,

Voici (en vrac) une liste reprenant des observations faites en inspections, et qui doit inspirer la réflexion des enseignants des deux Cycles :

- former les lettres
- former les chiffres
- comprendre une consigne
- lire une définition du dictionnaire
- compter sur ses doigts
- différencier les mots d'une phrase orale
- différencier les syllabes d'un mot oral
- prendre la parole en public
- faire les liaisons en lecture à haute voix
- comprendre un texte en lecture silencieuse
- conjuguer un verbe à toutes les personnes
- recevoir ou faire une passe avec un ballon
- finir proprement un travail
- travailler vite
- écouter celui qui parle
- connaître les signes usuels de la ponctuation
- se mettre en rangs
- appliquer une règle
- utiliser un exemple
- repérer une ressemblance, une analogie
- écrire au tableau
- mémoriser
- connaître les correspondances entre la numération écrite (chiffres) et la numération orale (ou écrite en lettres)
- connaître le sens de mots courants : autant que, entre, par dessus, ainsi que, mais, ... , désigner, indiquer, comparer, citer, observer, décrire, reproduire, décomposer, etc...
- plier, découper, coller, colorier
- COPIER !
- tenir un crayon, un crayon bille, un pinceau
- tracer un trait à la règle.
- Etc...

Le maître doit alors tout reprendre, et souvent enseigner les **MOTS** inconnus des élèves : le réflexe lorsqu'un enfant ne semble pas comprendre quelque chose : «**Comprend-il le sens du mot ?**». Compris, le mot déclenche la réussite.

Et le programme, dans tout cela ? Et l'entrée en sixième ?.. Qu'on entende bien, il ne s'agit pas de rabaisser le niveau de nos CM2 en ajustant les contenus de toutes nos classes aux enfants les plus faibles, dans une sorte de sous-enseignement collectif. Tout au contraire, l'attention à porter aux plus faibles pour une reprise des apprentissages mal assimilés, s'accompagne d'une attention parallèle à ne pas faire piétiner sur place les plus avancés. Les ateliers tournants par niveaux homogènes (voir plus loin) sont une réponse possible pour cette diversification des objectifs. Il n'en reste pas moins que la vérification des acquis en début d'année concerne tous les élèves.

Lors du dernier conseil d'inspecteurs, l'Inspecteur d'Académie a cité, dans cette optique, l'extrait suivant du récent Rapport FAUROUX : Les Savoirs Primordiaux :

- 1-** *Savoir lire, savoir écrire, et d'abord savoir parler*
- 2-** *Savoir calculer et disposer d'une connaissance élémentaire des figures et des volumes*
- 3-** *Compréhension de l'espace et du temps (ordre chronologique, échelles, cartographie)*
- 4-** *Exercice raisonné de l'observation (mesure, hypothèses, modélisation, validation)*
- 5-** *Éducation du corps et de la sensibilité*
- 6-** *Apprentissage des codes et des valeurs de civilité et de citoyenneté*

Voilà bien ce que nous demandent les professeurs de 6ème, quand ils signalent les savoir-faire insuffisamment construits : parole, écriture, lecture, réflexion, attention, méthode de travail, maîtrise motrice, raisonnement, calcul, calcul rapide ou réfléchi, créativité, goût de l'effort, rapidité, ...

Ces savoirs ou savoir-faire se construisent dès le CP et en continuité dans la suite des classes. Toute classe comporte d'abord un temps plus ou moins long de vérification et consolidation des acquis, qui passent par :

- des **EXPLICATIONS**, attentives à chaque vécu d'enfant
- une remise en cause courtoise, en conseil des maîtres, des objectifs et procédés des collègues des classes précédentes. Il n'y a aucune réserve ou timidité à avoir sur ce point, puisqu'il s'agit de l'intérêt des élèves et de toute l'école.

Les liaisons GS-CP et CM2-6ème se font mal ? Mais tout autant les liaisons CP-CE1, CE1-CE2, CE2-CM1 et CM1-CM2 !

Un bon réflexe : « Si c'était mon enfant, est-ce que je me contenterais de cela ? »

Et aussi : ne pas croire que parce qu'on a « enseigné » quelque chose, c'est assimilé : même un élève qui donne une réponse juste n'a peut-être pas compris. Il n'y a aucune honte pour un élève à n'avoir pas compris tout de suite : si l'on parvient, assez facilement d'ailleurs, à les en convaincre, ils n'auront aucune réticence à dire qu'ils n'ont pas compris, surtout si c'est pour venir avec le maître recommencer l'explication en petit groupe (d'une autre façon bien entendu).

Le vrai « secret », c'est la « motivation » : un appétit à provoquer, qui dès qu'il est créé, entraîne une accélération des progrès scolaires.

En ce qui concerne plus particulièrement le Cycle 2, on voit bien que l'important est de se donner l'attention nécessaire aux « petites choses ». De la GS au CE1, on est encore un **petit enfant**, qui apprend des choses essentielles et **simples**. Car la maîtrise intellectuelle ultérieure repose sur la base solide des habitudes techniques et savoir-faire élémentaires.

Un bref regard sur

LA DÉONTOLOGIE PROFESSIONNELLE :

Avant le savoir-faire pédagogique (indispensable !), il faut réfléchir aux cadres de référence dans lequel l'action pédagogique prend son sens : les principes, en éducation, se concrétisent en actes, lesquels entraînent à leur tour des éclairages différents pour les principes, qui les font évoluer. Les contenus d'enseignement n'ont réellement de signification que par rapport à des intentions qui les dépassent et les justifient.

En devenant enseignant, on accepte un contrat tacite, qui comporte des marges de liberté (notamment pédagogique), et l'on a obligation de remplir ce contrat tacite, d'où des responsabilités individuelles au sein des responsabilités de l'institution.

Cette institution est porteuse d'une éthique et d'un engagement social.

Le fonctionnaire se doit donc d'être au clair de ce que veut et fait l'institution pour laquelle et dans laquelle il travaille. En particulier sur son rôle psychologique et moral, de grand poids sur le devenir d'un enfant, de générations d'enfants.

L'enfant n'a pas demandé d'aller à l'école. Les parents sont contraints à l'obligation scolaire. Ils partagent donc avec l'institution la responsabilité de l'éducation des enfants, dans un contrat entre l'Etat, pourvoyeur d'éducation, et les familles.

* Pour notre propos, un premier point est **la densité et la régularité du travail de l'enseignant** : la préparation de classe est un élément essentiel de la réussite. Il ne s'agit ni d'y consacrer quatre à six heures par soir, ni de se contenter d'une brève préparation pour la semaine en deux ou trois heures.

Notre service, en effet, comporte les heures de préparation/correction, qu'on peut estimer à deux à trois heures par jour : c'est-à-dire de façon approfondie, en réfléchissant aux stratégies pédagogiques à prévoir pour cette classe là, ces élèves là, en ajustant cela aux groupes de niveau, et en évitant le **DÉLIT** que constitue la photocopie aveugle.

NB : La photocopie de documents préparés par le Maître peut être la meilleure des choses, mais la pire s'il s'agit d'alimenter des travaux dirigés individuels en série, par des reproductions de pages de manuels divers...

Et cela d'autant plus qu'on est en charge d'une classe à un seul cours. Lorsqu'on en a deux, trois ou quatre, des recours à des « raccourcis » de préparation sont légitimes, bien évidemment.

* Un second point est **le respect des élèves** : un mot sur la brutalité, physique ou morale, qu'on rencontre encore, parfois là où l'on s'y attendrait le moins. Rappelons que si la fermeté de l'adulte est indispensable au bon fonctionnement de la classe, **l'enfant qui a PEUR ne peut plus réfléchir**. Serait-ce une cause d'échec plus fréquente que nous ne le penserions ? ... Aucune raison n'autorise un enseignant à brutaliser, battre ou humilier un enfant dans l'école. Ceux qui s'y laissent aller sont des faibles et des lâches.

Le respect de l'élève, c'est aussi accepter sans l'humilier même ses erreurs, source de réflexion. C'est l'accepter tel qu'il est : plus lent, plus faible, plus étourdi, plus bavard, plus méchant même, mais cela dans une perspective d'éducation, de changement progressif de son comportement.

C'est enfin le nourrir intellectuellement de façon suffisante, et le faire progresser dans les meilleures conditions.

* Un troisième point est **la culture du maître** :

Ce qui va être dit sur ce sujet est absolument respectueux des personnes, et ne met pas en cause le sérieux et le dévouement des enseignants. Mais ce n'est pas parce qu'on a été nommé titulaire que l'on a fini de se former. La titularisation, c'est comme le permis de conduire, on apprend à conduire après. Sur quels plans ?

- Celui de la pratique pédagogique, certes. Mais à la condition expresse **qu'on le veuille**, c'est-à-dire qu'on se considère toujours comme en recherche d'amélioration, pour les élèves dont on a la charge.

- Surtout, celui de sa propre évolution culturelle, qu'on aurait tendance à négliger face au cortège des soucis personnels, ou tout simplement dans le bonheur d'une vie réussie. Ce faisant, on cesse sans s'en apercevoir d'être ce que tout enseignant est nécessairement : un **intellectuel**.

Qu'est-ce qu'un intellectuel ? Disons que pour le moins c'est quelqu'un qui est toujours en progrès, vers l'avant : curiosité, soif de connaissance ... Et surtout quelqu'un qui vit pour des valeurs : vérité, justice, honnêteté, volonté, respect des personnes, etc., valeurs démocratiques et humanisme.

Se cultiver ? Surtout dans les domaines où nous ne nous sentons pas à l'aise : maîtrise de la langue française, psychologie de l'enfant, technologie, activités artistiques, mathématiques, poésie, informatique, etc...

LE TRAVAIL EN EQUIPE

C'est la tarte à la crème de l'actualité des écoles : projets d'équipes, concertations d'équipes ... Tout le monde voudrait bien que cela marche, mais peu savent comment et quoi faire. Pourtant, c'est nécessaire, dans le cadre des programmes par cycles, du suivi individuel de chaque élève, etc. Là où cela peut marcher, c'est avant tout là où il y a une véritable convergence de vue des membres de l'équipe : le goût et la volonté réels de s'occuper des enfants de cette école-ci, particulière, où ils exercent. Même s'il y a des divergences de personnalités qui les opposent, ils peuvent travailler ensemble s'ils ont ce même but. C'est peu fréquent. On en trouve : par écoles, ou plus fréquemment par cycles.

Donc, que peut-on faire pour engager utilement un processus de travail en équipe ? On peut commencer par cycles, si l'école a de nombreuses classes : par exemple, relire ensemble les textes officiels, notamment les programmes, pour voir comment ils se situent par rapport à l'école considérée. Faire déjà ce qui paraît possible, même modestement, pour reconnaître les champs des objectifs, se les partager ou les situer en progression dans le cycle.

Puis, se préoccuper du suivi des élèves de classe en classe, et adopter des outils simples à cette fin, par exemple :

- Le **cahier de roulement**, tombé en désuétude, où chaque jour les travaux écrits sont réalisés par un élève différent, et qui donc peut être transmis sans difficulté au maître de la classe suivante pour y trouver un relevé des acquis et des témoignages de l'évolution de chaque élève.

- Le **cahier des mots appris**, ou répertoire alphabétique d'orthographe, portant les mots réellement connus de l'ensemble des élèves, en lecture comme en écriture. Environ 150 au CP, 250

aux CE, 300 aux CM, cela fera 1 250 mots parfaitement lus et révisés d'année en année, pour rentrer en 6ème ... - Etc.

Ou bien engager l'étude comparative des manuels scolaires existants dans une discipline. Ou de tous matériels, sources bibliographiques, etc.

Ou enfin rechercher et définir ensemble des types d'exercices non ou peu pratiqués dans cette école, en vue de les adopter éventuellement. Par exemple, toujours en vrac :

- La récitation écrite quotidienne
- Le calcul rapide, le calcul réfléchi
- La reconstitution de texte
- La pédagogie par ateliers tournants
- Le club de poésie
- La lecture feuilletton
- La copie
- L'atelier de théâtre, ou de marionnettes
- Les situations-recherche en mathématiques
- La conduite de classe
- Les exercices structuraux oraux
- La remédiation en lecture, en mathématiques
- L'étude dirigée
- Le commentaire d'oeuvre musicale
- Le musée scolaire
- La correspondance scolaire
- Le journal scolaire
- Le roman scolaire
- Tous domaines des U.A. d'EPS
- La fabrication d'instruments de musique
- L'éducation civique et l'éducation à la citoyenneté
- La recherche en histoire, la cartographie
- L'expérimentation en biologie
- La danse à l'école
- La coopérative de classe
- L'éducation à une progressive autonomie intellectuelle..., etc.

tous ces types d'activités scolaires s'intégrant de façon directe et naturelle dans les diverses disciplines habituelles ...

Actuellement, que font les équipes de maîtres ? Bien entendu, déjà une réflexion dans les perspectives évoquées ci-dessus. On peut examiner certaines d'entre elles, concernant plus spécialement les conseils des maîtres :

- La répartition des classes entre les maîtres :

Que penser de la règle en usage traditionnellement, du choix par ordre d'ancienneté d'arrivée à l'école ? Elle n'a aucun fondement réglementaire, et dans le cadre d'un travail d'équipe paraît bien rétrograde, laissant ouvertes toutes possibilités d'inadaptations, nuisibles pour les élèves, et pour l'image de l'école dans son environnement.

Pourquoi ne pas faire apparaître le véritable point de vue majoritaire de l'équipe ? Il suffit que le directeur prépare, pour une consultation anonyme, des fiches de réponse portant sur deux colonnes les noms des maîtres et les noms des classes, où une simple bijection montrera la convergence de souhaits à partir de laquelle on pourra discuter utilement.

- La répartition des élèves dans les classes (grandes écoles) :

Toutes nos classes sont effectivement « hétérogènes » au plan des niveaux scolaires, ou du moins est-ce « officiel ». Mais le sont-elles au plan comportemental ? Comment se fait-il que certaines classes soient si dures à tenir ? La répartition s'est-elle faite dans la transparence, c'est-à-dire ensemble ?

Comment se fait-il que parfois on constate un « brassage » des élèves à chaque fin d'année scolaire, ce qui disperse les copains, et rend plus difficile la succession (puisque de plusieurs collègues à la fois) pour l'enseignant ? Après avoir réparti correctement les élèves de CP, n'y a-t-il pas avantage à faire « monter » toute la classe ensemble, excepté en cas de distorsion des effectifs. Et pour la première répartition du CP, le plus facile et le plus impartial est la répartition « pairs / impairs », par ordre alphabétique ou par dates de naissance. Avec dérogations préalables d'ordre psycho-pédagogique... C'est ce qu'on peut opposer à quiconque le plus sereinement.

- Locaux, Installations, Matériels pédagogiques :

Plannings d'utilisation des installations et salles communes, en dégageant les priorités (EPS, Anglais, Audio- visuel, BCD, Arts Plastiques, etc.).

Le mobilier : prendre garde en début d'année à l'adaptation de la taille des bureaux à chaque élève.

De même la mise à disposition de tous des équipements communs : EPS, sciences, ordinateurs, documentation, musée scolaire, matériels de musique, etc ...

- Le projet d'école :

Ce sont les modes de fonctionnement même, et d'organisation pédagogique de l'école qui constituent le projet d'école, non des actions ponctuelles, lesquelles ne viennent que les conforter.

- Les commandes annuelles :

Elles se font évidemment dans la transparence. Par contre, la répartition des crédits de fournitures scolaires annuelles, qui se fait en fonction du nombre d'élèves au niveau de l'attribution globale à l'école, ne doit pas obligatoirement suivre la même règle au niveau interne : après décision collective éventuelle d'en affecter une partie à l'équipement collectif, il semble judicieux de répartir la masse restante **par classes et non par élèves**, puisque les besoins des classes les moins chargées (cycle 2) sont plus importants que ceux des classes les plus chargées (cycle 3)

- Gestion de la BCD, de la Coopérative :

C'est bien entendu, par définition, l'affaire de tous.

- Les diverses circulaires de l'administration :

Souvent, les lire individuellement ne suffit pas, mais elles appellent un examen en conseil des maîtres. A noter qu'émarger une circulaire signifie qu'on en a pris connaissance effectivement !

LE FONCTIONNEMENT DE LA CLASSE

Les remarques qui vont constituer la suite de ces conférences seront faites de façon succincte, avant d'être reprises en conseil de maîtres ou à la demande des collègues.

- Le climat de classe et la discipline :

Les habitudes premières de vie collective en classe et hors de la classe, se construisent dès le début de l'année scolaire, et ce de façon totalement PRIORITAIRE. Une fermeté inébranlable doit conduire à une discipline auto-consentie par tous, après en avoir apprécié les effets bénéfiques : participation à la classe (prise de parole et écoute mutuelle), propreté, concentration intellectuelle, rapidité d'exécution, mise en rangs, etc.

Ces habitudes premières priment sur toute autre considération en début d'année. Elles sont la condition même du plaisir de vivre ensemble qui caractérise les bonnes classes : partage des responsabilités (vers une vie coopérative de classe au cycle 3) ; convivialité et bonnes relations (idée : la journée promenade de début d'année) ; ruptures dans la journée : plaisanteries, rires, recherches libres, jeux libres, etc. ; et enfin des activités de « ferveur » : chant, écoute musicale, lecture publique et conte, écriture poétique, danse, théâtre, marionnettes, improvisation de conte, improvisation musicale, etc., qui ne se font que dans un climat de totale confiance.

- Importance de l'analyse des démarches :

« *L'un des moyens privilégiés pour déterminer les meilleures stratégies d'apprentissage consiste à analyser collectivement les raisons d'une réussite, d'une difficulté ou d'un échec* » (Babin). Cela vaut tout autant pour tous les aspects de la vie de la classe, à commencer par l'emploi du temps, dont il est singulier que le plus souvent les élèves, petits ou grands, n'en soient pas dûment informés. De même que le programme annuel et la programmation en cours.

En effet, l'association des élèves à l'avancement dans le programme (voir plus loin), est essentielle, notamment au cycle 3 : expliquer le pourquoi et le comment (« on ne fait pas d'EPS aujourd'hui parce qu'on le décide en fonction des activités absorbantes en cours, mais on le rattrapera tel autre jour »). Et accepter, solliciter les idées et les critiques des élèves, pour en tenir compte, lors du « bilan du samedi » ...

Ainsi, qu'en toute occasion l'on fasse réfléchir nos élèves sur « ce qui se passe », « comment cela se passe », « à quoi cela sert », « ce qu'on pourrait améliorer », « quel projet construire ensemble », etc., conduit à développer ce qu'on appelle une coopérative de classe, dans sa dimension éducative majeure (éducation du citoyen, maîtrise intellectuelle).

- L'investissement du local :

L'architecture interne de la classe est d'une extrême importance, favorisant ou non les déplacements et les divers modes de communication. Deux ou trois configurations de base sont utiles, avec des entraînements systématiques à passer de l'une l'autre, en temps limité :

- La leçon magistrale avec travail collectif en grand groupe : en U, avec une table centrale de démonstrations.
- Le travail en groupes, ou par ateliers : par petits groupes de tables, souvent de quatre élèves.
 - En rangées, pour travailler seuls : la disposition « traditionnelle » n'est pas à rejeter si les élèves s'y plaisent aussi.
 - Des coins complémentaires sont toujours bienvenus: ateliers de regroupement, coin lecture, rangements,
 - Des affichages : emploi du temps « élèves », répartition des responsabilités, productions d'élèves de toutes sortes, tableaux d'aides au travail diverses, horloge, calendrier, documents, expositions, mappemonde, ...
 - Une décoration prise en charge par les élèves et renouvelée à volonté ...

- L'Emploi du temps hebdomadaire :

Il n'est pas facile à établir. Il ne peut être question de le considérer comme immuable dans l'année, surtout si on en discute vraiment avec les élèves. On aura avantage à consulter par exemple sur ce point les divers tableaux du « Babin », qui comportent trois niveaux d'analyse :

- Une grille de gestion du temps scolaire
- Un emploi du temps hebdomadaire
- Un bilan des types d'activités séance par séance.

On sera surpris, compte tenu de ce qui est pratiqué dans nos écoles, d'y constater que le nombre de séquences de classe par journée est élevé : 13 à 14 séquences au CP, 11 à 13 au CE1, 10 à 13 en cycle 3, et une seule récréation par demi-journée (à l'exception de 5 minutes de « détente » en plus au CP). Cela doit donner à réfléchir sur la nécessité de ne pas obliger nos élèves à des durées d'attention trop longues.

Quelques détails (nombre de séquences par jour) :

- CP : 6 à 7 en français (dont 3 de lecture et 1 d'écriture) ; 2 à 3 en maths
- CE1 : 3 à 5 en français (dont 2 de lecture) ; 2 à 3 en maths
- Cycle 3 : 3 à 5 en français (dont 1 de lecture) ; 2 à 3 en maths ; 1 séquence d'EPS chaque jour plein ; 1 de « bilan projets » en fin de samedi ...

- Des idées pour plus d'efficacité au Cycle 3 :

-1) Un enseignement global du français : avec des dominantes, à partir de situations (textes) communes. C'est-à-dire le contraire de la fragmentation traditionnelle de cet enseignement. Il est facile de dire qu'on fait « parler », « lire » et « écrire » en toutes circonstances, encore faudrait-il en tenir compte effectivement. Même la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la conjugaison, peuvent être associés à une sorte d'interdisciplinarité « interne au français », en se servant des mêmes textes, d'abord explorés en lecture, etc.

-2) De plus une certaine interdisciplinarité générale avec le français : ne pas hésiter à utiliser des travaux d'histoire, géographie, éducation civique, sciences et même technologie, pour travailler sur textes en français.

-3) La concentration des activités de « découverte du monde » : au lieu de programmer chaque semaine une seule heure de chacune, les concentrer par champs disciplinaires : une semaine d'histoire, une de géographie, puis sciences, puis technologie, puis éducation civique, le tout en liaison avec le français.

-4) En mathématiques, une même globalisation qu'en français, tout se construisant sur des situations de recherche. Avec éventuellement un même type de « concentration par semaines » des activités de numération, calcul, géométrie, mesures, etc.

- La classe à deux ou plusieurs cours :

C'est évidemment plus difficile à tenir pour le maître, mais elle, présente des avantages quand on s'y est adapté. On ne saurait approuver le laxisme de ceux qui alignent l'enseignement d'une classe à deux cours sur celui du cours supérieur (sic !), car, hélas, cela existe encore. On trouvera dans le « Babin » toutes indications utiles pour diverses solutions d'alternance entre séparation et regroupement des cours. Le minutage est important pour la répartition du temps de présence de l'enseignant auprès de chaque cours. Ainsi, les élèves ont souvent l'occasion de travailler par eux-mêmes, et d'exercer peu à peu leur autonomie intellectuelle. De plus ces classes permettent de réaliser les projets de scolarité élémentaire en 4 ans pour certains enfants.

- La Programmation :

Le « Programme » (officiel) n'est pas la programmation, ajustée aux élèves, de période à période, et non « annuelle ». Il ne suffit donc pas pour l'établir de reproduire la table des matières des manuels scolaires. Mais il s'agit bien de « *placer l'enfant au centre de nos préoccupations* », de « *prendre les élèves là où ils sont et les conduire le plus loin possible* ».

Il s'agit donc de bien connaître le programme, l'avoir à l'esprit en le relisant fréquemment, mais l'appliquer globalement, c'est-à-dire en saisissant toute occasion « vécue » avec les enfants, pour évoquer ou explorer le point de programme qui se présente, dans la programmation de la semaine qui, elle, tient compte de l'avancement des élèves autant que du programme.

Dans cette perspective, il convient de distinguer les **savoirs** (qui peuvent être rencontrés occasionnellement ou dans la programmation), et les **savoir-faire**, simultanément présents dans les objectifs de toute séance, au titre d'« apprentissages fondamentaux », c'est-à-dire des compétences à consolider constamment et simultanément.

Exemple, la grammaire : observation inlassable du fonctionnement de la langue dans sa maîtrise implicite, en toutes circonstances.

Mieux vaut donc, dès que possible selon l'âge des enfants, faire connaître le programme aux élèves, et le découvrir occasionnellement, ou intentionnellement, sans nécessairement suivre un ordre préétabli. Par exemple à l'aide de plannings affichés, à remplir peu à peu par périodes avec les élèves, comportant autant de colonnes que de périodes, en face de la colonne des notions à acquérir. Planning collectif, et plannings individuels le reproduisant ...

Aide et soutien scolaire aux enfants en difficultés

Les élèves en échec scolaire sont des enfants qui ont conscience de leurs difficultés, en souffrent, ont peur de s'y affronter, et ont perdu confiance en eux. Si on leur offre une possibilité de recommencer avec eux du début, hors de toute relation de contrainte ou de mépris, mais en pleine confiance et en n'éluant aucune lacune, ils y adhèrent passionnément.

Pour peu que les premiers pas soient victorieux, la confiance en soi s'aguerrit, et les progrès s'accroissent. C'est ce qu'on appelle la « motivation ».

De ce point de vue, toute classe est peu ou prou une classe de « perfectionnement », pour tels élèves, en telles difficultés. (Et d'ailleurs réciproquement la « classe de perfectionnement » n'est qu'une classe comme les autres !).

Quelques mots tout d'abord sur **la Lecture** : reprendra-t-on un livre de CP au Cycle 3, pour recommencer la progression de combinatoire qui les a auparavant découragés ? Il s'agit pour l'heure d'apprendre à lire avant tout, la précieuse « combinatoire » pouvant être explorée dans un second temps.

Ce qui importe d'abord, c'est d'en parler individuellement avec chaque élève: s'il ne veut pas, il n'y parviendra pas. C'est lui qui va s'en sortir, et personne d'autre.

Pour cela, voici une idée peut-être simpliste: lire c'est saisir le sens des mots. Plus on connaît de mots, plus on progresse. Apprendre des mots est un projet auquel un enfant en échec peut adhérer pleinement : perception et reconnaissance globale rapide du sens. En même temps peut commencer une reconnaissance des lettres qui composent le mot : analyse des détails orthographiques, qu'ensuite on pourra systématiser en les classant par phonèmes, etc., comme au CP. Et cela dans toutes sortes de situations intenses, variées, et « neuves » : lecture instantanée, jeux d'associations, manipulations de phrases, dictée de mots avec retour inlassable sur les mots « anciens », enrichissement systématique du bagage de lecture...

De plus, parallèlement à ces activités de réapprentissage, il est indispensable d'associer l'élève en difficulté aux activités normales de la classe, notamment en lecture (particulièrement dans la lecture-feuilleton) pour lui donner sa chance de rattraper les autres en n'en étant pas exclus.

Pratiquement se pose le problème du temps à consacrer à ces aides et soutiens. Comment trouver le temps pour tout cela ? Une idée pratique est l'organisation d'ateliers tournants, comme en Maternelle :

- Les Ateliers tournants :

On peut y recourir en toutes activités où la part de SAVOIR-FAIRE est prépondérante : lecture, mathématiques, étude de la langue, EPS, production d'écrits, etc. Diverses formules peuvent être imaginées : par exemple sur 3 demi-heures (successives ou non) le même jour (ou non) en 3 groupes de niveaux scolaires « homogènes », pour des activités différentes, dont l'une de soutien avec le groupe en difficulté. Ou bien sur 3 jours pour les mêmes activités tournantes en 3 groupes « hétérogènes », ce qui convient exactement à la lecture-feuilleton. On peut enfin concevoir des ateliers tournants sur une seule discipline (cas général), mais aussi sur des disciplines différentes.

Un exemple: l'atelier tournant de lecture au cycle 3 avec « lecture feuilleton », auquel même les faibles lecteurs participent. On connaît dans la circonscription cette technique. Le groupe des lecteurs du jour a de 20 à 30 minutes pour préparer le passage à lire du feuilleton. Pendant ce temps, les deux groupes de futurs auditeurs travaillent à perfectionner leurs techniques de lecture, ou tout autre chose : lecture rapide, documentaire, production d'écrit, étude de la langue. On peut redistribuer pour cette première phase les élèves ces groupes 2 et 3 en niveaux « homogènes » si on le juge utile, pour faire encore du soutien aux faibles (voir plus haut). Le second temps est la lecture-feuilleton, où les groupes 2 et 3 sont auditeurs. Le troisième temps est une séquence d'expression orale sur l'histoire en cours et ses divers prolongements. Voir le document situé plus loin sur ce site (dans « la boîte à outils » : « des évidences pratiques pour la lecture »).

- Les travaux de groupes :

Cette autre forme de travail est bien connue. De 2 à 4 élèves le plus souvent. Recherche de solutions (ou d'énoncés!), recherche d'informations (exposés, débats, expositions...), production d'exercices (exemple : « défis » mathématiques ou grammaticaux, par deux)

- Un Principe très général pour l'aide aux élèves en Français :

Pour l'étude de la langue (orthographe, grammaire, conjugaison...), préférer les « trucs » concrets pratiques (substitutions, déplacements, simulations, transformations, etc, qui font intervenir l'intelligence : « par quoi puis-je remplacer pour que cela reste correct en grammaire implicite, et me donne la solution ? »), à des règles abstraites à appliquer de façon mécanique, avec leurs exceptions elles aussi mémorisées.

NB : il y a certes aussi des « règles » pratiques sans fondement logique mais justes, qui méritent par contre d'être retenues (du type « quand deux verbes se suivent ... »).

LES CHAMPS DISCIPLINAIRES

Il en sera parlé dans les réunions d'équipes, sur questions des participants. Ici seront donnés, ou plutôt rappelés, des procédés utiles ou des rappels fondamentaux, sans plus.

Il va de soi que toutes sortes de types d'exercices ou de situations pédagogiques sont réalisables, par exemple si l'on se réfère aux fascicules du Ministère, d'aide à l'évaluation, qui fourmillent de bonnes idées.

- La pratique orale de la langue :

Question essentielle pour toutes les classes, de la Maternelle à la 3ème, et qui se situe à deux niveaux aussi importants l'un que l'autre :

- Celui de **la pratique globale de la langue orale**, qui a une dimension sociale et une dimension de maîtrise personnelle, constitutives de toute la vie ultérieure de l'enfant. Il s'agit de prendre la parole globalement devant un public, de façon naturelle, sans stress, et cela se forge par un entraînement : par exemple, se déplacer face à la classe, voire sur la « chaire » permanente (voir dans « la boîte à outils » : « la chaire et le castelet »), pour toute communication importante, de lecture (qui sera au CP la simple lecture d'une phrase) ou de prise de parole.

Cette activité demande une maîtrise assurée de la conduite de classe en grand groupe, notamment dans **la distribution de la parole**. Pourquoi se compliquer la tâche en essayant de penser, à tout instant, à la fois à sa leçon et répartir la parole équitablement ? Il suffit de convenir que les questions seront posées à la cantonade, que les élèves lèvent la main pour annoncer qu'ils connaissent la réponse, et sont sûrs que c'est la bonne réponse, et donc **demandent à ne pas être interrogés**, se plaçant en réserve. Après en avoir sollicités qui ne lèvent pas le doigt, le maître se tournera vers les premiers. S'ils se trompent, il le leur reprochera (éducation à la maîtrise intellectuelle).

L'aboutissement de cet entraînement à la parole est à trouver dans la coopérative de classe, qui peut commencer assez tôt (CE2?).

- Celui de **l'entraînement systématique** à l'amélioration de la pratique de la langue orale, sous forme d'**exercices dits « structuraux » oraux**, mettant en oeuvre la grammaire implicite, y compris la conjugaison, pour une langue orale de plus en plus élaborée.

- La lecture :

Il n'en sera guère traité ici. Pour le Cycle 2, le gros document à trouver plus loin (« Lecture et étude de la langue au cycle 2 ») pose le problème dans de larges dimensions. Pour le Cycle 3, il en va de même avec la lecture-feuilleton en ateliers. Il y aurait encore beaucoup à dire sur le sujet, dès lors qu'on se préoccupe de lecture rapide, de diversification des situations de lecture fonctionnelle (telle la lecture d'écrits du commerce, vers une formation du consommateur), de critique de livres et de B.C.D. Sauf cas exceptionnels, il semble que les objectifs sont clairs pour la plupart des Collègues de la circonscription. Sinon, nous en parlerons en réunions d'équipes.

Un mot cependant sur le procédé du « doute » en lecture : pour le débutant comme pour l'enfant en échec, il n'y a pas de raison de l'obliger à lire un mot au hasard si le déchiffrement lui est difficile : il lui suffit de refuser de lire le mot qu'il ne parvient pas à lire, et demander de l'aide.

- L'écriture :

La récente note sur l'écriture envoyée aux équipes est assez explicite pour qu'on n'y revienne pas. C'est une grave préoccupation de nos écoles, et une cause majeure de handicaps scolaires. En conférence, l'inspecteur a de nouveau montré le matériel adressé aux écoles en 1993 : cahiers à larges réglures (« Le Calligraphe»), stylo à encre dès le CP, crayon bille de qualité, assorti soit d'un « aide écriture » soit d'un « guide écriture » pour éviter la crispation de la main et permettre une articulation au niveau des doigts, plutôt que du poignet, du coude, ou pire : de l'épaule..... On continue d'apprendre à écrire, ou de réapprendre, jusqu'au CM2.

- L'orthographe :

S'agissant de l'orthographe d'« usage », on apprend les mots un par un. Le cahier des mots appris (voir plus haut) en est une systématisation opportune. On trouvera de l'aide pour les choisir dans des listes de fréquence, par exemple dans des manuels scolaires.

C'est dès le CP que l'étude des relations entre phonèmes et graphèmes est la première étape de celle de l'orthographe. La suite devrait se situer dans cette perspective, comme le fait le tome CE de « 350 Dictées » : en référence à des tableaux de mots repères, classés par graphies d'un même phonème.

L'apprentissage de l'orthographe est une longue et patiente activité, un entraînement quotidien. La récitation écrite (mieux que « auto-dictée ») quotidienne, dès le CE1, y répond de façon efficace, tout en constituant une activité d'imprégnation beaucoup plus large dans la maîtrise de la langue écrite (voir dans « la boîte à outils » : « orthographe et dictée »)

Au Cycle 3, la dictée devrait toujours être exercice d'apprentissage, le contrôle en la matière étant illusoire : le maître et l'élève savent bien quel est le niveau d'orthographe de chacun. Donc ce qui importe c'est que le nombre de « fautes » soit systématiquement réduit par des aides diverses en cours de dictée, appelant l'enfant à essayer des transformations, en remplaçant le mot ou la tournure par une semblable, etc. Ou à toutes aides efficaces (jusqu'à la copie, difficile pour les enfants dyslexiques).

Mais si l'on note, comment accepter d'utiliser la notation négative traditionnelle, par soustractions successives de points à partir du maximum, alors que tous les autres exercices de l'école sont notés par additions successives des réussites? L'enfant qui travaille ardemment pour passer de 40 fautes à 30, puis à 20, puis à 10, sera désespéré de ne jamais avoir que des zéros. Et découragé pour la vie. La seule façon éducative est de procéder « par additions » : on coupe sa dictée en autant de segments égaux qu'on a de points à distribuer: 10 ou 20. On dicte ces repères (« barres ») pendant la dictée. Tout segment qui n'a aucune faute obtient 1 point. L'élève peut « viser le 4 », comme on « vise le 12 » dans un examen, et s'engage ainsi un processus de progrès, sans nuire aux « bons », qui auront toujours 20. Car la difficulté majeure pour les « mauvais en orthographe », c'est la longueur de l'effort demandé.

Insistons encore sur le fait que les accords et l'orthographe « grammaticale » se traitent de préférence par des « trucs » intelligents plutôt que par des règles (voir plus haut).

Enfin, comme pour la lecture, le procédé du « **doute orthographique** » est essentiel pour l'apprentissage de mots inconnus. La première perception est très prégnante, et difficile à effacer: mieux vaut qu'elle soit tout de suite juste. L'enfant aura donc appris à refuser d'écrire le mot qu'il ne connaît pas, et demander de l'aide.

- L'étude de la langue écrite :

C'est vraiment un point capital de la formation de nos élèves, surtout lorsque les familles sont largement créolophones. Certains instituteurs ou professeurs d'école sont même parfois peu à l'aise dans le maniement de la grammaire, de la conjugaison, du vocabulaire français. On ne saurait trop recommander en ce domaine de faire le facile effort de se perfectionner.

La difficulté provient, ici, de ce que la grammaire **implicite**, comme la conjugaison et le vocabulaire implicites, sont plus ou moins pauvres, parfois au point d'être insuffisants pour servir de base à leur **explicitation**. On ne peut les développer que par des exercices structuraux oraux quotidiens dans les séances d'expression orale (dès la Petite Section de maternelle), ou bien à partir du CE1 aussi par des activités d'« *imprégnation* » de type : reproduction de texte, récitation écrite, consommation individuelle de lectures de livres pour le plaisir, etc.

Il s'agit bien là d'un point déterminant pour l'amélioration de la maîtrise de la langue, et du niveau de réussite de nos écoles.

- La production d'écrit :

Dès la Maternelle, la dictée à la Maîtresse (« écrivain public ») place l'enfant en situation de produire des écrits de façon **fonctionnelle**. Pourquoi rendre « scolaire » cette activité, alors qu'il est si simple de transporter en « français » la rédaction de tant de textes de la classe ?

Pourquoi persévérer dans la pratique de la « composition française », qui est même prématurée en 6ème? En toutes classes on peut écrire à qui l'on veut : au maire, au directeur, à l'inspecteur, à la bibliothécaire, au consulat d'un pays auquel on s'intéresse, à une autre classe de l'école ou d'ailleurs.

On peut rédiger des rapports d'observation, de visite, de recherche de documents, inventer des histoires oralement puis les écrire, des articles pour le journal scolaire, etc.

Et lorsqu'on fait un exercice d'expression écrite, étant donné que l'expression orale est plus aisée, il est évident qu'il suffit que l'élève ait raconté auparavant ce qu'il va écrire, pour qu'il ne

soit plus bloqué par la terrible « recherche des idées », qui s'apparente pour lui à de la magie inaccessible. Il est de bon sens que les séances d'expression écrite commencent par une phase d'expression orale, ou s'appuient sur elle.

- Les mathématiques :

La priorité absolue est à la facilitation de **la réflexion propre des élèves**. Tant pis si l'on « perd du temps ». En mathématiques comme en toutes autres disciplines, il est indispensable que la préparation de toute séquence de classe fasse une petite part (10 minutes pour commencer ?) à une situation de recherche où le maître se soit interdit de penser à la place des élèves, et les laisse tâtonner, seuls ou non, pour **construire eux mêmes leurs connaissances** .

Plus spécialement, en mathématiques, les débuts scolaires reposent sur des manipulations d'**objets** (voir plus haut), auxquelles on doit revenir dès qu'il y a constat d'échec sur les premiers apprentissages.

Le bon sens prévaut : nous travaillons à l'école sur des **mathématiques appliquées** et non dans une abstraction prématurée. Le raisonnement, la logique, l'observation, l'évaluation approchée, le raccourci intelligent, l'entraînement à la gymnastique de l'esprit que constitue le calcul rapide ou le calcul réfléchi, les défis lancés par le maître ou par des élèves à la classe, les énigmes à résoudre, tout cela devrait donner à la fois la passion des mathématiques et une forte maîtrise implicite.

Et aussi, la présence dans la classe de jeux d'observation, de réflexion ou de maîtrise intellectuelle : Kim, « Puissance 4 », échecs, dames, loto, dominos, etc. La constitution d'un Foyer où les pratiquer à l'interclasse de midi serait une richesse nouvelle pour l'école.

Au cycle 3, la globalisation de cet enseignement est une clé de la réussite, à travers des situations de recherche. Voir plus haut.

-L'E.P.S. :

Aucune peine à réaliser correctement cette activité dans notre circonscription, tant il en a été traité depuis cinq ans. Sauf pour qui n'a encore pas voulu admettre l'importance de l'EPS pour l'activité intellectuelle même ...

- La découverte du monde :

En faire peut-être moins, mais en profondeur, c'est le point essentiel. En quelque sorte mettre des situations de travail en place, en se proposant d'éveiller au moins chez un élève de la classe, une vocation d'historien, de géographe, de biologiste, de physicien, ou de technicien. Donc des situations aussi proches que possible d'une activité authentique : recherche sur documents en histoire, cartographie en géographie, expérimentation en science, ingéniosité en technologie, etc.

Encore qu'il est précieux de préserver, comme en toutes discipline, la possibilité de recourir à la magie de la parole magistrale pour « éveiller » ces jeunes esprits...

Il faudrait de même faire ici l'éloge de la « leçon d'observation » véritable, des petits élevages, du jardin scolaire, de la classe promenade, des visites d'entreprises ou d'exploitations agricoles, ou de la Mairie, de la Poste, etc.

Voir plus haut pour la **concentration de thèmes disciplinaires** par semaines au cycle 3.

- Les activités artistiques :

On ne relèvera ici que le paradoxe suivant :

Il est clair que tous ce qui touche à l'exercice de l'imaginaire et du sens artistique, comporte deux volets :

- 1- la **pratique créative** de l'activité
- 2- la connaissance des **grandes oeuvres**

Or on ne trouve le plus souvent que le « 1 » en arts plastiques et en éducation musicale, et que le « 2 » en poésie. Il y manque: **l'écoute et le commentaire d'oeuvres musicales, le musée de classe ou d'école, et l'écriture poétique** en classe. Ce n'est pas rien.

Autre distinction : entre la pratique libre, et l'acquisition des techniques sans lesquelles l'activité « libre » stagnera. Il y faut l'une et l'autre.

L'existence d'un atelier permanent dans la classe devrait permettre à l'élève qui a terminé un travail, de se consacrer à la peinture, à la poésie, à l'écoute d'une oeuvre musicale ... (tout comme à poursuivre une partie d'échecs en cours).

S'agissant de la poésie, l'activité de **club de poésie** où l'on vient librement lire un poème choisi par le lecteur dans un fichier abondant, est une façon aisée de tordre le cou à la «récitation». Les documents sur ce sujet ne manquent pas dans nos écoles, suite aux stages de poésie des années précédentes. Voir dans ce site « Initiation poétique »....

S'agissant de la pratique de la **flûte à bec**, M. PAUSANIAS, vieux joueur de cet instrument, est catégorique: pour les **débutants**, le **doigté moderne** (ou allemand) est préférable au **doigté baroque** (ou anglais) imposé dans ce Département comme dans bien d'autres... Et il vaut mieux utiliser une flûte en deux pièces, et sans doubles trous pour les Ré et Do graves....

Un dernier point : parmi les nombreuses choses non traitées dans le présent document, il sera bienvenu de suggérer aux Collègues la possibilité du **Cahier Secret Personnel** interdit à quiconque autre que l'enfant et qui est son premier journal intime, source de tant de progrès personnels ...
