

C.A.F.I.P.E.M.F.
session 2002

Cycle 3 complet...
pourquoi et comment
constituer une
« culture classe »

Table des matières

INTRODUCTION	p 4
1. DES ERREURS FONT EMERGER LA NOTION DE “CULTURE CLASSE”	
1.1 Préambule	p 4
1.2 Des erreurs formatives	p 5
1.3 “La culture classe”	
1.3.1 Un essai de définition	p 7
1.3.2 Du côté des I.O. et de l’éducation civique	p 8
2. DES COMPOSANTS D’UNE “CULTURE CLASSE” VIVANTE	
2.1 L’organisation spatiale	p 10
2.2 Des rituels pour apprendre	p 11
2.3 Rôle des “aînés” : le parrainage	p 13
2.4 La métacognition, à travers les exposés	p 13
2.5 Les interactions entre les différents groupes	p 15
2.6 Le conseil de classe	p 16
2.7 Une “oeuvre” : le journal scolaire	
p 18	
3. LES AVANTAGES D’UN CYCLE 3 COMPLET, ANCRE DANS UN CURSUS SCOLAIRE	
3.1 Les avantages d’un cycle 3 complet	
3.1.1 Les classes à plusieurs cours	p 20
3.1.2 Le rôle structurant de la “culture classe”	p 21
3.1.3 Le statut de l’erreur	p 22
3.1.4 Les élèves en difficulté	p 23
3.2 Le cycle 3 dans le cursus scolaire	
3.2.1 Le cycle 2	p 26
3.2.2 Le collègue	p 27
CONCLUSION	p 28

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

p 30

n.b. Les annexes sont regroupées dans un second fascicule (où figure aussi le plan du mémoire) permettant une lecture simultanée avec le présent document.

”Le programme d’une école ne se réduit pas aux “disciplines scolaires” qu’elle enseigne. La discipline principale d’une école, vue sous l’angle culturel, c’est l’école elle-même. C’est ainsi que la plupart des élèves la vivent, et c’est cela qui détermine le sens qu’elle a pour eux.”
(Jerome Bruner - “L’éducation, entrée dans la culture” - Retz).

INTRODUCTION

L’objet de ce mémoire est de montrer, à travers un cheminement personnel, pourquoi et comment constituer une “culture classe”, sur plusieurs années, dans un cycle 3 complet, plus que de montrer une “culture classe” en particulier. Un type de classe où, *a priori*, le **groupe** est des plus hétérogène, en raison des différences d’âge, et où, le souci de l’enseignant est souvent la **gestion de plusieurs cours** et comme ailleurs, l’individualisation.

La prise de conscience du rôle et de l’utilité de cette “culture classe” s’est faite à travers **plusieurs erreurs** que j’évoquerai. Après avoir essayé de **définir la notion de “culture classe”** et expliqué son rôle, je montrerai **l’évolution de différents dispositifs applicables** dans un cycle 3 complet.

J’essaierai de montrer les **avantages** d’une classe à trois cours dans la transmission et l’évolution d’une “culture classe” : pour la réussite scolaire. Enfin, je tenterai de situer son ancrage dans le **cursus scolaire**.

1. DES ERREURS FONT EMERGER LA NOTION DE “CULTURE CLASSE”

1.1 Préambule

La formation initiale et les premières années sur le terrain sont essentielles dans notre manière d’appréhender le métier d’enseignant. D’autant que mon vécu au sein de l’Education Nationale se limitait à mon passé d’élève en zone urbaine. J’ignorais à l’époque que j’allais effectuer la suite de ma carrière en milieu rural.

Rapidement, je me suis retrouvé dans des écoles de campagne, univers peu familier pour le citadin que j’étais. Les souvenirs de visites de classes à plusieurs cours, lors de ma formation initiale, me revenaient : différences d’âge, foisonnement d’ateliers, élèves autonomes, groupes distincts dans la classe...

Par ailleurs, les nouvelles (à l'époque) instructions officielles : “ la loi d'orientation du 10 juillet 1989” et “les cycles à l'école primaire de 1991” insistaient fortement sur l'**individualisation**. Mes deux années de formation avaient été jalonnées par ces textes. L'objectif de “*mettre l'enfant au centre du système éducatif*” (Lionel Jospin - les cycles à l'école primaire - 1991) s'imposait naturellement au jeune instituteur que j'étais.

Autant dire que l'individu, et non le groupe, a été ma première préoccupation en tant qu'enseignant.

Ensuite, dans les années qui ont suivi, j'ai été amené à rester dans une école rurale avec la même classe, de manière un peu “forcée” au départ, puis j'ai découvert la qualité de travail que l'on pouvait avoir.

Suite à différentes erreurs, j'ai pris conscience des enjeux et des avantages d'une classe à plusieurs cours **la seconde année**, lorsque je me suis retrouvé avec les mêmes élèves. Je vais donc aborder un certain nombre d'**écueils à éviter**.

1.2 Des erreurs formatives

La première année, mes prédécesseurs avaient décidé de répartir les CE2 le matin avec les CP-CE1 et l'après-midi avec les CM, dans le souci de ne pas éclater le groupe des CE2 (9 élèves) et de ne pas créer non plus une classe trop chargée : le cycle 2 l'était le matin avec la présence des CE2 (mais aussi la présence d'une personne en CES) et le cycle 3 était imposant l'après-midi. Cela laissait tout de même, sur une demi-journée, la possibilité d'une plus grande tutelle avec les élèves en difficulté (4 signalements chez les CM).

matin	CP-CE1-CE2	CM1-CM2
après-midi	CE1-CE2	CE2-CM1-CM2

Avec le recul, je me suis aperçu d'un grand nombre d'erreurs commises sur le plan de la **gestion du groupe classe**.

La première erreur, la plus grossière, aura été l'**organisation spatiale** (voir annexe 1). Les CE2 étaient au fond de la classe presque dos à dos avec les CM. Ce choix reposait sur la nécessité de faire travailler les CE2 ensemble en math et en histoire/géographie (activités dont je devais assurer l'enseignement) et sur ma volonté qu'il y ait le moins de “parasitage” entre les CE2 et le CM que je pensais trop éloignés sur le plan cognitif.

Ainsi, Il ne pouvait y avoir d'échanges collectifs. Je me suis rendu compte en cours d'année que la présence des CM écrasait les CE2. Heureusement, l'enseignement de l'EPS a évité dès le début une trop grande ségrégation.

D'autre part, **les CE2 étaient exclus de trois activités clefs** (voir 2 Des composants d'une "culture classe" vivante) : la présentation du JDE (journal des enfants), les exposés et les lectures orales. Or les deux dernières étaient menées l'après-midi, pendant une activité autonome des CE2. Le jour où ceux-ci ont **tous** demandé, en fin d'année, par l'intermédiaire de la boîte à message (voir 2.6 Le conseil de classe), à pouvoir assister aux exposés et surtout à pouvoir en faire un, j'ai compris plusieurs choses :

- mener parfois plusieurs activités de front, en pensant qu'elles sont hermétiques les unes aux autres, est un leurre.

- la préparation et la présentation d'exposés -activité ô combien exigeante- a **du sens** pour les élèves et les poussent à se surpasser (présenter un exposé devant les CM a été très courageux de la part des CE2).

- Il y a un intérêt évident à se servir de cette dynamique pour "tirer la classe vers le haut".

- Finalement, il doit être possible de constituer, à travers certaines activités, un groupe classe, malgré les différences d'âge.

L'année suivante, dans la classe revenue à deux cours (CM1-CM2), malgré les aménagements réalisés en fin d'année, j'ai pu constater une grande différence entre les CM2 (anciens CM1) et les CM1 (anciens CE2) sur le plan du comportement par rapport au groupe et aux activités. L'autonomie et la prise d'initiatives des CM2 étaient plus grandes. Pourtant tous mes élèves effectuaient une deuxième année dans la même classe.

Ainsi, **c'est au moins sur deux années que l'on peut véritablement prendre conscience de l'intérêt d'une classe à plusieurs cours**. Avant on imagine plus facilement les inconvénients, en terme d'organisation et de préparation ; les avantages viennent au second plan.

Finalement, j'ai été amené à me demander comment améliorer la culture commune des élèves au profit du "vivre ensemble" et du "métier d'élève".

1.3 “La culture classe”

1.3.1 Un essai de définition

La notion de “culture classe” nécessite une clarification indispensable.

Définition du mot “culture” : *“Ensemble des activités soumises à des normes socialement, historiquement différenciées, et des modèles de comportement transmissibles par l’éducation, propre à un groupe social donné.”* (dictionnaire Hachette).

Selon Jerome Bruner : *“L’école est par elle-même une culture et pas seulement une “préparation” à une culture, ni “un tour de chauffe”. Comme aiment à le dire certains anthropologues, la culture est une boîte à outil composée de techniques et de procédures permettant de comprendre et de gérer notre monde.”* (Jerome Bruner - “L’éducation, entrée dans la culture” - Retz)

En outre, les nouveaux programmes précisent que *“l’éducation civique n’est pas, en priorité, l’acquisition d’un savoir mais l’apprentissage pratique d’un comportement”* (programmes de février 2002). Il était dit aussi dans le projet de programmes (juin 2001) que *“les compétences transversales relèvent de techniques de travail intellectuel qui constituent le “métier” de l’écopier.”*

Philippe Perrenoud rappelle *“trois évidences sociologiques :*

- *le sens se construit, il n’est pas donné d’avance ;*
- *il se construit à partir d’une culture, d’un ensemble de valeurs et de représentations ;*
- *il se construit en situation, dans une interaction et une relation.”* (Philippe Perrenoud - “Métier d’élève et sens du travail scolaire” - ESF éditeur).

Si on considère la classe comme une communauté humaine, la “culture classe” représentera donc **les modèles de comportements et de compétences transversales transmissibles à tous les élèves pour comprendre leur métier d’élève et donner du sens à leur scolarité.**

Or la “culture classe” n’évolue pas de la même façon suivant le **type d’école**. *“Au cours de sa carrière un élève doit, chaque année, s’adapter non seulement à un programme nouveau mais encore à la*

culture d'un nouveau groupe, aux exigences d'un nouveau maître à un nouveau style d'autorité, à un nouveau genre d'activité et de travail scolaire." (Philippe Perrenoud - "Métier d'élève et sens du travail scolaire" - ESF éditeur). La "culture classe" peut parfois **s'éparpiller** dans les grosses écoles, où les groupes sont redistribués chaque année. Lorsque les groupes sont conservés, elle évolue en fonction de l'enseignant. Mais, là encore, **le risque de dislocation** est grand, si l'enseignant ne s'appuie pas sur le vécu de la classe précédente. Dans ces deux cas, le projet d'école peut avoir un rôle important dans **la pérennisation** et **l'évolution** de la culture des différents groupes.

Dans les classes à plusieurs cours, où le groupe classe est plus hétérogène qu'un autre, du fait de l'âge des élèves, **le groupe est néanmoins plus homogène qu'un autre** du fait du **vécu commun et surtout de la possibilité de transmission et de l'enrichissement de la "culture classe", par les élèves sur plusieurs années, du fait :**

- + **de la stabilité d'une grosse partie des élèves**
- + **du renouvellement d'une autre partie.**

Ce qui crée une "culture classe" évolutive, propre aux classes à plusieurs cours.

1.3.2 Du côté des I.O. et de l'éducation civique

Les nouvelles instructions officielles insistent sur les "*contraintes du vivre ensemble*", puisqu'elles font de **l'éducation civique** l'un des deux grands domaines généraux du cycle 3 (avec la maîtrise de la langue) : "*C'est dans ses dernières années d'école primaire que l'élève apprend véritablement à construire, avec ses camarades et avec ses enseignants, des relations de respect mutuel et de coopération réfléchie qui permettent une première sensibilisation aux valeurs civiques.*" (programmes de février 2002). Il serait facile d'expliquer cette orientation à partir d'études sur la violence à l'école - les médias s'engouffrent abondamment dans le sujet, la période pré-électorale est même propice aux réminiscences de l'instruction civique (qui était déjà réapparue en 1985).

La culture classe a sûrement un rôle essentiel à jouer dans le domaine de l'éducation civique. Cependant, il serait réducteur de ne lui accorder qu'un rôle dans le domaine du respect de l'autre en éducation civique. Si notre système scolaire rencontre parfois des problèmes dans ce domaine, il doit aussi pouvoir faire mieux dans le domaine de la **prise d'initiative** de l'élève : "*Les résultats français sont supérieurs à la*

moyenne de l'OCDE lorsqu'il s'agit d'exercices purement scolaires, mais cela n'est pas le cas lorsque la situation nécessite une prise d'initiative" (Le Monde du 4/12/01) ce constat de la direction de la programmation et du développement (DPD) du ministère de l'éducation, suite à une enquête de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique), pointe une carence française qui finalement n'est pas si surprenante.

Les instructions officielles n'ont donné, jusqu'à présent, que peu de place à ce domaine de compétences chez l'élève. Si l'on excepte la reconnaissance de "compétences transversales" en 1991, l'arrivée des programmes en février 2002 marque véritablement une orientation nouvelle au niveau du cycle 3 notamment par la place qu'elle confère à l'**éducation civique**. L'une des compétences demandées est de "*participer activement à la vie de la classe*". Il est cependant intéressant de noter qu'une compétence générale requise en maîtrise de la langue a disparu de la dernière mouture des nouveaux programmes. Il était demandé à l'élève de "*projeter son activité dans l'avenir en élaborant un projet*" (projet de programmes, juin 2001). Peut-être y a-t-il encore des avis divergents sur ce point.

Si le rôle de la "culture classe" était de créer des modèles de comportements et de compétences transversales transmissibles à tous les élèves pour comprendre leur métier d'élève et donner du sens à leur scolarité, il pourrait permettre aussi de faire évoluer cette communauté par la prise d'initiatives des élèves et la réalisation de projets collectifs.

Je vais essayer de montrer comment mettre en place cette "culture classe" et mettre en évidence comment elle change, à travers différents exemples. Le principe d'évolution est, selon moi, la condition sine qua non au sens qu'elle donne au travail scolaire pour les élèves.

2. DES COMPOSANTS D'UNE "CULTURE CLASSE" VIVANTE

“Comme propre organisation, l'école à ses propres enjeux culturels. A son échelle, chaque établissement tend aussi à transmettre une culture qui lui est propre. Et c'est vrai encore de chaque maître, à l'intérieur de sa classe.” (Philippe Perrenoud - “Métier d'élève et sens du travail scolaire” - ESF éditeur).

2.1 L'organisation spatiale

L'aménagement d'une classe n'est pas anodin, il induit souvent un fonctionnement de classe. Par exemple, “l'autobus” n'est pas vraiment une organisation qui permet à tous de s'exprimer et surtout de s'écouter dans de bonnes conditions. Dans le cas d'une classe à plusieurs cours, il est curieux de remarquer que les enfants se tournent le dos fréquemment en raison des différents regroupements de bureaux (voir 1.2 erreurs formatives). Or comme le dit Philippe Meirieu : *“on ne peut se parler en regardant la nuque du camarade à qui l'on parle”* (Philippe Meirieu - “Frankenstein ou le mythe d'éducation comme fabrication” - ESF). La nécessité de suivre différentes progressions, d'utiliser plusieurs tableaux (jusqu'à un sur chaque mur !) pour faire des exercices ou écrire des synthèses, donne parfois l'envie aux enseignants de répartir les élèves en différentes zones. L'existence de différents ateliers, intéressants sur le plan de l'individualisation, renforce cette organisation spatiale. La classe devient une ruche dans laquelle les enfants circulent et travaillent selon une organisation très étudiée, mais qu'en est-il du débat à l'intérieur du groupe classe et du positionnement de chacun par rapport aux autres ?

Dans une classe à plusieurs cours, il existe le même besoin, de circulation de la parole pour permettre l'échange, la confrontation, le débat, que dans une classe “classique”. Cette contrainte doit être associée à celles qui imposent le travail en groupes de deux, de quatre élèves, et celles qui commandent les mises en commun et les synthèses des différents groupes de progression.

Bien évidemment, le nombre d'élèves, les dimensions de la classe, le nombre de bureaux et leur ergonomie sont autant de contraintes qui entravent parfois l'aménagement de la classe.

Après plusieurs tâtonnements et des erreurs (voir 1.2 des erreurs formatives ainsi que l'annexe 1), je pense que la disposition des bureaux mise en place à la rentrée 2001 répond aux soucis évoqués plus haut (voir annexe 2).

D'abord, les élèves ont, en périphérie, des zones en ateliers de rangement avec des fichiers disponibles (travail individualisé, fichiers en autonomie).

Ensuite, ils ont une place qui leur permet de suivre la progression de leur cours (qui permet la présentation, la passation de consignes, la coopération entre les élèves, les mises en commun, les synthèses...). En math, trois groupes distincts peuvent être créés avec le glissement du groupe des CM1 (3 élèves seulement) sur une table de quatre.

Puis, ils ont tous une place qui leur permet de faire face au tableau (séances collectives, présentations à la classe, exposé...).

Le travail en groupes de quatre existe avec la possibilité d'installer trois groupes dans la classe et deux autres dans la pièce adjacente.

Enfin, **tous les élèves ont une place autour de la table centrale face à face**, après un glissement des quatre élèves de premier rang qui disposent d'un deuxième bureau, face au leur. Le conseil de classe, par exemple, peut se dérouler convenablement, chacun se faisant face (voir 2.6 Le conseil de classe).

Cette disposition ne cantonne pas non plus l'enseignant à une place figée. Il peut tour à tour **faire face** à toute la classe, à un seul groupe d'élève, **s'intégrer** au groupe classe, ou à un groupe d'élèves, **se déplacer à la demande**, voir **s'effacer** complètement. Le positionnement de l'enseignant permet aux élèves de savoir rapidement quel est leur rôle.

Le groupe classe doit avoir les moyens d'exister physiquement, l'organisation spatiale doit tenir compte de cette contrainte. Les rituels ont un rôle important à jouer eux aussi dans la mise en place d'une "culture classe".

2.2 Des rituels pour apprendre

Une critique fréquente faite aux pratiques de classes est leur fonctionnement routinier. Pourtant, avant de se lancer dans d'ambitieux projets, je pense qu'**il convient de mettre en place des rituels structurant pour les élèves. Ces rituels, une fois qu'ils sont intégrés par les élèves, font partie de la "culture classe".**

"Il s'agit de standardiser le travail quotidien, d'en fixer les règles. On peut donner des points de repère même aux métiers les plus créatifs : les chercheurs, les artistes, les concepteurs en tout genre ne savent pas d'avance ce qu'ils vont trouver ; pour avancer, ils ont besoin d'une certaine fantaisie, mais aussi de contraintes, d'habitudes, de

routines.” (Philippe Perrenoud - “Métier d’élève et sens du travail scolaire” - ESF éditeur).

A lui tout seul ce sujet pourrait faire l’objet d’un mémoire. Je ne vais donc pas dresser la liste et le rôle de tous les rituels présents dans ma classe, je vais simplement essayer de montrer, à travers un exemple, **comment un rituel et les perspectives qu’il a ouvertes, peuvent aider les élèves à mieux réaliser leur métier.**

J’ai toujours donné aux élèves l’emploi du temps, pour leur permettre de se repérer dans les activités de la semaine, afin d’anticiper un tant soit peu les situations auxquelles ils sont confrontés. Puis, dans le même esprit, j’ai pris l’habitude de dire oralement aux élèves le programme de la journée, en début de matinée.

Devant l’intérêt d’une telle pratique, j’ai essayé d’étendre cette anticipation à l’année entière, en donnant à chaque élève un calendrier scolaire, où les semaines sont numérotées (voir annexe 3) et un agenda. Cette double utilisation leur permet de repérer dans le temps certaines activités (sorties, rencontres USEP...), de prévoir et d’organiser leur travail personnel (préparation d’un exposé 2 fois par an pour les CM, présentations du JDE 4 fois par an, lecture orale 8 fois, poésie et auto-dictée tous les quinze jours...).

En poussant plus loin la réflexion, j’écris désormais le programme de la journée (matière et/ou projet, contrat d’apprentissage, support) sur un tableau au fond de la classe. Outre le sens et la cohérence qu’il donne à la journée, il permet aux élèves d’effectuer la préparation matérielle (cahier, livres...) pour chaque activité, de plus il sollicite **la mobilisation préalable de leurs connaissances, indispensable à tout apprentissage.**

Lorsque les élèves restent trois ans dans la même classe, l’instauration de nouveaux rituels ne se fait pas systématiquement pour tous en début d’année, mais tous les trois ans. Cette stabilité est **un gain de temps et elle évite une déstabilisation de l’élève en début d’année.**

La “culture classe” intègre des rituels qui structurent le métier des élèves. Le parrainage est un des moyens de comprendre ces rituels, mais ce n’est pas là son seul rôle.

2.3 Rôle des "aînés" : le parrainage

En début d'année, l'implicite et le dénuement sont des sources de difficulté pour les "nouveaux" élèves qui doivent faire face à des problèmes d'ordre méthodologique et organisationnel déjà résolus par les "anciens".

Le parrainage est un moyen de surmonter une partie de ce problème : outre la **coopération** qu'il crée entre les élèves, il permet de **transmettre des rituels, des méthodes** de travail, mais aussi des **valeurs collectives**.

En début d'année, l'**institutionnalisation du parrainage** -avec des binômes imposés- lors de moments précis, permet aux "anciens" un retour sur leurs pratiques (voir 2.4 La métacognition, à travers les exposés). Pour les "nouveaux", souvent désorientés, cet apport est essentiel. Il a un sens, car il est réalisé par un camarade ayant vécu le même parcours. **Le métier d'élève peut se transmettre entre pairs dans une classe à plusieurs cours.**

Cependant, le danger de transmettre des rituels ou des stratégies aliénantes existe, le cadrage de l'enseignant est essentiel. **C'est lui qui se porte garant de la culture classe** en élaborant une charte de vie (voir annexe 4).

Une des spécificités des classes à plusieurs cours, est donc la transmission et l'enrichissement de la culture classe par les élèves eux mêmes. Cette culture est toujours forte, quel que soit le moment où l'on se trouve dans l'année, mais la première période a un rôle essentiel dans la constitution de règles et de méthodes communes.

Cela n'exclut pas bien évidemment, une **coopération** institutionnalisée au sein de la classe, ainsi que l'**échange de compétences** lors de travaux individuels de remédiation, où les élèves travaillent en fonction de difficultés (qu'ils ont détectées), sur différents fichiers, avec l'aide de leurs camarades ou d'un adulte : aide éducateur ou enseignant (voir annexe 5).

La réflexion et l'échange des élèves à propos de leurs pratiques est plus facile à mettre en place dans un cycle 3 complet.

2.4 La métacognition à travers les exposés

Utiliser la durée, on l'a vu, c'est mettre en place un cadre évolutif pour permettre l'échange, la coopération en vue d'une plus grande autonomie et une plus grande ouverture de l'élève. Le parrainage permet aux élèves de montrer leurs méthodes, leurs démarches. Mais ce n'est pas le

seul moyen de permettre de **réfléchir à un problème qui relève du métier d'élève et qui nécessite une stratégie personnelle** (voir annexe 5).

Tous les chercheurs s'accordent sur l'importance de la **métacognition** dans une classe : *"On peut aider celui qui apprend à parvenir à une pleine maîtrise en réfléchissant à la manière dont il mène son travail et au moyen d'améliorer son approche."* (Jerome Bruner - "L'éducation, entrée dans la culture").

Prenons l'exemple de l'oral. En classe, il existe des **activités clefs** pour permettre à tous d'essayer, et pour favoriser une évaluation collective positive de l'élève. Dans un cycle 3 complet, les exigences sur le plan méthodologique peuvent être très fortes si justement l'activité fait partie de la culture de la classe et évolue au fil des ans, en étant ritualisée. La présentation du journal des enfants, les lectures orales et les exposés en sont autant d'exemples.

L'exposé est certainement l'activité la plus difficile demandée à un élève. Il fait appel aux trois domaines de compétences dans le domaine de la langue :

- la lecture (recherche, tri, sélection...)
- la production écrite (synthèse, rédaction...)
- la langue orale (présentation...)

Comment faire pour permettre aux élèves de réussir et de progresser devant une telle complexité ?

Encore une fois, il me semble que la classe à plusieurs cours est le lieu idéal pour permettre aux élèves de réussir. Ils ont trois ans pour maîtriser cet exercice périlleux, en s'imprégnant d'une méthodologie et d'une culture apportée par le groupe. Dans un premier temps, les nouveaux élèves assistent aux exposés de leurs aînés ("aîné" ne doit pas forcément être pris dans le sens de "plus âgé", les CM1 peuvent être les "aînés" d'un CM2 nouvellement arrivé dans l'école). **Puis une réflexion a lieu en classe sur les méthodes utilisées par les élèves pour préparer et présenter** (au moins deux séances) un exposé. Elle consiste, pour chaque élève, à expliquer quelles stratégies il met en place (ou pense mettre en place). Une mise en commun, au cours de laquelle les élèves argumentent, a lieu ensuite. *"Non seulement les enfants émettent leurs propres hypothèses, mais ils les négocient avec les autres, y compris avec leurs enseignants. Ils occupent d'ailleurs aussi le rôle de l'enseignant, offrant leur expertise à ceux qui en ont moins."* (Jerome Bruner - "L'éducation, entrée dans la culture").

Lors de cette phase, il est important de montrer aux élèves qu'il n'y a pas "une" mais "des" méthodes. Cette mise en commun écrite fait l'objet d'une fiche d'aide méthodologique. Les trois fiches présentes en annexe 6 montrent l'apport des élèves sur quatre ans, à cette activité. **Chaque nouvelle suggestion a été testée par un élève qui a ensuite été imité par d'autres, jusqu'à ce que le rituel** (par exemple faire une surprise à la fin de l'exposé) **soit ancré dans la "culture classe"**. L'élève est acteur et une nouvelle fois, l'enseignant peut s'effacer, en validant ou pas les nouveautés, lors des bilans après chaque exposé.

Un cycle 3 complet est composé d'élèves qui sont groupés parfois selon leur âge : les CE2, les CM1, les CM2. Les interactions entre ces groupes peuvent être structurées.

2.5 Les interactions entre les différents groupes

"Créer une culture commune, c'est prendre ici encore le temps de l'échange à propos de tout ce qui se joue dans le rapport pédagogique."
(Philippe Perrenoud - "Métier d'élève et sens du travail scolaire." ESF éditeur).

Tout ce qui précède et ce qui suit ne peut masquer le fait qu'un cycle 3 complet est composé **aussi** de deux ou trois groupes différents parfois (CE/CM, CE2/CM1/CM2) lors des séquences en mathématiques et en français.

Au début de ma carrière j'avais tendance à cloisonner les projets sur lesquels travaillaient ces différents groupes. Puis je me suis aperçu que les élèves étaient très friands du travail qu'effectuaient les autres groupes. Aussi j'ai essayé d'utiliser cette **potentialité**.

Lors de la présentation de la journée d'abord, un élève découvre ce qu'il va faire mais aussi ce que vont faire les autres. (voir 2.2 des rituels pour apprendre)

Petit à petit, j'ai mis en place une coévaluation entre ces différents groupes. Les CE et les CM ne travaillent généralement pas ensemble en histoire et en géographie, pourtant à l'issue de chaque séquence ils doivent respectivement présenter ce qu'ils ont appris, à l'autre groupe. **L'enjeu est de taille pour chaque élève : tant pour rendre compte que pour évaluer ce qu'ont fait leurs camarades.** Cette phase n'exclue pas la correction, par l'enseignant, des productions individuelles. Les deux évaluations se complètent.

De même, lors des projets en expression écrite, les élèves doivent lire leur troisième jet à la classe (le deuxième a été corrigé par l'enseignant). Là encore, l'enjeu est important et les échanges sont intéressants. Les élèves qui n'ont pas participé au projet apportent un **regard neuf**, presque extérieur, sur les productions. Cette **coévaluation** donne du sens au projet des élèves et valide différemment leurs productions. Par exemple, la consigne donnée aux CM de dessiner le paysage décrit par chaque CE2 après un travail préalable sur la description, a permis d'évaluer la cohérence et la précision de ces descriptions.

Cette interaction fait partie intégrante de la culture classe, elle pousse les élèves à s'intéresser et à évaluer ce que font leurs camarades des autres groupes.

Sur le plan du groupe classe, l'échange et le débat peuvent être institutionnalisés au profit de la vie de la classe lors des conseils.

2.6 Le conseil de classe

Selon les nouveaux programmes : *“Une heure par quinzaine est réservée à l'organisation des débats dans lesquelles la classe organise et régule la vie collective.”*

L'une des nouvelles compétences demandées est d'“être capable de participer à un débat pour examiner les problèmes de la vie scolaire en respectant la parole d'autrui et en collaborant à la recherche d'une solution.” (nouveaux programmes - février 2002)

Au delà des instructions officielles, le conseil de classe est une réalité depuis de très nombreuses années dans les classes.

Célestin **Freinet** a été un précurseur des “conseils”, aujourd'hui les associations, comme l'**ICEM** pédagogie Freinet (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne) et l'**OCCE** (Office Central de la Coopération à l'Ecole) sont de précieuses ressources pour “se lancer”. Philippe Meirieu a délivré aussi des règles simples et essentielles pour que le conseil de classe soit réellement efficace (“Frankenstein pédagogue” ESF Editeur - voir annexe 7). En effet, il ne suffit pas de prévoir un conseil de classe dans l'emploi du temps pour que la compétence de départ soit réellement travaillée.

Le conseil est un lieu de **construction de la loi et de régulation**, un lieu où l'on revient, “à froid” sur des problèmes, mais il doit aussi être le **lieu où l'on propose**, où l'élève devient réellement acteur de la vie de la classe et de l'école. Les propositions, si elles sont adoptées, peuvent modifier le fonctionnement de la classe. Mais l'enseignant a,

obligatoirement, un droit de veto (concernant notamment les sanctions et le contenu de l'enseignement) pour que le conseil ne dérape pas. Il s'agit de ne pas leurrer les élèves sur ce point.

L'enseignant est le garant d'une certaine éthique de vie, non négociable, connue et comprise par tous les enfants (voir annexe 4).

Pour ma part, le conseil s'est **mis en place sur trois ans**.

Au départ, une simple boîte à messages permettait aux enfants d'exposer des problèmes et de proposer des idées. J'ouvrais et je lisais les messages le vendredi en fin de journée. Suite à la proposition d'un groupe d'élève - la culture classe se construit et évolue grâce à tous ses membres ! - les élèves se sont mis à lire les messages tour à tour, mais je gardais la maîtrise des débats en distribuant la parole et en prenant éventuellement des décisions.

Parallèlement à cela, les élèves élistaient en début d'année un représentant par cours au conseil d'école. Une réunion préparatoire avait lieu, animée par les délégués qui questionnaient les élèves sur leurs doléances et leurs souhaits. Lors des conseils d'école, une plage était réservée aux élèves dans l'ordre du jour. Les délégués faisaient toujours un bilan de la réunion en classe. Ce dispositif fonctionne toujours d'ailleurs, car la municipalité tient compte des demandes et des propositions des élèves, dans la mesure du possible (nouveaux filets dans les cages de foot, miroirs dans les WC, sable ...). Ils ont le sentiment d'être entendu, tout en comprenant que tout n'est pas réalisable (en raison du coût d'une aire de jeu par exemple). Il est important, aussi, que les élèves ne soient pas instrumentalisés par les adultes pour servir leurs revendications (j'ai pu observer dans une école l'utilisation des élèves pour réclamer une rénovation, la manipulation est aisée... mieux vaut ne pas donner la parole aux enfants dans ce cas). Heureusement, les règles sont claires entre les différents partenaires.

Enfin le conseil de classe fonctionne sous sa forme actuelle (voir annexe 8) suite à une réunion sur la circonscription, animée par des membres de l'ICEM et de l'OCCE en décembre 2000. Les participants (tous des praticiens confirmés) m'ont convaincu qu'un conseil pouvait être entièrement animé par les élèves au profit d'une plus grande responsabilisation et prise d'initiatives des élèves.

Finalement, **les avancées du conseil de classe se mesurent dans la durée à partir des décisions prises** (voir annexe 9). Les élèves ont la possibilité de modifier leur quotidien qui n'est plus figé, artificiellement

créé par l'adulte. Du point de vue de l'enseignant, la remise en question doit être permanente : il faut faire le deuil d'un "certain" pouvoir.

On peut penser que les enfants rodés à cette activité seront plus tard des adultes responsables, respectueux et surtout constructifs. Au delà du monde professionnel -où la possibilité d'expression n'est malheureusement pas toujours présente- on peut penser que le monde associatif sera pour eux l'occasion de s'épanouir.

Une "culture classe" forte et évolutive qui impose le respect et permet la prise d'initiative de tous les enfants de la "communauté classe" tire sa légitimité de la psychologie et de la pédagogie, non de la raison économique et sécuritaire. L'élève est acteur et ne subit pas sa scolarité.

La réalisation de projets collectifs renforce aussi la "culture classe".

2.7 Une "oeuvre" : le journal scolaire

Ignace Meyerson, un psychologue culturel cité par Jerome Bruner, a développé l'idée que la fonction principale de toute activité culturelle collective est de produire des **oeuvres**. Aussi modeste soit-il, le journal en est une : comme toute "oeuvre" : "*il aide à construire une communauté*" (Jerome Bruner - "L'éducation entrée dans la culture").

Le journal scolaire existe depuis quatre ans.

Il permet de **donner du sens** à bon nombre de projets d'écriture qui sont publiés. Il facilite le **réinvestissement** d'acquis en expression écrite, lorsque les enfants choisissent librement une rubrique. C'est un support qui **valorise** les travaux de tous élèves (même ceux qui sont en difficulté) vis à vis des autres enfants et des familles.

Il informe également les **nouvelles familles et les nouveaux élèves**, sur la vie et le fonctionnement de l'école, voire du village, et aux **collégiens** de garder un contact avec l'école.

Ce type de projet est idéal dans un cycle 3 complet, il permet à chacun de s'exprimer, en favorisant la coopération et le tutorat. Chaque élève apporte sa touche personnelle par rapport à son niveau d'expertise et par rapport à sa sensibilité. Il possède un sens, une organisation et une méthodologie qui s'inscrivent dans la durée (voir annexe 10). Il garde cependant une certaine dynamique, en partant systématiquement sur du neuf, lors de la conception d'un nouveau numéro. **Le journal procure à la**

fois fierté, identité et sens de la continuité à ceux qui ont participé à son élaboration, à la communauté. Chaque élève apporte sa touche personnelle, son niveau d'expertise à "l'oeuvre".

Au bout de quatre ans d'existence, tous les élèves connaissent le journal, puisqu'ils ont participé à sa rédaction et lu plusieurs numéros. Le journal fait partie de la "culture" de l'école, et de la classe. *"Au Danemark, une expérience est en cours qui consiste à conserver le même groupe d'enseignants et d'élèves pour toute la durée de la scolarité primaire, à partir d'une idée empruntée à Steiner. Cela permettra-t-il que le "travail" donne naissance à des oeuvres qui vivront leur propre vie ? La mobilité moderne est bien entendu l'ennemi mortel de semblables projets. Pourtant la création et la conservation de la culture au travers d'oeuvres partagées est une question qui mérite réflexion."* (Jerome Bruner - "L'éducation entrée dans la culture").

Chaque année le journal a pu évoluer (voir annexe 11). Ce sont les élèves qui l'ont transformé, sur le fond, en proposant de nouvelles rubriques.

Il existe peu de matières, au cycle 3, que l'on peut aborder avec le groupe classe complet. Les disciplines artistiques (arts plastiques et musique), l'EPS, et les sciences sont les seules où, tous les élèves de cycle 3, peuvent être engagés dans un projet commun. Dans ces domaines aussi des "oeuvres" peuvent être élaborées.

L'an passé, la réalisation d'une chorégraphie en danse, dans le cadre du projet départemental a mobilisé tous les élèves du cycle 3. Cette année, le réinvestissement des compétences acquises par les élèves s'est fait lors d'un module acrosport en EPS. Bien qu'immatériel cette "oeuvre" continue donc de vivre dans la classe.

Un travail mené en sciences sur les "états de la matière" a trouvé un écho important, cette année, lors d'un projet dans le même domaine sur les "os et squelettes". Les élèves ont acquis des attitudes qu'ils réinvestissent au fil des ans.

Les projets peuvent avoir une résonance, au sein de la classe, pendant plusieurs années.

La "culture classe" se transmet et évolue, à travers des "oeuvres", grâce aux initiatives des élèves

“Il faut une bonne dose de candeur pour voir dans le principe d'éducabilité une règle d'action pour l'activité pédagogique quotidienne. (...) Plus encore, il faut affirmer que l'on va y parvenir en se sachant condamné à l'échec, au moins partiellement. (...) Plus exactement mais non moins difficilement, il nous faut prouver que l'acte est possible même quand le résultat est impossible.”

(Philippe Meirieu - “Le choix d'éduquer” ESF)

Ces exemples ne sont pas figés ni exhaustifs, ils sont simplement la preuve qu'**une “culture classe” peut être vivante**. Le fait que les élèves restent trois années dans la même classe doit être utilisé comme un **atout**.

3. LES AVANTAGES D'UN CYCLE 3 COMPLET, ANCRE DANS UN CURSUS SCOLAIRE

3.1 Les avantages d'un cycle 3 complet

3.1.1 Les classes à plusieurs cours

“Les enseignantes et les enseignants disposent de trois années pour permettre à chaque élève, sans exception, de se doter des savoirs faire intellectuels, de l'appétit de savoir et des attitudes à l'égard d'autrui sans lesquels il ne pourra bénéficier de l'enseignement qui lui sera proposé au collège.” (programmes de février 2002).

Les instructions officielles soulignent le rôle de la durée, implicitement elles mettent en valeur les classes composées d'un cycle 3 complet.

Pourquoi le changement systématique d'enseignant (lié au “turn-over important en milieu rural) est-il généralement mal vécu par la communauté éducative (professionnels, élèves, municipalité, parents) alors qu'il est “naturel” - pour cette même communauté - que les élèves changent d'enseignant chaque année dans les “grosses” écoles ?

La réponse se trouve peut-être dans la difficulté de mettre en place un fonctionnement efficace et opérationnel dès la première année dans une classe à plusieurs cours. C'est dans la durée que la classe à plusieurs cours trouve son sens et sa légitimité.

Si l'on se réfère à une étude récente, portant sur la comparaison des évaluations CE2, entre des classes urbaines et des classes rurales, on se rend compte que les classes à plusieurs cours obtiennent

globalement de meilleurs résultats : *“la comparaison globale des acquis des élèves (de même caractéristiques sociales) selon qu’ils ont été scolarisé en classe à cours simples ou à cours multiples montre des effets qui vont dans le même sens que ceux rapportés dans la littérature récente : on obtient ici, au niveau des CE2, des acquis plus élevés d’environ 2,7 points (statistiquement significatifs) pour les cours multiples en référence aux cours simples. [...] En début de classe de 6e, c’est à dire en fin de scolarité primaire, l’écart reste positif et statistiquement significatif, son ampleur étant comparable à celui observé en fin de CE2”*. (Christine Leroy-Audoin et Alain Mingat - “Les groupements d’élèves dans l’école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège”).

Or, la rotation fréquente des enseignants en milieu rural (il suffit de regarder les postes vacants au mouvement) pénalise les écoles de campagne. Les écoles rurales tirent donc leur épingle du jeu malgré cet état de fait.

Aux vues de ce constat, et surtout à la lueur des recherches les plus récentes dans le domaine de la psychologie culturaliste qui fait des relations interpersonnelles, relations entre pairs et relation de tutelle avec l’éducateur, le coeur du processus d’apprentissage, on peut se demander si la classe à plusieurs cours ne constitue pas un **groupement pertinent en terme de réussite scolaire**. Étant entendu que le nombre d’élèves par classe, les moyens matériels, l’origine des élèves, l’environnement extérieur sont autant d’éléments qui facilitent ou entravent cette réussite.

Certains praticiens, comme Freinet, n’avaient pas attendu ces redécouvertes théoriques tardives pour organiser la vie scolaire ainsi.

3.1.2 Le rôle structurant de la “culture classe”

Il convient, tout d’abord, d’insister sur **le rôle structurant de la “culture classe”**. Philippe Perrenoud rappelle que *“les pédagogies actives peuvent être terriblement désécurisantes ou inquisitrices pour certains élèves, qui trouvent mieux leur compte dans des tâches plus stéréotypées, des règles du jeu qui font peser sur leurs épaules moins de responsabilités.”* (Philippe Perrenoud - “Métier d’élève et sens du travail scolaire” - ESF éditeur).

Tout ce qui précède ne doit donc pas occulter le rôle des rituels d’organisation : élaborés par l’adulte, ils font partie de la “culture classe”. L’énorme avantage d’un cycle 3 complet, c’est de pouvoir

s'appuyer sur ces rituels pendant trois années. Il n'est pas besoin, chaque année, au mois de septembre, de tout recommencer, de tout remettre en place. **Le gain de temps est considérable**, au profit des apprentissages. Lorsqu'on connaît la difficulté, récurrente, chez les enseignants à organiser l'année scolaire le plus harmonieusement possible par rapport aux différentes disciplines, cette considération n'est pas si prosaïque que cela.

Les rituels peuvent même être plus ambitieux et plus complexes (voir 2.2 Des rituels pour apprendre).

Dans une classe à plusieurs cours, on peut aussi réfléchir à la relation enseignant/élève et à la place de l'erreur.

3.1.3 Le statut de l'erreur

L'individualisation est une réponse adaptée en terme de réponse ponctuelle et précise. Les programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP - BO n°44, du 2/11/98) constituent un dispositif pour aider certains élèves en grande difficulté.

Cependant, il serait illusoire de régler des problèmes en occultant la place de l'individu dans le groupe et le rôle de la culture de la classe. Le statut de l'erreur et la place de l'enseignant sont autant d'éléments incontournables dans ce domaine.

L'étude de l'OCDE citée plus haut (Le Monde du 4 et du 5/12/2001) révèle une tendance propre aux élèves français : ils craignent, beaucoup plus que leurs camarades des autres pays de l'OCDE, de donner une réponse fautive. Ils préfèrent s'abstenir plutôt que prendre le risque de se tromper. Leur taux de "non-réponse" est ainsi plus important que la moyenne de l'OCDE, tandis que, paradoxalement, leur taux de réponse juste est assez élevé. Des comportements qui sont "révélateurs", selon le ministère de l'éducation, des rapports des élèves avec leurs enseignants. *"Le travail de l'erreur reste l'exception en France. On le constate dès l'école primaire, ce qui signifie qu'il faut chercher des solutions bien en amont de la troisième ou de la fin de la scolarité obligatoire."* (Le Monde du 4 et du 5/12/2001).

De ce fait, **le travail de l'erreur devrait faire partie intégrante de toutes les « cultures classe »**. Car il est bien plus facile pour un élève d'intégrer le statut de l'erreur lorsque l'enseignant ne change pas sur le cycle (d'où parfois des difficultés lors des remplacements).

Dans une classe à plusieurs cours, le rapport des élèves avec leur enseignant se construit sur plusieurs années et on peut penser que la culture de la classe au niveau du droit à l'erreur (et de son utilisation) a des effets irrémédiables sur un enfant, **dans un sens comme dans l'autre**

(on peut très bien inhiber certains élèves en ne laissant pas le droit à l'erreur). La responsabilité d'un enseignant qui travaille avec les mêmes enfants sur plusieurs années est, de ce point de vue là, très lourde. Elle donne même le vertige. Heureusement, "*L'enseignant omniscient est appelé à disparaître des classes du futur*" (Jerome Bruner - "L'éducation, entrée dans la culture")

Comme le suggère Albert Jacquard :

*"Celui qui ne comprend pas,
et qui le dit,
est celui qui fait le plus évidemment preuve d'intelligence,
car il a compris qu'il n'a pas compris
et c'est ce qui est le plus difficile à comprendre.
Remercions-le, car il fait un cadeau à tous ceux qui,
autour de lui, croyaient, à tort, avoir compris."*

(Albert Jacquard - "La science à l'usage des non-scientifiques" - Calmann-Lévy).

Le statut de l'erreur a une conséquence sur l'attitude de tous les élèves, mais il en a une essentielle sur les élèves en difficulté.

3.1.4 Les élèves en difficulté

L'origine des élèves, le contexte familial sont autant de causes aux difficultés, voire à l'échec, de certains. De ce point de vue là, les classes à plusieurs cours, souvent en milieu rural, sont privilégiées par rapport aux ZEP par exemple. Le nier serait angélique.

Dans notre département, il n'y a pas *une*, mais *des* écoles rurales du point de vue sociologique, il n'y a rien de commun entre une école de montagne et une école de plaine, où la proximité de l'autoroute et la politique communale permettent un brassage de population important (toutes les catégories sociaux-professionnelles sont représentées dans la classe).

Mais les élèves en difficulté existent aussi à la campagne, et souvent les solutions sont plus restreintes (décloisonnements quasi impossibles, RASED souvent absents, soutien péri-scolaire inexistant...). Aussi la "culture classe" trouve-t-elle tout son sens pour proposer des solutions.

La place des élèves en difficulté dans la classe est sûrement l'enjeu le plus important de notre métier.

Dans un cycle 3 complet, d'autres pistes peuvent être explorées. Certains points évoqués plus haut comme le parrainage ou le conseil de classe sont aussi des réponses aux difficultés des élèves.

Le parrainage joue, à la fois un rôle **préventif** : lorsque les difficultés des "nouveaux" sont prises en charge par les "anciens", et à la fois un rôle **curatif** : lorsque les élèves en difficulté sur le plan de certains apprentissages (qui effectuent parfois une année supplémentaire à l'intérieur du cycle) aident les "nouveaux" en début d'année. Le parrain n'est plus dans ce rôle un élève montré du doigt, au contraire c'est son potentiel qui est reconnu et utilisé. La "culture classe" doit pouvoir faire évoluer l'image, qu'ont les élèves en difficulté, d'eux-même. Elle doit permettre d'éviter le fameux "effet Pygmalion" à l'école.

Dans le même registre, la réalisation d'un exposé, en tout début d'année, par trois élèves (en grosse difficulté, en quatrième année de cycle 3), a été un succès il y a trois ans. La place de ces élèves au sein du groupe a été valorisée : ils possédaient déjà cette culture et ont participé à sa transmission. **Le parrainage donne l'occasion à tous les anciens d'aider les nouveaux, car les premiers sont dépositaires de la "culture classe".**

Les anciens sont des "experts" en vie de classe. S'il est important de travailler à partir des potentialités des élèves (voir 2.7 Une "oeuvre" : le journal scolaire), le risque est grand pour un élève en difficulté de sentir son niveau d'expertise limité par rapport aux autres. Les mêmes élèves risquent d'être toujours des experts. Sur ce point, l'analyse de Jerome Bruner est discutable "*Elles (les communautés d'apprentissages) sensibilisent à la division du travail nécessaire pour produire des biens : Todd est notre "as" de l'ordinateur, Jeff est formidable pour construire des graphiques, Alice et David sont nos "génies des mots"...*" (Jerome Bruner - "L'éducation, entrée dans la culture"). Je pense que l'école doit se démarquer des pressions économiques en étiquetant précocement les élèves, dans le but de les insérer plus facilement dans le monde du travail.

Le parrainage valorise, responsabilise les anciens, quelles que soient leurs réussites, il impose l'humilité aux nouveaux. Obligatoirement sur la durée du cycle le statut de l'élève évoluera, il ne le prédisposera pas à un rôle rigide au sein de la communauté classe.

Voici un autre exemple survenu pendant l'année scolaire 2000/2001. Tout a démarré avec l'apparition de difficultés chez un élève, en cours d'année, suite à des problèmes familiaux (rencontre avec l'assistante sociale début 2001). Le problème le plus visible a été la réapparition chez cet élève d'un bégaiement de manière très "lourde" lors

de sa deuxième année dans la classe (ce problème avait disparu l'année auparavant en octobre).

Cette difficulté a finalement été surmontée en un mois, à partir de conseils donnés par une orthophoniste. A partir du moment où le problème (la conséquence, pas la cause) a été évoqué en conseil de classe, alors qu'auparavant tout était fait comme s'il n'existait pas, les améliorations ont été très sensibles. Au mois de juin la difficulté était, à nouveau, résorbée.

Permettre aux enfants de parler de leurs problèmes, de dédramatiser l'image qu'ils s'en font, d'en mesurer les progrès par rapport au groupe est essentiel : mais c'est dans la durée qu'un climat de confiance peut être établi. Cet exemple se serait-il terminé ainsi si l'élève avait été scolarisé dans une classe à un cours, et pour une année seulement ? A moins d'une grande cohésion de l'équipe pédagogique, au niveau de la mise en place des conseils de classe notamment, rien n'est moins sûr.

En se servant donc de la durée, des anciens et des nouveaux élèves, en permettant à chacun d'observer, d'être aidé, d'essayer, de se tromper, d'apporter ses propositions à la classe, on peut donner du sens à la scolarité de chacun. **Le cycle 3 complet est un creuset idéal pour favoriser la constitution collective des savoirs être et savoirs faire, pour la réussite scolaire.**

Une étude récente semble le confirmer. *“Les risques de redoubler la 6e sont, pour des élèves de mêmes caractéristiques socio-démographiques, de 23% pour ceux qui ont été scolarisés en cours simples en primaire alors qu'ils ne sont que de 12,9% et 11,3% pour les élèves issus respectivement de cours multiples ou de classe unique. (Christine Leroy-Audoin et Alain Mingat - “Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège”)*.

Mais il ne faut pas oublier de replacer ces années de scolarité dans le cursus global de l'élève.

3.2 L'avant et l'après cycle 3

3.2.1 Le cycle 2

Parler d'une "culture classe" au cycle 3 sans évoquer les classes, ou tout au moins, la classe, dans laquelle se sont trouvés les élèves au cycle 2 serait partiel.

D'ailleurs, lorsque j'ai évoqué les erreurs commises, j'aurai pu rajouter le fait que je n'ai pas utilisé, au début, la "culture classe" très forte mise en route par mon collègue au cycle 2. Les changements d'enseignants fréquents, l'arrivisme de certains enseignants, les exhortations au travail en équipe peuvent parfois conduire à des projets d'école vidés de leur essence. La mise à plat des partis pris pédagogiques, des choix éthiques de chaque membre d'une équipe devrait guider et sceller ces projets communs en étant des préalables incontournables à tout projet d'école.

J'en profite pour glisser une autre appréciation : s'il est très important de s'attacher à détecter et à remédier aux carences d'un groupe d'âge - les évaluations CE2 sont de ce point de vue très utiles - **il est encore plus important, selon moi, de se servir des potentialités, des référents communs, du vécu de ce même groupe.** Il faut avoir à l'esprit, lors de chaque changement d'école dans une carrière, de s'appuyer sur la "culture classe" précédente, sans faire table rase de ce qui précède.

Ainsi, non seulement j'ai commencé à "utiliser" cette "culture classe" du cycle 2, mais celle-ci a influencé la "culture classe" que j'essaie de défendre. Cette action s'est faite dans la durée, lorsque j'ai pris conscience de la qualité de ce qui se passait "avant".

Il est très difficile de parler de la pratique d'un collègue, mais lorsque celle-ci s'accompagne d'un immense respect de la personne, on peut imaginer la facilité qu'il y a de passer après. Au delà des compétences acquises par les élèves en maîtrise de la langue et en mathématiques, j'ai la chance de pouvoir travailler, depuis quatre ans, avec des élèves qui possèdent une culture commune très forte : dans le respect, la coopération, et en mobilisant tous les élèves, sans en mettre sur la touche.

Sans entrer dans les détails, je vais prendre un exemple pour illustrer mon propos. Mon collègue utilise les apports des élèves comme support de lecture. Spontanément, ils ont donc l'habitude d'emmener beaucoup de livres en classe. Je n'ai pas saisi l'opportunité tout de suite. Mais, lorsque j'ai institutionnalisé les présentations (de livres, d'objets...), dans le but de développer des compétences en langue orale, sous la forme de "deux minutes pour séduire", je me suis rendu compte qu'il n'y avait pas besoin d'apporter de l'eau au moulin. **L'activité a un sens, car elle est ancrée dans la culture de la classe précédente.** Tout

enseignant devrait se préoccuper de ce qui s'est passé avant, quitte à devoir remettre en cause une partie de sa propre pratique.

3.2.2 Le collège

Un autre aspect doit être abordé : l'après cycle 3. Par la force des choses, la culture classe éclate pour les collégiens : les élèves sont orientés dans deux collèges différents et ils ne sont jamais plus de quatre dans la même classe de 6e. Il est très difficile de mesurer l'impact sur le plan scolaire de la "culture classe" (si ce n'est à travers le nombre d'anciens élèves qui deviennent délégués de leur classe chaque année). L'étude citée plus haut éclaire cependant l'influence des classes à plusieurs cours : "*Les élèves issus de classe unique ou de cours multiples de niveau scolaire comparable en fin de primaire vont s'intégrer au collège marginalement mieux que les élèves issus de cours simples.*" (Christine Leroy-Audoin et Alain Mingat - "Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège").

On peut aussi mesurer l'implication des collégiens dans leur ancienne classe : tous les ans ils reviennent plusieurs fois pour parler de leur scolarité au collège (et dédramatiser l'image que s'en font les écoliers !) voire tout simplement pour donner un coup de main (en tant qu'ex-pairs !) aux élèves. **Si la "culture classe" n'avait pas du sens pour eux, ils ne reviendraient pas.** Leur attachement se manifeste aussi à travers leur abonnement au journal scolaire, qu'ils lisent avec plus de recul. Leur participation à l'un des numéros (voir annexe 12) est révélatrice.

Cette année, deux anciens élèves sont venus en stage dans le cadre de leur scolarité en 3e. J'ai profité de l'occasion pour les laisser donner un coup de main aux CE2 qui préparaient, en classe, leur premier exposé. Je leur ai donné l'occasion de parler du journal scolaire et de son évolution, car les deux collégiens avaient participé à son lancement quatre ans plus tôt (l'un des deux élèves avait même trouvé son titre). Pour les écoliers, les deux collégiens étaient garants de la "culture scolaire". Ce type d'échange est malheureusement trop rare dans un cursus. Or, "*nous nous hissons sur les épaules des géants qui nous ont précédés*" (Jerome Bruner - "L'éducation, entrée dans la culture") et **ces géants sont d'anciens élèves dans une classe.**

La "culture classe" a des racines, il est important pour la communauté classe de les connaître.

CONCLUSION

“Croire et annoncer que l'on ne pourra jamais peser sur le destin d'autrui, faciliter ses apprentissages, son insertion sociale, son accession à des valeurs, c'est bien, en définitive, avoir la prétention suprême, celle d'oblitérer l'avenir de quelqu'un parce qu'on désespère de son évolution, parce qu'on décrète que toute action est désormais impossible ou inutile. (Philippe Meirieu - “le choix d'éduquer” ESF)

Dans un cycle 3 complet, **la “culture classe” se transmet entre pairs**. Finalement, l'enseignant peut s'effacer plus facilement. Les **règles**, les **rituels** qu'il a mis en place, les **compétences transversales** qu'il souhaite voir développées **sont transmis**, dans la durée, en grande partie **par le groupe**. Les élèves, eux-mêmes, font **évoluer** cette “culture classe” par leurs propositions et leurs prises d'initiatives, après la validation de l'enseignant. **Ce dernier devient le garant d'une éthique, non d'un modèle figé, en étant en plus un régulateur.**

La découverte socialisée des savoirs à l'intérieur de cette “*communauté d'apprenants*” est enrichie par le fait que tous les élèves n'ont pas le même vécu à l'intérieur du groupe, de part leurs différences d'âge.

L'adulte a un rôle de régulation très important dans le dispositif décrit plus haut, mais le gros du travail a été fait en amont, lorsqu'il a fallu construire le cadre dans lequel les élèves évoluent. Ensuite, lorsqu'il a accepté de **perdre du pouvoir, sans non plus donner l'illusion aux élèves qu'ils en sont détenteurs**, et que la culture de la classe est en marche, il peut se consacrer pleinement aux autres tâches de son métier. La “culture classe” est le **bain** dans lequel l'enseignant met en place des projets, des activités, des outils au service des apprentissages référencés par les instructions officielles.

Dans notre métier il n'y a pas de solutions miracles, les exemples donnés dans ce mémoire ne sont pas des recettes infaillibles, simplement leur mise en place me permet de poursuivre une réflexion de fond sur la constitution collective des savoirs, le sens qu'ils ont pour les élèves et sur **la déontologie de l'éducateur à l'égard des enfants**. Cette recherche est, à mon avis, une de celles qui devraient guider tout enseignant.

Comment écrire, avec ses propres mots, une formule que l'on vient de lire et qui peut clôturer (je l'espère) ce mémoire ?

Plutôt que de plagier ou de paraphraser honteusement ou maladroitement la conclusion d'un article, je terminerai en citant une enseignante qui s'exprime à propos des droits de l'élève. L'enjeu, dont il est question, est aussi et sûrement celui de la "**culture classe**". *"Finalement l'enjeu est peut-être dans la confiance en l'Homme que des adultes pourraient transmettre à des enfants. Des adultes qui tenteraient de renoncer à un dérisoire semblant de toute puissance, qui ne se prétendraient pas parfaits mais qui assumeraient au mieux leur rôle d'éducateur et leur humanité."* (Catherine Hurtig-Delattre - maîtresse formatrice - "Passage(s)" (journal de l'IUFM de l'académie de Lyon) dossier thématique : "Droits de l'enfant droits de l'homme" (novembre 2001).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire (B.O. - n° spécial hors-série n°1 - 14 février 2002)
- Jérôme Bruner : "l'éducation entrée dans la culture" (Retz 1996)
- Philippe Perrenoud : "Métier d'élève et sens du travail scolaire" (ESF 1995)
- Philippe Meirieu : "Frankenstein pédagogue" (ESF 1996)
- "Passage(s)" (journal de l'IUFM de l'académie de Lyon) dossier thématique : "Droits de l'enfant droits de l'homme" (novembre 2001)
- Christine Leroy-Audoin et Alain Mingat - chercheurs à l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education, département du CNRS) : "Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège" (les notes de l'IREDU 1996).
- Luc Bronner : "la France, élève moyen de la classe OCDE" (articles parus dans les éditions du 4 et du 5 décembre 2001 du journal "Le Monde").
- Philippe Meirieu : "le choix d'éduquer" (ESF 1997)
- Albert Jacquard : "La science à l'usage des non-scientifiques" (Calman-Lévy 2001)
- [HTTP://Freinet.org/](http://Freinet.org/)