

DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT en DÉCLOISONNEMENT ÉLARGI



Pour une personnalisation intégrée et préventive

**Ecole Pierre et Marie Curie
12 rue des Ecoles – 57140 WOIPPY
Réseau Ambition Réussite (RAR) de Woippy**

**Cathia Batiot
Professeur référent**

Sommaire

1	GENÈSE DU DISPOSITIF	3
1.1	Éléments de réflexion	3
1.2	Organisation existante.....	4
1.3	Choix opérés.....	4
1.4	Effets attendus.....	4
2	DESCRIPTION DU DISPOSITIF	5
2.1	L'établissement concerné.....	5
2.2	Les effectifs engagés	5
2.3	Modalités de mise en œuvre.....	5
2.4	Emploi du temps.....	7
3	FONCTIONNEMENT DU DISPOSITIF	9
3.1	Programmations et progressions harmonisées	9
3.2	Modes de regroupement	10
3.3	Constitution des groupes	13
4	PRATIQUE COLLABORATIVE	15
4.1	Quels principes ?	15
4.2	Polyvalence ou spécialisation ?.....	16
4.3	Évolution des pratiques professionnelles.....	18
5	COMMUNICATION AUX ÉLÈVES ET À LEURS FAMILLES	21
5.1	Quelles explications aux élèves et à leur famille ?.....	21
5.2	Organisation matérielle.....	22
5.3	Avantages de cette organisation	23
5.4	Inconvénients de cette organisation	23
5.5	Choix de gestion des classes.....	24
5.6	Enquête de fin d'année	25
5.7	En conclusion	25
6	ÉVALUATION	26
7	AJUSTEMENTS	26
8	ACCOMPAGNEMENT DE L'ACTION	27
9	BILAN	27
10	PERSPECTIVES pour l'année 2010-2011	28
11	TABLE DES ANNEXES	29

1 GENÈSE DU DISPOSITIF



"La politique d'éducation prioritaire vise à corriger les effets des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire. Depuis la relance de l'éducation prioritaire en 2006, l'objectif central est la maîtrise du socle commun par tous les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire et la réduction des écarts de réussite scolaire entre les élèves scolarisés en réseaux « ambition réussite » ou en réseaux de réussite scolaire et ceux des autres écoles et collèges."

Site Eduscol

1.1 Éléments de réflexion

Depuis septembre 2008, les enseignants en R.A.R. ont la possibilité de proposer aux élèves des heures d'Accompagnement Educatif qui viennent compléter les deux heures hebdomadaires dédiées aux élèves en difficultés d'apprentissage.

Il est toutefois nécessaire d'intervenir différemment :

✓ Agir avant que l'élève ne soit en difficulté

Le soutien intervient généralement dans une situation peut-être déjà compromise (nous avons constaté, dans notre R.A.R., une dégradation des résultats de certains élèves qui obtenaient pourtant des scores élevés aux évaluations CE2 que nous avons continué de faire passer à nos élèves).

Une personnalisation a priori doit donc être envisagée.

✓ Prendre en compte tous les profils d'élèves

Il nous faut rechercher la progression maximale de chaque élève (référence à ses potentialités) et, pour tous, la validation du palier 2 du Socle Commun (référence au programme).

Nos interventions doivent donc prendre en compte chaque profil d'élève.

✓ Eviter l'extraction stigmatisante

Un élève en difficulté ne doit pas être étiqueté comme tel, ni extrait du groupe classe et de son fonctionnement régulier. Le coût d'opportunité serait alors trop élevé (l'élève sorti pour une séance personnalisée y perd plus qu'il n'y gagne).

La lutte contre l'échec passe alors par une redéfinition du contrat pédagogique et des formes d'intervention, dont le soutien (aide personnalisée ou accompagnement éducatif) devient l'une des facettes.

1.2 Organisation existante

Dans l'ensemble des écoles du Réseau de Woippy, des alignements horaires en mathématiques et français ont été mis en place depuis 2007, et ce pour chaque niveau du cycle III, afin de mettre en place des groupes de compétences.

Ils fonctionnent une heure par semaine (soit deux heures hebdomadaires) et ont contribué à améliorer les scores de nos élèves aux évaluations d'entrée en sixième (que le R.A.R. a choisi de continuer à soumettre aux élèves jusqu'en 2008).

1.3 Choix opérés

Il apparaît donc indispensable d'envisager une pédagogie personnalisée, entièrement intégrée à la pratique enseignante, fondée sur une évaluation rigoureuse et une régulation continue des apprentissages, qui préviendrait les difficultés et l'échec plutôt que d'y remédier.

Ainsi est née, avec l'incitation de l'article 34 de la loi d'orientation du 23 avril 2005, la volonté de modifier l'organisation de la classe et d'agir sur la façon traditionnelle de gérer le groupe classe en explorant toutes les possibilités du fonctionnement en groupes restreints.

1.4 Effets attendus

La construction de compétences par le biais de modes de regroupement personnalisés, organisés autour d'emplois du temps alignés, fait évoluer favorablement l'ensemble des élèves de notre RAR dans leur **rapport au savoir**.

L'évolution de nos élèves dans des modes de regroupement variés favorise l'acquisition des compétences du **Socle Commun**.

Les élèves relevant de ce dispositif auront des **scores aux évaluations nationales** proches des scores nationaux.

Les pratiques collaboratives induites par ce dispositif auront des **effets formateurs** sur l'équipe enseignante impliquée.

2 DESCRIPTION DU DISPOSITIF



2.1 L'établissement concerné

L'école Pierre et Marie Curie, qui fait partie du R.A.R. de Woippy, accueille 382 élèves (dont 99,45 % de PCS défavorisées à l'entrée à l'école). Ses bâtiments, entièrement rénovés, demeurent enclavés dans une zone urbaine sans verdure.

Face à cette précarité, de nombreuses actions menées dans le cadre de la Réussite Educative et une équipe pédagogique dynamique et volontaire, engagée prioritairement sur la maîtrise de la langue.

En 2007, 7,3 % d'élèves présentaient des difficultés lourdes à l'issue des évaluations nationales CE1. Ce taux était, la même année de 24,5 % en CM2.

2.2 Les effectifs engagés

Trois classes de CM1, soit 57 élèves pour l'année scolaire 2009-2010, sont concernés. Elles sont encadrées par trois enseignants, un professeur référent, PERAR, (moi-même) et trois Assistantes Pédagogiques.

2.3 Modalités de mise en œuvre

Le dispositif concerne, au cours des années scolaires 2009-2010 puis 2010-2011, les trois classes de Cycle III, deuxième puis troisième année. Cela représente, pour cette première année, 57 élèves de notre R.A.R.

Ce dispositif s'articule autour de plusieurs axes :

- ✓ Alignement optimal des emplois du temps des trois classes de CM1, permettant de diversifier les modes de regroupement et de personnaliser les interventions ;
- ✓ Salles de classes contiguës (gain de temps pour des déplacements nombreux) ;
- ✓ Une heure de concertation hebdomadaire prise sur l'heure d'Enseignement religieux des élèves (les autres étant pris en charge par les Assistantes Pédagogiques) ;
- ✓ Au terme d'une période déterminée au préalable par l'équipe, une semaine « passerelle » peut être mise en place, corrélée aux livrets de compétences des élèves ;
- ✓ Partenariat avec un enseignant-chercheur (M. Kara de l'Université Paul Verlaine de Metz) dans le cadre d'une recherche-action autour de la conceptualisation de l'écrit;
- ✓ Modes de regroupement adaptés aux activités d'apprentissage.

2.4 Emploi du temps

✓ Présence PERAR	✓ Présence AP
Groupe Classe	
Groupes de compétences	
Groupes de recherche / de travail / de production	

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
8.15	EPS Cosec ✓	Lecture Offerte Enseignant	FRANÇAIS Grammaire	Lecture offerte Élève
		FRANÇAIS Poésie		FRANÇAIS Vocabulaire
		FRANÇAIS Orthographe	ASP Mémoriser et Ecrire des Mots	
9.00		ASP Mémoriser et Ecrire des Mots	FRANÇAIS Ateliers d'écriture	FRANÇAIS Ateliers de Compréhension
9.15	FRANÇAIS Ecriture Copie, Dictées	✓ TBI ✓ Info ✓ BCD	✓ TBI ✓ Info ✓ BCD	✓ Info ✓ BCD
10.00				
10.20	LANGUE VIVANTE	RELIGION AP pour CONCERTATION	GEOGRAPHIE	LANGUE VIVANTE
11.00	MATHÉMATIQUES Nombres & Calcul ✓ Info ✓ TBI	MATHÉMATIQUES Géométrie ✓ TBI ✓ Elco ✓ BCD	MATHÉMATIQUES Grandeurs & Mesures ✓ TBI ✓ Info ✓ Elco	MATHÉMATIQUES Nombres & Calcul ✓ Info ✓ TBI
11.45				
13.45	FRANÇAIS Conjugaison	FRANÇAIS Conjugaison	ORCHESTRE À L'ÉCOLE	EPS & Gestion de données
14.05	ASP Calcul mental	ASP Géométrie mentale		ASP Jeux mathématiques
14.30	Ateliers Sciences / Arts / Histoire ✓	Ateliers Sciences / Arts / Histoire ✓		ASP Calcul mental
15.00				
15.10	Ateliers Sciences / Arts / Histoire ✓ Classe enseignant ✓ TBI	Ateliers Sciences / Arts / Histoire ✓ Classe enseignant ✓ TBI	EPS Préau / Cour ✓ Préau / Cour ✓ Préau / Cour	Ateliers Sciences / Arts / Histoire ✓ Classe enseignant ✓ TBI
16.15				

Après être parvenue à finaliser, avec l'équipe enseignante, cet emploi du temps, il a fallu élaborer un mode de fonctionnement commun, compromis acceptable entre l'autonomie de chacun et la cohérence du dispositif.

En voici les points essentiels :

- ✓ Ateliers de Systématisation de Procédures (ASP) quotidiens en mathématiques et français : calcul et géométrie mentaux ;
- ✓ Progressions et évaluations communes ;
- ✓ Méthode d'orthographe identique ("*Je mémorise... et je sais écrire des mots L'orthographe au CM1*", CDDP de la Marne, 2006) ;
- ✓ Pratiques d'enseignement et d'évaluation réinterrogées, notamment dans le cadre de l'introduction du Socle Commun ;
- ✓ Outils de gestion de classe harmonisés (en particulier, adoption du système des "ceintures de comportement": une ceinture est une progression de compétences. A chaque niveau de compétences les enfants se voient signifier une couleur et de nouveaux droits et devoirs qui lui sont liés) ;
- ✓ Amélioration de la communication avec les familles (un tel fonctionnement exigeant une transparence accrue: voir plus loin, en 3.2).

D'autres éléments ont été harmonisés, qui seront développés plus loin.

A noter : certains élèves font partie de l'"Orchestre à l'école" (activités musicales et instrumentales soutenues, partiellement intégrées au temps scolaire, dans le cadre du Programme de Réussite Educative).

3 FONCTIONNEMENT DU DISPOSITIF



3.1 Programmations et progressions harmonisées

L'ensemble des outils a été élaboré lors des deux journées de travail dont l'équipe a pu bénéficier, grâce au soutien de l'I.E.N. de circonscription, Monsieur Felici.

En mathématiques, l'équipe a décidé de baser sa progression spiralée sur les recherches menées par l'équipe de didactique des mathématiques de l'INRP : ERMEL (voir **ANNEXES 1 & 2**).



En français, les contenus ont également été fixés de manière collégiale, en tenant compte des axes de travail privilégiés dans notre R.A.R. et du fait que nous nous engageons dans une recherche-action avec M. Kara, sur la conceptualisation de l'écrit (voir **ANNEXE 3**). Comme expliqué *supra*, une méthode orthographique, basée sur l'analyse du système écrit faite par Nina Catach, a été choisie par les trois enseignants (cf. ci-contre).

En EPS, les enseignants se sont accordés sur les ateliers à mettre en place chaque lundi (voir **ANNEXE 4**), chaque jeudi étant dédié à l'orientation. Les créneaux horaires du vendredi ont été consacrés à l'"endurance filée" (progression annuelle faite par l'élève lui-même sous forme de graphique).

3.2 Modes de regroupement

3.2.1 *Choix de l'équipe enseignante*

Comme le montre l'emploi du temps, les élèves sont en groupe classe pendant 5 h 30 (textes officiels : "*En tout état de cause, [...] l'horaire de décloisonnement ne devra pas excéder une limite qui sera de l'ordre de [...] six heures pour le cycle des approfondissements*").

On le voit, l'espace de la classe a été redéfini, ses frontières sont devenues perméables. Elle ne disparaît pas, mais devient un mode de groupement parmi d'autres.

Ces modes de regroupement ont varié selon les activités :

- Groupe classe : apprentissages généraux en orthographe, grammaire, vocabulaire et conjugaison, ASP, géographie et lectures offertes ;
- Groupes de compétences : apprentissages généraux, en mathématiques et français ;
- Groupes de besoins : homogènes sur les compétences ciblées, pour la reprise ou l'approfondissement avec des élèves nécessitant le même type de réponse pédagogique (notamment dans le cadre d'éventuelles semaines « passerelles ») : en mathématiques et français ;
- Groupes de recherche : hétérogènes, en Arts, Sciences et Histoire ;
- Groupes de travail ou de production : regroupement d'élèves par cooptation en vue d'un projet commun, en Arts, Sciences et Histoire.

Ces modes de groupement, prévus *a priori*, ont évolué : l'équipe enseignante a choisi de se répartir les enseignements, afin d'approfondir leurs domaines d'intervention respectifs tout en continuant de travailler avec les 57 élèves.

Le choix de travailler systématiquement en groupes restreints a également été revu : il n'était pas souhaitable de continuer à demander à nos Assistantes Pédagogiques d'assumer l'introduction de notions nouvelles en mathématiques, même si ces séances étaient analysées conjointement lors de notre concertation hebdomadaire.

Bien entendu, l'objectif final de chaque séance est le même pour tous les élèves, à savoir la maîtrise d'une ou de plusieurs connaissances et compétences ciblées. Cela

permet d'éviter deux écueils : entrer dans une dynamique sélective et recréer des "filières" (bons élèves / mauvais élèves).

Cette organisation a obligé les enseignants à considérer un niveau de gestion "interclasses", sensiblement plus complexe et, nous allons le voir, plus exigeant qu'il ne peut l'être traditionnellement.

Enfin, l'implication des Assistantes Pédagogiques (AP) les a, comme les enseignants, contraintes à adapter leurs interventions aux spécificités du dispositif.

3.2.2 Rôle des Assistantes Pédagogiques : un témoignage

Nous avons collaboré avec les professeurs des écoles de deux façons :

- ✓ *soit en co-intervention : nous étions alors en classe avec l'enseignant et participions à la séance que le professeur dirigeait ;*
- ✓ *soit par ateliers : les élèves, divisés en groupes, sortent de la classe. C'est l'AP seule qui sera chargée de conduire la séance.*

Dans le dispositif CM1 de l'école Pierre et Marie Curie :

Les AP et les enseignants ont principalement travaillé sous forme d'ateliers. Nous avons les élèves les plus en réussite. Les groupes étaient composés de douze élèves maximum (les groupes les plus en difficulté étant plus restreints). Ces groupes changeaient selon l'heure, le jour et la période, en fonction des compétences travaillées. Aussi cela a-t-il demandé un certain temps d'adaptation.

Pour chaque séance, un professeur nous donnait une fiche de préparation très détaillée. Ces fiches contenaient les objectifs de séance, les exercices d'application et les traces écrites. Nous participions donc à toute la séquence et pouvions nous rendre compte des progrès des élèves, donc mieux les aider en cas de difficulté.

Les autres classes avaient un fonctionnement différent :

En CE2, une fois par semaine les élèves étaient également répartis en groupe lors des ateliers de mathématiques et de français. Mais nous découvrons la séance et les fiches en même temps que les élèves. Cela a parfois posé des problèmes au niveau de la

compréhension et de la correction. Les objectifs ne nous étaient pas toujours clairement explicités et cela a compliqué la passation des consignes.

Au CM2, un problème différent s'est posé, surtout en fin d'année. Les élèves pris en charge par les AP étaient les élèves les plus en réussite et souvent également, les plus rapides. Aussi n'avions nous qu'un rôle mineur, qui consistait en la passation des consignes et en la correction. De plus, les corrections n'étaient pas communiquées et on a pu constater des divergences de correction.

Ainsi l'organisation du dispositif CM1 s'avère être la plus performante pour les AP : nous avons disposé de toutes les données nécessaires à la conduite d'une séance, participé à toute la séquence, ce qui a permis un meilleur suivi des élèves.

Cependant ce dispositif a rencontré diverses difficultés, principalement matérielles:

Une des premières difficultés rencontrées a été la gestion des groupes. En effet, les groupes changeant régulièrement, il a fallu un temps d'adaptation aux élèves, mais également aux AP pour pouvoir se repérer dans les groupes. Ainsi, en début d'année, à chaque nouvelle période, on devait rediriger les élèves.

Tout le travail élaboré en ateliers était conservé par les élèves dans une pochette. Nous nous sommes vite heurtés à des difficultés d'organisation, les élèves ayant beaucoup de mal à retrouver dans leur pochette les séances précédentes. Cela a posé des problèmes lorsqu'il fallait, par exemple, corriger les exercices de la séance précédente.

Ensuite, nous avons souvent été confrontées à des absences de matériel. Les élèves partaient en ateliers sans avoir vérifié leur matériel. Ainsi lors des séances de géométrie par exemple, beaucoup d'élèves descendaient sans compas, ni équerre, voire même sans feuille. Cela provoquait au début des allers-retours incessants, qui faisaient perdre énormément de temps. Il a donc fallu prévoir des pochettes, pour chaque intervenant, contenant du matériel. En effet nous étions souvent dans des salles différentes et non équipées pour faire cours tel que la salle informatique, la BCD ... Il a donc fallu faire des aménagements.

Le dispositif CM1 a ainsi permis aux AP de suivre les progrès des élèves tout au long de l'année. Au final, même si les groupes changeaient selon les périodes, les AP retrouvaient toujours plus ou moins les élèves les plus en réussite. Ce dispositif a permis

une meilleure connaissance des élèves, de leurs réussites et de leurs difficultés afin de les aider au maximum.

Le temps de concertation des professeurs nous a également permis de suivre les élèves dans leur classe. En effet, cette heure permet aux élèves de travailler en autonomie ou de profiter de la présence de l'AP pour revenir sur un problème rencontré en ateliers. La concertation des enseignants a donc permis une remédiation pour certains élèves, notamment en mathématiques où plusieurs notions ont souvent été retravaillées avec l'AP.

Mon regard en tant que future Professeur des Ecoles :

Etant lauréate du CRPE, mes années d'expérience en tant qu'Assistante Pédagogique auront certainement des incidences sur mon entrée dans le monde enseignant.

Ce dispositif m'aura permis d'expérimenter des techniques de gestion de classe différentes, tant en co-intervention que lors de la prise en charge de groupes restreints.

Le cadrage strict de l'emploi du temps m'a contrainte à mener chaque séance de manière très rigoureuse : cela obligeait à être très réactive face aux difficultés ou facilités rencontrées par le groupe restreint, ce qui me sera profitable dans ma future pratique.

En conclusion, mon implication dans le dispositif m'a montré l'intérêt d'ouvrir sa pratique au travail collaboratif et aura aiguisé mon regard sur les élèves, leurs modes d'apprentissages.

3.3 Constitution des groupes

Il nous a fallu introduire la plus grande rigueur dans la gestion des groupes, tout en veillant à "brouiller les cartes" pour éviter toute stigmatisation.

Cela s'est fait naturellement, notre mode d'organisation prévoyant de rebrasser les groupes à chaque séance, en français et mathématiques, en fonction des niveaux atteints par chaque élève dans les compétences ciblées : lorsque tous les élèves sont répartis dans différents groupes, la stigmatisation est, *de facto*, moindre.

Concrètement, à chaque début de période, les élèves ont été évalués en français et mathématiques sur les notions qui allaient être travaillées.

Pour les créneaux EPS, les élèves ont eu la possibilité de choisir leur atelier (chaque lundi) en fonction de la ceinture de comportement qu'ils possédaient (les plus "avancés" choisissaient les premiers).

Une répartition des élèves à l'aide d'un sociogramme (**ANNEXE 5**) a été envisagée, puis abandonnée pour deux raisons :

- ✓ cela n'a finalement pas été utile pour les heures de Sciences, Arts et Histoire ;
- ✓ ce mode de groupement, basé sur les affinités entre élèves, donne des résultats peu probants, voire décevants.

3.3.1 Début d'année scolaire

En septembre 2009, les élèves ont passé les évaluations diagnostiques du protocole de notre R.A.R. (**ANNEXES 6 à 9**), qui nous ont permis de situer les élèves dans différents champs de compétences, en français et mathématiques.

Pendant dix jours, ils sont restés dans leurs groupes classes de référence afin que les enseignants puissent poser les jalons de l'année scolaire (ceintures de comportement, etc.).

Les premiers modules mis en place en groupes restreints ont porté sur la lecture de consignes (**ANNEXE 10**) et la lecture d'énoncés mathématiques (**ANNEXE 11**).

Les élèves ont passé les évaluations diagnostiques qui y correspondaient. Le PERAR s'est alors chargé de constituer les groupes, tout en remettant à chaque enseignant le profil des élèves de sa classe : préparation des groupes, répartition des élèves et synthèse par classe (les documents utilisés figurent en **ANNEXE 12**).

3.3.2 Par la suite

Dès que les évaluations ont été analysées, les groupes ont pu se constituer dans les domaines voulus (les créneaux afférents apparaissent en jaune dans l'emploi du temps).

L'équipe s'est réunie chaque semaine, comme prévu dans l'emploi du temps.

Pour toutes les périodes suivantes, la démarche a été la même que celle décrite en **ANNEXE 12** (évaluation diagnostique, travail en groupes restreints, évaluation sommative).

Deux des modules développés lors du créneau "Compréhension" sont présentés en annexe : lecture d'inférences (**ANNEXE 13**) et cohérence textuelle (**ANNEXE 14**).

Pour chaque séance de chaque créneau, une attention particulière a été portée sur le temps de travail engagé de l'élève (à distinguer du temps imparti, horaires officiels et du temps alloué, horaire en emploi du temps). Notre organisation laissait en effet craindre une perte de temps due aux déplacements des enfants d'une salle à l'autre.

Toutefois, et très objectivement, il est évident que le temps effectivement perdu à circuler dans les couloirs (réduit du fait que toutes les salles utilisées se trouvaient dans la même aile de l'école) était largement rattrapé par le fait que les élèves, étant peu nombreux dans les groupes, ont bénéficié de temps d'enseignement pendant lesquels ils étaient bien plus actifs qu'en classe entière (ce que l'on nomme le temps engagé).

4 PRATIQUE COLLABORATIVE

4.1 Quels principes ?

Les préparations des créneaux de français et mathématiques étaient réparties entre les enseignants titulaires des classes et la PERAR.

En début d'année, puis de chaque période, les professeurs ont réfléchi ensemble aux objectifs et aux démarches à adopter pour chaque domaine.

Tout au long de l'année, il s'est agi d'un véritable travail d'équipe, réflexif et dynamique, qui a également permis de confronter plusieurs regards sur un enfant, et de jouer sur divers registres relationnels et didactiques.

Ce mode de fonctionnement collaboratif, qui a l'avantage d'alléger la tâche de préparation de chaque enseignant, a cependant demandé une grande rigueur à l'équipe et le temps gagné sur les préparations était en grande partie repris sur celui nécessaire d'une part à l'appropriation des préparations d'un collègue, et d'autre part au travail d'explicitation qu'a demandé chaque fiche de préparation, puisque destinée à être mutualisée (voir en **ANNEXE 15** plusieurs fiches destinées à la mutualisation, en géométrie).

Enfin, une attention particulière a été portée aux démarches didactiques, afin que la différenciation aille bien au-delà de l'aspect structurel. On sait en effet que les groupes restreints ne sont rien sans une modification des pratiques pédagogiques. Cela s'est traduit par une part importante donnée aux interactions et confrontations des travaux, au tutorat entre pairs et au travail collaboratif des élèves.

4.2 Polyvalence ou spécialisation ?

La polyvalence est une des pierres angulaire du métier d'enseignant au premier degré. A celle-ci s'ajoute le fait d'avoir un seul groupe classe durant toute l'année. Il convient donc d'avoir des compétences dans toutes les disciplines d'enseignement quelles que soient ses préférences personnelles. Bien que l'enseignement au premier degré puise son essence dans cette pluralité, il est opportun de se questionner sur l'efficacité d'une telle singularité par rapport au second degré.

« Choisissez un travail que vous aimez et vous n'aurez pas à travailler un seul jour de votre vie. »

Confucius

A l'école primaire, le français et les mathématiques sont prépondérants. Si les programmations et progressions pour ces disciplines sont clairement établies, les élèves doivent souvent mobiliser leurs compétences en ces dernières de manière transversale dans toutes les autres disciplines, au-delà des heures dévolues au français ou aux mathématiques. Partant de ce constat, il apparaît primordial que l'enseignant du premier degré ne s'éloigne pas du caractère pluridisciplinaire de sa pratique. Pourtant, sommes nous certains d'être les plus efficaces, les meilleurs, dans toutes les disciplines ? De toute évidence, non. De par notre formation

universitaire, de par nos préférences, ou simplement nos qualités intrinsèques, nous pouvons hiérarchiser en toute objectivité les domaines où nous saurons transmettre le mieux nos connaissances. Quel enseignant du premier degré peut s'enorgueillir de mettre sur le même pied d'égalité, avoir la même dévotion, le même dynamisme pour toutes les disciplines ? On n'enseigne jamais mieux que ce qui nous plaît parce que l'on veut faire partager ce plaisir.

Sans nous exonérer de notre métier de généraliste, nous avons fait le choix de nous répartir, en fonction de nos attraits, trois disciplines les après-midi : l'histoire, les arts et les sciences.

Grâce à l'harmonisation des nos trois emplois du temps, nous avons travaillé chaque semaine sur une même séance avec les trois groupes classes. Dans la même tranche horaire, lorsqu'une classe assistait à une séance d'histoire, l'autre était en arts et la troisième en sciences. Les rotations se sont faites le lundi, le mardi et le vendredi.

Nous avons vite perçu les intérêts d'une telle organisation :

- Du point de vue purement institutionnel, le programme pour les trois disciplines a été rempli au-delà de ce qu'il est habituellement lorsque nous avons à faire seuls les trois disciplines avec sa classe. L'explication réside essentiellement dans la nécessité d'être cohérent avec le travail des autres collègues. Cette « pression » fut source d'émulation et gage de rigueur.

- Du point de vue didactique, le fait d'effectuer trois fois par semaine une même séance nous a permis d'effectuer des remédiations avec une grande réactivité. Ainsi, nous avons pu faire preuve, en fonction des groupes classes, d'une plus grande capacité d'anticipation notamment concernant les représentations des élèves. A ce titre, notre organisation a eu des vertus auto formatives.

- D'un point de vue pédagogique, nous avons eu l'opportunité d'affiner nos interventions, nos modes de communication, notre écoute.

- Du point de vue des élèves nous avons ressenti une bonne implication générale et des résultats aux contrôles satisfaisants.

- Du point de vue personnel, les satisfactions furent surtout de deux ordres : d'une part, nous avons pris beaucoup de plaisir à distiller une discipline qui nous

est chère, d'autre part, la charge de travail fut allégée du fait de la répartition des tâches. Nous sommes donc allés plus en profondeur dans les connaissances transmises.

Le bilan de notre expérience est donc très positif et a mis en lumière un aspect non prévu au départ : la connaissance objective du niveau de l'élève, indépendamment de l'enseignant.

« Appliquez-vous à garder en toute chose le juste milieu. »

Confucius

Sans aller dans l'excès d'une spécialisation pour chaque discipline, comme au secondaire, il semble donc intéressant, tout en conservant l'identité généraliste de l'enseignement au premier degré, de laisser s'exprimer, à un moment donné, ses préférences dans une matière, pour transmettre le meilleur de soi. Notre organisation est une piste à emprunter car elle a permis aux élèves et aux enseignants d'en tirer des bénéfices non négligeables.

4.3 Évolution des pratiques professionnelles

Éléments de réflexions de Louis CACCIATORE, Professeur des Ecoles en cycle 3 à Pierre et Marie Curie de WOIPPY depuis septembre 1995.

4.3.1 Qu'est ce qui a fondé mon adhésion au projet ?

Pour être honnête, je n'ai pas adhéré tout de suite avec enthousiasme au projet.

Quinze ans d'exercices en ZEP et en RAR m'ont permis d'acquérir une expérience certaine et de mettre en place des pratiques pédagogiques devenues bien « rôdées » voire sécurisantes et sans fausse modestie validées par ma hiérarchie.

Par conséquent, a priori cela n'était pas forcément évident et « confortable » pour moi de me lancer dans ce nouveau dispositif.

Mais après réflexion, j'ai estimé que j'avais une réelle opportunité de me remettre en question (même si je l'ai fait tout au long de ma carrière) et qu'il fallait prendre des risques pour progresser.

J'ai ainsi « accepté de relever le défi » face à des collègues plus jeunes.

4.3.2 Les différences avec la situation antérieure

Depuis que j'enseigne, j'ai toujours bien sûr échangé, collaboré avec les collègues mais souvent ces échanges ont un côté plus formel que réel.

Avec la mise en place de ce nouveau dispositif, s'est instauré un véritable travail d'équipe avec mes deux collègues du CM1, avec la PERAR et les assistantes pédagogiques.

J'ai vraiment appris à partager, à échanger, à dialoguer, à mutualiser les pratiques.

J'ai finalement trouvé « confortable » que le pilotage des activités et des apprentissages ainsi que le choix et la maîtrise des outils d'évaluation et de validation se fassent par l'intermédiaire de différentes personnes.

L'alignement des emplois du temps, l'harmonisation des programmations et des progressions, notre souci constant du dialogue nous a obligé, si besoin était, d'être encore plus rigoureux et plus réactifs.

4.3.3 Satisfactions

Tout d'abord, dans ce dispositif de travail en groupe de compétences, j'ai trouvé que pour les élèves, les objectifs et les contenus d'apprentissage sont moins opaques et mieux explicités. J'ai constaté également davantage de motivation chez la plupart des élèves, ce qui a favorisé une plus grande participation et plus d'expression, même de la part des élèves les plus réservés.

Le travail en groupes restreints a donc véritablement permis de prendre en compte les différences entre enfants.

Je revendique la polyvalence de l'enseignant du premier degré. Pourtant la polyvalence réelle diffère sensiblement de la polyvalence formelle.

Tout le monde sait bien que si l'écart entre l'horaire déclaré dans l'emploi du temps en Français et en Mathématiques s'écarte peu de l'horaire effectivement pratiqué, il n'en est pas de même pour certaines matières comme les matières artistiques ou l'EPS.

Grâce à la mise en place dans notre dispositif d'échanges de service l'après-midi en Arts Plastiques, en Sciences et en Histoire, notre cohorte d'élèves a bénéficié d'apprentissages structurés dans ces différentes disciplines.

Par conséquent, je pense que ce dispositif a apporté une plus-value pédagogique réelle à nos élèves.

Il faut bien sûr attendre les résultats aux évaluations nationales CM2 de l'année prochaine pour pouvoir quantifier cette plus-value.

Quant à moi, ce dispositif innovant a eu un effet dynamisant sur ma pratique professionnelle où j'ai véritablement découvert le travail d'équipe.

Enfin, l'école n'a jamais été aussi bousculée par l'arrivée d'une nouvelle technologie que celle issue du numérique et bien sûr, nous avons dû intégrer le numérique, de manière raisonnée, dans nos pratiques pédagogiques.

*« La pierre n'a point d'espoir d'être autre chose que pierre.
Mais de collaborer, elle s'assemble et devient temple. »*

Antoine de Saint Exupéry

5 COMMUNICATION AUX ÉLÈVES ET À LEURS FAMILLES



5.1 Quelles explications aux élèves et à leur famille ?

5.1.1 Réunion de rentrée pour les parents

Nous avons communiqué rapidement auprès des parents en faisant une réunion de rentrée commune aux trois classes de CM1 pour expliquer le fonctionnement des ateliers précisément et mettre en avant le suivi individuel des enfants qui en découlerait. Nous avons profité de ce temps pour présenter tous les intervenants aux parents présents.

Les parents étaient très enthousiastes face au dispositif. Ils ont compris que nous expérimentions quelque chose de nouveau dans le but principal de faire progresser tous les enfants.

Les parents absents ce soir-là, ont été reçus individuellement, plus tard.

Malheureusement, une partie des familles n'a pas eu cette information soit parce qu'elles ne sont pas impliquées scolairement, soit parce qu'elles ont du mal à débloquer du temps ou encore parce qu'elles rejettent l'école.

Point à améliorer :

- *Faire un récapitulatif papier à communiquer aux parents par l'intermédiaire des élèves.*

5.1.2 Explication pour les élèves

Nous avons expliqué très simplement aux enfants le décroisement en nous appuyant sur leur expérience passée. En effet, les élèves de CE2 avaient aussi suivi des ateliers en français et en maths, deux heures par semaine, donc en connaissaient le fonctionnement, ainsi que les professeurs référents.

5.2 Organisation matérielle

Cette partie a été un vrai casse-tête et nous n'avons pas encore trouvé la solution idéale.

- Le repérage dans le temps : A la conception de l'emploi du temps commun, nous avons placé les ateliers aux mêmes horaires chaque jour donc cela a aidé au repérage. Pour le fonctionnement et vers une autonomie des élèves : nous avons créé un sous-main, une feuille imprimée recto verso en format A3 et plastifiée sur laquelle figurait, entre autres, l'emploi du temps hebdomadaire. Au bout d'une quinzaine de jours, les élèves avaient bien intégré l'agenda.

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
8h15	EPS	Français	Ecoute musicale	Lecture offerte
9h00			grammaire	Vocabulaire
9h15	Orthographe et Dictée	Ateliers d'écriture	Ateliers de compréhension	Cercle de lecture
10h00 –10h20 récréation				
10h20	Allemand	religion	géographie	allemand
11h00	Maths : Ateliers	Géométrie : Ateliers	Mesure : Ateliers	Maths : Ateliers
11h45 : pause déjeuner				
13h45	conjugaison	Conjugaison	Musique et Orchestre à l'école	endurance
14h05	Calcul mental	Géométrie		Jeux Maths
14h30	histoire	Sciences	Calcul mental	arts
15h00 –15h10 récréation				
16h15	histoire	sciences	EPS	arts

- Le repérage dans les groupes : chaque élève avait une pochette cartonné dédiée aux ateliers et dans laquelle étaient disposées une pochette plastique par matière (géométrie, production d'écrit, numération, ...). Dans cette pochette nous avons placé un emploi du temps vierge que nous prenions le temps de remplir avec les enfants.

- Exemple

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
Maths	M Schneider	Mme Batiot	M Cacciatores	Mme Gambini
Français	Pas d'atelier	Mme Gambini	Mme Vincianne	M Wallerich

- Le repérage des lieux. Pour la bonne conduite du dispositif, nous avons monopolisé certaines salles durant les séances d'atelier et à chaque salle correspondait une personne. Ainsi Mme Batiot était toujours dans la salle du TBI, Vinciane dans la salle informatique et Karima dans la BCD, les enseignants restant dans leur salle de classe.
- Le repérage des élèves : pour que nous puissions plus facilement échanger sur les élèves, nous avons créé un trombinoscope.
- Le déplacement des élèves : chaque enseignant envoyait un groupe à la fois dans son atelier, les enfants se déplaçant seuls jusqu'à la salle ou l'intervenant l'attendait à l'entrée.

5.3 Avantages de cette organisation

- Cela a bien aidé les élèves à gagner en autonomie car ils pouvaient anticiper le prochain cours, se préparer à regagner la salle, penser à prendre le matériel nécessaire.
- Les feuilles de classeurs étaient faciles à transporter.
- Ils ont dû apprendre à réguler leurs déplacements pour qu'ils se fassent en groupe et dérangent le moins possible les autres classes.

5.4 Inconvénients de cette organisation

- Il y a eu des pertes de cours.
- Les enfants mal organisés ne savaient plus du tout comment se retrouver dans leur pochette.
- Nous avons pris beaucoup de temps pour faire du rangement.
- Problème de suivi individuel des élèves.

5.5 Choix de gestion des classes

Dans le milieu social spécifique où se situe l'école, nous sommes amenés à régler énormément de conflits. Nous voulions mettre en place un système de régulation, nous avons décidé de mettre en place des ceintures de comportement.

5.5.1 Principes

Les ceintures symbolisent, reconnaissent et organisent les droits, devoirs et responsabilités de chaque élève. Leur attribution dépend de la prise en compte de plusieurs critères : le comportement dans la classe et dans l'école, le qualité du travail, l'autonomie et l'« état d'esprit ».

Le changement de ceinture est ascendant : plus l'élève progresse dans les couleurs, plus il bénéficie de droits étendus ; parallèlement, les exigences sont plus grandes et il est moins toléré d'écarts.

Ce n'est pas une vraie ceinture qu'on garde autour de la taille, mais une ceinture qu'on a dans la tête, et on peut être suspendu de ceinture chaque semaine (droit gelé).

Pour avoir la ceinture blanche, il faut **savoir écouter les consignes et préparer son matériel le matin**. Si une seule fois on ne le fait pas, on n'obtient pas la ceinture blanche. Pour obtenir la ceinture orange, il faut avoir la blanche, et ainsi de suite.

5.5.2 Organisation

1. Les élèves ont un récapitulatif des droits et devoirs de chaque ceinture ainsi que le règlement de la classe.
2. La maîtresse consigne la validation des droits et devoirs dans un tableau à double entrée. Quand une ceinture est validée, l'élève reçoit un diplôme.
3. Les élèves doivent demander à passer une ceinture. L'acquisition d'une nouvelle ceinture, étant donné qu'elle met en jeu la responsabilité de l'enseignant, dépend de ce dernier. Il prend sa décision et la motive après avoir écouté les arguments de l'élève qui demandait à changer de ceinture, de ses camarades de classe et, éventuellement, des autres adultes de l'école.
4. Chaque élève a une ceinture, mais elle peut être gelée s'il commet une faute grave.
5. Les élèves « suspendus de ceinture » sont momentanément mis à l'écart du système et sont soumis à l'appréciation de l'enseignant pour toutes les activités. Ils retrouveront leur ceinture sur décision de l'enseignant, après en avoir fait la demande à la classe et qu'un débat ait eu lieu sur le sujet.

5.6 Enquête de fin d'année

Nous avons discuté avec les enfants à propos des ateliers et nous les avons évalués pour voir quels effets cela avait sur leurs résultats. Nous voulions aussi avoir une image de leur ressenti, donc nous avons décidé de leur demander leur avis à travers un questionnaire (**ANNEXE 16**).

Malheureusement l'enquête n'est pas exhaustive car nous avons déjà beaucoup d'absents lors de la remise du questionnaire.

L'aspect très positif est qu'ils ont aimé travailler en atelier, qu'ils pensent que ce système les a fait progresser et qu'ils ont envie de continuer l'année prochaine pour la grande majorité.

Toutefois, il est intéressant de voir que les résultats évalués et leur ressenti ne correspondent pas. En effet, ce que les élèves ont le moins aimé est la production d'écrit car c'est dans cette matière qu'ils ont souvent le plus de difficultés. Or c'est dans cette dernière que nous avons eu le plus fort taux de progression.

Pour certains élèves en grandes difficultés ou timides, le fait de changer de référent les a déstabilisés : ils auraient préféré rester en atelier avec leur maître ou maîtresse.

La synthèse des réponses des enfants figure en **ANNEXE 16**.

5.7 En conclusion

Dans la gestion du dispositif, nous n'avons pas considéré trois classes de CM1 mais une seule et même classe de 57 élèves.

Cela nous a permis de tisser des liens particuliers avec cette cohorte et les regards croisés ont confirmé, quasi-systématiquement, les observations de l'enseignant titulaire du groupe classe de référence.

6 ÉVALUATION



Nous n'oserions pas prétendre et garantir que notre entreprise éradiquera la difficulté scolaire. Nous sommes conscients qu'il restera toujours des "cas rebelles" à la personnalisation des apprentissages. Nous pensons néanmoins avoir fait de notre mieux pour le plus grand nombre.

Outre les évaluations formatives pratiquées de manière habituelle, les progrès des élèves, donc l'efficacité du dispositif, seront évalués à l'aune...

- ... des évaluations de notre protocole RAR (septembre 2009, juin 2010 puis septembre 2010). Elles sont un indicateur neutre, dont la passation par les autres écoles de notre réseau permet une première comparaison, « à l'interne », des scores des élèves (voir **ANNEXE 17**) ;
- ... des évaluations nationales (au cours de l'année 2010-2011), qui seront un indicateur objectif de positionnement en termes de taux de réussite de nos élèves ;
- ... du nombre d'élèves ayant validé le Palier 2 du Socle Commun de connaissances et compétences.

Le taux d'absentéisme des élèves pourra également être un indicateur intéressant.

7 AJUSTEMENTS



Une journée de bilan d'étape nous a été octroyée par M. Felici, Inspecteur de Circonscription, qui a débouché sur des ajustements indispensables (cf. **ANNEXE 18**), en particulier l'introduction de la co-intervention dans le groupe classe pour la première séance de chaque nouvelle séquence mathématique et l'allègement du nombre d'élèves travaillant avec les Assistantes Pédagogiques (9 au plus).

8 ACCOMPAGNEMENT DE L'ACTION



Le dispositif est soutenu par les pilotes de notre R.A.R., en particulier M. Felici, I.E.N. de la circonscription de Metz-Nord, qui rend possibles les journées de travail indispensables à un travail d'équipe renforcé.

9 BILAN



Le travail collaboratif, la mutualisation, la mise en tension constante de tous les éléments didactiques et pédagogiques, ainsi que l'indispensable harmonisation de sensibilités pédagogiques différentes ont induit une réflexivité accrue dans la pratique de chacun. Cela s'est avéré être un atout majeur pour la cohérence du dispositif.

De même, la grande rigueur organisationnelle qu'ont demandé les décroissements, à la fois aux élèves et aux enseignants, a pu être satisfaite malgré le surcroît de travail que cela engendrait.

Ajoutons à cela que le fonctionnement en groupes restreints a permis à chaque intervenant une observation plus fine des élèves et de leurs démarches de travail, ainsi qu'une disponibilité accrue à leurs côtés. Cela nous a permis d'ajuster au mieux nos interventions et nos préparations.

Le soutien de M. Felici, IEN de circonscription, et de Mme Doub, directrice de l'école, ainsi que notre temps de concertation hebdomadaire, ont permis une constante régulation du dispositif.

Une interrogation a toutefois émergé : certains élèves (globalement en réussite) n'auront quasiment travaillé qu'avec les Assistantes Pédagogiques lors des décroissements en mathématiques et français : il nous semble alors d'autant plus important d'envisager une concertation hebdomadaire supplémentaire, en leur présence, de manière à les impliquer davantage dans notre réflexion et les choix qui en découlent.

Nous sommes donc parvenus à créer, et faire évoluer, notre propre modèle, cadré par une équipe pédagogique qui a su s'en approprier le concept.

10 PERSPECTIVES pour l'année 2010-2011



Le dispositif se poursuivra en 2010 – 2011, au niveau donc du CM2.

L'équipe investie dans le dispositif évolue : une collègue rejoint un autre établissement, un autre devient PERAR et le dernier préfère continuer son travail sur un niveau CM1.

La nouvelle équipe enseignante reste toutefois composée de personnes volontaires, même si l'on peut regretter que l'habitus d'harmonisation et de collaboration, bien installé dans l'ancienne équipe soit à reconstruire.

Une journée de travail nous a été octroyée ; il y a été décidé, entre autres, que les enseignantes ne se spécialiseraient pas pour les séances d'Arts, Histoire et Sciences, mais mettraient effectivement en place ce qui avait été initialement prévu, c'est-à-dire des groupes de recherche ou de production : pour une même notion travaillée, les enseignants proposeront trois approches différentes, dans lesquelles viendront s'inscrire les élèves.

La nécessité de se concerter en présence des Assistantes Pédagogiques est réaffirmée.

L'enseignement de l'orthographe continuera de se baser sur la méthode orthographique présentée *supra*, et l'approche grammaticale suivra les préconisations du document "*De l'harmonisation de la terminologie grammaticale Cycle III – 6^{ème}*", élaboré par un IA-IPR, un IEN, un agrégé de grammaire et deux formateurs certifiés en Lettres (en **complément**).

De nombreuses autres décisions ont également été prises, comme l'abandon des pochettes, trop difficiles à gérer par les élèves, au profit de cahiers.

L'ensemble des remaniements est présenté en **ANNEXE 18**.

Enfin, le livret de compétences occupera une place centrale, ce qui va nécessiter l'élaboration d'outils qui permettront, là encore, une gestion rigoureuse du parcours de chaque élève.

11 TABLE DES ANNEXES

1- La progression spiralée en Mathématiques

2- Les Programmations en Mathématiques (Aires, Angles, Calcul mental, Champ additif, Champ multiplicatif, Entiers, Figures planes, Fractions et décimaux, Mesure, Périmètre, Solides, Symétrie)

3- Les Programmations en Français (Compréhension, Littérature, Rédaction)

4- La Programmation en EPS

5- Le Sociogramme

6- Les Evaluations diagnostiques : Livret élève et Livret enseignant

7- Les Evaluations sommatives : Livret élève et Livret enseignant

8- L'Exploitation des évaluations

9- L'Evaluation diagnostique en Mathématiques : Livret élève et Livret enseignant

10- Les Modules compréhension de consignes (CE1, CM1, CM2)

11- Les Modules lecture d'énoncés mathématiques (CE1, CM1, CM2)

12- Démarche de constitution des groupes

13- Le Module compréhension d'inférences

14- Le Module cohérence textuelle

15- Exemples de préparations destinées à être mutualisées : Quadrilatères, Symétrie

16- Enquête de fin d'année sur le dispositif : document élèves, synthèse des réponses

17- Evaluations Juin 2010 : saisie par classe, synthèse année des 57 élèves

18- Evaluation, régulation du dispositif

En complément : De l'harmonisation de la terminologie grammaticale : un document de l'académie de Dijon.