

Fiche informative

Titre : Rituels, rythmes et temps forts

Dans le projet d'école : « Ozon, osez Lavoisier : moi, les autres et moi ».

I. Académie de Poitiers

Ecole élémentaire d'application Lavoisier

2, rue P. Brugier

86100 Châtellerauld

ZEP : oui

Tél. : 05 49 21 24 00

Mel. : ec-chatellerauld-lavoisier@cq86.fr

Adresse du site de l'école :

Personne contact : Le directeur : Jean-Michel Bouillaud

Classes concernées : toutes les classes de l'école, du CP au CM2

Date de l'écrit : JUIN 2004

Lien(s) web avec l'écrit : <http://www.ac-poitiers.fr/meip>

Axe académique concerné :1

« le sens de l'école au travers des initiatives pédagogiques »

Résumé :

Les enseignants de l'école Lavoisier ont fait l'hypothèse qu'en aidant leurs élèves à se doter de repères identitaires, spatiaux, temporels mais aussi sociaux et culturels, ils leur permettraient de se construire, de se projeter, de s'impliquer dans leurs apprentissages et donc d'améliorer leurs comportements, leurs compétences et leurs résultats scolaires.

Mots-clés : *règles de vie commune, repérage temporel et spatial, implication des parents*

Structures	Modalités-dispositifs	Thème	Champ disciplinaire
École élémentaire d'application ZEP	Diversification pédagogique	Citoyenneté Comportement de rupture Maîtrise des langages	Français Mathématiques Éducation artistique

PROJET D'ÉCOLE EN ACTION

Le contexte – se mettre en action – l'action – le livre compagnon

Le contexte

- **Historique**

L'école Lavoisier, école en ZEP depuis 1982, accueille une population culturellement hétérogène. Les élèves sont issus de sept nationalités différentes dont une majorité provient des pays du Magreb. L'école Lavoisier est devenue école d'application en 1992. Il s'agissait pour l'inspection académique, de diversifier les lieux d'accueil et de formation pour les étudiants et les stagiaires IUFM.

J'ai pris la direction de cet établissement cette année-là dans des conditions particulières : Les enseignants en poste avaient obtenu leur mutation. La direction, restée vacante depuis un an, avait été confiée à une jeune enseignante qui dut être mise en congé maladie. Les parents, devant cette béance, avaient investi l'école, se sentant le droit d'y faire « régner leur loi ». Les enfants n'entretenaient entre eux que des rapports conflictuels, les problèmes du quartier se réglaient à l'école. On notait un fort taux de retard scolaire en CE2, CM1 et CM2 et beaucoup d'enfants, au-delà du CE1, ne savaient toujours pas lire. De nombreux parents demandaient des dérogations pour inscrire leur enfant dans une école hors secteur.

- **Ma priorité et celle de l'équipe** a été d'abord,
 - ❖ de réaffirmer l'autorité des maîtres sur les élèves et leurs parents,
 - ❖ de « re-sanctuariser » l'école, celle-ci ne devant plus être le lieu des règlements de compte du quartier, les problèmes de l'école se réglant à l'école, ceux du quartier auprès des autres institutions. Le but était de ré-institutionnaliser l'École en redéfinissant les responsabilités de chacun, en redonnant un sens à l'école.
 - ❖ Les objectifs définis dans les projets d'école d'alors étaient énoncés de la façon suivante :
 - ◆ **développer et favoriser le respect de soi, des autres et des objets.**
 - ◆ **favoriser l'acquisition de références culturelles** afin d'inscrire les élèves dans une culture commune.

Le volet éducatif prenait le pas sur les apprentissages. En était-il possible autrement ? Comment enseigner sans une certaine sérénité, sans respect de la Loi, sans avoir institué les limites, le sens dont l'école était porteuse ?

- **Ma difficulté** était de travailler avec une équipe de maîtres dont la stabilité était remise en cause chaque année. Les trois postes de Maître formateur n'étaient jamais pourvus.
- **En 1997, le projet d'école peut alors définir « la lecture/écriture »** comme un axe prioritaire. Cinq ans ont été nécessaires pour apurer les difficultés comportementales. Le projet mentionne encore la dimension éducative et culturelle qui « reste, compte tenu de la population que nous accueillons, indissociable de la partie pédagogique. Elle peut être première car motivante et permettant de développer des capacités transversales fondamentales ».
- **En 1998, un maître formateur expérimenté**, ayant fréquenté des milieux d'école très différents, a souhaité intégrer l'équipe de Lavoisier. Son regard extérieur nous a renvoyé un questionnement sur le faible taux de réussite aux évaluations CE2. La situation de l'école ayant évolué positivement concernant le comportement des élèves et des parents, nous pouvions accueillir ses remarques.

Se mettre en action

- **Des résultats scolaires à l'écart de la norme.**

L'axe prioritaire ne va plus être au niveau de l'éducatif et de l'enfant mais va se porter sur les résultats scolaires de nos élèves et leur comportement.

Nous relevons l'écart entre la réussite scolaire de nos élèves aux évaluations CE2 et celle obtenue par l'ensemble des élèves au niveau national.

	Français CE2			Français 6 ^{ème}			Mathématiques CE2			Mathématiques 6 ^{ème}		
	Lavoisier	national	écart	Lavoisier	national	écart	Lavoisier	national	écart	Math 6 ^{ème}	national	écart
96/97	50,6	64,4	-13,8	56	62,1	-6,1	45,8	67	-21,2	51	62,9	-11,9
97/98	55,7	64,5	-8,8	49,6	61,9	-12,3	58,8	71	-12,2	36,5	54,7	-18,2

Notre problématique d'école peut alors s'exprimer de la manière suivante :

Alors que nous sommes enseignants de l'école publique dont la mission première est la réussite de tous, **comment** viser la réussite scolaire pour nos élèves de ZEP, telle qu'elle est attendue pour l'ensemble des autres élèves ?

(a)

- **Un pari innovant**

Il fallait entrer dans la compréhension des difficultés que rencontraient nos élèves. Pour cela, nous avons entrepris d'appréhender leurs spécificités à travers l'analyse des résultats obtenus aux évaluations CE2 et 6^{ème} et à travers une observation des comportements lors de leur passation ou au cours des séances de classe. En parallèle, une réflexion à partir des écrits des chercheurs INRP du centre A. Savary, a permis une confrontation entre les profils de nos élèves et aux élèves de ZEP en général.

- ❖ Le constat que nous faisons alors, est que les élèves rencontrent des difficultés :
 - ◆ dans le passage **de l'objet à sa représentation** ;
 - ◆ dans la **connaissance du code** (non-conscience de sa rigueur, de sa normalisation) ;
 - ◆ dans la **construction d'un projet d'apprenant** : les élèves se trouvent dans un plaisir immédiat de faire et non pas dans une perspective de réussite scolaire.
 - ◆ dans la **représentation des mondes lointains** : les enfants éprouvent des difficultés à s'éloigner du vécu pour se représenter et se confronter à des expériences culturelles différentes ou lointaines.
 - ◆ dans la **maîtrise du temps et de l'espace** ; ces deux concepts ne sont pas suffisamment construits.
- ❖ La non-réussite aux items semble liée, d'une part à la
 - ◆ non maîtrise de compétences fondamentales transversales (temps, espace, démarche d'apprentissage),
 - **Temps** : les élèves avaient du mal à se situer dans les différents moments de la journée. Il n'était pas rare d'entendre un élève demander si l'on avait déjeuné alors qu'il était 14h, tout comme il était fréquent, lors de sorties programmées, que les élèves disent : " c'est demain qu'on y va ? ". La régularité de la sortie piscine (tous les lundis) n'était pas installée, les élèves de CP ne connaissant pas la comptine des jours de la semaine.

- **Espace** : des élèves de CP avaient des difficultés à retrouver dans l'établissement la classe d'un frère ou d'une sœur. Des enfants n'étaient jamais allés au centre ville avec leurs parents. Les notions de quartier, ville, département, pays ne revêtaient aucune réalité.
- **Démarche d'apprentissage** : la mémorisation d'un mot, d'une phrase était difficile à obtenir. Une situation à partir d'un jeu pour aborder un contenu (le jeu du nombre cible par exemple, pour lequel l'enfant doit prendre 3 cartes pour atteindre un nombre énoncé) pouvait être d'aucune efficacité si l'enfant ne comprenait que pour gagner il fallait mettre en œuvre une stratégie et non pas s'en référer au hasard (compter le nombre de points obtenus à partir de la deuxième carte et déduire la troisième à partir de ce score).
- ◆ D'autre part à une connaissance trop partielle du code pour servir le sens, à un manque d'expériences culturelles, à une absence de projet d'apprenant.

L'observation de nos élèves et leurs résultats scolaires permettent de déterminer des points sur lesquels l'équipe va pouvoir s'appuyer et de mettre en évidence un certain nombre de points faibles.

- ❖ Les **hypothèses** que nous formulons sont les suivantes :
Pour que l'enfant devienne un écolier et réussisse scolairement,
 - ◆ il faut qu'il puisse **se projeter dans un avenir lointain**, et qu'il soit capable de prendre le recul nécessaire afin d'**analyser son action**,
 - ◆ il faut qu'il puisse développer une **maîtrise de la langue** conçue comme un **outil** indispensable à l'accès au savoir et à la culture.
- ❖ L'école sera donc organisée pour que l'élève construise et utilise des repères de vie en collectivité, trouve des structures et des organisations pédagogiques qui puissent l'aider dans son métier d'écolier. L'école doit être pour l'élève un lieu de vie, un lieu de savoir être et un lieu d'appropriation de savoirs et savoir-faire. L'école doit apprendre à l'enfant à passer d'un statut à un autre : statut d'enfant, d'élève, d'apprenant...

L'élève pourra ainsi donner du sens à ses apprentissages en se construisant :

- Une identité personnelle / « intime »
- Une identité d'écolier de l'école Lavoisier, élève de la classe de ...
- Une identité d'apprenant
- Une identité sociale (citoyen de son quartier, sa ville)
afin de se projeter dans son avenir et se situer dans la société.

- **Des visées transversales et disciplinaires :**

Tout en tenant compte des spécificités identitaires de nos élèves, l'axe prioritaire du projet d'école est donc maintenant la réussite scolaire, réussite mesurable à travers les résultats aux évaluations CE2 et 6^{ème} de nos élèves.

La stratégie mise en place repose sur une dynamique de projets en synergie, au niveau de l'équipe des maîtres, de chaque équipe de cycle, de chaque enseignant, de chaque élève.

- ❖ C'est un projet d'action éducatif, pédagogique et didactique au service des apprentissages. Le **projet d'école** est l'élément central : c'est lui qui définit la " politique " de l'école. Discuté, élaboré en équipe, il est le moteur de la classe, des cycles, de l'école.

Le projet d'école définit l'école comme devant être un lieu de vie au service des apprentissages.

- ◆ **Trois axes de type transversal** balisent ce projet :
 - **Organiser une pratique pédagogique** pour que l'élève :
 - développe une maîtrise de la langue conçue comme un outil indispensable à l'accès au savoir et à la culture ;
 - développe sa capacité à raisonner et à comprendre par la mise en relation des savoirs et des savoir-faire acquis, par la mise en fonctionnement d'opérations mentales d'induction, de déduction, de dialectique (exposer, argumenter) et de divergence ;
 - s'approprie une culture et une connaissance du monde ;
 - se construise en tant qu'élève et enfant.
 - **Organiser l'école** pour que :
 - l'élève construise et utilise des repères de vie en collectivité ;
 - L'élève trouve des organisations pédagogiques qui puissent l'aider dans son métier d'écolier ;
 - la famille se sente partie prenante dans l'engagement, l'accompagnement scolaire de l'enfant et devienne partenaire.
 - **Réfléchir et analyser** :
 - nos pratiques, nos conceptions de la lecture et des mathématiques :
 - les enjeux, les contenus,
 - leur sens pour nos élèves
 - le tuilage inter cycle
 - notre organisation pédagogique de la journée..., du temps de l'enfant.

- ◆ Ces trois axes forts doivent permettre à l'élève :
 - **De donner du sens à ses apprentissages** :
 - en construisant des repères forts (repères socioculturels, repères identitaires, repères spatio-temporels) ;
 - en se bâtissant un projet d'apprenant (donner du sens social et culturel aux apprentissages, comprendre qu'apprendre est un moyen pour ...) ;
 - en établissant le lien entre vie scolaire et vie sociale (vivre et faire des expériences de vie commune, établir des liens entre les moments de classe et les moments hors classe).
 - **D'apprendre à entrer dans les apprentissages** en devenant capable :
 - de travailler seul ;
 - d'être curieux et de dépasser sa curiosité immédiate ;
 - de se représenter, de se créer des images mentales et de mémoriser ;
 - d'accepter des remarques, des idées, des aides des autres, notamment de l'adulte ;
 - **De maîtriser des savoirs et des savoir-faire, de se construire ses connaissances** :
 - en maîtrisant des stratégies qui permettent des apprentissages cognitifs ;
 - en maîtrisant l'espace et le temps vécu, projeté, par la mise en mouvement, le repérage et l'organisation ;
 - en passant de l'objet à sa représentation ;
 - en se représentant des mondes lointains et différents.

- En somme, d'être acteur **de** ses apprentissages, d'être acteur **dans** ses apprentissages, d'être autonome.

❖ **Cinq objectifs spécifiques aux disciplines** sur lesquelles l'école agit ont été déterminés :

- ◆ **La langue comme pratique discursive** (orale, écrite, dans toutes les disciplines) ; le français conçu comme une pratique, un outil pour apprendre à :
 - raconter
 - se confronter aux autres, expliquer, défendre
 - se retrouver, rêver,
 - élaborer sa pensée, mettre en perspective
 - gérer les surcharges cognitives, mémoriser
 - s'approprier un langage : maîtrise lexicale
 - construire ses apprentissages, concepts et notions afin de devenir un expert en lecture écriture.
- ◆ **La langue comme un objet d'apprentissage** ; d'une manipulation intuitive à une pratique réflexive :
 - construction de références fortes en lien avec les livres par un travail de mise en réseau (sémantique, linguistique et culturel)
 - connaissance du fonctionnement de la langue s'appuyant sur :
 - l'observation, la description, la manipulation intuitive, la mise en relation des mots, des phrases, des textes en cycle II
 - l'analyse pour abstraire et arriver à formuler, la généralisation, la transformation en cycle III afin d'améliorer la pratique langagière.
- ◆ **L'éducation artistique** (musicale, plastique, corporelle) :
 - accumulation d'expériences perceptives
 - apprentissage de procédés de figuration, de modèles de mise en forme au service de son expression
 - acquisition d'une sensibilité artistique et d'un savoir culturel comme outil de questionnement de soi, du monde
 - développement de son imaginaire pour le confronter au réel afin de passer d'une pratique libre à une conduite de création.
- ◆ **La structuration du temps**, l'Histoire ; d'une histoire personnelle à l'histoire des autres :

2. Cycle II

- construction de repères forts (sociaux, identitaires et cognitifs)
- observation des différents moments de la vie de l'enfant
- compréhension de ces moments (continuité, rupture)

3. Cycle III

- l'analyse d'un passé accessible et plus lointain au travers de sujets d'études
- l'étude des différentes périodes abordées dans l'ordre chronologique

- ◆ **Les mathématiques** :

- pour savoir calculer, résoudre des problèmes
- pour développer la logique et le raisonnement

- ◆ **L'éducation à la citoyenneté** et l'acquisition d'attitudes et de comportements facilitant les apprentissages :

- pour apprendre à se respecter, à respecter l'autre,
- pour apprendre à vivre ensemble et à former une collectivité

Par des aller et retour entre construction personnelle, scolaire et sociale au service de l'appropriation d'une culture partagée, référentielle, structurante et respectueuse des différences de chacun.

⇒ pour que l'élève se sente bien dans son corps et dans sa tête, acquiert des connaissances.

- **De la réflexion à l'action au quotidien :**

Huit actions ont été envisagées pour répondre aux objectifs :

1. Le livre compagnon (voir développement ci-après)

- pour une structuration du temps
- pour une structuration des apprentissages, de la pensée par la mise en évidence des liens entre les différentes activités proposées à l'école
- pour apprendre à utiliser un objet cadré et fermé

⇒ afin de faire le lien entre élève, maître et parents

2 à 4. Rituels, rythmes et temps forts (voir développement ci-après)

- pour une mise en projet : se projeter, s'organiser, réaliser, aller jusqu'au bout, devenir autonome

⇒ afin d'assurer la construction d'une communauté d'école : s'entraider, se respecter, être solidaire

5. " Je " n'est pas un autre

- pour une éducation à la pensée narrative en je
- pour entrer dans la littérature, de par ses enjeux (récits fondateurs) et son fonctionnement narratif.
- pour s'accomplir, se questionner, questionner le monde réel et fictionnel

⇒ afin de retrouver l'estime de soi et se confronter aux problèmes des autres

6. Rencontres sportives dans le cadre de l'association U.S.E.P.

- pour l'appropriation d'un comportement civique au travers d'une pratique associative

- pour rencontrer des lieux, des élèves, des adultes différents de ceux côtoyés au quotidien

⇒ afin de donner du sens aux activités sportives.

7. Réflexion / action autour des élèves en difficulté

- pour repérer la difficulté des élèves en écart à la norme scolaire nationale
- pour identifier la nature des difficultés
- pour mettre en place des dispositifs afin de prévenir et de remédier

⇒ afin d'assurer la réussite de tous nos élèves.

8. " Si on sortait "

- pour se construire des réalités, des significations différentes des siennes, afin de s'adapter à d'autres systèmes subjectifs
- pour apprendre à se comporter dans un milieu social différent
- pour fréquenter des lieux culturels, rencontrer des artistes

⇒ afin de devenir citoyen de sa ville.

L'action « Rituels, rythmes et temps forts » :

Cette action balise l'année scolaire et la scande en quatre moments (en référence aux quatre saisons). Une fiche projet guide l'enfant dans sa gestion du temps. L'adulte est la personne ressource.

En début d'année, chaque enseignant présente les différents moments particuliers d'une année scolaire : périodes de classe, vacances, moments d'évaluation, et temps forts spécifiques. Une frise chronologique est affichée, chacun peut s'y repérer, des frises personnelles sont réalisées.

- **Premier temps fort : faire un repas en automne.**

Le mois d'octobre y est consacré. Cette action se concrétise par l'élaboration d'un repas par les élèves. Le déjeuner a lieu en dernière semaine du mois d'octobre avant les vacances.

Modalités :

L'école éclate en groupes hétérogènes constitués d'élèves appartenant aux classes du CP au CM2. Chaque groupe comprend environ 12 élèves. Il y a douze groupes, douze recettes à réaliser : un cocktail, des entrées, les légumes et des desserts. Les élèves se déterminent dans chaque classe en fonction des indices présentés par les enseignants. La première année nous avons proposé des noms de plat à réaliser : diplomate aux poires, tian de légumes, brownies, salade piémontaise, carotte vichy.... Plats dont la plupart étaient méconnue de nos élèves. Le choix s'est fait en fonction de l'évocation. L'année suivante, c'est à partir de poèmes que les élèves ont dû choisir. Des mots inducteurs, présents dans les poèmes permettaient aux élèves de faire un choix. L'année dernière, ce fut à partir des noms des pays européens.

Ainsi se constituent nos groupes, non pas par affinité mais par l'envie de faire quelque chose pour laquelle on va éprouver du plaisir en faisant ou une certaine curiosité. Le projet sert l'école. A cette occasion, les mélanges d'âge permettent à l'élève de se situer dans son évolution d'écolier.

Le groupe se réunit ensuite pour se mettre d'accord sur la recette à faire en tenant compte de deux contraintes : le coût et la faisabilité. L'adulte référent aide à cela. Pour les élèves, il s'agit ici d'utiliser un type de livre spécifique : le livre de cuisine (certains enfants en apportent de chez eux ou vont à la bibliothèque municipale, d'autres apportent une recette écrite par leur soin, recette dictée par la maman). Nous avons, nous-mêmes, regroupé un stock de livres et magazines. L'utilisation de la table des matières ou des sommaires permet de rechercher très vite. Les grands (élèves du cycle III) sont ici les moteurs parce que des lecteurs ayant des stratégies de lecture rapide. Les CP saisissent, par cette action, l'intérêt d'un savoir lire qui pour eux est avant tout scolaire. L'animatrice du groupe est, à ce moment-là, l'enseignante qui occupe le poste " animation soutien ZEP " à mi-temps sur notre école. Au bout d'une semaine, en utilisant seulement les après-midi, tous les groupes ont leur recette, celle qu'ils devront réaliser.

Les deux lundis suivants, de 13h30 à 14h30, l'école décroïssonne. Chaque enseignant accueille un groupe de 12 élèves. Tout le monde adulte est mobilisé, les membres du réseau, qui voient là une autre manière d'appréhender l'enfant, les deux maîtres qui assurent les décharges des PEMF, l'aide éducatrice, l'enseignante poste ZEP.

La fiche projet qui a été distribuée lors du choix de la recette est un appui structurant. Elle soutient et structure la prise de notes des élèves. L'un de ces deux moments est consacré à la recherche des ingrédients, des ustensiles, à la compréhension de comment il faut faire (anticiper, se faire le film). Lors du second temps (le 2ème lundi), les élèves doivent faire la liste des courses, s'organiser pour rapporter les ustensiles nécessaires. Pour cela, il va falloir calculer les quantités, car d'une recette énoncée pour 6 ou 8, il la faut pour 30, 32 ou 40. Que de surprise peut-on avoir dans ce moment-là ! Il faut convertir une quantité (350 g de beurre par exemple) en nombre de paquets (2, si l'on prend des tablettes de 250 g). Une pratique que nos élèves n'ont, hélas, pas (on peut alors aisément imaginer les difficultés qu'ils peuvent rencontrer en résolution de problèmes mathématiques) mais qui va servir de référence tout au

long de l'année scolaire. La maîtresse de CM2 fera évoquer ce vécu lors de l'introduction de la proportionnalité par exemple. L'utilisation des nombres décimaux pour calculer le prix de revient du plat se fait sans trop de difficulté dans ce type d'activité (peut-être parce qu'il s'agit d'une pratique déscolarisée !).

Deux autres moments vont suivre ceux-là, l'après-midi et le matin suivant qui précèdent le repas. Six groupes préparent leur plat pendant que les six autres fabriquent des sets de table. Le lendemain, c'est l'inverse. L'année dernière, nous avons demandé à des mamans de venir aider les élèves à cuisiner. J'avais réuni les mamans avant ce décloisonnement. Cela avait permis d'expliquer ce que l'on attendait d'elles, de préciser leur rôle. A midi, la table est mise. La dégustation peut commencer. Entre temps, chacun s'est constitué son menu. Il a choisi ce qu'il voulait manger. L'enfant reçoit alors ses tickets repas en fonction de ses préférences. Nous avons eu la chance, les deux premières années, d'avoir un très beau temps, les tables étaient installées alors dans la cour. L'année dernière, nous nous sommes réfugiés au restaurant scolaire (moins agréable comme endroit !). Le personnel municipal assure son service au moment du déjeuner. Il nous aide à servir et nettoie.

Tous les élèves sont présents lors de ce déjeuner, même les enfants musulmans. Nous faisons très attention à ne pas introduire de porc dans les plats. Le groupe que j'avais en charge, l'année dernière, avait choisi de réaliser des pizzas. Un élève a pris en charge l'achat du jambon. Il est allé dans la boucherie " halal ", s'est renseigné des prix, a commandé et a rapporté ce qu'il fallait.

L'après-midi, nous organisons des jeux traditionnels (le béret, la thèque...) après le rangement.

Commentaires :

" Un projet fabuleux ! "

" C'était extraordinaire ! c'était magique que tous les élèves mangent ensemble. " (Mohamed)

" On se rend compte que l'on a beaucoup travaillé et qu'on a réussi à aller au bout. " (Emilie)

" A partir de la rentrée, on attend avec beaucoup d'impatience le rendez-vous d'octobre. " (Imane)

" On apprend à travailler en groupe avec des camarades d'autres classes. Ca nous apprend à expliquer aux plus petits, à nous respecter. " (Zorha)

" Nous les grands, on est responsable de la sécurité des plus petits, les petits de l'école prennent modèle sur nous. Les petits comprennent qu'on peut faire plein de choses à l'école. " (Romuald)

" Ca nous faisait envie de savoir lire "

" Ca donnait envie d'écrire comme les grands. " (Ibtissem CP)

" Avant je ne connaissais pas toutes les maîtresses ! " (Walid)

" Même les garçons ont fait la cuisine. Mon frère fait les omelettes à la maison maintenant. " (Anissa)

- **Deuxième temps fort : Faire une veillée à Noël**

Cette action n'a pas la même ampleur que la précédente, elle se veut plus intimiste. Le but est d'organiser une " veillée " pour les parents. Chaque classe de cycle II est parrainée par une classe de cycle III. Il faut décorer la classe et l'école, présenter quelque chose aux parents. En fonction des classes, cela prend la forme d'une lecture de conte à partir d'un diaporama, d'une petite pièce de théâtre ou encore de chants et de danses. L'art est à l'honneur.

Les élèves, groupés par 2 (un grand, un petit) choisissent les décorations à réaliser dans des magazines, revues ou livres de bricolage. Chacun doit faire : le " grand " lit, montre, explique comment s'y prendre, apporte des astuces pour faciliter la tâche. Il est celui qui sait déjà. Le projet du petit groupe sert la classe, l'école. Ce travail commun à deux classes a lieu sur un temps d'ateliers (de 11h30 à 12h), en décembre.

- **Troisième temps fort : se déguiser pour le printemps.**

Ce moment a lieu en mars. L'élève doit élaborer un projet de déguisement à partir d'un thème imposé par l'équipe enseignante. La première année a été axée sur la mythologie : les animaux pour les cycles II, les personnages pour les élèves de cycle III, à partir de lectures collectives et personnelles (les grands sont venus lire dans les classes des petits). La deuxième année a été consacrée aux personnages de la littérature. Il s'agissait de choisir un héros d'une histoire dans les albums ou les romans. La troisième année a été particulière puisqu'elle était liée à un autre projet : défi-sciences où il s'agissait de réaliser un objet technique à partir de fonctions déterminées par l'enfant lui-même. L'élève devait se créer le personnage qui utilisait cet objet.

Pour réaliser son projet, l'élève a du temps mis à sa disposition lors des ateliers de 11h30 à 12h. La première étape pour l'élève consiste à faire un choix, chose difficile car se déguiser même si c'est se cacher c'est quand même se montrer, afficher une identité. L'élève doit faire le choix d'un personnage à partir de l'attrait (je voudrais être comme... parce que...) ou la répulsion (je ne veux pas être comme... parce que...) qu'il a envers celui-ci. Ce travail demande de la part de l'élève d'extraire ou de définir les éléments caractéristiques du personnage, donc de faire preuve d'analyse, d'interprétation, d'imagination., mais aussi de s'affirmer

La deuxième phase est de rendre concret son projet et donc de collecter les matériaux dont il a besoin, de confectionner à partir d'éléments de base simples (carton, sac poubelle.... Il a tout le monde adulte à sa disposition à condition qu'il en fasse la demande (enseignant de la classe, des autres classes, animateurs du CLAS, parents). Il peut solliciter les autres élèves. On a vu des élèves s'intéresser plus au travail des autres qu'au leur ; ils étaient prêts à aider le camarade alors qu'eux-mêmes n'avaient rien commencé. On a vu des élèves changer de projet au dernier moment, allant jusqu'à détruire ce qui était fait. Il s'agit, dans ce cas, d'enfants dont le projet élaboré n'était pas le leur, mais celui du parent. On a vu aussi des élèves organiser une mise en scène avec des camarades, créer une musique pour accompagner le défilé (des savoir-faire qui se construisent en parallèle). Ils font alors preuve d'autonomie et d'initiative personnelle et collective.

- **Le quatrième temps fort**

Il a lieu en juin, au moment de l'été. Il prend des allures différentes en fonction des années. L'idée est que les élèves de l'école se retrouvent autour de quelque chose de festif. Les *Grandes sections* de l'école maternelle sont invitées à y participer : sortie culturelle (visite du château de Oiron), organisation d'un challenge mathématique, pique-nique en forêt...

- Le premier temps de cette action est très structuré, très encadré par les adultes et les grands de l'école et a pour but d'entraîner chaque élève dans une dynamique collective où il ne peut y avoir d'échec personnel.

- Le deuxième permet d'affirmer une identité d'écolier auprès des parents, de rassembler tout le monde autour de valeurs fortes de respect mutuel (Chacun, enseignants, parents, élèves, fait l'effort « d'être beau » pour les autres ce jour-là, invite à l'école une personne de sa sphère privée, montrant ainsi le plaisir et la fierté de vivre cet événement de l'école.)

- Le troisième temps engage davantage l'individu dans une prise de risque : aller ou pas au bout de son projet, se montrer, accepter d'être jugé (prix)

Le livre compagnon

Excellent outil d'accompagnement de ces actions, cet objet structuré est composé de deux parties :

- La première concerne l'enfant dans ce qu'il est, d'où il vient (sa famille), où il vit (c'est le côté identité personnelle). Elle concerne également l'élève par l'établissement d'un rapport avec l'école à travers les rubriques : mon école, les personnes qui y travaillent, les règles de vie, ma classe, mes cahiers, mes outils d'écolier, nos activités. Cette partie fait l'objet d'un travail de classe en début d'année scolaire.
- La seconde partie balise l'année scolaire, mois par mois, avec au départ le calendrier de l'année scolaire.
 - ❖ Chaque mois est présenté sous forme d'un calendrier et d'un tableau intitulé « dates importantes » qui est complété en fonction des événements le constituant (événement de vie de classe tel qu'une sortie, un anniversaire ou événement social).
 - ❖ A chaque début de mois, un temps est pris pour repérer et noter ce qui va se passer dans le mois.
 - ❖ En fin de mois, il y a un retour et une écriture de l'histoire du mois (sont notés le nombre de jours de classe, les activités spécifiques effectuées (notamment dans le domaine du sport). Le mois est ensuite découpé en semaines (une page par semaine). Les jours de classe sont matérialisés par le dessin de l'école. Tous les matins, l'enfant écrit la date et le soir (ou le lendemain) il est invité à produire un écrit correspondant à un moment fort de la journée. Pour les élèves de CP, jusqu'en mars, ce travail se fait pour la plupart en collectif (rappel de ce que l'on a fait, choix de l'événement ou de l'impression que l'on souhaite noter, formulation et dictée à l'adulte, copie à côté du jour de classe concerné). En fonction du degré d'autonomie, à partir de mars, les écrits se personnalisent, on passe d'un écrit en « nous » à un écrit en « je ».
 - ❖ Les élèves de cycle III emportent le livre compagnon à la maison et le complètent pendant les moments de vacances. Il n'y a aucun jugement de la part de l'enseignant sur ce qui est écrit. Il y a une certaine confidentialité. Le texte fait seulement l'objet d'un toilettage orthographique par l'enseignant. Une réorientation quant aux textes produits peut être demandée pour amener l'élève à exprimer plutôt des sentiments face à une énumération d'action ou à une description événementielle (si un enfant choisit de noter : « j'ai joué au foot avec mon père », l'enseignant va lui demander ce qui fait que c'est un événement important à noter dans le livre compagnon).

REGARD SUR L'ACTION

Au bout de 4 ans, où en est-on ?

- Dans le cadre de la réécriture du projet d'école (2003 – 2006), nous avons été amenés à faire le point sur ces actions. Il est certes difficile de mesurer l'impact que peut avoir une action spécifique. On peut cependant noter que les **demandes de dérogation** pour partir ou ne pas intégrer l'école Lavoisier, école du secteur, ont fortement chuté (de 15 à 20 on est passé à 4 à 5).
- On constate une plus forte **implication des parents** : Des mamans sont maintenant capables de mobiliser d'autres parents pour aider lors des projets (réalisation des déguisements). Les parents votent à 75% lors de l'élection des représentants des parents d'élèves pour le conseil d'école. Nous n'avons plus de conflit entre les parents, présents sur le secteur depuis longtemps, et les enseignants.

Témoignage d'une maman. " ... Ces projets permettent de donner un grand dynamisme à l'école et, malgré les difficultés que rencontrent les enfants, ceux-ci participent de tout cœur, sont heureux, complices entre eux. Ces types de projet permettent de mettre en valeur les enfants car ils apportent toujours le meilleur d'eux. Ils apprennent à se faire confiance, à dépasser leur limite, à se connaître. En fait, pour ceux qui sont en échec scolaire (ou n'arrivent pas à suivre leur cycle scolaire), c'est un peu d'espoir, un grand positivisme qui leur permet de croire en eux.

En tant que parents, nous sommes très contents de participer aux divers projets... Du fait de notre présence au sein de l'école, nous prenons vraiment conscience du rôle des maîtres qui nous mettent bien en valeur. Par le fait que les professeurs de l'école Lavoisier sont ouverts à toute discussion, nous arrivons à résoudre les petits conflits qui se produisent parfois. Ces discussions nous font prendre conscience du rôle que nous devons avoir en tant que parents. Du fait de participer ainsi, nous avons établi une relation de confiance entre les maîtres, les élèves et nous. "

- L'équipe s'est enfin stabilisée :

Cinq enseignants sur six ont plus de quatre ans d'ancienneté dans l'école.

Témoignage d'un nouvel arrivant faisant fonction de maître E dans le RASED :

" Septembre 2002: J'ai l'impression d'être dans une ruche où tous les acteurs de l'école s'activent (couloirs, classes, BCD...). Les enfants semblent heureux, sont très polis et je ne remarque pas d'agressivité dans l'école. Suis-je vraiment en ZEP ?

Je me rends compte assez vite que cette activité est ordonnée et repose sur des actions claires et cohérentes du projet d'école.

- le repas d'automne: décloisonnement inter cycles, tutorat, travail en autonomie, investissement des élèves et des parents du quartier. Ce travail collectif donne une identité à chacun dès le début de l'année.

- la veillée de Noël

- le carnaval

Je remarque également que le travail sur le code et le respect de la loi tout au long de l'année a des conséquences très positives sur le comportement des enfants dans les classes, la cour de récréation et le rapport avec les adultes.

Je pense que ces points forts " cimentent " véritablement toute la vie de l'école et permettent à l'élève d'être **acteur** de ses projets.

II. Mai 2003 : L'équipe enseignante de l'école Lavoisier travaille toujours dans le souci d'une meilleure réussite scolaire pour chaque enfant ce qui m'a permis de travailler avec des enfants demandeurs, conscients de leurs difficultés et s'investissant en général dans le projet d'aide. "

- **Les résultats aux évaluations CE2 et 6ème :**

❖ On constate que l'écart est pratiquement toujours négatif à la fin du cycle II. Il diminue ou devient positif en fin de cycle III. Ceci donne à penser que le bénéfice des actions engagées est sensible à moyen terme, que l'élève élabore peu à peu, au fil des différentes actions, un projet d'apprentissage qui donne tout leur sens aux activités du cycle III.

❖ Il est difficile de dire que le rapport à la langue française ait changé. Pour 1/3 de nos élèves, la langue française n'est pas la langue pratiquée à la maison. Les difficultés lexicales et syntaxiques persistent. L'entrée dans le code de la langue française paraît être une difficulté importante chez une majorité de nos élèves, ce qui a une incidence sur la compréhension et le respect de la norme.

❖ Les capacités de mémorisation, même si elles s'améliorent, restent fragiles.

	Français CE2			Français 6 ^{ème}			Mathématiques CE2			Mathématiques 6 ^{ème}		
	Lavoisier	national	écart	Lavoisier	national	écart	Lavoisier	national	Ecart	Math 6 ^{ème}	National	écart
96/97	50,6	64,4	-13,8	56	62,1	-6,1	45,8	67	-21,2	51	62,9	-11,9
97/98	55,7	64,5	-8,8	49,6	61,9	-12,3	58,8	71	-12,2	36,5	54,7	-18,2
98/99	53,6	65,6	-12	42	63,5	-21,5	53,8	69,1	-15,3	36,6	60,1	-23,5
99/00	55,5	66,6	-11,1	48,5	66,5	-18	53,4	66	-12,6	40,3	63,1	-22,8
00/01	67,4	59,9	+7,5	67,2	72	-4,8	55,7	69,1	-13,4	68,4	66,9	+1,5
01/02	51,8	68,2	-16,4	71,1	66,7	+4,4	65,2	65,5	-0,3	65,8	65	+0,8
02/03	59,0	67,8	-8,8	67,3	65,5	+1,8	55	66,7	-11,7	68,1	65	+3,1

- Ce qui a changé du côté **comportement des élèves**

- ❖ L'adhésion pour l'ensemble **aux règles de vie commune**, l'acceptation de ces règles et la non-transgression.
- ❖ Une amélioration évidente dans le **repérage temporel et spatial**. Nous n'avons plus d'interrogation du type : c'est quand ?
- ❖ Les élèves comprennent le **contrat de l'école** ce qui entraîne un plus grand investissement dans les activités scolaires. Lors de la passation des évaluations CE2, l'ensemble des élèves essaient de répondre. Le taux de non-réponse a chuté.
- ❖ Très bon comportement lors des rencontres **inter écoles**, esprit d'entraide. Les élèves sont félicités par les enseignants des autres écoles.
« On rencontre d'autres élèves, d'autres écoles, d'autres communes de la Vienne à la campagne. »
« On mélange toutes les classes, quand on gagne, tout le monde gagne »
« Les maîtres des autres écoles nous encouragent. » (Akim, Fatimata, Fatoumata)
- ❖ Ils sont fiers de représenter l'école Lavoisier, leur quartier, ils n'ont plus peur de leurs différences. Ce qui était pris comme agression est maintenant considéré comme une valorisation
« Tu veux pas venir avec moi parce que je suis noire, n'aie pas peur, je suis comme toi, seulement un peu plus bronzée. » (Fatoumata°)
- ❖ Les élèves, du cycle III notamment, sont dans l'attente de ces actions. Ce qui les surprend, c'est que ce qui est proposé n'est pas l'identique de ce qu'ils ont vécu l'année précédente. Ils en retrouvent, cependant très vite, l'organisation, la démarche et s'y adaptent très facilement.

- **Des ajustements imprévus mais nécessaires.**

La mise en place de cette action nous a très vite amenés à réfléchir à **l'emploi du temps**. La charte du XXI^{ème} siècle proposée par P. Mérieu a trouvé un écho favorable auprès de l'équipe. Il s'agissait de prendre du recul sur ce que l'on faisait au regard des comportements de nos élèves :

Les difficultés d'attention, de mobilisation, que nous rencontrions lors de pratiques de classe méritaient que l'on prenne le temps de l'observation.

- ❖ A la suite de ce temps, nous avons cherché des réponses du côté des chronobiologistes et des didacticiens. Les activités que nous mettons en place ne demandaient pas la même implication de l'élève sujet. Une activité d'expression corporelle pouvait demander un fort investissement de la part de l'enfant (recherche personnelle) au même titre qu'une activité de lecture relevant d'une situation d'apprentissage. Ainsi, l'emploi du temps devait être construit, non pas en fonction des disciplines (français, math le matin par exemple) mais en fonction des différents moments d'un apprentissage (activité à forte mobilisation personnelle – ébranlement des conceptions – activité d'entraînement, activité de transfert, exercice d'un savoir-faire, mise à l'épreuve d'un savoir...).
- ❖ Les plages horaires sont réparties en fonction de la vigilance des élèves : 9h / 9h30 temps de faible vigilance, 9h30 / 11h30 forte vigilance, 11h30 / 12h baisse significative de la vigilance, 13h30 / 14h30 faible vigilance, 14h30 / 16h30 augmentation de la vigilance. Sur les temps de faible vigilance, nous mettons en place des activités dans lesquelles nous ne demandons pas une attention, un effort soutenu (travail sur le livre compagnon, pratique personnelle de lecture, ...) C'est sur ces temps-là que vient s'inscrire le travail en lien avec les projets concernant l'action « Rituels, rythmes et temps forts ».

L'entrée à l'école s'effectue à partir de 8h50. A 9h, tous les élèves sont en classe, prêts à travailler. Trois moments (de 9h à 9h55, de 10h05 à 10h55 et de 11h05 à 12h) sont entrecoupés de deux récréations. Les activités proposées sont de courte durée; le temps consacré varie en fonction du type d'apprentissage et de l'activité proposée (entraînement, exercice..). Une activité est commencée avant la récréation, ce qui permet aux élèves de se remettre au travail très rapidement après celle-ci. Nous n'avons plus à gérer les éventuels conflits, les enfants savent d'emblée ce qu'ils ont à faire (donc pas de perte de temps d'attente). L'après-midi, nous avons placé la récréation à 14h30. Ainsi, dès la reprise de la classe à 14h45, les élèves sont dans un moment de plus grande vigilance.

Nous pensons, après une expérience de trois ans, modifier les récréations du matin afin de tenir encore plus compte des rythmes des élèves et les porter soit de 9h30 à 9h40 et de 11h20 à 11h30 soit ne faire qu'un temps de récréation et une pause dont les horaires sont à déterminer.

- **Pourquoi ça marche ?**

L'action décrite ci-dessus permet à l'élève de donner du sens aux activités scolaires. Elle ouvre des utilisations possibles au lire, écrire, compter, utilisations non présentes dans le milieu familial.

Par ces activités qui sont hors cadre scolaire classique, sont privilégiées les activités manuelles, les activités d'expression, les activités d'éducation technologique, activités d'essais qui procurent plaisir et détente. Aucune évaluation sommative n'est en jeu. Aucune sanction par une quelconque note. C'est la satisfaction personnelle qui est visée, la confiance en soi. L'enfant continue, par ce faire, à construire des compétences transversales fondamentales et développe la capacité à effectuer des gestes précis, à organiser et à s'organiser, à raisonner, à s'exprimer, se signifier, écouter l'autre. Ces activités d'éducation permettent à l'enfant de re-construire son existence dans son rapport aux autres et aux choses mais aussi dans son rapport à soi. Elles sont là pour lui prouver qu'il peut être performant parce que lui seul peut donner et produire du sens, lui seul peut être acteur de ses apprentissages.

« L'école Lavoisier : une école pour donner et produire du sens »

Dans le précédent écrit, nous évoquions comment l'école élémentaire d'application Lavoisier, école située en zone d'éducation prioritaire, était passée, dans l'élaboration de son projet d'école, de la prédominance d'un volet éducatif à la prédominance d'un volet enseignement / apprentissage. Ces quelques pages veulent être le compte rendu d'une évolution des volets éducatif et enseignement / apprentissage.

Cette évolution est marquée chez l'élève par un changement dans son rapport à la Loi qui assure le passage de la loi du quartier dans l'école à la citoyenneté, et par un changement dans son rapport à la construction identitaire qui assure le passage d'une intégration identitaire à la construction de ses identités.

I. Le rapport à la loi

A. De la loi du quartier à la loi de l'école

Dans les années 90, le volet éducatif était un axe majeur du projet d'école parce qu'il fallait avant tout régler les problèmes comportementaux, les attitudes que nous jugions en décalage avec la norme scolaire. Nous ne pouvions faire classe si les élèves n'étaient pas en condition, aptes à s'approprier les savoirs de l'école. Pour cela, nous avons engagé des actions concernant le respect de soi, des autres, des lieux... Nous menions des actions culturelles qui permettaient à l'élève de saisir l'intérêt du savoir lire, écrire, compter. Le but de ces actions était de faire percevoir le sens que pouvait avoir l'école aujourd'hui, chez des élèves, qui, la plupart du temps, sont les seuls à se lever le matin, n'ont pas ce goût de l'effort et du travail bien fait et accompli, n'ont pas de perspectives d'avenir autres que les modèles parentaux (chômeurs...).

Au cours de cette étape, il fallait restaurer une certaine image de l'école : celle d'une école sachant être juste, fonctionnant sans compromis en dehors de tout communautarisme. L'élaboration de règles communes de fonctionnement a été une priorité. Ainsi, les parents n'avaient plus à entrer dans l'école pour gérer eux-mêmes les conflits qui existaient entre enfants, conflits la plupart du temps importés du quartier et dont l'école était le révélateur. Mettre en sécurité les enfants, tel était notre objectif. L'école ne pouvait pas être le lieu des règlements de compte. L'enfant qui y entre doit se sentir protégé : protégé de toute agression intérieure (même de la part des adultes) et protégé de toutes menaces venant de l'extérieur. L'adulte enseignant devient alors l'interlocuteur privilégié lorsqu'un parent vient accuser, voire menacer, un enfant à la suite d'un problème de voisinage.

A partir du moment où la sécurité était assurée au sein même de l'école, tout n'était pas réglé pour autant : certains enfants, hors du cadre scolaire, avaient des comportements qui remettaient en question notre action. Nous obtenions des résultats dans l'enceinte de l'école (périscolaire inclus), mais notre action ne semblait pas suivie d'effets à l'extérieur. Des élèves devenus collégiens avaient à nouveau des comportements irrespectueux à l'égard de leur ancienne école ou tout simplement dans la rue.

Certains enfants traversaient la cour de l'établissement en passant par dessus le grillage, nous invectivaient lors de remontrances. Il nous est arrivé de voir un

ancien élève cracher sur le bus sous notre regard. A la remarque faite de notre part, celui-ci nous répondait : « de toute façon, vous n'avez rien à me dire, je ne suis plus dans votre école ! »

Il fallait aller plus loin ; faire que nos élèves s'engagent dans une citoyenneté qui s'applique dans un espace plus large que celui du lieu (école, quartier, ville) et qui perdure dans le temps.

B. De la loi de l'école à la citoyenneté

Pour répondre à ce nouvel objectif, nous avons commencé à mener, en 2002 / 2003, un travail autour de la Loi. Nous avons mis en chantier la réécriture du règlement intérieur de l'école.

Dans un premier temps, nous pensions faire écrire ce règlement par les élèves. Après la lecture de « Construire la loi à l'école¹ », nous étions convaincus que la Loi ne devait pas se négocier. Elle était donnée, posée par des adultes responsables. La collectivité école devait faire vivre cette loi comme étant à la fois contrainte et garante de liberté, d'égalité et de fraternité. Alors, nous avons engagé une réflexion sur ce qui est pour notre école, notre cadre de loi : le règlement intérieur de l'école. Et cela à deux niveaux :

- Au niveau des adultes (enseignants et parents élus) :
Il s'agissait de réécrire le règlement intérieur. Comme le souligne Bernard Charlot, c'est dans la majorité des cas, un document injonctif vis-à-vis des parents. (Il est vrai que ce document nous avait aidé à mettre les limites dans ce que j'ai appelé la première période.) A partir de ce constat, nous nous sommes fixé quelques contraintes. Ainsi, le règlement intérieur devait prendre en compte les trois partenaires de l'école : les enfants, les parents et les enseignants représentants de l'Institution. Lors des conseils d'école, les articles étaient présentés, discutés et amendés. A ce jour, un document est prêt à être édité. Il a reçu l'agrément du conseil d'école et de Monsieur l'Inspecteur de l'Education Nationale. A la rentrée de septembre, ce règlement sera lu et commenté en classe. Il sera paraphé par les élèves (à partir du CE1), les parents et l'enseignant de la classe. A partir de ce document, des règles de classe seront élaborées sur le même principe : des règles posées par l'enseignant, un engagement en termes de droits et devoirs de chacun (élève, enseignant) reprenant les principes de contrainte et de liberté.
- Au niveau des élèves :
Pour cela, nous avons organisé des échanges entre élèves en reprenant la forme de travail élaborée lors de l'action « repas d'automne ». Les groupes constitués du CP au CM2 devaient répondre, lors d'une première séance de débat, à la question des besoins des enfants : Quels sont-ils ? Qui répond à ces besoins ?
Voici les réponses obtenues :
On a besoin :
A. - **de s'amuser**
- **d'activités**
- **de respirer** : nous, les grands, la garderie
- **de se laver** : nous, les parents
- **de faire ses devoirs** : les parents, frères, sœurs, CLAS, maîtres
- **d'être en forme, de se soigner** : le médecin, maîtres, parents
- **qu'on s'occupe de nous** : les grands
- **de boire et de manger** : l'UPC, Maryse, les parents, les maîtres
- **d'aller aux toilettes**

A. _____

¹ Documents actes et rapports pour l'éducation, construire la loi à l'école, CRDP Auvergne. 1998.

- **d'amitiés** : les camarades et les adultes
- **d'amour, câlins, bisous, cadeaux** : papa, maman
- **de sommeil** : moi , les parents et les amis
- **de vêtements**
- **d'être tranquille** : les camarades, les parents, les maîtres, la police, moi
- **de voir ma famille**
- **de fournitures scolaires**
- **de bien travailler**
- **d'apprendre** : les maîtres, les parents, les autres
- **d'écouter**
- **de lire**
- **de comprendre**
- **d'aider mes parents**
- **d'être aidé** : les parents, les frères et les sœurs, CLAS, RASED
- **d'apprendre à compter**
- **de se sentir en sécurité** : les amis, les parents, la police, les maîtres et les gens
- **de rire** : les camarades
- **d'être respecté** : les camarades, les grands, les parents et tous ceux qui m'entourent
- **d'être sage**
- **d'être réveillé à l'heure** : les parents
- **d'être bien accueilli**
- **de découverte**
- **de se défouler** : moi seul
- **d'offrir des cadeaux**

- B.
- **de vêtements** : les parents
 - **de nourriture, boire et manger** : les parents et la famille
 - **de jouets** : nous, les parents, l'école, le centre et le local
 - **de savoir, d'apprendre, d'être éduqué** : les parents et l'école
 - **d'une famille**
 - **de camarades**
 - **de dormir** : nous et les parents
 - **d'être aimé**
 - **d'argent**
 - **de dire la vérité**
 - **d'être accepté par les autres**
 - **d'une maison pour vivre** : les parents
 - **de se détendre**
 - **de silence et de calme**
 - **d'activités, piscine, lecture**
 - **de politesse**
 - **de faire du sport**
 - **de régler ses problèmes**
 - **respecter ses parents**
 - **se comprendre**
 - **d'aller aux toilettes**

Au cours d'un second moment, était mis en débat le sens de la Loi : Qu'est-ce que la loi ? A quoi sert-elle ? Qui la fait ? Les réponses nous permettaient de recueillir les représentations de nos élèves :

- **La loi, c'est le respect.**
- **C'est pour ne pas faire des bêtises**
- **C'est respecter les parents, les gens**
- **C'est écrit ou c'est dit ; il y a un livre ou un journal de la loi**
- **C'est Jacques Chirac. C'est écrit par le président de la république**
- **C'est ne pas casser les carreaux**
- **ce sont des interdictions : voler de l'argent, écrire sur les murs, dire des gros mots, tuer les gens... mais aussi des obligations : le respect.**
- **Il y a une différence entre les bêtises et les délits. La police fait respecter la loi.**
- **On apprend à connaître la loi : les CP et les CE1 ne savent pas.**
- **Il y a plusieurs lois : la loi de l'école (il ne faut pas voler les choses des camarades et des adultes) .la loi de la BCD (il ne faut pas abîmer les livres, ne pas les perdre, les voler...)**

Un deuxième temps de réflexion nous a permis de réfléchir sur les droits et les devoirs de chacun. Pour les élèves du cycle III, nous avons organisé deux moments d'information / débat : l'un avec Monsieur le Maire de Châtellerault, l'autre avec un représentant de l'AJUDEVI.

Ces deux temps ont permis de reprendre les questions sur lesquelles les enfants avaient porté une attention particulière : celle de la Loi, celle des droits et devoirs et plus généralement celle de la citoyenneté.

L'avantage de ce type d'intervention, c'est que les enfants ont en face d'eux des interlocuteurs issus d'un autre milieu que celui de l'école, un « professionnel » de la justice et un représentant de l'Etat. Aux yeux des élèves, les enseignants ne sont plus les seuls à incarner la loi, (dans la mesure où nous y faisons référence sans arrêt). Les enfants comprennent que le cadre imposé par l'école l'est également hors de l'école.

C. Une mise en confiance pour accompagner dans la Loi

Comme nous venons de le souligner, il nous a fallu d'une part poser la Loi : dans l'école et hors de celle-ci ; d'autre part, ré-instaurer une confiance à la fois entre les élèves et les enseignants, entre les parents et les enseignants et entre enseignants eux-mêmes. Le temps fait beaucoup dans ce domaine. Ce n'est pas l'affaire de quelques semaines, ni de quelques mois mais de plusieurs années. Nous pouvons tirer quelques enseignements de l'expérience passée à l'école Lavoisier. Cette confiance des uns envers les autres ne peut être établie qu'à plusieurs conditions :

La première concerne la latitude qu'il peut exister entre la Loi et la pratique quotidienne. Les problèmes à gérer doivent toujours être traités de la même manière (référence à la Loi), même si l'on ne les aborde pas toujours de façon identique. Cela suppose une harmonisation au sein de l'équipe d'école (enseignants, animateurs, personnel de service) et donc une réflexion sur les valeurs dont l'école doit être porteuse. Ce travail permet de dégager une philosophie d'école à partir de la question : Quel élève veut-on « construire » ?

La deuxième concerne les enseignants qui doivent prouver qu'ils sont de réels professionnels, c'est-à-dire des personnes qui ont réfléchi à ce qu'elles enseignent, des personnes compétentes pour apporter des réponses aux difficultés rencontrées par les enfants / élèves. Ces difficultés ne doivent plus être laissées à la seule responsabilité parentale mais doivent être aussi de la responsabilité de l'équipe enseignante. L'école a le devoir d'aider et de soutenir l'élève / enfant dans ses apprentissages.

La troisième concerne le fait que cette confiance les uns envers les autres implique le respect de chacun. Cette notion est essentielle mais difficile à percevoir. Elle est soumise au respect de la personne physique, de son intégrité, (cela, pour nous, semblait être une évidence car nous n'avons jamais abordé cet aspect) et au respect de la parole dite après l'avoir recueilli sans jugement de la personne a priori ou a posteriori. Ce sont les actes qui peuvent être discutés ou réprimandés. Le respect ne doit cependant pas être assimilé à de la soumission due à une certaine crainte qui s'établirait alors dans un rapport dominant / dominé. Mais cette liberté de paroles a cependant ses limites et demande une éducation. En effet, il est important d'apprendre à l'enfant ce qu'il a le droit de dire et ce dont il n'a pas le droit (mais qu'il a le droit de penser).

Il nous est arrivé de reprendre des élèves de CM2 qui nous tutoyaient en leur expliquant que dorénavant il fallait qu'ils s'habituent à vouvoyer parce que ce serait la règle au collège. La connivence que l'on peut avoir dans la classe avec ses élèves fait l'objet d'une explicitation : on peut dire cela, parce qu'on est entre nous, mais on ne peut pas le dire à l'extérieur car on risque de ne pas être bien compris.

Ce sont donc les premiers éléments que nous avons « semés » dans ces années 90. Au bout de cinq ans un changement pouvait s'opérer. Nous pouvions entrer dans une deuxième phase. Est-ce un hasard ? Est-ce le fait que nous nous « débarrassions » de la génération d'élèves que nous n'avions pas « formés » selon notre philosophie, dès le début de l'apprentissage du lire / écrire / compter ? Est-ce le fait de nouvelles impulsions venues de l'extérieur : collègue maître formateur, maître E, le nouveau contrat de ZEP... ? Un changement dans le rapport aux savoirs pour les ZEP

D. Le savoir pour construire la loi

Début 1997, les apprentissages ont pris le pas sur l'éducatif. La référence à la norme (en terme de résultats scolaires) a été notre guide. En effet, pourquoi ces élèves qui avaient a priori le même potentiel que ceux du « centre ville » ne pourraient-ils pas réussir d'une manière identique ?

L'objectif a donc été défini en terme de réussite scolaire, réussite mesurable à travers les résultats aux évaluations CE2 et 6^{ème}. Un certain nombre d'actions (définies dans le précédent écrit) a été mis en place. Elles ont permis une amélioration évidente des comportements : adhésion, pour l'ensemble, aux règles de vie commune, amélioration évidente dans le repérage temporel et spatial, meilleure compréhension du contrat de l'école.

Les résultats aux évaluations nationales progressent de manière significative. Ils sont supérieurs aux résultats nationaux pour nos élèves de 6^{ème} mais restent cependant inférieurs pour nos élèves de CE2. Si l'on s'intéresse à une cohorte d'élèves, on remarque que leurs résultats progressent dans pratiquement tous les champs (compréhension, outils de la langue, géométrie, mesure, traitement numérique, résolution de problèmes). Cet optimisme est relatif car l'on constate également que le taux de maintien reste fort sur notre école. Le temps nécessaire aux apprentissages (une année de plus dans l'un des cycles pour plus d'1/3 d'entre eux) devrait-il donc être plus important chez nos élèves de ZEP ? Qu'est-ce qui empêche certains élèves de poursuivre une scolarité sans accroc, sans maintien ? La réponse est très certainement ce qui fait la spécificité des ZEP :

- Un déficit culturel majeur (culture scolaire, culture sociale, culture artistique) ; déficit qui empêche l'élève d'ancrer ses apprentissages dans une perspective autre que celle de l'école.
- La difficulté à se projeter ; la mise en projet semble être une compétence chez les enfants qui réussissent. Il va donc falloir réfléchir à une façon de rendre visible le contrat didactique à la fois au niveau de chaque discipline et au niveau de l'Ecole.
- Un engagement moindre dans les apprentissages scolaires, souvent assimilé, par les enseignants, à un manque de volonté. Il va donc falloir trouver des réponses en termes de motivation (notamment au cycle II pour que l'élève entre dans les apprentissages) et en termes d'enjeux pour les élèves de cycle III.

Ces points nous ont depuis toujours interpellés et nous avons essayé d'y apporter des réponses pédagogiques : nous continuons à mettre en place des actions qui répondent aux besoins culturels² de nos élèves.

Au niveau de la classe : les activités proposées s'inscrivent dans des projets de classe et font l'objet de débats en termes de savoirs appris (Qu'a-t-on fait aujourd'hui ? Qu'a-t-on appris en faisant cela ?). Le contrat didactique est explicité au niveau de chaque discipline : l'attitude attendue d'un élève lors d'un questionnement de texte ou d'une séance qui questionne le monde, par exemple en sciences, n'est pas la même que lors d'une séance où l'enfant est amené à s'exercer. Au niveau de l'École : l'élève apprend à utiliser les outils de l'école. Par exemple, pour le fichier de mathématiques, un travail sur l'organisation de la page du manuel est mis en place en CP. Comprendre l'organisation de la page (place des consignes qu'il est nécessaire de lire pour ensuite pouvoir faire), comprendre que lorsqu'un exercice est terminé, il faut passer à l'autre.

- Un accompagnement scolaire pratiquement inexistant de la part de la famille. Même si ce qui est demandé en terme de leçon n'exige pas de compétences particulières (l'élève de CIII peut, la plupart du temps effectuer seul ce que l'enseignant lui demande), la famille semble ne pas s'engager sur un terrain considéré comme appartenant à l'école. Les enfants doivent effectuer leur travail en toute autonomie sans regard particulier, attentif ou bienveillant de l'un des membres familiaux. Qu'en est-il alors de ce tiers privilégié, c'est à dire de celui pour qui on fait, pour lui faire plaisir ou pour se sentir reconnu de lui ? Qu'en est-il de la formulation d'un désir de réussite scolaire par l'un des parents ?

Jusqu'à présent, nous avons engagé des actions qui, tout en mobilisant les écoliers, permettaient aux parents d'entrer en contact avec l'école dans le but que chacun s'intéresse à la scolarité de son enfant.

C'est le cas d'actions telles que la réalisation d'un repas en automne, la veillée de Noël, la fabrication de déguisements... Ces actions définies dans « rituels, rythmes et temps forts » ne peuvent, cependant, mobiliser qu'un nombre restreint de parents : 25 mamans environ sur les 122 familles. (Nous ne saurions d'ailleurs pas gérer l'ensemble des parents lors de telles manifestations.)

Si le but est de mobiliser les parents d'élèves et de les associer par le biais d'une action au travail scolaire en apportant leurs compétences, le constat est que nous ne pouvons le faire pour l'ensemble des familles.

Alors, nos actions pourraient devenir discriminantes. Il y a les mamans qui viennent et celles qui ne viennent pas (sous-entendu, pour certains adultes, qui ne s'intéressent pas à la scolarité de leur enfant).

Un Contrat Local d'Accompagnement Scolaire (C.L.A.S.) est mis en place sur l'école et signé par les différents partenaires concernés (parents, enseignants, centre social et élèves). Il apporte à la fois un lieu pour que l'élève puisse faire son travail et une aide par la présence des animateurs. Ce C.L.A.S. qui permet d'aider les élèves dans la gestion de leurs leçons a certes un effet positif : le travail est fait. Mais qui en est le bénéficiaire ? Certes l'enfant, mais au regard de qui ? Pas du parent, ce tiers privilégié potentiel.

L'enfant ne peut en tirer profit qu'à l'école c'est-à-dire auprès de « son maître » ou « sa maîtresse » qui le reconnaîtra comme faisant partie de la communauté classe, comme élève ayant sa place en son sein.

A. _____

III. Le rapport à la construction identitaire

Ainsi, cette réflexion nous a engagés à poser le problème de la reconnaissance de l'enfant. Qui le reconnaît ? La famille, certes. Mais seulement comme « enfant » peut-être parce qu'elle n'a pas la culture nécessaire pour le reconnaître comme élève. Dans un milieu favorisé, la famille donnera des explications à l'enfant, sur le sens de l'école, sur la place qu'il occupera en tant qu'élève, sur l'aide qu'elle pourra apporter en cas de difficulté, sur les ressources dont il pourra disposer. Elle le rassurera en lui donnant la perspective de la réalisation de soi.

Chez nos familles de ZEP, qu'en est-il de ce discours ? C'est donc à l'école d'apporter cette assurance d'être aidé, encouragé, reconnu. Pour cela, nous avons engagé un travail sur l'identité pour répondre à ce besoin de reconnaissance tout en maintenant la plupart des actions définies dans le projet d'école puisque cette question est transversale.

Nous sommes, aujourd'hui, au commencement de notre réflexion.

A. Une intégration identitaire

Dans les années 90, notre souci était d'intégrer les élèves d'origine étrangère. La culture semblait être un moyen, la langue un élément central. Ainsi, notre but a été de faire en sorte que les élèves qui partent de l'école primaire le fassent en sachant lire, écrire et parler. Le lire écrire allait générer l'appropriation de la culture (française).

Nous nous sommes heurtés aux problèmes des valeurs qui ne semblaient pas être les mêmes que celles que l'Ecole voulaient instituer, aux problèmes religieux par le biais du Ramadan, du déjeuner au restaurant scolaire ou des sorties organisées avec nuitées, aux problèmes de la place qu'a l'enfant dans la famille. Nous raisonnions avec notre culture, notre éducation à la française que nous prônions comme modèle. Des conflits apparaissaient alors entre enfants et enseignants, entre parents et enseignants et entre élèves dont certains subissaient des pressions.

Mais nous avons gagné sur un point : celui de la lecture.

B. Mieux connaître pour mieux se comprendre

La question identitaire s'est posée à partir de l'action : « je n'est pas un autre ». Il s'agissait pour l'enfant de se constituer des réalités, des significations différentes des siennes afin de s'adapter à d'autres systèmes subjectifs. Ce travail permettait à l'enfant de se mettre à la place de, mais aussi de se construire en rencontrant d'autres modèles.

Aujourd'hui, nous avons orienté notre réflexion sur ce que l'enfant est, sur la question de l'identité.

Pour travailler cette question identitaire avec les élèves, nous nous sommes appuyés sur quelque chose que l'on maîtrise et que les élèves connaissaient bien pour la plupart, parce qu'ils l'ont déjà fait : la réalisation d'un repas en automne.

Le repas d'automne, cette année, avait pour sujet : « Fais quelque chose de chez toi ou de chez lui ». Dans un premier temps, chaque classe a réfléchi à ce que cela voulait bien dire : les CP n'avaient pas conscience du fait que ce qu'ils mangeaient quelquefois chez eux était lié à une culture familiale et à des origines territoriales.

Ceci nous a amenés à parler des origines de chacun, de leurs racines, deux mots qui nous semblaient importants pour construire l'identité.

Les enfants se sont ensuite regroupés par origine géographique familiale. Certaines origines étaient surreprésentées (algériennes, françaises, espagnoles, maliennes), d'autres n'avaient qu'un seul membre (russe, angolaise, turque, égyptienne).

C'est sans souci que des enfants ont accepté de faire un plat ne correspondant pas au « chez moi » pour le plaisir de découvrir ou pour l'envie d'être avec tel enfant, certains essayant même de savoir quel enseignant encadrerait tel groupe. (Les élèves de CP ont été plus réticents à faire cette démarche.) Cette complicité avait un risque : créer un esprit communautaire. Nous en avons conscience.

Quatorze groupes se sont constitués. Chacun devait trouver une recette à faire. Ceci a donné lieu à des échanges à la maison entre les enfants et les mamans. Dans beaucoup de familles, le livre de cuisine n'existe pas et c'est donc la grande fille qui a copié la recette pour la rapporter à l'école. Une quantité importante de recettes est arrivée à l'école. Le groupe a dû choisir en fonction de contraintes imposées : faisabilité en un temps court, prix de revient du plat, type de plat à réaliser (entrée, dessert, plat principal).

Nous avons demandé aux mamans de venir aider à la réalisation du plat. Celles-ci avaient été sollicitées en fonction de leurs origines. Ainsi, nous accueillions des parents qui, jusqu'à présent, ne participaient pas aux différents projets (familles maliennes, guinéennes, turques...). Après la présentation du mode de fonctionnement et de ce que nous attendions d'elles, chacune des mamans a pu expliquer au groupe d'enfants comment elle faisait pour réaliser la recette proposée. Lors de la fabrication, elles conseillaient les enfants et apportaient le coup de main nécessaire ou le « petit truc » qui n'était pas inscrit dans la recette mais qui faisait que c'était plus facile ou meilleur.

Deux mamans participaient à la réalisation de la paella, une d'origine espagnole (Mme H) et l'autre guinéenne (Mme K). Toutes les deux, alors qu'elles surveillaient la cuisson, échangeaient sur la manière de faire. Mme K. disait que chez elle, elle faisait un plat qui ressemblait à la paella mais à la place de la viande, elle mettait du poisson et pour que le riz ne colle pas, elle le faisait d'abord cuire à la vapeur. Mme H. très intéressée par cette astuce, lui demanda la manière dont elle procédait.

Autant d'échanges riches entre ces parents amenés à « cohabiter pour une fois » par le biais de l'école que de groupes constitués. Ces interactions n'étaient pas pensées, nous n'avions rien mis en place pour les favoriser, mais elles avaient lieu. Ces mots échangés ressemblaient aux différents plats goûtés par tous et jugés savoureux. L'esprit communautaire était dépassé. Le saame était aussi bon que le croque monsieur.

C. Se construire des identités

Suite à cette action, courant février, nous avons demandé aux élèves de définir le terme « identité ». Nous avons organisé une animation en BCD. L'élément déclencheur des échanges et débats a été le tri d'albums, activité que le maître animation soutien ZEP a organisée. Les élèves devaient, après lectures, donner une définition de l'identité :

- **c'est une carte qui dit qui on est avec sa photo, sa date de naissance, son nom de famille, ses prénoms, son sexe, sa taille, sa nationalité**
- **c'est ce que l'on est (un garçon, une fille), l'adresse, la date de naissance, l'empreinte digitale ;**
- **c'est un nom et un prénom, le nom de famille, le surnom**
- **c'est ma signature, mon caractère**
- **c'est ma religion**
- **c'est ce qu'on aimerait être ; ce que l'on veut faire, ce que l'on aime**

- ce sont les ressemblances physiques avec ses proches, c'est être issu d'une famille, avoir la même histoire ; c'est l'arbre généalogique
- c'est ce qui est différent des autres : différences physiques (couleur de peau, des yeux,... différences dues aux origines géographiques)

Puis nous avons mis en chantier le projet qui a pour objet la réalisation d'une sculpture. Permettre à l'élève de structurer son identité et de s'inscrire dans une identité nationale tout en conservant ses identités propres sont les deux visées que nous souhaitons atteindre. C'est, nous semble-t-il, une « reconnaissance » que l'institution scolaire peut apporter à l'enfant qui arrive à l'école.

A travers cette reconnaissance institutionnelle, nous supposons que l'élève va pouvoir entrer plus facilement dans les apprentissages. Les arts visuels sont un domaine privilégié pour aborder la problématique de ce qui fait l'identité d'un individu. En lien avec le travail réalisé en BCD, les élèves ont alors trois directions de recherche :

- une sur l'identité personnelle qui doit permettre de répondre à la question du « qui suis-je ? » (en terme de ce que j'aime ou pas) ;
- une sur l'identité familiale : quelles sont mes racines, mes origines ?
- et la dernière sur l'identité nationale : qu'ai-je à donner à voir aux autres socialement, culturellement ?

Trois espaces auxquels il va falloir donner forme sur une plaque de bois 20x20 pour rendre visible cette identité. A partir des productions personnelles, nous aboutirons à une réalisation collective.

C'est en tant que maîtresse E, faisant fonction, que je suis arrivée à L'école Lavoisier en septembre dernier.[...]J'ai rapidement pris conscience de la chance que j'avais de rester dans cette école, d'y avoir un pied à terre. Cette situation me permettait en effet de voir vivre les enseignants, les élèves, de participer aux réunions, aux rencontres occasionnelles, de croiser des familles... bref de m'imprégner d'un lieu et de son identité. Parce que je ne sais pas si ce sont les domiciles tout proches des enfants ou la présence depuis longtemps de plusieurs membres de l'équipe éducative ou encore les grandes fratries, mais il y a vraiment une identité forte qui se dégage de ce lieu de vie et qui donne à tout ce petit monde [...] sa cohérence malgré sa diversité.

En guise de conclusion

Aujourd'hui, notre réflexion nous amène à considérer l'individu qui nous arrive non seulement comme quelqu'un (un élève) qui aurait uniquement des besoins : besoins de savoirs, besoins d'éducation, besoins de culture... mais aussi comme quelqu'un (un enfant) qui a une histoire, un passé et un avenir, qui vit dans des espaces variés auprès de personnes différentes, un enfant qui se construit en prenant différents repères.

A nous, adultes enseignants, de participer à cette construction afin qu'elle soit la plus harmonieuse possible. Quelques pistes de projets à mettre en œuvre :

- citoyens de ma ville (des parcours à travers la ville de Châtelleraut : parcours de l'architecture et du tourisme, parcours des institutions, parcours des services) pour les cycles III ;
- petit tour dans ma ville : connaissance des quartiers par des parcours sensoriel et culturel. ;
- travail sur les valeurs à partir de la littérature de jeunesse ;
- un projet danse autour du quartier.

III-EFFETS EVALUES PAR L'EQUIPE

<i>Moment concerné de l'évaluation</i>	D. Élèves	E. Enseignants
<p>(a) Public</p> <p>a)</p> <p>b) HIER</p> <p>(avant-hier ...)</p>	<p>- Rapports conflictuels</p> <p>- Élèves sans repères spatio-temporels forts et maîtrisant mal la langue française (non utilisée dans beaucoup de familles du secteur)</p>	<p>Instabilité, fragilité de l'équipe des maîtres en butte avec des parents</p>
<p>c)</p> <p>d)</p> <p>e) AUJOURD'HUI</p> <p>(cette année... en fin d'année ...)</p>	<p>- Acceptation des règles</p> <p>-Amélioration dans le repérage temporel et spatial</p> <p>-Construction d'identité sous ses différentes formes (personnelle, d'écouler de Lavoisier, d'apprenant, de citoyen de son quartier...)</p> <p>-Mémorisation encore fragile</p> <p>- Persistance des difficultés en matière de maîtrise de langue</p>	<p>- Relation de confiance entre les maîtres, les élèves, les familles</p> <p>- L'équipe est stabilisée</p>
<p>f)</p> <p>g)</p> <p>h) DEMAIN</p> <p>(L'an prochain...plus tard...)</p>	<p>F.</p> <p>L'enfant : acteur entier de ses apprentissages</p> <p>Utilisation différente au lire écrire compter</p>	<p>Modifier les rythmes scolaires, réfléchir à la pertinence de l'emploi du temps</p>
<p>a)</p> <p>(i) Regards extérieurs</p>	<p>Plus de participation des parents d'élèves à l'élection de leurs représentants</p>	<p>b)</p> <p>Demandes de dérogation en baisse</p>

Document proposé par Janie Béghin et Josette Barbotin