COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

ÉLÉMENTAIRE

BIEN DÉBUTER EN ÉLÉMENTAIRE

Repères et clés pour l'enseignant

BEN AÏDA

CRAP-Cahiers pédagogiques

CANOPÉ ÉDITIONS

AGIR

BIEN DÉBUTER EN ÉLÉMENTAIRE

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

ÉLÉMENTAIRE

Repères et clés pour l'enseignant

Ben Aïda
Professeur des écoles en REP à Carcassonne

CANOPÉ ÉDITIONS
AGIR

Directeur de publication
Jean-Marie Panazol
Directrice de l'édition transmédia
Stéphanie Laforge
Direction artistique
Samuel Baluret
Gaëlle Huber
Coordination de la série
Sophie Roué
Coordination éditoriale
Sophie Roué
Mise en pages
Michael Barbay
Conception graphique
DES SIGNES studio Muchir et Desclouds
Couverture
Athina Vamvassaki

ISSN : 2425-9861
ISBN : 978-2-240-05108-0
© Réseau Canopé, 2019
(établissement public à caractère administratif)
Téléport 1 – Bât. @ 4
1, avenue du Futuroscope
CS 80158
86961 Futuroscope Cedex

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ». Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris) constitueraient donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Remerciements
À tous ceux qui ont activement participé à la réalisation de cet ouvrage :
Fabienne Sala, pour le conseil et le soutien,
Sylvain Connac et Jean-Michel Zakhartchouk, pour l'accompagnement et l'expertise,
Sophie Roué, Isabelle Renault et Joël Benitez pour leur exigence et leur incommensurable patience,
Claude Ancely, Gaëlle Anciaux, Juliette Athéa, Flora Baret, Caroline Bell, Marie-Laure Berthe, Hélène Boudier, Lucie Boué, Christine Bourguignon, Géry Brier, Corinne Brisbart, Nathalie Broneer, Laurie Carrière, Florence Cernuta, Adeline Champailler, Jeanne Chatel, Nicole Cirier, Arthur Copin, Agnès Crépy, Marine Crochet, Bruce Demaugé-Bost, Cécile Donnet, Céline Eyragne, Boutaïna Faraj, Fabrice Fauci, Nathalie Fausseux, Véronique Garcia, Céline Geoffroy, Julie Gignoux, Lucie Gillet, Sylvain Grandserre, Dominique Grassart, Delphine Guichard, Béatrice Guillemard, Isabelle Henrion, Delphine Imeneuraët, Marie-Chantal Jenny, Claire Leaute, Christelle Lecoeur, Kinou Lepesant, Angélique Libbrecht, Sophie Lopez, Sophie Mahey, Karine Maissant, Fanny Masson, Sylvie Morerod, Élodie Pialoux, Dominique Sénore, Aurélie Sicard, Sandrine Sirvent, Stéphanie Sobrero, Claudia Swiderski, Élodie Tessé, Christine Vallin, Marion Vermillard, Mireille Wenner, Sabrina Wojtas, Nicolas Zannettacci, Sarah Zannettacci, pour les riches contributions directes ou indirectes.

Sommaire

7 Introduction

PARTIE 1

11 **INVESTIR UNE FONCTION, UN MÉTIER**

13 **DEVENIR ENSEIGNANT À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE**
14 De l'instituteur au professeur des écoles
15 Vous avez dit élémentaire ?
16 Des postures professionnelles
18 Des gestes professionnels
20 Faire œuvre de pédagogie

23 **L'ANNÉE DE STAGE ET LA TITULARISATION**
24 L'année de stage
29 Le référentiel de compétences
32 La titularisation et le premier poste
37 Quel premier poste ?

45 **PRENDRE SA PLACE AU SEIN DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE**
46 La direction
47 Les autres professeurs de l'école
48 Le RASED
49 Le personnel de l'école
49 Les intervenants extérieurs en milieu scolaire
50 Les conseils des maîtres, de cycle, d'école, école-collège

55 **COMMUNIQUER AVEC LES PARENTS**
56 « Une relation asymétrique à parité d'estime »
56 Le cahier de liaison
58 Les ENT
58 La réunion de rentrée
64 Les rencontres individuelles
66 Le parent accompagnateur

69 **LES TEMPS AUX CÔTÉS DE L'ÉCOLE**
70 La restauration scolaire
71 Le temps périscolaire
72 L'accompagnement éducatif en réseau d'éducation prioritaire

PARTIE 2

75 **CRÉER DES CONDITIONS FAVORABLES À L'APPRENTISSAGE**

77 **QUELLE CLASSE ?**
78 Instruire ou éduquer ?
79 Une communauté d'apprenants
80 La coopération entre élèves
81 Il n'y a pas « une » bonne méthode pédagogique
82 Parler moins pour mieux communiquer
83 Un double parcours
85 Faire écrire, beaucoup et souvent…

89 **APPRÉHENDER LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES**
90 L'élève est une personne
91 Les postures d'élèves
94 Des élèves en difficulté(s) ?
101 Les élèves à besoins éducatifs particuliers

103 **LA CLASSE EN TANT QUE GROUPE**
104 Les premiers instants
105 Les premières règles pour fonctionner
109 Des activités pour se connaître
110 Des droits et des besoins fondamentaux
112 La « vie souveraine » et la « vie souterraine »
112 Apaiser les petits conflits du quotidien
115 Tenir conseil

119 **LA CLASSE EN TANT QU'ESPACE**
120 L'ergonomie et la disposition de la classe
123 Les affichages
125 Le matériel et les fournitures scolaires

127 **LA CLASSE EN TANT QUE TEMPS**
128 L'emploi du temps
131 Le premier jour
132 La première semaine
137 La première période

143 Les temps collectifs
147 Les temps personnalisés
149 Les activités pédagogiques complémentaires
151 Les sorties et activités extérieures

PARTIE 3

157 **CONCEVOIR ET CONDUIRE LES APPRENTISSAGES**
159 Programmer pour faire progresser
160 Des cycles d'enseignement
161 Des parcours éducatifs
162 Naviguer à longue-vue
165 Des outils professionnels de suivi

169 **CHOISIR DES OUTILS ET DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES**
170 Les outils déjà disponibles dans l'école
170 Les méthodes et fichiers collectifs
171 Avec ou sans manuels ?
173 Les ressources en ligne
177 Les supports pour les élèves

181 **ÉVALUER POUR MIEUX APPRENDRE**
182 Des évaluations différentes selon la finalité recherchée
184 Des (auto)évaluations pertinentes
185 Des ceintures de compétences
187 « L'erreur comme compagne de route »
191 Corriger : quelles modalités ?
193 (Se) rendre compte des progrès

195 **CONTINUER À SE FORMER**
196 Démarrer et nourrir sa pratique
197 Ne pas rester seul dans sa classe
198 S'inscrire dans des formations institutionnelles
199 Échanger entre pairs sur le web
204 Se construire une salle des maîtres idéale

Introduction

« Il est permis de douter que les substances qu'on nomme élémentaires soient aussi simples et aussi homogènes qu'elles ont paru l'être. »
Charles Bonnet, *La Contemplation de la nature*, 1764.

Nous sommes dans une époque où les savoirs sont en bouleversement constant. Les technologies sont en renouvellement exponentiel et les sciences cognitives réinterrogent l'art et la manière d'apprendre et d'enseigner. Les enjeux de l'école du XXIe siècle sont donc immenses dans leur responsabilité d'instruire et d'éduquer le plus grand nombre des élèves qui la fréquentent.

L'école élémentaire, lieu privilégié et fondamental de l'apprentissage du lire, écrire, compter, penser et respecter autrui, est évidemment traversée par ses révolutions.

Être enseignant dans une telle école et un tel contexte, c'est se lancer dans ces missions au travers d'activités dans lesquelles se mêlent plusieurs nouvelles dimensions et paramètres à gérer simultanément. C'est, en fait, toujours faire des choix utiles parfois cruciaux, des ajustements parfois infimes pour que les apprentissages se réalisent. Pour cela, non seulement il faut gérer l'instant présent pour qu'ils se déroulent au plus près de ce que l'on a prévu, mais il faut également les considérer dans un temps programmé plus long et plus vaste.

Il faut également gérer les individualités et la singularité de chaque élève dont on a la charge. En élémentaire, selon votre poste et la configuration de votre classe, vous allez être amené à enseigner à des enfants âgés de 6 à 11 ans, avec des besoins, des capacités et des parcours de vie forcément différents.

Cette école élémentaire est mixte, inclusive, gratuite et laïque si elle est publique. Elle accueille tous les enfants sans distinction de nationalité, de situation sociale ou de handicap. Elle comporte cinq niveaux : CP, CE1, CE2, CM1 et CM2, avec des enseignements organisés en cycles (CP-CE1-CE2 pour le cycle 2 ; CM1-CM2 pour le cycle 3 qui se poursuit en 6e) autour de programmes nationaux et obligatoires et du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Les locaux des écoles appartiennent et sont entretenus par les communes qui financent également les moyens matériels d'enseignement.

Débuter à l'école élémentaire implique donc l'identification et la construction d'une première batterie de compétences professionnelles essentielles pour s'inscrire, s'adapter et progresser dans ce cadre institutionnel qui peut avoir une grande variété de formes en fonction du contexte, des « habitudes » et organisations locales ou encore des particularités du poste obtenu. En effet, enseigner en éducation prioritaire n'est pas la même chose qu'enseigner dans une petite école rurale ou en milieu favorisé.

Pour ce faire, vous serez en droit de bénéficier d'un accompagnement institutionnel à la fois cadrant, suffisamment multiforme et personnalisé, au plus près

du terrain. Votre carrière dans l'enseignement va démarrer et se construire à partir de ces premières compétences professionnelles. Votre parcours universitaire, vos expériences professionnelles précédentes, vos représentations, vos valeurs, vos savoirs et connaissances, vos qualités humaines vont être autant d'éléments qui forgeront votre pratique et dicteront vos actions.

Quoi qu'il en soit, le but est que chaque écolier puisse profiter au mieux de ses potentialités par votre mise en œuvre de trois « faire » : école, classe, cours.

Débuter à l'école élémentaire, c'est donc d'abord apprendre et s'appliquer à « faire école » : il s'agit d'entrer en fonction et s'inscrire dans une dynamique d'équipe, de collègues, pairs ou experts, pour profiter d'une expérience collective existante. C'est au mieux mettre en partage, en échange, en questionnement et en cohérence les outils, les gestes et les pratiques autour du projet commun d'un « mieux[1] » bénéficiant au plus grand nombre. C'est également assumer cette fonction auprès des parents, de l'institution et des autres partenaires de l'école. C'est bien sûr trouver sa place et jouer son rôle dans les instances officielles que sont les conseils d'école, de maîtres, de cycle ou encore de liaison école-collège. C'est donc comprendre par là même les enjeux du cycle 2 qui marque l'entrée dans la langue lue et écrite et la spécificité du cycle 3 à cheval entre deux cultures professionnelles à mettre en dialogue, en compatibilité et en continuité.

Débuter à l'école élémentaire, c'est aussi apprendre et s'appliquer à « faire classe » : c'est d'abord savoir poser les conditions d'un climat suffisamment serein, bienveillant et bien traitant pour l'ensemble des membres de la communauté éducative, afin que les conditions d'enseignement et d'apprentissage soient optimales. C'est investir et pratiquer un métier de l'humain, dans lequel les gestes professionnels déjà maîtrisés et ceux à construire s'organisent de façon complexe. C'est aussi tenter de mettre en application et en interaction des démarches, des méthodes et des outils, au sein de ce groupe/espace/temps organisé. L'enseignant se doit d'accompagner les demandes et les questionnements des élèves grâce à la mise en place, l'automatisation et la ritualisation rapides des dispositifs pédagogiques amenant les élèves à agir directement sur leurs apprentissages. L'atmosphère et ce premier cadre ainsi créés dans la classe permettent à l'enseignant de mieux organiser le travail scolaire. Il peut moduler et ajuster sa pratique professionnelle au profit de l'émulation et la dynamique du groupe-classe dont il a la responsabilité.

Débuter à l'école élémentaire, c'est enfin apprendre et s'appliquer à « faire cours » : c'est être au plus près de la pratique et de la didactique, avec de l'exigence, en développant la différenciation et en s'appuyant en confiance sur les capacités d'apprentissage des élèves. C'est savoir anticiper et concevoir le fond et la forme de ses enseignements en termes de variété de mise en œuvre et de vue d'ensemble, en s'appuyant sur des ressources fiables et/ou éprouvées. Cela implique une préparation, une connaissance et une maîtrise suffisamment abouties des contenus relevant des programmes en vigueur et du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. C'est évidemment assumer sa polyvalence de professeur des écoles « multispécialiste » en combinant apprentissages fondamentaux et disciplines instrumentales avec les domaines humanistes, artistiques, sportifs… C'est enfin aider ses élèves, en lien avec l'enseignement moral et civique, à développer des compétences sociales, solidaires et citoyennes.

---

[1] C'est, d'après Étiennette Vellas, la question de recherche de tout pédagogue : « Comment faire au mieux ? » Voir E. Vellas, *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction. Une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle*, thèse, université de Genève, 2008. En ligne : archive-ouverte.unige.ch/unige:6791.

CRÉE
COND
APPR

Créer des conditions favorables à l'apprentissage

PARTIE 2

SOMMAIRE

La classe en tant que temps

L'emploi du temps

Souvent tributaire des spécificités de la classe et des contraintes horaires de chaque école, l'emploi du temps est à élaborer en fonction de l'usage et la disponibilité, par exemple, de certains locaux ou matériels collectifs qui imposent à l'équipe éducative de s'organiser et s'entendre sur des créneaux clairement identifiés sur une période précise. Ça peut être l'utilisation d'une salle ou certains espaces aménagés dans la cour pour l'EPS, l'utilisation de matériel informatique mis en partage comme une classe numérique mobile ou un lot de tablettes. Ça peut être aussi des sorties régulières sur une période ou à l'année, comme la programmation d'une séquence natation, de regroupements d'horaires ou d'événements sportifs. Tous ces éléments vont interférer dans la construction d'un emploi du temps.

Dans le cas de classe partagée et/ou de poste fractionné, il est évident que la construction de l'emploi du temps et la répartition hebdomadaire doivent être pensées en équipe et privilégier la continuité des apprentissages et des enseignements au profit des élèves.

Néanmoins, des principes généraux et incontournables sont à respecter. Pour chaque discipline, un nombre annuel d'heures est officiellement fixé avec une proposition de répartition hebdomadaire à moduler en fonction des choix et projets pédagogiques[149].

Les temps d'accueil (10 minutes au début de chaque demi-journée) n'entrent pas dans le comptage des 24 heures d'enseignements obligatoires hebdomadaires. À noter que les temps de récréation sont à prélever uniformément et proportionnellement sur l'ensemble des domaines. Cela correspondra donc à 2 heures (8 x 15 min en semaine de 4 jours) ou 2 heures 15 min (9 x 15 min en semaine de 4 jours et demi).

Le fait d'avoir des horaires précis à la minute, en tenant compte des récréations notamment, n'a pour utilité que de pouvoir remplir mathématiquement un tableau de 24 cases. Dans la réalité, vous opérerez forcément plusieurs fois dans l'année des regroupements d'heures pour une discipline donnée. Quand sont prévus un cycle de rencontres sportives interécoles sur plusieurs sessions, des projets pluridisciplinaires ou encore une classe de découverte, il est évident que le planning est bousculé. Vous restez néanmoins le maître du temps et veillerez à l'équilibre des horaires sur la période et sur l'année.

Vous aurez le soin de tenir compte des fluctuations de la concentration des enfants au cours d'une journée selon leurs âges. Même si la disponibilité attentionnelle peut être variable d'un enfant à l'autre, due à leur rythme de vie propre sur la journée ou sur la semaine, heures de coucher et de lever, alimentation, activités extérieures, les observations des enseignants sur le terrain, corroborées par les recherches en chronobiologie[150], mettent en avant un certain nombre de constantes dont il faudra tenir compte pour constituer ses emplois du temps hebdomadaire et journalier. Autant que possible, les activités cognitivement coûteuses doivent être placées aux moments où la vigilance des enfants est considérée comme optimale. Ces temps forts se retrouvent dans toutes les disciplines, chaque fois que vous aurez à aborder une notion nouvelle, ou que vous proposerez un contenu complexe.

[149] Voir « Horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires » dans le *Bulletin officiel* n° 44 du 26 novembre 2015 sur education.gouv.fr.
[150] D'après les travaux et recherches de François Testu, chronopsychologue. Voir sa conférence « Rythme scolaire et rythmes de vie » sur YouTube : youtu.be/LSygyT2MlLE.

TYPE D'ACTIVITÉS SELON LES CAPACITÉS ATTENTIONNELLES DES ENFANTS EN ÉLÉMENTAIRE

	Types et situations d'apprentissage	Exemples d'activités possibles
8 h 30 -9 h	Activités d'accueil calmes et/ou ritualisées, réactivation, systématisation, entraînements et exercices d'application Méthodologie	« Quoi de neuf ? » Présentation d'objets Préparation des outils et supports individuels de travail Lecture plaisir/lecture offerte Temps d'oral en langue vivante « Un jour – une œuvre » « Un jour – une actu » « Un jour – un mot » « Nombre du jour – Chaque jour compte » Copie d'un poème
9 h-10 h	Activités de réinvestissement et de rebrassage, exercices d'application, situations-problèmes simples, activités langagières, évaluation formatrice	Écriture (geste graphique) Calcul mental (renforcement/entraînement) en collectif (« Le compte est bon ») ou en atelier Dictées courtes accompagnées quotidiennes (« Dictée du jour ») Production dirigée d'écrits courts avec contraintes orthographiques (« Phrase du jour ») Révisions des techniques opératoires (en collectif ou en tutorat) Résolution de types situations-problèmes déjà abordés
10 h -11 h 30	Découverte, exploration, conceptualisation de nouveaux apprentissages ou approfondissement de points exigeants Évaluation sommative	Notions, stratégies et techniques nouvelles et/ou cognitivement exigeantes Résolution de types de situations-problèmes complexes et/ou nouveaux Production de textes (dans tous les domaines), écrits réflexifs, synthèses Lecture compréhension Travail en groupe
11 h 30 -12 h	Travail individualisé avec plan personnel de travail Mémorisation Activités physiques sportives et artistiques	Travaux personnalisés coopératifs ou en autonomie sur fichiers autocorrectifs Recherches pour faire un exposé Mémorisation/récitation d'un poème ou d'un court passage remarquable d'un texte littéraire Postures et techniques sportives, activités gymniques, construction d'adresses gestuelles et corporelles, lancers précis Chant choral
12 h -12 h 30	Activités d'entretien des connaissances, activités d'éveil, jeux ludo-éducatifs	Expression corporelle, danses, jeux traditionnels, jeux coopératifs Écoute et/ou pratique musicale
13 h 30 -14 h	Activités d'entretien des connaissances, activités d'éveil, jeux ludo-éducatifs	Présentation d'objets Préparation des outils et supports individuels de travail Lecture plaisir/lecture offerte Temps d'oral en langue vivante « Un jour – une œuvre » « Un jour – une actu » « Un jour – un mot » « Nombre du jour – Chaque jour compte » Copie d'un poème

14 h -15 h	Travail individualisé, explorations et projets personnels, activités de réinvestissement, exercices d'application, manipulations, expérimentation, évaluation formatrice	Lecture haute voix (fluence) Travaux personnalisés coopératifs ou en autonomie sur fichiers autocorrectifs Recherches pour faire un exposé Mémorisation/récitation d'un poème ou d'un court passage remarquable d'un texte littéraire Mémorisation lexicale Rédaction de textes, écrits réflexifs, synthèses
15 -16 h 30	Découverte, exploration, conceptualisation de nouveaux apprentissages ou approfondissement de points exigeants, résolution de situations-problèmes complexes, évaluation sommative	Notions, stratégies et techniques nouvelles et/ou cognitivement exigeantes Résolution de types de situations-problèmes complexes et/ou nouveaux Production de textes (dans tous les domaines), écrits réflexifs, synthèses Lecture compréhension Travail en groupe
16 h 30 -17 h	Activités physiques et sportives, travail individualisé, méthodologie	Prises de performances sportives : courir vite, courir longtemps, lancer loin, sauter haut, sauter loin Débat réglé, discussion à visée philosophique, conseil de classe
17 h -17 h 30	Activités d'entretien des connaissances, activités d'éveil, jeux ludo-éducatifs	Jeux de plateaux et/ou applications numériques éducatives Lecture plaisir/lecture offerte

☐ Capacité attentionnelle forte
☐ Capacité attentionnelle moyenne
☐ Capacité attentionnelle moindre

À savoir également que le lundi matin, les enfants peuvent être perturbés par la désynchronisation causée par le week-end. Le retour dans les apprentissages peut ne pas être évident, notamment pour les enfants les plus en difficulté. De même, les capacités de travail décroissent sensiblement le vendredi après-midi. On aura intérêt à tenir compte de ces contraintes supplémentaires pour planifier au mieux les contenus d'enseignement.

Le premier jour

Après avoir accueilli et placé les élèves puis posé les premières règles de fonctionnement, vous pouvez procéder à la distribution du matériel individuel, du cahier de liaison sur lequel on fera coller et/ou noter en fonction du niveau les premières informations à destination des parents dont un petit mot de bienvenue avec les modalités pour vous rencontrer si besoin. Insistez auprès de vos élèves sur l'importance de ce cahier qui doit se trouver en permanence dans le cartable[151].

Vous pouvez alors présenter la classe, ses différents coins et leurs fonctions, les grands enjeux de l'année en termes de programmes, de contenus et de nouveautés pour eux dans les différentes disciplines, ainsi qu'un emploi du temps provisoire de la semaine, pour permettre la réactivation des automatismes scolaires déjà acquis mais endormis par deux mois de vacances, pour faire un certain nombre de révisions et pour donner un délai afin que toutes les activités soient lancées correctement.

Vous allez sans aucun doute être assailli de questions auxquelles vous répondrez en testant, sans rien lâcher, le protocole de prise de parole que vous aurez mis en place et expliqué au moment de la présentation des premières règles de fonctionnement.

Après cette première étape de présentation, il s'agit de mettre les élèves en activité. En fonction du niveau, plusieurs options modulables s'offrent à vous. Vous aurez à les agencer avec les activités de connaissance proposées précédemment[152], pour donner de la variété et du rythme à cette première journée.

– Préparer les pages de garde des cahiers et des classeurs. Cela permet de mettre au clair vos attentes en termes de présentation (place de la date, du titre, soulignage, saut de lignes…) dont la ritualisation est indispensable, pas seulement pour satisfaire la psychorigidité potentielle de l'enseignant, mais aussi pour expliquer que cette organisation commune permet de retrouver facilement les informations, pour relire, corriger, mieux apprendre…
– Distribuer les manuels que vous allez utiliser : mathématiques, français, histoire et géographie, EMC, sciences… et laisser un petit temps (calme) de découverte. Profitez-en pour observer les centres d'intérêts, la façon dont certains les explorent. C'est déjà un temps d'apprentissage méthodologique au cours duquel on peut les inviter à nommer et définir les disciplines, à (re)trouver ce qu'elles recouvrent, à donner des exemples de contenus, à parcourir les sommaires, à y rechercher une information précise, à étudier les différences de mises en page d'un ouvrage à l'autre.
– Présenter un florilège de poèmes sur le thème de la rentrée. Lisez-les à la classe, ou mieux, dites-les par cœur ! (au moins un…). Distribuez-les et organisez une courte séance de lecture, d'abord silencieuse, puis collective à haute voix par des élèves volontaires. C'est un premier repérage des postures d'élèves et du niveau de lecture.
– Faire une petite dictée de mots invariables parmi les plus fréquents, sur une demi-feuille que vous relèverez ou sur le cahier d'essai. En fonction du niveau, cela peut être juste des lettres, des syllabes, des petits mots-outils, des expressions usuelles, une série de courtes phrases. Au-delà de l'intérêt de commencer à diagnostiquer les compétences orthographiques, vous repérerez la position des doigts, des mains et des corps en situation d'écriture et la qualité du geste graphique.
– Faire une petite dictée de nombres, dans les mêmes conditions que la dictée de mots. Choisir des listes adaptées aux attendus du niveau de la classe dans laquelle étaient les élèves l'an passé.
– Proposer du calcul mental, compléments à 10, à 100, tables d'additions, de multiplication…
– Finir la journée par la visite de la bibliothèque de l'école (ou de la classe) et proposer un temps de lecture libre.

[151] Voir dans cet ouvrage « Communiquer avec les parents », p. 55.
[152] Voir dans cet ouvrage « Des activités pour se connaître », p. 109.

La première semaine

« PERDRE » DU TEMPS

Durant cette première semaine, il s'agit pour tout le monde de remettre sereinement le pied à l'étrier par des activités de « mise en route ». Il ne faut pas perdre de vue la progressivité à mettre en œuvre pour le retour aux apprentissages. Il s'agit de faire preuve de méthodologie, de patience, répéter sereinement s'il le faut, plus que jamais être pédagogue !

Vous allez « perdre du temps » pour mieux en gagner par la suite, en rodant notamment et prioritairement le respect et l'intégration des premières règles de fonctionnement[153]. Il faudra répéter les consignes et surtout les reformuler, car la répétition ne prouve pas que cela a été compris mais plutôt que la mémoire immédiate fonctionne ! Au lieu d'un : « Qu'est-ce que je viens de dire ? » souvent piégeant et accusateur, on dirait : « Qu'as-tu compris de ce qu'il y a à faire ? as-tu compris à quoi ça allait servir ? », qui est plus dans l'objectif de s'assurer de la qualité réflexive de l'élève.

Il est utile de baliser très explicitement dans le temps cette première semaine, en présentant aux élèves ce programme de réactivation, en mettant en évidence les horaires, les temps de classe, les récréations. Pour les plus jeunes, on redit les jours de la semaine, on joue à nommer et situer le jour de la veille, de l'avant-veille, du lendemain, etc. Pour les plus grands, on s'assure qu'ils savent lire l'heure et se repérer dans l'emploi du temps. Pour tous les niveaux, on présente les différentes activités prévues, en précisant de quels domaines disciplinaires elles relèvent. On les sollicite déjà ici sur le plan métacognitif : « Que va-t-on faire ? À quoi cela va servir ? » On verbalise et on échange très concrètement pour clarifier et rendre lisibles les objets scolaires et les intentions didactiques : « Qu'apprend-on quand on fait de la grammaire ? De la géométrie ? Que veut dire EPS ? EMC ?.... » On fait bien évidemment le lien avec les manuels distribués et parcourus le jour de la rentrée. On s'appuie sans réserve chaque fois que cela s'y prête sur l'étymologie de cette terminologie scolaire. C'est un geste à cultiver précieusement, qui devient vite un réflexe et un moyen très pertinent pour rendre les enfants curieux : « Orthographe, ça veut dire écriture droite, écriture correcte ! Et dans "correcte", on entend "rect-", comme dans rectangle… ». Ces fils lexicaux, que l'on tire ainsi, l'air de rien, à tous propos et à tous moments, invitent les élèves à se questionner pertinemment sur la langue française.

UN PROGRAMME DE (RE)MISE EN ROUTE

Ne soyez pas trop pressé de « faire le programme », il reste encore 35 semaines, et les élèves ont besoin, pour la plupart, de se remettre progressivement dans les apprentissages et dans des postures qui y sont propices. C'est un premier temps d'échauffement que vous pouvez consacrer à la réactivation des notions abordées les années précédentes, au réamorçage de compétences endormies chez certains, à travers l'alternance d'activités courtes et diversifiées qui serviront aussi d'indicateurs diagnostiques utiles comme autant de points de départ de vos programmations d'enseignement[154]. On peut même l'expliquer aux élèves : « Toute cette semaine, on va faire des exercices pour se remettre doucement dans le travail et aussi parce que j'ai besoin de savoir ce que vous savez faire pour que je puisse vous préparer du travail ni trop facile ni trop difficile. »

Dans la suite du premier jour, au travers d'activités ciblées, on reverra une large gamme de gestes d'étude, ces petits gestes techniques ou procéduraux, ces microcompétences qui sont indispensables à maîtriser et automatiser. Par exemple, en début de cycle 2, des habiletés telles que tracer, entourer, encadrer, souligner, surligner, colorier, découper, coller, relier, etc. doivent être comprises, maîtrisées pour la plupart et revues

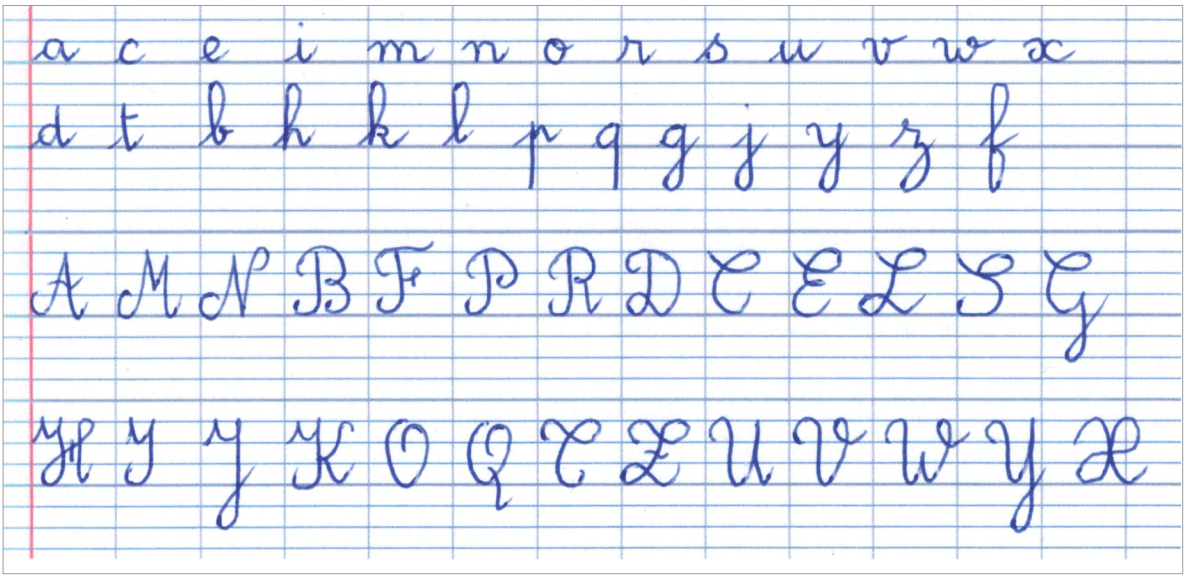
[153] Voir dans cet ouvrage « Les premières règles pour fonctionner », p. 105.
[154] Voir dans cet ouvrage « Programmer pour faire progresser », p. 159.

le cas échéant. Vous devrez prendre le temps de circuler dans la classe et d'observer donc attentivement chacun des élèves quand l'une de ces consignes sera donnée. Les micro-ajustements que vous ferez alors dans ces instants seront essentiels pour optimiser l'apprentissage en cours. Vous interviendrez donc, par exemple, pour rectifier une position ou régler la précision d'un tracé, pour faire remettre une feuille dans le bon sens, pour faire utiliser correctement le bon outil, mais aussi pour libérer de l'espace de travail sur les bureaux en faisant ranger les objets superflus ou pour recentrer des enfants distraits. Vous irez leur parler si besoin individuellement, en les appelant par leur prénom ou par une incitation « à s'y mettre » au moyen d'un regard bien adressé.

Vous vous engagerez donc très explicitement quand il faudra entrer en interaction directe pour exposer, expliquer et remédier. Le risque est alors de tomber, face à la demande, dans le travers de la pédagogie du garçon de café telle que l'a décrite Dominique Glasman et que reprend Philippe Meirieu[155]. Il n'est effectivement pas question pour vous de courir de table en table et/ou de répondre dans l'instant à toutes les sollicitations individuelles. L'art de différer, de déléguer ou tout bonnement de faire patienter est un geste professionnel fondamental à cultiver. Vous aurez par contre le loisir de circuler dans les rangs pour répéter une instruction ou expliciter une consigne donnée précédemment trop rapidement pour certains. Vous verrez vite votre changement de posture à cette occasion vers plus d'accompagnement et de dialogue. Vous ferez le constat de ne plus « parler à » vos élèves mais de « discuter avec » eux. Avec un enseignant ni « bavard », ni « taiseux[156] », selon la formule de Philippe Meirieu, l'engagement de vos élèves dépend donc de votre présence, de votre écoute, de vos retours validants ou invalidants et même parfois de vos silences bien sentis.

L'ÉCRITURE

Beaucoup d'enfants n'auront pas ou peu écrit durant la coupure estivale. Il faut donc réactiver le geste, en copie, en dictée ou en rédaction, en cursive, en veillant au sens de rotation, au tracé linéaire, à la taille normée des lettres. Au CP, c'est déjà simplement savoir écrire son nom et son prénom, avec leurs majuscules, sur l'ardoise, puis sur une feuille lignée. On propose un modèle, affiché au-dessus du tableau, et/ou en sous-main, ou sous forme de fiche-mémoire à coller en deuxième de couverture du futur cahier d'écriture.



Exemple d'alphabet en écriture cursive minuscule et majuscule. © Ben Aïda

[155] P. Meirieu, *La Riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec le miroir aux alouettes*, Paris, Autrement, 2018, p. 217.
[156] Lire son article toujours très à propos, « Enseigner : savoir parler et apprendre à se taire », sur son site : meirieu.com > Publications > Articles et conférences.

Lors de ces premières activités, vous pouvez déjà prélever des informations concernant la latéralisation acquise en cycle 1 et le niveau de repérage sur la page. Vous pouvez en profiter pour (re)mobiliser le vocabulaire : ligne, interligne, colonne, « à » la marge, « dans » la marge. Au cycle 3, il n'est pas rare de devoir réexpliquer les actions telles que « aller à la ligne » et « sauter une ligne », compter des carreaux à partir de la marge, ou encore comment souligner correctement à la règle sous la ligne d'écriture… Toujours avec les plus grands, on s'assurera que le geste graphique est devenu suffisamment fluide, rapide et efficace. Il ne sera sûrement pas de trop de revoir les stratégies individuelles de copie. Cela vous permettra de mesurer la pertinence d'engager ultérieurement une séquence de (ré)apprentissage[157].

À partir de corpus créés et adaptés au niveau de classe, on peut faire des dictées de syllabes, de mots-outils, de mots invariables, de groupes nominaux déclinés en genre et en nombre. On en profite pour verbaliser, pour placer toujours les éléments dictés dans un contexte signifiant (« ma » comme dans « maman »…). Réalisées au brouillon, sur le cahier d'essai ou directement sur le cahier du jour, ces petites activités amènent progressivement les élèves à adopter des postures de travail et à mesurer, grâce à votre accompagnement, votre degré d'exigence et de rigueur.

LA LECTURE

Comme pour le geste d'écrire, il faudra réenclencher celui de la lecture. Là encore, on s'adapte à l'âge et aux prérequis supposés. En entrant au CP, la plupart des enfants sont censés lire leur nom et prénom, les prénoms des enfants avec qui ils étaient en maternelle, les lettres, quelques premières syllabes simples, quelques mots-outils. Certains sont plus avancés et commencent à déchiffrer. À partir du CE1, on propose aux élèves de lire à haute voix des supports et écrits scolaires multiples : consignes, énoncés, poèmes à copier, textes littéraires de jeunesse ou documentaires, articles de presse d'une actualité marquante de l'été ou de la rentrée. Vous pouvez encourager, sans les forcer, les élèves plus introvertis à relire après vous. On s'astreint de toute façon à n'oublier personne, quitte à préparer une grille pour relever les premières observations, dans le cadre de votre outil de suivi[158]. On peut ainsi commencer à vérifier le niveau en lecture à haute voix. Si nécessaire, vous pouvez programmer dans les semaines suivantes un entraînement à la fluence[159] – la fluidité de lecture à haute voix – de sorte qu'elle devienne pour tous plus précise, avec un ton et un rythme adaptés, et *in fine* suffisamment automatisée pour permettre de centrer l'attention sur le sens, la compréhension du texte lu. On note attentivement aussi d'éventuels défauts marqués de prononciation, d'inversion ou de confusion qui pourraient faire l'objet d'un bilan plus approfondi.

LES MATHÉMATIQUES

Il faudra également réactiver rapidement les compétences mathématiques acquises précédemment pour pouvoir asseoir les apprentissages à venir. On programme bien sûr du calcul mental : on vérifie la maîtrise plus ou moins solide d'un certain nombre de calculs mémorisés. Par exemple, on revoit les compléments à 10 et les tables d'addition à partir du CE1, et les tables de multiplication à partir du CM. Pour ce faire, on interroge à la volée à partir d'une série d'entraînement. On explicite à chaque fois la procédure de calcul, on propose une illustration des quantités obtenues sous forme de quadrillage. On fait le lien avec l'addition réitérée (« 3 multiplié par 5 », c'est 3 fois 5 ou 5 fois 3). puis on propose une petite série à faire sur une demi-feuille.

On revient sur l'étude des nombres. Au début du CP, les élèves doivent être capables de connaître le précédent et le suivant des nombres inférieurs à 20. Ils sont encore au stade du dénombrement de petites quantités et aux décompositions/recompositions de 10, en s'aidant de leurs doigts si besoin tant que la représentation mentale n'est pas complètement installée : « Laissons-les utiliser l'instrument le plus naturel et le plus logique mis à leur disposition : leurs mains[160]. »

---

[157] Voir le document synthétique proposé par le groupe départemental Maîtrise de la langue de la DSDEN de l'Yonne : dsden89.ac-dijon.fr/francais > Écrire > Enseigner la copie.
[158] Voir dans cet ouvrage « Des outils professionnels de suivi », p. 165.
[159] Voir les travaux de Cognisciences sur ce sujet : cognisciences.com/IMG/Entrainement_a_la_fluence.pdf
[160] Lire l'interview de S. Baruk, « Stella Baruk : "Apprendre à compter avec ses doigts, c'est merveilleux" », *Libération*, 21 juin 2016.
Et voir la séquence pour mémoriser les représentations des nombres en doigts en début de CP sur lewebpedagogique.com/strategiescalcul/compter/memoriser-les-doigts.

On vérifie aussi la maîtrise des techniques opératoires avec comme repères l'addition posée à deux chiffres à partir du CE1, la soustraction posée à partir du CE2, la multiplication à un et deux chiffres au CM. Tout ceci sera bien entendu repris, rebrassés et consolidés rigoureusement tout au long des deux cycles dans le respect des rythmes individuels de chaque élève.

DE LA MÉTHODOLOGIE ET DES REPÈRES

DES REPÈRES SPATIOTEMPORELS

Durant ces premiers jours de classe, les élèves vont identifier les dispositifs pédagogiques que vous avez choisis et se familiariser avec ceux-ci. Vous prendrez du temps pour rappeler très explicitement où, quand, comment et par qui le matériel individuel et collectif utilisé doit être rangé. Cela concerne tout aussi bien les fournitures et supports personnels que les outils de la classe. Même avec les plus grands, on pose clairement le contenu habituel et nécessaire de la trousse, du cartable et du casier et on s'astreint à chaque fin de demi-journée, en quelques minutes, à remettre chaque chose à sa place et en état de fonctionnement. On peut concevoir un affichage de référence du type « Dans mon cartable, il y a : … ». On invite, voire on impose, de ramener à la maison tout le matériel superflu et accessoires fantaisies si vous pensez qu'ils pourraient être des éléments distracteurs.

Pour le cycle 2, il ne faudra pas hésiter à poursuivre l'exploration commencée le premier jour des différents lieux de l'école et de ses abords très immédiats[161]. C'est un temps commun pour apprendre à se déplacer en groupe dans un environnement proche et devant devenir familier, en adaptant sa posture en fonction des endroits fréquentés. Traverser la grande cour, emprunter un escalier ou stationner dans un couloir n'impliquent pas le même comportement. C'est avant tout, très pragmatiquement, l'appropriation des lieux, de leur affectation, de ceux dont ils ont libre accès et ceux plus ou moins réglementés. Plus finement, c'est aussi revoir et jouer avec le vocabulaire de position et de déplacement en contexte : « à droite, à gauche, en dessous, au-dessus, derrière, devant, à l'intérieur, à l'extérieur, sur, sous, près, loin, avancer, reculer, faire demi-tour, tourner, revenir sur ses pas, etc. »

Le repérage dans le temps s'avère également nécessaire. Savoir se situer et se projeter dans la journée, la semaine, le mois, la période et l'année demandent à être travaillés en début d'élémentaire en lien avec les enseignements du domaine « Questionner le monde » et revus avec les plus grands avant d'attaquer le temps long de l'Histoire. Il n'est donc pas inutile de revoir la ronde des jours de la semaine et des mois, des saisons, des petites et grandes vacances, les jours fériés, la distinction entre année civile et année scolaire. On travaille pour cela, dès la rentrée, sur plusieurs outils de repérage. Pour la journée, on ritualise l'inscription sur un coin du tableau du déroulement de la journée en listant les activités faites et/ou prévues. On revient sur le planning de la semaine pour repérer les principaux horaires des temps scolaires et extrascolaires. On note bien sûr les anniversaires sur un calendrier ou sur la poutre du temps[162] comme autant de balises personnelles structurantes.

DES MÉTHODOLOGIES ET TECHNIQUES D'APPRENTISSAGE

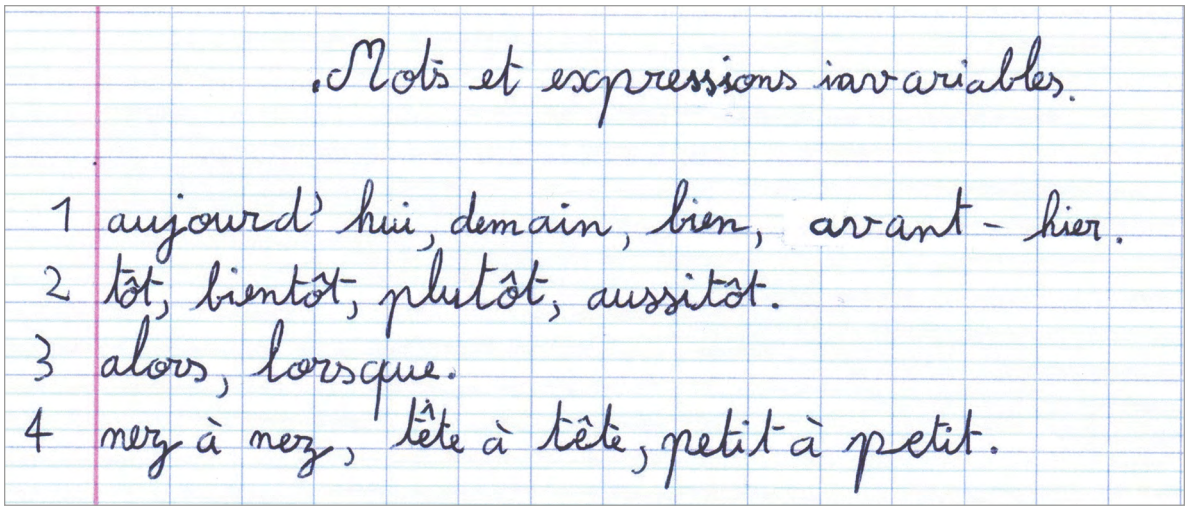
Sur le plan des apprentissages, en plus d'avoir remobilisé certaines habiletés motrices, on revoit des compétences transversales telles que les techniques de mémorisation[163]. On distingue les écrits à mémoriser suffisamment pour être capable d'en reformuler l'essentiel et ceux qui en plus devront être appris par cœur. Les premiers, généralement des synthèses de connaissances et des leçons abordées en classe et institutionnalisées, font l'objet d'une étude approfondie : repérage des mots et idées-forces, des étapes de raisonnement, des relations de cause à effet. On s'appuie sur le vocabulaire et les définitions. Les seconds, généralement des listes de mots, des phrases, ou des textes en vers ou en prose, sont tout aussi explicités.

---

[161] Voir dans cet ouvrage « La sortie-enquête », p. 152.
[162] Voir dans cet ouvrage « Les affichages pédago-didactiques », p. 124.
[163] Voir, par exemple, « 10 méthodes pour réviser, mémoriser et apprendre efficacement » sur apprendreaeduquer.fr/quelques-methodes-reviser-memoriser-apprendre-efficacement.

« On apprend donc à apprendre[164] » en contextualisant les éléments et notions à mémoriser et en s'assurant que le mot, la phrase à retenir sont compris. S'il est question de mémoriser un texte, et a fortiori un poème dont le sens peut être énigmatique et/ou caché par la richesse et l'originalité lexicale, on en proposera une étude solide et rigoureuse – en lien avec le poète lui-même, sa vie, son œuvre et son époque si elles sont des éléments éclairants – et, bien sûr, une lecture commentée et « explicitante ». On cherchera les mots-clés et on mettra en évidence l'architecture et les articulations du texte.

Pour préparer l'apprentissage du vocabulaire rencontré dans tous les domaines d'enseignement, on multipliera les exemples de phrases contenant les mots en question pour bien éclaircir leur sens et leurs usages. On pourra alors les mémoriser avec méthode[165]. On choisit un support de collecte, une simple feuille de classeur pour commencer et au mieux un cahier dédié. Chaque fois que ça s'y prête, on procède à des extensions, des associations, par étymologie proche (lignes 2 et 3 dans l'exemple ci-dessous), par type de difficulté (ligne 4) ou de morphologie (lignes 2 et 3), ou encore par association d'idées (lignes 1 et 4). Le classement retenu peut être discutable et donc discuté avec les élèves… C'est justement l'occasion de parler de la langue, de son histoire, de l'origine étymologique des mots. L'essentiel est de faire sens en s'appuyant sur l'orthographe. Ce type de classement permet de donner corps aux mots, de les lier ensemble, de faire appel à l'un pour écrire correctement l'autre. La constitution de familles de mots permet l'organisation et l'enrichissement du dictionnaire mental des élèves qu'ils vont pouvoir mobiliser le plus automatiquement possible dans leurs propos et leurs écrits.


Mots et expressions invariables.

1 aujourd'hui, demain, bien, avant-hier.
2 tôt, bientôt, plutôt, aussitôt.
3 alors, lorsque.
4 nez à nez, tête à tête, petit à petit.

Exemple d'associations de mots. © Ben Aïda

Ce travail de mémorisation doit impérativement être mené en classe si on veut qu'il soit efficient à la maison dans le cadre du travail personnel. On ne peut pas laisser se débrouiller des élèves seuls sans avoir transmis une méthodologie efficace. C'est par ailleurs une source d'inégalité entre ceux qui peuvent se faire aider à la maison ou qui ont des facilités, et les autres.

[164] Voir J.-M. Zakhartchouk, *Apprendre à apprendre*, *op. cit*.
[165] Voir dans cet ouvrage « Fixer les routines efficaces » et l'activité ritualisée de mémorisation lexicale pour écrire, p. 137.

La première période

FIXER DES ROUTINES EFFICACES

« Ainsi, si le pédagogue ne peut difficilement agir directement sur la conscience de l'élève et déclencher son attention, il doit tout faire pour rendre possible l'investissement délibéré d'un sujet sur un objet de savoir. […] Pour cela, [il peut] construire des rituels scolaires qui constituent autant de dispositifs attentionnels absolument nécessaires. Car l'attention […] ne peut se manifester que dans un cadre structurant, quand la posture mentale des sujets s'inscrit dans un espace-temps collectif et vectorisé[166]… »

Ainsi, pour que la classe démarre et avance correctement dans un rythme régulier, il est donc utile d'établir, durant ces premières semaines d'enseignement, une routine de travail, ne serait-ce que pour éviter que s'installent trop de temps informels et désordonnés. Il convient alors de s'appuyer sur des dispositifs éprouvés et d'organiser des temps d'apprentissage dont les structures et le déroulement sont récurrents et ritualisés.

Ces enseignements ainsi conçus et automatisés allègent les efforts cognitifs. Ils réduisent les effets de l'adaptation à un dispositif qui change souvent. Ils donnent à la classe des rendez-vous communs, attendus, lisibles et prévisibles en termes de contenus et de modes opératoires. Tous les élèves[167] s'y retrouvent autour d'activités et de notions variées, reprises et rebrassées, et se projettent facilement d'une séance à l'autre.

Même si adultes et enfants commencent à prendre leurs marques, il faudra encore tout de même plusieurs semaines pour que la classe trouve son rythme de croisière. Ces bonnes habitudes doivent être fixées comme autant de repères pour les élèves : la façon de se ranger, de se déplacer, de passer d'une activité à une autre. Ce sont des temps sensibles qui ne doivent pas rester impensés. Même le rangement des outils et cahiers d'une séance et le déballage du matériel de la suivante aura besoin d'être accompagné et explicité comme au premier jour, tant que les automatismes du « chaque chose à sa place » ne seront pas pris. Ce sont bien sûr des moments très peu chargés cognitivement mais que les élèves doivent identifier comme des temps de classe. Il peut y avoir une certaine détente et un niveau sonore plus élevé dû aux manipulations matérielles et aux déplacements mais l'atmosphère de la classe ne doit pas en pâtir en plongeant dans sa « vie souterraine ». Pour cela, il ne faudra pas que vous soyez vous-même préoccupé par votre propre rangement ou vos préparations, au risque de manquer de vigilance à l'occasion de ces temps de transition.

Les entrées et sorties de la classe en début et fin de journée sont, par exemple, des moments délicats dont il ne faut pas négliger l'organisation. En fin d'après-midi a lieu un regain physiologique[168] parasité par la fatigue accumulée de la journée. Cela produit fatalement de l'excitation qu'il faut canaliser. Les premières heures de la matinée sont plus calmes et font mieux endosser à l'enfant son costume d'élève.

[166] P. Meirieu, *La Riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec le miroir aux alouettes*, Paris, © Éditions Autrement, 2018, p. 218.
[167] Lire l'article « Rituels » très complet sur l'intérêt des rituels scolaires pour tous les enfants en difficultés et/ou atteints de troubles ou handicapés sur tousalecole.fr > Rendre l'école accessible > Rituels.
[168] Voir dans cet ouvrage le tableau des capacités attentionnelles, p. 129.

UN RITUEL D'ACCUEIL DU MATIN : LE « ÇA VA / ÇA NE VA PAS »

Dans la classe de Nicolas Zannettacci, PEMF, l'accueil du matin est un dispositif simple, peu coûteux en énergie, en formation et en préparation, dont le bénéfice est grand, tant pour les élèves que pour l'enseignant.

Si j'appartiens à un groupe, je me sens exister. J'ai donc envie d'être dans ce groupe, de faire dans et pour ce groupe. Cela ne se fait évidemment pas en un jour, il n'y a pas ici de recette miracle et, selon les parcours, les histoires et les vies des enfants, vous ne verrez peut-être jamais de résultat tangible sur tel ou tel élève. Mais… on parle ici de groupe. Gérer les cas particuliers requiert une autre énergie, d'autres dispositifs, et je fais l'hypothèse que, tant que le groupe n'existe pas, on ne peut sérieusement consacrer d'énergie aux enfants « hors cadres » : on se dote donc d'un bâton de parole (n'importe quel objet non contondant fera l'affaire). Chacun à son tour dit comment il se sent ce matin, et on a le droit de dire « je passe ». En dix minutes, tous les enfants ont pu démarrer leur journée par l'expression de leurs sentiments, de leurs joies, de leurs embêtements de la nuit ou du matin à la maison. Le simple fait de parler peut parfois éliminer un sentiment néfaste, une idée négative qui aurait empêché l'enfant d'avoir le cerveau disponible pour travailler. Le travail oral ainsi réalisé colle aux programmes, les compétences d'expression face à un groupe renforcées, les aptitudes d'écoute et de respect de l'autre travaillées chaque jour.

Pour aller plus loin dans le domaine des compétences orales à ritualiser afin de les améliorer, on ne peut pas oublier les langues vivantes. C'est sans doute la discipline qui profite le plus d'un apprentissage fréquent avec la répétition des structures langagières et l'acquisition du vocabulaire courant[169].

LA MÉMORISATION LEXICALE POUR ÉCRIRE

Certains apprentissages demandant de nombreuses répétitions ou sollicitant la mémoire doivent également être repris très régulièrement. L'orthographe se prête parfaitement à cet exercice.

Une fois le support choisi et la collecte démarrée[170], on enseigne une technique rapidement efficace de mémorisation[171], fondée sur une approche associant étroitement lecture, visualisation, oralisation/verbalisation et écriture des éléments lexicaux à mémoriser, valable pour des mots isolés, des groupes de mots et même des phrases :
– on lit le mot (ou le groupe de mots) « en le regardant » ;
– on lit le mot (ou le groupe de mots) « dans sa tête » ;
– on l'écrit « en le regardant » (sur le brouillon) ;
– on l'écrit sans regarder (sur le brouillon).

Si ce travail peut être réalisé à la maison, il est surtout à effectuer en classe lors de séances ritualisées spécifiques d'apprentissage. Ce doit être un temps court quotidien, par exemple en début ou en fin de demi-journée, selon les contraintes de l'emploi du temps.

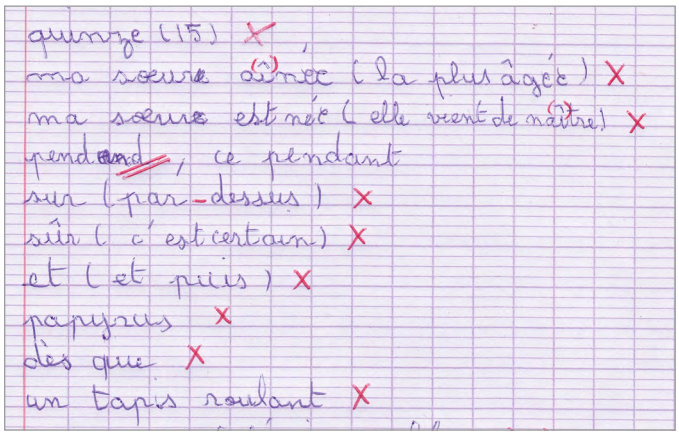
Les élèves se munissent de leurs mots à mémoriser et de papier brouillon. Le protocole très strict est composé de consignes simples :
– on apprend le nombre de lignes qu'on veut ;
– on commence et on finit en même temps. Un élève « maître du temps », minuteur ou sablier sur son bureau, en est le garant. On se donne entre 5 et 10 minutes selon le niveau de classe et le temps disponible.

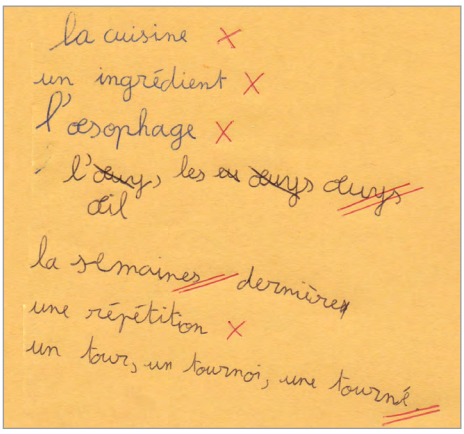
La concentration et le calme requis durant cette phase individuelle d'apprentissage sont très souvent troublés lors des premières séances soit par des « sourires bruyants », soit par des réticences, voire des blocages, quand il s'agit notamment d'écrire les yeux fermés : « On va écrire tout tordu ! », « On va rien comprendre à ce qu'on a écrit ! » ou encore « On a le droit, en vrai ? »… Finalement, passé l'appréhension, l'habitude et l'habileté viennent assez vite. C'est l'occasion d'expliciter avec les élèves les différents statuts et destinations de leurs écrits. Ici, ce sera simplement un écrit personnel de travail qui n'aura pas d'autres fonctions que celle de s'entraîner.

[169] Voir « Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage » sur eduscol.education.fr, saisir le titre du document dans la zone de recherche.
[170] Voir dans cet ouvrage « De la méthodologie et des repères », p. 135.
[171] D'après les travaux de Jean Le Gal et de Michel Barrios : « Un outil d'orthographe » sur icem-pedagogie-freinet.org/node/13620.

À la suite de ce travail, les élèves se mettent par deux, échangent leurs cahiers et se dictent mutuellement, sur une demi-feuille de brouillon, un nombre libre de lignes de mots durant 2 à 5 minutes (l'élève « maître du temps » lance la séance, chronomètre et annonce les permutations). Les dictées sont alors relevées et vues par l'enseignant. On se contente juste de cocher en face des lignes correctement orthographiées et de barrer les lignes erronées. Après trois dictées réussies sur trois séances différentes, les mots concernés sont considérés comme acquis et sortent du champ d'apprentissage. Ils sont alors solennellement surlignés au feutre « fluo ».

Pendant le temps de dictée, on observe les stratégies des élèves : le choix, le nombre et l'ordre de lignes à dicter étant libres, les attitudes des élèves s'avèrent alors très différentes. Certains suivent une procédure méthodique en se faisant dicter systématiquement à chaque séance les mots dans l'ordre jusqu'à la validation. Certains optent pour une technique plus dispersée et font faire à leurs « dicteurs » des allers-retours entre les mots du début du cahier et ceux plus récents. D'autres priorisent les mots personnels. D'autres encore s'acharnent sur une erreur qui résiste !





Dictées corrigées par l'enseignant : les croix vont être reportées sur le cahier par les élèves. © Ben Aïda

Le déroulement est rigoureusement toujours le même. D'abord, on fait très vite le constat que ces apprentissages sont particulièrement appréciés et investis par les élèves. Ce sont des moments où l'activité de chacun est optimale : une fois le chronomètre lancé, un grand silence et le calme s'imposent d'eux-mêmes, la technique d'apprentissage est très vite adoptée. En deux ou trois semaines, avec un « maître du temps » rompu à la tâche, ce rituel finit par être complètement pris en main par les élèves.

LES MATHÉMATIQUES

Tout comme pour l'orthographe lexicale, un bon nombre d'apprentissages mathématiques premiers demandent à être rebrassés et mémorisés pour pouvoir servir d'instruments lors d'opérations plus complexes. C'est le principe du « prix cognitif » : ce qui a été automatisé « ne nous coûte plus » et « les opérations mentales maîtrisées deviennent invisibles et indolores[172] ». Dans la suite du programme de remise en route de la première semaine, on pérennise donc ces petits modules d'activités[173] sur des créneaux horaires réguliers, avant ou après les grandes séances, sur des moments où les capacités attentionnelles peuvent être moindres ou moyennes[174].

LA LECTURE

Les dispositifs et organisations sont multiples pour que cette activité devienne une habitude et un rendez-vous attendu. Ce peut être de la lecture plaisir du type « Silence, on lit ![175] » qui peut être, au mieux, un véritable projet d'école ou simplement mis en place dans la classe à peu de frais, une fois constitué un fonds de lecture. Ce peut être une lecture offerte d'albums et d'œuvres de la littérature de jeunesse, un poème, une

[172] J.-P. Astolfi, *L'Erreur, un outil pour enseigner*, *op. cit.*
[173] Beaucoup de sites et de blogs d'enseignants proposent des activités modulaires « clés en main ». Voir notamment Charivari : charivarialecole.fr/archives/tag/rituels, Cenicienta : cenicienta.fr/tag/rituel, ou encore leblogducancre.com/tag/rituel.
[174] Voir dans cet ouvrage le tableau des capacités attentionnelles, p. 129.
[175] silenceonlit.com

fable, une lecture suivie et feuilletonnante[176] mettant les auditeurs en attente de l'épisode suivant. C'est vous en effet qui lisez pour les élèves, avec en prime la posture et la gestuelle du conteur. C'est un temps très plaisant mais qui doit être cognitivement à la portée de tous. Les textes peuvent et doivent être exigeants mais accompagnés : « Une lecture offerte enrichie alterne des temps de reformulation par les élèves et un moment d'échanges sur ce que chacun a compris du texte », sinon « pour certains, qui peuvent être nombreux, les moments de lecture offerte sont, au mieux, des pauses de tranquillité et de calme, sinon, des temps très longs parce qu'ils sont prisonniers d'une scène dans laquelle ils ne parviennent pas à entrer, dont ils ne saisissent pas les codes et, au final, se sentent exclus. Pour ces élèves, alors que l'intention de l'enseignant est inverse, la lecture est source d'ennui, voire de relégation intellectuelle[177]. »

ENTRER DANS LES APPRENTISSAGES

Avec ce qui a déjà été mis en place depuis la rentrée en matière de cadres et d'institutions, la classe peut et doit entrer à présent très concrètement dans les apprentissages.

Pour que tous les élèves puissent endosser les postures d'élèves les plus efficientes, il va falloir les mettre rapidement en activité. C'est un préalable incontournable mais qui ne suffit pas néanmoins à apprendre. Pour qu'une activité soit féconde, elle doit avoir du sens, avoir en elle des questionnements à la portée de l'intérêt des élèves et qui provoquent leur mobilisation. L'apprentissage visé n'est pas toujours perçu et beaucoup confondent le moyen et l'objectif. Un élève va, par exemple, mettre un soin tout particulier et souvent énergivore dans le coloriage ou le découpage d'étiquettes et perdre de vue l'identification des notions qui doivent être mises en valeur et comprises[178]. Il est donc essentiel de l'amener à réfléchir à ce qu'il est réellement en train d'apprendre plutôt que d'en rester à ce qu'il fait. C'est par l'observation active, en vous déplaçant dans la classe, et par vos étayages pendant que les élèves sont dans l'action que vous allez les aider le mieux. Ces interventions individualisées « au bon endroit, au bon moment » assurent les réajustements utiles et (ré)orientent vers les savoirs.

En grand groupe, l'entrée dans les apprentissages de tous est évidemment conditionnée par la manière dont la parole est instituée dans la classe[179]. Inévitablement, les élèves les plus en réussite vont avoir tendance, à raison, à intervenir pour répondre à vos questions lancées à l'ensemble de la classe. Les élèves plus fragiles et moins sûrs d'eux n'ont généralement pas le temps de se forger une opinion et/ou ne trouvent pas le courage de proposer une réponse. Pour atténuer ce phénomène, vous pouvez :

- refuser les interventions verbales sauvages et/ou ignorer ostensiblement les réponses spontanées. On rappelle fermement le protocole de prise de parole mis en place en début d'année. Tant pis si cela engendre un peu de frustration auprès des plus vifs. Ces derniers ont assurément besoin de développer leurs compétences sociales en comprenant qu'ils ne peuvent pas user de leur droit de parole au détriment de celui des autres ;
- poser des questions ouvertes. Ça laisse aux élèves une palette plus large de réponses plausibles pour des élèves dont les capacités cognitives sont différentes : « Comment peut-on calculer pour résoudre ce problème ? » plutôt que « Quelle opération faut-il faire… ? » ;
- donner systématiquement du temps de réflexion individuelle avant de donner la parole. Quelques secondes peuvent souvent suffire pour encourager les petits parleurs et les aider à mieux structurer leur pensée ;
- poser des questions aux élèves après les avoir mis en équipe et attendre une réponse commune. Les équipes sont constituées pratiquement, par proximité, avec désignation d'un porte-parole, après un court temps chuchoté de réflexion : cela permet de solliciter et d'impliquer tous les élèves dans la réflexion, d'organiser de l'apprentissage commun ;
- adopter pour l'enseignant une posture verbale et corporelle neutre, afin d'éviter d'induire les réponses ou que les élèves en concluent des attendus ;

[176] Les *Feuilletons* d'Hermès, de Thésée, d'Ulysse ou encore d'Artémis, de Murielle Szac, édités chez Bayard, sont des œuvres majeures, dès le CE2, pour se lancer dans la lecture offerte. Voir aussi le site de Bruce Demaugé-Bost, un des premiers enseignants à s'en être saisi et à en avoir fait un dispositif pédagogique très pertinent : bdemauge.free.fr/index_mythes.htm

[177] S. Connac, « Le murmure des textes », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 549 « Usages des livres jeunesse », décembre 2018.

[178] Voir dans cet ouvrage : « Il n'y a pas "une" bonne méthode pédagogique » pour la problématique de la double tâche, p. 81 ; « Les élèves à besoins éducatifs particuliers », pour le ressource proposée « Pédagogie et neuropsychologie », p. 101.

[179] Voir dans cet ouvrage « La prise de parole », p. 107.

– s'amuser à ne pas valider dans la seconde leurs réponses, en ménageant un très court temps de suspense pour les entraîner à mieux traverser les déstabilisations cognitives et affectives[180] !

Quand il est bien maîtrisé, ce geste professionnel consistant à questionner les élèves, individuellement ou collectivement, permet aux élèves de s'engager dans l'apprentissage et de prendre votre interrogation à leur compte avec de plus en plus d'autonomie et l'objectif d'un authentique autoquestionnement.

TOUT PRÉVOIR ?

Ces premières semaines de lancement et d'installation donnent, en principe, à la classe un quotidien de plus en plus clair et lisible pour vous et pour les élèves. Elles sont aussi l'occasion de se rendre compte très concrètement de la densité du métier et de la multitude de paramètres à gérer pour que cela fonctionne. On a pourtant souvent et longtemps encore l'impression de tâtonner, de « bricoler » face aux nombreux petits et grands imprévus. Alain Jean définit un imprévu comme « toute action, réaction d'élèves, de l'enseignant, d'un élément du monde intérieur ou extérieur à la classe, qui sort de la planification de l'enseignant[181] ». Enseigner, c'est de toute façon souvent « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude, c'est faire face à la complexité[182] ».

Même quand on écarte les « faux » imprévus causés par un oubli de préparation ou un manque d'anticipation des enseignements, et les problèmes de discipline pour lesquels des règles de vie ont été fixées, il reste tout de même possiblement une quantité conséquente d'événements inattendus. Avec l'expérience, l'enseignant plus chevronné va savoir plus facilement quoi en faire. Il saura, la plupart du temps, comment les écarter ou au contraire s'en saisir. La déstabilisation qu'ils engendrent peut être forte mais s'amenuise vite pourvu qu'on ait réfléchi en amont à des réponses. Il n'est pas question de commencer chaque journée en essayant d'imaginer ce qui pourrait arriver de pire ! Il s'agit juste d'exercer sa vigilance et d'apprendre à repérer certains signes. Tout n'est pas évitable, mais on ne devrait pas se faire piéger plusieurs fois par le cas de l'enfant malade qui vomit en classe ou « l'accident » au CP parce qu'on a oublié d'emmener les enfants aux toilettes pendant la récréation ! Au début, par définition, il est difficile de ne pas se faire surprendre. On improvise alors littéralement pour que le travail en cours se poursuive comme il a été préparé ou on fait le choix de l'interrompre parce qu'il y a urgence. On repère vite aussi, dans l'école, les ressources pour pallier ces urgences (l'armoire dans laquelle on peut trouver un peu de change et du petit linge, par exemple).

Au mieux, il arrive opportunément que les enfants fournissent de la matière pédagogique et bousculent subitement la planification de vos enseignements. On peut alors s'autoriser à accueillir l'imprévu[183] et en faire immédiatement ou de façon différée un bel objet d'étude et d'apprentissage.

---

[180] Voir dans cet ouvrage « Des enfants qui préfèrent ne pas savoir », p. 94 et « Du sentiment d'incompétence à la confiance en soi », p. 96. pour les problématiques autour du « temps de suspension ».
[181] A. Jean, *Le Traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM*, thèse de doctorat, université de Montpellier III, 2008.
[182] P. Perrenoud, *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider l'incertitude*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 1996.
[183] Les praticiens de la pédagogie Freinet font même de ces imprévus un des piliers de l'organisation de leurs classes. Voir « Penser sa classe pour accueillir l'imprévu », document téléchargeable sur icem-freinet.fr/archives/ne/ne/182/182-7.pdf.

DES IMPRÉVUS QUI DEVIENNENT DES PROJETS DE CLASSE

« Quand un élève propose de lui-même de transformer une comptine qu'on a apprise en classe pour en faire un texte génératif[184], tu changes ton atelier illico et tu proposes "la bonne idée" de l'élève. » (Lucie Gillet, enseignante « Plus de maîtres que de classes »)

« Une élève apporte des pots et tout un équipement pour faire des plantations. Elle demande l'autorisation de les distribuer à ses camarades, car c'est son anniversaire. Je lui ai proposé de les faire à l'école. Programme de la journée modifié : on a fait nos semis. On a d'abord cherché les dates de germination. Il a fallu voir à quel moment on devait rempoter… Et vu qu'il y avait au moins six sortes de graines avec des délais de pousse bien différents. C'était une vraie recherche. » (Angélique Libbrecht, enseignante en CE1)

« À l'occasion d'un travail de préparation "École et cinéma", nous visionnons un film des studios Ghibli. Je note un apaisement des élèves les plus remuants sur le générique quand je le remets quelques jours plus tard. Pas franchement prévu. Je décide de leur apprendre le chant (en japonais) et leur explique que la compositrice est française. Ils me demandent si on peut la lui chanter. Nouvel imprévu. Je dis d'accord, on va l'enregistrer. Très bien. Là c'est moi qui demande si on ne devrait pas ajouter autre chose à l'envoi. "Des dessins !". Ok, de quoi ? "Des dessins de l'histoire !" "Oui on va lui raconter l'histoire en dessins !" Ça s'est fini en stopmotion[185], sur six mois, avec réflexion sur le scénario, les scènes-clés, comment reconnaître les personnages si ce n'est pas le même dessinateur qui a tout fait, choix collectif des dessins, etc. Vraiment pas évident sur la longueur du projet mais les enfants ont vraiment été à la hauteur. La compositrice, touchée, a accepté de venir à l'école. Les élèves ont pu lui chanter la chanson "en vrai", et discuter avec elle. C'était des CE1… » (Stéphanie Sobrero, enseignante en cycle 2)

« Quand une élève arrive à 13 h 30 avec une tortue de terre dans la main, arrivée tout droit d'Algérie. Nous nous sommes retrouvés à faire des recherches documentaires, puis identifier l'Algérie sur le Globe, puis les continents, puis parler environnement, espèce marine, puis droit des animaux… Nous n'avons pas fait les séances prévues en lecture, mais nous avons fait de la lecture documentaire, des sciences, de l'EMC… On a eu la même chose, avec des soi-disant têtards, qui après de multiples recherches se sont avérés être des tritons… En fait, lorsque l'on laisse de l'espace pour les expériences propres aux élèves, on ne voit même plus les imprévus comme des imprévus… ils deviennent le quotidien… » (Adeline Champailler, enseignante en CE1/CE2)

Finalement, au regard de la profusion de ces événements dont on se saisit ou pas, qui aboutissent magnifiquement ou qui ne seront que de petits chemins de traverse, on en vient à penser que le plus grand imprévu serait que votre journée se déroule exactement comme vous l'aviez conçue et méthodiquement consignée la veille…

SE PROJETER

On se rend bien compte ci-dessus de la puissance de la motivation intrinsèque des élèves quand ils sont à l'origine de la manœuvre. La confiance qu'on leur donne quand on les prend en considération est un vecteur essentiel pour la construction de l'autonomie. L'objectif est bien de les rendre « auteurs » quand on les « autorise ». On aide un enfant à grandir quand on lui permet de « prendre des initiatives, [d']entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action[186] ». On n'hésitera pas en effet à le mettre non seulement face au principe de réalité quant à la faisabilité et la conformité de sa demande, mais également aux moyens à mettre en œuvre et aux résultats attendus.

Vous aurez bien évidemment vous aussi la tâche de proposer régulièrement de telles actions avec l'avantage certain de pouvoir les préparer, d'en anticiper les éventuels écueils. On donne juste aux élèves les moyens, tout en répondant à des exigences de sécurité, de développer ces compétences transversales scolaires et extrascolaires, « non scolastiques » mais tout aussi cruciales et complémentaires.

Dans la suite, toujours à partir des préoccupations des élèves, on institue plus naturellement « les exposés d'élèves » autour d'un dispositif et d'une méthodologie qui donnent un cadre porteur toujours plus formel pour les savoirs qui y seraient traités[187]. Il est bien clair que cela nécessite par ailleurs de prévoir des temps

[184] « Situation générative pour écrire des phrases », relativement simple à mettre en place en cycle 2 : pedagogie-nord.ac-lille.fr/IMG/pdf/art3-annexe4-ecrire-des-phrases.pdf
[185] Voir ici le dessin animé ainsi réalisé « Arrietty par les CE1 » : vimeo.com/332979487
[186] Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (*Bulletin officiel* n° 17 du 23 avril 2015).
[187] Sylvain Connac propose une méthodologie très concrète pour l'organisation des exposés d'élèves dès le début du cycle 3 : cahiers-pedagogiques.com/Une-methodologie-pour-les-exposes-d-eleves. Voir aussi le dispositif des conférences d'enfants avec des exigences supplémentaires en termes de contenus : icem-pedagogie-freinet.org/accueil-conferences-d-enfants

de préparation et de conception pendant celui de la classe avec la mise à disposition de ressources que certains élèves n'auraient pas dans leur cadre familial. Le but n'est pas non plus d'alourdir outre mesure le travail personnel. Même si tout ou partie des recherches documentaires pourraient être faites en effet à la maison, ce type d'activités reste pleinement scolaire.

Dès le début de l'année et au-delà de la vie interne de la classe, votre équipe de circonscription ne manquera pas de vous inciter à inscrire votre classe aux projets pédagogiques qu'elle conçoit et/ou qu'elle diffuse. Ces actions ont le grand avantage d'être très souvent dotées de moyens matériels et d'un accompagnement pédagogique et formateur de la part des CPC ou des intervenants sollicités. Elles sont généralement élaborées en partenariat avec des structures associatives ou institutionnelles locales selon le domaine : pratiques sportives, arts et culture, patrimoine, langues régionales, etc. Ce sont de très belles occasions de faire participer plusieurs classes de l'école et de pouvoir collaborer en équipe à de belles aventures qui peuvent couvrir tout ou partie de l'année. Elles sont enfin des pièces de choix à inscrire dans les parcours éducatifs [188].

Vous ne manquerez pas non plus d'être sollicité dès la rentrée, votre école et vous, par divers organismes plus ou moins reconnus et/ou partenaires plus ou moins proches du monde l'éducation pour participer à une multitude de concours, actions, visites, interventions, avec souvent beaucoup de documentation papier ou en ligne, de mallettes pédagogiques « clés en main ». Parmi toutes ces offres, vous verrez vite celles qui relèvent d'un projet éducatif solide et désintéressé, et celles qui ne sont que des campagnes publicitaires déguisées. Il sera bon, de toute façon, de demander avis et conseil à vos collègues et à votre directeur avant de vous lancer dans un projet qui contreviendrait aux règles de neutralité qui vous engagent. Il en va de même pour toutes les démarches réglementaires [189] d'inscription, d'autorisations parentales quand les projets débordent du temps scolaire, de droits à l'image, etc.

Les temps collectifs

DES LEÇONS ?

On entend généralement par « leçon », ce temps de classe formalisé et collectif au cours duquel l'enseignant explicite et institutionnalise le savoir, transmet des connaissances et organise la mise en place des apprentissages qui amèneront la maîtrise d'une ou plusieurs compétences. En élémentaire, cela correspond à une séance, d'une durée variant d'une quinzaine de minutes à une heure selon le domaine, la nature et l'importance des notions abordées. Il faudra, la plupart du temps, plusieurs séances, organisées en séquences d'enseignement, pour mener un apprentissage à son terme. Elles ont comme contenus les points notionnels du programme officiel d'enseignement et doivent être organisées dans une logique de progression des élèves. Vous pourrez vous appuyer sans réserve sur des outils, des méthodes, des manuels et leurs indispensables guides pédagogiques [190] pour construire ces séances. Dans tous les cas, selon ce qui est visé et le temps imparti, une séance se découpe en plusieurs phases. Toutes ne sont pas forcément réalisées ou réalisables dans un même temps donné. La première phase est incontournable.

[188] Voir dans cet ouvrage « Des parcours éducatifs », p. 161.
[189] Voir la « Boîte à outils » sur eduscol.education.fr/internet-responsable.
[190] Voir dans cet ouvrage « Avec ou sans manuels ? », p. 171.

1. **Le démarrage, la mise en route, le tuilage avec une séance sous forme de questions/réponses, la présentation « mise en scène » d'une situation problème, une accroche qui va éveiller la curiosité puis le questionnement.** C'est souvent un temps collectif au cours duquel l'enseignant est dans une attitude quasi théâtrale[191] et tente de capter l'attention de tous. Il s'appuie avantageusement sur un document vidéoprojeté, une image, une courte vidéo frappante, une devinette, une question ouverte, etc.

2. **La présentation de la consigne, du défi, de l'objectif, à l'oral, sur support individuel et/ou collectif.** On reformule, on s'assure de la compréhension.

3. **La réflexion individuelle, avec écrits intermédiaires de travail et d'essai.** C'est un temps où les élèves peuvent manipuler si besoin. Ils cherchent seuls à résoudre le problème, l'obstacle. Ce dernier est réel mais doit être surmontable. Le cas échéant, on accompagne au cas par cas les élèves qui ne seraient pas encore suffisamment mobilisés sur la tâche. On différencie avec des outils, une aide spécifique, des données différentes, mais sans pour autant surétayer.

4. **La confrontation entre pairs, là encore avec des écrits intermédiaires de travail et d'essai et de la manipulation si nécessaire.** Les élèves poursuivent la recherche, comparent, discutent, se « disputent[192] », doutent ! C'est un travail en groupe[193].

5. **La mise en commun.** C'est une phase de synthèse en groupe-classe, un temps d'échanges, de mise à distance, sous l'arbitrage de l'enseignant qui relance, se fait parfois « avocat du diable », instille encore du doute, met en avant les accords, désaccords et contradictions, provoque et entretient les interactions entre les élèves. Cette étape peut être éventuellement différée pour prendre le temps d'organiser la synthèse en fonction des traces écrites laissées par les groupes de travail de la phase précédente de confrontation entre pairs.

6. **L'institutionnalisation.** L'enseignant structure et « fait la leçon ». Il pose les notions sur ce qui a été débattu, il nomme et précise les concepts. Il transmet savoirs et connaissances. La trace écrite issue de la synthèse faite précédemment est mise au propre.

7. **L'application.** Chacun s'assure d'avoir compris, à partir d'une situation problème similaire à celle du départ, déjà résolue ou non. C'est une phase réflexive qui peut être individuelle ou collective et rituelle.

8. **Le bilan.** C'est le pendant de la première phase et le futur lien avec la séance suivante. C'est un retour réflexif sur ce qu'il s'est passé, sur le fond et la forme : « Qu'a-t-on appris ? qu'a-t-on renforcé ? »

9. **L'entraînement.** On reprend, individuellement ou en petits groupes, les procédures efficaces et les savoir-faire vus précédemment pour les automatiser. Ce sont très souvent des exercices écrits ou moteurs selon le type d'apprentissage, des jeux dont on a compris l'enjeu : il est en effet essentiel que les élèves soient en posture réflexive malgré la dimension ludique. Cette phase peut être différée sur des temps de travail individuels et personnalisés[194] institués comme tels dans l'emploi du temps.

10. **L'évaluation.** C'est une phase très étroitement liée à la précédente avec laquelle elle s'imbrique. En élémentaire, elle est essentiellement formatrice[195], permettant les feed-back[196] dans un contexte comparable à celui qui a été rencontré dans les phases précédentes. Elle est forcément individuelle, dédramatisée tout en étant solennelle : on doit attester qu'on sait ou qu'on sait faire et, le cas échéant, repartir s'entraîner et/ou se refaire expliquer par l'enseignant ou par un pair expert.

11. **Le réinvestissement, sur un temps différent, dans un autre contexte et une autre activité de nature plus complexe.** C'est l'aboutissement et la finalité de tout apprentissage. C'est par cette capacité à transférer une compétence qu'on mesure véritablement si elle est acquise par l'élève.

---

[191] Voir dans cet ouvrage « Il n'y a pas "une" bonne méthode pédagogique » pour la posture dite « du magicien », p. 82.
[192] Au sens intellectuel du terme ! À savoir un « échange d'arguments contradictoires sur un sujet donné » : cnrtl.fr/lexicographie/dispute.
[193] Voir dans cet ouvrage « Le travail en groupe », p. 145.
[194] Voir dans cet ouvrage « Les temps personnalisés », p. 147.
[195] Voir dans cet ouvrage « Des évaluations différentes selon la finalité recherchée », p. 182.
[196] Voir dans cet ouvrage « Corriger : quelles modalités ? », p. 191.

LE TRAVAIL EN GROUPE

Force est de constater qu'on met parfois les élèves à plusieurs pour résoudre des problèmes qu'ils réussiraient tout à fait, pour la plupart, à faire seuls. Il y a même de fortes chances qu'ils y parviennent plus vite ! En effet, « il ne suffit malheureusement pas de regrouper des élèves autour d'une même table pour que cela se montre bénéfique[197]… » Avec le principe que « c'est à plusieurs qu'on apprend tout seul[198] », on doit donc donner une finalité précise et une organisation particulière à ce type de travail, en peser les intérêts et en fixer les conditions.

À la différence du travail en équipe qui cherche à venir à bout d'un apprentissage complexe, d'un défi ou d'un projet grâce à la collaboration des membres de l'équipe, le travail en groupe a, quant à lui, pour objectif de confronter les idées et les représentations. Pour que cela fonctionne, il faut des fonctions clairement identifiées, un protocole de recherche et de déroulement[199].

On part d'une recherche individuelle, que l'on fait suivre d'une discussion en petits groupes de trois à cinq élèves. L'effectif reste ainsi à taille humaine et optimise les interactions. À moins de trois, on bascule sur de l'entraide ou du tutorat, qui relèvent d'autres ressorts et d'autres dynamiques[200]. À plus de cinq, on risque de diluer l'impact et la participation active de chacun.

Cette réunion autour d'une problématique révèle assez vite qu'on n'est pas tous d'accord, qu'il y a débat. Cela doit inviter à chercher, à faire confiance à l'autre, à se faire confiance pour défendre aussi son point de vue. Il y a du doute et du conflit cognitif. On s'aperçoit que l'autre, qu'on peut estimer par ailleurs, ne pense pas comme nous. On peut alors finir, à tort ou à raison, par remettre en cause nos pensées et nos opinions. Sauf en cas de dérives ou d'incompréhension de la consigne, l'enseignant se garde d'intervenir, de demander des explications ou pire de prendre position. On observe de loin mais on écoute activement pour comprendre les processus de pensées des élèves et se rendre compte de la qualité des échanges.

Plusieurs modalités d'organisation existent selon les objectifs visés[201] : des groupes hétérogènes, homogènes, par affinités, par proximité, par centre d'intérêt ou encore de manière aléatoire.

---

[197] S. Connac, *La Coopération entre élèves*, Chasseneuil-du-Poitou, Réseau Canopé, 2017, p. 41.
[198] « C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul », PDF téléchargeable sur cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/c_est_a_plusieurs_qu_on_apprend_tout_seul_-_paroles_d_experts.pdf.
[199] Écouter le podcast « Organiser le travail en groupe » de S. Connac sur crdp-lyon.fr/podcast/les-conferences-de-canope-lyon > Organiser la coopération entre élèves pour prendre en compte leur diversité (Conférence).
[200] Voir notamment, à propos du tutorat entre élèves, le projet très concret du réseau REP+ de Woippy suite à une conférence de S. Connac : « Un projet pour expérimenter le tutorat » sur reseau-canope.fr/education-prioritaire > Mutualiser.
[201] J.-F. Vincent, IA-IPR, propose une synthèse des principales possibilités avec leurs avantages et inconvénients à télécharger dans « Travailler en équipe avec les élèves : quels groupes ? pour quelles activités ? » sur reseau-canope.fr/climatscolaire > Agir > Coopération.

CONSTITUTION ALÉATOIRE DES GROUPES DE TRAVAIL

Après avoir longtemps formé en cycle 3 des groupes mixtes et hétérogènes, Fabienne Sala, PEMF, pratique désormais la constitution aléatoire quotidienne des groupes de travail.

Chaque élève pioche une carte en arrivant en classe et cela détermine sa place pour la journée.

Différentes raisons ont provoqué ce changement. Des groupes pérennes (sur une période, un trimestre…) peuvent faire naître des routines de fonctionnement néfastes à la réflexion. Des « habitudes » se créent et entraînent une certaine lassitude. La motivation et l'engagement à réaliser la tâche, à coopérer baissent. Des difficultés relationnelles apparaissent parfois ou d'autres déjà existantes s'amplifient et se cristallisent. Pour l'enseignant, une difficulté peut être le renouvellement des groupes avec une périodicité courte.

La constitution aléatoire des groupes permet, de mon point de vue, de pallier ces différents points. En effet, le changement quotidien de groupe ne laisse pas le temps aux élèves de s'installer dans des habitudes mais relance l'engagement. La distribution des rôles (au nombre de quatre) entre les élèves se fait grâce à la carte piochée et permet, d'une part, un gain de temps et, d'autre part, d'éviter les conflits qui pourraient jaillir au sein de certains groupes quant à l'attribution de chaque rôle. L'intervention du hasard évite le reproche à qui que ce soit d'un groupe qui ne conviendrait pas.

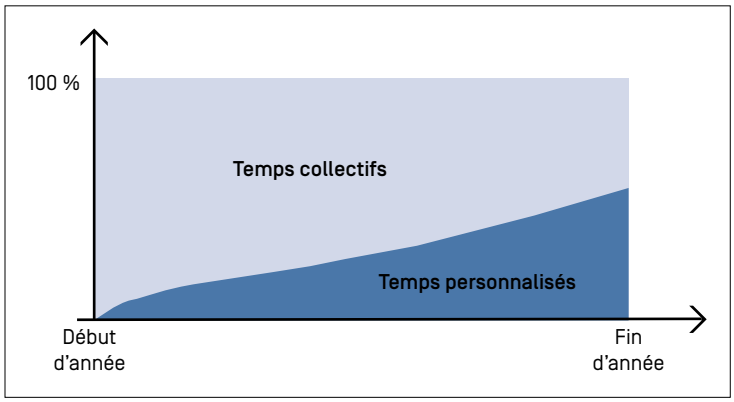
Ce dispositif nécessite des aménagements organisationnels. Dans ma classe, des îlots de quatre sont formés et numérotés. Des cartes avec le numéro de l'îlot et les rôles à tenir (par exemple : animateur, maître du temps, rapporteur…) sont positionnées dans une boîte à l'entrée de la classe et piochées à l'arrivée de chaque élève (arrivée échelonnée avec l'accueil direct en classe). Si les élèves ne sont que trois, la quatrième carte est donnée au groupe qui gère l'attribution du rôle manquant. Les casiers sont vides, chaque élève possède une « boîte aux lettres » (une corbeille à courrier) et une étagère accueille les classeurs.

Au final, malgré le fait de « chercher » mes élèves quotidiennement dans la classe, cette expérimentation s'avère plus que positive en termes d'efficacité et de sérénité.

Les expériences diverses de coopération contribuent à l'accompagnement des élèves sur la voie de la citoyenneté. Lors de ces temps, la construction de l'entraide les conduit vers la découverte de la nécessaire altérité : j'ai besoin de l'autre parce que je progresse quand il m'explique et inversement. Dans le cas de la constitution aléatoire des groupes, les difficultés relationnelles s'estompent car si le groupe constitué ne convient pas, demain il sera autre. Même chose si le hasard compose des groupes vraiment très déséquilibrés, ce ne sera que pour un jour, quitte à l'enseignant d'exercer sa vigilance si d'aventure un groupe serait formé uniquement d'élèves en difficulté avec une tâche trop ardue pour provoquer le conflit sociocognitif nécessaire à l'apprentissage.

Les temps personnalisés

Dans le cadre du double parcours[202] à mettre en place pour que chaque élève puisse à la fois profiter de l'enseignement général et d'un accompagnement au plus près de ses besoins et capacités, on définit des temps personnalisés, d'abord sur des temps brefs en début d'année jusqu'à atteindre une limite ne dépassant pas 50 % du quota des domaines disciplinaires investis[203] en fin d'année, pour éviter une trop grande individualisation. C'est approximativement cet équilibre que l'on retrouve en termes de durée dans une séance plus traditionnelle entre les temps de recherche et de formalisation collectives – la leçon – et les temps d'exercices d'application et d'entraînement.



Source : S. Connac, *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*, Paris, © ESF Sciences Humaines, 2017, p. 87, 90.

On peut démarrer les premières séances en fournissant, à titre d'essai, aux élèves une même feuille de route, à savoir, une série d'activités ciblées et d'exercices d'entraînement ou de révisions. Il est fort à parier que vous allez vite voir se détacher les élèves déjà en capacité de se « débrouiller » et ceux qui ont plus de mal à s'y mettre. Suite à ces observations, vous pourrez établir avec les premiers un « contrat de travail ». Il s'agit d'un guide de travail piloté par l'enseignant mais qui permet une certaine marge de manœuvre en fonction de l'implication montrée lors des premières séances-tests. Les élèves plus fragiles profitent, quant à eux, de la présence prioritaire de l'adulte qui les encourage et les aide encore à mieux trouver leurs repères.

Enfin, on arrive, en quelques semaines, à mettre en place des plans de travail[204], document personnalisé contenant un panel d'activités et de tâches à réaliser et adaptées au niveau scolaire réel de chacun et de son degré d'autonomie. Le plan de travail oriente les élèves vers les outils, fichiers, manuels, applications numériques adéquats et leur permet de gérer non seulement l'ordre mais également le choix des activités. Au départ, on reste raisonnable sur la quantité de travail proposée pour que ce ne soit une charge supplémentaire ni pour les élèves, ni pour vous en termes de préparation. Il peut être déclinable en quatre niveaux en fonction des capacités d'autonomie de chacun, avec le défi de progresser régulièrement et de passer les paliers.

[202] Voir dans cet ouvrage « Un double parcours », p. 83.
[203] S. Connac, *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2017, p. 90.
[204] Voir également la fiche synthétique proposée par Sylvain Connac et Cécile Morzadec : cahiers-pedagogiques.com/Organiser-la-cooperation-dans-sa-classe.

LES DEGRÉS D'AUTONOMIE

Degré 1	Le maître m'accompagne directement dans mon travail et me dit ce que je dois faire. Il contrôle mon plan de travail (PDT) tous les jours. Je rends ma pochette tous les jours.	Je suis au degré 1 quand : – j'apprends à remplir et utiliser mon PDT ; – je n'ai pas validé le travail obligatoire. Je peux : – essayer de faire des efforts pour travailler ; – essayer de rester attentif autant que possible ; – demander de l'aide au maître, je suis prioritaire (carte « À qui le tour ? »).	Si la quantité et la qualité de mon travail et de mon organisation sont suffisantes et si j'ai réussi à rester attentif durant les activités, mon degré d'autonomie augmente. C'est le maître qui décide.
Degré 2	Le maître me propose un travail, je peux proposer autre chose et je fais ce que le maître décide. Il contrôle mon PDT toutes les semaines. Je rends ma pochette toutes les semaines, sauf si je veux montrer ou faire corriger mon travail du moment.	Je suis au degré 2 quand : – je sais remplir/utiliser mon PDT ; – je sais travailler sans déranger ; – j'ai validé mon PDT. Je peux : – demander de l'aide méthodologique à un élève de degré 4 (en posant mon tétra-aide [205] sur mon bureau) ou au maître s'il n'est pas occupé avec un élève de degré 1 (carte « À qui le tour ? ») ; – demander à faire un exposé écrit ; – participer à un projet avec un élève de degré 3 ou 4.	Si la quantité et la qualité de mon travail et de mon organisation sont insuffisantes et si je n'ai pas réussi à rester attentif durant les activités, mon degré d'autonomie diminue. Si la quantité et la qualité de mon travail et de mon organisation sont suffisantes et si j'ai réussi à rester attentif durant les activités, mon degré d'autonomie augmente. Je donne mon avis et le maître décide.
Degré 3	Je choisis seul mon travail. Le maître contrôle mon PDT toutes les quinzaines. Je rends ma pochette toutes les quinzaines, sauf si je veux montrer ou faire corriger mon travail du moment.	Je suis au degré 3 quand : – je sais remplir et utiliser mon PDT ; – je sais travailler sans déranger ; – j'ai validé mon PDT (travail dans toutes les parties du PDT). Je peux : – demander de l'aide au maître s'il n'est pas occupé avec un élève de degré 1 ou 2 (carte « À qui le tour ? ») ; – demander à faire un exposé ; – réaliser un projet.	Si la quantité et la qualité de mon travail et de mon organisation sont insuffisantes et si je n'ai pas réussi à rester attentif durant les activités, mon degré d'autonomie diminue. Si la quantité et la qualité de mon travail et de mon organisation sont suffisantes et si j'ai réussi à rester attentif durant les activités, mon degré d'autonomie augmente. Je discute avec le maître et on décide ensemble.
Degré 4	Je choisis seul mon travail. Le maître contrôle mon PDT toutes les quinzaines. Je rends ma pochette toutes les quinzaines, sauf si je veux montrer ou faire corriger mon travail du moment.	Je suis au degré 4 quand : – je sais remplir et utiliser mon PDT. – je sais travailler sans déranger. – j'ai validé mon PDT (travail dans toutes les parties du PDT). Je peux : – demander de l'aide au maître (carte « À qui le tour ? ») ; – aider un élève de degré 2 dans son organisation ; – demander à faire un exposé.	Si la quantité et la qualité de mon travail et de mon organisation sont insuffisantes et si je n'ai pas réussi à rester attentif durant les activités, mon degré d'autonomie diminue. Je discute avec le maître et on décide ensemble.

[205] Outil de régulation et d'organisation de l'aide créé par Bruce Demaugé-Bost : bdemauge.free.fr/tetraaide.pdf

Ces moments de travail sont aussi des temps d'observation des capacités d'organisation et d'engagement des élèves. On sera alors en mesure de les orienter vers des outils, des ressources, de l'étayage. À partir du moment où une majorité se lance et s'investit dans l'activité, l'enseignant peut effectivement se consacrer à un élève en particulier et lui faire profiter d'une très brève explication individualisée. C'est aussi la possibilité de réunir des petits groupes de besoin pour revoir une notion qui « accroche ».

Les activités pédagogiques complémentaires

Au temps de classe, se rajoutent les activités pédagogiques complémentaires (APC), proposées par l'institution scolaire à tous les élèves de façon facultative mais faisant partie des obligations de service des enseignants jusqu'à concurrence de 36 heures annuelles. Elles sont réparties hebdomadairement à raison d'une heure par semaine, parfois coupée en deux demi-heures, placées soit le matin avant la classe, soit durant la pause méridienne, soit en fin d'après-midi. Les élèves peuvent y être accueillis toute l'année ou pour une période ou un projet donné. Fatalement, certains parents devront faire le choix pour leur enfant entre ce temps à dominante plutôt scolaire et l'accueil périscolaire de loisirs quand les horaires des deux dispositifs se chevauchent.

Les APC « offrent un large champ d'action pédagogique et permettent d'apporter aux élèves un accompagnement différencié, adapté à leurs besoins, pour susciter ou renforcer le plaisir d'apprendre. Les enseignants peuvent ainsi aider les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages, les accompagner dans leur travail personnel ou leur proposer une activité prévue dans le cadre du projet d'école, le cas échéant en lien avec le projet éducatif territorial de la commune[206] ».

Depuis avril 2018, la demande institutionnelle est de centrer ces activités sur la lecture et la compréhension[207].

Sur proposition du conseil des maîtres, l'IEN valide l'organisation générale, les horaires et les contenus. C'est un temps théoriquement ouvert à tous les élèves « volontaires » de la classe. Selon le nombre de demandes, vous avez la possibilité d'organiser un ou plusieurs groupes de 10 à 12 élèves sur une ou plusieurs périodes.

Dans les faits, il vous est demandé de repérer des besoins, notamment en lien avec les pistes de travail définies dans les projets de cycle et d'école. Après accord des parents, vous pouvez donc également proposer ce temps à certains élèves que vous sentez fragiles sur des points précis ou que vous sentez perdus dans le groupe-classe.

Plus que de remédier, il s'agit en fait d'arriver à anticiper les difficultés prévisibles. Par exemple, faire simplement découvrir en amont le texte de lecture qui sera vu collectivement le lendemain peut aider un élève en difficulté à mieux appréhender la séance en grand groupe. Il ne s'agit pas forcément de prendre de l'avance dans la course mais plutôt de dégrossir avec lui la feuille de route, de repérer les obstacles et les points de blocage.

[206] « Les dispositifs d'accompagnement pour les écoliers » sur education.gouv.fr/cid48651/les-dispositifs-d-accompagnement-des-ecoliers.html.
[207] Voir les recommandations du ministre de l'Éducation nationale dans « Renforcer les fondamentaux : la lettre du ministre de l'Éducation nationale aux professeurs » sur education.gouv.fr/cid129676/renforcer-les-fondamentaux-la-lettre-du-ministre-de-l-education-nationale-aux-professeurs.html.

Il va sans dire que les APC ne devraient être ni un simple temps d'étude dirigée ni la solution au règlement de la grande difficulté scolaire. Ce n'est pas leur vocation première. Le RASED, dans la limite de ses moyens, reste le dispositif adéquat et légitime pour prendre en charge les élèves en très grand décalage avec les attendus scolaires.

Bien sûr, « les TICE lors des APC offrent une occasion de proposer des activités originales, différentes, motivantes, centrées sur l'élève, sans avoir à gérer le groupe-classe au complet, au cours desquelles les enfants pourront s'entraîner, renforcer des apprentissages avec des exerciseurs, mais aussi lire sur d'autres supports, rechercher, créer, produire en situation de réussite[208]… ». L'ENT ou le blog de l'école peuvent, par exemple, profiter de ce temps pour être alimentés à partir du poste de la classe ou des tablettes, en mettant en place un vrai travail éditorial avec une équipe stable d'élèves.

C'est un moment finalement assez riche pour l'enseignant pour lequel et au cours duquel il peut tester des dispositifs, inventer, réajuster ses outils pédagogiques en fonction de la réaction immédiate de l'élève ou des petits groupes. Les effectifs restreints de ce temps font aussi que les interactions enfant/adulte et enfant/enfant sont plus nombreuses et plus riches, puisqu'ils autorisent plus facilement à développer les compétences orales.

[208] pragmatice.net/lesite/spip.php?mot168. Voir également dans cet ouvrage « Les plateformes et les portails », p. 173.

Les sorties et activités extérieures

Si l'on considère la classe à la fois comme un groupe, un espace et un temps, la sortie scolaire est un événement qui non seulement rassemble toutes ces dimensions mais les fait interagir autour d'un projet conçu comme porteur de riches apprentissages.

Plusieurs finalités peuvent être identifiées :
– aller à la rencontre de situations riches et complexes dans la « vraie vie » tout en gardant le cadre sécurisant et normé de l'école ;
– aller chercher de la matière à s'instruire mais aussi pour en ramener, la cultiver et se l'approprier ;
– aller pratiquer une activité scolaire qu'on ne peut pas mettre matériellement en place dans son école.

LES DIFFÉRENTS TYPES DE SORTIE

	SORTIE RÉGULIÈRE	SORTIE À PROXIMITÉ	SORTIE OCCASIONNELLE		SORTIE AVEC NUITÉE(S)
Quand ?	Durant le temps scolaire Une demi-journée maximum	Durant le temps scolaire Une demi-journée maximum	Durant le temps scolaire	En partie hors du temps scolaire	En partie hors du temps scolaire
Obligatoire ou facultative ?	Obligatoire	Obligatoire	Obligatoire	Facultative	Facultative
Information écrite aux parents	Obligatoire	Obligatoire	Obligatoire	Obligatoire	Obligatoire
Autorisation parentale écrite	Non	Non	Non	Oui	Oui
Réunion d'information	Annonce en réunion de rentrée	Annonce de l'éventualité en réunion de rentrée	Annonce de l'éventualité en réunion de rentrée	Annonce de l'éventualité en réunion de rentrée	Obligatoire
Participation financière des parents	Non	Non	Non	Possible	Possible
Assurance	Facultative	Facultative	Facultative	Obligatoire	Obligatoire
Qui donne l'autorisation ?	Le directeur d'école	Le directeur d'école	Le directeur d'école	Le directeur d'école	L'IA-DASEN après avis de l'IEN. Demande à faire : – cinq semaines avant, si la sortie a lieu dans le département ; – 8 semaines avant pour un autre département ; – 10 semaines avant pour l'étranger. Réponse du DASEN : 15 jours avant le départ.

Généralement, les sorties régulières concernent la pratique sportive, artistique ou culturelle vers des installations municipales avec ou sans déplacement en bus (gymnase, stade, piscine, base nautique et/ou de plein air, bibliothèque, médiathèque, ludothèque). Elles ont lieu sur une ou plusieurs périodes scolaires et parfois à l'année. En tout cas, elles ont toutes un objectif pédagogique et les apprentissages dont elles sont le support sont organisés en séquences.

Les sorties avec nuitées concernent des séjours courts (moins de trois nuitées) pour participer à un événement, une rencontre éloignés de l'école, et les classes de découverte (quatre nuitées et plus) – neige, mer, verte… – qui ont pour objectif de s'extraire du quotidien habituel, de vivre un temps fort dans un domaine d'activités ou un grand projet pluridisciplinaire. Ces sorties restent exceptionnelles, tant par l'intérêt éducatif que par leur fréquence : « Elles constituent ainsi, pour les élèves, un réel dépaysement et un moment privilégié d'apprentissage de la vie collective que chacun devrait connaître au moins une fois au cours de sa scolarité[209]. » Elles ont un coût certain et demandent souvent une participation financière des familles. Certaines équipes en font un élément central de leur projet d'école et partent tous les ans, d'autres font librement ou par manque de moyens d'autres choix pédagogiques.

Plus simples et gratuites, que ce soit en milieu urbain ou rural, les sorties à proximité de l'école sont, quant à elles, une source souvent insoupçonnée de savoirs, de projets d'exploitation et de situations pédagogiques potentielles vers de l'oral, de l'écrit, des sciences, de l'histoire ou encore des mathématiques[210]. Elles sont l'occasion d'interpeller les élèves sur leur connaissance de leur environnement très proche. Ils en ont une géographie toute personnelle qui mérite d'être réinterrogée pour en faire évoluer les représentations. La « sortie-enquête » a cette fonction. On pourra s'intéresser à de grandes observations, un monument, une administration, un moyen de transport en commun, ou à des plus petites, un prospectus, un végétal, un insecte, un caillou… Il est étonnant de voir les enfants s'engager à ces occasions dans des recherches précises et fines, nommer, trier, émettre des hypothèses, et discuter leurs points de vue.

LA SORTIE-ENQUÊTE, UN FUTUR ANTÉRIEUR

Sylvain Connac est enseignant-chercheur en sciences de l'éducation. Il a été longtemps professeur des écoles en éducation prioritaire. À la manière des promenades quotidiennes de Célestin Freinet, il a pratiqué avec ses élèves la sortie-enquête[211].

Je présentais l'idée aux enfants de la classe en leur demandant ce qu'évoquait pour eux une « sortie-enquête ». Au départ, rien de bien précis, ou plutôt : « Super, tu as caché des indices dans la cour et on doit chercher le coupable, c'est une enquête policière ! » Pas vraiment non. C'est en fait une sortie en dehors de l'école dont le but est de pouvoir rapporter des objets, des sons, des odeurs, des sensations, des images, toutes sortes de choses qui vont pouvoir faire l'objet d'une exploitation en classe. Une fois l'objectif compris, une liste de règles de sécurité a été établie : « Près des routes, on reste rangés, on ne crie pas, on n'arrache pas les plantes, on prend garde de ne pas ramasser des objets dangereux (verre, seringues…), on ne s'éloigne pas du groupe. » Enfin, les enfants ont proposé divers lieux de sortie, à proximité de l'école, car nous n'avions qu'une heure de prévue. Certains élèves pensèrent à emporter un pot, un sac, une loupe, bref, de quoi observer et collecter.

Je m'attendais à ce qu'ils fassent de ce temps un moment de jeux et d'amusement, mais rien de tout cela. C'était pourtant un lieu qu'ils connaissaient parfaitement bien (un minuscule jardin entre deux barres d'immeubles) mais ils m'ont donné l'impression de le découvrir. Le groupe se dispersa et beaucoup se mirent à quatre pattes pour mieux voir : « Maître, une fleur ! », « Viens-voir, des lézards ! », « On peut prendre ce bâton ? »

Au bout d'un moment, une résidente âgée vint me voir, l'air renfrogné : « Vous savez que c'est privé ici et qu'on n'a pas le droit d'entrer ! » Avant que je n'eus le temps de répondre, elle se fit apostropher par une des filles qui lui demanda : « Madame, c'est quoi cette fleur ? » « Et bien, ma fillette, c'est un pissenlit ! », « Un quoi ? », « Un pissenlit, si tu en fais une infusion, ça évite de faire pipi au lit ! » Et la voilà embarquée dans de longues explications sur les raisons de son affirmation. En repartant, elle avait le sourire.

De retour en classe, presque tous les enfants avaient un projet : écrire un article sur le jardin, faire une présentation sur un bâton à forme insolite, préparer un exposé sur un insecte rencontré, essayer de résoudre l'énigme posée par un ticket de PMU déchiré (« C'est quoi le PMU ? C'est où Deauville ? »), réaliser un montage artistique et bien d'autres encore.

---

[209] Circulaire n° 2005-001 du *Bulletin officiel* n° 2 du 13 janvier 2005.
[210] Voir les dispositifs des promenades mathématiques proposés par Nicolas Pinel, IEN et auteur de la « méthode heuristique de mathématiques (MHM) », sur methodeheuristique.com/les/promenade-mathematique ou encore sur le blog de Carole Gomez-Gauthié, enseignante et doctorante en sciences de l'éducation : carolarcenciel.blogueuse.fr/les-balades-mathematiques-a2880712.
[211] S. Connac, E. Joffre, D. Tiberi, « Fichier d'incitation coopération citoyenneté, pour agir maintenant sur son milieu » sur icem-pedagogie-freinet.org/fichier-d-incitation-cooperation-citoyennete.

Pour clore la sortie, le groupe rédige un article pour le journal. Au-delà du travail de mise en mémoire de la vie de la classe, c'est, pour les plus petits, un support de lecture vivant et, pour les autres, l'occasion de communiquer par l'écrit et ainsi d'apprendre en plus du projet constitué.

Au final, ce qui est le plus surprenant pour l'enseignant que je suis est l'intérêt que ces enfants portent à ce que j'estime comme étant des plus élémentaires. Ça les passionne et j'ai failli l'oublier. Le monde dans lequel ils entrent n'est pas encore totalement le leur et les activités scolaires passent souvent trop vite pour permettre des appropriations efficaces. Ils ont accès ici à de l'élémentaire et ces particules d'élémentaire sont constitutives de la complexité. En même temps, le monde qu'ils touchent lors de ces situations n'est pas didactisé, ils le rencontrent tel qu'il est avec toute la complexité qu'il véhicule. Nous avons donc un support pédagogique qui allie de la manière la plus souple qui soit le simple au complexe et le complexe à l'élémentaire.

La sortie-enquête, c'est finalement la simplicité de la curiosité que les enfants apprécient. Merci Célestin !

Pour optimiser l'intérêt pédagogique de la sortie-enquête telle que décrite ci-dessus par Sylvain Connac, il faut doter les élèves d'outils étayants non seulement pour préparer eux-mêmes au mieux l'activité et bien sûr pour en garder trace. Par exemple, une fiche-guide évite l'improvisation, permet la planification et rajoute de l'exigence au projet.

FICHE POUR ORGANISER UNE SORTIE

Pour organiser une sortie, tu peux essayer de répondre aux questions ci-dessous. Tu peux décider de travailler avec d'autres enfants.

LE PROJET	Le(s) responsable(s) :
Qu'est-ce que nous apprendrons ?	Ce que nous savons déjà
Pour faire quelles activités ?	

LE LIEU	À quel endroit ?		
Dans quelle ville ?	Adresse	Téléphone	Mail

LE GROUPE	Nombre d'enfants	Contacts
Nom des accompagnateurs		

LE TEMPS	Quel jour ?	
Combien de temps ?	Heure de départ	Heure d'arrivée

LES DÉPLACEMENTS	Par où passe-t-on ?		
À pied ☐	Bus de ville ☐	Autocar ☐	Autres

LE BUDGET	Transport	Activité	Autres
Enfants			
Adultes			
Total			

MATÉRIEL	Habits	Alimentation

Quelles autorisations faut-il demander ?

Qui écrit le mot pour les familles ?

Source : Sylvain Connac, Éric Joffre, Dominique Tiberi, « Fichier COOPÉRATION CITOYENNETÉ - pour agir maintenant sur son milieu », Production ICEM - pédagogie Freinet. Éditions ICEM, 2008. En ligne : icem-pedagogie-freinet.org/fichier-d-incitation-cooperation-citoyennete.

L'essentiel à retenir

Comment créer l'emploi du temps ?

- Selon l'organisation de l'école et du partage des différents locaux
- Selon le nombre d'heures réglementaire attribué pour chaque discipline
- Selon la fluctuation de la de concentration des enfants durant une journée

Et la première semaine ?

- Continuer l'apprentissage des règles de fonctionnement
- Donner des repères spatiotemporels aux élèves
- Réactiver les compétences en écriture, lecture et mathématiques
- Revoir les compétences transversales telles que les techniques de mémorisation

Un double parcours à mettre en place

- Des temps collectifs pour l'enseignement général
- Des temps personnalisés pour un accompagnement au plus près des besoins et capacités de l'élève

Que faire le premier jour ?

- Instaurer les premières règles de fonctionnement
- Distribuer le matériel dont l'indispensable cahier de liaison
- Mettre les élèves en activité

Et après ?

- Fixer des routines efficaces
- Entrer concrètement dans les apprentissages
- Réactiver et rebrasser régulièrement les connaissances
- Transformer l'imprévu en situation d'apprentissage

Comment différencier les apprentissages ?

- Par le plan de travail défini pour chaque élève après observation
- Par un accompagnement lors des activités pédagogiques complémentaires
- Par l'accompagnement éducatif en REP et REP+

Les sorties, support d'apprentissage

- Leur fixer des objectifs pédagogiques
- Les intégrer dans une séquence d'enseignement

DANS LA MÊME SÉRIE

Bien débuter en maternelle
Rachel Harent
4e trimestre 2019
Livre : Réf. W0018487
PDF : Réf. W0018489

Bien débuter en collège
Corinne Chaminade
Céline Teillet
Octobre 2019
Livre : Réf. W0018665
PDF : Réf. W0018664

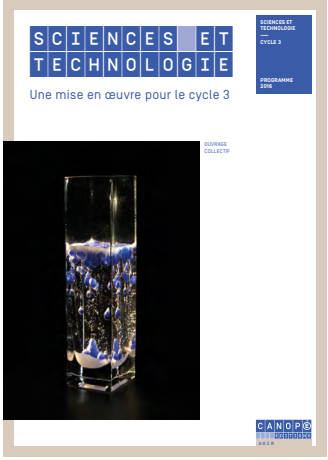
Bien débuter en lycée
Anne Pédron
Juillet 2019
Livre : Réf. W0017728
PDF : Réf. W0017894
En ligne : reseau-canope.fr/notice/bien-debuter-en-lycee.html

Bien débuter en lycée professionnel
Sabine Coste
Gilbert Crépin
Septembre 2019
Livre : Réf. W0017727
PDF : Réf. W0017896
En ligne : reseau-canope.fr/notice/bien-debuter-en-lycee-professionnel.html

SUR LA MÊME THÉMATIQUE

Faire de la grammaire
Au CP, CE1, CE2, CM1, CM2
En cours double au CE1-CE2 année 1, CE1-CE2 année 2 et CM1-CM2
Coordonnés par Françoise Picot
2016
8 livres (voir références en ligne)
8 PDF (voir références en ligne)
En ligne : https://urlz.fr/aREZ

Escape game Mathador
Sophie Allain,
Stéphanie De Mortain
et Rémy Massé
2019
Kit téléchargeable
Réf. W0017235
En ligne : reseau-canope.fr/notice/escape-game-mathador.html



Sciences et technologie
Une mise en œuvre pour le cycle 3
Ouvrage collectif
2018
Livre – Réf. W0012095
PDF – Réf. W0012094
En ligne : reseau-canope.fr/notice/sciences-et-technologie.html

Musique Prim
reseau-canope.fr/musique-prim

Enseigner l'anglais avec des albums d'Anthony Browne
Armelle Thieffry et Catherine Choquet
2017
Livre – Réf. W0002458
PDF – Réf. W0002458
En ligne : https://urlz.fr/aRFi

Les fondamentaux
reseau-canope.fr/les-fondamentaux

RESEAU-CANOPE.FR

CANOPÉ

ENSEIGNER À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

À DÉCOUVRIR

DIFFÉRENCIER SA PÉDAGOGIE

Découvrez la mise en pratique des recommandations issues de la conférence « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? ».

Ouvrage imprimé - Réf. W0022096 - 28,90 €

À DÉCOUVRIR

COLLECTION « PONT DES ARTS »

Une collection de magnifiques albums pour la jeunesse proposant un concept original pour aborder l'art par la fiction ! Des ressources pédagogiques adaptées aux nouveaux programmes contenant trois approches : littéraire, sensible, transversale, et une riche documentation proposée.

Dans la sélection

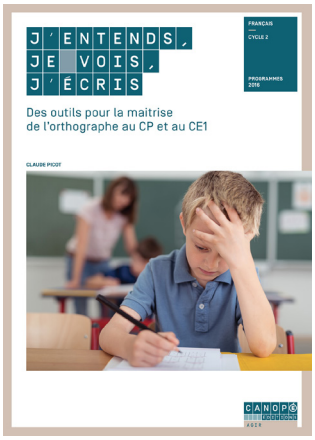
- *Une Poupée pour maman*, un album inspiré d'un objet africain : une poupée Ashanti | Réf. W0016131 - 14,95 €
- *Une maison fantastique* | Réf. W0020105 - 14,95 €
- *Albertine* | Réf. W0020258 - 14,95 €

RESEAU-CANOPE.FR
CANOPÉ
LE RÉSEAU DE CRÉATION
ET D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUES

SÉLECTION CANOPÉ

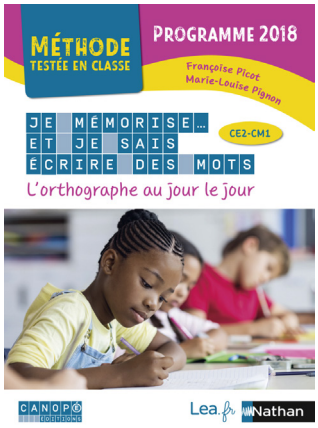
FRANÇAIS

COMPRENDRE LES ÉNONCÉS ET LES CONSIGNES
Un point fort du Socle commun
Livre 104 p.
Réf. W0018064 - 20,90 €

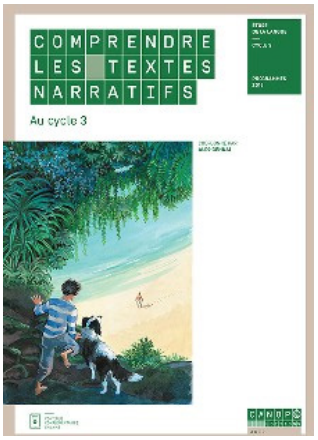


J'ENTENDS, JE VOIS, J'ÉCRIS
Des outils pour la maitrise de l'orthographe au CP et au CE1
Livre 220 p.
Réf. W0001623 - 22,90 €

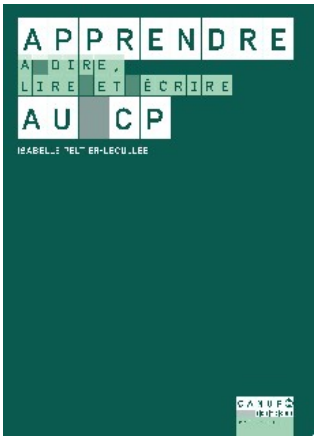
COLLECTION FAIRE DE LA GRAMMAIRE
Faire de la grammaire pour mieux lire et mieux écrire !
Un ensemble d'ouvrages du CP au CM2



Collection JE MÉMORISE... ET JE SAIS ÉCRIRE DES MOTS
Livre du maître et cahier de l'élève
Un ensemble d'ouvrages du CE2 au CM2



COMPRENDRE LES TEXTES NARRATIFS
au cycle 3
Livre
Réf. W0018067 - 26,90 €

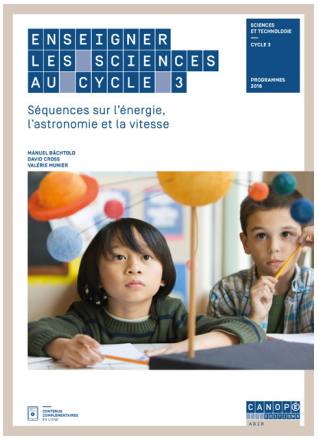


APPRENDRE À DIRE, LIRE ET ÉCRIRE AU CP
Livre
Réf. W0020466 - 26,90 €

SÉLECTION CANOPÉ

MATHÉMATIQUES ET SCIENCES

L'univers MATHADOR
Appli, jeu de dés, plateau de jeu...
En ligne : mathador.fr



ENSEIGNER LES SCIENCES AU CYCLE 3
Séquences sur l'énergie, l'astronomie et la vitesse
Réf. W0015076 - 20,90 €

ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES AU CM1
Des mises en activité pour approfondir les apprentissages
Réf. W0021701 - 25,90 €
Existe pour le CM2

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

DRÔLES DE MAISONS
Construction, espace, identité(s)
Réf. 250B0262 - 19,00 €

L'ART EN JEU
Créer, fabriquer, jouer
Livre 216 p.
Réf. W0010225 - 26,90 €

DANSER AVEC LES ŒUVRES DU MUSÉE
Démarche, outils pour concevoir des projets
Réf. W0022868 - 25,90 €

SÉLECTION CANOPÉ

AUTRES DISCIPLINES

EN-QUÊTE D'HISTOIRE
Situations-problèmes pour le cycle 3
Réf. W0018517 - 29,90 €

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE AU CYCLE 3
12 séquences pour découvrir et habiter le monde
Réf. W0014527 - 26,90 €

BIEN DÉBUTER EN ÉLÉMENTAIRE
Repères et clés pour l'enseignant
Réf. W0018505 - 22,90 €

ENSEIGNER L'ANGLAIS
Avec des albums d'Anthony Browne
Livre 216 p.
Réf. W0002458 - 22,90 €

DÉCOUVRIR L'ANGLAIS
Avec des albums de jeunesse
Livre
Réf. W0012711 - 22,90 €

RETROUVEZ SUR RESEAU-CANOPE.FR
- Toutes les ressources gratuites et payantes.
- Les actualités de Réseau Canopé.
- La programmation des événements dans votre Atelier Canopé.
- L'offre de services.

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

RESEAU-CANOPE.FR
CANOPÉ
LE RÉSEAU DE CRÉATION ET D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUES

Abonnement Canopé

Découvrez les services et avantages réservés à nos abonnés

- Des réductions sur nos ouvrages
- Emprunt de ressources
- Des invitations privées à nos événements
- Des webinaires exclusifs
- Accès à des services numériques
- Des réductions sur les expositions itinérantes du Munaé

Et encore d'autres avantages dans votre Atelier !

Découvrez nos formules d'abonnement et trouvez celle qui vous correspond !

cano.pe/abonnement

AGIR
POUR VOUS
ACCOMPAGNER
AU QUOTIDIEN

À quoi dois-je penser pour la rentrée ? Comment accueillir mes élèves dans la classe ? Qui sont les personnes ressources à solliciter au quotidien ? Comment élaborer ma propre pédagogie et sur quels outils et données m'appuyer ?
En alliant informations théoriques et conseils pratiques, la série « Bien débuter en » vous accompagne dans votre prise de poste. Les clés, repères, retours d'expériences et outils proposés vous aideront à entrer dans le métier et à comprendre les enjeux de votre nouveau lieu d'affectation.
L'ouvrage *Bien débuter en élémentaire* répond à vos questionnements pour :
- développer vos postures et gestes professionnels ;
- créer des conditions favorables aux apprentissages ;
- optimiser vos pratiques et vos conduites de classe.

Cette série s'adresse aux nouveaux enseignants, aux étudiants en sciences de l'éducation, et à tous les enseignants qui souhaitent actualiser leurs pratiques.

Ben Aïda est professeur des écoles en REP à Carcassonne, titulaire du CAFIPEMF et d'un master Formation de formateurs de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, membre du comité de rédaction du CRAP-Cahiers pédagogiques, coformateur d'un groupe d'analyse de pratiques professionnelles, coauteur d'outils pédagogiques coopératifs promouvant la personnalisation des apprentissages. Investi dans la formation professionnelle initiale et continue, il milite pour la dimension ingéneriale des missions enseignantes et pour une pratique réflexive au service de tous les élèves.

Cet ouvrage existe en version imprimée.

CANOPÉ ÉDITIONS
AGIR

Cet ouvrage est édité avec le soutien de la MAIF

ISSN 2425-9861
ISBN 978-2-240-05108-0
Réf. W0018507