

**RAPPORT DE LA RECHERCHE « ECOLE PRIMAIRE » DE
L'ACADEMIE DE CORSE, NOVEMBRE 2002**

**Bruno GARNIER, Maître de conférences,
Chef de Projet Académique**

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| 1/ APERÇU HISTORIQUE | 4 |
| 2/ DISPOSITIF DE RECHERCHE ET D'ACCOMPAGNEMENT | 12 |
| 2.1/ PREMIER ECHANTILLON : 1999-2000..... | 12 |
| <i>Haute Corse</i> | 12 |
| Bastia Charles Andréi maternelle..... | 12 |
| Thème retenu..... | 12 |
| Modalités d'accompagnement..... | 12 |
| Canari..... | 13 |
| Thème retenu..... | 13 |
| Modalités d'accompagnement..... | 13 |
| Omessa..... | 13 |
| Thèmes retenus..... | 13 |
| Modalités d'accompagnement..... | 13 |
| Rogliano-Macinaggio..... | 13 |
| Thème retenu..... | 13 |
| Modalités d'accompagnement..... | 13 |
| Riventosa..... | 13 |
| Thème retenu..... | 13 |
| Modalités d'accompagnement..... | 14 |
| San Giuliano..... | 14 |
| Thèmes retenus..... | 14 |
| Modalités d'accompagnement..... | 14 |
| <i>Corse du Sud</i> | 14 |
| Ajaccio Salines I et II..... | 14 |
| Thèmes retenus..... | 14 |
| Modalités d'accompagnement..... | 14 |
| Bastelicaccia..... | 14 |
| Thèmes retenus..... | 14 |
| Modalités d'accompagnement..... | 15 |
| Carbuccia..... | 15 |
| Thèmes retenus..... | 15 |
| Modalités d'accompagnement..... | 15 |
| Vico..... | 15 |
| Thèmes retenus..... | 15 |
| Modalités d'accompagnement..... | 15 |
| 2.2/ SECOND ECHANTILLON : 2001-2002..... | 15 |
| 2.3/ LA FORMATION METHODOLOGIQUE..... | 19 |
| 3/ LES ENJEUX DE LA RECHERCHE | 22 |
| 4/ LES RECHERCHES DANS LES ECOLES DE L'ACADEMIE DE CORSE | 29 |
| 4.1 /AJACCIO RESIDENCE DES ILES : APPROCHE DE LA DEMARCHE SCIENTIFIQUE..... | 29 |
| 4.2/ BASTELICACCIA : LES SCIENCES ET LES TICE, LA FORMATION DES CITOYENS..... | 31 |
| 4.2.1/ <i>Le contexte général</i> | 31 |
| 4.2.2/ <i>Présentation du projet</i> | 32 |
| Présentation de l'Ecole..... | 32 |
| Les actions pédagogiques..... | 33 |
| Des activités induisant une démarche scientifique par l'expérimentation..... | 33 |
| Les activités favorisant une éducation à la citoyenneté..... | 34 |
| Les T.I.C.E..... | 35 |
| Conclusions et perspectives..... | 36 |

| | |
|--|-----------|
| 4.3/ SAN GAVINO DI FIUMORBU : ETUDE DE L'ENVIRONNEMENT ET MAITRISE DE LA LANGUE | 37 |
| 4.3.1/ <i>Le projet pédagogique de l'arboretum</i> | 37 |
| Contexte de l'école..... | 37 |
| Les trois axes fondateurs | 37 |
| Un thème pluridisciplinaire | 37 |
| Des objectifs multiples | 37 |
| Les objectifs concernant le domaine de la maîtrise de la langue | 40 |
| Calendrier des activités des élèves et dates de parution des journaux | 42 |
| Les moyens..... | 43 |
| Les résultats | 44 |
| Perspectives du projet envisagées dans le cadre de la recherche « école de la réussite »..... | 44 |
| 4.3.2/ <i>La recherche engagée avec l'équipe d'accompagnement</i> | 45 |
| De l'étude du milieu à l'étude de l'environnement..... | 46 |
| Evolution des concepts géographiques | 46 |
| Perception systémique de l'environnement | 47 |
| Conclusion | 48 |
| Références bibliographiques..... | 49 |
| Projet interdisciplinaire : Place du maître et de l'élève..... | 50 |
| Introduction..... | 50 |
| La place de l'enseignante dans cette pédagogie de projet | 50 |
| La place de l'élève dans la pédagogie de projet | 51 |
| 4.4/ BOCOGLIANO : LES TICE AU SERVICE DE LA MISE EN RESEAU D'ECOLES RURALES DE MONTAGNE | 54 |
| 4.5/ BASTIA CHARLES ANDREI MATERNELLE : LA LANGUE ORALE | 54 |
| 4.6/ CORTE SANDRESCHI : LA LANGUE ET LES LANGUES A L'ECOLE..... | 55 |
| 4.6.1/ <i>Le contexte général</i> | 55 |
| 4.6.2/ <i>Le projet pédagogique</i> | 56 |
| Présentation de l'école de Corte Sandreschi | 56 |
| Orientations de travail | 56 |
| 4.7/ AJACCIO JARDINS DE L'EMPEREUR (ZEP) : ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE, LA CLASSE A HORAIRE AMENAGE MUSIQUE | 59 |
| 4.8/ VICO : PROJET PLURIDISCIPLINAIRE, ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE | 60 |
| 4.8.1/ <i>Contexte général</i> | 60 |
| 4.8.2/ <i>Le projet pédagogique</i> | 60 |
| 4.9/ CANARI : EDUCATION ARTISTIQUE, VIDEO, THEATRE | 68 |
| 4.9.1/ <i>Contexte général</i> | 68 |
| 4.9.2/ <i>Le projet de recherche</i> | 69 |
| Le contexte socio-culturel | 69 |
| Le contexte culturel | 69 |
| Les constats..... | 70 |
| Hypothèses de travail..... | 70 |
| Mise en place de la recherche | 70 |
| Effets obtenus et escomptés | 72 |
| 4.10./ OLMI CAPELLA : THEATRE, MUSIQUE, ARTS PLASTIQUES | 73 |
| 5/ CONCLUSION ET PERSPECTIVES..... | 74 |

1/ Aperçu historique

Bruno GARNIER, maître de conférences

L'opération « Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle », conçue en 1999 par Claude ALLÈGRE, ministre de l'Education Nationale et Philippe MEIRIEU, directeur de l'INRP, a suscité dans l'académie de Corse, d'emblée, un vif succès et un réel enthousiasme.

Cet intérêt tient pour une large part à l'originalité de la démarche proposée. Fondamentalement, il s'agissait de « briser la division du travail entre ceux qui feraient la classe et ceux qui sauraient ce qui est bon pour faire la classe » (INRP, *Livret de présentation*). Voilà qui ne pouvait manquer de surprendre et de séduire tous les praticiens de l'école, aussi bien les enseignants, habitués à appliquer des instructions officielles, que les corps d'inspection chargés du contrôle de conformité des actions éducatives, sans parler des chercheurs, peu accoutumés voire réticents à se mêler des politiques éducatives. Or pour la première fois, un institut de recherche faisait le pari qu'il était vain d'opposer l'innovation pratiquée par les enseignants et la validation scientifique *a posteriori* effectuée par des chercheurs. Pour dépasser ce clivage, on allait partir des problèmes rencontrés sur le terrain et chercher des solutions, en misant sur un mouvement de double irrigation entre la recherche et le terrain, et en se fondant sur cette idée toute simple selon laquelle « espérer trouver une solution à un problème implique, d'une manière ou d'une autre, d'accepter d'être soi-même partie de ce problème ». Comme l'a souligné, dans un entretien récent à l'Agence Education Emploi Formation, Madame Etiennette VELLAS, enseignante à l'université de Genève et membre du groupe de suivi : « Cette recherche constitue une expérience exceptionnelle : pour une fois on est partis du terrain. Des enseignants ont travaillé avec des formateurs, des inspecteurs au service du terrain. Nous sommes plus souvent habitués à l'inverse. Une telle recherche permet de reconnaître le rôle professionnel de l'enseignant ». Elle estime qu'un tel travail « fait avancer l'innovation, la formation et la recherche, même si ces recherches restent pour l'instant 'buissonnantes', comme disent les enseignants ». Ces lignes s'appliquent bien aux écoles de l'académie de Corse engagées dans la charte et dans la recherche.

Dans l'académie de Corse, un appel d'offre a été lancé par le recteur Jacques PANTALONI, sous la responsabilité du Professeur Jacques FUSINA, premier chef de projet académique, dans toutes les écoles, sous couvert des inspecteurs de l'éducation nationale chargés de circonscription,

permettant de constituer un large échantillon d'écoles volontaires, représentant une image contrastée de la réalité de l'école primaire en Corse. Vingt-neuf écoles en Haute Corse et dix-huit en Corse du Sud formaient l'échantillon initial des écoles désirant entrer dans le dispositif. Le recteur Jacques PANTALONI et le professeur Jacques FUSINA les ont réunies publiquement pour procéder à la sélection des équipes qui allaient entrer dans le dispositif académique. Le tri fut réalisé par tirage au sort parmi une série de catégories permettant une juste représentation de l'académie. Une place a pu être ainsi faite aux petites écoles rurales, en milieu côtier ou montagnard, à côté des écoles ajacciennes et bastiaises plus importantes, en particulier quelques-unes situées en zone d'éducation prioritaire, et quelques écoles de taille moyenne, situées à l'écart de la zone urbaine. Cet échantillon restreint comportait six écoles en Haute Corse, et quatre en Corse du Sud.

Durant la première année de travail, en 1999-2000, l'accompagnement des écoles a été assuré par des binômes constitués d'un enseignant chercheur et d'un formateur, conseiller pédagogique, instituteur déchargé par l'INRP, maître formateur. Les objectifs de cet accompagnement étaient ceux des étapes 1 et 2 de la charte : mise à plat des organisations pédagogiques (janvier 2000) et choix du sujet sur lequel les équipes devaient travailler (avril 2000). Un premier colloque académique, présidé par Philippe MEIRIEU, devait permettre à toutes les équipes de présenter leurs sujets de travail le 25 mars 2000.

Malgré des difficultés certaines à permettre les déplacements des accompagnateurs sur le terrain, et même, dans certains cas, à les réunir, le premier chef de projet a su entretenir la dynamique de la recherche, en raison de son charisme personnel, tout d'abord, de sa connaissance approfondie des réseaux locaux de la communauté enseignante et universitaire, ensuite, de la forte implication des équipes de circonscription, autour des inspecteurs de l'éducation nationale, enfin. Dans sa phase initiale, la recherche était intégrée dans la charte, selon une démarche qui s'inscrivait dans les plans d'innovation de l'académie et des deux départements. A ce titre la recherche a été perçue comme une possibilité de valoriser les réussites pédagogiques, ou tout au moins des dispositifs supposés porteurs de réussite.

Mais ce double enjeu de l'opération, à savoir d'une part la mise en œuvre d'équipes de recherche, et d'autre part la valorisation de l'innovation, n'est pas allée sans quelques difficultés.

Tout d'abord, en nourrissant les animations pédagogiques de circonscription et les plans de formation continue, la recherche n'allait-elle pas trop tôt se confondre avec la formation ? Peut-on faire de la formation avec ce qui n'est encore qu'une hypothèse de recherche ?

D'autre part, la double casquette des conseillers pédagogiques et des inspecteurs de circonscription, dans leur fonction institutionnelle et dans leur rôle nouveau d'accompagnement de la recherche, n'a pas permis à toutes les équipes d'école d'adopter la posture de praticiens réflexifs voulue à juste titre par le premier chef de projet. Un professeur d'école peut-il être en situation de recherche quand ses coéquipiers sont les supérieurs hiérarchiques chargés d'évaluer son action éducative ? Ces questions ont surgi très tôt et elles ont fait l'objet de discussions dans les équipes d'école, notamment à l'occasion des rencontres avec les binômes d'accompagnement et des stages inscrits aux plans départementaux de formation.

Enfin, il faut signaler que les enseignants chercheurs sont intervenus en petit nombre dans les binômes d'accompagnement. Cela tient, d'une part, aux ressources humaines numériquement limitées du département des Sciences de l'Education à l'Université de Corse, et d'autre part, à la difficulté d'intéresser d'autres enseignants chercheurs à une recherche qui devait porter non pas seulement sur l'enseignement de leur discipline à l'école, mais sur une réflexion beaucoup plus large, systémique et multifactorielle portant sur les évolutions contemporaines de l'école primaire, selon une méthodologie et avec des partenaires étrangers aux usages de la recherche universitaire. Dès lors, un certain nombre de chercheurs universitaires ont été remplacés, progressivement, par des formateurs de terrain et plus rarement par des professeurs d'IUFM, dont certains pratiquaient la recherche en éducation. Mais l'idée même du binôme associant un chercheur et un praticien n'a jamais été facile à mettre en œuvre dans l'académie de Corse.

La fin de l'année 2000 a marqué un tournant, dont les conséquences ont confirmé les difficultés mentionnées plus haut. Le colloque du 25 mars 2000, qui devait être présidé par Philippe MEIRIEU, a été annulé la veille au soir, dans un contexte tendu qui allait aboutir à la démission du ministre Claude ALLÈGRE. Cette annulation a été préjudiciable pour la recherche, au-delà de ce qui aurait dû se produire. Car ce premier colloque académique, au terme d'une année de mise à plat des dispositifs pédagogiques et de choix des sujets d'étude, devait fournir l'occasion de présenter les écoles et leurs contextes. Il ne pouvait pas s'agir encore de la validation ou de l'invalidation des dispositifs de recherche. Par conséquent son annulation n'aurait pas dû provoquer la cascade d'abandons qui a été constatée. Au plan national, la mission recherche école primaire à l'INRP a été

maintenue sous la responsabilité de Dominique SÉNORE. Or, dans l'académie de Corse la moitié des écoles engagées a quitté le dispositif.

Plusieurs facteurs peuvent être avancés pour l'expliquer : le premier est d'ordre psychologique. Les enseignants des écoles ont appris presque en même temps le départ du ministre, l'annulation du colloque et la démission de Philippe MEIRIEU de l'INRP le 26 mai 2000. Même si ces événements avaient des causes différentes, leur quasi-simultanéité a donné à penser aux enseignants de terrain que la recherche sur l'école primaire était abandonnée par ceux qui l'avaient lancée.

Un second facteur important tient à la disparition du terme de « charte ». Le mot *charte* résonne toujours de son sens ancien d'ensemble des lois constitutionnelles d'un Etat (on songe à la charte de 1814 en France) mais toujours vivant, comme l'atteste la Charte des Nations Unies. La *charte* n'est pourtant pas seulement un ensemble de règles, c'est aussi, dans le vocabulaire contemporain – et le sens est pourtant encore plus ancien, puisqu'il remonte au XI^e siècle alors appliqué aux ventes de biens – un acte contractuel, qui repose sur un accord entre toutes les parties concernées par une transaction. Appliqué à la construction de l'école du XXI^e siècle, ce concept fort supposait une réflexion croisée de toute la communauté éducative, destinée à éclairer, en fin de compte, le ministre, l'autorité politique en matière d'éducation. De fait, dans sa traduction académique, la charte, et le projet du colloque manqué de mars 2002, concernaient les écoles et l'administration locale, départementale, académique et nationale de l'éducation nationale. L'ensemble des corps d'inspection était engagé dans le dispositif, ainsi que les associations de parents d'élèves, les syndicats d'enseignants et les collectivités territoriales. La présence des chercheurs dans les binômes d'accompagnement devait signifier, pour les équipes d'école, que la *recherche* universitaire était mise au service de la *recherche* de progrès et d'adaptation de l'école au monde contemporain, au profit de tous. Dès lors que la « charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle » est devenue une « recherche sur l'école primaire », l'une des finalités du dispositif (bâtir l'école, en communiquant des recommandations au ministre), a semblé disparaître. Beaucoup d'équipes d'écoles démissionnaires ont pensé que leurs projets ne seraient pas exploités, confrontés aux autres, recoupsés, en vue d'éclairer les choix de politique éducative.

Au mois de janvier 2001 un nouveau chef de projet académique, Bruno GARNIER, maître de conférences à l'IUFM de Corse, chargé de mission recherche et correspondant de l'INRP, a été désigné par le Recteur Jacques PANTALONI, en remplacement du Professeur Jacques FUSINA, qui

avait tenu à assurer la continuité de la coordination du projet malgré l'annulation du colloque qu'il avait organisé avec Philippe MEIRIEU, durant la fin de l'année scolaire 1999-2000. Dans la période suivante le nouveau chef de projet, qui faisait partie de l'équipe d'accompagnement et qui avait coordonné et animé un stage de formation continue sur la recherche école primaire en mars 2000 avec Jacques FUSINA, a toujours trouvé un appui précieux et des conseils avisés de la part de son prédécesseur. Sa mission était claire : relancer le dispositif, restaurer la démarche de la charte dans l'académie, préparer en 2001 le colloque qui aurait dû avoir lieu en 2000, avec l'appui de l'inspection académique de Haute Corse, et particulièrement de l'Inspecteur d'Académie Gilles AMAT et de sa collaboratrice pour le suivi des projets pédagogiques, Jeannine LUCCIARDI.

La première tâche du nouveau chef de projet a été de consulter les équipes d'écoles, ainsi que leurs accompagnateurs, sur leur volonté de poursuivre l'opération. Des contacts ont été pris également avec les deux inspecteurs d'académie, les inspecteurs de circonscription concernés, les enseignants et les enseignants chercheurs de l'IUFM et de l'Université de Corse. Ces entretiens ont permis un constat partagé : indéniablement, dans l'ensemble des écoles de l'académie, l'idée de la fin du dispositif était dominante. Il serait difficile de mobiliser significativement les enseignants du premier degré pour assister aux colloques académiques qui allaient être organisés. En revanche, plusieurs écoles du premier échantillon avaient poursuivi le travail avec ténacité et rigueur, et les deux inspecteurs d'académie, ainsi qu'une majorité d'inspecteurs de circonscription, maintenaient leur intérêt pour la « recherche école primaire », suivant en cela l'engagement personnel du recteur PANTALONI, qui, lui, n'a jamais cessé de croire en l'avenir du dispositif et à son originalité. Bien plus, le recteur avait prévu dès ce moment de créer une mission académique d'accompagnement des écoles innovantes par la recherche, qui pourrait prolonger la recherche en cours au-delà de juin 2002, et il n'a pas manqué de le faire savoir à la direction de l'INRP et à la Direction des Enseignements Scolaires du ministère de l'éducation nationale.

En définitive, le bilan s'établissait ainsi : cinq écoles sur les dix que comptait l'échantillon initial ne souhaitaient plus continuer la recherche. Fallait-il envisager de recruter de nouvelles écoles ? Réintroduire de nouvelles écoles à ce stade faisait courir le risque de prendre un retard irréparable dans le programme national de la recherche. Mais à la réflexion, compte tenu du fait que le travail entrepris entre octobre 1999 et mars 2000 était peu engagé, et que, d'autre part, le nombre d'écoles volontaires en octobre 1999 était assez considérable pour laisser espérer qu'il subsistait une réserve suffisante d'écoles candidates, compte tenu, enfin, de la volonté du recteur de l'académie de prolonger le dispositif au-delà de juin 2002, il a été décidé de recomposer

enseignants du premier degré qui n'ont pas baissé les bras malgré les avatars subis par la charte au plan national.

L'année 2001-2002 a été marquée par un approfondissement considérable des travaux des écoles, de nouveau régulièrement accompagnées. Les équipes de suivi ont été réunies et des orientations leur ont été données, en particulier au cours d'une réunion à Corte, le 23 janvier 2002, organisée par le chef de projet, en présence de Claude CORTIER, nouvelle responsable de la mission école primaire à l'INRP, et du nouvel inspecteur d'académie de Haute Corse, Michel LE BOECK. L'accent a été mis sur la méthodologie de la recherche et sur la mise en cohérence des projets au regard des problématiques abordées. Trois thèmes ont émergé : les enseignements scientifiques dans des projets interdisciplinaires ; la langue et les langues ; enfin l'éducation artistique.

Le colloque du 5 juin 2002, à Corte, sous la présidence de Monsieur le Recteur Jacques PANTALONI, avec la participation de Madame PERRIN NAFFAKH, Directrice de l'INRP, de Madame Claude CORTIER, responsable de la mission « école primaire » à l'INRP, du Professeur Philippe PERRENOUD, de l'Université de Genève, a permis de présenter les premiers résultats de la recherche, en dépit d'une disparité certaine dans l'avancement des projets. Certaines écoles et leurs accompagnateurs avaient des résultats concernant l'évaluation des dispositifs pédagogiques, d'autres équipes sont parvenues à conduire des observations, mais le retard pris au moment critique de l'année 2000 et les difficultés de relance du dispositif en 2000-2001 se font sentir à la date de la fin de la recherche nationale pour quelques autres. En revanche, si les résultats de la recherche ne sont pas toujours au rendez-vous, les dispositifs d'accompagnement, partout où ils ont fonctionné, reçoivent une évaluation très positive, dont les effets méritent d'être analysés. Ce n'est pas le moindre mérite de la « recherche école primaire », que d'avoir facilité la synergie d'équipes d'école et d'équipes de chercheurs et de praticiens. Tous les participants au colloque ont souhaité voir dans cette réunion à la fois la clôture d'un dispositif et le commencement d'un nouveau mode de travail, que Philippe PERRENOUD a contribué à définir, comme étant « mobilisateur et professionnalisant ». Il a créé, dit-il, « des habitudes de collaboration entre chercheurs et praticiens, dont on peut espérer qu'elles ne se perdront pas. En ce sens, le processus même est un acquis potentiel ».

2/ Dispositif de recherche et d'accompagnement

Bruno GARNIER, maître de conférences

L'échantillon ayant été remanié fin 2000 comme on vient de le voir, et en même temps que lui, la composition de l'équipe des accompagnateurs, il apparaît pertinent de distinguer deux périodes, d'octobre 1999 à décembre 2000, puis de janvier 2001 à juin 2002.

Ces deux périodes correspondent aux étapes suivantes :

| | Ecoles de l'échantillon initial | Ecoles de l'échantillon remanié |
|---|--|--|
| Etape 1 : Mise à plat des organisations pédagogiques ; | Octobre 1999 – mai 2000 | Janvier 2001 – juin 2001 |
| Etape 2 : Déterminer le sujet sur lequel les équipes vont travailler ; | Octobre 2000 – décembre 2000 | → premier colloque 9/06/01 |
| Etape 3 : Exploration, régulation des sujets retenus ; | Janvier 2001 – juin 2001 → premier colloque 9/06/01 | Septembre 2001 – juin 2002 |
| Etape 4 : Evaluations et premières corrélations ; | Septembre 2001 – juin 2002 | → second colloque 5/06/02 |
| Etape 5 : Compréhension des différents processus étudiés et évalués. | → second colloque 5/06/02 | A poursuivre. |

2.1/ Premier échantillon : 1999-2000

Le travail a porté tout d'abord sur la mise à plat des dispositifs pédagogiques et sur le choix des sujets à étudier pour bâtir l'école du XXI^e siècle, sous la direction de Jacques FUSINA. Voici les thèmes et les modalités d'accompagnement mis en place à la veille du colloque qui aurait dû avoir lieu en mars 2000.

Haute Corse

Bastia Charles Andréï maternelle

Thème retenu

Le langage : comment mettre en œuvre tous les moyens en personnels (enseignants, aides éducateurs, ATSEM), les moyens matériels (2 ordinateurs, matériel vidéo, audiovisuels), et comment organiser les classes et les activités pour amener tous les enfants à construire de manière efficace leur langage ?

Modalités d'accompagnement

Rencontres régulières entre équipe pédagogique et équipe de suivi, avec les objectifs

- de mettre en place les indicateurs d'observation les plus précis ;

- de communiquer avec les familles (parents, lecteurs-relais pour la BCD) en organisant des débats avec les parents au sujet des livres lus à la maison et en communiquant avec d'autres écoles (audio, video, internet) ;
- de tirer profit de l'expérience « la main à la pâte »(grande section) ;
- de travailler en relation avec les Contrats Educatifs Locaux (mise en place progressive).

Canari

Thème retenu

Dans le cadre d'une éducation à l'image, comment les apports extérieurs sont-ils utilisés et gérés par les enseignants ?

Modalités d'accompagnement

Trois visites de l'équipe de suivi (dont une avec le chef de projet académique) ;
Deux réunions de concertation et de suivi prévues dans les semaines à venir ;
Trois autres visites sur place de l'équipe de suivi.

Omessa

Thèmes retenus

Gérer l'hétérogénéité du groupe classe, rompre l'isolement de la classe en milieu rural (regroupement inter-écoles conformément au projet d'école), utilisation des TICE dans cet objectif).

Modalités d'accompagnement

Stages délocalisés ; stage TICE (du 10 au 14 janvier 2000)
Stage pédagogie différenciée (du 31 janvier au 4 février 2000)

Rogliano-Macinaggio

Thème retenu

Dans le cadre de la scolarisation précoce en milieu rural, quels aménagements pour les enfants d'école maternelle sont nécessaires pour favoriser les apprentissages scolaires ?

Modalités d'accompagnement

Deux visites de l'équipe académique (dont une avec le chef de projet)
Deux réunions de concertation et de suivi ont eu lieu.
Trois autres visites sont prévues dans les prochains mois.

Riventosa

Thème retenu

Choisie pour devenir site bilingue (corse – français) depuis la rentrée 1998, cette école s'est organisée autour de cette question problématique de l'éducation bilingue sous son éclairage théorique et dans ses réalités pratiques. L'équipe propose donc d'axer sa recherche sur les savoirs et plus précisément sur le transfert des compétences d'une langue à l'autre. La validation pourra être faite par un lecteur non producteur : le correspondant d'une école du continent à partir d'une typologie d'exercices et travaux divers. On pourra partir de l'écrit exploité, par exemple, dans différentes disciplines, la langue jouant alors un rôle majeur de moyen de communication.

Modalités d'accompagnement

Deux visites de l'équipe académique (dont une avec le chef de projet)

Deux réunions de concertation et de suivi ont eu lieu.

Trois autres visites sont prévues dans les prochains mois.

San Giuliano**Thèmes retenus**

Sur un ensemble de 6 points d'intérêt, deux ont été choisis : la remédiation et la prévention par rapport aux évaluations nationales ; le dédoublement des maîtres dans les classes de CM1-CM2 et CE1-CE2.

Modalités d'accompagnement

- Rencontres équipe pédagogique et équipe de suivi : 5 au premier trimestre, 6 sont prévues au deuxième trimestre.
- Animations pédagogiques :
 - les programmes de l'école primaire (oct. 99)
 - l'utilisation pédagogique des évaluations CE2/6 (nov. 99 et mars 2000)
 - l'enseignement de la langue orale (confér. de M. HEBRARD : mai 2000)
 - langue orale et prévention (confér. De M. DARRAULT : mai 2000)
- Colloque académique (25 mars 2000)
- Action de formation continue : stage école du 27 au 31 mars 2000.
- Rencontre équipe pédagogique/équipe de suivi (après colloque) : 4 durant le troisième trimestre.

Corse du Sud**Ajaccio Salines I et II****Thèmes retenus**

Objectif premier : Comment changer le rapport des enfants avec l'école, en vue de favoriser les apprentissages ? Comment favoriser l'attention ? Qu'est-ce qui fait que cette attention aide les élèves à s'approprier les savoirs scolaires ?

Objectif second : réfléchir sur l'aménagement du temps scolaire et son adéquation avec le temps scolaire et l'aménagement de l'espace. Quelle mise en œuvre pédagogique ? Repenser la façon d'enseigner ? Réflexion menée sur la maîtrise de l'oral et de l'écrit, en liaison avec in C.E.L. en cours.

Modalités d'accompagnement

Deux visites de l'équipe académique (dont une avec le chef de projet)

Deux réunions de concertation et de suivi ont eu lieu.

Trois autres visites sont prévues dans les prochains mois.

Bastelicaccia**Thèmes retenus**

L'aménagement des rythmes scolaires et l'aménagement du temps scolaire (partenariat avec la commune, le mouvement associatif, les parents d'élèves).

Modalités d'accompagnement

Deux visites de l'équipe académique (dont une avec le chef de projet)

Deux réunions de concertation et de suivi ont eu lieu.

Trois autres visites sont prévues dans les prochains mois.

Carbuccia***Thèmes retenus***

Education à la citoyenneté (le tri sélectif des ordures ménagères : le parc naturel et atelier permanent d'initiative à l'environnement urbain)

Initiation aux activités scientifiques (Météo France) et remédiation lecture.

Modalités d'accompagnement

Deux visites de l'équipe académique (dont une avec le chef de projet)

Deux réunions de concertation et de suivi ont eu lieu.

Trois autres visites sont prévues dans les prochains mois.

Vico***Thèmes retenus***

La prise en charge des enfants en difficulté : organisation d'ateliers, rôle des « tuteurs » (modification de l'organisation du temps péri-scolaire : cantine, notamment, en liaison avec le Contrat Educatif Local en cours).

Modalités d'accompagnement

1^{er} trimestre : 12 octobre 1999 : réunion équipe pédagogique (binôme de suivi) : échanges sur la réflexion développée afin de permettre l'établissement de la synthèse des travaux effectués et de compléter la fiche d'identité de l'école.

23 novembre 1999 : réunion de l'équipe pédagogique, du binôme de suivi, de l'Inspecteur d'Académie, du principal du collège. Echanges sur les travaux menés dans l'école et réflexion sur les perspectives à prendre en compte (liaison CM2-6^e).

2^e trimestre : 22 janvier 2000 : animation pédagogique de circonscription. Réflexion sur les modalités de description des actions et de leur évaluation ainsi que de celles des compétences des élèves concernés.

Début février 2000 : binôme de suivi : poursuite du travail engagé.

Fin février 2000 : préparation de la présentation de l'intervention de Mme MARCAGGI, directrice, au colloque du 25 mars 2000.

2.2/ Second échantillon : 2001-2002

Le nouvel échantillon constitué, à l'initiative de Bruno GARNIER, nouveau chef de projet, des écoles qui souhaitent poursuivre la recherche et de cinq nouvelles écoles, a fait l'objet d'une catégorisation thématique susceptible de faciliter la cohérence de l'ensemble. Trois thèmes ont émergé des objets d'étude retenus.

Thème 1 : Les enseignements scientifiques dans des projets interdisciplinaires*Ajaccio Résidence des îles : approche de la démarche scientifique**Bastelicaccia : les sciences et les TICE, la formation des citoyens**San Gavino di Fiumorbu : étude de l'environnement et la maîtrise de la langue**Bocognano : les TICE au service de la mise en réseau d'écoles rurales de montagne***Thème 2 : La langue et les langues***Bastia Charles Andréi maternelle : la langue orale**Corte Sandreschi : la langue et les langues à l'école***Thème 3 : L'éducation artistique***Ajaccio Jardins de l'Empereur : enseignement artistique, la classe à horaire aménagé musique**Vico : projet pluridisciplinaire, enseignement artistique**Canari : éducation artistique, vidéo, théâtre**Olmi Capella : théâtre, musique, arts plastiques*

Les équipes d'accompagnement ont dû être recomposées en même temps que le nouvel échantillon des écoles.

Ecoles de Corse du Sud**Ajaccio Jardins de l'Empereur : enseignement artistique, la classe à horaire aménagé musique**

| | | | |
|-----|--------------------|--|--------------------|
| Mme | ARRIGHI Françoise | conseillère pédagogique départementale | IA de Corse du Sud |
| M. | CIABRINI Jean-Marc | professeur des écoles | IUFM de Corse |
| M. | DELPLANQUE Denis | conseiller pédagogique Ajaccio 3 | IA de Corse du Sud |

Ajaccio Résidence des îles : approche de la démarche scientifique

| | | | |
|-----|-------------------|----------------------------------|-------------------------|
| M. | DELPLANQUE Denis | conseiller pédagogique Ajaccio 2 | IA de Corse du Sud |
| Mme | PAOLETTI Nelcy | professeur certifié | IUFM de Corse (Ajaccio) |
| M. | SANCHEZ Jean-Marc | conseiller pédagogique Ajaccio 1 | IA de Corse du Sud |

Bastelicaccia : les sciences et les TICE, la formation des citoyens

| | | | |
|-----|------------------|-----------------------------|-------------------------|
| M. | MAGESCAS André | animateur TICE Corse du Sud | IA de Corse du Sud |
| M. | OTTAVI Dominique | chargé de mission TICE | rectorat de Corse |
| Mme | PAOLETTI Nelcy | professeur certifié | IUFM de Corse (Ajaccio) |

Bocognano : mise en réseau d'écoles rurales de montagne (haute vallée de la Gravona)

| | | | |
|----|------------------|-----------------------------|-------------------------|
| M. | COMBARET Alain | professeur des écoles | IUFM de Corse (Ajaccio) |
| M. | MAGESCAS André | animateur TICE Corse du Sud | IA de Corse du Sud |
| M. | OTTAVI Dominique | chargé de mission TICE | rectorat de Corse |

Vico : projet pluridisciplinaire, enseignement artistique

| | | | |
|-----|------------------------|--|--------------------|
| Mme | BENAYA Marie-Flore | chargée de mission maîtrise de la langue | IA de Corse du Sud |
| Mme | DEFRANCHI Marie-Jeanne | conseillère pédagogique départementale | IA de Corse du Sud |
| Mme | SIMONPIETRI Bianca | conseillère pédagogique Ajaccio 2 | IA de Corse du Sud |

Ecoles de Haute Corse**Bastia Charles Andréi maternelle : la langue orale**

| | | | |
|-----|------------------|-----------------------|--------------------------|
| Mme | BOUCHE Geneviève | professeur des écoles | école de Cardo |
| M. | GILARDI Michel | professeur certifié | IUFM de Corse (Bastia) |
| Mme | GIOVANETTI | professeur des écoles | école de Bastia centre 1 |
| M. | VINCENSINI Jean | professeur agrégé | IUFM de Corse (Bastia) |

Canari : éducation artistique, vidéo, théâtre

| | | | |
|-----|------------------|-----------------------|------------------------|
| Mme | GARNIER Patricia | professeur des écoles | IUFM de Corse (Corte) |
| M. | GILARDI Michel | professeur certifié | IUFM de Corse (Bastia) |

Corte Sandreschi : la langue et les langues à l'école

| | | | |
|-----|--------------------|--|-----------------------|
| Mme | BENAYA Marie-Flore | professeur des écoles | IA de Corse du Sud |
| M. | COMITI Jean-Marie | chargée de mission maîtrise de la langue | IUFM de Corse (Corte) |
| M. | DI MEGLIO Alain | maître de conférences | Université de Corse |
| M. | MORACCHINI Georges | maître de conférences | Université de Corse |

Olmi Capella : théâtre, musique, arts plastiques

| | | | |
|-----|------------------|-------------------------|------------------------|
| Mme | ANDRITCH Antonia | conseillère pédagogique | inspection de Calvi |
| M. | LIMONGI Jean | professeur des écoles | école de San Giuliano |
| M. | VINCENSINI Jean | professeur agrégé | IUFM de Corse (Bastia) |

San Gavino di Fiumorbu : étude de l'environnement, connaissance du milieu proche (arboretum)

| | | | |
|-----|---------------|-----------------------|-----------------------|
| M. | GARNIER Bruno | maître de conférences | IUFM de Corse (Corte) |
| M. | LIMONGI Jean | professeur des écoles | école de San Giuliano |
| Mme | ROME Sandra | maître de conférences | IUFM de Corse (Corte) |

L'hétérogénéité des équipes est manifeste : aucune école de Corse du Sud n'a pu être accompagnée par un enseignant chercheur en raison des difficultés de rétribution de frais de déplacement depuis Corte, la ville universitaire. En revanche, les membres des équipes de circonscription ont été très présents, grâce à l'engagement personnel déterminant des inspecteurs de circonscription et de leurs collaborateurs. Au contraire, en Haute Corse, les enseignants chercheurs ont été plus nombreux, et bien que la participation des équipes de circonscription ait été inégale, la

mise à disposition par l'INRP d'une demi-décharge de professeur des écoles a permis une bonne représentation des formateurs de terrain.

La présence des enseignants chercheurs dans les équipes d'accompagnement a favorisé la prise de recul des équipes enseignantes des écoles dans la phase de définition des objets d'étude. Il faut ici distinguer ce qui relève des contenus d'enseignement (étude de l'environnement, enseignement de la langue corse) et ce qui relève de l'objet de recherche (l'interdisciplinarité, la pédagogie de projet). L'apport des maîtres de conférences a souvent constitué à aider à la conceptualisation en clarifiant ce qui relève de chacun de ces champs, et à étayer la documentation et les connaissances des enseignants d'école.

A l'autre extrême les équipes entièrement constituées de formateurs de terrain risquaient de rester dans le registre de l'aide à l'innovation. Mais il est à noter que nombre de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs, souvent eux-mêmes engagés dans des études à l'université, et pour certains d'entre eux, étudiants en thèse de science de l'éducation, ont trouvé dans le dispositif l'occasion d'adopter une attitude différente de celle que leur confère leurs fonctions institutionnelles. La prise de recul, la prise de rôle d'accompagnateur, est un élément particulièrement intéressant du dispositif, et on peut avancer ici que le travail entrepris dès 1999 par le Jacques FUSINA a porté ses fruits et contribué à développer cette culture de l'accompagnement, dans laquelle « il ne s'agit pas de donner des cours ou d'apporter des solutions toutes faites », mais plutôt de « travailler selon une logique de résolution de problèmes¹ ».

« Accompagner », selon une approche étymologique, renvoie à *compagnon*, celui avec qui on partage son pain, mais aussi à *compagnonnage*, modalité de formation dans les corporations médiévales, dans laquelle la personne accompagnée se situe entre l'apprenti et le maître, et dans laquelle l'accompagnant est un pair, mais aussi un tuteur. Le compagnon produira un chef d'œuvre, avant de devenir maître à son tour. On voit bien que ce terme ne s'accorde pas avec la relation hiérarchique ni avec le contrôle de conformité liés aux fonctions de l'inspecteur dans notre système éducatif, et les inspecteurs de l'académie de Corse qui ont accepté d'entrer dans le dispositif ont su changer de peau et devenir des accompagnateurs.

¹ Ducros, P. et Finkelsztein, D., *L'école face au changement*, Grenoble, CRDP et MEN ? 1986.

2.3/ La formation méthodologique

Le stage proposé par Bruno GARNIER du 27 au 31 mars 2000 a porté sur le choix des sujets d'étude à partir des quatre entrées proposées par l'INRP :

- 1^{ère} Entrée « Les élèves »
- 2^e Entrée « Les partenariats »
- 3^e Entrée « Le temps et les espaces ».
- 4^e Entrée : « Les savoirs »

Les enseignants stagiaires rencontraient des difficultés pour comprendre ce terme. Le terme d'« entrée » peut en effet s'entendre de deux manières :

Tout d'abord, on peut adopter une définition de caractère historique (qui renvoie à la genèse de la recherche) : la façon dont l'équipe est entrée dans la recherche : ce serait l'aspect le plus immédiat, celui qui a motivé d'abord la recherche, celui qui a fédéré l'équipe, qui a permis l'implication des partenaires de la recherche. Par exemple, si l'on travaille depuis longtemps sur l'aménagement du temps, on souhaitera conduire une recherche qui s'intéresse à cette question, on songe à l'entrée « le temps et les espaces ». Si, comme c'était le cas dans l'une des écoles représentées dans le stage un problème de motivation dans l'équipe, qui intègre difficilement des partenaires peut-être trop nombreux, on choisira l'entrée « partenaires ».

Dans ce cas on a défini l'entrée avant l'objet de recherche : l'entrée n'est pas en soi un objet de recherche.

Mais on peut préférer une définition de caractère méthodologique. Au termes des deux premières étapes de la recherche (mise à plat des organisations pédagogiques et choix du sujet d'étude), l'équipe a une vision globale de l'école, des parcours des élèves dans les temps et les espaces scolaires et péri-scolaires. On doit définir maintenant un ou plusieurs objets de recherche, qui seront fondés sur les articulations qui ont été repérées entre plusieurs variables pédagogiques. Un exemple était fourni par une école présente au stage : dans le tableau des articulations entre plusieurs variables, on avait repéré la succession de deux moments bien différents en début de journée : une phase d'entretien oral à bâtons rompus, autour d'un adulte qui n'est pas

nécessairement le maître de la classe, et le début du temps d'enseignement proprement dit, qui consiste, au cycle 2, dans une activité de lecture compréhension validée par un questionnaire oral. On voudrait savoir comment s'effectue l'articulation entre ces deux temps, ou plus exactement on voudrait savoir à quelles conditions ces deux temps peuvent s'articuler utilement. Dans ce cas on détient un objet d'étude : « la mise en place d'une activité de lecture compréhension après l'accueil du matin ». Et en fonction de cet objet on choisit une entrée : l'entrée « élève » qui permettra d'observer comment les élèves vivent cette succession d'activités. Mais on pourrait choisir également l'entrée « partenaires » pour chercher à savoir si les adultes impliqués dans l'accueil du matin sont conscients des objectifs de la mise en place de l'activité qui lui succède. Le choix de l'entrée pour un même objet dépend de la situation de chaque école.

L'entrée est donc un cadrage à la fois thématique et méthodologique de la recherche : ce n'est pas l'objet lui-même mais elle permet de l'approcher. L'objet ou les objets sont les situations sur lesquelles vont porter les investigations ultérieures, ils sont susceptibles d'être étudiés séparément (on n'étudie pas « les élèves », ni « le partenariat » mais on étudie les relations entre élèves dans telle situation observée à tel moment ou à tels moments. La problématique est un cadre de référence scientifique, tel que l'échec scolaire ; les rythmes de vie de l'enfant ; la différenciation pédagogique. Le mot problématique désigne l'ensemble des certitudes et des interrogations qui émanent des connaissances actuelles sur un domaine. Il s'agit donc d'éclairer cette problématique générale par des recherches fondées sur des observations de premières main (fondées sur des données empiriques). La référence à la problématique est une condition de transférabilité des résultats de la recherche contextualisée.

Les écoles de l'échantillon académique de la Corse ont nettement privilégié l'entrée des « savoirs ». Les thèmes 1 et 2, respectivement centrés sur les enseignements scientifiques, sur l'éducation à l'environnement et sur les enseignements linguistiques et patrimoniaux, l'ont en particulier adoptée. Les équipes qui ont travaillé sur l'enseignement artistique (thème 3) ont choisi l'entrée des « partenariats ». Mais il est certain que toutes les équipes de l'échantillon remanié à partir de 2001 ont choisi leur entrée en référence à une problématique plutôt qu'en fonction de l'histoire de leur entrée dans le projet.

Durant l'année 2001-2002, la formation a concerné les équipes d'accompagnement et les directeurs et directrices des écoles concernées. Elle a porté sur la définition d'un objet de recherche. Le colloque du 9 juin 2001 avait en effet montré que beaucoup d'écoles avaient choisi des thèmes

d'étude trop vastes pour permettre l'application d'un protocole de recherche. Il fallait donc rappeler la démarche susceptible de passer d'un thème à un objet de recherche :

1. Thème de travail retenu en fonction des préoccupations de l'équipe d'école
2. Formulation d'une hypothèse, conçue comme la réponse anticipée, provisoire, à la question que l'on se pose. Cette hypothèse est l'anticipation d'une relation entre deux variables.

| Variable 1 | → | Variable 2 |
|--|-------------------------------------|---|
| Un dispositif pédagogique particulier décrit | entraîne agit favorise ... | Des effets sur les élèves (apprentissage, comportements,...) |
| <i>L'activité de production d'un journal scolaire sur l'étude de l'environnement</i> | <i>favorise</i> | <i>Les acquisitions dans le domaine de la maîtrise de la langue</i> |

L'hypothèse doit être vérifiable, c'est à dire déclinable en une série d'indicateurs observables. Elle doit être faisable, précise, et communicable, de telle sorte qu'une autre école doit pouvoir reprendre l'hypothèse pour la travailler. Il a été demandé à chaque équipe d'accompagnement d'aider à la formulation des hypothèses de la recherche, des variables à étudier, et des indicateurs de corrélation.

3/ Les enjeux de la recherche

Tout se joue-t-il à l'école primaire ? Non, mais...

Philippe PERRENOUD, Professeur à l'Université de Genève *

Dans un livre qui ne passa pas inaperçu, Dodson (1972) prétendait que « *Tout se joue avant six ans* ». Tous les défenseurs de l'enseignement précoce, en particulier celui des langues étrangères, ont adopté cette théorie. À la même époque, mes travaux sur l'entrée dans le second degré me conduisaient à penser que l'essentiel se joue sinon avant six ans, du moins à l'école primaire.

Le principe d'éducabilité et le pari sur le « *life long learning* » ont nuancé ces idées trop simples. Presque rien, dans la vie humaine, n'est définitivement joué, car nous sommes une espèce apprenante, capables de relancer à tout âge un processus de développement apparemment interrompu ou endormi depuis longtemps.

De là à penser que tout est également possible à n'importe quelle phase du cycle de vie, il y a un pas à ne pas franchir. La neurobiologie souligne la plasticité décroissante de notre cerveau, le fait que plus nous avançons en âge, plus il nous faut désapprendre pour apprendre, questionner nos routines et nos évidences, transformer notre vision du monde ou simplement que nous avons moins d'énergie pour mémoriser et intégrer de nouvelles données ou nous livrer à moult essais et erreurs sans lesquels certains apprentissages ne progressent pas. Les travaux sur les histoires de vie montrent que nos échecs dans l'appropriation des connaissances scolaires ont laissé des traces, que notre rapport au savoir est devenu moins curieux, mais au contraire plus défaitiste, voire cynique. Au fil des désillusions, nous perdons cette estime de nous-mêmes sans laquelle nul ne se risque à apprendre, sûr qu'il n'y réussira pas. Bourdieu soulignait dès ses premiers travaux la façon **dont** l'école parvenait à convaincre les enfants en difficulté et leurs familiers de leur indignité culturelle, les persuadant que leurs propres limites étaient les seules responsables de leur échec, que la pédagogie n'y pouvait rien.

* Courriel Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch. Internet :[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/Laboratoire Innovation, Formation, Education \(LIFE\)](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/Laboratoire_Innovation,Formation,Education(LIFE)) : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE>

Nous savons maintenant que l'indifférence aux différences n'est pas fatale, que l'on peut construire le désir d'apprendre s'il n'est pas spontanément – c'est-à-dire culturellement – au rendez-vous, que tous les élèves sont capables d'apprendre si on les place dans de bonnes conditions, Tout cela commence dès l'école maternelle. Comme dit le proverbe, mieux vaut donc ne pas remettre à demain ce qu'on peut faire le jour même. Assurer la réussite de tous à l'école primaire est un enjeu majeur des politiques de l'éducation ou devrait l'être. En précisant que la réussite se mesure aux acquis réels et non aux indicateurs comme le redoublement ou le retard scolaire, que l'on peut modifier sans toucher au niveau de formation.

Certes, la maîtrise des savoirs exigés à l'école primaire n'assure pas la réussite dans les filières les plus sélectives du second degré et on ne cesse d'oublier, souvent faute de s'en servir, ce qu'on a parfois laborieusement assimilé en classe. On ne connaît cependant guère de personnes ayant désappris à lire, écrire, compter ou raisonner, sauf atteintes pathologiques du système nerveux, si ces capacités étaient bien installées.

L'entreprise éducative reste très difficile. Les apprentissages ne se décrètent pas. Il n'est pas vrai que tous les enfants soient, à l'école primaire, entièrement disponibles pour apprendre, avides de savoir, animés par une inépuisable curiosité. Si c'était le cas, il serait facile de les éduquer et de les instruire tous, il n'y aurait ni échecs ni retards scolaires, on ne déplorerait à l'âge d'entrer au secondaire ni lacune grave ni dégoût d'apprendre.

Affirmer que beaucoup – sinon tout – se joue à l'école primaire, c'est considérer cette étape comme un moment *stratégique*, une phase décisive de l'entrée dans la culture (Bruner, 1996). Or, un moment n'est stratégique que parce qu'il commande, dans une large mesure, la suite des événements. Ne pas apprendre à lire couramment à l'école primaire ne condamne pas à demeurer illettré toute sa vie, mais un apprentissage tardif est nettement plus difficile, souvent humiliant et il est subordonné à des circonstances particulières. Tous les adultes pour lesquels l'école obligatoire n'a pas tenu ses promesses ne trouveront pas dans leur vie la conjoncture, la rencontre, le « déclic » susceptibles de les (re)mettre dans une dynamique d'apprentissage. Reprendre ses études de base à 25 ou 35 ans n'a rien d'automatique et c'est même peu probable dans une société qui installe dix pour cent des adultes dans le chômage ou d'autres formes d'exclusion.

Se soucier de l'école primaire devrait donc être la préoccupation majeure des gouvernements. Hélas, c'est encore loin d'être le cas. Dans de très nombreux pays, les enseignants

du primaire ne jouissent ni du prestige ni du revenu des enseignants secondaires. Parce qu'on estime que pour s'occuper de petits enfants, il n'est pas nécessaire d'être bien savant. La France peut s'enorgueillir de former tous ses enseignants à bac + 5, en IUFM. Il n'est pas sûr que le statut symbolique des enseignants primaires et secondaires soit équivalent, mais l'égalité des niveaux de formation et de rémunération est un pas de géant. Nombre de pays tardent à le franchir, pour diverses raisons, mais d'abord parce qu'ils confondent le niveau de difficulté des programmes et le niveau de compétence requis pour les enseigner. Comme s'il suffisait de savoir lire pour enseigner à lire. Le mépris des compétences pédagogiques et didactiques qui font de l'enseignement un métier spécifique reste vivace et une partie des professeurs eux-mêmes cherchent leur valeur dans ce qu'ils savent plutôt que dans leur art ou leur science de faire apprendre.

Il est évident aussi que l'enseignement primaire est partout le parent pauvre dans les budgets. Un élève du primaire coûte environ deux fois moins cher qu'un élève du secondaire, même à salaire égal des enseignants. Cela tient à la complexité de la gestion des ressources humaines lorsque se multiplient les disciplines, les filières, les options, au coût des équipements scientifiques et informatiques, à la concentration de populations plus vastes dans des établissements, avec l'ensemble des fonctions spécialisées que cela nécessite, fonction que l'instituteur assume souvent à lui seul.

Au-delà de toutes les raisons historiques, du poids des *lobbies* disciplinaires, la persistance du déséquilibre met en évidence un fait : les démocraties n'ont pas encore compris que les échecs à l'école primaire sont des désastres très difficiles à rattraper, qu'à défaut de mobiliser des moyens importants et adéquats à ce stade du cursus, on devra les engager, dans des proportions bien plus fortes et bien moins efficaces, à d'autres phases de la scolarité ou lorsque le défaut de formation fondamentale conduira à la pauvreté, au désespoir, à la marginalité, à la violence.

Le spectacle du monde devrait suffire à nous convaincre que l'instruction ne garantit pas la vertu, que le crime organisé, les guerres, l'exploitation de l'homme par l'homme ne sont pas le fait d'ignorants. Reste qu'une partie des malheurs d'aujourd'hui témoignent d'un défaut de scolarisation, reste que la citoyenneté suppose – condition nécessaire sinon suffisante – l'accès à la raison, à l'écrit, à l'expression, à l'argumentation, à la pensée formelle.

L'école parvient assez bien à développer ces qualités chez les enfants qui viennent d'un milieu favorisé, classes supérieures ou classes moyennes. Elle n'y réussit pas aussi bien et aussi

souvent pour les enfants des classes populaires. S'il faut « changer l'école » et d'abord l'école primaire, ce n'est pas parce qu'elle est inefficace pour tous, c'est parce qu'elle ne tient pas ses promesses à l'égard de ceux qui ont le plus besoin d'elle.

Les artisans de la « *Charte pour l'école du XXI^e siècle* » ont eu l'immense mérite de reconnaître le problème et de s'y attaquer, en mobilisant les acteurs du terrain, au sein de très nombreuses écoles dans toute la France. Ce travail a certainement été mobilisateur et professionnalisant, il a créé à large échelle des habitudes de collaboration entre chercheurs et praticiens, dont on peut espérer qu'elles ne se perdront pas. En ce sens, le processus même est un acquis potentiel.

Parvient-il à dessiner l'école primaire du XXI^e siècle ? Je serai bien incapable de le dire, faute d'en savoir suffisamment sur les travaux engagés et leurs conclusions provisoires. Le jour où une synthèse sera disponible, s'en dégagera-t-il une image de l'école primaire à construire ? Ce n'est pas sûr, car nous savons aujourd'hui (Gather Thurler, 2000) qu'il ne suffit pas de substituer aux stratégies d'innovation descendantes (*top down*) des stratégies ascendantes (*bottom up*). Nous nous heurtons à plusieurs problèmes :

- a. Comment, même si les recherches sont encore en cours, stabiliser une partie de leurs acquis à l'échelle du système éducatif, autrement dit entraîner l'ensemble des enseignants et des établissements dans le changement ?
- b. Comment instituer des instances de pilotage négocié dessinant une réforme globale acceptable à partir des expériences souvent partielles et fort diverses conduites sur le terrain ?
- c. Comment définir un cadre général pour l'école primaire, au-delà des programmes, un cadre conciliant une autonomie des établissements et des enseignants sans autoriser pour autant le *statu quo* ou les pédagogies conservatrices ?
- d. Comment proposer le changement à ceux qui n'ont pas participé à sa genèse et le reçoivent comme une injonction venue d'en haut, même si le « haut » ne fait que répercuter des innovations développées à la base ? Comment l'accompagner de façon ferme et progressive à la fois ?

Avant d'en arriver là, la première étape est de proposer une synthèse des travaux. Et de la confronter à une « grille de lecture », que l'on peut se figurer comme un ensemble de problèmes à résoudre ou de contradictions à surmonter dans le cadre de l'école primaire.

Ce travail est en cours. C'est évidemment l'affaire des acteurs, dont je ne suis pas. Je ne peux donc que tenter de formuler, à ma façon, les défis que l'école primaire doit relever dans tous les pays développés. J'en distinguerai une dizaine :

1. Privilégier un nombre limité d'objectifs de formation et mettre toute la scolarité élémentaire et primaire à leur service, tous niveaux et cycles confondus.
2. Donner la priorité absolue au développement global des personnes et de leurs capacités de communication (orale et écrite), d'argumentation et de raisonnement, qui sont des conditions d'accès à la culture des diverses disciplines aussi bien qu'à la citoyenneté.
3. Travailler le rapport au savoir et l'entrée dans la culture plutôt que l'accumulation de connaissances spécifiques que l'enseignement secondaire supposera acquises ; les connaissances, à l'école primaire, devraient servir d'abord à susciter le désir d'en savoir plus, ce qui invite à ne pas craindre la complexité et les questions sans réponse.
4. Ne pas dissocier les connaissances des compétences dont elles sont les premières ressources, travailler d'emblée le transfert, la contextualisation, la mobilisation, l'intégration des acquis, donc favoriser les démarches de projet et de recherche.
5. Travailler en étroite alliance avec la recherche en didactique et en pédagogie, en lui demandant de s'impliquer de plus en plus dans les classes et les écoles.
6. Inscrire la pédagogie différenciée au cœur de l'organisation du travail et des établissements, viser à mettre chaque élève aussi souvent que possible dans une situation d'apprentissage optimale pour lui, sans pour autant le couper du groupe, ni rien renier des pédagogies constructivistes, interactionnistes et actives.
7. Ne pratiquer aucune sélection, supprimer tout redoublement, développer une évaluation exclusivement formative pointue, appuyée sur les travaux à propos de l'erreur, de la métacognition, des représentations.
8. Fonder l'apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie sur la pratique du débat, de la coopération et de la décision négociée dans tous les champs possibles, la régulation de la vie en commun, mais aussi, comme chez Freinet, l'organisation du travail et enfin et surtout les savoirs, à l'échelle de la classe et de l'établissement.
9. Impliquer les parents, les associer de toutes les façons possibles, cesser d'être sur la défensive.
10. Travailler sérieusement en cycles pluriannuels et en équipes pédagogiques, construire un vrai projet d'établissement et s'y référer.

Tout cela suppose aussi des dispositifs de formation des maîtres et d'innovation, mais ils font partie d'une autre liste... Le « décalogue » proposé, réduit à quelques lignes par thème, ne tombe pas pour autant du ciel. Il s'enracine dans de nombreux travaux et pourrait être développé et argumenté une fois encore. Il prête néanmoins à la controverse, parfois théorique, parfois philosophique ou clairement idéologique.

À supposer qu'un tel décalogue puisse devenir une référence commune, la question n'est pas de savoir si les écoles engagées dans la « *Charte pour l'école du XXI^e siècle* » sont conformes à ces dix points idéaux, mais si leur recherche nous avance *collectivement* sur tel ou tel point. Et si l'ensemble des travaux font avancer le chantier.

Façon de reconnaître la difficulté, mais aussi de formuler une *exigence*. Rien de tout cela n'est facile. Ni la recherche, ni l'expérience des mouvements pédagogiques n'apportent des solutions toutes faites et utilisables à large échelle.

Le vrai défi est aujourd'hui logistique : quels dispositifs d'innovation et de recherche construire pour dépasser l'affirmation du souhaitable et progresser dans les savoirs et les pratiques d'enseignement/apprentissage ?

Nul ne s'attend à ce que les travaux engagés dans le cadre de la « *Charte pour l'école du XXI^e siècle* » aient résolu tous les problèmes. Deux questions doivent être posées :

1. Sur quels points a-t-on progressé ?
2. Comment continuer ?

Chaque journée de travail pourrait se fixer pour double objectif de reconnaître le chemin parcouru et de dessiner la suite du travail, pour préparer non pas nécessairement une réforme de plus, mais pour rendre possible des progrès, pour reprendre la formule de Philippe MEIRIEU lorsqu'il dit « L'école fait des réformes, la médecine fait des progrès ».

La particularité de la médecine est que chaque praticien se réfère à un état de l'art et de la science dans son domaine, sans qu'il soit nécessaire de l'y inciter autrement que par les mécanismes de la supervision professionnelle et du marché. Dans le champ éducatif, les savoirs de référence existent et se développent, même sont moins établis. Ils sont hélas méconnus, voire méprisés par

une partie des professeurs, ceux qui prennent le retour pur et dur aux savoirs pour une pédagogie, alors qu'ils cautionnent de la sorte le pire élitisme. La pédagogie ne tourne pas le dos aux savoirs, elle réfléchit sur la manière d'y amener les élèves qui n'en voient pas le sens, parce que ce ne sont pas des « héritiers ».

Dans ce climat régressif, importe donc que les résultats de la recherche et des expériences pédagogiques sur l'école primaire soient exposés, débattus et utilisés pour proposer des orientations explicites à l'ensemble du système.

Références

- Bruner, J. (1996) *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- Dodson, F. (1972) *Tout se joue avant six ans*, Paris, R. Laffont.
- Gather Thurler, M. (2000) *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF (4^e éd. 2000).
- Perrenoud, Ph. (1997) *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF (2^e éd. 2000).
- Perrenoud, Ph. (1997) *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF (3^e éd. 2000).
- Perrenoud, Ph. (1998) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1999) *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF.

4/ Les recherches dans les écoles de l'académie de Corse

4.1 /Ajaccio Résidence des îles : Approche de la démarche scientifique

Responsable pédagogique

Bruno MILIENDEAU

Equipe d'accompagnement

Jean-Marc SANCHEZ

Denis DELPLANQUE

Nelcy PAOLETTI

Cette école qui scolarise 240 élèves dans dix classes, comporte, outre les dix maîtres, quatre aides éducateurs et elle dispose d'un réseau d'aides spécialisées.

Le point de départ de cette recherche a été l'intégration de la démarche scientifique à l'opération « main à la pâte ». L'équipe de l'école et de ses accompagnateurs a alors choisi de s'intéresser à l'étude de transferts de la démarche scientifique à d'autres champs disciplinaires que les sciences proprement dites dans le cadre de la pédagogie de projet.

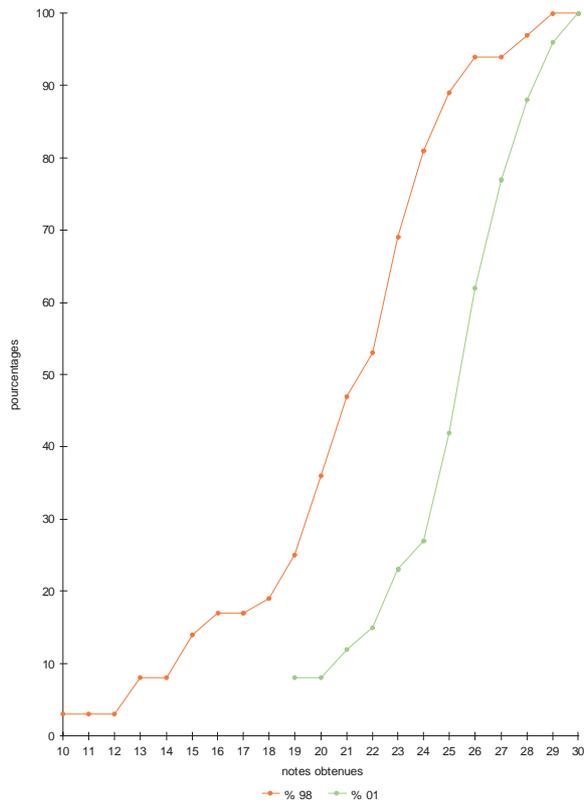
Les indicateurs retenus pour évaluer l'intérêt de l'application de la démarche scientifique sont les résultats aux évaluations nationales du CE2 et de la 6^e, en s'intéressant particulièrement aux résultats obtenus par les élèves en difficulté.

Il s'avère particulièrement intéressant de noter qu'en fonction de l'étude de corrélations qui a été menée dans cette école entre l'implication des élèves dans le domaine des sciences et les compétences acquises dans la maîtrise de la langue et en mathématiques, les meilleurs résultats ont été recensés en compréhension d'écrits. L'étude a porté sur la période durant laquelle l'opération de la main à la pâte a été conduite dans l'école, qui se trouve encadrée par les évaluations nationales de 1998 et 2001, en CE2 et en 6^e de collège, concernant l'ensemble des élèves du cycle 3. L'équipe de recherche estime que ce résultat peut être attribué à un transfert de compétences, depuis la compréhension de situations expérimentales modélisées, vers le domaine de la lecture. La production d'écrits n'a pas bénéficié de la même progression. (voir graphiques de la page suivante).

Plus précisément, Denis DELPANQUE, conseiller pédagogique, a étudié les résultats d'élèves en difficulté (ayant obtenu les scores les plus faibles en compétences fondamentales en français et en mathématiques. Il s'avère que cet échantillon de neuf élèves a progressé plus nettement que les autres, aussi bien en français qu'en mathématiques (voir graphique ci-après).

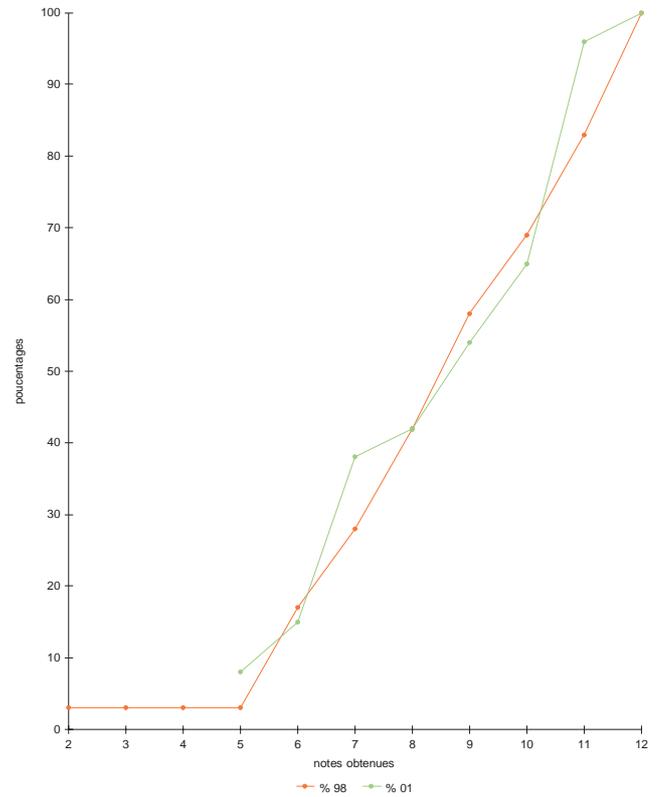
COMPARAISON EVALUATION CE 2 ET 6ième

FRANCAIS : Compréhension

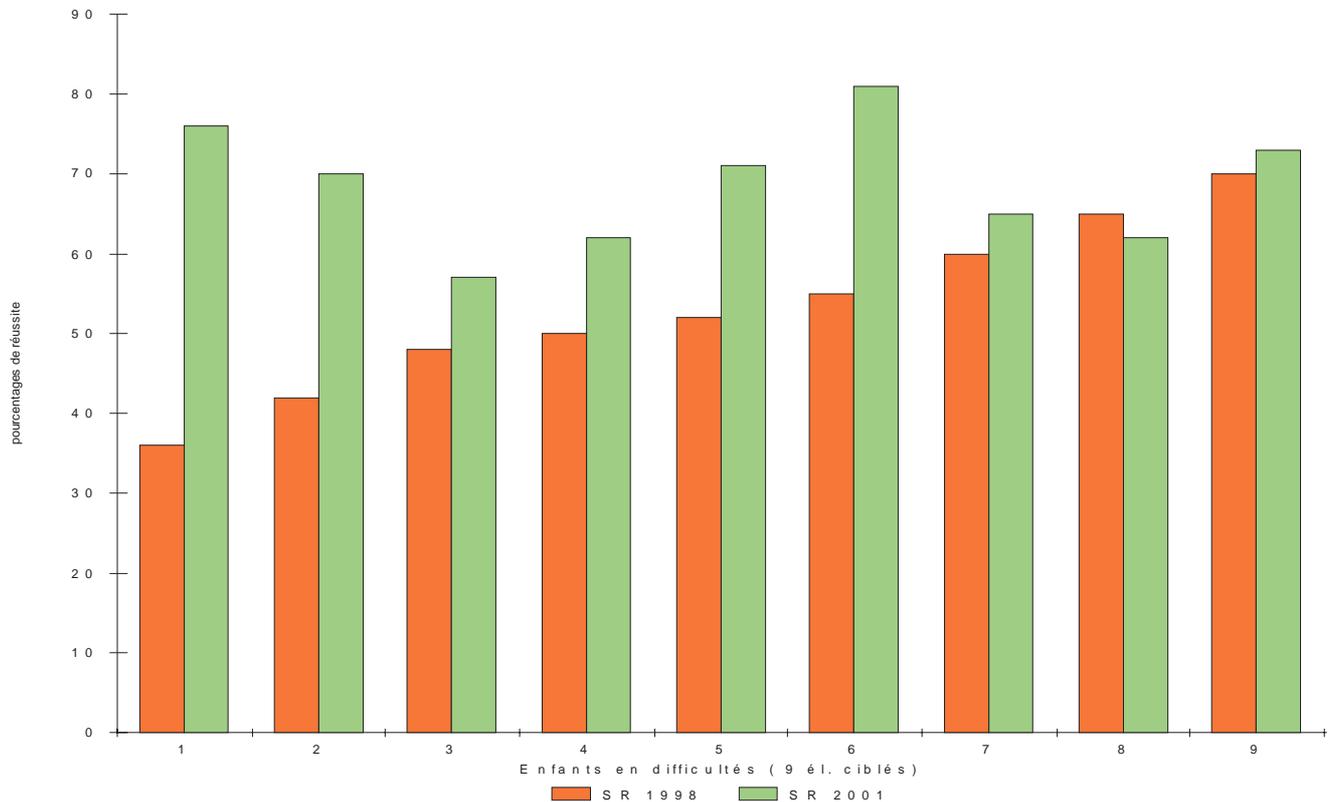


COMPARAISON EVALUATION CE 2 ET 6ième

FRANCAIS : compétences en production



Comparison scores de réussite enfants
ensemble des compétences en français



Ces premières conclusions, qui méritent des études plus approfondies, sont déjà un encouragement à mettre en place des activités de manipulation, d'expériences concrètes et de modélisation simple du réel, qui semblent profiter aux élèves bien au-delà du champ disciplinaire où elles ont été menées.

4.2/ Bastelicaccia : Les sciences et les TICE, la formation des citoyens

4.2.1/ Le contexte général

Responsable pédagogique

Antoine PEDINIELLI

Equipe d'accompagnement

Dominique OTTAVI

Nelcy PAOLETTI

Alain COMBARET

Cette école de 180 élèves scolarisés dans huit classes fait exception, par sa taille importante, dans le réseau des écoles de la haute vallée de Gravona, composée de quatre autres écoles dont aucune n'excède trois classes : Vero, Tavera, Bocognano et Carbuccia. L'école de Bastelicaccia bénéficie de quatre aides éducateurs, d'un réseau d'aides spécialisées à mi-temps, d'un équipement informatique.

Les projets innovants de cette école sont nombreux et diversifiés, et soutenus par de multiples partenaires (outre le fort engagement de l'éducation nationale, avec le dispositif des classes APAC et de la municipalité de Bastelicaccia, des partenariats impliquent France Télécom, la Croix Rouge et l'association écologique APIEU). Les thèmes fédérateurs de ces différents projets sont l'éducation à la citoyenneté (protection de l'environnement, accueil d'enfants handicapés bénéficiant de contrats d'intégration dans l'école, valeurs du sport et Olympisme, la coopération internationale) et, dans un registre plus spécifiquement pédagogique, l'interdisciplinarité à partir des sciences et des arts (projets de conception de maquettes de moulin à eau, moulin à vent, réalisation d'un aquarium, jardin botanique, écriture de contes).

Ces projets présentent l'intérêt de mobiliser les élèves en difficulté et ils donnent lieu à la constitution de groupes d'élèves multi-âges. Ils aboutissent souvent à des réalisations qui ouvrent l'école vers l'extérieur (expositions, vente de productions).

L'équipe de recherche envisage d'étudier les effets de ces différents projets pluridisciplinaires en terme d'apprentissage et de traitement de la difficulté et de l'intégration scolaires.

4.2.2/ Présentation du projet

Antoine PEDINIELLI, directeur d'école

Présentation de l'Ecole

L'Ecole de Bastelicaccia compte 180 élèves répartis en 8 classes.

Des locaux récents, ouverts en 1994, des salles de classes réparties sur trois niveaux avec en position centrale :

- Une salle informatique comprenant 10 postes de travail, 1 scanner, 2 imprimantes et une connexion internet.
- Une B.C.D., très bien équipée et dotée, animée par une employée municipale spécialement formée à cet effet. Cette B.C.D se veut le lieu de convergence et de rencontre où les élèves aiment à se retrouver soit en activités dirigées, soit en lecture plaisir.

Le Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficultés dispose d'une salle spécifique dotée de deux ordinateurs. Réseau, qu'en la personne d'un maître E, nous partageons à mi-temps avec l'Ecole de Porticcio et qui intervient auprès des élèves en difficultés de cycle II et de quelques élèves de CE2 bénéficiant d'un P.P.A.P.

Le bâtiment, sorte de cité scolaire où cohabitent l'Ecole Maternelle, l'Ecole Elémentaire, la garderie (qui fait aussi office de salle polyvalente) et la cantine scolaire, est complété, outre les cours de récréations, par un vaste terrain de sport et par un gymnase.

Un Projet d'Ecole, élaboré grâce au concours et aux efforts de toute l'équipe éducative, qui autour des enseignants a vu la mobilisation et le soutien

- d'une municipalité très attentive aux besoins de l'Ecole,
- de l'Education Nationale qui a facilité et accompagné nos projets,
- mais aussi des parents d'élèves qui n'ont pas hésité à s'investir dans différents ateliers aux côtés des enseignants.

Un Projet d'Ecole qui formalise les orientations de l'équipe selon un axe pédagogique : « Travailler l'interdisciplinarité », avec 4 axes éducatifs associés :

1. Développer la culture scientifique et technique,
2. Utiliser et maîtriser les T.I.C.E, élaborer un site Ecole sur le web,
3. Favoriser l'Education à la citoyenneté.
4. Favoriser les pratiques artistiques notamment au travers des arts plastiques.

Les actions pédagogiques

Plusieurs actions pédagogiques, se déclinant à partir de ces axes, ont été initiées dans les classes :

Des activités induisant une démarche scientifique par l'expérimentation

- Un projet d'étude du milieu marin-côtier et de sa protection, dans le cadre de « l'école de la Mer » en partenariat avec l'A.P.I.E.U, a vu dans une classe de CEI ;
 - L'expérimentation d'activités et de pratiques mettant en œuvre une démarche scientifique par l'observation in situ et par l'expérimentation en classe avec la constitution d'un aquarium d'eau de mer permettant aux élèves de mieux appréhender la biodiversité de la vie marine et les interactions entre ces différents composants, ainsi que de mesurer les méfaits des différentes agressions et pollutions que subissent les milieux littoraux et marins, permettant ainsi une illustration plus concrète de l'éducation à l'écocitoyenneté.
 - Mais aussi la réalisation de fresques, dans le cadre d'ateliers d'arts plastiques associés au projet, menés par une artiste intervenante extérieure, avec comme aboutissement une exposition des réalisations des élèves lors de la journée de la Mer à Ajaccio.

Deux projets du même ordre :

* L'un sur l'étude du Milieu et de l'eau douce, a intéressé deux classes CMI et CMI/CM2 où il s'agissait sur les mêmes principes de démarche scientifique, avec le soutien technique de l'A.P.I.E.U (Atelier Permanent d'initiation à l'Environnement Urbain et péri-urbain) de mesurer les interactions de l'eau avec le milieu (minéral et végétal) et de mettre en évidence le cycle de l'eau.

* L'autre : - la réalisation, par une classe de CP et une classe de CE2, d'un jardin botanique avec l'expérimentation et l'étude du cycle de développement des plantes.

- la mise en place d'ateliers de jeux d'échecs, « jeux mathématiques » favorisant la réflexion et le raisonnement, animés dans les classes de CM2 par un intervenant extérieur grâce à un partenariat avec la Ligue Corse d'Echecs dans le cadre d'un C.E.L complète le dispositif d'activités innovantes et motivantes à l'Ecole.

- Enfin un projet qui lie sciences, technique et arts plastiques entre autres, a été mis en place dans le cadre des classes à P.A.C. : constructions d'un moulin à vent dans une classe de CP et d'un moulin à eau dans une classe de CE1/CE2.

Deux projets qui dans le cadre de dédoisonnements, en petits groupes, avec l'aide des aides-éducatrices et d'un intervenant extérieur bénévole, ont permis de travailler sur les engrenages, la transformation et la transmission des mouvements.

La pertinence des questionnements, la recherche et l'aboutissement dans les solutions mises en œuvre, montrent à quel point les élèves ont adhéré au projet avec un degré de réussite remarquable.

La finalisation du projet par la visite in situ du moulin de Bocognano puis par la construction d'une maquette de chaque moulin, avec l'aide d'une maquetiste-plasticienne, a permis d'adjoindre un volet artistique et culturel et de concrétiser par l'expérience les solutions retenues.

Les activités favorisant une éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté, la formation des citoyens, axes transdisciplinaires du Projet d'Ecole, qui apparaît en filigrane dans le processus de démarche expérimentale et scientifique, par la confrontation des observations, des points de vues, les débats et les solutions envisagées, a trouvé un terrain privilégié d'expérimentation et de mise en situation au travers de la redécouverte des valeurs du sport... des valeurs de la vie, mises en évidence dans l'opération menée avec l'USEP sur les valeurs de l'olympisme où, au travers de recherches, de débats citoyens sur les thèmes des libertés, du sports, de la compétition, mais surtout sur les valeurs de tolérance, de respect, d'efforts,

de solidarité les élèves ont pu mener une véritable réflexion sur les valeurs d'humanisme et de citoyenneté dont partout on constate qu'elles s'étiolent.

Un atelier d'arts plastiques a permis ensuite de fixer sur des affiches : situations et slogans, permettant ainsi un éveil aux activités esthétiques et l'ouverture sur le monde de l'art pictural.

Mais aussi la citoyenneté et les valeurs qu'elle véhicule: tolérance, solidarité, civisme ont pu s'exprimer au travers de toute l'école, de toutes les classes par la participation active des élèves à des opérations humanitaires telles que :

- des ateliers d'arts plastiques du Téléthon, durant lesquels, avec l'aide de parents d'élèves bénévoles, les élèves ont confectionné des objets décoratifs, qui ont ensuite été vendus au profit du Téléthon 2001.
- l'opération pas de « Noël sans cadeaux » menée par la Croix Rouge Française, section d'Ajaccio, en faveur des enfants de RMIstes de la région, a associé nos élèves en offrant leurs anciens jouets accompagnés d'un petit mot d'espoir.

Les T.I.C.E.

Les sciences, l'écocitoyenneté, la citoyenneté, c'est tout naturellement que les T.I.C.E ont offert un carrefour à toutes ces actions par le biais de la création d'un site Ecole sur le web, qui avec l'aide des aides éducatrices et des personnels ressources de l'inspection Académique vient de voir le jour en cette fin d'année scolaire.

Cette expérience a permis, en plus des ateliers informatiques appliqués aux diverses disciplines, d'introduire la notion d'échange, d'interactivité, et c'est là qu'apparaît notre motivation, notre place dans le projet de plate-forme visio-conférence de la vallée de la Gravona où avec les écoles de Tavera, Vero, Carbuccia et Bocognano nous participons avec un partenariat entre, d'une part l'Inspection Académique de Corse du Sud et, d'autre part France Telecom à un projet de mise en réseau de nos écoles respectives sous la forme d'un réseau Intranet, dont la finalité est de créer *in fine* une classe virtuelle où pourront se retrouver des élèves distants de plusieurs kilomètres travaillant et échangeant ensemble.

Evidemment nous en sommes encore au stade expérimental, mais les premiers problèmes techniques, mauvaise qualité du son et de l'image ayant pour l'essentiel été résolus par notre

partenaire France Télécom, l'avenir s'annonce plutôt prometteur, et cette année chaque école a pu présenter et échanger à partir d'un travail préparé et présenté par les élèves.

Les enfants se sont très vite adaptés à ce nouveau type de communication ; ils semblent s'être appropriés assez facilement le concept et le mode de fonctionnement et apprécient beaucoup le contact surtout visuel avec les autres.

Il est cependant nécessaire de noter que des progrès techniques restent à accomplir, car, si dans les classes multi-niveaux à faible effectif un groupe de 2 à 4 élèves peut travailler sur un P.C ; dans notre cas de classes plus lourdes à un seul niveau, dans la situation actuelle où 2 CP seuls peuvent être connectés sur la plate-forme, où le son est véhiculé par la ligne téléphonique jusqu'au haut parleur d'un téléphone ordinaire, le nécessaire roulement de 4 à 5 élèves qu'impose la situation risque de créer un sentiment de lassitude et de désintérêt chez ceux qui se sentent lésés par le manque de pratique répétée.

Conclusions et perspectives

Diversifier les parcours, les situations d'apprentissage a été notre souci majeur, grâce, il faut bien le souligner, à des conditions matérielles optimales, une municipalité très engagée dans l'éducation et le devenir de sa jeunesse, à une équipe éducative mobilisée, nous avons essayé de faire en sorte que chacun trouve la place de sa réussite, enseignants comme élèves, avec une attention toute particulière aux élèves en difficultés qui, avec l'implication forte des enseignants, des aides-éducatrices, du R.A.S.E.D. et des partenaires médicaux- éducatifs (IME - IEM - CMPP etc...) ont vu la concrétisation de 7 contrats de scolarisation et d'intégration, dont 3 avec le concours d'une A.I.S.

Les projets scientifiques et arts plastiques s'ils ont permis de résorber certains des aspects de ces difficultés par un enseignement individualisé, ont aussi favorisé l'appropriation de l'outil informatique par tous les élèves et provoqué chez le plus grand nombre la curiosité et l'engouement grâce à une didactique innovante mettant en œuvre une démarche interdisciplinaire qui pose à toute l'équipe trois problématiques :

- La nécessaire construction de projets interdisciplinaires et leur gestion avec l'ensemble des contenus d'enseignements.
- La place des valeurs citoyennes à travers les contenus d'enseignement.
- Et de façon plus précise quant au projet de visio-conférence - vallée de la Gravona : la classe virtuelle et les apprentissages.

4.3/ San Gavino di Fiumorbu : Etude de l'environnement et maîtrise de la langue

4.3.1/ Le projet pédagogique de l'arboretum

Isabelle ROUGÉ, Professeur des écoles

Contexte de l'école

La classe unique de San Gavino se trouve dans un milieu rural assez reculé au cœur du PNRC, il semblait donc évident notamment pour des raisons pratiques de tirer dans la mesure du possible parti de ce milieu naturel et humain très riche.

D'autre part le public des élèves étant d'âges et de niveaux variés il fallait trouver un projet fédérateur au sein duquel chaque élève quelque soit ses compétences ou ses difficultés puisse trouver sa place dans un groupe (mutualisation et individualisation des compétences) Enfin les difficultés des élèves dans le domaine de la langue nécessitait évidemment un projet à dominante langagière

Les trois axes fondateurs

L'analyse de ces trois axes m'a donc conduit à formuler le projet de la création d'un arboretum dans un premier temps (sur un terrain municipal qui a été mis à notre disposition) et la réalisation d'un journal dans un second temps relatant les activités des élèves ayant pour objets essentiels les rôles : biologique, économique et humain (histoire, civisme, poétique, artistique) de l'arbre et la forêt et les responsabilités que nous avons à l'égard de l'environnement.

Un thème pluridisciplinaire

La plantation de l'arboretum a donc été l'élément déclenchant et moteur d'un travail qui visait d'une part à relater des nouvelles de leurs arbres mais aussi de rendre compte et de garder une trace écrite de toutes les recherches (quelques soient les domaines d'activités envisagés) autour de l'arbre et de la forêt faites

Des objectifs multiples

Le choix du thème de l'arbre et de la forêt d'une très grande richesse a permis de mener un projet pluridisciplinaire et interdisciplinaire riche d'objectifs d'acquisition de compétences dans de

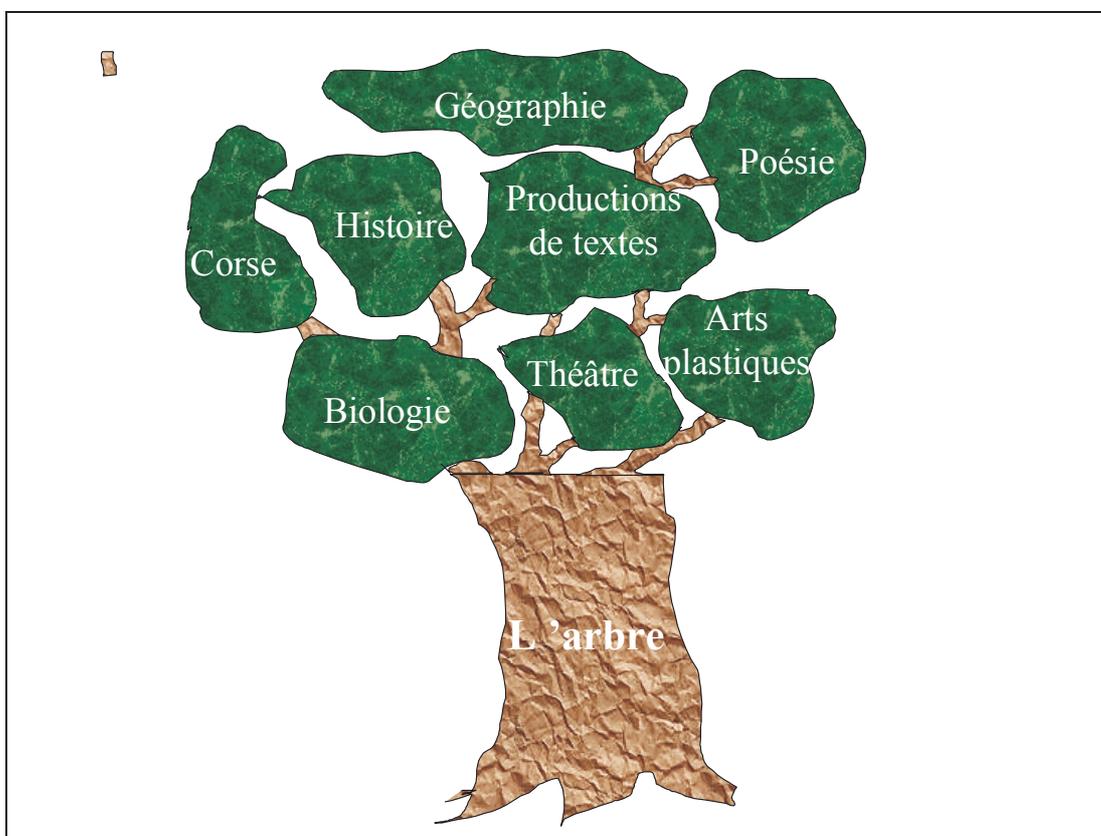
domaines disciplinaires scientifiques tels que la biologie ou la géographie par exemple, mais aussi l'acquisition de savoir-faire dans ces mêmes disciplines.

Les élèves rencontrant des difficultés dans le domaine de la langue orale et écrite les objectifs visant à une meilleure maîtrise de la langue étaient également nombreux.

Enfin s'agissant d'un groupe particulièrement hétérogène les objectifs concernant les savoir être et plus particulièrement le respect de la différence, l'écoute de l'autre étaient également présents dans la philosophie du projet.

Etudions à présent les objectifs disciplinaires en regard des programmes de l'école élémentaire et leur traitement dans le journal de l'arboretum

Chaque aspect du projet comprend bien sûr un certain nombre d'objectifs dans l'acquisition de compétences et de connaissances d'ordre disciplinaire mentionnés dans les programmes officiels, que je me propose de rappeler en les mettant en parallèle avec des exemples de thèmes abordés dans le journal de l'arboretum.



| Programmes | Traitement dans le journal de l'arboretum. |
|---|--|
| <p>Sciences expérimentales et technologie</p> | |
| <p>Unité et diversité du monde du vivant</p> <ul style="list-style-type: none"> • les stades de développement d'un être vivant végétal ; • les conditions de développement des végétaux ; • les divers modes de reproduction notamment non sexuée(bouturage ...). | <ul style="list-style-type: none"> • La naissance d'un arbre, comment naissent les graines ? • Que mangent les plantes ? La croissance des arbres. • La pollinisation. |
| <p>Education à l'environnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • approche écologique à partir de l'environnement proche ; • rôle et place des êtres vivants. | <ul style="list-style-type: none"> • Les incendies : causes, processus et prévention. • La pollinisation, le rôle des feuilles |
| <p>Technologie de l'information et de la communication(TIC) dans les sciences expérimentales et la technologie</p> <ul style="list-style-type: none"> • maîtriser les premières bases de la technologie informatique et avoir une approche des principales fonctions d'un ordinateur ; • chercher à se documenter au moyen d'un produit multimédia(cédérom ...). | |
| <p style="text-align: center;">Objectifs</p> <p>Etre capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • émettre des hypothèses et concevoir des moyens de les vérifier (imaginer et réaliser un dispositif expérimental susceptible de répondre aux questions que l'on se pose, en s'appuyant sur des observations ou un schéma) ; • mettre en relation des données, en faire une représentation schématique et l'interpréter, mettre en relation des observations réalisées en classe et des savoirs que l'on trouve dans une documentation ; • participer à la préparation d'une enquête ou d'une visite en élaborant un questionnaire ; • rédiger un compte rendu intégrant schéma d'expérience ou dessin d'observation ; • produire créer modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. | <ul style="list-style-type: none"> • L'éclosion des bourgeons de lilas : Quels sont les besoins des végétaux chlorophylliens ? • Que mangent les plantes ? • Une enquête auprès d'un animateur du PNRC, de pompiers, d'un menuisier ... • Les outils traditionnels du menuisier. |

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Géographie</p> <p>Regard sur le monde : des espaces organisés par les sociétés humaines.</p> <p>Les sociétés humaines organisent l'espace, elles créent des territoires en s'adaptant à ses composantes physiques et biologiques qu'elles modifient de façon plus ou moins importante, il convenait sur ce point d'établir un lien étroit avec l'histoire.</p> <p>Espace français</p> <ul style="list-style-type: none"> • connaissance du milieu de vie des élèves de leur environnement immédiat ; • l'espace français est caractérisé par la diversité de ses paysages exemple : paysages ruraux, urbains ... <p style="text-align: center;">Objectifs</p> <p>Etre capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • effectuer une recherche dans un atlas ; • utiliser des outils diversifiés :cartes, plans, encyclopédies et dictionnaires ... ; • lire la légende d'une carte ; • réaliser un croquis spatial ou une carte simple ; • identifier et décrire les grands types de paysages : plaines, montagnes ... ; • identifier les milieux de vie :milieux ruraux et urbains ; • étudier quelques aspects de l'activité des hommes. | <ul style="list-style-type: none"> • L'évolution de la forêt en France ; • l'évolution de la châtaigneraie en Corse, • la forêt d'exploitation ou de production aujourd'hui. <ul style="list-style-type: none"> • Visite de l'église du village pour y observer le mobilier ancien, visite d'un séchoir et d'un four. Le rôle du PNRC ; • L'étagement de la végétation, les régions castéicoles en Corse. <ul style="list-style-type: none"> • Les étages de végétation, le châtaignier en corse. <ul style="list-style-type: none"> • Le travail du menuisier, d'un technicien du PNRC, des sapeurs-pompiers. |
|--|--|

Les objectifs concernant le domaine de la maîtrise de la langue

« L'un des dangers majeurs des pédagogies de la lecture et de l'écriture de l'école primaire est d'isoler les textes rencontrés(ou produits) du contexte qui est le leur et de conduire les élèves à croire que la lecture ou l'écriture ne sont que des exercices. » ou encore « La maîtrise du langage et de la langue française constitue l'objectif majeur du programme de l'école élémentaire. Elle donne lieu à des contenus spécifiques. Mais elle se construit aussi dans la transversalité de l'ensemble des

programmes. » (*Les nouveaux programmes de l'école primaire*, « Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? »).

Les élèves rencontrant des difficultés dans le domaine de la maîtrise de la langue les objectifs dans ce domaine s'imposaient. Le recours à des supports prototypes guidant la mise en écriture du projet s'est inscrit dans des situations de classe dans lesquelles, l'écrit prenait sa dimension d'**outil de communication indispensable**. La nécessité d'interroger, de communiquer à d'autres le fruits de leurs recherches à permis aux élèves de découvrir et de produire des supports écrits variés (l'arbre et la forêt au travers différents types d'écrits).

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">Programmes</p> <p style="text-align: center;">Lecture</p> <p style="text-align: center;">Objectifs</p> <p>A partir de textes littéraires, de documents scientifiques et après lecture silencieuse, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • agir, exécuter une consigne ; • exprimer l'idée qu'évoque le texte, ou restituer oralement ou par écrit les données essentielles en respectant un ordre. • entrer dans un ouvrage en utilisant les indices externes (couverture, table des matières, illustrations) ; • choisir un livre, un journal, un article dans une BCD, une bibliothèque ou une librairie en fonction du but recherché. | <p style="text-align: center;">Traitement dans le journal de l'arboretum</p> <p>Résumés de textes documentaires lus en classe exemple les causes des incendies, la civilisation du châtaignier</p> |
| <p style="text-align: center;">Production d'écrits</p> <p style="text-align: center;">Objectifs</p> <p>Réinvestir dans la production d'écrits les connaissances acquises par l'étude des caractéristiques des différents types de textes rencontrés en lecture.</p> <p>Au cours de la réalisation des journaux nous avons rencontré et produit différents types d'écrits :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des écrits scientifiques : <ul style="list-style-type: none"> • des fiches d'observation ; • des schémas ; • des compte rendus d'expériences. | <ul style="list-style-type: none"> • L'éclosion d'un bourgeon de lilas ; • La pollinisation. • Que mangent les plantes ? |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • des écrits narratifs : <ul style="list-style-type: none"> • des récits ; • des albums ; • des comptes rendus de visites ; • des bandes-dessinées. • des écrits documentaires : <ul style="list-style-type: none"> • des questionnaires. • des écrits poétiques : <ul style="list-style-type: none"> • des poésies ; • chant ; • théâtre. • des fiches techniques, des recettes : <ul style="list-style-type: none"> • pour faire du papier ; • le gâteau à la farine de châtaigne. | <ul style="list-style-type: none"> • le petit prince et la rose ; • l'arbre le vent et le petit oiseau ; • l'arbre généreux ; • la plantation de l'arboretum : commentaire de photos. • histoire de la petite châtaigne. • Les pompiers, le menuisier ; enquêtes auprès de personnes ressources locales ayant accompagné les élèves dans la découverte de leur environnement. • des calligrammes ; • une pièce de théâtre. |
|---|--|

Calendrier des activités des élèves et dates de parution des journaux

La plantation de l'arboretum a été le facteur déclenchant d'un travail de production écrite qui a pris la forme d'un journal de classe. Celui-ci avait pour but d'une part de relater toutes les activités des élèves concernant l'arboretum proprement dit mais également de garder une trace écrite puis plus largement de faire-part et de diffuser les résultats de leurs recherches autour du thème de l'arbre et des forêt.

Chacun des journaux qui sont au nombre de 5 s'articule à partir d'un thème directeur qui se décline en sciences, littérature, arts plastiques...

Journal 1 février 2000 la naissance de l'arboretum, la naissance d'un arbre.

Journal 2 juin 2000 Le printemps, la croissance des arbres, le travail d'un animateur du PNRC comment naissent les graines ?

Journal 3 décembre 2000 L'automne, les incendies, le travail des pompiers, la nutrition des végétaux chlorophylliens, le rôle des feuilles.

Journal 4 avril 2001 L'inauguration de l'arboretum, les forêts françaises, l'exploitation forestière, le travail d'un menuisier.

Journal 5 juin 2002 le rôle du châtaignier en Corse, aspects : botanique, géographique, historique, culturel.

Dans la perspective d'ouvrir les élèves à la découverte de milieux plus éloignés que le leur, le thème du prochain journal pourrait être les forêts du monde avec là encore d'énormes possibilités d'envisager ce thème sous l'aspect géographique (diversité des climats et leur influence sur la végétation), mythes et légendes se rattachant à l'arbre au travers différentes cultures, correspondance avec un classe de Guyane ...

Les moyens

La municipalité a mis à notre disposition un terrain qu'elle a fait clôturer, et qui est assez régulièrement entretenu, d'autre part elle nous a aidés financièrement.

L'ONF par l'intermédiaire de l'école de la forêt nous subventionne depuis l'année scolaire 2000-01 nous avons également à notre disposition une « malle de documentation »

Monsieur Marc SINIBALDI du PNRC, s'est toujours montré très disponible et pertinent durant ses interventions en classe, d'autre part les arbres et les panneaux signalétiques sont des dotations obtenues par l'intermédiaire du PNRC.

L'OCCE qui organise les rencontres théâtrales jeune public et des stages de formation aux jeux théâtraux, se qui a conduit les élèves de l'école à produire et présenter un spectacle mettant en scène le châtaignier dans tous ses états.

Les différents intervenants professionnels du bois ou de la forêt ou simplement parents ayant voulu faire partager aux enfants leurs connaissances sur le village, les travaux d'autrefois ...

Les compétences en corse de Mademoiselle FEDERICI Carole (aide-éducatrice) ainsi que sa motivation nous ont permis de créer des ponts entre le corse et le français et aux élèves de pratiquer cette langue.

Enfin Monsieur Denis ROUGÉ nous a apportés ses connaissances en informatique pour mettre en valeur le travail des élèves par la réalisation du cd-rom de l'arboretum, qui reprend thématiquement les travaux réalisés par les élèves dans les journaux 1, 2, 3, 4.

Les résultats

- Au cours de ces trois années scolaires durant lesquelles a couru le projet, on peut noter une motivation soutenue de la part des élèves peut-être due aux thèmes variés abordés et aux multiples formes qu'a pris le projet (ex : enthousiasme durant les rencontres théâtrales du 28 mai). Une grande satisfaction du travail réalisé.
- Une cohésion du groupe importante, chaque élève semble en effet avoir trouver sa place et respecte la parole de ses pairs.
- Une sensibilisation vis-à-vis de la fragilité du milieu, des réflexes citoyens à l'égard de l'environnement.
- Dans le domaine de la maîtrise de la langue orale, les élèves écoutent, restent dans le sujet abordé osent davantage s'exprimer, questionnent, expliquent, rapportent un événement vécu dans le but d'informer un tiers, s'expriment sur ce qui a été lu, sur des images. Utilisent leur voix et ses effets, travaillent leur diction dans le cadre par exemple de textes mémorisés et présentés face à un auditoire varié.
- En lecture, les élèves savent assez correctement exprimer l'idée qu'évoque un texte et en restituer oralement ou par écrit les données essentielles en respectant son ordre. Ils savent entrer dans un ouvrage en utilisant les indices externes (couvertures, table des matières), choisir un livre en fonction du but recherché.

Perspectives du projet envisagées dans le cadre de la recherche « école de la réussite »

Dans le domaine de la production de textes l'avenant au projet consistera l'année prochaine avec l'aide du groupe de suivi à élaborer des outils d'évaluation spécifique en listant précisément les compétences attendues en vérifiant ainsi la véritable capacité de réinvestissement ou de transfert dans la production d'écrits des connaissances acquises par la manipulation, l'usage et l'étude des caractéristiques des différents types de textes rencontrés en lecture, en biologie, géographie ...(confirmant ou infirmant plus précisément le caractère nécessaire ou pas de la de la transdisciplinarité dans la maîtrise de la langue).

D'autre part dans le but d'approfondir un certains nombre de points (ex : lecture plus critique) il faudrait élargir le public de lecteurs potentiels afin que les élèves se décentrent peut-être davantage et mutualisent leurs remarques avec d'autres classes.

4.3.2/ La recherche engagée avec l'équipe d'accompagnement

| Responsable pédagogique | Equipe d'accompagnement |
|-------------------------|---|
| Isabelle ROUGÉ | Cathy FILIPPI Sandra ROME Bruno GARNIER Jean LIMONGI |

Cette école à classe unique scolarise actuellement sept élèves et dispose d'une aide éducatrice.

L'équipe de recherche s'intéresse à un projet interdisciplinaire : *Le journal de l'Arboretum*, parution périodique qui réunit des productions écrites par les élèves autour du thème de l'arbre :

- l'arbre dans son milieu naturel
- l'arbre et l'activité de l'homme :
 - les activités artisanales, industrielles ...
 - les dommages causés par l'homme à l'arbre et à son environnement
- l'arbre dans les arts et la culture

A partir d'informations obtenues dans la littérature (manuels scolaires, ouvrages scientifiques,...) ou lors de visites sur le terrain, il a semblé intéressant d'observer un transfert de compétences depuis le thème d'étude des enfants – ici « l'homme et/dans son milieu » – vers la maîtrise de la langue.

Dès lors les questions de recherche sont les suivantes :

- L'interdisciplinarité dans le projet « l'homme dans son milieu » peut elle donner du sens aux apprentissages relevant de la maîtrise de la langue ?
- Y a-t-il transdisciplinarité, c'est-à-dire transfert de compétences depuis le thème d'étude des enfants vers le champ de la maîtrise de la langue ?

Deux variables font l'objet d'une étude de corrélations :

1. l'interdisciplinarité dans un projet de classe ;
2. le transfert de compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue (production d'écrits).

De l'étude du milieu à l'étude de l'environnement

Sandra ROME, maître de conférences

IUFM de CORSE, BP 86, 20250 CORTE
U.M.R. 6012 ESPACE de Nice, axe GVE

Dans le cadre de l'accompagnement de l'innovation à l'école primaire, l'école de San Gavino di Fiumorbo s'est attachée à préparer un projet interdisciplinaire à partir du thème de l'arbre, considéré au cœur d'un système, l'environnement.

Aussi est-il nécessaire d'explicitier ce que « environnement » – terme désormais utilisé pour qualifier injustement tout ce qui concerne de près ou de loin la nature – signifie. En effet, l'environnement est un concept en pleine évolution dont il convient de définir rapidement les composantes et le fonctionnement.

Evolution des concepts géographiques

Etymologiquement, **milieu** signifie la moitié du lieu, c'est-à-dire ce qui « *se trouve à mi-distance ou est alentour du lieu* » (Brunet *et al*, 1992). Ce terme est ainsi utilisé jusque dans les années 1970 pour qualifier le cadre de vie, le « *milieu géographique* » ou encore « *milieu physique* ».

Environnement provient de *virgo* qui veut dire tourner, autour. C'est « ce qui nous environne et agit plus ou moins sur nous » (Brunet *et al*, 1992). Le terme est apparu dans un texte d'Albert Demangeon inédit jusqu'en 1942 (Tissier, 1996) ; il a ensuite disparu pour réapparaître dans la littérature anglo-saxonne au début des années 1970 caractérisant le « *milieu géographique* ».

Le **milieu naturel** (à supposer qu'il existe encore des lieux non retouchés par l'action anthropique) englobe l'ensemble des éléments de la nature (climat, sols, eaux superficielles et souterraines, pentes, végétation, faune) présents et associés en un lieu autour de lui.

L'**environnement naturel** quant à lui, regroupe : les eaux, l'air, la végétation, les sols, le relief ; cette notion est souvent trop rapidement résumée par certains géographes sous le vocable de paysage ou d'écologie pour certains naturalistes.

Ces deux approches montrent les fortes ressemblances existant entre milieu naturel et environnement naturel.

Or milieu (sans qualificatif de naturel) est souvent employé dans le langage courant comme synonyme d'espace, d'étendue. Le milieu se définit par rapport à un lieu ou à une activité ou à un groupe social, une personne. Par ailleurs l'environnement, qui peut être appréhendé à différentes échelles spatiales (locale, régionale...), désigne les éléments naturels auxquels l'on ajoute les éléments matériels (équipements, infrastructures, ...), mais également les personnes, leurs activités, leurs relations, leurs cultures, leurs institutions (Tissier, 1996). Il y a donc une **approche sociale du milieu physique dans le concept d'environnement** et à ce niveau, les 2 concepts de milieu et d'environnement se différencient.

Ainsi peut-on distinguer **3 phases** dans l'évolution de la notion d'environnement :

- la première de 1970 à 1975 où l'environnement caractérise le milieu géographique, avec une assez forte connotation naturaliste ;
- la seconde de 1975 à 85 où l'environnement se rapporte à un contexte social ;
- enfin dès 1985, l'environnement concerne les relations nature/société dans une analyse systémique.

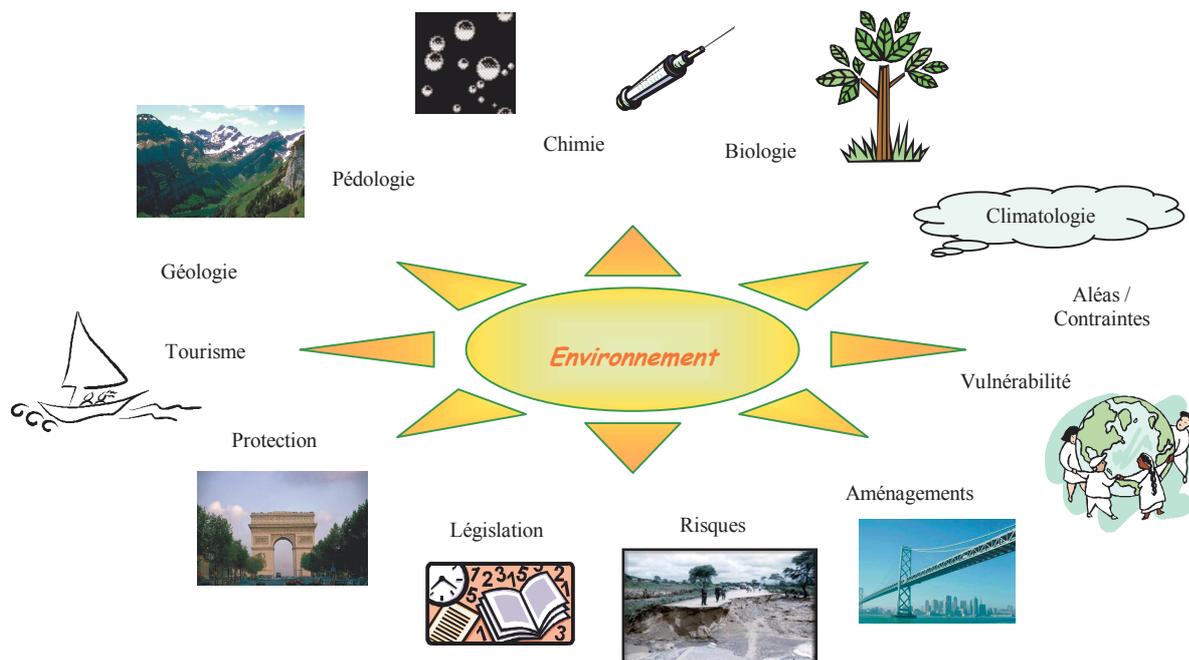
Perception systémique de l'environnement

Au travers des définitions de l'environnement déjà anciennes, la notion de système est bien présente ; en effet, l'environnement est perçu comme :

- le « milieu physique perçu par l'homme, les groupes sociaux et les sociétés humaines » (A. Dauphiné, 1979) ou encore comme
- l'« ensemble des éléments physiques, chimiques, biologiques et sociaux qui caractérisent un espace et influencent la vie d'un groupe humain » (F. Durand-Dastès & P. Merlin, 1989).

L'environnement est donc un système vivant ou du moins en équilibre (cf. figure 1) c'est-à-dire un ensemble cohérent d'éléments qui agissent et réagissent les uns sur les autres, où les actions anthropiques sur l'environnement entraînent des effets en chaîne qui peuvent être amplifiées par des rétroactions positives (selon Durand-Dastès & Merlin, in Tissier, 1996).

Figure 1 : L'environnement, un concept systémique au cœur de plusieurs sciences.



Le thème de l'environnement est donc très large et peut s'appuyer sur différentes disciplines pouvant servir d'entrée au système. Il n'est sans doute pas possible, à l'école primaire, d'aborder la totalité des éléments du système, mais la géographie et les sciences de la nature en sont probablement des exemples les plus simples et concrets.

De plus, le thème du **risque** pour les sociétés et par conséquent pour l'environnement, fait son apparition pour dénoncer les caprices de la nature. Le risque est perçu lorsque l'aléa (ou le phénomène naturel lui-même) dépasse la vulnérabilité (c'est-à-dire la sensibilité d'un espace humanisé). L'aléa peut être, au sens large du terme, climatique (inondation, sécheresse, cyclone, ...), sismique, volcanique ou géomorphologique (glissement de terrain, ...). C'est ce qui conduit à réfléchir aux contraintes que représentent les éléments physiques qui constituent le territoire (Veyret, 2000), contraintes pour l'homme dans son milieu.

Conclusion

L'étude de l'environnement donc est un phénomène relativement récent. Le concept d'environnement doit être considéré comme étant au cœur d'un système où les phénomènes humains s'inscrivent dans les éléments de la nature et s'y mêlent.

Etudier l'homme dans son « environnement » permet-il d'améliorer la maîtrise de la langue ? C'est la question que s'est posée l'école de San Gavino di Fiumorbo au travers du journal de l'arboretum, travail sur l'environnement comme point de départ d'un système.

Références bibliographiques

BRUNET R., FERRAS R. & THERY H., 1992: *Les mots de la géographie - Dictionnaire critique*. Reclus - La Documentation française, 470p.

TISSIER J.-L., 1996 : *Du milieu à l'environnement : l'émergence d'un concept dans le discours des géographes français*. In NEBOIT-GUILLOT R. & DAVY L., *Les français dans leur environnement*. CNFG, Nathan, 382p.

VEYRET Y., 2000 : *La France : milieux physiques et environnement*. Coll. Cursus, Armand Colin, 192p.

Projet interdisciplinaire : Place du maître et de l'élève

Cathy FILIPPI, Conseillère pédagogique

Introduction

Au cours des quelques séances de réflexion que nous avons menées avec notre collègue de San Gavinu, depuis deux mois, l'intérêt de pratiquer ce genre de projet interdisciplinaire nous est apparu immédiatement pour ce type de classe (classe unique, enclavée, isolée, avec 7 élèves).

Tout le monde sait à quel point une telle configuration peut amener à un enseignement individualisé à l'extrême, voire même au cours particulier, Dans ce cas,

- L'absence du groupe empêche alors tout conflit socio-cognitif si important dans l'évolution cognitive de l'enfant
- La transmission directe du savoir Maître/Elève, sans lien avec ce qui existe en dehors de l'école, ne peut que difficilement permettre à l'élève de donner du sens à ses apprentissages,

La pédagogie de projet vaut donc ici comme une nécessité structurelle liée au contexte de la classe unique à faible effectif.

La place de l'enseignante dans cette pédagogie de projet

Madame Rougé, jeune collègue, qui a choisi ce type de projet a été amenée obligatoirement et très rapidement à faire la distinction entre enseignement et apprentissage. Cette distinction modifie singulièrement les relations au sein du triangle didactique « maître-élève-savoir ». Dans cette optique, le maître n'est plus celui qui transmet les savoirs, l'élève n'est plus le sujet plus ou moins passif de ses apprentissages, l'accès à la connaissance ne se fait plus par placages successifs de notions. L'action de l'enseignante se situe alors bien sûr dans le cadre des théories socio-constructivistes de l'apprentissage.

La pratique d'une pédagogie de projet pour une jeune enseignante démarrant dans le métier n'est pas rassurante. Elle oblige celle-ci à « prendre des risques » :

- Accepter de plonger dans un sujet inconnu et de continuer, même si l'insécurité déstabilise parfois,
- Accepter de ne pas maîtriser tout le contenu aux yeux des élèves,
- Donc faire preuve d'une grande ouverture d'esprit en étant prête à travailler en partenariat, et accepter le regard d'autrui sur ses pratiques.
- Etre capable d'une recherche personnelle importante pour approfondir ses connaissances dans des domaines que l'on connaît mal.
- Explorer un sujet dans une perspective systémique plutôt que linéaire.
- Refuser de se laisser enfermer par la répartition horaire entre les disciplines ou par le programme.
- Etre ouverte à l'imprévu et prête à s'engager dans des apprentissages en fonction des demandes mais aussi des besoins des élèves.
- Par conséquent, dégager très précisément, dans le projet, les objectifs d'apprentissage pour chacune des disciplines concernées et chacun des niveaux de classes. Car, bien évidemment, il ne peut y avoir de projet sans apprentissages et donc de projet sans problèmes. C'est en essayant d'apporter des réponses aux problèmes que les élèves construiront leurs savoirs et savoir-faire.

En exemple de ce dernier propos, chaque enfant de la classe étant le parrain d'au moins un arbre de l'arboretum, l'étude est partie d'une première question : « De quoi mon arbre a-t-il besoin pour vivre ? »

La place de l'élève dans la pédagogie de projet

C'est en cela que réside une des difficultés de la pédagogie de projet pour une enseignante débutante. Comment faire pour que le projet de l'enseignante rejoigne celui des élèves ou inversement ?

L'initiative peut venir de l'une comme des autres. Si le projet vient de l'enseignante, il faut, pour que les enfants y adhèrent, qu'ils le reconnaissent comme authentique. Ils pourront alors se l'approprier et celui-ci deviendra leur. Ils s'engageront alors volontairement et consciemment.

Dans ce cas, il y a fusion des deux projets. Le projet devient alors pour l'enseignante, un moyen :

- D'une part, de faire de ses élèves les acteurs de leurs savoirs, responsables, motivés et impliqués.
- D'autre part, pour elle, de rompre avec l'émiettement des programmes et de mettre une cohérence dans son enseignement par rapport à l'ensemble des niveaux de la classe.

Cette pédagogie de projet est génératrice d'activités fonctionnelles et notamment celles de communication qu'à choisies notre collègue. (Communication interne entre les partenaires du projet et externe entre les partenaires et l'extérieur).

L'enseignante a pu remarquer d'ailleurs au cours. Des 3 années passées à San Gavinu, combien l'authenticité de la situation de communication a permis à ses élèves, et surtout à ceux en difficulté, d'une part de se libérer dans la production d'écrit et d'autre part d'améliorer leur maîtrise de l'oral, tant au niveau de la formalisation de questions, de l'argumentation, de la justification de leurs choix, de l'articulation et de l'intonation, de la mise en voix de textes poétiques, etc...

Dans cette classe unique de 7 élèves, ce projet « journal de l'arboretum » permet à la fois de regrouper tous les élèves autour d'un thème de recherche commun et en même temps permet à chacun des enfants de trouver sa place dans ce groupe, en fonction de ses propres possibilités. En effet, chacun a conscience de sa part de travail dans l'œuvre collective (si différente soit-elle de celle de ces camarades et reconnue comme telle). Le groupe classe a besoin de l'apport de chacun pour mener son projet à terme. Un contrat, pour l'instant moral, lie les élèves autour de leur projet. Ces enfants placés en situation de responsabilité et valorisés font preuve d'une implication réelle. La coopération également devient indispensable pour ces 7 élèves,

En exemple de l'individualisation, l'enseignante nous a décrit le déblocage face à l'écrit de son élève le plus en difficulté grâce, entre autre, au partage et à la différenciation des tâches. Cet enfant sachant qu'il devait produire seul un article pour la classe, a pu, d'une part, s'impliquer totalement dans son contrat sans avoir peur de voir sa production comparée à celle de ses camarades, et d'autre part a vu son travail systématiquement valorisé par la parution de ses articles au côté de ceux des autres élèves.

En illustration cette fois de la coopération, Madame Rougé a pu apprécier tout au long de l'année combien le travail de groupe aux côtés des plus grands avait permis de dynamiser ses deux élèves les plus petits et de les tirer vers le haut.

Pour reprendre sur la notion de contrat, ce contrat moral qui existe entre les élèves de la classe pourrait bien sûr se prolonger éventuellement, comme Freinet nous l'a fait découvrir il y a longtemps déjà, sur un contrat écrit, fixant pour la classe et pour chacun des élèves l'objectif à atteindre à chacune des étapes de l'avancée du projet. Chaque plan de travail individuel s'inscrirait alors dans le plan de travail collectif de la classe. S'ensuit immédiatement la participation de l'enfant à son évaluation et à la construction de son prochain contrat.

Mais notre collègue n'en est pas encore là et laissons-lui le choix de sa pédagogie, l'équipe d'accompagnement n'étant là, par définition, que pour accompagner.

Pour en finir avec ces quelques réflexions sur la pédagogie de projet, il est facile d'apprécier naturellement l'importance de ce type de pédagogie pour notre collègue :

1. Pédagogie qui permet de développer chez ses élèves de classe unique à la fois l'autonomie et la coopération
2. Pédagogie qui permet aux élèves en difficulté de cette classe d'apprendre ainsi à inscrire leur activité dans le temps et à l'orienter vers des buts précis. Ils savent pourquoi ils sont à l'école et ce qu'ils viennent y faire, Ils peuvent répondre aux questions :
 - Qu'est-ce que l'on va faire maintenant ? Pourquoi ? Comment ?
 - Qu'est-ce que j'ai appris ? Pourquoi ? Comment ?

Le projet permet des processus de prise de décision, de planification, de réalisation qui aide ces enfants en difficulté à s'insérer dans un groupe, à se projeter dans le temps, ce qui est plus difficile pour eux que pour les autres.

Ce type de projet constitue également pour ces élèves un message d'espoir pour l'avenir : Quand le but à atteindre est à notre portée, il suffit de s'investir pour réussir !

4.4/ Bocognano : Les TICE au service de la mise en réseau d'écoles rurales de montagne

Responsable pédagogique

Christelle LEANDRI

Equipe d'accompagnement

André MAGESCAS

Jean-Marc CIABRINI

Alain COMBARET

L'école de Bocognano (19 élèves dans une seule classe) fait partie d'un réseau d'écoles rurales à petits effectifs (Tavera, 27 élèves dans deux classes, Carbuccia, 14 élèves dans une classe, Vero, 51 élèves dans trois classes), et de l'école, plus importante, de Bastelicaccia (180 élèves dans huit classes).

Les cinq écoles sont liées par un dispositif original : la mise en réseau informatique (matériel installé par France Télécom) permettant la constitution de classes virtuelles. Ce dispositif a l'ambition de répondre au désavantage souvent signalé de trop faibles effectifs par division (parfois un seul élève), en constituant virtuellement des groupes d'élèves assez nombreux pour susciter de l'émulation et des interactions dans les situations d'apprentissage. Actuellement une plate forme intranet Numéris a été mise en place.

Dès lors la problématique de recherche a été la suivante : l'utilisation d'un outil informatique de communication performant favorise-t-elle le travail coopératif entre écoles ?

Après une première phase d'appropriation de l'outil, des documents multi-média ont été produits, suivis d'échanges simultanés ou différés avec les élèves des autres écoles ainsi connectées.

4.5/ Bastia Charles Andréi maternelle : La langue orale

Responsable pédagogique

Nicole BARSENI

Equipe d'accompagnement

Jean VINCENSINI

Louissette GHELARDI

Geneviève BOUCHE

Dans cette école maternelle classée en zone d'éducation prioritaire, scolarisant 73 élèves dans trois classes et bénéficiant de trois aides éducateurs et trois assistantes maternelles, un Réseau d'aides spécialisées intervient régulièrement pour tenter de prévenir la difficulté scolaire. L'école est aussi un lieu de formation des professeurs des écoles stagiaires, avec deux postes d'application.

Un partenariat local s'est établi avec l'association *Dopu A Scola*, qui propose des activités périscolaires. L'école a engagé des actions spécifiques pour favoriser l'accès à la culture de l'écrit, autour de la bibliothèque centre documentaire dont elle s'est dotée.

C'est précisément l'un de ces dispositifs qui a été choisi pour la recherche. Il s'agit de vaincre le refus ou l'impossibilité de la prise de parole chez certains enfants issus de milieux culturellement pauvres. L'équipe de recherche s'est fixé l'objectif de mesurer les effets d'un dispositif mis en place depuis trois ans, qui consiste à confier aux parents un rôle de « lecteurs relais » (lecture à la maison de livres devant être racontés oralement en classe par l'enfant).

En premier lieu l'équipe de recherche s'est attachée à déterminer les indicateurs permettant d'étudier d'éventuelles corrélations entre cette participation contractuelle des parents (variable 1), et l'évolution des compétences des élèves (variable 2) dans deux domaines : la macro-structure de l'oral et les structures du discours narratif.

Les premières observations ont montré une moindre réticence à la prise de parole et une plus grande aisance dans la maîtrise des situations de l'oral, ainsi qu'une plus grande appétence dans l'apprentissage de la lecture.

4.6/ Corte Sandreschi : La langue et les langues à l'école

4.6.1/ Le contexte général

Responsables pédagogiques
Pasqualina PERGOLA
Maria Madalena MENOZZI

Equipe d'accompagnement
Alain DI MEGLIO
Jean Marie COMITI
Georges MORACCHINI

L'école bilingue de Corte Sandreschi scolarise 180 élèves dans neuf classes, dont trois proposent un enseignement bilingue en français et en corse. Elle bénéficie de quatre aides éducateurs et d'un Réseau d'aides spécialisées.

L'objet de la recherche définie avec les deux maîtresses volontaires et l'équipe d'accompagnement est le processus par lequel la langue seconde (le corse) passe du statut de langue objet d'étude à celui de langue outil d'apprentissage, ou comment passer de l'enseignement de la langue à l'enseignement en langue.

Dès lors se pose la question suivante : Dans quelle mesure le choix d'une langue seconde dans l'enseignement des disciplines influe-t-il sur la qualité des compétences cognitives et sur les compétences langagières ?

Les premiers résultats des observations conduites mettent en évidence le fait que, quelle que soit la langue utilisée, les objectifs disciplinaires et les compétences attendues restent les mêmes, et l'hypothèse forte suivante devrait faire l'objet d'une recherche approfondie : l'emploi d'une langue seconde dans les apprentissages disciplinaires induit un renforcement de ces mêmes compétences.

4.6.2/ Le projet pédagogique

Mme PERGOLA, Mme MENOZZI, professeurs des écoles, formatrices

Présentation de l'école de Corte Sandreschi

Ecole en milieu urbain encore étroitement liée à la ruralité.

180 élèves répartis en 9 classes.

5 classes monolingues.

3 classes bilingues + 1 classe maternelle couvrant l'ensemble de la filière (GS → CM2)

Enseignants :

Mr Muracciole Anthony CMI/CM2 ; Mme Pergola Pasqualina CET/CE2 ; Mme Menozzi CP ;

Melle Guidicelli Karine GS/MS.

Orientations de travail

E tira avanti è tocca. Eccuci torna qui in bona cumpagnia pè parlà di ciò chì ci primureghja : l'educazione bilingua.

Il ne s'agira pas pour nous aujourd'hui de présenter un bilan mais plutôt de vous faire part des orientations prises pour notre travail, compte tenu du fait qu'ayant changé de contexte de travail, il nous a fallu intégrer de nouveaux paramètres, sans pour autant remettre en cause notre engagement pédagogique.

Nous commencerons par rappeler à l'assistance ce qui peut constituer une originalité dans la démarche d'un enseignement bilingue. Il serait sans doute bon auparavant d'en donner une définition théorique : « Il y a enseignement bilingue lorsque sont présentes deux langues véhiculaires, deux langues qui vont servir aux apprentissages extralinguistiques, dans un enseignement bilingue, deux langues coexistent non seulement comme matières d'enseignement mais comme langue de communication, d'apprentissage et de culture. » Duverger.

C'est donc sur la base de ces principes fondamentaux ainsi définis par la plupart des théoriciens de la psycholinguistique que nous avons renforcé le fonctionnement bilingue existant auparavant sous la forme de « corse intégré ».

Cette conception de l'enseignement bilingue a très vite évolué vers le concept plus ouvert d'éducation bilingue. En effet, le choix d'enseigner en langue corse ne devait en aucun cas mener l'école et ces enfants à une situation d'enfermement ou de repli sur soi, sur une identité qui n'était pas représentative de l'ensemble de la population scolaire mais bien au contraire amener ces enfants à s'ouvrir à une culture qui n'était pas ou plus la leur. Il nous paraissait intéressant d'en faire un facteur de reconnaissance d'autres cultures présentes dans l'école, hors de l'école, c'est une façon de répondre positivement à la question posée par Anna Lietti : « Mais que fait l'école de la richesse culturelle qui lui est naturellement offerte par les élèves venus d'ailleurs ? La plupart du temps, elle l'étouffe consciencieusement. »

Cette prise en compte de l'autre passe par le respect individuel, mutuel de chacun par le biais d'une éducation à la citoyenneté, la coopération, qui en ces temps politiquement, socialement difficiles prend sa véritable dimension.

Il est important pour les enfants d'avoir un espace de parole leur permettant d'exprimer dans l'une ou l'autre langue ce qui les préoccupe, d'intervenir dans le fonctionnement de l'école, de définir ensemble des projets porteurs de leurs apprentissages.

En fait, les instituteurs, en choisissant de s'engager dans ce parcours bilingue, se sont rendu compte que les implications pédagogiques que cela entraînait dépassent largement le fait du bilinguisme. Cela demande une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogiques, un renouvellement de ces pratiques portés par une motivation renforcée du fait qu'il s'agit pour nous de travailler en langue corse.

Il nous a donc paru nécessaire de conjuguer les enseignements dans les deux langues en privilégiant une pédagogie de projet qui nous permet d'assurer une cohérence à l'ensemble de l'école en prenant en compte tous les niveaux concernés, cette pédagogie de projet s'appuie bien évidemment sur les objectifs et contenus définis dans les instructions officielles.

Ces projets sont liés au vécu de la classe. Ils sont élaborés grâce à la participation active des enfants d'abord, des parents, et sont porteurs de tous les apprentissages.

Depuis la rentrée 2001, nous enseignons à l'école de Corte Sandreschi, celle-ci offre la possibilité aux enfants du secteur de suivre, au choix, un parcours scolaire bilingue ou monolingue.

L'environnement scolaire est de type plus citadin, Il faut en tenir compte dans les relations qui s'établissent et qui demandent à être développées entre l'école et ses partenaires essentiels que sont les familles. À ce propos, une association de parents d'élèves bilingues est en train de se constituer pour nous aider dans la mise en œuvre et la réalisation des projets supports de notre enseignement.

Notre engagement dans cette démarche de « recherche action » correspond à un besoin de prendre du recul par rapport au vécu quotidien et à la situation de conflit qu'il nous faut étudier et élucider nécessairement.

Ce conflit revêt trois formes :

- Conflit diglossique de l'enseignant pratiquant l'enseignement bilingue et de celui qui refuse cet enseignement.
- Conflit diglossique de l'enfant.
- Conflit diglossique au sein de la famille (qui existe au-delà de l'enseignement du corse dans la population scolaire : arabe, portugaise essentiellement).

Le projet d'école semble être un moyen d'élucider ce conflit et d'apporter quelques éléments pour le résoudre.

Dans ce cadre là, la question de recherche est :

Dans quelle mesure le choix d'un enseignement bilingue voire une éducation bilingue influe-t-il sur la qualité des compétences cognitives, langagières et les compétences de communication ?

Avec l'équipe des enseignants chercheurs, nous avons défini les hypothèses de travail suivantes :

- Constitution d'un corpus de productions orales, écrites des enfants en vue d'analyse (productions spontanées et dirigées).
- Elaboration, en relation avec l'université et l'IUFM, d'un protocole d'entretien, d'enquête, proposé à tous les membres de la communauté scolaire sur les implications citoyennes et les implications en terme de mission pour l'école avec en filigrane une réflexion sur un projet de société.

C'est à quoi l'ensemble de l'équipe s'attellera à la prochaine rentrée.

4.7/ Ajaccio Jardins de l'Empereur (ZEP) : Enseignement artistique, la classe à horaire aménagé musique

Responsable pédagogique
Dominique THEVENIN

Equipe d'accompagnement
Françoise ARRIGHI
Denis DELPLANQUE

Cette école de 146 élèves scolarisés dans sept classes comporte également une classe d'intégration scolaire, une classe de soutien intégrée au réseau d'aides spécialisées, et un poste d'enseignant assurant une décharge de service partielle. Cette équipe pédagogique a conçu un projet original autour du dispositif CHAM (Classe à horaire aménagé musique), destiné à bénéficier non seulement aux enfants musiciens, mais à tous les autres fréquentant la même classe.

Ayant assigné à ce dispositif dès l'origine l'objectif d'améliorer les résultats scolaires de tous les élèves, l'équipe de recherche dispose d'une évaluation fondée notamment sur les évaluations nationales et sur un protocole original d'évaluation par échantillons d'élèves selon plusieurs degrés d'implication dans le projet musique, inspiré de la méthode des groupes témoins.

Il apparaît aujourd'hui que le dispositif étudié a eu des effets sensibles sur la réussite des élèves selon certaines conditions.

4.8/ Vico : Projet pluridisciplinaire, enseignement artistique

4.8.1/ Contexte général

Responsables pédagogiques

Madame MARCAGGI
Madame LECA PARSILIA

Equipe d'accompagnement

Madame SIMONPIETRI
Madame DEFRANCHI
Madame BENAYA

L'équipe pédagogique de cette école de 73 élèves à quatre classes, qui bénéficie d'une assistante maternelle et de quatre aides éducateurs, a choisi de se consacrer à l'enrichissement culturel des enfants de ce milieu rural isolé. Les objectifs poursuivis sont l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et l'éveil de la sensibilité artistique.

L'axe de recherche porte sur les transferts de compétences dans les domaines de la maîtrise du langage et des compétences transversales : socialisation, autonomie, responsabilisation.

L'équipe de recherche souhaite aboutir à proposer des situations, des dispositifs ou des outils permettant l'optimisation de l'efficacité pédagogique de la politique culturelle et artistique mise en œuvre dans cette école.

4.8.2/ Le projet pédagogique

Madame MARCAGGI, directrice de l'école primaire de Vico

Je vais vous présenter l'ensemble du travail que nous avons mené avec mes collègues et les aides-éducateurs depuis 1999, période à partir de laquelle l'école s'est engagée dans une démarche de recherche et d'analyse afin de mener les élèves vers la réussite.

L'école de Vico, mitoyenne du collège, se caractérise par son implantation rurale. Elle est composée de quatre classes dont une infantine, les trois autres classes comptent, chacune, au moins deux niveaux. L'équipe des enseignants est très stable, mais il est à remarquer une certaine fluctuation de la population scolaire. Pour quatre enseignants nous avons actuellement 73 élèves dont 32 demi-pensionnaires, Trente quatre élèves viennent des villages environnants avec un car de ramassage et sont accueillis dès l'âge de trois ans à la cantine.

Pour l'année 1999 /2000 notre action essentielle consistait à prendre en charge les enfants en difficulté pour améliorer leur réussite scolaire.

Des ateliers avaient été constitués et organisés en fonction des élèves potentiellement concernés, des compétences des aides-éducateurs, des objectifs d'enseignement, des enseignants et de la disponibilité des locaux nécessaires.

L'analyse des résultats, faite à partir des documents de synthèse réalisés au cours de l'année 1999/2000, nous a conduit pour l'année scolaire 2000/2001 à une organisation pédagogique différente. Les ateliers n'étaient plus réservés uniquement aux élèves en difficulté, mais à l'ensemble des enfants.

Une classe artistique a été proposée à tous les élèves, avec la création d'un spectacle musical et pédagogique : « Le conte au pays de la flûte de pan », Ce travail a été mené avec des professionnels des arts et de la culture.

Compte tenu de l'enthousiasme et de l'intérêt des élèves, l'équipe a adopté pour l'année 2001/2002 une nouvelle politique pédagogique afin de combler le vide culturel et artistique constaté dans l'environnement familial et scolaire.

Pour favoriser et mener à bien cette nouvelle politique culturelle différentes actions ont été engagées notamment dans le but de :

- former l'enfant spectateur par la découverte active de l'art cinématographique à partir de visionnage de films dans des salles de cinéma de la ville d'Ajaccio.
- transmettre un patrimoine culturel dans le domaine du cinéma.

Mais nous avons volontairement choisi de travailler, de façon plus approfondie, sur la maîtrise des langages à travers l'activité théâtre.

Le théâtre à l'école ne doit pas être destiné à former des comédiens mais répondre à des objectifs pédagogiques précis :

- former et consolider la personnalité globale de chaque enfant,
- l'entraîner
 - à communiquer,
 - à écouter,
 - à regarder,
 - à prendre conscience de l'autre,
 - à l'affronter et le comprendre,
 - à le respecter.

L'enfant a une tendance naturelle et sociale à s'enfermer dans ses propres frontières. La pratique théâtrale devrait lui permettre de sortir du monde de l'école pour s'ouvrir à l'école du monde. Aller au théâtre avec la classe et rencontrer des professionnels va donner à l'enfant l'envie de jouer, de mieux jouer ou de jouer autrement.

La démarche culturelle doit dépasser le stade de la simple représentation récréative ; elle doit conduire les enfants dans une vraie rencontre avec les œuvres, les lieux de création et les artistes.

Il est essentiel d'entraîner les élèves à voir du spectacle vivant et d'éveiller chez eux l'intérêt pour les acteurs et l'interprétation de leurs personnages.

Il est nécessaire également de les intéresser aux lieux de théâtre en leur faisant découvrir la machinerie scénique, les éléments plastiques, les costumes et le maquillage, les accessoires, la musique, le bruitage et la lumière.

C'est dans cette option pédagogique et culturelle qui paraît d'actualité et porteuse d'avenir, surtout lorsqu'il s'agit d'une petite école en milieu rural, que nous nous sommes engagés dans la classe à PAC. Cette classe a permis aux élèves de cycle III d'aller visiter le théâtre de Propriano et à l'ensemble des élèves d'assister à une représentation « L'homme au chapeau » au Kallisté à Ajaccio.

L'activité théâtre renforce la mise en place des compétences à travers un dispositif pédagogique particulier qui entraîne des effets sur les élèves au niveau des apprentissages et des comportements. (Documents 1, 2, 3).

Afin de découvrir comment les élèves vivent les activités proposées, nous avons procédé à des observations (Document 4).

La représentation théâtrale prévue pour la fête de fin d'année devrait permettre l'analyse des premiers effets constatés et des résultats obtenus.

Une des perspectives de notre projet théâtral est de développer l'intelligence sensible de l'enfant en harmonie et en complémentarité avec son intelligence rationnelle, Cela ayant toujours été considéré comme essentiel dans les traités d'éducation.

D'autre part dans le projet théâtral la classe devient « compagnie », communauté culturelle qui par l'écriture renforce l'acte de création. Acte, qui permet la maîtrise d'une multiplicité d'expressions et de langages, qui instaure le dialogue avec d'autres mais aussi avec soi dans le respect de tous.

Le projet théâtral demeure le fil conducteur placé au cœur des apprentissages autour duquel s'articulent toutes les autres disciplines.

Document 1

| <i>Dispositif pédagogique particulier</i> | | | <i>Effets sur les apprentissages</i> |
|---|-------------------|---|--|
| Les jeux d'harmonie gestuelle et vocale | permettront | → | <ul style="list-style-type: none"> • de contrôler le débit de parole et de lecture. • d'améliorer la lecture oralisée. • d'adopter une attitude de lecteur dans une situation donnée |
| La représentation Théâtrale | devrait permettre | → | un investissement affectif fort, avec : <ul style="list-style-type: none"> • plus d'écoute, plus d'attention, plus de concentration. • Une bonne mémorisation de son « texte » et de celui des autres. |
| L'élaboration du projet théâtral | devrait favoriser | → | le désir : <ul style="list-style-type: none"> • d'assister à des représentations. • de rencontrer et de dialoguer avec des professionnels du théâtre. • de s'ouvrir à la culture théâtrale : « faire et voir » • d'encourager le jugement esthétique |

Document 2***Domaine de la langue*****Est capable de**

- Maîtriser la segmentation des phrases en groupes de souffle et les liaisons à respecter pour donner du sens.
- Maîtriser les diverses intonations (interrogatives, exclamatives) nécessaires à l'expression.
- Maîtriser le débit d'un texte, savoir le ralentir ou l'accélérer.
- Maîtriser le rôle de sa voix : se faire entendre, provoquer et maintenir l'intérêt par l'interprétation donnée d'un texte.
- Reconnaître et lire un texte théâtral.
- Repérer :
 - les personnages.
 - les didascalies et leur importance.
- Combiner geste et parole pour appuyer certains effets.
- Savoir captiver son auditoire.

Document 3***Compétences transversales*****Est capable de**

- Prendre la parole et d'évoluer devant les autres.
- Saisir le rôle du corps : se placer, se tenir face à un groupe, s'imposer.
- Traduire des états émotionnels.
- Apprendre à agir avec d'autres pour obtenir un résultat.
- Mettre en adéquation timbre / « couleur des mots » → harmonisation.
- Prendre conscience de l'importance de son rôle et de sa responsabilité au sein du groupe.
- Apprendre à se fabriquer un support de travail (enregistrement...) → apprentissage de techniques et de procédés.
- Savoir écouter l'autre et intervenir à bon escient.
- Développer sa mémoire et transmettre.
- Se fixer des repères tangibles dans le temps et l'espace.
- Se construire une personnalité harmonieuse et équilibrée.

Document 4

Observation des élèves

- **Les enfants ont perçu le lien entre les exercices d'articulation et la lecture oralisée.**

Quelques enfants parviennent à :

- marquer les pauses en fonction de la ponctuation, des groupes de souffle et de l'interprétation attendue.
- respecter les intonations interrogatives et exclamatives (et d'une façon générale, font remarquer le manquement à ce respect).

- **Les enfants ont fait le lien entre les jeux corporels relationnels et le théâtre.**

- D'une façon générale ils semblent plus à l'aise.
- Une minorité parvient à réinvestir ce travail de déplacements, de rythmes et de communication dans sa façon d'évoluer, de faire bouger son corps pour rendre signifiant un message.
- Un certain nombre d'enfants parvient à analyser son propre jeu et/ou celui des autres dans une expérience collective en vue de l'enrichir.

- **La participation est effective et active.**

- Tous les enfants prennent un réel plaisir dans les activités proposées au niveau de chaque classe.
- Ceux qui sont engagés dans l'atelier théâtre sont capables d'efforts soutenus pour améliorer leur « prestation ».
- Les enfants ont fait le lien entre la lecture des dialogues et les textes de théâtre,
- Certains enfants parviennent à traduire l'émotion que leur dicte le texte poétique.

4.9/ Canari : Education artistique, vidéo, théâtre

4.9.1/ Contexte général

Responsable pédagogique

Jean Pierre SANTINI

Equipe d'accompagnement

Patricia GARNIER

Michel GILARDI

L'école de Canari située dans le Cap Corse est constituée d'une classe unique de la Grande Section au CM2. Elle est classée en ZEP, en raison de son isolement dans le tissu rural. La population scolaire comprend des enfants dont les parents sont essentiellement des éleveurs et des artisans, qui connaissent des situations familiales très diverses. Ils évoluent dans un contexte culturel réduit car à part le judo pratiqué sur place, il n'y a pas de structure locale d'accueil et de loisirs.

L'école dispose de deux salles, d'une petite bibliothèque avec un ordinateur, une imprimante, un photocopieur.

Pour ouvrir l'horizon culturel des enfants, le directeur d'école a développé depuis plusieurs années une pédagogie de projet autour de la vidéo et de l'expression théâtrale, en collaboration avec des associations locales, développant des activités sur la mémoire et le patrimoine local. Il s'appuie d'autre part sur les parents d'élèves qu'il associe activement au projet d'école avec l'aide d'un Contrat Emploi Solidarité qui fait office d'assistante maternelle à mi-temps.

On a constaté que certains élèves connaissaient des difficultés dans la maîtrise de la langue orale et écrite : des difficultés dans l'expression orale dues à des faiblesses lexicales et syntaxiques, des inhibitions dans la prise de parole consécutives aux difficultés relationnelles au sein de la famille souvent liées au milieu rural.

C'est pourquoi en s'appuyant sur une véritable situation de communication, ludique et valorisante, la motivation de l'enfant à améliorer la maîtrise de la langue-outil est stimulée. Ainsi, on peut formuler la problématique de recherche : comment la pratique théâtrale peut-elle améliorer la maîtrise de la langue en développant la prise de parole sous ses aspects quantitatif et qualitatif ?

Après une évaluation de la prise de parole (quantité/qualité) en début d'année, un suivi-vidéo des enfants de cycle 3 permettra de mettre en parallèle et comparer la qualité de la prise de parole dans des activités disciplinaires dites traditionnelles (de type 1) et dans la mise en œuvre du projet théâtral (de type 2) qui consistera en une réécriture dialoguée du *Petit Prince* de St-Exupéry,

et sa mise en scène. La comparaison synchronique et diachronique des séquences de type 1 ou 2 permettra d'établir l'impact du projet théâtre sur la maîtrise de la langue, selon une grille critériée de façon quantitative et qualitative.

S'il est notable que cette pratique s'avère déjà un complément utile au travail d'orthophonie ou de rééducation psycho-pédagogique, nous pourrions mieux mesurer sur tous les types d'enfants l'influence avec ses limites de cette stratégie d'apprentissage.

4.9.2/ Le projet de recherche

Patricia GARNIER, Documentaliste

Le contexte socio-culturel

L'école de Canari située dans le Cap Corse est constituée d'une classe unique de la Grande Section au CM2. Elle est classée en ZEP, en raison de son isolement dans le tissu rural. La population scolaire est constituée d'enfants dont les parents sont essentiellement des éleveurs et des artisans, qui connaissent des situations familiales très diverses :

45% de familles monoparentales ou récemment recomposées, avec une majorité de mères au foyer.

Le contexte culturel

Ils évoluent dans un contexte culturel réduit car à part le judo pratiqué sur place, il n'y a pas de structure locale d'accueil et de loisirs (un seul enfant sur 18 fait un déplacement sur Bastia pour y pratiquer la danse).

L'école dispose de deux salles, d'une petite bibliothèque avec un ordinateur, une imprimante, un photocopieur.

Pour ouvrir l'horizon culturel des enfants, le directeur d'école, M. J.-P. SANTINI a développé depuis plusieurs années une pédagogie de projet autour de la vidéo et de l'expression théâtrale puisqu'il a créé une association dénommée « L'image pour mémoire » dont l'un des buts est d'« aider les enfants et les adolescents à partir de la double maîtrise de l'écrit et des images à mieux s'insérer dans le monde actuel ».

Il collabore donc avec des associations locales, développant des activités sur la mémoire et le patrimoine local. Il s'appuie d'autre part sur les parents d'élèves qu'il associe activement au projet d'école avec un contrat CES qui fait office d'aide maternelle, à mi-temps.

Les constats

Il a constaté que ses élèves connaissaient des difficultés dans la maîtrise de la langue orale et écrite :

- au niveau de la phonologie : absence de discrimination du on qui est prononcé et transcrit sous la forme « en ».
- difficultés dans l'expression orale dues à des faiblesses lexicales et syntaxiques.
- en lecture pas de problème particulier dans l'acte du déchiffrage mais surtout dans la compréhension.
- des inhibitions dans la prise de parole consécutives aux problèmes relationnels au sein de la famille souvent liées au milieu rural.

Hypothèses de travail

C'est pourquoi en s'appuyant sur une véritable situation de communication, ludique et valorisante, il stimule la motivation de l'enfant à améliorer la maîtrise de la langue-outil. Ainsi, on peut formuler sa problématique de recherche à savoir : comment la pratique théâtrale peut-elle améliorer la maîtrise de la langue en développant la prise de parole sous ses aspects quantitatif et qualitatif?

Mise en place de la recherche

Une évaluation sommative en début d'année qui se déclinera

- à l'écrit : on proposera aux enfants une série d'items où ils devront discriminer les structures syntaxiques correctes (présence des deux corps de la négation, forme interrogative correcte, utilisation du pronom collectif nous, concordance des temps conditionnel/ imparfait, utilisation auxiliaire avoir et être...)
- à l'oral les enfants seront filmés dans une activité disciplinaire traditionnelle où sera comptabilisée la prise de parole d'une part et la qualité syntaxique et lexicale. Cela permettra

d'établir clairement à partir des incorrections, les faiblesses lexicales et syntaxiques le corpus d'items qui serviront à mesurer l'impact de la pratique théâtrale sur la maîtrise de la langue.

La comparaison de l'évaluation sommative écrite avec celle de l'oral mettra en lumière les différences qui naissent de la conscience que l'élève a qu'il est en train d'être évalué sur la maîtrise de la langue, ce à quoi il ne prête pas attention dans une activité n'étant pas désignée comme telle.

Après cette évaluation de la prise de parole en début d'année, un suivi-vidéo des enfants de cycle 3 permettra de mettre en parallèle et comparer la qualité de la prise de parole dans des activités disciplinaires dites traditionnelles (que nous appellerons de type 1) et dans la mise en œuvre du projet théâtral (appelé de type 2) qui consistera en une réécriture dialoguée du Petit Prince de St-Exupéry, et sa mise en scène.

Les champs disciplinaires traditionnels (compréhension de lecture, résolution de problèmes, analyse de documents en histoire-géographie, expérimentation et compte-rendu d'expérience en sciences, comparaison d'œuvres musicales, picturales...) pour les activités de type 1 et la lecture, l'analyse, le découpage, la mise en forme dialoguée du texte en prose initiale, à l'oral d'abord puis à l'écrit feront l'objet d'une étude qui s'appuiera sur l'analyse des documents-vidéo à raison d'une séquence toutes les trois semaines.

Elle permettra de mesurer plusieurs évolutions

- de façon interne au sein de chaque type d'activité : analyse diachronique
- en parallèle : analyse synchronique

La phase de réécriture fondée sur l'oral puis sur sa transcription par écrit sera suivie attentivement pour observer la production spontanée de l'idée, sa reprise par le groupe, son amélioration par les élèves et par le maître si besoins est. Dans cette phase, il sera intéressant de comparer ce travail avec les productions langagières des champs traditionnels pour mesurer les écarts et/ou les similitudes dues à la perception différente qu'ont les élèves sur la nature de l'activité proposée.

A la fin de l'année, le même dispositif d'évaluation écrite/orale du début d'année aura lieu et permettra de mesurer l'évolution de chaque enfant au niveau des savoirs et des savoir-être. Un montage vidéo, une analyse écrite des séquences témoigneront de cette entreprise.

Effets obtenus et escomptés

L'implication de la communauté éducative dans cette pédagogie de projet a déjà porté ses fruits : la participation active des parents d'élèves dans la réalisation des spectacles tels que le projet Pinocchio de l'année dernière a induit chez certains enfants un meilleur investissement personnel dans l'Ecole

S'il est notable que cette pratique s'avère déjà un complément utile au travail d'orthophonie ou de RPP pour les élèves en difficulté, nous pourrions mieux déterminer l'influence (sa nature, ses limites) de cette stratégie d'apprentissage.

4.10./ Olmi Capella : Théâtre, musique, arts plastiques

Responsable pédagogique

Barbara ACQUAVIVA-NELLO

Equipe d'accompagnement

Jean LIMONGI

Antonia ANDRITCH

Jean VINCENSINI

Il s'agit d'une petite école à classe unique, de 13 élèves, dépourvue d'aide éducateur et d'aide maternelle, ainsi que d'infrastructure adaptée aux activités sportives. Les enfants sont issus de milieux sociaux et culturels variés, mais globalement peu favorisés. L'isolement géographique et culturel a conduit la directrice de l'école à mettre en œuvre un projet d'ouverture culturelle en collaboration avec l'A.R.I.A. (Association des Rencontres Internationales Artistiques), axé sur le partenariat entre différentes écoles de Balagne (Algajola, Nessa, Corbara, Olmi-Cappella).

Ce projet comprend différents volets, dont un volet artistique (théâtre et musique), et tâche de mettre en œuvre à la fois une interdisciplinarité et une communication active entre les différentes écoles partenaires. Le but poursuivi est principalement d'ouvrir ces écoles sur l'extérieur, en faisant découvrir aux enfants d'autres lieux, d'autres pratiques, d'autres cultures.

La recherche mise en œuvre autour de cet objectif vise à déterminer les conditions de réussite d'un projet thématique (le thème de l'eau, pour les périodes 2001/2002 et 2002/2003) qui fait une place importante aux activités artistiques.

5/ Conclusion et perspectives

Bruno GARNIER, maître de conférences

*Si je veux réussir
A accompagner un être vers un but précis,
Je dois le chercher là où il est
Et commencer là, justement là.*

*Celui qui ne sait faire cela, se trompe lui-même
Quand il pense pouvoir aider les autres.*

Søren KIERKEGAARD

La recherche sur l'école primaire, menée dans l'académie de Corse, débouche sur l'affirmation qu'il est possible de concevoir des projets qui amélioreront la réussite des élèves, ceux qui ont le plus grand besoin de l'école. Il n'y a pas là de quoi étonner, puisqu'il s'agit de la mission essentielle de l'école, mais il est bon de le constater. Les domaines traités au cours de ces trois années, la langue et les langues, les sciences, les arts, sont des domaines d'acculturation par excellence. L'ouverture culturelle, le refus de l'échec, la priorité donnée à la maîtrise des langages, ne sont certes pas des thèmes nouveaux. Toutefois il est heureux, une fois encore, de constater que ces activités sont affirmées, de la part des enseignants, comme les domaines l'école peut remplir sa mission. Mais y a-t-il matière à tirer des enseignements neufs de cette recherche ? A-t-on rempli le contrat fixé au départ ? Deux points me permettent de répondre positivement à ces questions, avec, toutefois, quelques réserves.

Le premier point, c'est la recherche de progrès. Une école qui ne cherche pas le progrès de son action, un enseignant qui ne cherche pas à comprendre les raisons de ses échecs, mais aussi de ses réussites, ce sont des indices sûrs de stagnation. Nous savons aujourd'hui que les progrès de notre système éducatif ne seront pas acquis par de nouvelles réformes de structures, mais par des ajustements de l'action pédagogique, des ajustements fins, des adaptations de l'action éducative aux élèves et aux objectifs d'enseignement des savoirs. Les compte rendus, les monographies des écoles de l'académie de Corse qu'on a pu lire plus haut montrent que cette recherche souvent laborieuse, patiente, est en marche, et la méthode employée pour la favoriser, pour la première fois, n'était pas prescriptive. Humblement, le chercheur doit avouer qu'il ne sait ni résoudre ni comprendre *a priori* les questions qui se posent dans l'action enseignante. La démarche employée incite à la modestie

devant les solutions toutes faites mais aussi, paradoxalement, à l'ambition d'une possibilité sans cesse renouvelée de trouver les bons moyens pour progresser.

Le second point, c'est la démarche de l'accompagnement, qui porte en germes de grands espoirs d'avenir, peut-être une nouvelle modalité de formation permanente, irradiante, du terrain vers la recherche et de la recherche vers le terrain. Pour Marie-José LACROIX, « le formateur se situe au niveau de l'expertise d'un savoir et d'une qualité d'animation. En ce sens il est plutôt centré sur un contenu et une relation ». Dans l'accompagnement, « la compétence se situe certes dans sa formation, ses expériences, ses savoirs, sa culture, mais plus encore dans on être, dans sa capacité à accueillir l'autre pour ce qu'il est, ainsi qu'à l'accompagner sans jamais se substituer à lui. [...] Parler moins, écouter plus, entendre mieux ; au lieu d'apporter les bonnes réponses, poser les bonnes questions ». Les équipes enseignantes et leurs accompagnateurs, dans l'académie de Corse, ont dû s'atteler à une tâche commune, qui était d'identifier ce qui posait problème, d'adopter alors une attitude de formulation d'hypothèses, d'envisager des possibles et de mettre en actes des choix. Les équipes engagées dans la recherche sont toutes désireuses de voir l'accompagnement se poursuivre. Une directrice d'école concernée disait récemment : « c'est une méthode qui a révolutionné ma façon de travailler, à tel point que je ne saurais plus faire autrement désormais ». Est-il encouragement plus exaltant ?

Certes il faut convenir que les promesses initiales de la charte (formuler des recommandations transférables à d'autres écoles, à d'autres environnements) ne sont pas encore tenues. Philippe PERRENOUD a dessiné, dans sa contribution au colloque académique du 5 juin 2002, quelques conditions de réussite de cet ambitieux objectif, qui n'ont pas été réunies à ce jour, ni ici, ni sans doute au plan national. Mais la volonté est présente dans l'académie, et l'accompagnement des équipes d'écoles en démarche de transformation va se poursuivre, selon une volonté affirmée par les autorités académiques de Corse, l'IUFM, et l'INRP. Une équipe de recherche académique doit étudier les modalités de réussite de ce nouveau dispositif. La voie est tracée.