



Conseil de l'Education et de la Formation

Les objectifs particuliers à l'enseignement fondamental

AVIS n°3

Conseil du 5 février 1992

Table des matières
--------------------

1	Préambule.....	4
2	Introduction.....	4
3	L'école fondamentale participe à l'épanouissement de l'enfant.....	5
3.1	La personnalité globale de l'enfant .....	5
3.2	Le plaisir d'apprendre .....	6
3.3	La motivation.....	6
3.4	Des relations pédagogiques positives.....	7
3.5	Des relations enfant-école-famille positives.....	7
3.6	L'autonomie .....	7
4	L'école participe à la construction de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de savoir devenir .....	8
4.1	Une école émancipatrice .....	8
4.2	Une pédagogie constructiviste .....	9
4.2.1	Une pédagogie active .....	9
4.2.2	Une pédagogie fonctionnelle .....	9
4.2.3	Différencier (individualiser) les apprentissages .....	9
4.3	Des savoirs maîtrisés et utilisables, des savoirs intégrés et transférables .....	10
4.3.1	L'interdisciplinarité à partir des activités d'éveil.....	10
4.3.2	Apprentissages et outils de relations et de communication .....	11
4.3.3	L'éducation esthétique .....	13
4.3.4	L'éducation manuelle .....	13
4.3.5	L'éducation aux technologies.....	13
4.3.6	L'éducation corporelle .....	14
4.3.7	L'éducation audio-visuelle .....	14
4.4	La créativité.....	15
4.5	Une évaluation formative.....	15
5	L'école participe à la socialisation de l'enfant, à l'apprentissage et à l'exercice de sa citoyenneté .....	17
5.1	Un bon équilibre personnel et relationnel.....	17
5.2	La démocratie .....	17
5.3	La négociation .....	17
5.4	La participation.....	18
5.5	La participation à travers la pédagogie.....	18
5.6	Le pouvoir de communication.....	18
5.7	L'apprentissage des différences.....	19
5.8	Le respect de l'environnement .....	19
6	Comment l'école fondamentale atteindra-t-elle ses objectifs ? .....	21
6.1	Des structures scolaires au service des objectifs de l'enseignement .....	21
6.1.1	Du temps et de l'allure .....	21
6.1.2	Un respect des rythmes scolaire .....	21
6.1.3	L'éclatement de la classe d'âge.....	22
6.2	La discrimination positive ou « mises en œuvre de politiques adaptées en faveur des besoins spécifiques rencontrés».....	23
6.3	L'autonomie et la participation .....	25
6.4	L'organisation .....	26
6.5	Fonction et profil de l'enseignant.....	26
6.6	La direction d'école.....	27
6.7	La mobilité .....	27

6.8	L'équipe psycho-médico-sociale .....	28
6.9	L'encadrement .....	28
6.10	Les parents .....	28
6.11	L'accompagnement pédagogique.....	28
6.12	L'accompagnement pour un «pilotage» du système.....	29
6.13	L'élaboration des programmes.....	29
6.14	L'accueil de l'enfant.....	29
6.15	Les devoirs à domicile .....	29

## 1 Préambule

Le Conseil de l'Education et de la Formation a défini les objectifs généraux du système d'enseignement et de formation suivants

1. L'enseignement doit promouvoir le développement de la personne de chacun des élèves.
2. L'enseignement, en amenant les jeunes à construire leur savoir, doit les conduire à prendre une place active dans la vie économique.
3. L'enseignement doit amener les jeunes à être des citoyens responsables dans une société libre.

Le Conseil précise les objectifs particuliers à l'enseignement fondamental actuellement organisé. Toutefois, une réflexion sur la révision des structures est en cours car déjà mises en interaction et alliées, l'école maternelle et l'école primaire doivent être organisées en une école fondamentale qui les articulera en une structure plus harmonieuse, moins fragmentée et plus respectueuse des différences de rythme et de mode d'apprentissage des élèves. L'école fondamentale se mettra alors en « dialogue » avec les premières années du secondaire.

Ces objectifs spécifiques se réfèrent aux « objectifs » et aux « priorités pour une « école de la réussite » proposés par la Commission de Renovation de l'Enseignement Fondamental (C.R.E.F.) et à la « Déclaration des Droits de l'Enfant » reprise dans la Charte de la Petite Enfance ratifiée par la Communauté Française de Belgique.

## 2 Introduction

L'œuvre d'éducation réclame de nombreux concours : éduquer une personne implique de la mettre en présence de situations complexes et diversifiées. Aussi, les professionnels de l'institution scolaire mettront en œuvre leur rôle d'instruction, inclus dans leur mission d'éducation, associant à leur action les parents et les enfants, partenaires naturels du projet.

Dans la mesure même où elle installe des « fondations », l'école fondamentale a un caractère essentiel et déterminant pour la suite du curriculum scolaire de chaque élève. Aussi, elle ne s'assignera pas comme mission prioritaire de préparer les enfants à l'enseignement secondaire en anticipant sur un contenu ultérieur mais bien de consolider ce qui lui appartient de faire, c'est-à-dire, assurer aux enfants qui lui sont confiés la formation de base nécessaire pour que leur développement soit le plus harmonieux et le plus complet possible.

En cette première étape reconnue importante, l'enseignement fondamental organisera

UNE ÉCOLE DE LA RÉUSSITE POUR TOUT L'ENFANT ET POUR TOUS LES ENFANTS.

Cet objectif global comprend des objectifs spécifiques définis pour l'enseignement fondamental sans distinction de hiérarchie ou d'exclusivité entre le « maternel » et le « primaire », dès lors qu'il s'agit du cheminement de l'enfant dans une structure sans « cassure ».

### 3 L'école fondamentale participe à l'épanouissement de l'enfant

Sans doute l'enfant est-il un « devenir » perpétuel mais ne perdons pas de vue qu'il est également une personne à part entière à chaque stade de son développement.

Pour l'enfant, l'école est un moment important qui a sa valeur en tant que tel et il ne pourra s'épanouir harmonieusement que si, à chaque moment, toutes les caractéristiques spécifiques liées aux différentes étapes de son développement sont prises en considération. L'école doit donc avoir le souci de lui faire vivre son présent intégralement en s'interdisant de lui imposer une conception d'adulte de ce même présent.

#### 3.1 La personnalité globale de l'enfant

*Une nécessaire complémentarité du développement et des apprentissages.*

A l'école fondamentale, l'enfant doit accéder à la maîtrise des acquis de base.

C'est le même enfant qui aime, déteste, souffre, a faim, parle, crie, pleure, rêve, ... . C'est aussi lui qui chante, joue, dessine, court...

Son développement moteur le met en mouvement, exerce son corps comme moyen d'expression, de création, d'exécution, de relation, l'ajuste par la coordination des mouvements dans l'espace et le temps.

Son développement socio-affectif lui permet de s'exprimer et de communiquer, d'aimer, de considérer les différences, de respecter les autres.

Son développement cognitif le conduit à maîtriser et à transférer des savoirs, à structurer sa pensée, à donner du sens à ce qu'il découvre.

C'est ensemble que les différents « développements » participent activement à la vie de l'enfant et font que sa croissance est un processus à dimensions multiples, corrélées et interagissantes.

Ce premier enseignement doit donc d'abord répondre aux besoins et aux intérêts des enfants en considérant dans sa totalité chaque être qui lui est confié. Il doit viser au développement global de tous les enfants lorsqu'ils apprennent à goûter, à s'émouvoir, à aimer, à éprouver, à raisonner, à apprendre, à devenir, à agir... ainsi que lorsqu'ils apprennent à lire, à écrire, à résoudre des problèmes, à parler, à écouter. Les productions de l'enfant attribuées à l'un ou l'autre développement agissent en interaction.

A cet égard, citons la Charte de la Petite Enfance qui déclare « appréhender dans leur globalité les situations rencontrées par l'enfant de 0 à 12 ans » ainsi que le rapport de la Commission des rythmes scolaires qui met le doigt sur « l'investissement exagéré du cognitif à l'école et sur l'inégale répartition en temps des autres types d'activités ».

Les recherches actuelles en psychologie de l'enfant et en pédagogie montrent l'impérieuse nécessité de l'association et de l'intégration des cours dans l'approche et dans la pratique des apprentissages. Aucune acquisition tant motrice, qu'affective ou qu'intellectuelle, n'est ni dissociable ni indépendante d'une autre. Toute modification significative affectant un apprentissage marque également les autres. Tous les apprentissages contribuent à la réussite et comme chaque apprentissage réorganise le « tout », on peut prétendre qu'à la suite de chaque acquis « tout est dans un nouveau tout ».

Ce n'est qu'à l'âge d'une possible formalisation - âge formel de l'adolescence - que l'enfant pourrait comprendre les cloisonnements établis entre les différentes disciplines de l'enseignement. On observe par ailleurs que l'apprentissage est un phénomène à plusieurs dimensions où l'apprenant se lance à la conquête de pouvoirs :

1. le pouvoir psychique : avoir confiance en soi, mobiliser son énergie, reconnaître l'intérêt de la tâche, préciser son projet scolaire;
2. le pouvoir technique : maîtriser les apprentissages de base, exprimer ses compétences extrascolaires dans les domaines technique, culturel, social;

3. le pouvoir conceptuel : avoir acquis un nombre suffisant d'idées et de représentations grâce aux activités interactives;
4. le pouvoir social : acquérir une position valorisée dans et par l'école.

Si l'on veut mettre au point une «pédagogie de la réussite», il faut absolument engager des actions sur trois terrains à la fois :

- ◆ stimuler et valoriser chaque apprenant;
- ◆ améliorer les démarches d'enseignement;
- ◆ tisser des liens sociaux positifs par la participation et par la coopération entre tous ceux qui interviennent à l'intérieur et de l'extérieur de l'école.

Développements et apprentissages, conçus pour permettre la construction d'une «identité», celle d'un sujet apprenant, doivent dès le début de la fréquentation scolaire être considérés en complémentarité et en interaction.

### 3.2 Le plaisir d'apprendre

*Rendre les enfants heureux à l'école, est un « défi » qui mérite d'être relevé et encouragé.* Les observations réalisées par l'équipe interuniversitaire<sup>1</sup> dans les écoles en rénovation (5/8) montrent que le vécu émotionnel face à la tâche à réaliser joue un rôle très important. Ce serait non pas la tâche en elle-même, mais sa présentation dans des conditions particulières (ici liées au 5/8) qui donnerait au sujet le sentiment de liberté dans un accomplissement et qui serait ainsi à l'origine d'un sentiment accru de satisfaction et de plaisir.

Selon les chercheurs, le sentiment de liberté et d'autonomie dans un accomplissement de la tâche serait entre autres à l'origine du plaisir d'apprendre et lié à la réussite.

Il s'agit donc pour l'école de faire en sorte que les élèves entretiennent et enrichissent un plaisir qui les a habités dès leur éveil au monde : celui d'aimer, de découvrir, de s'étonner, d'apprendre avec l'aide des adultes. L'école devrait être un endroit où l'enfant aime se rendre, où il partage des sourires, se permet de rire et pratique l'humour ?

### 3.3 La motivation

*Entretenir la motivation naturelle de l'enfant est certainement une des clefs de voûte de l'apprentissage.*

Alimenter la motivation chez l'élève c'est faire en sorte que celui-ci soit participant, partenaire averti et maintenu en éveil dans une démarche de progrès respectueux de son évolution personnelle. Cela demande à l'école de laisser davantage de place au « pluralisme culturel »<sup>2</sup>, et à la « diversité des goûts et des envies d'apprendre » comme le préconise le Collège de France.<sup>3</sup>

Chaque enfant, comme le dit fort bien Michel Fayol<sup>4</sup>, possède un potentiel de développement des apprentissages et des savoir-devenir (zone latente) qu'il incombe à l'école de mettre en lumière pour maintenir un élan naturel trop souvent méconnu. L'école devrait agir comme une force qui confirme l'essor entrepris par l'élève. C'est pourquoi elle aura le souci de pratiquer à l'égard de tout élève une pédagogie de la « bienveillance » : enseigner, n'est-ce pas faire signe ?

Mais passer de l'envie à l'acte d'apprendre exige pour certains enfants du courage surtout à son commencement. Aussi, l'école sera attentive à l'enfant dans la famille duquel on ne pense pas et on ne parle pas « comme à l'école » et facilitera un dialogue interculturel qui reconnaît les différences et s'en enrichit.

<sup>1</sup> Le 5/8 : sa réalité : ses promesses. Université Libre de Bruxelles, Université de Liège, Université Catholique de Louvain, Université de l'Etat à Mons. 1989.

<sup>2</sup> HARAMEIN A., HUTMACHER W., PERRENOUD Ph. : Vers une action pédagogique égalitaire: pluralisme des contenus et différenciation des interventions, in cahier du « Service de la recherche sociologique ». Genève, 1979, n°13.

<sup>3</sup> Collège de France. Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Paris, 1985.

<sup>4</sup> FAYOL, Michel, L'enfant, l'école et les apprentissages cognitifs Toulouse, A.G.I.E.N., juin 1987.

### 3.4 Des relations pédagogiques positives

*Le développement intellectuel dépend fortement du socio-affectif.*

Si l'enfant est anxieux, angoissé ou simplement perturbé, ses essais d'indépendance, ses initiatives, sa curiosité seront entravés. L'école doit d'abord sécuriser affectivement ceux qui notamment par leur âge en ont le plus besoin.

La réussite de l'ensemble des objectifs serait illusoire par manque de bonnes relations ou par la présence de relations fondées sur la domination. Philippe Meirieu<sup>5</sup> nous le rappelle quand il écrit : « Il n'y a pas d'éducation en apesanteur, l'élève a besoin qu'on l'entende et pas seulement qu'on lui explique ».

Un climat d'accueil, concrétisé par des moments d'échanges et d'apports, favorisera la construction de la personnalité de l'élève qui passe par la médiation de la rencontre avec l'enseignant et avec ses pairs.

### 3.5 Des relations enfant-école-famille positives

*Si l'école reste « froide » face à sa famille, l'enfant risque de grelotter longtemps.*

Plus particulièrement pour le petit enfant, et au moment où, pour la première fois, il aborde l'école - entre peluche et tableau noir<sup>6</sup> -, quand il doit « casser » l'état de fusion avec l'adulte proche, le climat d'accueil et de sérénité est déterminant pour assurer la transition la plus harmonieuse entre le milieu familial ou son substitut et l'institution scolaire.

Le petit élève doit se sentir accueilli, mais il doit aussi sentir que sa famille, ses parents sont bien accueillis. Pour lui, c'est la rencontre du connu, de l'aimé, avec l'inconnu.

### 3.6 L'autonomie

L'école d'aujourd'hui, moment d'éducation permanente, doit permettre à l'élève « d'apprendre à apprendre ».

L'autonomie est un élément de la pédagogie de l'initiative, basée sur une liberté bien assumée, sur une image de soi dynamique et sur une volonté d'intégration sociale. En prenant conscience de sa personnalité propre, l'élève saisit mieux son rôle au sein du groupe restreint mais aussi sa place au sein d'un système plus vaste.

L'élève sera de plus en plus autonome s'il se rend à l'école, heureux et motivé, s'il peut agir et développer toutes ses potentialités en ayant la possibilité de dialoguer positivement avec ceux qui l'entourent.

Pour cela, il doit :

- ◆ être capable de parfaire seul et en groupe tous ses savoirs;<sup>7</sup>
- ◆ être capable de faire des choix et de créer avec intelligence et cœur son projet personnel;
- ◆ savoir comment apprendre pour comprendre mais aussi pour entreprendre.

Pour cela, à l'école et par l'école, l'élève doit pouvoir acquérir et exercer son autonomie dans tous les domaines :

- ◆ autonomie physique vis à vis de l'adulte;
- ◆ autonomie sociale et morale en construisant puis en confrontant sa propre vision à celle de l'adulte et à celle de ses pairs;
- ◆ autonomie intellectuelle en maîtrisant des savoirs.

---

<sup>5</sup> MERIEU, Ph., *Le choix d'éduquer*. Paris, ESF, 1991.

<sup>6</sup> MOURAUX, D., *Entre peluche et tableau noir... l'école maternelle*. Ligue des familles, 1992.

<sup>7</sup> Le terme « savoirs » employé seul dans le texte s'applique à la fois aux savoirs cognitifs, au savoir-faire, au savoir être et au savoir-devenir.

## 4 L'école participe à la construction de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de savoir devenir

### *Un enseignement centré sur l'enfant qui apprend*

L'importance des opérations mentales qui simultanément entrent en jeu quand l'enfant pense, parle, ressent, questionne, résout, trouve, s'étonne, invente, crée et joue ne saurait être assez soulignée. L'école doit être un lieu où les enfants trient, coordonnent des apports multiples et divers et les développent en capacités transférables.

A partir des intérêts et des problèmes des enfants qui sont naturellement la sève même du travail scolaire, le rôle de l'école, lieu et temps de pratiques sociales, consiste à créer des situations qui provoquent chez les élèves à la fois le désir et l'obligation d'apprendre entre loi et liberté, entre plaisir et effort.

Pourrait-on, dès lors, concevoir la scolarité non seulement comme le moment de s'approprier certains savoirs fondamentaux nécessaires à tous, mais aussi comme l'occasion d'exercer des choix ? « D'apprendre », non parce qu'il faut, mais parce qu'on le veut »<sup>8</sup>.

L'école en « projet centré sur l'enfant qui apprend » ne serait plus un absolu auquel il faut se soumettre mais un projet à soumettre à tous les acteurs concernés.

### 4.1 Une école émancipatrice

S'engageant à être plus responsable de la mise en place de processus que de procédures, impulsant plus des situations dynamiques que des méthodologies & 'adultes», l'école peut devenir «émancipatrice»

1. Par la formation d'attitudes dans tous les domaines d'apprentissage :
  - au plan affectif : besoin de sécurisation, estime de soi, confiance en soi, être bien dans son cœur, ...;
  - au plan intellectuel : curiosité, souci de comprendre, souci d'exactitude, souci d'éclairer son jugement, ...;
  - au plan social : participer à la discussion, à la négociation et les accepter, entendre la différence, accepter les règles d'un groupe, d'une équipe, ...;
  - au plan spirituel : respect de la vie «intérieure», sensibilité philosophique, morale, éthique, religieuse, ...;
2. Par la maîtrise progressive d'aptitudes dans les domaines :
  - des démarches mentales : formulation et vérification des hypothèses, établissement de relations, esprit critique, libre examen, ...;
  - des méthodes de travail et d'action : savoir s'organiser, transférer des données, sélectionner l'information, ...;
  - des moyens d'expression et de communication : corporelle, gestuelle, verbale, graphique, ...;
3. par l'acquisition de connaissances mathématiques et linguistiques, de concepts (temps, espace), de langages (codes oral, écrit ...), de techniques (calcul, écriture, ...), par une ouverture au monde de la technique.

---

<sup>8</sup> PERRENOUD, Ph. "Comment combattre l'échec scolaire en dix leçons..." Genève, Service de la Recherche Sociologique, 1985.

## 4.2 Une pédagogie constructiviste

«Si apprendre c'est ..., alors, enseigner c'est ...»

A une pédagogie conçue comme transmission de connaissances, il importe de substituer une pédagogie «constructiviste», où le rôle de l'enseignant est de concevoir et de conduire des activités qui permettent à l'enfant de construire ses propres représentations et de les structurer en un véritable savoir.

### 4.2.1 Une pédagogie active

Quand les informations qu'il reçoit s'articulent sur son vécu, ses expériences concrètes, ses manipulations, ses questions et quand le maître accompagne sa démarche, l'enfant peut devenir vraiment le premier acteur de son apprentissage. Alors la pédagogie devient active.

Dans les premières années d'école, qui sont un temps de maturation et d'initiation, une place importante est donnée à l'éveil, à la communication, à l'expression, à l'affectivité. Ceci stimule l'enfant à explorer son milieu, l'amène à résoudre des problèmes rencontrés dans son environnement physique et social, favorise l'échange et la confrontation de points de vue sur ce qui devient objet de savoir. L'exposé magistral devient occasionnel et fait place à l'activité de l'élève : on voit celui-ci qui s'interroge et interroge, qui se met en projet d'apprentissage, ce qui lui impose de prendre des décisions sur la tâche à effectuer et sur les stratégies d'apprentissage à adopter et à adapter en fonction de l'évaluation du fruit de sa démarche

### 4.2.2 Une pédagogie fonctionnelle

Une pédagogie active de type constructif permet à l'élève de se mettre en projet pour construire ses savoirs. Elle devient fonctionnelle quand elle s'exerce à l'occasion des projets communs et utiles à plusieurs enfants voire à tout un groupe, quand elle cadre les apprentissages dans des situations qui les justifient et leur donnent sens.

Ainsi les notions ne sont plus enseignées pour elles-mêmes mais intégrées dans le contexte qui les fait vivre. Les disciplines sont mises en interaction et valorisées par les contributions qu'elles s'apportent mutuellement et qu'elles donnent au projet du groupe.

Une pédagogie fonctionnelle met au service de l'enfant qui agit les outils nécessaires à son action (matériel audio-visuel, informatique, imprimerie, menuiserie...; occasion d'apprendre à maîtriser ces techniques; méthodes de travail; centres de documentation; outils de rattrapage individualisés...).

Dans ce contexte, les activités techniques trouveront une valorisation particulière dans le fait qu'elles seront porteuses de projets concrets et occasion d'une démarche réflexive à partir de problèmes technologiques. De plus, l'école ne pourra que s'ouvrir sur son environnement en organisant des observations, des rencontres, des interviews, des enquêtes...

Dans cette perspective, le temps scolaire ne devrait plus faire de place aux activités de «drill» et de «remplissage» dont l'efficacité n'est que temporaire, mais être consacré à des activités et à des exercices scolaires efficaces parce que finalisés.

### 4.2.3 Différencier (individualiser) les apprentissages

Puisque c'est dans une interaction continue entre leur culture familiale et des éléments de savoir objectifs que se joue pour les élèves la construction des savoirs, les apprentissages ne «peuvent passer» que par la reconnaissance de la différence des cultures en place, celles des écoles, celles des familles.

Voir en chaque élève un enfant différent, cela impose à l'école d'organiser des situations d'apprentissage différentes et de permettre des démarches d'apprentissage différentes. Cette différenciation doit s'appliquer à partir des élèves, de l'enseignant et du savoir.

C'est par la pédagogie différenciée qui prend en compte les diverses formes possibles d'appropriation des connaissances, de situation sociale et culturelle que l'école accordera très tôt une attention particulière aux élèves de ce premier enseignement.

Cette pédagogie fait appel à toutes les ressources de la personnalité en devenir et utilise pour les affermir toutes les aptitudes et tous les moyens d'expression. Elle consiste à donner à l'élève des moyens pour que celui-ci développe à son rythme et selon sa différence ce qui est déjà en lui. La pédagogie différenciée se centre sur l'enfant, elle est éducation personnalisée, elle se réalise au moyen :

- de l'individualisation des activités (fichiers, applications différenciées, ...);
- d'une différenciation des contenus et des stratégies d'apprentissage que l'on peut trouver dans la pédagogie du projet;
- d'un développement de la socialisation (pratique de groupes différenciés) et de l'autonomie (autonomie de gestion des apprentissages, travail par contrat, ...).

La pratique de la pédagogie différenciée nécessitera une autre organisation d'école.

### 4.3 Des savoirs maîtrisés et utilisables, des savoirs intégrés et transférables

Ce premier temps d'enseignement doit, d'emblée, donner du sens aux apprentissages (capacité de rechercher des solutions, d'entreprendre) et assurer la rencontre cohérente des deux axes « penser » et « agir ».

Théorie et pratique se rencontrant de la sorte, chaque élève saurait que pour accéder à telle finalité il doit pouvoir participer à telle démarche fonctionnelle dont il a besoin, qu'une telle activité spécifique lui procurera telle compétence<sup>9</sup> et développera telle capacité<sup>10</sup>.

Un pont s'établirait ainsi entre la pratique d'une activité désirée et la formation théorique indispensable pour la mener à bien.

Pour participer à un projet et le réaliser, l'élève doit être curieux : il doit rechercher des informations; il doit lire et écrire, mesurer et calculer; il doit communiquer ses résultats. Par le projet, l'élève est confronté avec l'humain (soi-même et ses partenaires), avec le temps (rapports présent/passé et présent/futur) avec l'espace (du berceau à la navette spatiale), avec la matière (objets naturels et fabriqués).

Sa démarche d'apprentissage devient rebondissante, il construit puis réorganise ses structures de pensée. Plus que « transfert » ou « greffe », un savoir « se nourrit » d'une autre : l'idée d'appropriation des savoirs se réfère au « déjà là », au caractère collectif (« dix pauvretés réunies constituent une certaine richesse ») et opérationnel de l'acte de connaître.

Enfin, un savoir maîtrisé et intégré chez l'enfant est celui dont il peut se servir afin de construire des actions et des pensées.

#### 4.3.1 L'interdisciplinarité à partir des activités d'éveil

Les activités d'éveil ouvrent l'élève sur les relations à lui-même, aux autres, et à son environnement.

---

<sup>9</sup> Le concept de compétence peut se définir comme étant un micro-objectif particulier, un niveau de maîtrise spécifique atteint par un enfant à un moment donné et à propos d'un point précis d'une matière d'apprentissage.

<sup>10</sup> Le concept de capacité peut se définir comme étant un état fonctionnel, intégré, persistant et en développement. La capacité se caractérise par son aspect transversal.

Chez l'être humain, l'apprentissage ne s'effectue pas nécessairement de façon linéaire, logique et séquentielle, mais plutôt d'une manière fortuite, probabiliste et en extrayant des « signifiants » d'une certaine confusion. On peut en déduire qu'obliger le cerveau à traiter l'information logiquement, selon un mode contraire à son fonctionnement naturel, provoque vraisemblablement chez l'enfant qui apprend une certaine forme de « violence ».

A l'école fondamentale, toutes les matières se présentent encore trop souvent cloisonnées par disciplines et « saucissonnées » sans lien réel entre elles. Les leçons sont juxtaposées et se déroulent d'une façon linéaire et aléatoire au cours de la journée scolaire. Cet enseignement compartimenté ne convient pas à l'approche globale du monde par l'enfant qui est « fait pour l'interdisciplinarité<sup>11</sup>. Pour lui, tout événement est global et toute approche interdisciplinaire correspond mieux à sa vision des choses.

L'école doit donc tenir compte de ce concept de « perméabilité » et s'attacher à faire acquérir des compétences par une organisation interdisciplinaire des activités.

Si, en fonction de critères de « signification des apprentissages » pour l'élève, les contenus d'enseignement (programmes) sont abordés dans leur contexte fonctionnel, cela implique ipso facto une approche interdisciplinaire des savoirs (citons l'exemple de la préparation à l'école d'un souper pour les parents, du séjour en classe de dépaysement).

A partir d'un « éveil motivateur » - activités ou informations qui serviraient d'éléments déclencheurs - l'école devrait inclure les leçons dans un « réseau » de disciplines. Inscrites d'emblée dans les réalités vécues par les enfants, les situations d'apprentissage, développées à partir de ces activités dites « d'éveil », donneraient aussi l'occasion de s'engager dans une pédagogie active.

Référées au vécu de l'enfant - pivot des apprentissages -, les activités d'éveil deviennent le « fer de lance » de l'ensemble des travaux scolaires. Cette pratique pédagogique traduirait la suppression de l'actuel cloisonnement des matières.

#### 4.3.2 Apprentissages et outils de relations et de communication

Des outils pour comprendre, expliquer, modifier et construire le réel qui entoure l'enfant.

Si l'éveil ouvre sur les relations, l'enfant a besoin d'outils de relations : la mathématique qui comprend le langage formel et logique; le français et la seconde langue qui impliquent le langage parlé et écrit (un langage plus naturel); l'éducation esthétique qui inclut l'initiation au langage artistique dans ses composantes musicales, picturales, gestuelles.

La dialectique « relation – outils de relations » s'accompagne du maintien et de l'intégrité physique et du développement équilibré de l'organisme assurés par l'éducation physique, à la sécurité, à la santé, à l'environnement. Elle est complétée par l'apprentissage structurant et la manipulation fonctionnelle des outils techniques qui sont les supports matériels pour les relations.

L'école donnera à l'enfant l'envie de s'exprimer, oralement et par écrit, l'envie de lire et créera chez lui, un intérêt pour l'écoute des autres. C'est lorsqu'il se met à communiquer que l'élève développe des compétences linguistiques. A tour de rôle, émetteur et récepteur, l'élève est lecteur, écrivain, orateur, auditeur.

---

<sup>11</sup> TROCME, H., Trois cerveaux pour apprendre. Cahiers pédagogiques, mai-juin 1986, n°244-245.

Utilisée pour communiquer ou comme instrument de création et d'émotion, le français est, en fait, le fondement de l'acquisition de tous les savoirs : il constitue, à la fois, le moyen de la communication, l'outil indispensable de la socialisation, la base de l'insertion professionnelle.

Il appartient à l'école, au travers des apprentissages, d'assurer le développement équilibré et harmonieux des différentes compétences en français : écouter, prendre la parole, lire, s'exprimer par écrit.

Si c'est bien à partir d'activités globales et fonctionnelles que des activités de structuration seront finalisées, un équilibre nécessaire doit s'établir entre des pratiques effectives de la langue, dans des situations qui leur donnent sens (pratiques fonctionnelles) et des activités plus artificielles, qui mettent l'accent sur tel ou tel aspect de son fonctionnement particulier (activités de structuration) : entre l'attention à la phrase, au groupe de mots et au texte, entre une méthodologie de la découverte et celle de la mémorisation.

Apprendre le français revient à s'efforcer de rendre complémentaire ces « contraires ».

D'autre part, l'élève développe des compétences mathématiques, une pensée logique quand il doit résoudre un problème concret, modéliser une situation, maîtriser des structures logiques, les exprimer, les communiquer.

Les apprentissages mathématiques – savoir établir des liens logiques, savoir calculer, savoir mesurer, savoir structurer l'espace – prendront ancrage dans des projets concernant les enfants, dans des sujets de réflexion les préoccupant, dans de vastes questions fondamentales, produits de leur curiosité naturelle. En cherchant à résoudre des problèmes, découvrant et reconstruisant des notions mathématiques, les enfants doivent trouver du sens et de l'utilité à ce qu'ils font.

Cette utilité servira à plus long terme à la formation mathématique de l'enfant et à sa formation intellectuelle et humaine (rigueur, précision,...).

Ici aussi, il faudra alterner et établir des liens entre les situations de vie courante et les défis davantage d'ordre « intellectuel » : les activités de structuration, de systématisation, d'entraînement, de fixation, de mémorisation.

Dans la mesure où l'éducation mathématique et littéraire relèvent plus de la réflexion que de l'automatisme, quand elles visent plus à la compréhension qu'à l'exécution, elles entraînent l'élève à réagir aux défis de la vie par une conduite constructive et critique.

De son côté, l'activité de recherche pour présenter un exposé thématique ou pour résoudre un problème de mathématiques devient une source de joie quand elle aboutit. Enfin, se reconnaître capable de raisonner et de formuler efficacement influence positivement la confiance en soi et la construction de la personnalité.

Etre capable de justifier l'addition de deux nombres, motiver la règle de grammaire, c'est pour l'enfant donner « sens » à ce qu'il fait.

Pour l'adulte, c'est faire reconnaître l'école dans son rôle de « producteur et d'organisateur » de sens et de savoirs au-delà de sa capacité instrumentale d'organiser des curricula, de certifier des formations et de hiérarchiser les élèves.

Ainsi envisagés, le français et les mathématiques ne seraient plus considérés comme des formes de pensée autonome et isolée mais feraient référence à un registre de la « pensée considérée globalement »<sup>12</sup>.

Déjà, le Plan d'Etudes de 1936 critiquait l'enseignement formel de la langue soulignant « qu'il ne peut être question d'apprendre la langue pour elle-même ».

---

<sup>12</sup> Rapport de la Commission scientifique sur l'enseignement des mathématiques et des sciences, 7 juin 1990.

#### 4.3.3 L'éducation esthétique

La pratique artistique, au titre d'éducation sociale, donne une vision du monde plus large, développe le respect des goûts et des différences, induit le respect de l'autre. Elle est aussi citée comme moyen de faire œuvre.

L'éducation esthétique devrait être envisagée comme une manière d'être (climat de confiance et de liberté qui permet une attitude créatrice), comme un moteur à toutes les disciplines (d'abord comme donner à voir, à entendre, à toucher, à imaginer) et non comme une « matière » qu'il faut enseigner à un moment donné.

Elle suppose que les enfants puissent tout autant ressentir le beau par des activités de perception esthétique; exprimer le produit de leur imagination et créer; comparer et développer leur jugement critique.

L'exercice de l'imagination et celui de la créativité enfantine ne peuvent être éteints par un « abus d'instruction cognitive » mais, au contraire, doivent être promus par la possibilité laissée à l'élève de développer d'autres sensibilités :

- par la prise de conscience pour l'enfant de ses capacités d'imagination, de création et d'expression;
- par l'expérimentation de ses facultés sensorielles : apprendre à voir, sentir, entendre, goûter et toucher;
- par l'expression et l'acquisition d'outils indispensables à représenter, interpréter, transformer,...;
- par la mise en contact avec les différentes formes d'art et l'accès au patrimoine culturel et artistique;
- par l'éveil à l'émission d'avis pour affiner un sens esthétique.

#### 4.3.4 L'éducation manuelle

L'objectif, qu'a l'école, de permettre à chaque enfant d'acquérir des savoirs maîtrisés et utilisables, intégrés et transférables passe par une complémentarité du domaine des processus cognitifs et du domaine des façons de faire ou de l'apprentissage des habiletés. Il s'agit à travers cet objectif d'apprendre à l'élève à réaliser quelque chose et non simplement à retenir une matière.

Notre culture privilégie le verbe; pourtant, la bonne acquisition d'un savoir-faire pratique est souvent utile pour d'autres apprentissages. De plus, la « mémorisation » d'un acquis dure souvent plus longtemps qu'une connaissance théorique.

Dans un enseignement décloisonné, les interactions des activités manuelles avec les autres disciplines confèrent à l'enseignement une forme pratique et concrète. Ces interactions permettent à l'enfant de mieux utiliser ses savoir-faire cognitifs en savoir-faire pratiques et vice-versa, et font en sorte que l'œuvre du cerveau s'accompagne de l'œuvre de la main. Ces savoir-faire pratiques valorisants ne peuvent que provoquer une motivation chez l'enfant à poursuivre et l'étude, et l'acquisition de connaissances.

La relation à la matière se construit par la manipulation et le contact. La mise en œuvre des savoir-faire pratiques exige qu'une attention particulière soit portée au fonctionnement des sens; comme la vue, le toucher,... et au contrôle kinesthésique lors des déploiements des gestes, notamment ceux de la main. Ces activités se retrouvent prioritairement dans les classes des petits élèves. Elles devraient être poursuivies au sein des classes des plus grands.

#### 4.3.5 L'éducation aux technologies

Pour concrétiser ses projets dans l'école, l'enfant, en relation avec son environnement, doit pouvoir maîtriser l'utilisation d'outils élémentaires comme une règle graduée, un compas, une équerre, une balance, une montre, un thermomètre, une loupe ... mais aussi des techniques

actuelles qui recouvrent les domaines de l'audio-visuel, l'informatique, la photographie, l'imprimerie,...

Dans ce domaine, l'école amènera l'élève à pouvoir notamment :

- s'interroger spontanément devant un appareil (machine, instrument, outil);
- analyser un appareil pour mettre ses fonctions essentielles en évidence;
- utiliser des outils efficaces, notamment ceux de communication, pour transmettre ses observations et les résultats de ses recherches;
- fabriquer des instruments de mesure, les étalonner et avoir du plaisir à construire des instruments qui fonctionnent;
- démonter et remonter un appareillage simple.

A l'intérieur de ce champ éducationnel, l'école exploitera les inventions, le fonctionnement des machines mécaniques, électriques, électroniques, les différentes formes d'énergie.

#### 4.3.6 L'éducation corporelle

En organisant des activités psychomotrices, physiques et sportives, l'école fondamentale poursuivra les six objectifs suivants :

- répondre au besoin de mouvement et de développement corporel des enfants;
- développer la latéralité et certaines aptitudes telles que le sens du rythme, l'expression non verbale, la connaissance de son corps;
- favoriser la croissance harmonieuse et prévenir les maladies et les déficiences physiques;
- compenser le mode de vie souvent sédentaire;
- contribuer à la formation du caractère et de la personnalité;
- entretenir et développer le goût de l'exercice physique et de la pratique sportive en vue de leur prolongement dans la vie adulte.

Cette éducation devra tenir compte des aptitudes de chacun et cultiver le dépassement de soi et le progrès personnel, l'entraide et l'esprit d'équipe plutôt que la compétition. Elle contribuera au développement intégral de la personne, à l'amélioration du bien-être et de la qualité de vie. Elle sera complétée par une éducation à la santé et à la sécurité.

#### 4.3.7 L'éducation audio-visuelle

Aujourd'hui, 80 % des habitants de notre communauté s'informent par la télévision. Les médias (la télévision mais aussi tout l'audio-visuel) sont partout. Ils font partie de la culture de l'enfant et occupent une place très importante dans sa vie quotidienne. Ils participent à sa relation avec le monde et la société.

Le langage médiatique est un langage à part entière. Il possède ses codes et son écriture que ce soit à travers la télévision, la radio, l'affiche, la B.D., ...

Il symbolise des messages avec des images et des sons. Distinguer la réalité de la représentation de celle-ci ou de la représentation de l'imaginaire fait partie d'une capacité qui se construit.

L'école doit pouvoir utiliser des savoirs venant de différents lieux, et les croiser. Les modes de transmission du savoir ont changé et les éléments audiovisuels à articuler sont riches. Intégrer les médias dans la vie de la classe, donne un nouveau sens aux savoirs parce qu'ils permettent communication, autonomie et coresponsabilité.

S'inscrivant à la suite de la définition des objectifs généraux « l'éducation aux médias audiovisuels devrait être une occasion de participer à l'élaboration de nouveaux objectifs pédagogiques et, entre autres choses, du recentrage de l'enseignement vers l'apprenant plutôt que vers la matière »<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> DHAVRE, A., « L'éducation aux médias : une mode, une nécessité ou une philosophie de l'éducation » in convergences, bulletin du CCEO, n° 9, mai juin 1992.

« Regarder et écouter » projette l'enfant dans diverses ambiances. Il éprouve des sensations, des sentiments, des émotions. Il est influencé par des modèles de valeurs, d'attitudes, de comportement. Mais, tous les enfants ne sont pas les mêmes devant cette culture. Ils n'ont pas les mêmes « chances »<sup>14</sup> par rapport aux médias, aussi, le devoir de l'école est de les aider en leur proposant des « clés » pour décoder ce langage, en apparence transparent, et pour éveiller leur esprit critique. Par ailleurs, s'ils sont à l'école pour apprendre à lire et à écrire avec des images et des mots (support), les enfants doivent aussi apprendre à lire et à écrire des images et des sons (création). L'aspect formatif de la lecture ou de la création d'images et de sons s'accompagne de plus d'un réel plaisir « esthétique ».

#### 4.4 La créativité

Une certaine conception de l'efficacité centrée sur la seule transmission des connaissances a peu à peu fait disparaître la créativité au sein de l'école.

Elle a oublié que développer chez l'enfant sa créativité dans la liberté et dans l'équilibre, c'est susciter chez lui très tôt l'émergence d'attitudes qui favorisent l'apprentissage. Or, c'est bien dans une conception de la liberté qui favorise une multiplication de productions diversifiées que s'éveille la créativité.

En ne choisissant pas exclusivement l'exécution et la reproduction de modèles qui ne seraient que des exercices d'écriture « gratuits », l'école favorisera les productions « divergentes », marques de créativité.

C'est aussi avec l'accompagnement technique de l'adulte que cet éveil sera « progrès » pour l'enfant.

Enfin, une attitude de critique positive et formative visant le dépassement de soi conduira l'élève à encore mieux employer ses qualités de créativité.

Mais pour que l'élève parvienne à créer, il faut d'abord que l'école l'invite à s'exprimer et à communiquer en un lieu qui sécurise, qui reconnaît les différences, qui permet de se tromper et de se corriger.

En fait, la pratique d'un éveil à la créativité rappelle une évidence : il est dans la nature de l'école d'être le lieu de l'erreur possible, le lieu de l'erreur utile. L'élève doit pouvoir corriger non pas des « fautes » mais plus simplement des erreurs. Ses corrections doivent d'ailleurs lui servir de tremplin pour réinvestir ses acquis et prendre un nouveau départ dans l'apprentissage.

#### 4.5 Une évaluation formative

A une pédagogie active de type constructiviste, doit être associée une évaluation formative, qui plutôt que de sanctionner des erreurs par rapport à une norme prédéfinie, indique à l'enfant quelles démarches sont porteuses de progrès et comment il peut corriger les erreurs qu'il a commises pour redevenir efficace dans ses apprentissages.

Cette évaluation formative, accompagnée d'une appréciation positive, dynamise l'élève par une pédagogie du succès<sup>15</sup>. Dans ce contexte on peut proposer à l'école :

- de laisser l'élève parcourir son « enseignement de base » comme on prend le temps de construire une œuvre;
- de s'appuyer sur les connaissances des élèves mêmes lacunaires et non d'investir sur leur ignorance présumée;
- de poser un « regard » sur tout ce que l'enfant pourrait mettre en place après cette période prégnante (de « gestation ») en l'invitant à faire appel à de nombreux et différents savoirs;

---

<sup>14</sup> JACQUINOT, G., Une éducation aux médias audiovisuels dans le cadre scolaire. Doc. CEF n° 3.180.

<sup>15</sup> La mise en oeuvre de l'évaluation formative s'articulera avec la mise en place d'une organisation scolaire qui respecte les rythmes d'apprentissages, et avec une vérification des seuils de compétences. Voir chapitre « Comment l'école fondamentale atteindra-t-elle ses objectifs? » -1 « Des structures scolaires au service de l'enseignement ».

- de prévoir des lieux et des moments pour faire le point avec chaque enfant;
- de remplacer les bulletins par des rapports personnalisés, détaillés, progressifs, conçus pour aider l'enfant à mieux connaître ses forces et ses faiblesses, à mesurer ses progrès, à comprendre la nature des efforts à fournir.

Cette œuvre particulière à chaque élève, synthèse en forme de mosaïque, contiendrait des éléments de compétences nombreuses et différentes à travers les savoir-restituer, savoir-redire, savoir-refaire, savoir-traduire, savoir-appliquer, savoir-résoudre; etc... Chaque œuvre serait reconnue par les maîtres, par les pairs et par l'élève lui-même. L'école fondamentale serait alors pour chaque enfant l'école de la réussite.

Quand l'évaluation est intégrée à la situation d'apprentissage, elle sollicite la participation de l'élève, la communication avec l'enseignant et avec les pairs. Quand les critères de l'évaluation proviennent à la fois de l'élève-évaluateur et de l'adulte, les convergences et divergences développées de part et d'autre imposent une confrontation entre l'élève et l'enseignant. Ceux-ci peuvent alors se prononcer dans une situation à caractère démocratique.

Par ailleurs, le processus d'évaluation qui permet à l'enfant de vérifier sa maîtrise et d'inventorier les compétences qu'il lui reste à développer l'amène à construire des moyens de s'auto-évaluer dans ses apprentissages. Ce processus d'auto-évaluation ne porterait plus uniquement sur le comportement de l'enfant dans l'intention d'une «normalisation».

A la sortie de l'école fondamentale, les bases (savoir minimum garanti) devraient être fermement acquises. Aussi, il y aurait à définir les seuils de compétences indispensables en se référant aux objectifs annoncés.

## 5 L'école participe à la socialisation de l'enfant, à l'apprentissage et à l'exercice de sa citoyenneté

Si d'une part, l'école s'attache à « intégrer » l'enfant dans la société, elle doit, d'autre part, développer chez lui des attitudes et des capacités pour qu'il puisse intervenir dès son plus jeune âge comme agent actif, s'engager et prendre part à l'évolution de sa société.

### 5.1 Un bon équilibre personnel et relationnel

La vie relationnelle est toujours difficile pour l'enfant car elle est question d'équilibre entre les forces égocentriques et les forces sociales. Cela procède pour l'enfant d'une découverte lente et importante. Des expériences tantôt gratifiantes, tantôt frustrantes, vont le conduire à une prise de conscience progressive de lui-même et des autres, de lui-même semblable aux autres et pourtant différent. Dans cette dynamique où chacun se découvre et se construit face à l'autre, l'enfant comme l'adulte part toujours de sa propre expérience.

Pour qu'il devienne plus accueillant, plus solidaire, plus actif et plus engagé, il faut aider l'enfant à d'abord « se trouver » sans se perdre dans l'univers des choses « extérieures » qui l'assiègent, à prendre progressivement conscience de sa personnalité, de sa vie « intérieure ».

Accepter que le sens du « mien » est à l'origine du respect du « tien » aidera l'enfant à développer son dynamisme personnel et son engagement social. C'est pourquoi la vie du groupe, par ses moments de réflexion, de partage, de conseil aidera l'enfant à exprimer ses sentiments profonds et ses aspirations et tenter de les réaliser dans la vie scolaire.

### 5.2 La démocratie

Apprendre à vivre en société, c'est tout d'abord apprendre à vivre en petit groupe.

A l'école, l'enfant vit une grande partie de son temps « inscrit » dans le groupe. Celui-ci exerce une action de resocialisation de la personne de l'enfant au sens où elle lui permet d'acquérir de nouvelles valeurs et d'adopter de nouvelles conduites.

En plus des relations interpersonnelles entre enfants, entre enfants et adultes, s'établissent également des rapports collectifs de travail. Dans ce type de rapports sociaux, ce n'est pas seulement la personne qui a de l'importance mais aussi la fonction qu'elle occupe et c'est l'activité qui réunit les personnes : enfants et adultes.

L'école n'est donc pas seulement un lieu de rassemblement d'enfants juxtaposés ayant une relation individuelle avec l'adulte. Elle est le lieu d'une « communauté » d'enfants et d'adultes, cellule sociale au sein de laquelle l'élève va grandir, grâce à laquelle il va se percevoir et percevoir les autres, dans laquelle il va expérimenter la dynamique interactive d'un groupe et ses premières pratiques de la démocratie qui ne prend tout son sens que lorsqu'elle est vécue.

C'est à travers le processus de formation des préférences, des discussions et des débats, des prises de décision, que les élèves se livreront sur « leur lieu de travail » à l'exercice de la démocratie. L'école, à l'occasion des multiples choix qui s'opèrent dans ses murs (valeurs, objectifs, fonctionnement, projets, ...) doit tenir compte des avis de ses élèves (petits et grands), leur réserver un droit et un lieu pour un dialogue et une négociation.

### 5.3 La négociation

L'école est pour le jeune enfant une société en réduction avec ses rapports directs et immédiats. Elle est le lieu de socialisation par excellence. S'y développent les rapports interactifs entre

«pairs», entre enfants et adultes, à travers lesquels se modifie la personnalité individuelle de l'enfant dans le sens d'une meilleure intégration et d'un accroissement enrichissant d'activités de communication orale et écrite.

Au cours de la réalisation des projets, les élèves seront amenés à réguler leur vie collective, à gérer leur interdépendance, à régler les conflits entre leurs différents intérêts. En s'exerçant, en se frottant à ce «microcosme» sociétal qu'est l'école, ils seront aussi amenés à pratiquer les règles du jeu «majorité-minorité», à remarquer la présence d'intérêts différents, à négocier un conflit «sans perdant ni gagnant».

#### 5.4 La participation

L'école doit s'inscrire dans l'option de l'élève «acteur et partenaire» et permettre aux élèves d'élaborer et négocier en «conseil de la classe» des règles de fonctionnement, de pouvoir agir en associés lors de la promotion et de la réalisation des projets.

Attentive à ce que l'enfant exerce sa citoyenneté, l'école veillera à être, déjà pour les petits, un «lieu du monde», par la création et le maintien d'une culture ambiante de communication, en amenant l'élève qui n'est pas seulement objet d'un droit mais bien sujet, acteur ou agent à s'informer, participer, exprimer librement ses idées et son opinion.

Apprendre à agir de manière responsable se fera progressivement : les petits élèves pourront participer aux décisions qui les concernent, dans la classe puis dans l'école, en utilisant les structures démocratiques mises à sa disposition.

Elle familiarisera l'élève avec les concepts de règle, de compromis, de tolérance, d'ouverture et de bien commun, avec l'apprentissage des droits et des devoirs.

Amener l'élève à s'exprimer, à poser des questions, à débattre d'un sujet, à faire preuve d'esprit critique, c'est lui donner les moyens de devenir une personne capable de juger, de choisir, d'agir. En reconnaissant aux élèves une forme de pouvoir collectif, par les droits à l'expression individuelle et collective, l'école leur permettra de l'exercer au sein des différents groupes et leur garantira les moyens d'une participation efficace.

#### 5.5 La participation à travers la pédagogie

A l'école, la communauté de vie liée plus particulièrement aux activités scolaires se compose d'adultes et d'enfants.

L'élève construira et développera une personnalité responsable et solidaire s'il peut bénéficier d'un enseignement qui invite au dialogue, valorise les attitudes de concertation et développe la coopération, l'entraide et l'autonomie.

Responsable, il le sera aussi, s'il peut travailler alternativement seul, avec un enseignant (médiateur), avec des enseignants, en groupe horizontal ou vertical (enseignement mutuel).

Et solidaire, il le deviendra, s'il peut gérer et agir avec l'adulte, avec les adultes et avec ses pairs.

L'acte d'apprendre appartient à celui qui apprend mais le partager n'est pas s'en défaire. Mettre les élèves les uns avec les autres, ce n'est pas seulement pour qu'ils apprennent les uns par les autres mais aussi les uns pour les autres. En «s'apprenant» entre eux, les élèves produisent des savoirs par concertation, tel est un des objectifs du mode appropriatif porté par la pédagogie du projet. Dans les situations d'enseignement mutuel, l'enfant apprend tout autant quand il agit en «compagnon» ou en «tuteur».

#### 5.6 Le pouvoir de communication

En ce siècle de communication, nous nous rendons compte de l'importance capitale pour l'enfant de pouvoir communiquer avec l'adulte et avec ses pairs. La communication est relation psychologique et sociale en même temps que linguistique. La parole et l'écrit mais aussi le geste, l'attitude, la mimique, le regard, le sourire ... assurent une communication à la fois porteuse d'informations et de signification affective. C'est à travers ces «messages» que l'enfant règle ses échanges avec son entourage.

Encore faut-il que l'élève puisse exercer, son pouvoir de communiquer au sein de l'école par la présence d'une ambiance favorable à la liberté d'expression.

Encore faut-il, pour l'adulte, accepter et comprendre ces messages sinon s'instaure avec l'enfant un dialogue de sourds.

### 5.7 L'apprentissage des différences

C'est à l'école que les différences entre les individus prennent pour la première fois une importance sociale. Pour donner sens à leur environnement, les enfants se mettent à observer les différences. Tout compte à leurs yeux et à leurs oreilles : les chaussures, les vêtements, les gestes et, bien entendu, la couleur de la peau. C'est à l'école que les enfants découvrent non seulement le groupe, mais aussi les groupes.

Si l'école accueille des enfants marqués par leur différence d'ordre sexuel, social, culturel et physique, elle ne doit pas gommer ces différences, mais au contraire elle doit s'en enrichir.

Certes, l'école a d'abord le devoir d'amener chaque élève à connaître sa société et sa culture d'appartenance. Elle n'oubliera pas, pour autant, de l'inviter à découvrir et à appréhender la pluralité des cultures, à concevoir une société multiculturelle et accueillir les valeurs de l'autre. Dans ce sens, l'école doit mettre l'accent sur des compétences et des attitudes permettant à tous les élèves de dépasser leurs particularismes sans les renier.

L'école valorisera alors la curiosité, l'imagination porteuse d'alternatives, la faculté d'autocritique, l'habileté au jugement indépendant, l'ouverture à la diversité et le respect de celle-ci en pratiquant des études comparatives, l'humilité intellectuelle.

Dans les grandes villes, les écoles des quartiers populaires accueillent comme public de nombreux enfants d'immigrés qui vivent leur présent entre «souvenir et avenir»<sup>16</sup>. De provisoire, leur séjour est devenu permanent. De plus, dans un futur proche, l'effacement des frontières européennes ne fera que conforter ce phénomène d'un «brassage des peuples».

L'école doit alors accompagner l'enfant tiraillé entre sa culture «endémique» - qu'il reçoit comme particulière, traditionnelle, héritée - et sa culture «épidémique» - qui le transforme, qui le construit -. Mettre en œuvre une éducation interculturelle, c'est aider l'élève à participer à l'élaboration du champ culturel qui sera le sien. Ce champ culturel n'est pas donné, mais à construire dans des projets individuels et collectifs qui ont du sens pour chaque enfant.

### 5.8 Le respect de l'environnement

L'enfant est cohabitant d'une terre qu'il va devoir de plus en plus préserver voire protéger. Sensible à la nature, il est acteur potentiel et doit être informé, éduqué et formé pour qu'il puisse espérer pour tous les hommes un développement suffisant et durable et un partage de l'espace et des ressources permettant à chacun de vivre longtemps et dignement.

Dès lors, l'école doit favoriser toute action pour une éthique environnementale et tout processus d'information pour l'avenir de l'humanité; induire, autant que faire se peut, une modification des mentalités et des comportements individuels et collectifs et contribuer à restituer à chacun sa propre responsabilité dans des domaines dont l'enjeu semble prioritaire: la protection et la préservation de la nature, la gestion des ressources (l'eau), l'aménagement du territoire (habitat et cadre de vie), les pollutions et les nuisances (la qualité de l'air, la limitation du bruit), la gestion des déchets (production propre), les risques naturels et technologiques.

Afin de mettre en évidence et comprendre les multiples acteurs en interdépendance et en jeu dans toute problématique environnementale, la formation à l'environnement, pris comme discipline globale, devra être, d'emblée, pluridisciplinaire, développer l'approche intégrée (aspects scientifique, technique, humaniste et social) et responsabiliser. Les programmes d'enseignement à l'environnement doivent permettre aux élèves d'apprendre à raisonner en termes de systèmes.

---

<sup>16</sup> Entre souvenir et avenir. CASI-UO, Bruxelles, éd. Barbiana, 1990

Les activités d'éveil sont des moments idéals de confrontation avec des composantes du réel, aussi, c'est à leur occasion que l'enfant construira, seul ou avec les autres, des relations (dont la causalité, directe ou/et indirecte) « environnementales ». Ces activités d'éveil, en rapport avec l'environnement, auront comme objectif de favoriser la création et l'élaboration de concepts et d'outils de référence ainsi que de déboucher sur une formation à la responsabilité et à la solidarité dans l'action. Elles s'inscriront dans une démarche dynamique d'apprentissage : l'élève sera curieux, recherchera de l'information, la traitera, la communiquera et réalisera un projet. Ainsi, le petit élève structurera des références par rapport à son environnement pour le comprendre, le respecter, le gérer, le construire ... et s'y engager.

L'éducation à l'environnement postule que l'école favorise les développements de connaissances des divers aspects, de l'esprit critique sur les enjeux et intérêts, de la motivation pour favoriser tel comportement, de l'engagement par l'exercice de la responsabilité.

## 6 Comment l'école fondamentale atteindra-t-elle ses objectifs ?

Puisqu'il se manifeste à la base du système, il faut attribuer à ce premier enseignement en fonction de sa valeur «fondamentale», la priorité des moyens. Les objectifs de cet enseignement fondamental ne pourront d'ailleurs prendre tout leur sens qu'accompagnés des moyens reconnus et suffisants.

En considérant l'élève comme acteur de ses apprentissages, l'école doit mettre à la disposition de celui-ci des adultes qui organisent les conditions d'apprentissage et de nombreux et différents outils qui lui permettent d'apprendre réellement.

La société doit redonner confiance à la communauté éducative. Elle doit provoquer un intérêt pour la qualité de l'enseignement fondamental et le concevoir comme un «espace-temps d'investissement humain» en l'assortissant de moyens financiers proportionnels à l'importance qu'elle s'accorde à lui reconnaître, c'est-à-dire suffisants pour atteindre ces objectifs.

### 6.1 Des structures scolaires au service des objectifs de l'enseignement

#### 6.1.1 Du temps et de l'allure

La préoccupation première des objectifs est de placer l'élève au centre du système éducatif. La mission de ce premier enseignement est de laisser «mûrir» à leur rythme les corps, les intelligences et les cœurs.

Il ne pourra y parvenir que s'il est tenu compte de cette loi de la psychologie génétique : «Tous les enfants passent, au cours de leur croissance, par la même série de stades de développement dont le moment d'apparition diffère selon les individus».

Nous devons tenir compte de son évolution, tant psychologique que physiologique, indépendamment de son âge qui peut se percevoir, dans ce domaine-ci, comme un repère artificiel.

#### 6.1.2 Un respect des rythmes scolaire

La Commission des Rythmes Scolaires<sup>17</sup> a remis aux Ministres ses propositions relatives à l'aménagement des rythmes journalier, hebdomadaire et annuel, à la détermination des démarches et contenus, à la durée) et répartition des différentes activités. La Commission rappelle qu'un projet de réaménagement du calendrier scolaire doit s'inscrire dans le cadre de la rénovation du système éducatif.

A propos de l'accueil de l'enfant, le Conseil de l'Education et de la Formation a rendu l'avis<sup>18</sup> suivant : «le Conseil estime impératif d'aller plus avant dans l'examen de ce problème de société, de mettre préalablement en place, au profit de tous les jeunes, les structures d'accueil, entre autres culturelles et sportives, en dehors des temps scolaires. Ceci implique aussi la prise en charge des aspects budgétaires et du personnel d'encadrement. Le Conseil rappelle que les besoins de l'enfant doivent rester au centre des réflexions; qu'il convient de donner satisfaction aux familles en harmonisant, autant que faire se peut, les temps de travail et de loisirs de tous ses membres.»

Le Conseil vise par là, l'harmonisation des rythmes scolaires entre les différents niveaux d'enseignement et souhaite aussi rendre le monde de l'entreprise attentif au souci des parents de pouvoir bien concilier travail et prise en charge de leurs enfants.

<sup>17</sup> Commission des Rythmes Scolaires. Rapport déposé le 4 octobre 1991

<sup>18</sup> Conseil de l'Education et de la Formation. Avis du 28 mai 1991.

\*\*\*

Si le milieu scolaire, complémentaire à la famille, s'oblige à offrir à l'enfant des stimulations autres que familiales, il doit le faire tout en respectant son rythme naturel de vie : repos, soins, activités, jeux. Ainsi, tout au long de sa scolarité et plus particulièrement au moment où pour la première fois, il abordera l'école, l'enfant bénéficiera d'un climat d'accueil et de sérénité lui permettant épanouissement personnel et socialisation. Ensuite, l'enfant doit pouvoir continuer à vivre pleinement ses périodes de maturation, selon son meilleur rythme, acquérir et consolider les attitudes, les comportements et les connaissances nécessaires à la poursuite harmonieuse de son développement par une organisation structurelle adaptée.

La gestion du temps de la journée et de la semaine demande que l'on prévoie des alternances entre des types d'activités :

- selon les besoins de l'enfant : repos, calme, défoulement, flânerie, ...;
- selon leur dominante : physique, intellectuelle, sportive, manuelle, sociale, musicale, ...;
- selon leur mode de regroupement des élèves : travail individuel, collectif, en groupe d'âge ou interâge, ...;
- selon les modes d'approche des apprentissages : concret, visuel, oral, écrit, fonctionnel, structuré, ...

C'est le rapport enfant-activité en cours qui pourrait décider du temps nécessaire à son exécution (rapport entre activité intellectuelle et temps de vigilance). Le travail scolaire ne subirait plus le seul découpage en tranches fixes de 25 ou de 50 minutes. L'organisation du calendrier de l'année scolaire devrait aussi tenir compte des rythmes de l'enfant (voir Commission des rythmes scolaires dont le rapport est basé notamment sur les travaux des chronobiologistes).

Chaque élève a un rythme propre de développement. Prendre en considération cette vérité élémentaire, c'est reconsidérer l'organisation des classes d'âge où la compréhension des notions est attendue de manière identique de tous les élèves dans le même temps. Pour que l'élève puisse disposer d'un temps suffisant pour parcourir cette première étape à son allure doivent être reconnues et acceptées les différences d'aptitudes, d'allures, de rythmes de travail, d'adaptation, nécessitant un enseignement approprié et différencié.

Afin de respecter la diversité des rythmes individuels d'apprentissage, il conviendrait idéalement que les enfants puissent parcourir le cursus scolaire selon leur propre allure. Il faut donc un système qui assure la continuité des apprentissages et atténue les ruptures provoquées par la division de la scolarité en périodes d'une année avec - leurs corollaires - les redoublements et les retards. L'étalement des apprentissages exige, par ailleurs, la mise en place d'une organisation des concertations des adultes comme service à la conception et à la gestion des apprentissages en cycles. La répartition des élèves et leur avancement ne devraient plus s'effectuer en fonction du critère de l'âge mais en fonction de critères de croissance et de maturation supportés par une évaluation formative permanente.

Il faut donc abandonner l'unité «année scolaire» correspondant à une année d'étude avec une évaluation normative qui détermine le passage de classe ou le redoublement et remettre en question certaines «traditions scolaires» telles que révisions et examens pour au contraire valoriser au maximum le temps scolaire en le consacrant à l'apprentissage et au développement global.

### 6.1.3 L'éclatement de la classe d'âge

L'enfant qui fréquente l'école fondamentale a d'abord besoin de se référer et de se familiariser à un groupe stable dans lequel il retrouve un adulte, l'enseignant titulaire, en face de lui. Toutefois, l'école veillera aussi à préserver des périodes pendant lesquelles les élèves devraient pouvoir

s'insérer dans des groupements, en fonction d'une relation ou d'une liaison entre activités (l'accueil, le projet, l'entretien, la réunion, les ateliers,...).

L'enseignement fondamental serait ainsi organisé en cycles de plusieurs années (deux ou trois), non plus en découpages stricts (école à « tiroirs d'un an ») mais en souplesse, sans figer les structures. La structure en cycles (le cycle devenant l'unité pédagogique de base) viserait à assurer à l'élève une meilleure continuité des apprentissages et à modifier fondamentalement l'attitude des enseignants face au groupe d'élèves. La présence commune d'enseignants de formation différente et complémentaire (ex. maternel et primaire) aux cycles charnières serait un facteur de continuité et de sécurité pour l'élève pour autant qu'une réelle et profonde coopération entre les enseignants s'établisse.

Les contenus des apprentissages seraient répartis sur la durée du cycle afin de permettre aux élèves des voies d'approche multiples et des rythmes d'apprentissage différents. Dans cette perspective, il conviendrait que soient définies les compétences minimales à maîtriser à la fin de chaque cycle.

L'école pourrait aussi créer des types différents de regroupements :

- selon la structure;
- selon le nombre;
- selon le type d'enseignement;
- selon l'occupation de l'espace;
- selon le type d'animation;
- selon le type d'encadrement assuré par l'adulte.

Parmi ces regroupements, le groupe vertical est l'occasion de la manifestation des différences individuelles dans des situations qui génèrent des conflits « sociocognitifs ». Il donne ensuite l'occasion de l'exploitation de ces différences par des comportements de coopération, d'entraide, de partage et de négociation. En groupe vertical les élèves, sous l'organisation de l'adulte, apprennent à coordonner entre eux leurs actions et à confronter leurs points de vue.

Mais, il s'agit bien de supprimer la rupture pédagogique entre les classes, les degrés, les sections, ce n'est pas pour la reporter en fin de cycle. La constitution de cycles à l'intérieur desquels il conviendrait d'interdire tout redoublement n'a d'autre objectif que de donner aux enseignants une plus grande latitude pour faire progresser les enfants selon des vitesses et des itinéraires différents.

## 6.2 La discrimination positive ou « mises en œuvre de politiques adaptées en faveur des besoins spécifiques rencontrés »

« En traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droit et en devoir, le système scolaire est conduit à donner (...) sa sanction aux inégalités initiales devant la culture »<sup>19</sup>.

Le projet égalitaire d'offrir à tous la même école (égalité des chances) s'est révélé inéquitable.

En définissant les objectifs généraux, le Conseil de l'Éducation et de la Formation rappelait que « Si l'on veut assurer effectivement la démocratisation de l'école, offrir à chaque enfant des chances égales d'y être éduqué, instruit, formé, ce n'est pas seulement à l'entrée qu'il faut poser l'égalité, c'est aussi à la sortie. Ce qu'il faut viser, en plus de l'égalité des chances, c'est l'égalité des résultats : il s'agit, en effet, de conduire chacun au développement optimal de ses potentialités ».

---

<sup>19</sup> BOURDIEU, P., L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, in "Revue française de sociologie", 1966, n° 3, pp. 325-347.

Des discriminations positives ont été introduites dans le système scolaire pour les populations les moins aptes à s'orienter dans le «maquis» scolaire. Cette politique de discrimination positive qui tend à faire acquérir par les élèves de milieux défavorisés les mêmes savoirs que tous leurs condisciples peut-être appliquée de différentes manières :

- par le biais d'une aide supplémentaire en personnel, c'est l'exemple de l'ajout de titulaires «spéciaux» (titulaires de classe d'adaptation et de cours d'adaptation à la langue de l'enseignement, trop souvent titulaires «répétiteurs»). On compense en apportant localement un supplément de moyens mais pratiquement identiques à ceux déjà en place;
- par la liaison plus étroite entre enseignement et éducation, entre l'école et les familles, le quartier et sa vie culturelle, c'est l'intention des Zones d'Education Prioritaires.

Dans certaines régions, tout concourt à fragiliser davantage certains jeunes en regard de l'enseignement, de la culture et de l'emploi : la mauvaise qualité de leur habitat, l'isolement dans lequel est tombé leur quartier, l'encadrement familial défaillant, la précarité des revenus du ménage ou leur marginalisation face à l'école et à la culture. Dans certaines aires géographiques – communes - quartiers, qui cumulent les handicaps, une politique différenciée s'imposait et a conduit à la création des Zones d'Education Prioritaires depuis septembre 1989. Deux types de critères ont présidé à la délimitation de ces aires défavorisées : les premiers, scolaires (taux de redoublement, densité en écoles professionnelles, en classes d'accueil, ...); les seconds, socio-économiques (faible niveau d'études des parents, pauvreté, chômage, inconfort des habitations, inadaptation à la langue et à la culture).

Le projet ZEP participe à l'orientation qui privilégie l'implication des familles au sein du monde scolaire (participation à la vie scolaire, alphabétisation fonctionnelle, animations pour les parents sur des thèmes éducatifs, accueil détendu, éducation à la santé), la collaboration des équipes pédagogiques avec des partenaires extérieurs. Visant à l'élaboration de méthodologies extrapolables de promotion de la réussite scolaire, les projets ZEP cherchent à accroître la motivation à l'étude des enfants de milieux socialement et culturellement défavorisés.»<sup>20</sup>

Sans doute, faut-il viser à ce que, comme toutes les stratégies de discrimination positive, les ZEP ne soient plus nécessaire, mais actuellement, elles offrent la seule réponse à une mise à niveau des élèves de milieu défavorisé.

Dans quelle mesure ces stratégies de discrimination positive peuvent-elles réussir ? Si les expériences menées en ZEP., dans différents pays, peuvent bénéficier aux enfants directement impliqués, des recherches (Grisay, 1991) à leur sujet ont montré que leur impact sur l'inégalité d'origine sociale semble négligeable. Ceci implique donc la mise en œuvre de réelles politiques du logement, d'aménagement du territoire, d'équipements sportifs et culturels par les différents niveaux de pouvoir (national, communautaire, régional, provincial, communal). En l'absence de telles politiques d'envergure, et en se cantonnant à ce que peut faire l'enseignant, les ZEP sont cependant des expériences qu'il faut, après évaluation (durant l'année scolaire 1992-1993), développer avec les moyens financiers adéquats.

Par ailleurs, n'y a-t-il pas d'alternative ou d'ouverture vers d'autres modalités de gestion ? Les mesures à prendre ne devraient-elles pas plutôt s'organiser à l'échelle d'une politique et d'une gestion globale du système ?

Ne faudrait-il pas mieux donner la préférence aux grandes mesures communes de gestion qu'aux mesures locales de discrimination positive ?

---

<sup>20</sup> Circulaire ministérielle concernant l'implantation des projets ZEP., 12.04.89.

Une «école de la réussite» appellerait une politique éducative qui assure des standards de qualité en alliant égalité et diversité et en mettant en œuvre, à la fois, «des mesures communes et des mesures structurelles de discrimination positive afin de moduler les ressources humaines et matérielles selon les niveaux du système éducatif et les contextes locaux»<sup>21</sup>.

Comme le propose le programme en dix points de P. Perrenoud (1985) dans «Comment combattre l'échec scolaire en dix leçons...» ou «différencier tout de suite», il s'agit de :

1. Instaurer une différenciation systématique de l'enseignement;
2. Casser la structuration du cursus en degrés;
3. Clarifier les objectifs didactiques;
4. A propos du curriculum obligatoire : choisir le plus petit dénominateur commun;
5. Aller vers une évaluation formative;
6. Mesurer avec réalisme l'efficacité de l'enseignement;
7. Accroître le sens et l'intérêt du travail scolaire;
8. Elargir l'environnement éducatif;
9. Intéresser les maîtres à la réussite des élèves;
10. Oublier le concept de «l'égalité des chances».

Au-delà de l'égalité des chances, une école de la réussite vise la qualité effective de l'éducation et s'attache aux interactions entre un service éducatif et la participation de la population. Les travaux de M. Gather-Thurler (1991) illustrent cette conception de l'innovation et ses implications concrètes pour la gestion de l'école fondamentale. Dans la même perspective, P. Furter (1983) développe une conception de la planification de l'éducation : «Dans les contextes de marginalité où les conditions de fonctionnement sont manifestement insuffisantes, il est peut-être plus important et urgent d'établir quelles sont les conditions minimales, c'est-à-dire le seuil en-dessous duquel il ne faut en aucun cas descendre, que de fixer a priori des objectifs d'excellence aussi respectables qu'ils soient».

### 6.3 L'autonomie et la participation

L'autonomie va de pair avec une prise de responsabilité de la part de tous les acteurs de la communauté éducative et s'accompagne du principe de participation. L'autonomie proposée par le «politique» ne pourrait, en tous les cas, être une «monnaie d'échange» d'un statu quo du financement de l'enseignement fondamental.

Le principe de base serait de favoriser dans le cadre institutionnel existant et tenant compte des objectifs généraux une autonomie qui laisserait à chaque établissement le soin de mettre en place une double démarche : celle de fixer des objectifs particuliers qui cadrent avec les objectifs généraux, suivie du nécessaire besoin de les évaluer.

La réussite de l'entreprise scolaire n'est possible qu'à travers une implication directe, réelle, personnelle des différents acteurs intervenants.

La mise en place de «mécanismes facilitateurs» de communication et de représentation est nécessaire pour associer les personnes et les groupes à la gestion de l'institution scolaire. Si les enseignants sont les «maîtres» de la relation éducative dans l'institution, les parents sont les demandeurs et les responsables de l'action éducative. Enfin, ce sont les enfants - les premiers intéressés dans l'action éducative - qui ont des droits à faire valoir en la matière.

Chaque communauté scolaire devrait pouvoir mettre en place une structure de participation répondant à sa situation et à ses besoins.

---

<sup>21</sup> CDCC. L'innovation dans l'enseignement primaire. Rapport final. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1988.

## 6.4 L'organisation

Le rapport interuniversitaire «évaluation de l'innovation pédagogique cycle 5-8» nous apprend qu'un type d'organisation considéré isolément n'a pas d'effet positif en soi». Cette recherche a souligné le fait des «relations dynamiques existant entre les composantes d'un système» et a caractérisé les situations scolaires par des «combinaison de paramètres organisationnels» qui constituent des conditions différentes du point de vue des effets sur les apprentissages des élèves qui s'engageront plus ou moins comme partenaires actifs».

Autrement dit, c'est en agissant simultanément sur les différents paramètres (structures, personnes, espace, temps, information,...) que les décideurs de l'organisation scolaire favoriseront la réussite de l'élève.

## 6.5 Fonction et profil de l'enseignant

A nouvelles fonctions de l'école, nouveaux rôles des enseignants.

Le «monde de l'école» est lié aux évolutions d'ordre psychologique et pédagogique, scientifique et technique, social et culturel. Ces évolutions voire ces révolutions portent de nouvelles exigences pour l'école et imposent de revoir ce que l'on attend du «maître».

Les nouvelles fonctions de l'école exigent un tout autre type d'«instituteur»<sup>22</sup>. Certes, la maîtrise didactique et pédagogique reste fondamentale dans la profession enseignante, mais les caractères de cette maîtrise ont changé. L'instituteur n'est plus celui qui seul «donne des leçons», il est davantage celui qui organise, observe, stimule, évalue, favorise les divers processus d'apprentissage chez l'enfant.

Les attendus à propos de la conception et de l'exercice de la fonction, enseignante devraient aboutir à définir un «profil» de l'enseignant et l'accompagnant, un type de formation approprié.

Deux domaines, parmi d'autres, qui demanderaient une nouvelle organisation : la concertation et la formation. L'école devrait gérer un temps qui différencie les moments de présence des enfants et ceux des adultes pour que ceux-ci puissent travailler ensemble, coopérer, se concerter et se former.

### 1. Se concerter, afin de :

- constituer une équipe éducative élargie et fonctionner par concertation;
- réfléchir sur le contenu des apprentissages à cogérer;
- préparer les activités du cycle;
- évaluer la progression des élèves et discuter de cas d'élèves;
- évaluer les stratégies éducatives et pédagogiques mises en place;
- coordonner son action au sein de l'école avec les autres équipes;
- élargir l'équipe à la communauté (parents, PMS, animateurs éventuels);
- élaborer, réactualiser, modifier le projet pédagogique ou le projet de cycle,

La concertation permet la mise en œuvre des projets, l'aménagement du temps, l'ajustement des activités en fonction des contraintes, la réalisation d'outils, l'évaluation.

### 2. Se former

La réflexion pédagogique porte à la fois sur le maître qui enseigne, sur la matière à enseigner, sur la manière à enseigner, et sur l'élève qui apprend.

N'est-ce pas à partir d'une meilleure connaissance des mécanismes de l'apprentissage chez l'élève que nous serons capables de préciser les conditions et les rôles attribués à l'adulte ?

<sup>22</sup> Terme défendu par Condorcet. (Plan d'Instruction publique, 1792)

La formation doit être organisée afin que l'enseignant puisse :

- se familiariser au problème de la formation intégrale de la personne qui se heurte à la conception traditionnelle d'une formation cumulative;
- se préoccuper non seulement des matières à enseigner - à «suivre le programme» - mais aussi des objectifs socio-affectifs;
- se former au travail en équipe, à l'interdisciplinarité, à la pédagogie du projet, aux pédagogies actives;
- devenir artisan du processus de la pédagogie de la maîtrise et de démarches pédagogiques conduisant chaque enfant vers l'acquisition de compétences;
- pratiquer la pédagogie différenciée.

L'enseignant doit devenir un «professionnel de l'apprentissage' Mais, cette professionnalisation de l'enseignant comme spécialiste de l'apprentissage demande :

- que l'on revoie la formation initiale actuelle des instituteurs;
- que l'on revoie le contenu de celle-ci en s'attachant, en plus de la formation psychopédagogique à une formation culturelle, scientifique, économique et sociologique plus approfondie;
- qu'elle soit reconnue par un titre de niveau universitaire.

Nous préjugeons qu'il faudra réorganiser la formation initiale et continuée, afin de faire de l'enseignant un professionnel ouvert, volontaire et chercheur (en synergie avec la recherche en science de l'éducation). Il y aurait intérêt à ce que les formations des enseignants actuels (instituteurs, régents, licenciés) soient rapprochées. Cette perspective demande souplesse et autonomie des institutions et doit s'accompagner d'une reconnaissance financière.

Sous une forme «capitalisable», la formation continue -pendant l'expérience professionnelle de base devrait être reconnue comme un droit, vécue comme un devoir et organisée comme un nécessaire complément de la formation initiale.

## 6.6 La direction d'école

Située à l'articulation de tous les réseaux de communication et d'action existant au sein de l'institution, la direction d'école est chargée d'animer une équipe, de se porter garant du projet pédagogique de l'école fondamentale, d'en assurer la continuité à travers l'ensemble et à travers chaque cycle. Le directeur ou la directrice d'école fondamentale sont porteurs du «projet des projets».

C'est aussi à la direction que revient la coresponsabilité du fonctionnement démocratique dans l'école.

Reconnue essentielle, cette fonction ne peut se concevoir que préparée par une formation de base et continuée qui débouche sur une certification. Cette fonction de gestion et d'animation doit aussi s'accompagner d'une aide en personnel afin de libérer le directeur d'école des tâches administratives trop contraignantes.

## 6.7 La mobilité

La professionnalisation des métiers de l'enseignement va de pair avec une capacité accrue de mobilité. Un des aspects de la future formation des maîtres et des chefs d'établissement serait de les rendre capables d'adaptation à des situations multiples et évolutives.

L'enseignant pourrait avoir accès aux différentes fonctions de titulaire, maître spécial, maître de stage, surveillant éducateur, gestionnaire économe, directeur, animateur pédagogique, formateur d'adultes,... Ces différentes fonctions devraient être reconnues, préparées, certifiées et valorisées. Elles permettraient de proposer à l'enseignant un profil de carrière.

## 6.8 L'équipe psycho-médico-sociale

L'action du centre PMS, complémentaire à celle de l'équipe enseignante, participe à l'accompagnement de la progression de chaque enfant notamment par la collaboration à la connaissance de ses caractéristiques psychologiques, médicales et sociales personnelles, par la prévention des troubles éventuels de développement ou d'apprentissage, par le soutien en période de difficulté, par l'aide au choix d'études futures.

Les interventions de l'équipe PMS peuvent revêtir la forme de contacts individuels ou d'activités de groupe et s'adressent tant aux enfants qu'aux parents et aux enseignants.

## 6.9 L'encadrement

Suivant les recommandations de la Commission des Rythmes Scolaires, les adultes mis à la disposition des enfants ne seraient pas exclusivement des enseignants mais dans l'équipe éducative «interdisciplinaire» s'incorporeraient des professionnels compétents dans les apprentissages moteurs et socio-affectifs : puéricultrices, psychomotriciens, éducateurs, animateurs spécialisés (audio-visuel, théâtre, musique,...).

## 6.10 Les parents

La famille a besoin de l'école pour ouvrir l'enfant et l'adolescent à la vie et réciproquement l'école ne peut prétendre s'ouvrir au monde extérieur si elle refuse d'entendre les parents.

En vue de favoriser une meilleure compréhension et collaboration entre les parents et l'école il faut recommander la création dans chaque école d'une association de parents.

Cette collaboration parents-école est d'ailleurs un bon moyen d'aller à l'encontre du «consumérisme scolaire» en reconnaissant le rôle actif que les parents doivent jouer dans la mise en œuvre du projet éducatif de chaque école. La réussite du projet de l'école sera favorisée si les parents ont la possibilité de le comprendre, d'y adhérer et d'y participer. C'est pourquoi ils seront informés et consultés avant l'introduction de tout projet dans l'école, au cours de son déroulement et quant à son évaluation.

Les représentants des parents seront appelés à collaborer et à se concerter avec les autres partenaires de la communauté éducative au sein des structures locales de participation.

Associés aux enseignants les parents veilleront à ce que l'enfant soit acteur, ceci par un réel désir de communication et de respect mutuel entre l'école et la famille.

## 6.11 L'accompagnement pédagogique

Parmi les facteurs qui concourent à la réussite d'une initiative (souvent innovatrice) ou d'un changement pédagogique, les écoles qui expérimentent le changement citent le soutien ou l'aide aux enseignants à y voir plus clair, à trouver des ressources, à faire ressortir le besoin d'innovation, à profiter d'une expérience. Ce soutien extérieur à l'école, cette mise à profit des connaissances d'un expert permet, par exemple, de gagner un temps précieux en recherches d'information, d'aplanir des différends au sein de l'organisation scolaire.<sup>23</sup>

L'animation pédagogique externe qui permet une «prise de recul» doit être considérée comme élément déterminant dans tout mouvement ou dynamique pédagogique et être organisée dans un système suffisamment stable, et donc institutionnalisé.

Ces «aidants» à l'animation pédagogique relèveraient des différents pouvoirs organisateurs.

---

<sup>23</sup> CDCC. op. Cit. p. 53

## 6.12 L'accompagnement pour un «pilotage» du système

Le système «école» demande à être piloté.

Des agents d'évaluation et de régulation du système «école» seraient nécessaires. Agents «interfaces» entre les informations recueillies, les indicateurs établis et les acteurs opérant aux divers niveaux de décision du système scolaire, ils agiraient sous la responsabilité du pouvoir subventionnant.

## 6.13 L'élaboration des programmes

L'actuelle définition des objectifs impose la nécessité de construire des programmes plus adaptés à ceux-ci et notamment aux objectifs de développement global (tête-cœur-corps) des enfants, objectifs basés sur l'interdisciplinarité et visant les compétences à acquérir.

## 6.14 L'accueil de l'enfant

Il s'agit d'harmoniser la vie scolaire, la vie associative et la vie familiale, de créer une dynamique partenariale et une véritable synergie entre les parents, les associations locales, les organismes parascolaires et l'école en vue de développer la qualité de l'accueil et de l'éducation des enfants et des adolescents.

En dehors des temps scolaires, notre société n'a pas développé de projet global d'accueil de l'enfant.

Si des formules d'accueil existent pour les 0 à 3 ans, les enfants d'âge scolaire ne bénéficient d'aucune structure stable d'accueil. Elles restent du domaine privé et souvent de la «débrouille».

En plus de l'instruction et de l'éducation, l'école s'est vue assigner une mission de «garderie».

Elle ne peut tout prendre en charge et les enseignants ne peuvent assumer la responsabilité de l'encadrement des enfants pendant toute la journée.

Des contrats d'aménagement du temps de l'enfant devraient déboucher sur une large coopération entre tous les partenaires (écoles, familles, administrations ou associations locales,...).

L'organisation de cet impératif scolaire qu'est devenu l'accueil de l'enfant pourrait s'harmoniser avec d'autres politiques.

## 6.15 Les devoirs à domicile

Le devoir à domicile n'est-il pas lié à l'obligation pour l'élève de ramener du «boulot» à la maison ? Obligation qui émane souvent de familles qui considèrent une «école sans devoirs» comme une école «facile».

Pour certains enfants, on arrive à ce que le temps des cours cumulé au temps de travail à domicile dépasse la durée de travail de leurs parents.

Or, l'enfant a besoin de temps pour lui, à travers des moments de détente, de jeux, de vie en plein air, de repos. Du temps lui est nécessaire pour se recréer, s'informer, lire, participer à des activités culturelles ou sportives, de vivre dans des groupes, d'assurer sa part de tâches familiales.

C'est aussi par les devoirs que se renforcent les inégalités sociales et culturelles : certains enfants ne sont pas soutenus dans leur travail à réaliser, d'autres ne bénéficient pas d'un confort favorable à la concentration et à l'étude. Par ailleurs, les «services d'études», quand ils servent de «garderies», ont rarement une portée éducative ou une portée d'apprentissage.

Une autre vision du «devoir» préconiserait, avec la complicité de l'adulte (parent, animateur scolaire ou de maison de quartier), des activités de détente, d'expression, de créativité, sous la forme de dialogue ou de jeux qui, le cas échéant, peuvent faire lien avec des activités scolaires.