
DES CLASSES UNIQUES ET COOPERATIVES EN ZONE D'EDUCATION PRIORITAIRE

: Monographie

Académie de Montpellier

Ecole coopérative Antoine Balard
123, rue de Salamanque
34 080 Montpellier

Téléphone : 04 67 75 43 01

Mél de l'école ou de l'établissement : ce.0341936v@ac-montpellier.fr

Coordonnées d'une personne contact : Sylvain Connac – sylvain.connac@laposte.net

Classe(s) concernée(s) : toutes, du CP au CM2

Discipline(s) concernée(s) : toutes

Date de l'écrit : juin 2008

Nombre de caractères (espaces non compris) : 152 000

Auteurs : Martine AZAIS, Etienne Briquet, Flavien Colom, Sylvain Connac, Mireille Laporte-Davin, Tayeb Lazeb, Printemps Nguyen, Marie Moncoulon, Laurent Leseur, Cédric Léon.

Accompagnateur : Christiane Koberich

Priorité : Initiatives de projet liées au contexte de l'établissement.

Lien(s) web de l'écrit : <http://www.ac-montpellier.fr/sections/enseignement-scolaire/innovations>

Résumé (nombre de signe)

Mots-clés qui semblent pertinents pour caractériser l'action (**choisir un ou plusieurs -ou aucun-mots-clefs par colonne, en gardant le tableau**)

STRUCTURES	MODALITES - DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Ecole élémentaire ZEP-REP	Diversification pédagogique Individualisation Tutorat Coopération Hétérogénéité	Citoyenneté, civisme Difficulté scolaire Evaluation Maîtrise des langages	Français Histoire, Géographie Informatique Interdisciplinarité Mathématiques Sciences de la vie et de la terre

DES CLASSES UNIQUES ET COOPERATIVES EN ZEP
EXPERIENCE DE L'ECOLE COOPERATIVE ANTOINE BALARD DE
MONTPELLIER

Juin 2008

*Martine AZAIS – Etienne BRIQUET – Flavien COLOM - Sylvain CONNAC –
Christiane KOBERICH (CFI) – Mireille LAPORTE DAVIN – Tayeb LAZEB –
Cédric LEON – Laurent LESEUR – Marie MONCOULON– Printemps NGUYEN*

INTRODUCTION.....	3
1 - LE DEVELOPPEMENT DE GESTES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNANT EN CLASSE UNIQUE ET COOPERATIVE.....	6
Index général	6
Domaine des apprentissages et de la réussite scolaire	9
Le début de journée et le lancement des activités (FC)	9
Les rituels du matin (MLD – MA)	9
Les apprentissages en lecture écriture (MM –LL).....	10
Plan de travail et temps personnel (CL)	11
Textes libres, toilettage de texte et les chasses aux mots (EB).....	12
Les créations maths (SC).....	12
Le journal scolaire « Canard sans patte » (CL)	13
La correspondance (MLD)	14
Partager des savoirs avec la présentation d'un exposé (TL).....	15
La démarche PIDAPI (EB)	15
Les ateliers permanents (TL).....	16
Les ateliers d'école (PN – MA).....	17
Les évaluations (EB)	18
Les outils et le matériel (MLD)	19
Le matériel des élèves, les commandes type de la classe unique (SC).....	20
Domaine de l'hétérogénéité et de la coopération.....	22
Réunions et conseils (SC)	22
Le président du jour (SC)	22
Le Quoi de neuf ? (SC – MM)	23
Les tutorats (SC)	23
Ceintures de comportement et permis de circulation (EB).....	24
Les ceintures de comportement et les permis de circulation (FC).....	25
La monnaie intérieure (SC)	27
Le bilan météo (SC)	27
Domaine du climat relationnel.....	28
La constitution des classes (MA)	28
La rentrée scolaire (SC).....	28
Le jour de la rentrée (TL)	29
Le bruit et les déplacements (SC).....	31
La gestion de l'espace (MLD)	31
Les enfants posant des difficultés (PN)	32
Les relations avec l'extérieur, avec l'institution (SC)	33
Accueil des visiteurs – gestes professionnels du PE (Mélody)	33
L'accueil des visiteurs (Karine)	33
La préparation d'un enseignant (LL).....	34
2 – L'EVALUATION DU PROJET.....	36
A – Evaluation des acquisitions en maîtrise de la lecture.....	36
B – Questionnaire enseignants.....	39
C – Questionnaire enfants.....	41
CONCLUSION.....	44
ANNEXE : SUPPORTS ET CONSIGNES DE PASSATION DES EVALUATIONS SUR LES ACQUISITIONS EN LECTURE.....	45

INTRODUCTION

L'école coopérative Antoine Balard se trouve dans le quartier populaire de La Paillade à Montpellier. Elle accueille près de deux cent enfants du quartier, presque tous originaires du Maghreb. 87 % des enfants sont d'origine maghrébine et 55 % des parents sont sans emploi. Les parents qui travaillent le font dans le bâtiment pour les hommes ou dans l'entretien pour les femmes. L'école est composée de dix classes, dont une classe accueillant les enfants ne maîtrisant pas encore le français. Cette école est inscrite en ZEP depuis leur création. Le projet des classes uniques a succédé à celui des classes de cycle III et à la tentative de classes de cycle II. À partir de la loi d'orientation sur la politique des cycles de 1989, plusieurs enseignants s'étaient regroupés pour augmenter l'hétérogénéité dans les classes et y développer la prise en compte des différences. Progressivement, des fonctionnements de classes se sont dessinés, des outils se sont construits (la démarche PIDAPI par exemple) et un climat de plus grande sérénité s'est installé. Les enseignants de cycle II ont voulu à leur tour bâtir des classes de cycle II mais la faible présence d'enfants lecteurs a été une entrave importante au développement des autonomies. Cette expérience n'a pas été reconduite mais l'idée d'intégrer les enfants sortant de maternelle dans les classes de cycle III a donné lieu au projet des classes uniques.

Au-delà de l'établissement d'un climat de sérénité dans les classes, il s'agit surtout d'améliorer les réussites scolaires dans la maîtrise de l'écrit et pour l'entrée en 6^{ème}. Il s'agit également de faire de l'hétérogénéité des classes des supports à la coopération et aux apprentissages, de rendre les moments scolaires plus efficaces en augmentant la durée des temps d'exposition aux apprentissages par un accroissement des activités réflexives.

Accroître le temps d'exposition aux apprentissages est un enjeu fort de l'éducation prioritaire. Pour nous, cela consiste d'abord à réduire les phénomènes d'ennui, d'inactivité et d'incompréhension dans les classes. Il est question d'augmenter les situations où les élèves sont en activité intellectuelle, en relation avec des savoirs et pour développer diverses compétences. Pour tendre vers cette intention, l'hétérogénéité des classes sert d'appui pour deux raisons majeures :

- de par leurs différences, les enfants sont naturellement conduits à s'entraider, soit pour demander de l'aide et bénéficier d'informations recherchées, soit pour les mettre à disposition et être amené à adapter ses structures cognitives.

- l'acte d'apprendre est entendu comme la combinaison entre d'abord une appropriation de diverses connaissances et le développement de compétences variées et ensuite la densification du cerveau, l'enrichissement des structures neuronales de manière à ce qu'elles puissent se rendre plus à même d'accepter les informations entrantes.

La promotion de l'activité des élèves se développe à partir d'un certain nombre de piliers pédagogiques :

- **le plan de travail** : hebdomadaire, chaque enfant en possède un. Il est la résultante des projets personnels apportés et des tâches scolaires à accomplir. Il devient alors le support aux activités de chacun pendant les plages de travail autonome et sert d'appui pour les situations de coopération.

- **les réunions** : parce que la dimension collective d'une classe véhicule à égale mesure des apprentissages, les réunions quotidiennes consistent à ce que chacun stoppe ses activités personnelles pour accorder de l'intérêt à la coordination des projets. Au-delà de la résolution des conflits, les réunions sont l'occasion de présenter les travaux réalisés, de ventiler les informations entrantes dans le groupe ou d'institutionnaliser la classe pour optimiser son fonctionnement.

- **les "ceintures"** : pour permettre et assurer un suivi des acquis des élèves renvoyés à des activités personnelles bien distinctes les unes des autres, la référence évaluative s'appelle ceinture. Il s'agit d'un ensemble de grilles s'appuyant sur les programmes de l'école élémentaire et mettant à disposition des paliers pour guider le travail. Par exemple, un élève ayant obtenu sa ceinture orange en vocabulaire s'entraîne pour réussir ultérieurement la ceinture verte. Les informations fournies aux CM2 leur indiquent que le passage au collège ne deviendra opportun qu'une fois les ceintures bleues acquises. A charge de chacun, au sein de l'environnement riche en sollicitations de la classe, de mettre en place les stratégies qui lui conviennent le mieux pour y parvenir.

- **les tuteurs** : pour devenir durables, les apprentissages peuvent difficilement se satisfaire d'une pure individualisation. C'est à cette fin qu'une importance particulière est attribuée aux situations de tutorat qui conduisent chacun à s'aider pour apprendre. La plus formelle de ces situations

est les tuteurs qui consistent à apporter un soutien, la plupart du temps méthodologique et organisationnel, aux enfants les plus fragiles ou aux arrivants dans la classe.

- **les ateliers** : l'acquisition de connaissances dépend également d'informations transmises. C'est à cet effet que divers degrés d'ateliers sont mis en place : des ateliers pour l'apprentissage du lire-écrire pour les sortants de maternelle, des travaux de groupe autour de l'étude de textes ou de créations mathématiques, des ateliers à dominante (Histoire, Sciences, Géographie, Littérature, Langues vivantes, B2i, APER). Ces ateliers sont proposés à l'inscription de tous les enfants des classes uniques de l'école, ce qui en permet l'organisation et invite à l'échange et à la rencontre.

Le projet de l'école permet une demi-heure d'accueil le matin. Les enfants arrivent donc progressivement et s'installent dans leur travail. Un enfant « président du jour » est nommé pour animer l'ensemble des moments collectifs. Le premier est un « Quoi de neuf ? » qui laisse la place aux interventions de qui veut autour de faits de vie, présentation d'objets, petites lectures, nouvelles des correspondants¹ ou questions d'actualité. Chacun se lance alors dans son plan de travail. Il s'agit d'un document établi le lundi par l'enfant et l'enseignant. Il reprend l'ensemble des tâches à effectuer et des projets à réaliser pendant la semaine. Les compétences à travailler sont puisées parmi le corpus de celles proposées dans les "ceintures" : à l'image de ce qui se passe sur un tatami, de la couleur blanche à la marron, les enfants peuvent s'y voir grandir en fonction de leurs réussites. Cela leur permet d'entrer dans des activités qui correspondent à ce que l'école attend d'eux en même temps que ce qu'ils sont en mesure de se construire. À dix heures débute la réunion coopérative durant laquelle chacun fait part de ses demandes au groupe et communique l'avancée de ses projets. C'est aussi l'occasion de se fixer des rendez-vous pour une présentation collective ou la réalisation d'une visite ou d'une enquête. Le restant de la journée laisse place à des plages de temps personnels (et non individuels), à des moments collectifs (exposés, activités) ou à des ateliers d'école. C'est une organisation commune aux classes uniques qui permet aux enfants de choisir une activité en histoire, géographie, sciences ou arts, indépendamment de la composition des groupes classes. Ces ateliers sont animés par les enseignants. Les journées s'achèvent par un « bilan-météo » où chacun peut exprimer ce qu'il pense de son travail, ce qu'il a appris et l'aide éventuelle dont il a besoin.

En juin 2007, lors de la réunion d'organisation de la rentrée suivante, chaque collègue a souhaité prendre en charge la responsabilité d'une classe unique, ce qui fait que cette année, toutes les classes de l'école ont cette même structure pédagogique. Pour autant, cette harmonisation autour de la composition des classes n'avait nullement pour visée une homogénéisation des pratiques. Il reste prépondérant d'accorder à chaque enseignant toute la liberté pédagogique qui lui revient de droit et qui reste le premier élément sur lequel le caractère vivant des enfants et des classes pourra être pris en compte.

Cette monographie s'articule autour de deux grandes parties :

1 - Le développement de gestes professionnels de l'enseignant en classe unique et coopérative.

Dans le monde de l'enseignement, on désigne par "geste professionnel" un ensemble articulé et coordonné d'actions, mouvements, postures et opérations mentales visant à réaliser un enseignement, une modification sur la structure de classe ou un accompagnement pédagogique auprès d'élèves et requérant la mobilisation de compétences professionnelles.

Le geste professionnel est un acte qui revêt trois aspects. Il a un sens pour celui qui le mobilise ; une valeur symbolique, et s'appuie sur une intentionnalité en direction de celui qui le reçoit, attendant un effet ou une réaction. Un enseignant met en œuvre une multitude de ces gestes, jusqu'à une cinquantaine dans une simple leçon de découverte d'un texte de lecture (D. Bucheton, 2004).

D'après D. Bucheton les gestes professionnels concernent :

- ✓le tissage : quelle est la pertinence de l'activité pour l'élève ?
- ✓l'étaillage : comment l'élève va-t-il être aidé ?
- ✓l'atmosphère de la classe : que se passe-t-il par la classe ?
- ✓le pilotage : la gestion du temps et de l'espace dans la classe

Selon la maîtrise de ces différents pôles, le savoir n'occupe pas la même place, n'a pas les mêmes objets pour les élèves.

¹ Réseaux de correspondances multi-classes « Marelle » et « Acticem ». www.marelle.org

La présentation des gestes professionnels associés à la classe unique et coopérative sera proposée autour des domaines suivants :

1. Apprentissages et réussite scolaire
2. Hétérogénéité et coopération
3. Climat relationnel

A noter que ces gestes professionnels ont chacun fait l'objet d'une description à une main, parfois à deux, ce qui, une nouvelle fois, ne correspond nullement à une homogénéisation effective des pratiques. C'est pour cette raison que chaque chapitre est signé de son auteur, les institutions étant présentes dans la plupart des classes mais se manifestent de manière singulière dans chacune. Ceci peut expliquer les éventuels manques voire les évidentes incohérences que le lecteur va pouvoir repérer entre ces divers écrits.

2 - L'évaluation du projet

Afin de tenter une évaluation des effets de ce projet innovant sur les résultats scolaires des élèves, le climat relationnel dans les classes et le ressenti que les enseignants peuvent en dégager, deux dispositifs docimologiques ont été entrepris :

1 – Une évaluation des compétences en lecture, à partir des épreuves de l'évaluation internationale PIRLS, adressée à tous les CM2 de l'école.

2 – Un double questionnaire adressé communément aux enfants et aux enseignants de l'école autour de trois problématiques qu'il nous est apparu indispensable d'éprouver :

- les apprentissages et la réussite scolaire
- l'hétérogénéité des groupes et la coopération entre enfants
- le climat relationnel au sein des classes

La mise à disposition de ces éléments d'évaluation devrait alors permettre d'y voir un peu plus clair quant à la plus-value de ce projet innovant. Toutefois, il est à noter que cela ne remplace une analyse scientifique des effets, travail de suivi que nous réclamons depuis plusieurs années, à l'image de ce qui a pu être conduit autour du projet pédagogique des écoles Anne Franck et Hélène Boucher de Mons-en-Baroeul (59).²

² REUTER, Yves (dir.), équipe Théodile, Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire, l'Harmattan, juin 2007, 264 pages.

1 - LE DEVELOPPEMENT DE GESTES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNANT EN CLASSE UNIQUE ET COOPERATIVE.

Index général

Pour faciliter l'entrée dans les développements qui suivent ...

Ceintures de niveaux ou de couleur

S'inspirant des ceintures de judo, de la ceinture rose à la ceinture noire, en passant par la blanche, la jaune, l'orange, la verte, la bleue et la marron, les apprentissages sont ainsi gradués. A chaque couleur correspondent des compétences vérifiables par une évaluation.

Ceinture de comportement

Cette ceinture matérialise la position provisoire de chacun par rapport aux exigences de la vie au sein du groupe. A chaque couleur correspondent compétences, droits et devoirs.

Chasse aux mots

Activité réalisée avec toute la classe qui consiste à classer les mots d'un texte selon leur nature, leur fonction et leur champ lexical.

Code des sons

Affichage qui indique si un enfant peut parler sans autorisation particulière, s'il peut parler normalement, en chuchotant ou s'il n'est pas du tout autorisé à parler

Création math

Production écrite mathématique, invention d'un exercice en mathématiques.

Conseil de classe

Institution centrale de la classe, lieu de décision, de régulation des conflits, d'élaboration des règles de vie, de reconnaissance des progrès (apprentissage et comportement), d'organisation des projets collectifs et des prises de responsabilité. Le Conseil se réunit généralement une ou deux fois par semaine selon une durée déterminée à l'avance (1/2 heure en moyenne mais cela peut varier avec l'âge des enfants) et toujours à un moment précisé dans l'emploi du temps. Le Conseil a son propre rituel, ses maîtres-mots, et son organisation, présidence, secrétariat, lieu, place des chaises, ...

Conseil de permis à point

Réunion entre deux enseignants de l'école et un enfant qui a perdu tous ses points sur son permis de cour qui a pour but de discuter des comportements contraires aux règles et d'aboutir à un nouveau contrat qui permet à l'élève de récupérer des points.

Conseil de coordination

Réunion entre chaque délégué de toutes les classes ainsi que deux enseignants. Le conseil de coordination régule la vie de l'école, il répond aux remarques et propositions de chaque classe.

Correspondance

Echange de textes, de lettres individuelles et collectives, d'albums et autres productions entre deux classes.

Journal scolaire

Recueil rassemblant des textes libres, articles, documents, dessins, photos d'une ou plusieurs

classes de l'école.

Météo

Moment de la journée où les élèves font le bilan d'une activité. Chacun, selon un code à déterminer, exprime ainsi son ressenti. Main ouverte signifie "ça va très bien" (soleil), main fermée signifie "ça va moyennement" (nuage) et main penchée signifie « ça ne va pas » (pluie).

Métier

Chaque métier correspond à des tâches utiles à la vie de la classe : portier, bibliothécaire, effaceur de tableau,... Chaque métier est exercé par un élève qui en a les compétences et qui est volontaire pour en prendre la responsabilité.

Monnaie

Outil pédagogique dont l'usage n'a cours qu'à l'école et dont le "bal" est l'unité.

Les élèves sont payés pour certains travaux en exerçant leur métier d'écopier et paient des amendes pour les infractions aux règles de vie commune.

Cette monnaie est ensuite utilisée pour payer du matériel perdu ou détérioré ou participer à des "marchés" organisés dans l'école.

Marché

Moment où chacun peut vendre ou acheter des petits objets personnels fabriqués en classe ou apportés de la maison.

Passeport

Feuille plastifiée accompagnée de l'identité d'un élève servant à signaler qu'il a essayé de résoudre un problème tout seul ou avec d'autres élèves. Comme il n'y est pas arrivé, il pose alors son passeport sur le bureau du maître pour solliciter son aide.

PCLR (Permis de Circulation Libre et Responsable)

Badge remis par un enseignant à un élève qui l'a demandé en conseil de classe et qui, selon des critères définis en classe, a été jugé assez responsable pour se déplacer librement (sans demande d'autorisation) dans certaines parties préalablement définies à l'intérieur de l'école. Ce badge donne des nouveaux droits et devoirs.

Permis à point

Feuille répertoriant tous les manquements aux règles de la cour de récréation. Chaque élève y totalise 12 points en début d'année. Les points peuvent être regagnés par un élève s'il propose et réalise un contrat.

PIDAPI

Outil destiné aux enfants de cycle 3 pour faire le travail d'entraînement en ORL et en mathématiques. C'est un fichier partiellement auto-correctif qui est utilisé pendant les temps de plan de travail ; PIDAPI comporte une batterie d'évaluations diagnostiques mesurant les différentes notions maîtrisées conduit à des fiches qui vont lui permettre de travailler les notions non acquises. Enfin, une batterie de tests évalue les notions travaillées.

Plan de travail

Outil d'organisation qui permet la personnalisation du travail. C'est une feuille où est inscrit tout le travail qu'effectue chaque élève à son rythme dans la semaine. Il regroupe les projets que chaque élève souhaite conduire et les exigences de la scolarité.

Quoi de neuf

Moment d'expression et d'écoute où les enfants peuvent raconter ce qu'il leur est arrivé, faire un exposé, réciter des poèmes, présenter un objet, etc...

Tableau des ceintures

Les résultats sont inscrits sur un tableau affiché au mur, visible par tous. Ne sont inscrites que les réussites, pas les échecs. Chacun sait ainsi où il en est et à qui il peut demander de l'aide. Ces ceintures, données par le maître, sont annoncées au [Conseil](#).

Toilettage de texte

Activité où toute la classe analyse un texte écrit par un élève afin de corriger les erreurs et l'améliorer.

Temps personnels

Moment de classe où les élèves travaillent en autonomie à partir de ce qui est prévu dans le plan de travail.

Tuteur

Enfant volontaire qui se met à disposition pour répondre aux questions d'organisation du travail d'un autre élève.

Domaine des apprentissages et de la réussite scolaire

Le début de journée et le lancement des activités (FC)

La journée des élèves de l'école Balard débute à l'accueil qui a lieu tous les matins du lundi au vendredi de 8h30 à 9h00. Quand un élève pénètre dans la classe quelle que soit l'heure, il dit bonjour au maître et va s'installer à sa place. Il doit alors prendre son cahier du jour, marquer la date et commencer le rituel du matin. Je profite de ce moment pour vérifier si les devoirs ont bien été effectués et si un point doit être fait sur le plan de travail.

A 9h, un élève est chargé de demander le silence total dans la classe et de faire l'appel. Suite à ce rituel, je commence chaque journée par donner l'emploi du temps de la semaine pour le lundi et celui de la journée pour les autres jours car il peut y avoir des modifications selon les semaines (sorties, activités sportives, exposés, etc...).

Vérification des devoirs:

Ce moment peut-être aussi l'occasion pour des élèves de réciter des leçons ou des poèmes qui étaient à apprendre les jours précédents. Si à ce moment-là je constate que les devoirs n'ont pas été faits, l'élève a la possibilité de les effectuer avant l'heure de la récréation.

Planification du travail:

Ce moment de la journée me permet de préciser le travail à effectuer par chacun (s'il s'agit d'un travail personnel ou d'activités de groupe). Souvent, je commence la journée par un travail de lecture avec les plus petits et rappelle aux plus grands de commencer un travail en autonomie, ce qui amène à ce que je reformule les règles ou qu'eux-mêmes les rappellent (notamment l'utilisation du passeport).

Rappel du bilan météo:

Le début de la journée est aussi l'occasion de la relecture du bilan météo de la veille: qu'est ce qui n'a pas fonctionné dans la classe la veille? Qu'est-ce qui a été décidé en classe pour éviter le même dysfonctionnement de classe. De la même manière, les comportements positifs sont soulignés: si par exemple, des élèves ont pris des initiatives, d'autres élèves peuvent être invités à en prendre de nouvelles.

Les rituels du matin (MLD – MA)

A partir des devoirs donnés la veille, les rituels offrent l'intérêt pour chacun de repérer les acquisitions, les lacunes ou le besoin de renforcement et d'automatisation dans des domaines très ciblés comme le calcul mental, le lexique, les opérations, les conjugaisons et la numération. Le matin, dès l'arrivée, chacun a la possibilité de s'y consacrer sur son cahier du jour, en prenant tout le temps nécessaire à leur réalisation, le seul impératif étant d'aller toujours le plus loin possible. Il y a pour le calcul mental, les opérations, la conjugaison et la numération, 3 niveaux possibles, petits, moyens, grands, correspondant globalement pour le premier aux CP/début CE1, pour le deuxième à la fin du CE1, début du CE2 et pour le troisième au CM. Néanmoins chacun choisit le niveau où il se sent relativement à l'aise (l'intention n'étant pas d'encourager un élève à un yoyo entre facilité non valorisante et relation acceptée à l'échec) et continue au maximum de ses capacités. La correction m'apparaît indispensable puisqu'elle permet de mutualiser des savoir-faire (en les exprimant, un nouveau renforcement s'opère), des opérations mentales ou de confronter des techniques et de permettre ainsi de nouvelles acquisitions.

D'autres rituels du matin existent :

- La phrase du jour avec éventuellement un corpus de 2 à 4 mots imposés qui suggèrent l'emploi d'un temps de conjugaison précis ou la disparition de l'éternel « Hier, ... ».

- Le quart d'heure d'écriture, moment chronométré où chacun est face à son cahier d'écrivain avec pour seule possibilité 15 minutes d'écriture ou le droit à la rêverie, mais dans le silence.

On pourrait aussi parler des rituels spécifiques à certains matins comme le nettoyage de textes suivi d'une chasse aux mots, des études de créations mathématiques.

Les apprentissages en lecture écriture (MM –LL)

Le groupe qui va participer à l'apprentissage de la lecture écriture peut être aussi hétérogène que la classe peut l'être : des âges différents, des niveaux différents. C'est le niveau de lecture de l'élève qui va être pris en compte et non son niveau de classe ou son âge.

Prenons le cas où les textes qui sont utilisés sont des albums de jeunesse. 2 groupes sont distincts : les débutants et les avancés.

Le premier groupe rencontre le texte écrit au tableau : soit en entier, soit par épisodes s'il est long. Quelques règles simples permettent de réguler ce moment d'oral :

Chacun intervient à son tour pour énoncer ce qu'il parvient à lire, priorité étant toujours donnée aux petits lecteurs. Ce sont les ceintures de lecteur qui permettent de déterminer l'ordre de la prise de parole. On ne se moque pas, chacun peut aider l'autre sans donner la réponse. On procède généralement par analogie graphique avec des mots connus et par prise de sens pour découvrir les mots. Le texte est découvert peu à peu.

Lorsque j'ai des lecteurs autonomes, ils font partie du second groupe ; seuls ou à deux, ils ont au même moment le même texte à découvrir, accompagné d'une fiche de questions : sens, vocabulaire (recherche dans le dictionnaire), questions à préparer et à poser aux autres...

Une fois que le texte est découvert le premier groupe doit le recopier : les élèves avec une petite ceinture d'écrivain ont une ou deux phrases, les autres un peu plus, les plus compétents, la totalité.

Je travaille pendant ce temps là avec le second groupe pour corriger avec eux leur fiche.

Le lendemain, on relit le texte pour vérifier qu'il est connu et a été lu à la maison le soir. Je pose des questions de sens, j'efface des mots que les élèves doivent retrouver de mémoire (parfois je leur demande de les écrire de mémoire) sur une ardoise.

Ensuite, je sou mets une fiche de travail aux plus avancés, qui porte sur le sens, le vocabulaire et la reconnaissance de phonèmes.

Au début, pour les lecteurs débutants, le texte est souvent photocopié en grand et plastifié puis découpé en groupe de sens pour leur permettre de reconstruire le texte mélangé. Chaque texte a une couleur différente mais il est possible de combiner des recherches avec les mots d'autres textes.

Les plus avancés ont poursuivi leur travail sur des points de grammaire ou de conjugaison liés au texte.

Le texte (plus ou moins long selon le lecteur) est ensuite mis sur un logiciel de lecture « Lectra » : les élèves auront un travail différent selon leur niveau : lecture rapide, correction orthographique, texte à trous...

Pour terminer, les groupes ont un travail de production d'écrit dans la semaine.

Le fonctionnement en méthode naturelle de lecture-écriture (MNLE) diffère un peu : les élèves produisent des textes dans la semaine et les proposent au choix de la classe. Le texte élu deviendra le texte de référence de la période (semaine ou quinzaine) et le travail proposé ci-dessus sera semblable, mais s'appuiera sur ce texte. Le texte produit par l'élève présente l'avantage d'être issu de son vécu, facilement mémorisé, plus porteur de sens. L'inconvénient en est souvent la pauvreté. Des textes littéraires, documentaires proposés par l'enseignant peuvent être une réponse à cette carence.

Une remarque importante : lecture et écriture sont intimement liées dans ces méthodes d'apprentissages de la lecture.

Plan de travail et temps personnel (CL)

L'individualisation du travail permet à chacun de progresser à sa vitesse. Le plan de travail en est un des vecteurs essentiels.

Dans la classe, il permet à chaque élève de savoir ce qu'il a réalisé dans la semaine et ce qui lui reste à faire. Certains moments de la semaine sont consacrés à l'accomplissement du travail inscrit sur cet outil et d'autres à des temps collectifs (ateliers d'école, exposés, sport, musique, lectures...). Il est donc important que ces temps soient clairement repérés, et ce, grâce à l'emploi du temps mural. Et si un rendez-vous est pris dans la classe pour une présentation ou toute autre chose qui concerne la classe, le plan de travail est mis de côté.

La confection du plan de travail débute le lundi. Quand les enfants arrivent le matin, à l'étude, je vise avec eux celui de la semaine précédente signé par les parents. Nous faisons un petit point sur le travail effectué ce qui permet de définir le degré d'autonomie de l'enfant qui sera inscrit sur son plan de travail pour la semaine. Plus celui-ci est élevé, plus il a de libertés quant au choix des activités de la semaine et de leur déroulement temporel. A l'inverse, un enfant qui a du mal à se prendre en charge et à organiser son travail sera beaucoup plus aidé donc contraint. Ainsi certains enfants très autonomes pourraient dans l'absolu prendre leur plan de travail le lundi matin, effectuer leur travail, le mettre à corriger et rendre leur plan de travail le samedi matin rempli. Ceci, bien sûr, ne se passe pas ainsi. A contrario, certains enfants doivent à la fin de chaque activité en autonomie me montrer leur travail pour que nous choisissons l'activité suivante. D'autres, enfin, la majorité des élèves de la classe, sont suivis régulièrement pour que nous fassions un point sur ce qu'il y a à faire dans la journée, sur une matinée...

Lors de la confection du plan de travail, nous prenons en compte ce qui a été fait précédemment pour permettre à chacun d'avoir ni trop peu ni trop d'activités à réaliser dans la semaine.

Sur le plan de travail apparaissent toutes les activités qui peuvent être menées dans la classe qu'elles soient obligatoires ou optionnelles. Ainsi, si un enfant a un travail particulier à effectuer dans la semaine (exposés, album,...), il le note pour ne pas l'oublier de le faire. Il apparaît important que les activités obligatoires (fiches de lecture, mots personnels, lectures, fichier Pidapi, créations mathématiques...) soient facilement repérables (elles sont grisées). Pour les petits, non lecteurs et petits lecteurs, un document plus approprié leur est donné. Il reprend les activités à effectuer sous forme de pictogrammes.

Une fois ce plan de travail dûment rempli, chacun peut vaquer à ses activités. Je distribue un certain nombre de fiches que les élèves rangent dans une boîte. Ils pourront alors au cours de la semaine aller piocher dans leur boîte telle ou telle fiche qu'ils ont à faire. Quand elle est finie, ils la mettent à corriger. La plupart attend le lendemain qu'elle soit corrigée pour connaître le résultat de leur travail, d'autres posent leur passeport de classe dans une boîte sur mon bureau et attendent que je vienne ou que je les appelle. Si personne dans la classe n'a pu les aider sur un travail sur lequel ils butent, ils le mettent dans une boîte « passeport » sur mon bureau et attendent mon aide. En attendant, ils peuvent commencer une autre activité sans perdre leur temps. Chacun ayant un travail déterminé pour la semaine, ils peuvent attendre mon aide sans être démunis. Ils passent alors à un autre travail. Si le paquet de passeports est réduit, je peux passer plus de temps avec un enfant et inversement si la demande d'aide est plus conséquente.

L'utilisation du plan de travail est assez complexe pour certains enfants, le travail en autonomie n'est pas une chose aisée à acquérir et certains élèves peuvent se sentir en insécurité affective sans aide extérieure. Le degré d'autonomie dont j'ai expliqué le principe précédemment permet de baliser le travail pour certains. Pour d'autres, les petits et les nouveaux, un système de tutorat entre élèves permet d'aider les plus en demande. Les classes uniques permettent à beaucoup d'élèves de connaître déjà cet outil et donc de devenir tuteurs quand ils ont, peut-être, été eux-mêmes tutorés.

Tout au long de la semaine, dans les moments « plan de travail », chacun effectue le travail choisi le lundi précédent. Il est bien sûr possible de rajouter un travail à tout moment. Dans une journée, le temps consacré au plan de travail peut varier de une à trois heures. Ceci dépend des rendez-vous que l'on peut avoir (présentation d'exposés, travail autour d'un projet de classe...).

Le samedi matin, un bilan est fait avec chaque enfant. Je donne mon avis sur les activités effectuées, l'élève fait de même. A la maison, les parents visent le document.

Ainsi, d'une semaine sur l'autre, je peux suivre la progression de chaque enfant et adapter le travail au niveau de chacun.

Textes libres, toilettage de texte et les chasses aux mots (EB)

Les enfants font un texte libre chaque semaine. Cette tâche figure sur leur plan de travail.

A la fin de la semaine, tous les textes sont lus pendant un moment collectif. Le mardi suivant, je choisis moi-même un texte parmi ceux qui ont été écrits en fonction de l'intérêt qu'il peut susciter du point de vue syntaxique et orthographique pour mener la séance de toilettage de texte et la chasse aux mots.

Lorsque j'ai écrit tout ou partie du texte au tableau, les enfants peuvent prendre la parole à tour de rôle pour donner leur avis sur une tournure de phrase ou une orthographe qui leur semble erronée. Les élèves avec des ceintures en Français les plus petites sont prioritaires dans la prise de parole puis viennent les grands. Je précise ici que ce qui peut sembler être un jonglage compliqué entre ceux qui sont « haut » en français et ceux qui sont moins avancés ne l'est qu'en apparence. En réalité, l'habitude se prend facilement de reconnaître les grands et les petits. Le président note les réponses valides : elles ouvriront droit à un bonus en bals (voir monnaie intérieure) en fin de semaine. Pour les plus grands, la justification (la règle orthographique ou de grammaire) est exigée pour valider la réponse.

Après le toilettage (environ 15 à 20 minutes) suit la chasse aux mots, exercice en commun qui fait intervenir toutes les compétences ORL. Il s'agit de classer les mots du texte en fonction de leur nature et de leur fonction. La fréquentation hebdomadaire de ces notions, même par les petits, me semble être un bon stimulant, la forme orale et collective mettant un peu de légèreté dans ces apprentissages lourds à digérer. Elle a l'avantage d'être un angle d'attaque différent pour ces compétences qui pourront être réinvesties pour les ceintures de français.

Pendant ce travail, je n'exige pas des enfants de cycle 2 qu'ils suivent de bout en bout. En effet, ils sont autorisés à reprendre leur plan de travail quand ils décrochent à condition qu'ils ne perturbent pas le travail collectif.

S'il est difficile de juger de l'efficacité de ce dispositif, on peut néanmoins supposer, par le fait qu'il permet de traiter de multiples cas particuliers, qu'il permet sur le long terme une acquisition stable et certaine des concepts grammaticaux et orthographiques. Ce dispositif d'imprégnation par un retour répété sur les bons usages de la langue semble en tout cas mobiliser l'attention dans ma classe.

Les créations maths (SC)

A l'image du texte libre, les créations maths invitent les enfants à faire preuve d'imagination et de création en mathématiques. Cela se traduit par un certain nombre de productions qui évoluent progressivement en fonction des exigences et outils mathématiques d'une part et de l'avis du groupe d'autre part.

http://www.icem34.fr/detail.php?nw_id=29

Une fois par semaine lorsque l'emploi du temps le permet, j'invite les enfants à reprendre les recherches autour de leurs créations mathématiques. J'aide chacun d'eux à faire évoluer une création personnelle qui utilise des points, des cercles, des chiffres, des lettres ou nécessite le recours de calculs ou d'instruments tels que l'équerre, la règle, le compas ou la balance.

Je me mets à disposition des enfants qui pensent avoir terminé leur travail. Lorsqu'ils viennent me trouver, je les oriente vers au moins une piste d'évolution de leur création en fournissant des idées ou en introduisant un outil mathématique qu'ils n'ont pas encore utilisé et qui pourrait les aider. Pour chaque nouvelle évolution, je colle à côté de la dernière feuille de travail une nouvelle page blanche sur laquelle les enfants vont pouvoir faire évoluer leurs recherches.

Lorsque ces recherches semblent avoir abouti, c'est-à-dire lorsque ni l'auteur ni moi ne voyons de grosses évolutions à apporter, je renvoie les enfants à la présentation collective. ¼ d'heure avant la fin de la séance, je propose à ces enfants de venir présenter leur création mathématique à toute la classe. Ils l'expliquent et disposent en retour des avis et idées émanant du groupe. Lorsque plus aucune évolution n'apparaît, je demande à l'auteur de rédiger une affiche présentant sa création mathématique puis l'invite à se lancer dans une nouvelle.

Le journal scolaire « Canard sans patte » (CL)

Dans la classe, de nombreux textes sont écrits par les enfants. S'ils ne sont pas médiatisés, l'intérêt pour la chose écrite est beaucoup moins présent. Dans nos classes où le rapport à l'écrit n'est pas naturel, la rédaction de textes n'est pas évidente pour beaucoup d'enfants. Le journal scolaire nous permet de donner du sens à ce qui est produit par les élèves. Régulièrement, un journal de classe, voire de plusieurs classes est édité. Il rassemble les textes écrits. On trouve dans la classe deux types de texte : ceux qu'on appelle libres car ils n'ont pas de contrainte, et ceux qu'on va demander de produire à la suite d'une sortie par exemple.

Chaque semaine, dans leur plan de travail, je demande à chacun de produire deux textes libres. S'ils n'ont pas d'idées, nous avons un fichier de lanceurs d'écriture. Ces textes peuvent apparaître dans le journal mais plus généralement, ils sont lus le lundi matin où l'on en choisit un qui sera étudié lors de la chasse aux mots.

Quand une sortie a été effectuée, un journal est édité quelques jours plus tard. Le lendemain de la sortie, je propose un visionnage des photos de la veille pour permettre à chacun de se remémorer les moments vécus lors de la sortie et de déterminer un thème de texte. Par expérience, laisser chacun écrire ce qu'il souhaite sans en avoir discuté auparavant conduit inexorablement à une série de résumés tous plus ou moins semblables. La règle est que chacun rédige un écrit sur un point bien précis de la sortie. Une personne se charge du résumé de la journée, une autre de l'introduction et parfois une des remerciements s'il y a lieu. Le choix des textes est déterminé par le niveau de rédaction de chacun à savoir que les « petits » écrivains sont les premiers à passer et à choisir. Si un élève n'a pas d'idée, j'essaie de le faire écrire sur quelque chose qui l'aura marqué. Donc au cours de la sortie, je vais essayer de me souvenir de certains moments qui pourraient donner lieu à un texte.

Quand chacun a choisi un thème, voire plusieurs, les écrits sont immédiatement produits. J'aide bien sûr les petits qui ne savent pas ou peu écrire en écrivant leur texte sous leur dictée mais en laissant certains passages que je souligne pour les mots qu'ils pourraient écrire seuls. Si on dispose d'un peu de temps - quand le journal n'est pas créé avec une autre classe - je demande à certains élèves de revoir certains points de leur texte pour l'améliorer (orthographe, syntaxe, construction des phrases, entrer plus dans les détails de l'histoire, éliminer certains passages qui n'ont aucun rapport avec le thème...).

Une fois tous les textes écrits et les quelques dessins produits, je tape à l'ordinateur et j'introduis les différents documents. Les enfants ne le font pas parce que cela prend beaucoup trop de temps, un journal doit paraître rapidement après la rédaction.

Le journal mis en page, un exemplaire est offert à chaque élève qu'il pourra lire en classe et à la maison. Lors de la lecture commune, chacun lit son propre texte et ceux qui le souhaitent, lisent les textes des auteurs d'autres classes.

Beaucoup d'articles servent de texte de référence pour le groupe de lecture.

La correspondance (MLD)

Elle peut prendre différentes formes qui peuvent être menées séparément ou entremêlées : celle, assez classique, papier, avec échanges de lettres collectives et personnelles, accompagnée de la production des journaux de classe, des exposés, de photos, de CD Rom, de petits cadeaux, des collectes effectuées lors de sorties enquête, de réalisations en arts visuels, sciences, technologie ... Cette correspondance peut se doubler d'une autre, par mail, plus légère et plus rapide. Elle peut être le fait d'un ou deux élèves, porte-parole d'un groupe ou de toute la classe. Plus réactive à l'actualité de la classe ou d'un environnement plus large, elle permet de relancer ou de rappeler la classe qui ne donne plus de nouvelles alors que l'autre est en attente. Ces différentes formes peuvent amener à des rencontres interclasses, qui, à leur tour, supposent l'élaboration d'un projet de rencontre (découverte historique et culturelle, jeux de piste, échanges sur les vies dans les classes ...).

Il existe aussi des correspondances en réseau (ACTICEM, MARELLE) qui empruntent le canal du net. Elles n'imposent ni relation duelle, ni régularité. La participation dépend plutôt des pôles d'intérêt du moment (un thème d'exposé, un moment particulièrement axé sur la poésie, des événements dans la classe, des créations ou des recherches mathématiques, diverses fêtes ...).

Toutes ces formes de correspondance constituent un outil indispensable au développement de la coopération (on peut s'adresser à un copain pour lui lire son texte, en vérifier la compréhension, en toute confiance, sans s'exposer à un grand auditoire, demander de l'aide sur du lexique ou une première correction, repérer les informations pertinentes et les intégrer dans ses propres recherches). Elles développent aussi l'ouverture de nos classes vers l'extérieur et une utilisation vivante des savoirs scolaires.

Cette dernière prend tout son sens par l'intermédiaire des moments de lecture et d'écriture des lettres collectives, dans le réinvestissement des acquis lexicaux, de la syntaxe, de la grammaire, de la conjugaison. Les lettres sont écrites au tableau et soumises au feu des interventions dans les divers domaines déjà évoqués. Elles sont le lieu d'une réactivation des connaissances individuelles, des savoirs emmagasinés lors des ateliers d'école ou de classe, l'opportunité, pour chacun, d'évoquer le vécu de nos classes, se complétant, s'enrichissant, mutuellement.

C'est autour des lettres individuelles que tourne le travail le plus élaboré et le plus délicat. C'est une suite de va et vient entre enseignant et élève. Le cahier d'écritain est déposé pour correction, accompagné de la liste de mots personnels de l'auteur où sont mémorisés les mots mal orthographiés. L'enseignant utilise une fiche de code de corrections où chaque abréviation inscrite dans la marge de l'écrit, renvoie l'élève à son propre guide (exemples : ? = je ne comprends pas, réécris le passage en t'appliquant, C = erreur de conjugaison, regarde un tableau de conjugaison, etc) et aux outils de correction contenus dans son Port-folio (tableaux de conjugaison, tableaux des principales règles d'orthographe, de grammaire, de construction et d'utilisation des temps, etc). Les cahiers sont récupérés, corrigés au maximum de leurs possibilités par les élèves. L'enseignant ayant anticipé sur les limites de celles-ci, il complète afin que le travail ne devienne pas décourageant, que la lettre ou l'article puisse être recopié au propre ou tapé. (C'est toujours la même technique qui est utilisée pour les textes libres qui font l'objet d'une communication de quelque type qu'elle soit, journal, album, lettre ou proposition à l'interne ...). Parfois, une seconde série de corrections est indispensable, mais il faut alors procéder avec la plus grande attention si l'on ne veut prendre le risque de détourner nos élèves de ce processus d'écriture qui est, dans certaines classes, quotidien.

Les lettres individuelles sont autant de textes libres qui peuvent être lus à tous, les exposés qui accompagnent les envois y trouvent une validation supplémentaire et la correspondance par mail justifie le travail réalisé dans le domaine des TICE.

Partager des savoirs avec la présentation d'un exposé (TL)

Un exposé n'a de sens que s'il apporte des connaissances nouvelles à partager avec les copains. Le principe des exposés dans ma classe est que je ne suis pas le seul détenteur et passeur de savoir. De plus, il est avéré que les apprentissages sont plus efficaces quand ce sont les élèves qui prennent en charge la diffusion des connaissances.

Pour que ces objectifs puissent être atteints, je suis très vigilant quant au soin (écriture, orthographe, décoration, illustration) et à la rigueur du travail (vérification des sources, recherche des mots difficiles...).

Tout d'abord, il faut bien réfléchir au sujet. Quand l'élève a une idée, il vient me la proposer. Ceci évite que des élèves ne choisissent des sujets récurrents (le sempiternel sujet sur les dauphins) ou trop difficiles (l'explication de la gravité). Il peut ainsi commencer une recherche préliminaire avant de présenter son sujet à la prochaine réunion.

Lors de la réunion, il présente sommairement son sujet et un avis est donné par les élèves quant à sa pertinence et l'intérêt qu'il suscite. S'il est approuvé, les élèves posent des questions ou communiquent les connaissances qui seront vérifiées par l'exposant. Je note ces questions ou remarques à son intention.

L'élève en question estime la durée du temps de travail préparatoire et propose une date qui est notée sur l'agenda de classe.

L'élève travaille alors sur son sujet grâce aux ressources de la classe (net, documentaires...), de l'école (BCD) ou extérieures (médiathèque) pendant des temps de travail personnel (je donne la priorité à ces travaux). Pour des exposés d'Histoire, Géographie ou sur un animal, je peux lui proposer une fiche d'aide pour structurer son travail.

L'aide du maître ou d'autres élèves est possible à tout moment si la demande est clairement exprimée. L'élève doit me présenter son travail une semaine avant l'échéance de sa présentation. Je corrige, oriente, guide afin de finaliser le travail qui peut se présenter sous forme de panneau à afficher, d'album ou de texte tapé à l'ordinateur.

Avant la présentation, l'élève prépare entre cinq et dix questions qui serviront de quiz en fin de séance. J'en profite pour lui prodiguer les derniers conseils sur la forme du travail et la posture à adopter lors de l'exposé.

La veille, l'élève peut choisir des camarades et leur présenter son exposé à l'abri des regards.

Le jour J, les élèves prennent des notes sur une feuille. A la fin de l'exposé des questions sont posées par le public pour clarifier quelques points. Une évaluation est faite par une prise de température (sur les savoirs nouveaux et sur la présentation) et selon une grille de critères préétablie.

Le lendemain, les élèves auront le quiz à travailler en plan de travail.

L'exposé est mis dans le trieur de la classe ou affiché. Il peut être transmis à d'autres classes ou peut circuler dans les familles.

La démarche PIDAPI (EB)

PIDAPI est l'outil destiné aux enfants de cycle 3 pour faire le travail d'entraînement en ORL et en mathématiques. C'est un fichier partiellement auto-correctif qui est utilisé pendant les temps de plan de travail. Il couvre quatre domaines en français et quatre en mathématiques. A chaque domaine correspond une grille de ceintures. Une série de compétences est associée à chaque couleur, une fiche d'entraînement à chaque compétence. Au terme des entraînements, les enfants demandent à passer les épreuves pour obtenir la ceinture travaillée.

http://www.icem34.fr/ctn_tool.php?&page=5

Le lundi matin, la première tâche des enfants de cycle 3, après les rituels, est de préparer leur plan de travail pour la semaine. Certains y arrivent seuls, les autres se font aider par un « grand » ou par moi. PIDAPI représente une part importante du travail, part qui est néanmoins ajustée en fonction

du niveau de classe : un CE2 remplira moins de cases consacrées à ces travaux qu'un CM2. Lorsque ce travail préparatoire est fait, il vient me le faire valider. Je vérifie ainsi que la quantité de travail inscrite correspond aux capacités et à la charge de travail qu'on peut attendre de l'enfant. Je contrôle aussi qu'il ne refasse pas un travail déjà fait, qu'il suive bien la procédure.

L'outil indispensable à l'établissement du plan de travail de la semaine est le port-folio. On y trouve pour chacune des compétences PIDAPI un tableau de ceinture. Pour chaque ceinture, l'enfant passe une évaluation diagnostique (pré-ceinture) qui lui permet de situer les apprentissages qu'il doit travailler. Chaque compétence de la ceinture est, par ce diagnostic, identifiée comme acquise ou non et renvoie, dans la négative, à une fiche de travail. Quand un enfant a fait une pré-ceinture, je coche, après la correction, en vert ou en rouge les cases correspondant sur le tableau de ceinture ce qui va permettre à l'enfant la semaine suivante d'inscrire ce qui lui est utile sur le nouveau plan de travail.

De la même manière, une case du port folio est prévue pour valider le test d'une fiche de travail quand celle-ci est terminée. Enfin, quand toutes les compétences d'une ceinture sont maîtrisées, elles sont validées par une évaluation finale dont je porte également le résultat sur le port-folio. Trouvant que pour les plus jeunes, cette procédure était complexe, j'ai élaboré une fiche pré-remplie photocopiée dite « de travail ». Elle se présente comme un document à compléter qui constitue un guide dans les différentes étapes du travail d'une fiche. Elle a l'autre avantage d'éviter un morcellement du travail si une fiche n'est pas terminée à la fin du temps de plan de travail d'une journée et doit être reprise le lendemain, problème qui se posait quand les enfants faisaient ce travail sur le cahier du jour.

Ce dispositif, s'il permet un travail très individualisé et évite l'ennui et la perte de temps pour les enfants, demande en revanche une maîtrise de leur part et ...de la mienne, notamment en fin de semaine. Le port-folio devant être à jour le lundi matin, il faut donc le cocher au fur et à mesure des travaux effectués dans la semaine au risque de se voir débordé le vendredi après-midi, ce qui m'est arrivé assez souvent en début d'année.

Pendant le reste de la semaine, les enfants accèdent librement aux travaux qu'ils ont programmés le lundi en allant chercher les fiches dont ils ont besoin au coin PIDAPI. Toutefois, je continue à donner les ceintures (évaluation finale) pour éviter qu'un enfant ne la passe avant d'avoir fait le travail d'apprentissage.

En cette dernière période de l'année, je commence à donner, pour certains CE1, une fiche PIDAPI de calcul ou de géométrie par semaine afin qu'il puisse se familiariser avec l'outil.

Les ateliers permanents (TL)

Les ateliers sont des endroits géographiquement définis dans la classe, fixes, avec des thèmes prédéfinis, avec un matériel spécifique sur place : atelier maths, sciences, arts plastiques, écriture/lecture etc. Les enfants ont la possibilité d'aller vers ces lieux. Pendant deux plages horaires quotidiennes qui sont réservées aux ateliers permanents : une le matin et une l'après-midi de 45 minutes à 1 heure chacune.

Ce dispositif a pour objet de permettre à chaque enfant de mettre du sens dans les activités qu'il vient pratiquer à l'école. C'est le choix (c'est-à-dire l'engagement volontaire dans une activité) qui va ici donner le sens ou la raison d'être de l'activité.

Tout d'abord, chaque élève est évalué sur son niveau d'autonomie lequel déterminera s'il sera autorisé à participer aux ateliers et de quelle manière :

- s'il termine toujours son plan de travail, il est en autonomie ; il pourra participer aux deux sessions d'ateliers ;
- s'il termine régulièrement son plan de travail, il est en accompagnement ; il pourra participer seulement aux ateliers de l'après-midi ;
- s'il ne termine pas son plan de travail, il est sous tutelle ; il ne pourra pas participer aux ateliers cette semaine.

Sur un tableau est affichée la liste des élèves. Chaque élève dispose d'une ligne du tableau sur laquelle le président du jour inscrit les choix d'ateliers. Pour éviter quelques écueils, trois règles importantes sont énoncées :

-
1. Il est d'abord demandé de ne pas choisir une activité nouvelle si l'activité précédente n'est pas terminée. En cas de blocage manifeste, on a alors la possibilité de commencer une nouvelle activité, puis de revenir à l'activité précédente par la suite. Quand une activité est terminée, et à ce moment-là seulement, on peut barrer sur le tableau l'activité choisie. Cette première règle a pour but d'éviter le « zapping ».
 2. L'autre demande faite aux enfants est de changer d'atelier à chaque choix et d'opérer progressivement des choix dans tous les ateliers. Un certain nombre d'enfants a tendance à faire toujours le même type d'activité, par recherche de sécurité personnelle, par crainte de la nouveauté ; ce qui est nouveau inquiète, demande plus d'efforts, avec une réussite qui paraît plus aléatoire puisqu'on n'en maîtrise pas encore les composantes. Apprendre, n'est-ce pas une aventure vers l'inconnu, vers le plus complexe ? L'enfant doit seulement savoir qu'en cas de difficultés il pourra bénéficier de toute l'aide nécessaire.
 3. Les élèves s'inscrivent aux ateliers en donnant la priorité aux plus petits, à ceux qui sont le moins expérimentés et selon l'atelier en question, aux élèves travaillant sur un projet proposé lors de la réunion. Un tableau récapitulatif de présences dans les ateliers permet d'aider le président du jour à faire un choix.

Dès que l'atelier est terminé, l'élève s'inscrit sur l'emploi du temps mural pour une présentation de son travail d'une durée maximale de 15 min. Ses activités individuelles permettent d'alimenter la vie du groupe : la présentation donne parfois lieu à des rebondissements, des demandes d'informations. D'autres productions pourront déboucher sur de véritables études collectives, en particulier sur des sujets en lien avec les programmes.

Quel est mon rôle ? Je suis un organisateur (Mise en place et modification du fonctionnement de la classe, proposition d'un contexte d'apprentissage permettant de développer l'autonomie, création d'une banque d'informations et d'une mémoire physique accessibles), un émulateur (partager le bonheur d'apprendre, susciter le désir d'apprendre), un accompagnateur (Apporter une aide personnalisée, aider à organiser le travail d'un enfant en le conseillant dans le choix de ses entraînements et de ses projets, responsabiliser pour former à l'initiative et à la créativité, déléguer partiellement l'évaluation à l'élève, susciter le sens de l'effort).

Deux dérives sont à éviter :

- faire de l'atelier une activité récréative qui ne serait pas prise au sérieux par les élèves alors qu'il s'agit d'atteindre un objectif fondamental pour la réussite dans les études : il est significatif que le premier des objectifs assignés aux ateliers lecture soit de développer les " compétences " de lecteur.
- faire de l'atelier un temps de travail que rien ne distinguerait des activités scolaires traditionnelles. La question concerne notamment l'évaluation. On peut imaginer des formes souples et légères d'évaluation, par exemple en ayant recours à une auto-évaluation qui facilite une prise de conscience par l'élève de son cheminement.

Les ateliers d'école (PN – MA)

Chaque élève a la possibilité de choisir l'atelier d'école auquel il participera sur une période de 3 semaines. Sont proposés durant l'année les lundis, jeudis et vendredis : des ateliers d'une heure en début d'après-midi en sciences, histoire, géographie, théâtre, musique, arts plastiques, informatique, recherches en BCD, littérature, poésie, plan de travail ...

Les ateliers hebdomadaires de langue, les mardis, sont permanents durant l'année et concernent un même groupe d'élèves, de niveau.

Les ateliers d'école peuvent regrouper des élèves d'un même cycle ou des élèves de tous niveaux, selon les objectifs d'enseignement.

A titre d'exemple, les ateliers de sciences, d'histoire ou de géographie privilégieront des élèves appartenant approximativement à une même classe d'âge ou d'une même maturité scolaire (définis comme « petits » ou « grands »). En revanche, les ateliers d'informatique, de littérature, d'arts plastiques, de danse ou de chant/musique seront ouverts indifféremment à tous les élèves.

Un livret de suivi individuel permet aux enseignants de consigner les évaluations des élèves avec une notation par symboles (3 smileys : très satisfaisant – assez bien – non satisfaisant) à l'issue de chaque période.

Je gère l'accueil et la répartition des élèves dans la classe en veillant à regrouper les élèves de manière hétérogène (élèves de classes, sexe et âges différents) autour d'un groupe de tables pour constituer un groupe de travail hétérogène et par là-même faciliter la coopération entre élèves.

Les élèves sont munis de leur grand cahier d'ateliers d'école et de leur pot à crayons ou trousse pour pouvoir prendre des notes.

D'après moi, les avantages que présente ce fonctionnement sont les suivants :

- Renouvellement du groupe-classe et hétérogénéité.
- Etablissement de nouvelles relations entre enfants au sein du nouveau groupe ainsi constitué : d'où apprentissages, interactions et socialisation renforcés puisque les élèves de 4 ou 5 classes se retrouvent ainsi quotidiennement réunis dans un même atelier.
- Dynamiques nouvelles et stimulations différentes apparaissant en fonction du panachage d'élèves, de leur hétérogénéité et de la relation à un nouvel enseignant.
- Plus grande richesse des échanges.
- Ouverture, tolérance, coopération entre petits et grands, et entre pairs.
- Construction d'un sentiment d'appartenance à une communauté d'élèves au sein de l'école dans sa globalité et non pas restreint à une seule classe.
- Meilleure connaissance réciproque entre élèves et enseignants créant une plus grande relation de proximité, de confiance entre enfants et adultes dans l'école, gage d'une meilleure reconnaissance de l'autorité de tous les adultes par les élèves. Il en résulte un climat très chaleureux et paisible au sein de l'école.
- Regards croisés des enseignants portés sur chacun des élèves qui permettent une meilleure appréciation des enfants.
- Liberté de choix, investissement personnel et autonomie plus grande offerts aux élèves. Toutefois l'enseignant s'assure que chacun de ses élèves suivra différents types d'ateliers tout au long de l'année. Offre d'enseignement plus variée et plus stimulante pour les élèves.
- Liberté de choix pédagogique également pour les enseignants, coopération, concertation et travail en équipe pour établir le contenu des ateliers. Investissement personnel en fonction de ses aptitudes et ses affinités.

De mon point de vue, les inconvénients sont minimes et résident dans la difficulté de mener des séquences plus longues pour traiter un thème de manière plus approfondie si besoin était.

Les évaluations (EB)

Comme pour nous autres adultes, l'évaluation est pour les enfants un passage nécessaire qui, néanmoins, génère de l'angoisse. Il convient donc de bien distinguer ce qui est de l'ordre de l'évaluation diagnostique, de l'entraînement qui inclut le droit à l'erreur et de l'évaluation sommative.

Comme expliqué plus haut, la démarche PIDAPI, outre qu'elle permet un parcours individualisé, contient [intrinsèquement] ces trois niveaux. L'évaluation des compétences dans ce dispositif s'établit par le biais des pré-ceintures pour le diagnostic et par les ceintures pour l'évaluation finale dont les seules alternatives sont l'acquisition ou non d'un niveau, traduit par l'obtention ou non d'une ceinture. Ainsi, cette évaluation ne se fait-elle jamais négativement : au pire reste-t-on au même niveau, sur la même marche. On ne redescend jamais en ceinture et pour être sûr que des compétences anciennes n'aient pas été oubliées, les ceintures supérieures reprennent les compétences des ceintures plus basses.

Cette conception de l'évaluation se décline dans d'autres registres que la démarche PIDAPI. Il en va ainsi pour les compétences d'écrivain, de lecteur, etc. Pour ces compétences

beaucoup plus transversales et difficilement observables, le dispositif est différent. Il s'appuie généralement sur une démarche volontaire de l'enfant qui demande à obtenir une ceinture précise (orange en sport, jaune en lecture, verte en écriture). Selon les critères, l'obtention fait l'objet soit d'une discussion en conseil, soit d'une observation in situ.

Concernant le comportement, une dimension supplémentaire est intégrée au dispositif des ceintures : le regard de l'autre. En conseil, la demande d'une ceinture de comportement faite par un enfant est examinée par la classe. Certains critères sont à respecter pour grandir en ceinture, il faut donc s'y référer mais la frontière entre acquis et non acquis est néanmoins plus difficile à cerner dans ce domaine, car plus sujette aux changements d'humeur, y compris de celle de l'enseignant : untel fait-il vraiment bien son métier ? Apporte-t-il vraiment une aide efficace ?

L'évaluation ne se fait donc pas sur la base d'un seul jugement, fut-il celui de la ceinture noire. A partir d'un certain niveau de ceinture (verte), les enfants peuvent émettre un avis sur l'attribution d'une ceinture ou d'un PCLR. Les « grands » en ceinture marron peuvent même prendre part à la décision. On consulte aussi, dans ces moments, l'avis du responsable de l'équipe, des responsables du rang et du responsable du feu de son afin de rendre compte de la manière la plus complète et objective possible du comportement du demandeur. L'enjeu est de taille car, dans ce domaine comme dans les autres, le retour en arrière n'est pas possible : on ne peut que grandir. Il s'agit donc pour moi dans ces moments de savoir évaluer si le demandeur a réellement et surtout durablement grandi et qu'il mérite à ce titre une ceinture plus haute.

Les outils et le matériel (MLD)

Incontestablement, la classe unique et coopérative, du fait qu'elle réunit des enfants de 6 à 11 ans dans un projet particulier, nécessite la médiation d'une palette d'outils, (on peut même parler « d'institutions » dans la classe unique et coopérative) qui impliquent eux aussi un enrichissement en matériel, une mise à disposition de celui-ci et la médiation méthodologique de l'enseignant. Il s'agit ici « d'ouvrir » des voies d'accès, d'offrir des « prises » sur un environnement plus ou moins immédiat, celui de l'école, du quartier, de la ville et de façon beaucoup plus globale, du monde.

Au niveau des outils, puisque nous parlons ici d'enrichissement du milieu, il faut mentionner la correspondance par mail entre classes, au sein de réseaux (Marelle, Acticem), la recherche et par voie de conséquence, le développement d'une maîtrise de la recherche sur le Net, la participation à des rallyes maths, à des échanges organisés par certains pays de la francophonie comme le Québec autour des jeux de cour, des types d'habitats, des fêtes ou encore de recettes, à des concours internationaux (cf les Futés), la correspondance papier, la production et l'échange de journaux scolaires, les différentes sorties scolaires (musée, cinéma, zoo, festival du film sur l'argile et le verre (FIFAV) ...), les classes de découverte, le visionnage accompagné de documentaires de la série « C'est pas sorcier » (dont l'étendue des sujets abordés a fait l'objet d'un listage que l'on peut se procurer sur le site de Bruce Demauge Bost).

L'ICEM produit des DVD de recherche documentaire sur le corps humain, les animaux et leurs milieux de vie, bientôt l'histoire ... (ceux-ci sont payants mais peuvent faire partie du matériel pédagogique).

Toujours dans le domaine des outils, nous pouvons nous appuyer, pour tous les niveaux de nos classes, sur les fichiers en autonomie et autocorrectifs des PEMF et des éditions moins connues, ODILON, sur la démarche PIDAPI qui est utilisée dans toutes les classes de l'école (en même temps qu'un outil d'évaluation, les ceintures, assurant ainsi un passage sans heurt d'une classe à une autre).

D'autres outils ont une importance capitale, le choix de l'approche en lecture-écriture, la pratique du texte libre, des créations mathématiques, les discussions à visée philosophique.

Premiers, les outils de régulation de la vie de la classe et de l'école dans son ensemble, le plan de travail, la réunion, le conseil, le conseil de coordination, le Permis de Circulation Libre et Responsable, le permis de cour.

En terme de matériel, on peut commencer avec les ordinateurs, fruits d'une récupération permanente, équipés de logiciels gratuits, conçus par des collègues et permettant, du CP au CM2, d'aborder ce qui est travaillé en classe en s'appuyant sur d'autres démarches et touchant tous les

champs : on peut citer Sebran, Je lis puis j'écris, J'écoute puis j'écris, Abacalc, Abalect, Lectra et une multiplicité de petits logiciels en maths, français, géographie, histoire, sciences, les langues, la musique, etc ... que l'on peut télécharger sur le Net.

Les affichages (faits maison) regroupant aussi bien les homonymes grammaticaux, les pronoms de conjugaison, la construction du passé composé, des figures de la géométrie plane, l'alphabet dans ses diverses écritures, les frises chronologiques et/ou historiques, les règles de vie de la classe, un exemple d'explication de travail/réalisation d'une ceinture ou d'une fiche de PIDAPI ... en finalité tout affichage aisément consultable par chacun, selon ses besoins simplement.

Le matériel qui permet le tâtonnement expérimental tel que tangram, balances, petit matériel électrique, objets de récupération (ballons gonflables, bouchons, piques à brochettes ...), papiers et cartons divers, récupération d'imprimeur

Différents jeux, Scrabble des petits, bataille navale, Capsela, anciens jeux de construction par encliquetage ou vissage ... matériel de manipulation mathématique (réglettes Cuisenaire, cubes à organiser en perspective,

Enfin mais non négligeable, le Kamishibai, petit théâtre de bois portatif, originaire du Japon, qui permet de s'entendre compter des histoires par l'intermédiaire de panneaux illustrés que les enfants lecteurs font défiler tout en lisant le texte correspondant au dos de l'illustration. Histoires écrites et illustrées par des auteurs d'albums de jeunesse et permettant une lecture théâtralisée assurée par des lecteurs confirmés ou non mais s'entraînant régulièrement avant de proposer une lecture publique. Il s'ensuit régulièrement une demande d'illustration de textes connus par les enfants, puis une prise en charge complète de l'écriture et de l'illustration d'une histoire par un groupe de 2 à 4 enfants, travail commun qui favorise la coopération multi-âge. Il est facile, actuellement de se retourner vers les médiathèques pour les premiers emprunts d'histoires et vers le Net pour la fabrication peu coûteuse d'un petit théâtre.

Le matériel des élèves, les commandes type de la classe unique (SC)

Le choix induit par cette liste de matériel est double. Tout d'abord, il est souhaité que l'école reste un espace gratuit pour les familles, c'est pour cela que très peu de fournitures sont demandées en début d'année. De plus, en cas de perte ou de détérioration, les enfants sont responsabilisés puisqu'ils ont la possibilité de racheter ce qui leur fait défaut avec la monnaie de la classe.

Ensuite, les commandes de matériel évitent l'achat de manuels, la plupart du temps le poste budgétaire le plus élevé dans les écoles. Avec cette économie, il devient alors possible d'enrichir la classe de ressources documentaires mis à disposition et utilisées selon les besoins ainsi que de matériel et de matériaux servant à l'organisation d'ateliers. La classe est alors transformée en une sorte de centre de ressources adapté à chaque enfant en faisant partie.

On voit donc très bien qu'il s'agit plus de susciter de l'engouement pour des projets personnels plutôt que de tendre vers une conduite uniforme de la classe.

Liste du matériel pour 20 élèves en classe unique

Demandé aux familles :

- 1 pochette de feutres
- 1 pochette de crayons de couleurs
- 1 porte vues (60 vues)
- 1 cahier de textes
- 1 pochette à rabats
- 1 cartable

L'assurance scolaire complète : responsabilité civile et dommages corporels

Matériel des enfants à commander

- 100 stylos bleus
- 100 stylos verts
- 100 crayons papier

50 gommes
50 doubles décimètres
20 paires de ciseaux
20 équerres
20 compas
50 bâtons de colle
5 porte-vues (livrets d'évaluation)
20 pochettes de feutres
20 pochettes de crayons de couleurs
25 pots
80 cahiers de brouillon
100 cahiers de 96 pages
100 cahiers de 70 pages
20 cahiers d'écriture
20 cahiers grand format (24 x 32) pour les ateliers d'école
25 grands protèges cahiers format (24 x 32) (ateliers d'école)
25 protèges cahiers jaunes (brouillon)
25 protèges cahiers rouges (jour)
25 protèges cahiers bleus (poésies – littérature)
25 protèges cahiers verts (liaison école-familles)
25 protèges cahiers pourpres (langue)
200 étiquettes

Matériel pour la classe à commander

1 pochette de marqueurs
1 pochette de feutres Velleda
20 rouleaux de scotch
2 boîtes de craies blanches
1 boîte de craies de couleur
200 feuilles A4 pour plastifieuse
500 Feuilles A4 de couleur
1000 feuilles A4 blanches
3000 feuilles A3 blanches
Gommettes jaunes, orange, vertes, bleues, marron (8mm)

Matériel Arts Plastiques

...

Matériel pour mise à disposition dans la classe

Planisphère
Mappemonde
Carte de France et/ou d'Europe
Frise historique
Balance Roberval et lot de masses marquées
Horloge pédagogique
Dictionnaires
Bescherelle conjugaison
Encyclopédie pour enfants
Atlas
Règle de tableau
Compas de tableau
Equerre de tableau

Matériel pour classer les fiches PIDAPI

12 classeurs pour pochettes 21 x 29,7

2 grands classeurs
1000 pochettes plastifiées et 500 feuilles à carreaux

Matériel pour classer les fiches PEMF
Fichier de lecture : 10 classeurs et 1000 pochettes plastifiées
Fichier de calcul 10 classeurs et 1000 pochettes plastifiées

Domaine de l'hétérogénéité et de la coopération

Réunions et conseils (SC)

Les réunions coopératives et les conseils tendent à harmoniser la vie collective du groupe en fonction des projets de chacun. Cela se traduit par une organisation démocratique des échanges correspondant à des propositions, des critiques, des félicitations ou des remerciements. Dans les faits, les enfants sont réunis en cercle, la parole est distribuée par un président de séance, les décisions sont notées dans un cahier de conseil par un secrétaire.

http://www.icem34.fr/detail.php?nw_id=208

Je participe au conseil au même titre que n'importe quel enfant. Je prends place au sein du cercle et lorsque j'ai quelque chose à dire, je le fais comme tout le monde, par l'intermédiaire du "frigo", la partie du tableau qui permet d'indiquer notre demande de parole au conseil. Lors des quelques votes qui peuvent être organisés, ma voix a la même importance que celle de n'importe quel autre enfant, ce qui peut donner lieu à des décisions pour lesquelles je n'étais pas d'accord. En revanche, lorsqu'une proposition est contraire à une loi ou s'oppose aux règles élémentaires de respect des personnes, je peux faire valoir un droit de veto dont je dispose en tant que responsable de ce qui se passe dans la classe. Mes interventions sont également souveraines lorsqu'il s'agit d'attribuer les ceintures de comportement, afin que celles-ci ne dépendent pas du degré de camaraderie qui existe entre les enfants.

Pendant les échanges, je veille à aider le président de séance dans sa fonction en intervenant s'il le faut auprès des enfants qui lui posent trop de problèmes ou en demandant à ce que l'ordre du jour avance plus vite. Je veille également à participer au même titre aux critiques et aux félicitations. Enfin, je m'autorise à faire part de mes avis lorsqu'il s'agit de faciliter l'organisation d'un projet ou de rechercher des propositions qui améliorent le fonctionnement de la classe.

Le président du jour (SC)

La classe se veut un espace où les enfants ont la possibilité d'investir différentes responsabilités. Le principe de ces "métiers" est qu'en libérant des fonctions, l'enseignant permet à des enfants d'en devenir les garants et, dans leur exercice, d'apprendre et de grandir. De plus, la complexité de fonctionnement d'une classe coopérative interdit qu'une seule personne puisse assumer correctement l'ensemble des tâches de gestion.

L'une de ces fonctions est celle de président du jour. Elle consiste à animer la vie de la classe tout au long d'une journée, les présidents changeant chaque jour.

Le président du jour est celui qui anime les moments collectifs (conseils, QDN, ...), qui énonce le code des sons³, qui donne l'heure, rappelle les règles de travail et, s'il le faut, distribue des gênes et des remarques positives. Les remarques positives correspondent à des services rendus ou à des essais de défis personnels. Chacune d'elles a le pouvoir d'annuler une gêne, ce qui, au passage, a une portée pédagogique extrêmement forte. Cela confère une égale importance à ce qui fonctionne dans la classe et à ce qui pose problème.

Lorsque j'estime le président en trop grosse difficulté ou lorsqu'il sollicite mon aide, j'interviens jusqu'à, s'il le faut, prendre sa place. La fonction de président du jour vise à confier à un

³ Code vert : on parle normalement – Orange : on chuchote – Rouge : on ne parle plus, on ne se déplace pas – Blanc – on demande la parole au président

enfant de grandes responsabilités dans la classe, cela ne signifie nullement qu'il ait à se retrouver en situation d'échec. Par exemple lorsque le niveau de bruit augmente trop et que le président ne le remarque pas, je l'invite à rappeler le code de sons. En m'appuyant sur cette fonction de président du jour, je peux focaliser l'essentiel mon activité vers les enfants qui demandent mon aide ou que je considère comme pouvant bénéficier de mon suivi. Mon attention est alors bien plus tournée vers les apprentissages et l'organisation du travail des élèves que vers la gestion de la classe et le respect des règles de fonctionnement.

En fin de journée, le président anime le bilan météo au terme duquel il demande un bilan de sa présidence et choisit son successeur. Les modalités de choix peuvent être très variées : ordre alphabétique, tirage au sort, enfant reconnu comme le plus apte, ...

http://www.icem34.fr/detail.php?nw_id=184

Le Quoi de neuf ? (SC – MM)

Le quoi de neuf (QDN) est un moment d'expression orale, d'échange et d'écoute entre les élèves.

Il a lieu, dans ma classe, le lundi et le jeudi matin après le rituel et dure environ 20 mn. Dans d'autres, il se tient tous les matins, un peu moins longtemps.

Le responsable du QDN inscrit, au moment de l'accueil, les élèves désirant y participer. Tous ceux qui le veulent, peuvent s'y inscrire. Il peut aussi être demandé d'indiquer le titre des interventions. Le temps sera ensuite divisé équitablement par « le maître du temps ». Si trop d'élèves sont inscrits, les questions à l'intervenant pourront être supprimées ou bien on pourra reporter au QDN suivant l'inscription de ceux qui n'auront pas eu le temps de passer.

Le président du jour s'assure que tous ont fini leur rituel et ouvre le QDN vers 9h10 en rappelant les règles :

- je ne coupe pas la parole,
- j'écoute les autres,
- je ne me moque pas,
- les gêneurs trois fois ne peuvent plus participer.

Le QDN sera ensuite fermé par « le maître du temps » à 9h30.

Pendant le QDN, je note quels sont les enfants qui participent pour garder une trace sur l'année, j'écoute les enfants, j'aide le président du jour à faire respecter le code du son.

Je n'interviens pas, je ne corrige pas la syntaxe, ni ne porte de jugement sur ce qui est dit. D'autres enseignants posent des questions, modifient certaines erreurs ou formulations maladroitement et peuvent même s'inscrire au QDN pour faire une présentation à la classe. Certains enseignants se réservent aussi le droit d'intervenir pour inciter le groupe à réfléchir sur la relation de faits posant problème, quitte à remettre cette discussion à un moment plus approprié dans la semaine.

C'est un moment de libre parole.

Les tutorats (SC)

L'un des piliers de la classe coopérative est que les enfants ont la possibilité d'apprendre en s'aidant. L'un des atouts dans la classe unique est que les situations d'entraide sont toutes trouvées tant les différences entre enfants sont importantes. Le tutorat est un dispositif postérieur à l'entraide puisqu'il s'appuie sur une formalisation des relations : alors qu'une aide peut être apportée par chacun à tout moment de la journée, un tutorat répond à une demande ou à un besoin et se manifeste selon des modalités établies en conseil.

En début d'année, lorsque des nouveaux enfants intègrent la classe, il leur est proposé de choisir un tuteur. Un tuteur est présenté comme un enfant qui se met à disposition pour répondre aux questions d'organisation du travail et d'évolution dans la classe. Les enfants qui souhaitent un tuteur choisissent parmi ceux qui se portent volontaires pour l'être. Une fois les tutorats définis, tuteurs et tutorés s'installent à proximité.

Les enfants qui souhaitent devenir tuteurs doivent réussir préalablement un brevet qui est associé à cette fonction. Cette formation introduit dans la classe des éléments de culture coopérative comme le fait que pour aider on ne donne jamais la solution ou qu'au sein d'un tutorat il ne peut y avoir de relation dominant/dominé.

http://www.icem34.fr/detail.php?nw_id=268

Lorsqu'un tuteur ou lorsqu'un tutoré souhaitent rompre le tutorat, il lui suffit d'en faire part au conseil. Cela pourra donner lieu à de nouvelles mises en relation et aussi, preuve d'un aboutissement du dispositif, d'une évolution autonome dans la classe.

En tant qu'enseignant, lorsqu'un enfant me sollicite régulièrement et manifeste ainsi son incapacité à trouver par lui-même les éléments nécessaires à la poursuite de son travail, je l'invite à demander de l'aide à son tuteur et, s'il n'en a pas, à envisager d'en demander un au prochain conseil.

Le tutorat sert de manière évidente aux tutorés puisqu'il consiste à tenter de répondre aux difficultés qu'ils rencontrent dans la classe. En même temps, nous observons régulièrement des bénéfices encore plus importants chez les tuteurs : ils développent à travers cette fonction un sens accru des responsabilités et renforcent de manière conséquente leurs apprentissages lorsqu'ils sont conduits à les mobiliser puis les adapter au profit des enfants qu'ils accompagnent.

Ceintures de comportement et permis de circulation (EB)

Les ceintures de comportement permettent aux enfants de se voir grandir. Inspirées du modèle du judo quant à leur forme (gradation des couleurs de blanc à marron), elles ont été introduites par F. Oury. Elles ouvrent des droits dans la classe coopérative en rapport avec le niveau d'autonomie de chacun et sa capacité à respecter un certain nombre de contraintes liées à la vie en commun.

Dans ma classe, les critères à respecter pour grandir en ceintures sont dans l'ordre le travail, le respect de soi, le respect des autres, le respect des règles, l'autonomie, savoir aider et enfin assumer des responsabilités, compétences qui sont « traduites » par des désignations concrètes dans les différentes ceintures, désignations du type *je sais...* ou *je sais faire....*. Ainsi, les exigences se limiteront en gros pour les « petits » au travail tandis qu'elles seront plus portées sur la prise de responsabilités et les services au groupe pour les ceintures hautes. En regard de ces exigences, les ceintures autorisent une certaine liberté de mouvement d'une part, du pouvoir dans la classe d'autre part, à mesure que l'enfant monte dans la hiérarchie, devient plus grand.

Il est à noter que la « grandeur » des enfants en ceintures n'est pas toujours en relation avec l'âge civil. Et cette différence est d'autant plus visible en classe unique. Je constate dans ma classe que certains CM sont toujours ceinture jaune voire blanche tandis que des petits en âge (CP, CE1) deviennent orange en cours d'année.

Et si la ceinture donne certains pouvoirs et certains droits, il ne faut pas perdre de vue qu'elle nécessite de son détenteur une plus grande exigence dans sa manière d'être. Pour cette raison, la valeur des amendes croît avec la hauteur de ceinture. Le tableau ci dessous montre la valeur des amendes en regard du niveau de ceinture en comportement. Selon la couleur de ceinture, les gènes n'ont pas la même valeur.

Niveau de ceinture en comportement		Nombre de gènes	Tarif de l'amende
	blanc	3 gènes	1 bal d'amende
	jaune	2 gènes	1 bal d'amende
	orange	1 gène	1 bal d'amende
	vert	1 gène	2 bals d'amende
		1 gène	3 bals d'amende
	marron	1 gène	4 bals d'amende

Un des attributs qui peuvent être obtenus en « grandissant », c'est le permis de circulation libre et responsable (PCLR). Accessible à partir de la ceinture jaune, il autorise son détenteur à rester

en classe pendant la récréation, à aller aux toilettes seul pendant la classe et, pour notre classe à aller travailler à l'extérieur (en BCD ou en salle informatique par exemple). Concrètement, le PCLR se présente comme un badge que le détenteur doit être en mesure de présenter à l'adulte quand il circule dans l'école. Alors qu'une ceinture est acquise une fois pour toute, il est possible de reprendre un PCLR à un enfant qui ne respecte pas les règles liées à ce permis : circuler en marchant, se comporter correctement dans les lieux fréquentés.

Ceintures et PCLR se demandent au moment du conseil.

Ayant travaillé dans une autre école du même quartier où ce dispositif n'existait pas, je constate une nette différence d'ambiance dans l'école.

Les ceintures de comportement et les permis de circulation (FC)

Chaque élève de notre école possède une ceinture relative à son comportement dans la classe. Le tableau suivant a permis à chaque élève de se repérer :

BLANC	Ne travaille pas Tape – se moque – insulte Gêne les autres dans leur travail Fait du bruit Coupe la parole
JAUNE	Accomplit une partie de son plan de travail A eu moins de ... gênes dans la classe Fait des propositions pour régler ses problèmes Aide aux rangements Tient compte des avis N'est pas violent physiquement ni moralement Vote au conseil Ne pose pas de problème lors des sorties
ORANGE	Possède un métier Termine ce qu'il a commencé Accomplit son plan de travail Ne gêne pas les autres : écoute (ne coupe pas la parole), respecte les codes du bruit, se déplace sans gêner Range et prend soin de ses affaires et de ce qu'il a utilisé Se propose pour présider des temps de parole Fait des messages clairs ou critique pour régler ses problèmes Sur ses cahiers, écrit lisiblement et utilise la règle Respecte les décisions
VERT	Aide quelques enfants Ne change pas de comportement quand l'enseignant s'absente Fait sérieusement son ou ses métiers Préside correctement les temps de parole Propose et organise des ateliers Propose au conseil Reconnaît lorsqu'il n'a pas respecté les règles
BLEU	Choisit des activités que personne ne veut faire S'engage dans des activités qui ne lui plaisent pas forcément Propose et organise correctement des ateliers Est tuteur Essaye de régler des problèmes entre enfants
MARRON	Réussit à régler des problèmes entre enfants Sait déléguer des responsabilités à d'autres Sait répondre à toutes les questions concernant le fonctionnement de la classe

Dans ma classe la priorité est donnée à la capacité à respecter les règles de la classe (en tout premier lieu : ne pas déranger les autres), ensuite sur la capacité à travailler et enfin sa capacité à aider les autres. Cet échelonnage des comportements permet de mettre davantage en avant les attitudes responsables et mitoyennes que les comportements incivils, mais aussi de proposer aux élèves de ma classe de devenir plus responsables.

Ainsi, je donne plus de responsabilités et fais plus confiance à ceux qui sont plus avancés dans leur ceinture de comportement mais je suis en même temps plus exigeant avec eux. Mes remarques sur le comportement de chaque élève dépendent donc de leur ceinture.

En principe, les élèves « grimpent » dans l'échelle des ceintures, le but étant d'améliorer son comportement au fil de l'année. Ainsi, ils peuvent demander à accéder à la ceinture supérieure à la leur, moyennant une période d'essai.

La ceinture de comportement est la seule qui ne prenne pas en compte l'âge, ainsi quelques uns de mes élèves en cours moyens sont incapables de respecter des règles de base contrairement à certains élèves de cycle 2 : un bilan des ceintures de comportement à chaque fin de période a permis plusieurs fois de souligner cette différence entre petits et grands et à des plus grands de prendre conscience de leur attitude et à décider de s'améliorer.

Une des principales motivations des élèves de se responsabiliser est l'acquisition du Permis de Circulation Libre et Responsable dit « PCLR » impliquant les droits et devoirs suivants :

DROITS	DEVOIRS
- s'inscrire en BCD et en salle informatique - descendre en récréation et remonter de la cour - aller aux toilettes - Rester dans sa classe	- rester silencieux (ne pas crier) - rester calme (ne pas courir dans les couloirs et ne pas bousculer) - rester dans les zones de PCLR (ne pas « se balader » dans l'école) - Respecter les personnes et le matériel (ne pas insulter, taper, se moquer, menacer, ... ne pas abîmer le matériel de l'école) - Goûter dans la cour (ne pas manger à l'intérieur)

Pour chaque classe, d'autres droits et devoirs peuvent être ajoutés. Exemple : aller à la bibliothèque pendant les heures de classe ou aller travailler dans d'autres classes s'ils ont acceptés.

Un enfant qui ne respecte pas un des devoirs de ce permis peut le perdre. Il peut être retiré par n'importe quel adulte de l'école.

- 1^{ère} fois : une période minimum de 2 jours de retrait avant de pouvoir faire la demande de restitution au conseil
- 2^{ème} fois : 1 semaine de retrait
- 3^{ème} fois : 1 mois retiré
- 4^{ème} fois : 1 période retiré
- 5^{ème} fois : toute l'année

Pour récupérer son permis, il faut toujours que l'élève en fasse la demande au conseil de classe une fois ces délais expirés.

Les enfants qui n'ont pas le permis se rendent obligatoirement dans la cour pour leur récréation. Le permis à points de cour est toujours valable.

Ma classe se divise donc en deux au moment de la récréation : ceux qui ont un PCLR qui ont la possibilité de se déplacer où ils veulent et ceux qui ne l'ont pas et qui n'ont pas d'autre possibilité que d'aller dans la cour de récréation.

La monnaie intérieure (SC)

Il s'agit d'un outil pédagogique qui donne l'opportunité aux élèves de voir leurs efforts scolaires rétribués par une monnaie qui n'a cours que dans la classe. C'est un outil qui, en même temps, a valeur symbolique et trouve diverses utilités. Avec la monnaie, les enfants peuvent acheter leur matériel de travail, payer leurs amendes et participer à un petit marché.

http://www.icem34.fr/detail.php?nw_id=37

Lorsqu'un enfant a terminé un travail et qu'il me le présente, je lui indique la nature de mes remarques et lui attribue un certain nombre de "bals", la monnaie de l'école. Je ne paye pas plus les travaux réussis que ceux qui ont nécessité un effort et une attention importants. Pour une fiche d'entraînement par exemple, j'attribue 5 bals lorsqu'elle est terminée, 2 bals lorsque le seul exercice d'évaluation a été fait, je peux enlever 1 ou 2 bals en cas de mauvaise présentation (ratures, traits faits à la main, écriture illisible, ...).

En fin de semaine, je convertis les gênes de comportement en amendes, selon les ceintures de comportement : plus on est grand, plus importantes sont les exigences. A l'inverse, une remarque positive obtenue après avoir rendu un service à la classe ou à quelqu'un fait disparaître une gêne. Alors que pour une ceinture jaune, 2 gênes donnent lieu à 1 bal d'amende, pour une ceinture verte 1 gêne correspond à 2 bals d'amende.

Le total de ces amendes est retiré du total des bals gagnés dans la semaine. Lorsque j'ai terminé de remplir ma partie du bilan dans le plan de travail, j'envoie les enfants se faire payer auprès du banquier de la classe.

Lors du marché, je tiens la librairie et vends à qui en a besoin stylos, règles, colle et autre petit matériel.

Le bilan météo (SC)

En fin de journée, les enfants arrêtent leurs travaux pour participer à un bilan de ce qui s'est passé.

http://www.icem34.fr/detail.php?nw_id=184

Je participe comme les enfants de la classe à ce bilan. J'interviens pour donner mon avis ou pour aider le président du jour. Je m'efforce de faire en sorte que ce bilan, une fois les "températures" prises⁴, ne soit pas un simple rappel de ce qui s'est passé. Il m'importe que les enfants qui prennent la parole puissent fournir un avis sur leur travail et demander de l'aide sur un point précis pour le lendemain.

⁴ Soleil (main ouverte vers le haut) lorsque tout va bien, nuage (poing serré) lorsque c'est moyen, pluie (main écartée vers le bas) lorsque la journée a été mauvaise

Domaine du climat relationnel

La constitution des classes (MA)

Depuis la mise en place de la pédagogie coopérative à l'école Antoine Balard, les élèves, les enseignants et, sur certains sujets, les parents, sont amenés à dresser divers bilans (permis de cour, médiation, conseil de coordination, PCLR, classes uniques et classes de cycle...).

Ainsi, les enfants peuvent exprimer sans souci leur souhait de changer de groupe classe ou de rester au sein de celui de l'année écoulée. Jusqu'en juin 2007, cela pouvait signifier pour eux :

- intégrer ou se maintenir dans un cours unique (CE1)
- intégrer ou se maintenir dans une classe de cycle III
- intégrer ou se maintenir dans une classe unique
- intégrer une classe de structure similaire, mais avec un autre enseignant référent ou un autre groupe classe.

L'an dernier, nous ne savions pas comment l'école se structurerait lorsque nous avons donné le questionnaire aux élèves et le choix se posait encore en ces termes. Il va de soi que, cette année, avec 9 classes uniques sur l'école, seule demeurera l'opportunité de changer de groupe classe et d'enseignant référent.

Ces questionnaires donnent parfois matière à discussion entre l'enseignant et l'élève. Il s'agit pour l'enseignant de faire comprendre à un élève quel intérêt il trouverait à quitter le groupe classe, à se construire une autre image ou à se risquer hors du « nid » un peu trop confortable que constitue le groupe. Il peut aussi s'agir de dresser en quelque sorte, un « état des lieux » et de prendre conscience d'une nécessaire distanciation entre tous les deux.

De la même façon, la décision de maintien d'un élève en cycle II ou III par le conseil des maîtres donnera lieu à un moment d'explication à l'élève et l'enseignant aura à cœur de lui faire comprendre qu'au-delà de sa déception, il s'agit pour lui d'une véritable opportunité à saisir. Cette décision sera suivie, si possible, de la formulation d'un contrat particulier entre l'enfant et son enseignant ou l'enseignant qui l'aura en charge l'année suivante.

Dans la mesure du possible, les souhaits exprimés par les enfants sont pris en compte lors de la constitution des classes. Il va de soi que les demandes prioritaires sont celles qui engagent la sérénité d'un groupe, d'un élève ou d'un enseignant pour l'année suivante.

Vers la mi-mai, les enseignantes de l'école maternelle constituent des groupes hétérogènes de quatre enfants (à 1 près, selon les effectifs de l'année en cours) parmi les futurs CP, en tenant compte des doublettes indissociables, enfants qui ont besoin de la présence de l'autre pour prendre confiance et attaquer sereinement la première année en élémentaire. Ce sont ces groupes qui seront intégrés aux classes lors de la rentrée suivante.

Lors de la réunion de fin d'année, tous les maîtres se réunissent avec leur liste d'élèves. Chacun sait qui restera dans son groupe classe, qui doit et qui souhaite en partir. Chacun à son tour expose la demande concernant tel élève qui doit quitter le groupe classe et les collègues intègrent peu à peu chaque « migrant », en fonction des places dont il dispose dans le niveau de l'enfant à accueillir et de sa propre disponibilité vis à vis de cet enfant.

Lors de l'intégration des groupes de futurs CP, nous prenons garde de dissocier les fratries). Les nouveaux inscrits sont répartis en fonction des effectifs de chaque niveau et de chaque classe.

Au bout du compte, nous effectuons un tour de table pour vérifier que chaque enfant a trouvé sa place dans un groupe et que les effectifs des classes sont à peu près équilibrés.

La rentrée scolaire (SC)

La première journée de classe au mois de septembre ne correspond généralement pas à un démarrage. Il s'agit plutôt d'une reprise de ce qui avait été interrompu en fin d'année précédente et d'un accueil des quelques nouveaux arrivants.

A partir d'un « Quoi de neuf ? » où chacun présente s'il le souhaite ce qu'il a pu faire de ses vacances, les premiers projets personnels émergent : recherches documentaires, courriers à envoyer, activités artistiques, rédactions de textes libres, ... Par la suite, afin de déterminer les nouveaux métiers dans la classe ainsi que les premiers éléments du code de vie, je propose d'organiser pour l'après midi une sortie enquête dans le quartier. Ce projet fédérateur incite à se réunir en conseil, choisir un lieu, ce que l'on va y faire, trouver des accompagnateurs, remplir le formulaire des sorties, écrire le mot d'information aux parents, penser au matériel à emporter, se préoccuper de l'accompagnement des petits, ...

En fin de journée, une fois la sortie passée, les nouveaux enfants ont pu tisser un réseau de relations, les premières responsabilités ont trouvé des espaces d'application, les règles de fonctionnement élémentaire ont émergé, des projets d'exploitation de la sortie ont pu voir le jour, notamment le journal de classe, ..., en somme, la vie coopérative de la classe dispose de l'élan nécessaire à son lancement.

Le jour de la rentrée (TL)

Les vacances sont terminées. La rentrée se veut être un moment important où chacun va trouver sa place parmi les autres. On se cherche, on se voit, on se touche, on s'écoute....premier balbutiement d'un climat en construction.

Cette construction commence par l'accueil des enfants arborant leurs habits neufs et accompagnés de leur famille soucieuse qu'ici se joue quelque chose d'important, identifié ou pas. L'écoute, le regard, une présentation formelle, une attention sincère et individuelle permettent de passer le témoin en douceur entre les parents (quand ils sont présents) et ce nouvel adulte référent.

Parents présents ou non, l'enfant n'est pas oublié. Échanger quelques mots sur les vacances, s'intéresser aux sentiments éprouvés, poser des questions sur la famille, rassembler les élèves pour créer des affinités sont autant de gestes qui repousseront le sentiment de solitude de certains élèves.

L'accueil dure, même après la sonnerie : bon signe ! On ne sait que trop bien que les premiers jours d'école sont importants, parents, élèves, enseignants ne veulent pas en rater une miette.

Pourtant arrive le moment où la cour se vide, c'est un moment charnière. Les premières questions fusent : « Qu'est ce qu'on fait, maître ? On monte en classe, maître ? » « On verra après ! Je propose de jouer ensemble auparavant ». Quoi de mieux que de jouer dans la cour pour se connaître et se reconnaître ? La rentrée est un moment stressant et angoissant (ça c'est mon ressenti, peut-être le leur). Quelques jeux coopératifs permettent de détendre les muscles et dénouer les nœuds de nos esprits.

Pour les nouveaux de l'école et même pour les anciens, une visite des lieux (classes, étages, WC, salle informatique, BCD, cour de récréation, local sport, salle apex,...) permet à chaque enfant d'entendre des règles simples (de sécurité, de respect et d'hygiène). Une chasse au trésor par équipe est organisée dans l'école : les élèves doivent retrouver des objets dans des lieux repérés précédemment, rencontrer des adultes afin de reconstituer un message secret. Les premières associations se forment lors de la constitution des équipes, prémices d'une relation de tutorat. A la fin du jeu, on se raconte nos quêtes, ce qui permet à chacun de livrer ses impressions.

Mais le moment est venu de monter en classe.

Les élèves peuvent enfin s'asseoir à une table, librement, selon les affinités : l'installation dans la classe continue à se faire en douceur. Afin de faire connaissance et se reconnaître plus précisément, chaque élève réalise un passeport et participe, avec un camarade, à un jeu de portrait chinois. Au-delà de l'aspect ludique, ce jeu commence à révéler les caractères mais aussi le niveau scolaire de chaque élève (lecteur/non lecteur, capacité à mémoriser, à s'exprimer, ...)

Avant la récréation du matin, la première réunion de l'année a lieu, avec un ordre du jour que je défini par avance :

- Présentation rapide de l'école, de la classe et du climat qu'il doit y régner (respect, entraide, coopération, écoute...) :
- Les lois de la classe : obligation de travailler, de « respecter » les personnes et les biens, le maître.

-
- « Personne ne sait tout, tout le monde sait quelque chose » Les enfants s'aident dans la classe, certains ont des compétences qu'ils mettent au service des autres.
 - « Si tu ne sais pas demande, mais si tu sais partage »
 - « Tous capables mais pas tous au même moment » chaque enfant travaille à son rythme. L'utilisation de plan de travail et la mise en place d'ateliers donne plus de temps à certains sans freiner les autres et facilite les aides individuelles du maître à ceux qui en ont besoin.
 - Présentation des institutions et outils tels que les règles de vie de classe, la définition et la distribution des métiers... et surtout discussion de ces institutions à partir des documents présents dans la classe, héritage de la classe précédente.

Les élèves proposent les premiers projets de classe qu'ils souhaiteraient mener à bien et les premiers groupes de travail se constituent : sortie à la patinoire, faire de l'art plastique....Il est important qu'à la fin du conseil, chaque élève se voit attribuer une tâche mais surtout que la classe commence un projet collectif (Œuvre collective à la manière de Fernand Léger, écriture des règles de la tomate....).

Après la récréation, la distribution du matériel s'effectue. Les élèves peuvent enfin « travailler ». Certains se lancent dans leur projet tandis que je m'occupe d'évaluer des groupes d'élèves sur des compétences plus scolaires (lecture, calcul, pré-ceintures, graphisme,).

Après la pause de midi, on fait le point sur les projets de groupe. Commence ensuite le travail en classe entière qui au-delà de la réalisation d'un produit final, permet de poser les règles collectives de prise de parole, de structurer un projet. Le projet est parachevé mais qu'en faire ? Le montrer, le réécrire, le décorer, l'envoyer.... On pose ainsi l'importance de la forme finale et de l'aspect communicationnel de certains projets.

Au retour de la récréation, je distribue les documents administratifs. Je propose ensuite la préparation de lecture orale et pour d'autres une préparation d'une récitation. A la suite de ce travail, les enfants élaborent les deux premières grilles d'évaluation de l'année : la grille de lecture orale et de récitation. Le premier outil hebdomadaire est construit.

On termine en fin d'après-midi par une prise de température de la journée en précisant ce qui nous a plu, déplu, ce que l'on a appris, qui nous a aidés, ce que l'on souhaite apprendre.

Le bruit et les déplacements (SC)

Les enfants disposent dans la classe d'un certain nombre d'espaces de liberté qu'ils sont invités à investir pour travailler et apprendre. C'est pour cette raison qu'en divers moments de la journée chacun est amené à parler et à se déplacer. Pour autant, cela ne signifie nullement qu'il faille faire de la classe un espace de désordre, d'agitation et de vacarme. Bien au contraire, l'exigence de travail nécessite du calme et de la discipline. Pour cela, divers dispositifs sont utilisés pour guider l'exercice des libertés de chacun.

Concernant le bruit, le président du jour fait évoluer en fonction des moments de classe un code des sons. En code vert, les enfants peuvent parler normalement, en code orange, ils doivent chuchoter, c'est-à-dire ne se faire entendre que par ses voisins proches, en code rouge, c'est le silence dans la classe et en code blanc, ils 'agit d'un temps collectif, un président distribue la parole. Un enfant qui ne respecte pas ce code est d'abord prévenu puis, s'il recommence, peut recevoir une gêne de comportement.

Concernant les déplacements, il en va de même, sachant qu'en codes rouge et blanc, il est impossible de se lever. En code orange, il est demandé de faire preuve de discrétion. De plus, ce n'est généralement qu'à partir de la ceinture jaune en comportement que l'on est autorisé à se déplacer librement dans la classe.

Comme tous les enfants, les enseignants doivent respecter ces codes de fonctionnement et y faire référence lorsque la vie de la classe le nécessite : modification du code pour favoriser les échanges ou pour freiner les agitations.

Au sujet des déplacements dans l'école, chacun se réfère à un Permis de Circulation Libre et Responsable qui a fait l'objet d'une détermination précise en conseil d'école :

http://www.icem34.fr/detail.php?nw_id=176

La gestion de l'espace (MLD)

Nos classes ont une taille minimale, avec, il est vrai, un petit effectif puisque les classes uniques ont été pensées pour accueillir 4 enfants par niveau soit un total de 20 élèves. Cet effectif n'est, cette année, pas vraiment atteint et occasionne la fermeture d'une classe à la rentrée 2008/2009.

Nos élèves (180 en moyenne) évoluent dans l'espace d'une école à deux étages. Il y a 10 salles de classe, une BCD, une salle d'arts visuels, une salle informatique, une salle de motricité, un local de stockage du matériel de sport, une salle équipée d'une table et de chaises qui accueille les enfants médiateurs, une salle des maîtres/cuisine et un petit bureau de direction attenant, une cour assez petite.

Depuis la création des premières classes uniques (septembre 2004), plusieurs partis pris ont émergé :

D'une part, une organisation spatiale particulière et identique. Des tables et chaises sont disposées au centre pour le travail personnel des enfants. Pas de place attitrée fixe. Ce sont les besoins de l'organisation du travail entre enfants et/ou adultes qui déterminent les présences à telle ou telle place. Les élèves disposent d'un lieu de rangement de leur matériel et de leurs affaires personnelles (dans des casiers transportables ou des meubles à casiers). A la périphérie de ces tables, d'autres tables permettent le fonctionnement parallèle d'ateliers permanents.

Un autre parti pris étant de diversifier et de spécialiser le matériel mis à disposition dans chaque classe par le biais de ces mêmes ateliers.

Et enfin, d'inciter les élèves à une circulation entre nos classes :

Selon les moments : ateliers d'école, créations mathématiques, recherche documentaire, créations sportives, cuisine ...

Selon les besoins : la finalisation des recherches ou des projets. Certaines classes privilégient tout ce qui touche à l'informatique, dans une autre, c'est le matériel de sciences, de manipulation en maths, les lanceurs d'écriture, les arts visuels ...

Il s'agit aussi d'étendre la coopération au-delà du simple groupe classe, en multipliant les occasions du travailler et du vivre ensemble.

Pour gérer, avec équité et sans encombrement, l'utilisation de ces différents espaces, des panneaux sont renseignés, quant à la classe, l'adulte et le moment. Des réajustements ou des échanges directs entre collègues pallient les imprévus qui apparaissent en cours d'année.

La cour est aussi un lieu qui impose, de par sa petitesse, une occupation régulée. Elle se divise en trois parties : le préau, une moitié équipée d'un jeu d'enfants (que les élèves appellent « le château ») et l'autre d'un terrain de hand ball et basket.

Un planning d'occupation des deux derniers espaces est établi avec, pour chaque classe, une récréation réservée. Le préau est réservé aux jeux de marelle, à un espace pour goûter tranquille, à discuter et à l'accès aux toilettes des filles et des garçons.

Cette gestion de l'espace relève certes, des besoins des enseignants mais aussi de l'opportunité qui est donnée aux élèves de se déplacer de façon « libre et responsable » (voir le PCLR, le permis de cour, les ateliers informatique et BCD) aussi bien durant les périodes de travail que durant les récréations, selon le niveau de confiance et d'autonomie dont ils bénéficient.

Les enfants posant des difficultés (PN)

De même que nous échangeons nos élèves lors des ateliers d'école, il arrive, lorsqu'un enseignant se trouve dans une situation d'impasse éducative momentanée, que nous soyons amenés à accueillir dans nos classes des élèves qui posent problème dans la leur, par exemple pour comportement non satisfaisant ou absence prolongée de travail.

Cette mise en retrait temporaire d'un élève (durant une période de 1 heure à 1h30, parfois une demi-journée), et exceptionnellement pour des durées plus longues (une journée ou deux, voire 15 jours) est expliquée par l'enseignant auprès de son collègue, et il est clairement signifié à l'élève par son enseignant la raison pour laquelle il est accueilli dans une autre classe.

La mise à l'écart se veut une sanction symbolique, qui n'exclut cependant pas l'élève d'un environnement de travail puisqu'il se retrouve, de fait, accueilli dans une autre classe où il a la possibilité de poursuivre ses apprentissages. Néanmoins, elle a valeur de sanction forte pour ce dernier même si cet élève n'est pas stigmatisé dans la classe d'accueil et traité comme tous les autres élèves. Les transferts d'élèves se font indifféremment d'une classe à l'autre sans que le fonctionnement de la classe d'accueil ne soit perturbé, l'élève exclu étant sommé de ne pas perturber la classe qui a accepté de le recevoir.

Il est demandé à ces élèves de porter par écrit une réflexion sur la raison de cette sanction et d'envisager une réparation. Généralement, tant que la réflexion n'a pas abouti, l'élève ne peut retourner dans sa classe. En général, une proposition du type : « Je m'excuse, je ne recommencerai pas ... » n'est pas acceptée par l'enseignant car insuffisamment argumentée. Ce travail est exigé afin qu'une prise de conscience de l'écart à la règle puisse s'effectuer et, qu'à terme, des engagements responsables en tant qu'élève puissent se construire.

Les élèves écartés du groupe poursuivent ensuite leur travail dans la classe d'accueil, à l'écart des autres groupes d'élèves. Ils peuvent bénéficier de l'aide de l'enseignant si nécessaire et disposer des fiches de travail en autonomie qui leur sont nécessaires puisque les outils de la Démarche PIDAPI est utilisée dans toutes les classes.

La cohérence des postures adoptées par tous les enseignants de l'école vis à vis des élèves leur permet une meilleure intégration de la loi. Il me semble que l'échange d'élèves « difficiles » ou posant problème, permet d'une part, une prise en charge collective des préoccupations que l'élève crée temporairement pour sa classe et son enseignant, et d'autre part, permet l'échange de regards croisés entre enseignants sur ces élèves-là. Ceci contribue à une meilleure gestion relationnelle entre enseignants et enfants ainsi qu'à un climat apaisé au sein de l'école, tous les élèves appartenant à une même communauté scolaire et pas seulement à son groupe-classe.

Les relations avec l'extérieur, avec l'institution (SC)

L'implantation de l'école dans le quartier Mosson, l'un des plus populaires de la ville, nous oblige à faire des journées de classe des temps d'ouverture sur l'extérieur. Outre les sorties scolaires, l'une des façons de penser cette ouverture est de faire entrer l'extérieur dans l'école. C'est à cette fin que nous accueillons régulièrement des professionnels ou des personnes venant effectuer des stages d'observation, afin que de leur côté ils puissent se rendre compte par le vécu de la réalité des classes et que du nôtre, nous puissions bénéficier de tout ce qu'ils sont en mesure d'apporter. C'est ainsi que l'on découvre plusieurs zones géographiques de France, plusieurs passions, pratiques, expériences et voyages et, plus finement, que dans les relations au quotidien, des rencontres peuvent se développer.

Au sujet des relations avec l'institution et les référents administratifs, l'école Antoine Balard doit, au-delà des obligations de chaque école, faire preuve d'une importante ouverture au regard de la spécificité pédagogique de son projet. C'est à cette fin que nous transmettons fréquemment la plupart de nos écrits et que insistons pour accueillir le plus régulièrement possible IEN, conseillers pédagogiques et autres fonctions représentants de l'EN de manière à ce que l'écart entre les représentations sur l'école Balard et ce qui s'y développe réellement soit le plus mince possible. C'est également dans cet esprit qu'un partenariat fin est établi avec le département des Sciences de l'Education de l'Université Paul Valéry et que des tentatives de liens sont faits avec l'IUFM de Montpellier.

Accueil des visiteurs – gestes professionnels du PE (Mélody)

Voici le texte d'une personne ayant effectué un stage professionnel dans une classe. Vu que le fonctionnement y est complexe, l'accueil doit être accompagné d'une aide précise visant à appréhender le plus aisément possible cette complexité.

Dès mon arrivée, Sylvain a mis à ma disposition un classeur intitulé « visiteurs » qui comporte de nombreux documents pour comprendre le fonctionnement de la classe et de l'école (documents sur la MNLE, la démarche PIDAPI, les créations mathématiques, le permis à points, la monnaie intérieure, la circulation libre, le PCLR, la pédagogie coopérative, la classe unique, le plan de travail, l'échelle D.B, le projet d'école, la philosophie à l'école élémentaire...).

Une fois tous les élèves entrés en classe, le président du jour (un élève) m'a donné la parole pour que je puisse me présenter. Les élèves ont eu envie de se présenter à leur tour alors ils l'ont fait.

Je n'ai pas eu de place imposée (ex : au fond de la classe) ; comme les élèves j'ai eu la liberté de m'installer où je le souhaitais et de changer de place quand il me semblait bon de le faire.

A plusieurs reprises, j'ai pu discuter avec Sylvain en dehors des heures de classe (récréations, 12H – 14H) pour répondre à mes interrogations.

Dans la classe, j'ai respecté le fonctionnement (ex : en code rouge je ne me déplaçais pas, ni ne discutais pas avec les élèves)

L'accueil des visiteurs (Karine)

J'ai été accueilli à l'école Antoine Balard en tant que stagiaire québécoise pour un stage d'une durée de 3 mois. Avant mon arrivée dans la classe et afin d'être bien préparée à ce qui m'attendait, Mireille (l'enseignante qui a accepté de me recevoir) et les enfants de la classe m'ont fait parvenir une lettre expliquant brièvement le fonctionnement de leur classe. Ainsi, bien avant d'être dans la classe, je savais un peu plus ce qui m'attendait.

J'ai eu la chance d'observer le fonctionnement de ma classe d'accueil et de ce fait, j'ai pu prendre le temps de m'imprégner de la routine des journées (les rituels, les ateliers d'école, le président du jour...). Certains enfants faisant partie de ma classe d'accueil pour la quatrième année consécutive ainsi que les présidents du jour qui assurent le bon fonctionnement de la classe, ont été pour moi des

repères, une source d'informations ainsi que de judicieux conseils. Dans la classe, les enfants font preuve de beaucoup d'autonomie. Ils savent ce qu'ils ont à faire et à qui s'adresser s'ils ont besoin d'aide (poser leur passeport de classe devant la maîtresse ou un compagnon de classe par exemple). De plus, les grands du groupe et les tuteurs sont toujours présents afin de venir en aide aux plus petits s'ils en ont besoin.

En conséquence, j'ai eu le plaisir d'apprendre énormément avec les enfants, les grands comme les petits. C'est en les questionnant et en discutant avec eux que j'ai pu découvrir une grande partie du fonctionnement particulier de cette classe. Les enfants, étant au cœur de ce qui se passe dans la classe, ont été les mieux placés pour me guider dans mes apprentissages et ils ont su répondre à plusieurs de mes questions. Ainsi, lors des bilans de la journée, des réunions et des conseils de coopération j'ai pu prendre la parole au même titre que tous les membres de la classe.

J'ai eu la chance d'être accompagnée par Mireille qui m'a rapidement fait confiance et m'a laissée prendre en charge les moments de rituels de la classe, répondre aux questions des enfants qui posaient leur passeport devant elle et gérer certains des ateliers d'école qu'elle enseigne. Ces ateliers m'ont d'ailleurs permis de côtoyer les enfants d'autres classes sur une base régulière. En les fréquentant chaque semaine lors de ces ateliers, j'ai appris à les connaître. Ce qui est riche et particulier, c'est que j'ai réussi à créer des liens, non seulement avec les enfants de ma classe d'accueil, mais également avec ceux d'autres classes. Mireille m'a laissé prendre ma place dans la classe tout en étant disponible afin d'effectuer des retours sur mon enseignement. Ses rétroactions, tout à fait pertinentes, et nos échanges m'ont permis d'apprendre beaucoup sur le métier.

De plus, tout au long de ce stage, j'ai eu la chance d'être accueillie lors de plusieurs réunions éducatives au sein de l'équipe-école. En tant que témoin lors de ces réunions, la vision des différents membres de l'équipe, les échanges entre collègues et les nombreuses idées partagées m'ont permis d'approfondir mes connaissances professionnelles et surtout d'évoluer en tant que future enseignante.

Le fait de vivre un stage dans une école coopérative où chacune des classes est porteuse d'un projet pédagogique commun, m'a permis de découvrir tout ce que l'entraide et le soutien entre des maîtres et des maîtresses peuvent réussir à offrir. En résumé, grâce à chacun des agents de l'école et à l'expérience particulière vécue à Antoine Balard, je peux dire sans équivoque que la formation qui me mènera vers le métier d'enseignante se voit grandement enrichie.

La préparation d'un enseignant (LL)

Les questions qui relèvent des pratiques coopératives dans une classe sont distinctes de celles qui concernent le niveau de classe : la classe unique peut ne pas être coopérative, la classe coopérative peut ne pas être unique. Le facteur multi âge augmente l'hétérogénéité dans la classe, autorise les relations entre grands et petits, diminue les conflits possibles entre pairs de même âge.

Avant toute autre chose, il me semble qu'on ne peut pas faire l'économie, de se poser - et de se répondre- sincèrement à quelques problématiques essentielles.

Essayer de se mettre au clair sur sa représentation d'enseignant: Quelle est le rôle de l'enseignant selon moi ? Quelle est ma place dans la classe ? Quelle est ma conception de l'enseignement ? Qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce qu'un élève doit apprendre selon moi ? Comment ? Qu'est-ce que je veux mettre en place qui va correspondre à cela ? Comment ce dispositif correspond à mes attentes ? Comment relier cela aux apprentissages attendus par l'institution ?

A part dans certaines classes ou écoles qui ont déjà mis en place ces pratiques, l'enseignant va être amené la plupart du temps à créer lui-même le dispositif.

Il me semble essentiel de s'entourer de personnes qui ont déjà mis en place ce genre de fonctionnement ou utilisé certains outils. La confrontation de sa représentation permet d'avancer dans son cheminement. Il est probable qu'au fur et à mesure de la mise en place de nouveaux problèmes vont se poser ; l'aide d'un collectif plus expérimenté favorise la réflexion de tous et permet d'expérimenter des réponses réfléchies. Un rapprochement avec des membres départementaux de l'ICEM peut éviter un phénomène d'isolement.

<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/> <http://www.icem34.fr/>

Selon la mise en place souhaitée, le choix des outils de travail va être essentiel : ceux qui concernent la régulation de la vie de classe (réunion, conseil ...) ; les outils de travail des élèves

(fichiers de travail autonome, fichiers Pidapi...) ; les outils d'évaluation (ceintures...) les outils qui vont induire des techniques pédagogiques (quelle méthode de lecture ? la manière d'apprendre en mathématiques...) etc. Ces outils sous-entendent une philosophie de l'enseignement qui n'est pas neutre et qu'il paraît important de connaître. La difficulté et l'intérêt de ce type de pratique est qu'elle est globale : elle concerne l'ensemble des éléments qui composent la classe.

Se pose donc le problème de la mise en place : par où commencer et à quel rythme ? J'ai pour ma part commencé par répondre à un besoin du groupe classe à un moment donné : lorsqu'un problème s'est posé dans la classe, j'ai proposé le conseil comme outil de régulation de la classe et de résolution des conflits. A partir de là, le conseil a permis de mettre en place d'autres outils que j'ai pu proposer : ateliers, plan de travail, introduction de fichiers de travail autonome. Il a aussi permis de répondre à des propositions des élèves (projets de sortie, d'exposés ...). Ce n'est pas la seule entrée possible : on peut commencer aussi par le plan de travail. La classe coopérative est un système complexe, il semble raisonnable d'introduire progressivement les éléments qui la composent.

Les conceptions de la manière d'enseigner en France restent encore assez peu actives, la pratique de classe coopérative reste marginale. Elle peut amener à des interrogations de la part de collègues, de parents ou de l'institution. Il faut se préparer à cet échange, l'enseignant étant libre de sa pratique pédagogique, mais responsable des apprentissages de ses élèves.

Tous les chemins mènent à Rome dit le proverbe ...peut être... De toute façon les voyageurs ne passeront pas tous par le même endroit et ils n'auront pas tous le même bagage à l'arrivée. Reste à argumenter pourquoi le voyage peut être plus enrichissant pour les élèves qui passeront par ce chemin...

2 – L’EVALUATION DU PROJET

A – Evaluation des acquisitions en maîtrise de la lecture

L'évaluation de l'impact du projet des classes uniques en milieu urbain nous a conduit, à défaut d'être en mesure d'étudier l'ensemble des domaines d'acquisitions, de centrer nos recherches sur la maîtrise des compétences en lecture chez nos élèves de CM2. Plusieurs enquêtes nationales (traitement des évaluations d'entrée en 6^{ème}) et internationales (PIRLS) ont pu montrer qu'un groupe correspondant à 15 % de la population maîtrisait pas ou peu les compétences de base en lecture à l'entrée en 6^{ème}. Nous souhaitions mesurer où en sont nos élèves dans ce domaine avant de partir au collège.

Les compétences en lecture sont doubles : le déchiffrement et la compréhension. La connaissance des enfants nous avait déjà montré que tous parvenaient à déchiffrer avec aisance n'importe quel texte inconnu. Pour cette raison, nous avons opté pour une évaluation mesurant les taux de compréhension en lecture, compétence qui est indispensable pour une poursuite facilitée de la scolarité.

Nous avons choisi comme support aux épreuves celles utilisées pour les enquêtes internationales PIRLS, les enfants français obtenant des scores juste au-dessus de la moyenne. Deux épreuves ont été sélectionnées. Une première, « Le petit morceau d'argile » a servi d'entraînement, histoire de familiariser les enfants à ce genre de situation, peu courante dans la vie scolaire quotidienne. La seconde « Antarctique : terre de glace » a servi d'épreuve à cette évaluation. Bien évidemment, les enfants n'y ont pas eu accès avant le test. De plus, pour des raisons évidentes de recherche d'objectivité des résultats, ce ne sont pas les enseignants de l'école qui ont fait passer puis corrigé ces évaluations. M. Murcia, animateur du R.E.P. Mosson de Montpellier s'est chargé de ces tâches.

Les consignes et les supports de passation sont déposés en annexe.

RESULTATS AUX EVALUATIONS DE LECTURE DU 10 AVRIL 2008

Prénoms	Dates de naissance	Score/11	Taux de réussite	Années à l'école Balard	Années en classe unique
Abdenour	29 octobre 1996	8,5	77%	2	1
Abdessamad	9 janvier 1996	7	64 %	5	1
Adil	16 janvier 1996	5,5	54 %	5	2
Anissa	21 octobre 1997	10	91 %	5	3
Ayoub	19 juin 1997	10,5	95 %	5	1
Candy	21 juillet 1997	9,5	86 %	5	1
Hayat	30 mai 1996	9,5	86 %	2	1
Hicham	17 octobre 1997	6	55 %	5	2
Ibtissame	23 avril 1996	6	55 %	5	1
Imad	9 mai 1997	10	91 %	5	4
Iman B	19 juillet 1997	7	64 %	5	3
Khadija	14 avril 1997	7	64 %	5	1
Leila	5 février 1997	8	73 %	5	1
Marie	13 mars 1998	9	82 %	2	2
Melissa	7 novembre 1997	10	91 %	5	4
Mohamed	29 avril 1997	8,5	77%	5	4

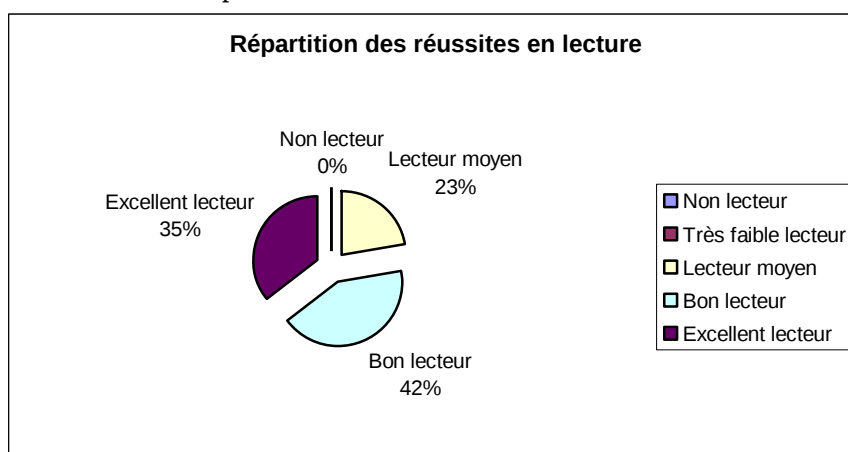
Moktar	27 février 1997	8	73 %	5	1
Nabil	27 février 1997	10	91 %	1	1
Nawel	29 décembre 1997	8,5	77%	5	4
Nouweyla	4 août 1997	10	91 %	5	1
Rajah	19 novembre 1997	9,5	86 %	5	2
Rihab	6 avril 1997	9	82 %	5	4
Rizlène	12 décembre 1997	9	82 %	5	4
Samir	1 ^{er} janvier 1996	5	50 %	5	3
Sara	12 décembre 1997	10	91 %	5	1
Sofiane	24 mai 1997	11	100 %	5	1
Wafâa	29 décembre 1997	10	91 %	5	4
Wanessa	29 septembre 1997	10	91 %	5	4
Wided	23 mars 1997	10	91 %	5	2
Yassine	31 mars 1996	8	73 %	5	3
Yousra H	13 août 1997	9,5	86 %	5	4

Echantillon : 31 CM2 sur 32 possibles soit 97 % du corpus

	DETERMINATION	DEFINITION	NOMBRE	POURCENTAGE
☞	Non lecteur	< 30 %	0	0 %
☞	Très faible lecteur	30 % < x < 50 %	0	0 %
☞	Lecteur moyen	50 % < x < 70 %	7	22 %
☞	Bon lecteur	70 % < x < 90 %	13	42 %
☞	Excellent lecteur	> 90 %	11	36 %

ANALYSE DES RESULTATS :

Aucun élève inscrit à l'école Balard ne peut être considéré comme non lecteur ou très faible lecteur. A l'inverse, 78 % des élèves s'est avéré être bon voire excellent lecteur. Les enfants situant leurs scores parmi les plus bas sont ceux qui font l'objet d'une orientation en SEGPA, pour des enfants dont les apprentissages peuvent être gênés par des soucis comportementaux ou ceux pour qui un maintien en cycle III devrait être prononcé.



ECHANTILLON	POURCENTAGE MOYEN DE REUSSITE
Ensemble du corpus	79 %
4 années en classe unique	86 %
Moins de 4 années en classe unique	76 %
1 année en classe unique	80 %
Garçons	74 %
Filles	82 %

Les scores moyens des CM2 de l'école sont de 79 % de réussite. Les enfants ayant passé quatre années de leur scolarité en classe unique obtiennent un score moyen de 86 % alors que ceux y ayant passé moins de quatre années obtiennent une moyenne de 76 %. Les enfants venant de passer leur première année en classe unique ont obtenu 80 % de réussite.

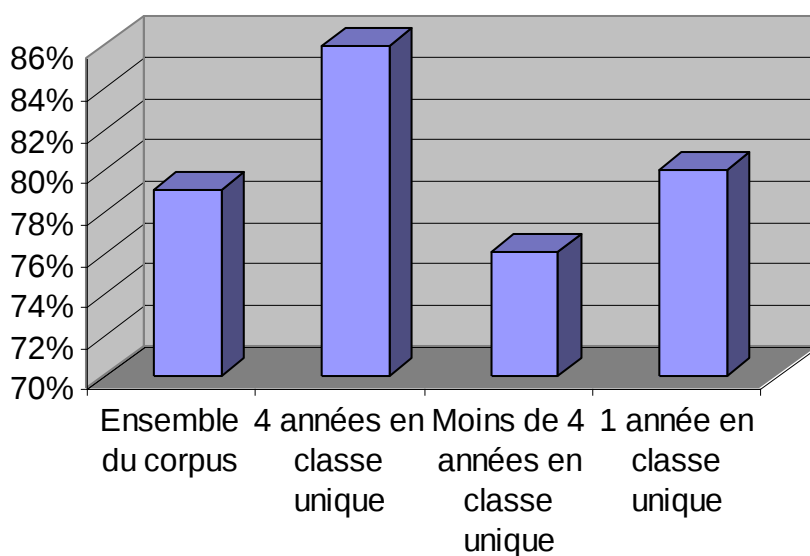
Il apparaît donc, outre le fait que la classe unique semble être un dispositif propice pour l'apprentissage de la lecture, que plus longtemps les élèves y restent meilleurs sont les résultats. Les enfants qui y sont restés plusieurs années semblent la maîtriser davantage que les autres. En même temps, l'arrivée en cours de scolarité en classe unique ne semble pas aller à l'encontre des apprentissages puisque ceux qui les ont intégrées cette année obtiennent des scores supérieurs à la moyenne de l'école.

Par ailleurs les élèves qui ont intégré les classes uniques depuis 1 an avaient des compétences avérées en lecture.

Dans le rapport garçons - filles, le score des filles est supérieur à celui des garçons, ce qui correspond aux résultats des autres enquêtes nationales et internationales.

Quoi qu'il en soit, les 15 % d'enfants très faibles en lecture indiqués par ces mêmes enquêtes ne semblent pas se retrouver dans le panel des élèves de l'école Balard.

Moyenne de réussite selon le temps passé en classe unique



B – Questionnaire enseignants

Synthèse des réponses des questions posées aux enseignants :

Question 1

- quels sont les effets de la classe unique et coopérative sur les apprentissages de nos élèves?

Synthèse Etienne

L'organisation de la classe unique repose sur une variété des entrées dans les apprentissages ainsi qu'une individualisation forte du travail optimisant ainsi le temps passé en classe. Le maître n'y est pas le seul à pouvoir aider et les échanges y sont favorisés du fait de l'hétérogénéité inhérente à cette forme de classe ce qui a pour conséquence de faire de chaque élève un recours potentiel pour les autres. La compétition laissant place à l'entraide, le climat de classe est alors apaisé et propice au travail. La remise en route du début d'année est plus facile car le groupe est déjà en partie constitué et elle moins éprouvante pour les petits par la prise en charge dont ils bénéficient.

Les CP, moins nombreux, bénéficient non seulement d'une plus grande disponibilité du maître mais également de l'aide des grands qui se voient eux-mêmes valorisés dans ce rôle de tuteur, position qui peut aller parfois jusqu'à se révéler être un nouveau point de départ pour certains enfants en difficulté. En outre, les petits sont poussés vers le haut par un effet de mimétisme et par le contact permanent qu'ils entretiennent, notamment en lecture, avec des savoirs et des savoirs faire de grands. De leur côté, les grands bénéficient en retour de l'énergie qu'ils consacrent aux plus jeunes par l'effort de réactivation des connaissances qu'ils doivent s'imposer pour expliquer.

Néanmoins, la classe unique nécessite un fort investissement de l'adulte d'une part et demande une période d'acclimatation pour le groupe d'autre part avant de pouvoir donner toute son efficacité. En effet, le tutorat, l'aide sont des actes qui demandent un savoir-faire qui n'est pas donné d'emblée et l'adulte reste l'artisan de la construction de cette maîtrise. La classe unique est un donc un investissement à long terme dont les bienfaits s'accroissent avec le temps.

Question 2:

Quels exemples peut-on donner de situations de relations entre des petits et des grands ?
--

Synthèse LL

Les réponses des enseignants correspondent à celles du questionnaire élève :

Voici par ordre décroissant ce qui revient le plus souvent comme observation de ces relations de la part des enseignants :

Les relations liées au tutorat (demande, proposition, rupture)

Une relation affective : des relations d'amitié, de complicité évidentes entre enfants d'âges très différents (du CP au CM2 et quel que soit les niveaux et le jeu).

« On s'est rendu compte que le clivage de l'âge qui faisait que les petits s'amusaient entre eux et que les grands faisaient de même a totalement disparu. On peut voir régulièrement des CM2 jouer avec des CP »

L'entraide dans une relation de travail :

« L'entraide est très importante que ce soit pour les grands comme pour les petits. On peut le voir dans le questionnaire Enfants. Quand un petit a besoin d'aide, il y a toujours un voire plusieurs grands qui se proposent de l'aider »

« Un enfant qui sollicite son voisin parce qu'il n'arrive pas à lire et comprendre »

La sollicitation de l'un ou l'autre en regard de sa compétence

« Des petits groupes de besoins qui se constituent autour d'un expert autour d'une difficulté bien précise »

Les relations humaines : la résolution de conflit et une tolérance au comportement des plus jeunes :

- *« Une tolérance accrue vis à vis du travail ou du comportement des plus petit »,*
- *« A l'inverse, des exigences plus fortes de la part des petits vis à vis des plus grands (quelle que soit sa couleur de ceinture de comportement, un grand reste plus grand dans la tête d'un petit et vice versa) »*
- *« Dans le cadre de la résolution de conflit, de la médiation Si on part du principe que le terme de « petit » et de « grand » dépasse le strict cadre de l'âge civil. »*
- *« aider à l'entrée dans une culture de classe »*

Le travail en groupe classe :

Le toilettage de textes, la chasse au mot ou en correction de rituels et aussi dans l'organisation de projets communs à préparer

Question 3 :

Quels sont les effets de la classe unique et coopérative sur les relations dans la classe ?

Synthèse PN

- Des relations pacifiées

Les enseignants, de manière unanime, reconnaissent que les relations dans la classe sont pacifiées et sereines, les conflits étant moins nombreux que dans des classes ordinaires.

La raison évoquée est principalement le fait que, dans une classe où règne la plus grande hétérogénéité possible, les enfants ne sont pas en compétition entre eux pour obtenir le pouvoir, et donc il n'y a pas donc pas d'espace pour un « leadership » quelconque.

Les relations entre enfants sont plus variées (amitiés, « maternage » des petits par les plus grands, tutorat ...).

- Tolérance et respect des autres

La valeur essentielle qui traverse la classe est la tolérance et le respect de l'autre dans sa différence, et ce à tous points de vue (scolaire, comportementale ...).

Il est noté majoritairement que les élèves les plus fragiles (en souffrance, en difficulté scolaire, violents, etc.) ne sont pas stigmatisés et se trouvent régulièrement dans des situations où, du fait de la nécessaire coopération entre élèves, ils sont valorisés en aidant des élèves plus jeunes. La construction de leur estime de soi en est ainsi favorisée.

Les institutions de la classe coopérative (conseils, réunions ...) et de l'école (médiation) apparaissent comme des facteurs primordiaux dans l'apprentissage citoyen du respect des autres par le règlement des différents entre élèves et grâce surtout à .

- Plus grande responsabilisation des élèves

Les différentes formes de coopération entre élèves (tutorat, situation d'entraide entre pairs...) permettent l'acquisition plus rapide de l'autonomie aux élèves les plus jeunes et responsabilisent les plus grands.

- Du point de vue des adultes

Il apparaît essentiel que l'implication et le travail des enseignants dans le sens de l'instauration des pratiques institutionnelles sont nécessaires pour que les effets cités ci-dessus soient patents dans les classes. C'est un travail de longue haleine qui ne peut porter ses fruits de manière efficiente que lorsque tous les élèves d'une même communauté scolaire est concernée.

C – Questionnaire enfants

1/ A quels moments as-tu l'impression d'apprendre le plus dans la classe?

Synthèse : LL

Les personnes reconnues comme ressources

La coopération semble réelle dans les classes car à égalité les citations en ce qui concerne les personnes ressources sont l'enseignant et un pair (16 fois chacune)

Les moments d'apprentissages qui sont cités :

⇒ Le calme est plébiscité, les petits groupes aussi, les moments personnels de concentration et de centration sur sa tâche ; enfin les ateliers d'école, nouveaux cette année, apparaissent pour les élèves comme des temps forts pour leurs apprentissages.

Les outils ou techniques de classe identifiées par les élèves

- ⇒ Le domaine de la langue est bien plus cité que celui des mathématiques.
- ⇒ Les rituels matinaux et les plans de travail apparaissent chez les élèves comme des moments identifiés d'apprentissage pour eux.
- ⇒ Les apports extérieurs à l'école (sorties, correspondance...) n'apparaissent pas comme des moments identifiés d'apprentissage pour les élèves. Ils sont centrés sur ce qui se passe à l'intérieur des murs de l'école.

- qu'est-ce que ça t'apporte de travailler avec des enfants plus grands, avec des enfants plus petits?
--

Synthèse : MLD

Globalement deux points de vue :

point de vue des « petits » :

- ils peuvent bénéficier de l'aide et des apports de l'adulte et des « grands » en plus
- ils apprennent beaucoup plus et beaucoup mieux
- ils estiment devenir plus intelligents et plus vite
- ils parlent d'un enrichissement de leur lexique
- seul reproche fait, les grands dérangent, parfois

point de vue des « grands » :

- répondent aux questions des « petits », les aident
- les petits les font se sentir utiles
- les poussent à réactiver leurs savoirs, à réviser, à partager leur expérience
- leur rappellent qu'ils ont déjà vécu ce que vivent les petits et qu'ils ont été aidés
- les font se souvenir de quand on était petit
- que cela peut être vécu comme une expérience de leur avenir familial

et enfin le questionnaire révèle une grande réciprocité entre petits et grands sur :

-
- le fait que cela :
- permet de mieux se connaître,
 - simplifie les demandes d'aide réciproques
 - génère des échanges de savoir,
 - que l'on est rassuré,
 - que cela crée du plaisir à vivre ensemble

Avec qui travailles-tu le plus souvent ? Explique pourquoi tu travailles souvent avec ces enfants là ?
--

Synthèse CL

Lors de l'entretien mené avec les enfants, plusieurs réponses sont régulièrement présentes :

- Je travaille avec les copains/copines.
- Je travaille avec mon tuteur ou celui que je tutoré.
- Je travaille avec des plus grands que moi.
- Je travaille avec des enfants de mon âge parce qu'on peut s'entraider.

La **notion d'entraide** entre pairs est un concept très présent dans le quotidien des enfants. L'entraide se fait assez souvent avec des personnes proches physiquement – les enfants travaillent souvent par affinité. (« Avec mon équipe parce que c'est plus rapide de trouver de trouver quelqu'un qui m'aide » « avec les enfants de mon équipe car ils sont juste à côté »). Ainsi de nombreuses réponses se rapportent à l'entraide entre personnes de même niveau. Les enfants travaillent souvent avec les enfants du même niveau qu'eux. Seule la motivation est évoquée comme raison mais il en existe certainement de nombreuses autres que les enfants n'ont pas verbalisées. Ce type de réponse se retrouve à tous les niveaux de la scolarité.

Les **plus grands** dans la classe sont dans toutes les classes reconnus comme des personnes sur qui on peut s'appuyer et demander de l'aide, des experts. Ils sont déjà passés par là... (Je travaille « Avec les plus grands parce qu'ils peuvent m'expliquer les choses que je ne sais pas. », « avec quelques grandes de la classe parce qu'elles savent plus de choses. », « Avec Nawel, c'est ma copine, elle a déjà fait ce que je fais cette année »). Ainsi certains utilisent les outils de la classe pour trouver de l'aide (« grâce à la feuille « Je grandis » » qui me permet de repérer un expert).

Certains élèves sont repérés dans la classe comme étant **des personnes sur qui on peut s'appuyer** et demander de l'aide. Bien souvent, ce sont des enfants de CM2 qui ont un parcours assez long dans les classes uniques et qui ont un niveau assez élevé. Ils sont reconnus pour certains enfants plus jeunes comme un exemple à suivre. Mais le plus important est leur capacité à pouvoir expliquer (« je travaille avec Rihab parce qu'elle nous explique bien. » « Avec les plus grands que moi car ils sont plus avancés et ils connaissent plus de choses, surtout avec Sara et Inès », « pas forcément les copains mais plutôt ceux qui savent (les hautes ceintures) », « Avec Mohamed car il explique bien. », « avec mes copains experts, parce que c'est agréable de travailler avec son meilleur copain quand il est expert et qu'il peut vraiment t'aider. »...). Ainsi la notion de tuteur qui est plus un contrat moral passé entre un enfant et un expert passe pour certains au second plan lors de certains apprentissages.

Cependant, le **tutorat** est très présent principalement pour les petits qui ont été dès le début de l'année encadrés par d'autres élèves. Pour les tuteurs comme les « tutorés » cette fonction revêt une grande importance dans les relations entre élèves permettant à certains d'acquérir un autre statut vis-à-vis des autres (je travaille «avec mon tuteur parce qu'il peut se rendre plus facilement disponible et qu'il est patient », « Avec mon tuteur parce que je l'aime bien et il m'aide. », « Avec le tuteur parce que si on ne sait pas quelque chose on peut leur demander et ils nous répondent. ») il peut même arriver (exceptionnellement) qu'un enfant tutoré aide son tuteur (« je travaille avec le petit Wassim. Il peut m'aider pour la conjugaison quand je me trompe. »). Réponses données par les tuteurs : je travaille avec les petits « parce que je veux qu'ils avancent dans leur travail »). Il faut noter que beaucoup

d'enfants tutorés ont signalé qu'ils travaillaient avec leur tuteur alors que la réciproque est fausse. Cela signifierait peut-être que ce type d'entraide est devenu naturel pour les enfants. En tout cas, le tutorat n'est pas vécu comme une contrainte par les enfants (« J'aime bien aider », « Je travaille le plus souvent avec les plus petits que moi pour les aider »)

On trouve également mais à un degré moindre **le travail avec le maître ou la maîtresse**. Sur la totalité des enfants qui ont répondu au questionnaire, seuls une dizaine de réponses vont dans ce sens. Les raisons alors apportées sont très contrastées (il/elle peut nous expliquer, « il a été petit avant nous. Il sait ce que je dois faire », « il est le seul à pouvoir m'aider » - réponse donnée par des CM2 qui ne trouvent plus l'aide requise auprès des pairs – « avec la maîtresse parce que c'est elle qui m'aide quand je suis bloqué, que plus personne ne peut m'aider et qu'elle valide mes apprentissages »).

On retrouve d'autres réponses qui sont un peu en marge. En voici quelques-unes (je travaille « avec le soutien scolaire », « Avec tout le monde : ils m'aident tous à gagner des bals (monnaie de l'école) », « Avec S. parce qu'il fait des bêtises »)

Ce qui ressort de toutes ces réponses est que les enfants travaillent avec des **personnes en qui ils ont confiance**, que ce soit le copain, le voisin, le tuteur, l'enseignant... le fait de se sentir en confiance semble revêtir une importance capitale sur le choix de la personne avec qui ils travaillent. C'est pourquoi beaucoup d'enfants travaillent avec des personnes de même sexe, de même âge même si une réponse vient un peu à l'encontre de cela (« avec toute la classe parce que les copains, c'est pour la cour »). Même si certains préfèrent travailler seuls par choix personnel. (Je travaille « Tout seul : je préfère »)

4) Entre nous tous dans la classe, ça se passe...

Synthèse MM

Une majorité d'enfants sont satisfaits et disent que ça se passe bien, « qu'ils sont contents ». Les raisons évoquées sont les suivantes :

- on travaille dans le calme.
- on peut avoir de l'aide des tuteurs ou du maître, on s'entraide, la classe est coopérative, il y a un esprit d'équipe ;
- on partage les choses, on se prête le matériel ;
- on respecte les règles ;
- on s'entend bien et même si parfois il y a des problèmes, on les règle tranquillement ;
- on a des projets fédérateurs : exposés, kami.. ;

Quelques enfants sont moyennement satisfaits : « c'est un peu bien ». Ils se disent satisfaits sauf à certains moments bien précis :

- quand il y a du bruit dans la classe, à cause des petits, à cause des ceintures dorées ;
- quand certains dérangent en se levant en parlant et en faisant n'importe quoi ;
- quand parfois il y a des disputes, des conflits ;
- quand on se sent jugé ;

Très peu d'enfants sont insatisfaits. Ils se plaignent :

- des vols de petit matériel ;
- de la mauvaise ambiance ;

CONCLUSION

Si nous considérons que nos objectifs de départ étaient :

- établir un climat de sérénité dans les classes,
 - améliorer la maîtrise de la langue,
 - utiliser l'hétérogénéité comme support à la coopération et comme obligation d'enseigner et d'apprendre autrement,
 - diminuer les temps d'ennui et d'incompréhension pour certains élèves,
- les résultats aux tests et les réponses aux questionnaires montrent qu'ils sont atteints.

La classe unique et coopérative vise la réussite de tous, l'épanouissement et l'autonomie de chacun. Elle ne fonctionne bien que si ces aspects là sont sans cesse interrogés, évalués, non dans un but compétitif, mais afin d'apporter d'éventuelles améliorations et ajustements aux différents dispositifs.

L'évaluation constitue donc un point central dans chaque groupe. Elle permet de mesurer l'acquisition des savoirs, la construction des comportements, la pertinence ou l'efficacité des dispositifs mis en place.

Elle revêt dans notre école de multiples formes : évaluation diagnostique, ceintures, port folio, livret de suivi d'ateliers, auto-évaluation, bilans météo, conseils, validation par l'enseignant des travaux de l'élève ...

Cependant, le dispositif de la classe unique et coopérative représente un investissement très lourd en temps et en énergie tant pour les adultes que pour les enfants.

La 1^{ère} période de septembre aux vacances de Toussaint, notamment, est le moment où le groupe se constitue et il peut être vécu comme un temps d'incertitudes et de doutes. Néanmoins, la mise en place de la classe unique comporte un point extrêmement positif dans la mesure où à partir de la seconde année de fonctionnement, son effectif ne se trouve pas entièrement renouvelé : en effet, les nouveaux élèves de CP y sont accueillis, les élèves de CM2 l'ont quitté. Cela facilite la transmission d'une culture de classe grâce aux élèves qui y sont restés. La constitution du groupe classe est un long processus dans lequel l'implication des enseignants et des enfants est indispensable pour être efficace. Ce temps nous semble nécessaire à la construction de la classe et au tissage de liens au sein du groupe.

L'énergie déployée par chacun est rendue acceptable par la richesse de la relation humaine, et par le potentiel de chacun à trouver des solutions quant à ce qui pourrait être source de dysfonctionnement ou de problèmes.

La coopération entre enfants est mise en place dans les classes par les enseignants. Elle se pratique, de même, entre adultes mais seule une véritable adhésion de chacun garantit la réussite de l'entreprise coopérative.

Notre équipe a mis en avant la nécessité d'une évaluation extérieure, objective, et menée de manière scientifique par un laboratoire de recherche en sciences de l'éducation. Une telle évaluation devrait être réalisée dans un avenir proche et nous permettrait vraisemblablement d'améliorer certains points.

ANNEXE : SUPPORTS ET CONSIGNES DE PASSATION DES EVALUATIONS SUR LES ACQUISITIONS EN LECTURE

CONSIGNES DE PASSATION :

- ✓ Concerne les CM2 de toutes les classes de l'école Balard.
- ✓ Les épreuves sont individuelles, sans possibilité de communiquer, ni d'utiliser des documents.
- ✓ Elles durent 30 minutes. Elles se déroulent dans une salle prévue à cet effet, en deux séances distinctes afin que les groupes d'enfants ne soient pas trop conséquents en nombre.
- ✓ Elles sont conduites et évaluées par une personne extérieure à l'équipe enseignante.
- ✓ Avant de commencer les épreuves, on vérifie que les enfants maîtrisent les principaux éléments de vocabulaire du texte, pour ce texte « Antarctique » et « manchot »

32 enfants sont inscrits pour l'année scolaire 2007/2008 en CM2. Parmi eux, 9 sont en classe unique depuis 4 ans.

Pour analyser les résultats, voici la grille indiciaire qui a été choisie :

☞	Non lecteur	< 30 %
☞	Très faible lecteur	30 % < x < 50 %
☞	Lecteur moyen	50 % < x < 70 %
☞	Bon lecteur	70 % < x < 90 %
☞	Excellent lecteur	> 90 %



LE PETIT MORCEAU D'ARGILE

Texte d'entraînement
de Engel

Au sommet d'une vieille tour, il y avait un atelier de poterie, rempli de barils de couleurs, de tours de potier, de fours, bien entendu, d'argile. Près de la fenêtre, il y avait un grand coffre de bois avec un lourd couvercle. C'est là qu'on conservait l'argile. Tout au fond, aplati dans un coin, se trouvait le plus vieux morceau d'argile. Il y avait bien longtemps qu'on l'avait travaillé, il s'en rappelait à peine. Chaque jour, le lourd couvercle était soulevé. Des mains venaient prendre des sacs ou des boules d'argile. Le petit morceau d'argile entendait les sons joyeux des potiers occupés à leur travail.

« Quand donc viendra mon tour ? » se demandait-il ? A mesure que les jours passaient dans l'obscurité du coffre, le petit morceau d'argile perdait espoir.

Un jour enfin, des enfants viennent en grand nombre dans l'atelier avec leur enseignant. Plusieurs petites mains plongent dans le coffre. Le petit morceau d'argile est choisi en dernier, mais au moins, il est sorti du coffre. « Voilà ma chance ! » se dit-il en clignant des yeux dans la lumière.

Un petit garçon dépose l'argile sur le tour du potier et le fait tourner très, très vite. « C'est amusant ! » pense le petit morceau d'argile. Le petit garçon essaie de tirer l'argile vers le haut, tandis que le tour tourne. Le petit morceau d'argile sent le bonheur de devenir enfin quelque chose ! Après avoir essayé de fabriquer un bol, le garçon abandonne. Il manipule l'argile, tape dessus puis en refait une boule bien ronde.



« C'est l'heure de ranger ! » dit l'enseignant. L'atelier se remplit du bruit que font les enfants qui épongent, raclent, lavent et essuient. L'eau coule partout.

Le petit garçon dépose le morceau d'argile près de la fenêtre et court rejoindre ses amis. Au bout d'un moment, l'atelier est vide. La pièce est calme et sombre. Le petit morceau d'argile est effrayé. Non seulement, il regrette l'humidité du coffre, mais il sait bien qu'il est en danger. « C'est fini », pense-t-il. Je vais rester ici, sécher et devenir dur comme une pierre. »

Il est là, près de la fenêtre ouverte, incapable de bouger, et sent l'humidité le quitter. Le soleil se couche, le vent de la nuit souffle et le petit morceau devient dur comme une pierre. Il est si dur qu'il a du mal à réfléchir. Il est découragé.

Quelque part en lui, il reste une petite goutte d'humidité qu'il refuse de laisser aller. « De la pluie », pense-t-il. « De l'eau », soupire-t-il. « S'il vous plaît », laisse-t-il désespérément sortir de son petit corps sec.

Un nuage qui passe par là a pitié du petit morceau d'argile et une chose merveilleuse se produit : de grosses gouttes de pluie, passant par la fenêtre ouverte, viennent le frapper. Il pleut toute la nuit. Au matin, il est aussi souple qu'avant.

Des voix se font entendre dans l'atelier. « Oh non ! » dit la potière, qui travaille souvent dans l'atelier. « Quelqu'un a laissé la fenêtre ouverte tout le week-end. Nous avons un gros gâchis à nettoyer. Tu peux prendre un peu d'argile, le temps que j'aille chercher des serviettes » dit-elle à sa fille.

La petite fille voit le morceau d'argile sur le bord de la fenêtre. « Voilà un morceau parfait pour moi ! » se dit-elle. Alors, elle presse et pétrit l'argile en des formes amusantes. Pour le petit morceau d'argile, les doigts de la petite fille sont magiques.

La petite fille se met à réfléchir, ses mains s'activent dans un but très précis. Le petit morceau d'argile se sent gentiment modelé en une forme ronde et creuse. Après quelques pincements, il est décoré avec une poignée.

« Maman, maman, crie la petite fille, j'ai fait une tasse ! » « C'est magnifique ! » dit sa mère. « Pose-la sur l'étagère. Je la cuirai au four. Tu pourras la vernir avec la couleur de ton choix. »

Bientôt, la petite tasse est prête pour sa nouvelle maison. Maintenant, le petit morceau d'argile vit sur une étagère dans la cuisine, à côté d'autres tasses, de soucoupes et de chopes. Toutes sont très différentes et certaines sont joliment décorées.

« C'est le déjeuner ! » appelle la maman en posant sur la table la nouvelle tasse remplie de chocolat chaud. La petite fille la tient délicatement. Comme le petit morceau est fier de ses belles courbes et sa nouvelle forme ! Alors, la petite tasse se tient fièrement et dit : « Enfin ! Je suis devenue quelque chose ! »



NOM :

Prénom :

Date de naissance :

QUESTIONS SUR LE TEXTE
« LE PETIT MORCEAU D'ARGILE »

1 - Range ces phrases dans l'ordre des événements de l'histoire. La première phrase est donnée.

- ☐ La pluie rend le morceau d'argile humide et souple
- ☐ Un garçon essaie de faire une boule avec le morceau d'argile
- ☐ Une fille fabrique une tasse avec le morceau d'argile
- ☐ Le morceau d'argile sèche
- ☒ ① Le morceau d'argile se trouve dans un coffre

2 - Pourquoi le morceau d'argile était resté si longtemps dans le coffre ?

3 - Au début de l'histoire, quel est le souhait du morceau d'argile ?

4 - Pourquoi le petit morceau d'argile a été sorti du coffre ?

- ☐ tous les autres morceaux d'argile ont été utilisés
- ☐ il se trouvait au-dessus de tous les autres morceaux
- ☐ le garçon a choisi ce morceau parce qu'il l'aimait spécialement
- ☐ l'enseignant a dit de se servir de ce petit morceau d'argile

5 - Pourquoi ce qu'a fait le garçon était imprudent ?

- ☐ il a laissé l'argile sur la roue du potier
- ☐ il a tourné la roue aussi vite qu'il pouvait
- ☐ il a mis le morceau d'argile près de la fenêtre
- ☐ il a appuyé et frappé sur le morceau d'argile

6 - Le garçon a laissé le morceau d'argile en danger. Quel était le danger ?

7 - Qu'a ressenti le morceau d'argile après que le garçon l'ait laissé dans l'atelier de poterie ?

- ☐ il était effrayé
- ☐ il avait peur
- ☐ il était en colère
- ☐ il était fier

8 - Quelle chose merveilleuse s'est produite après que le morceau d'argile fut laissé un long moment près de la fenêtre ? Pourquoi était-ce si merveilleux pour lui ?

9 - Quels mots de l'histoire montrent que la petite fille savait ce qu'elle voulait fabriquer ?

- ☐ ses doigts étaient divins
- ☐ la petite fille avait vu le morceau d'argile
- ☐ ses doigts s'activent dans un but très précis
- ☐ ses doigts bougeaient avec douceur

10 - Nomme les sentiments vécus par le morceau d'argile au début et à la fin de l'histoire. Explique pourquoi ses sentiments ont changé.

11 - La petite fille est un personnage important de cette histoire. Explique pourquoi.

12 - L'auteur du texte écrit comme si le morceau d'argile était une personne. Qu'est-ce qu'elle essaie de te faire imaginer par ce moyen ?

- ☐ ce qu'on ressent sous la pluie.
- ☐ comment un morceau d'argile peut se sentir
- ☐ ce qu'on ressent en travaillant avec de l'argile
- ☐ comment on se sent quand on fabrique quelque chose

13 - Quel est le principal message de cette histoire ?

- ☐ les gens sont aussi faciles à pétrir et à déformer que l'argile
- ☐ il y a beaucoup de tristesse dans le monde
- ☐ tout devient possible quand on trouve un but
- ☐ la poterie est la meilleure chose pour améliorer le monde

ANTARCTIQUE : TERRE DE GLACE

Introduction sur l'Antarctique

Qu'est-ce que l'Antarctique ?

L'Antarctique est un continent qui se situe exactement au sud de la planète. (Si tu essayes de le trouver sur un globe terrestre, tu le verras tout en bas.)

Il occupe un dixième de la surface de la Terre et est recouvert d'une couche de glace qui peut mesurer plus de 1 500 mètres d'épaisseur. Le Pôle Sud est situé au milieu de l'Antarctique.

L'Antarctique est le plus froid des continents, ainsi que le plus sec et le plus venté. Très peu de gens y vivent toute l'année. Des scientifiques y séjournent pour de courtes périodes et vivent dans des stations scientifiques construites à cet effet.

En Antarctique, c'est l'été entre Octobre et Mars. Pendant cette période, il ne fait pas nuit. C'est le contraire en hiver, d'Avril à Septembre ; alors l'Antarctique est plongé dans l'obscurité pendant six mois.

En Antarctique, il fait aussi froid qu'il est possible de l'imaginer, même en été ! Le Pôle Sud est la partie la plus froide de l'Antarctique. La température moyenne de janvier, au milieu de l'été, est de moins 28 degrés Celsius (-28°C.) Une température négative signifie qu'il fait plus froid qu'à la température à laquelle l'eau gèle, c'est-à-dire 0°C.

En hiver, d'Avril à Septembre, la température moyenne au Pôle Sud peut descendre jusqu'à - 89°C. Quand il fait si froid, si l'on jette en l'air une tasse d'eau bouillante, elle peut geler avant même de retomber sur le sol. Quelquefois, les scientifiques doivent utiliser des frigos pour garder leurs échantillons chauds !

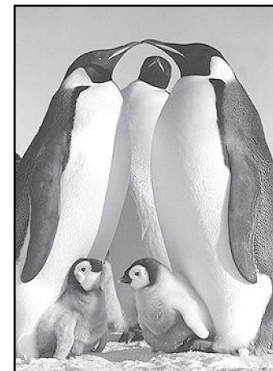


Les manchots en Antarctique

On trouve plus de manchots en Antarctique que n'importe quels autres oiseaux.

Les manchots ne peuvent pas voler mais ils utilisent leurs courtes ailes comme des palmes pour nager. Ce sont d'excellents nageurs. Sur la terre, ils marchent en se dandinant ou se déplacent en faisant de petits sauts.

Les manchots possèdent beaucoup de plumes qui se chevauchent les unes sur les autres. Ces plumes, le duvet et une épaisse couche de graisse les préservent du froid. Lorsqu'il fait encore plus froid, ils se regroupent et se serrent les uns contre les autres pour se tenir chaud.



Une lettre d'Antarctique

Sara Wheeler est l'une des scientifiques travaillant en Antarctique. En lisant la lettre qu'elle écrit à son neveu Daniel, tu peux en apprendre plus sur son expérience en Antarctique.

Antarctique

Vendredi 9 décembre

Cher Daniel,

Voici la lettre que je t'ai promis d'écrire depuis l'Antarctique, ainsi qu'une photographie. Imagine combien je suis ravie d'être ici, sur les traces d'explorateurs si célèbres. C'est très différent du monde où je vis habituellement.

Il n'y a pas de produits frais ici, ni de supermarchés, donc nous devons manger de la nourriture déshydratée, en boîte ou congelée (nous n'avons pas besoin de la mettre au congélateur, il suffit juste de la laisser dehors). Nous cuisinons sur de petites cuisinières à gaz qui prennent plus de temps que celles que nous utilisons chez nous. Hier, j'ai fait des nouilles avec de la sauce tomate et des légumes en boîte, et ensuite des fraises séchées qui avaient un goût de carton.

Je manque de pommes et d'oranges fraîches. J'espère que tu pourras m'en envoyer.
Je t'aime.

Sara



Pôle Sud

Texte d'évaluation

NOM :

Prénom :

Date de naissance :

QUESTIONS SUR LE TEXTE
« ANTARCTIQUE : TERRE DE GLACE »

1 - Où peux-tu trouver l'Antarctique sur un globe terrestre ?

2 - L'Antarctique est l'endroit le plus froid de la planète. Quels autres records bat-il ?

- ☐ le plus sec et le plus nuageux
- ☐ le plus humide et le plus venté
- ☐ le plus venté et le plus sec
- ☐ le plus nuageux et le plus sec

3 - Quelle est la partie la plus froide de l'Antarctique ?

4 - Pense à ce que l'article explique sur l'Antarctique. Donne deux raisons pour lesquelles les gens qui visitent l'Antarctique choisissent de ne pas y aller entre Avril et Septembre.

5 - Pourquoi cet article explique qu'une tasse pleine d'eau bouillante jetée en l'air gèle avant de retomber sur le sol ?

- ☐ Pour dire que l'eau en Antarctique est très chaude
- ☐ Pour montrer ce que l'on boit en Antarctique
- ☐ Pour parler du travail des scientifiques en Antarctique
- ☐ Pour montrer combien il fait froid en Antarctique

6 - Selon l'article, à quoi servent les ailes des manchots ?

- ☐ voler
- ☐ nager
- ☐ garder ses poussins au chaud
- ☐ marcher en se dandinant

7 - Quels sont les trois moyens qui permettent aux manchots de rester chauds en Antarctique ?

8 - Dans la lettre de Sara, quelles sont les deux choses que tu as apprises sur la nourriture en Antarctique ?

9 - Quel temps fait-il en Antarctique ? Utilise ce que tu as lu dans le texte pour expliquer quel temps il fait dans ce continent.

10 - Quel chapitre (ou partie) de l'article explique quelle est l'épaisseur de la glace en Antarctique ?

11 - Dans cet article, il y a deux moyens différents pour découvrir l'Antarctique : « Introduction sur l'Antarctique » et une lettre d'Antarctique. Quel type d'information trouves-tu le plus intéressant et pourquoi ?