

Une classe à pédagogie ouverte dans un système traditionnel

Nom de l'étudiant.e

Présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université de Saint-Boniface
Pour satisfaire partiellement aux exigences du grade de

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

Ce travail peut être consulté à titre d'exemple d'un compte rendu à la suite d'un projet d'intervention dans le cadre du programme de maîtrise en éducation (Université de Saint-Boniface).
Il ne faut toutefois pas le reproduire ni le faire circuler.
Janvier 2021

USB Éducation

Université de Saint-Boniface

Université du Manitoba

Winnipeg

Date

Table des matières

Introduction.....	3
Portrait de la situation.....	3
Problématique.....	6
Objectifs de recherche et aperçu méthodologique.....	12
Plan d'intervention.....	13
Présentation des données.....	19
Perspective critique et pistes à explorer.....	23
Conclusion.....	25
Références.....	26
Annexes.....	30

Introduction

Grand nombre de chercheurs ont consacré de multiples articles sur l'échec scolaire et la crise de l'éducation. À en croire les ouvrages consacrés sur le thème de l'école actuelle, le monde de l'éducation semble être bien mal en point (Bissonnet, Richard et Gauthier, 2005; Van Heacht, 2012).

Certains pensent même que l'école est en déclin, que le pire est à venir puisque celle-ci n'est pas adaptée aux nouvelles réalités (Alvarez, 2016; Brunet, 2005). D'autres parlent plutôt de pédagogies nouvelles avec des méthodes dites plus actives et des pratiques coopératives afin d'actualiser l'enseignement (Meirieu, 2009).

C'est à partir de cette idée que mon projet d'intervention prend forme. Au lieu de me laisser bercer par lesdites lacunes des systèmes d'éducation nationaux, et d'accumuler les frustrations des systèmes tant critiqués, j'ai tenté de mettre en place, au sein de ma classe, des pratiques basées sur les pédagogies nouvelles afin de renouer avec mes valeurs professionnelles.

Je débiterai d'abord ce compte rendu en dressant un portrait de la situation dans laquelle le projet d'intervention s'inscrit, pour ensuite vous présenter la problématique et l'objectif de recherche. Puis, je décrirai le projet avec les moyens mis en place pour finalement présenter les données recueillies. Enfin, une perspective critique suivra en présentant les résultats obtenus ainsi qu'une discussion quant à la portée de ce projet.

Portrait de la situation

Après avoir terminé mes études à titre de bachelière en enseignement au primaire, j'ai quitté le Québec pour m'établir sur la côte ouest-canadienne. De cette façon, j'ai rapidement accédé à un poste à titre d'enseignante titulaire dans une école publique francophone. Pendant sept années, je me suis inspirée des grands pédagogues pour tenter de mettre en

place de bonnes conditions d'apprentissage et de motiver au mieux mes élèves : Montessori pour son enseignement concret et ludique, Freinet pour laisser recours à l'expression libre et Neil pour son attitude permissive. Comme plusieurs auteurs qui ont étudié la motivation scolaire, Galand, Philippot, Frenay (2006) et Alvarez (2016), je me suis intéressée à celle de mes élèves en cherchant par divers moyens qu'ils s'investissent au mieux dans leur cheminement académique d'une part, tout en apprenant à se connaître et à s'épanouir intégralement, d'autre part. J'avais souvent l'impression d'avoir leur réussite plus à cœur qu'eux-mêmes, et parfois même plus que leurs parents. Ce manque de motivation semblait découler de plusieurs facteurs, dont le défi de l'intégration scolaire, l'apprentissage de la langue française et les problèmes de comportement. Au fil des ans, c'est moi qui n'étais plus motivée. Plusieurs facteurs sont venus parasiter mon enseignement : lourdeur des tâches administratives, augmentation d'élèves allophones, intégration d'élèves à besoins spéciaux. J'avais besoin d'un changement professionnel.

J'enseigne depuis trois ans en Suisse romande. Dès mon arrivée, j'ai dû adapter ma pratique aux exigences du programme suisse. Ces adaptations concernaient plutôt mes pratiques pédagogiques puisque les objectifs académiques demeuraient sensiblement les mêmes. À mon arrivée, j'ai été surprise par les méthodes d'enseignement qui me paraissaient presque archaïques : les volumineux et nombreux manuels utilisés, les bureaux placés en damier, la relation maître-élève basée sur l'autorité. J'ai dû me mettre au pas des évaluations fréquentes et d'un programme chargé. Tout en continuant de motiver mes élèves face à leurs apprentissages et à leur réussite, je savais que je pouvais compter sur les parents pour exercer une pression supplémentaire afin qu'ils travaillent pour réussir leur année. Les élèves sont donc tous très motivés à apprendre pour bien répondre aux fréquentes évaluations auxquelles ils sont soumis pour réussir leur année scolaire.

Au fil des semaines, j’observais les conséquences néfastes laissées sur les élèves, ce qui a suscité un lot de questionnements pédagogiques. Mes élèves réussissaient très bien leurs années scolaires, mais le but pour lequel ils le faisaient me préoccupait. Ils étaient anxieux lors des évaluations et ils semblaient très préoccupés par leur rendement. Ils étaient à l’école pour apprendre, mais qu’en était-il du savoir-vivre ensemble, du savoir-être et du savoir-faire?

Aperçu du système d’éducation vaudois

Pour bien comprendre la situation dans laquelle ce projet s’inscrit, voici une brève comparaison entre le système cantonal vaudois et le système canadien. Ce résumé est basé sur le Cadre général d’évaluation. Cette publication officielle cantonale explique les objectifs de fin de cycle ainsi que le cadre scolaire (Direction Générale de l’Enseignement Obligatoire, 2015). Comme le démontre la figure 1 (Annexe 1), la sélection des jeunes se décide très tôt, soit à la fin de leur 8^e année, équivalant à leur fin du primaire et non à la fin du secondaire comme au Canada. Selon leurs résultats, ils seront orientés vers deux voies correspondant à leur formation professionnelle pour les métiers plutôt techniques ou universitaires par exemple. Le système suisse est très sélectif comparativement au système canadien qui est plus flexible où les élèves ont le temps d’apprendre, d’apprendre à se connaître et d’apprendre à cerner leurs compétences.

Très jeunes, les élèves suisses ont à cœur leur réussite scolaire tout comme leurs parents qui s’efforcent d’accompagner leur enfant pour qu’ils puissent accéder aux meilleures opportunités d’emplois. En observant le système d’éducation vaudois, on peut en conclure que celui-ci accorde beaucoup d’importance à la performance de ses élèves et que la réussite de ces derniers est déterminée par les évaluations. Les évaluations, appelées travaux significatifs, sont fréquentes.

Comme présenté dans le tableau 1 et la figure 1 (Annexes 1 et 2), les élèves de 3^e seront

soumis au cours de leur troisième année de scolarité à un total de 25 évaluations formatives, et ce, en fonction du nombre minimal d'évaluations exigé, se composant comme suit : 6 évaluations en français, 6 en mathématiques, 4 en sciences, 3 en dessin, 3 en bricolage et 3 en musique. Ces 25 évaluations, réparties sur une année scolaire comptant 39 semaines, reviennent en moyenne à un peu plus d'une évaluation tous les dix jours.

Ces évaluations donnent lieu à des appréciations. En 3^e et 4^e années, les résultats sont communiqués selon l'échelle d'appréciation suivante : objectifs largement atteints (LA), objectifs atteints avec aisance (AA), objectifs atteints (A), objectifs partiellement atteints (PA) et objectifs non atteints (NA) (Loi Enseignement Obligatoire, 2011, article 83).

L'appréciation « objectifs atteints » (A) correspond au seuil de suffisance dans l'atteinte des objectifs, soit 66 % (p.12). Ces appréciations sont en quelque sorte une échelle qualitative cachée derrière une échelle quantitative. Cette échelle est très catégorique quant aux rendements des élèves et laisse très peu de place à l'erreur. Suivant l'idée développée par Alvarez (2016), l'erreur doit être perçue comme une ouverture pour nous aider à nous corriger. En effet, l'erreur nous donne un retour d'information et nous permet de nous réajuster au besoin (p. 96-97).

Dès le début de sa scolarisation, l'élève est confronté à un bon nombre d'évaluations. Dans un tel modèle, les évaluations marquent négativement l'erreur puisque les résultats des élèves seront établis en fonction des erreurs commises et que, par conséquent, les résultats marqueront ou non, leur réussite scolaire. Mais, qu'est-ce que la réussite scolaire?

Problématique

La réussite scolaire est un sujet qui préoccupe beaucoup de chercheurs en sciences de l'éducation (Alvarez, 2016; Galand, Philippot et Frenay, 2006; Marquis, 2016). Pour comparer cette réussite, la communauté internationale reconnaît les enquêtes de PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) depuis plusieurs années. Les

résultats de 2015 montraient que la Suisse demeure stable dans les trois domaines évalués (mathématiques, français et sciences) :

En mathématiques, les jeunes Suisses de 15 ans obtiennent en 2015 le meilleur score moyen d'Europe. [...] En sciences, thème principal de PISA 2015, la moyenne suisse est également en dessus de celle de l'Organisation de Développement et de l'Économie. Et en lecture, la Suisse se situe dans la moyenne de l'OCDE, en compagnie de trois de ses voisins : l'Autriche, l'Italie et la France (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2016).

Qu'est-ce que la réussite scolaire ?

La réussite scolaire a fait l'objet de nombreux travaux tels articles scientifiques, conférences, thèses et mémoires (Alessandro, Perler, Velez, 2011; Galand, 2016; Schmitz, Freny, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël et Eccles, 2010). L'étude de Deniger, 2004, citée dans Marquis, 2016, définit la réussite scolaire comme étant « l'atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire par l'élève et, ultimement, obtention d'un diplôme ou intégration du marché du travail » (p. 21). En d'autres termes, la réussite scolaire réfère à des normes précises d'acquisition de savoirs cognitifs dans un cadre scolaire défini. Pour bien accomplir son parcours scolaire, l'élève doit donc correctement réussir les évaluations. Selon cette définition, le développement intégral, telle la valorisation des habiletés sociales et morales ainsi que son bien-être ne sont pas des facteurs influençant la réussite scolaire. Alvarez (2016) avance que les écoles telles qu'on les connaît aujourd'hui ont été développées sur des valeurs et des traditions. À cette époque, nous ne possédions pas ces connaissances sur les lois de l'apprentissage ni même sur les grands principes de l'épanouissement. L'école d'aujourd'hui doit laisser plus de place au développement des habiletés sociales et favoriser le développement de comportements prosociaux tels l'autonomie, l'esprit d'initiative et la

confiance en soi puisque ces facteurs influencent aussi le parcours scolaire (p. 9-11), facteurs que nous retiendrons pour les besoins de ce projet.

Dans la littérature traitant de réussite et de motivation scolaires, une approche des plus reconnues dans l'étude de la motivation scolaire est la théorie de buts développée par Ames (1992) et Nicholls (1989). Les études de Galand, Philippot et Frenay (2006) révèlent que les élèves évaluent les événements de leur scolarité et y réagissent selon les buts poursuivis.

D'abord, les buts de maîtrise regroupent « les buts qui visent l'accroissement de sa compréhension, l'accomplissement [...] ou l'amélioration de sa performance » (Galand, Philippot et Frenay, 2006, p. 58). De ce type de buts, le processus d'apprentissage, y compris l'effort déployé, est une fin en soi et est valorisé pour lui-même.

Selon les mêmes auteurs, les buts de performance regroupent les buts qui visent l'établissement de la supériorité de sa compétence par rapport aux autres, l'obtention de jugements de compétence favorables ou l'évitement de jugements négatifs. Dans ce type de buts, un gain en compréhension ou en habileté n'est pas une fin en soi, mais un moyen parmi d'autres d'établir sa supériorité. Avec ses nombreuses évaluations pénalisant les erreurs et les méthodes d'enseignements privilégiés, le système suisse préconise la performance en dépit de la maîtrise.

Or, les études de Galand, Philippot et Frenay (2006) ont montré que : « les buts de performance peuvent être associés à des stratégies de défense et de désengagement » (p. 58).

Dans le même rapport, on peut aussi lire :

La perception d'une structure centrée sur la performance est liée à l'usage de stratégies d'autohandicap (Midgley et Urdan, 2001), à la tricherie (Anderman, Grisinger et Westerfield, 1998), à des états émotionnels négatifs (Galand et Philippot, 2005) et à des notes plus faibles (Roeser et Eccles, 1998) (Galand, Philippot et Frenay, 2006, p. 60).

On peut donc en conclure qu'un but de maîtrise est favorable pour assurer le bon parcours scolaire de l'apprenant, but que ce projet d'intervention vise à atteindre.

Le programme d'enseignement national, appelé le plan d'études romand (PER), dresse les résultats d'apprentissage espérés en fin d'année, catégorisés par discipline. Il est à noter que le PER préconise aussi le développement de compétences transversales.

Cependant, elles ne sont pas directement enseignées, mais doivent se travailler selon diverses situations rappelle le PER (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2008, p.13). Le corps enseignant, lors de l'appropriation et de la mise en œuvre du PER, peut librement choisir l'approche pédagogique qui lui convient. En ce sens, le PER n'a pas d'orientation pédagogique définie. Son rôle prioritaire est purement descriptif des connaissances et compétences ainsi que des attentes fondamentales de l'école publique (CIIP, 2008, p.19). De ce fait, une grande autonomie professionnelle est accordée aux enseignants de son système.

Principaux facteurs influençant le parcours scolaire

L'étude de Genoud, Ruiz et Gurtner (2009) rapporte quatre différents facteurs influençant le parcours scolaire : l'influence des pairs (Nelson et DeBacker, 2008), celle du climat de classe, la relation avec l'enseignant (Urdan et Schoenfelder, 2006) et aussi la relation avec les parents (Wentzel, 1998). Pour les besoins de ce projet d'intervention, j'ai tenté d'influencer le climat de classe, les relations entre les pairs et la relation avec l'enseignant.

Méthodes d'enseignement

Débutons avec les différentes méthodes d'enseignement. Les enseignants peuvent contribuer activement à la constitution du profil motivationnel des élèves par divers moyens, telle l'instauration d'un climat de travail adéquat et des propositions d'activités intéressantes, mais par ses interactions, sa présence et au travers des commentaires donnés (Bouffard,

Brodeur et Vezeau, 2015, p.14).

Sauvin (1950) avançait l'idée que l'attitude du maître détermine l'esprit de la classe. Elle détermine l'ambiance et l'atmosphère que le maître désire obtenir grâce à ses interventions (Beuchat, Girardin, Malfroy, Meirieu, Petignat, Petitjean, et Quadroni, 2000, p. 50).

Avant-gardiste pour son époque, Sauvin (1950) avait déjà tenté de mettre en place des pratiques de pédagogues nouvelles en Suisse romande. Il écrit : « Je sais que c'est difficile de changer son état d'esprit d'un jour à l'autre, de concéder à l'enfant des droits immuablement reconnus à l'adulte, de troquer l'autoritarisme contre la compréhension, d'encourager l'enfant à l'initiative plutôt qu'à l'obéissance stricte » (Beuchat, Girardin, Malfroy, Meirieu, Petignat, Petitjean, et Quadroni, 2000, p. 51). Déjà, à cette époque, il avait mis en place des principes fondateurs pour une pédagogie nouvelle. Voici quelques-uns d'entre eux qui rejoignent ma vision : être des entraîneurs et non des « enseignants », mobiliser l'activité de l'enfant, partir des intérêts profonds de l'enfant, faire de sa classe une vraie communauté, donner à chacun selon sa mesure.

Malgré le succès connu de Sauvin, la difficile émergence de cette pédagogie tend à émerger en Suisse, pays souvent qualifié de rangé. Dans sa critique du rapport de Sauvin, Célestin Freinet (1953) affirmait même que les Suisses ont une peur maladive du mot révolution (Beuchat, Girardin, Malfroy, Meirieu, Petignat, Petitjean, et Quadroni 2000, p. 61). D'où la difficulté aux nouvelles pédagogies de s'implanter.

Les récentes études de Dehaene (2013) rejoignent la vision de Sauvin. En effet, celles-ci révèlent les quatre piliers de l'apprentissage, résultats de longues années de recherche en sciences cognitives :

1. L'attention, un filtre qu'il faut savoir captiver et canaliser.
2. L'engagement actif. Le principe directeur est on ne peut plus clair : un organisme

passif n'apprend pas.

3. Le retour d'information. L'erreur est humaine, mais aussi... indispensable.
4. Consolider l'acquis. Il faut se perfectionner.

Pour synthétiser la pensée de Sauvin (1950) et les données scientifiques apportées par Dehaena (2013), nous en retiendrons que le rôle de l'enseignant est de développer l'autonomie de ses élèves en proposant des activités différenciées, mais aussi par les interactions constructives qu'il entretient avec l'apprenant.

Le climat de classe

Second facteur, le climat de classe influence grandement l'apprentissage des enfants. Alvarez (2016) explique que « même si l'être humain câblé pour apprendre par sa propre activité, il n'est pas pour autant disposé à apprendre seul, sans aucune aide » (p. 72). Pour apprendre, on a donc besoin d'interagir et d'apprendre des autres.

Fradette et Lataille-Démoré (2003) affirment que les moyens choisis dans les classes à cheminements différenciés et les classes multiâges, par exemple la pédagogie de la coopération et le tutorat par les pairs, développeraient une atmosphère de collaboration et de fraternité favorisant ainsi un climat d'entraide (p. 602). Même si l'article 79 de la nouvelle législation scolaire proscriit ce genre de classe, l'administration de mon école avait décidé de regrouper 20 élèves âgés de 6 à 8 ans pour former une seule classe de 3^e/4^e année (1^{re}/2^e année au Canada). Comme Alvarez (2016) écrit :

Les enfants d'âges différents adoptent naturellement entre eux une posture pédagogique naturelle et à l'inverse, les plus avancés ou les plus âgés consolidaient de manière extraordinaire leurs connaissances en les partageant avec leurs camarades. [...] Ce mélange des âges n'est donc pas que bénéfique aux plus jeunes. Ce faisant, en plus de préciser et de consolider leurs connaissances, ils développent

des compétences absolument essentielles au plein épanouissement et à la réussite- le contrôle de soi, la mémoire, la planification, la flexibilité cognitive (p. 85-87).

On peut donc en conclure qu'un climat de classe favorisant les échanges et les interactions, basées sur la coopération, favorise positivement l'apprentissage.

La relation entre les pairs

Finalement, la relation entre les pairs. Alvarez (2016) soutient que l'amour, la chaleur humaine et l'empathie favorisent les capacités d'apprentissages des élèves (p. 122). Les relations entretenues avec les pairs influencent le bien-être d'une personne.

Au Danemark, depuis 1993, les enfants reçoivent une heure de cours par semaine sur l'empathie. L'article du site Innovation en éducation rapporte que « de 6 à 16 ans, les enfants (danois) ont la chance d'accéder à ces cours pour le bien-être de tous. Les élèves apprennent à communiquer, à échanger et à partager entre eux. » (paragr. 2).

D'après les recherches de Teicher, M.H. *et al.* (2012), Alvarez (2016) écrit que : le lien social positif entre les êtres, l'empathie, les comportements altruistes et généreux favorisent le développement de nouveaux neurones et augmentent les connexions synaptiques. [...] Les neurones de l'hippocampe foisonnent alors de nouvelles connexions neuronales : sa mémoire, ainsi que ses capacités d'apprentissage se développent de façon considérable (p. 122).

Le développement de telles valeurs influence positivement la réussite scolaire.

Objectifs de recherche et aperçu méthodologique

L'objectif principal de ce projet d'intervention est de démontrer qu'il est possible de mettre en place une classe à pédagogie ouverte tout en évoluant dans un système d'éducation traditionnel. Malgré le fait que le système national influence en grande partie cette structure

axée sur la performance, ce projet tentera d'illustrer qu'il est possible de modifier la structure de but plutôt axée sur la maîtrise en utilisant des pédagogies ouvertes tout en développant des comportements prosociaux tels l'autonomie, la collaboration et la bienveillance.

La collecte de données de ce projet se fait principalement par observations. D'abord, les observations des comportements rapportées par les parents, les collègues et les élèves, et en deuxième lieu, mes observations et mes commentaires, recueillis dans mon journal de bord. Cet outil m'a permis de garder des traces tout au long du projet d'intervention, mais aussi d'annoter mes observations et mon questionnement.

L'originalité de ce projet d'étude réside dans le fait qu'il cible particulièrement la modification de la structure des buts chez l'élève en mettant en place des pratiques pédagogiques nouvelles tout en demeurant dans un cadre scolaire traditionnel.

Plan d'intervention

Depuis septembre 2016, j'ai mis en place un plan d'intervention afin de modifier les structures de buts de mes élèves. Tel que décrit plus haut, le curriculum suisse est plutôt axé sur une structure de performance et par différentes approches, je tenterai de modifier cette structure étant plutôt axée sur un but de maîtrise.

Pendant cette période, j'ai tenté d'offrir des conditions favorables à l'épanouissement intégral de l'enfant. Pour ce faire, une série de petits aménagements et habitudes ont permis de créer un climat de classe où il fait bon vivre et apprendre en lien avec les trois facteurs retenus plus haut.

Aménagement du local

Commençons par l'aménagement de la classe et du matériel disponible. Les bureaux ont été disposés d'après différentes configurations pendant toute l'année. Au début, les bureaux étaient regroupés par équipe de deux. Au fil des semaines, les élèves ont appris à travailler avec leurs pairs dans différents contextes. Quelques semaines plus tard, je formais

des équipes de trois, puis de quatre en augmentant ainsi le ratio de semaine en semaine de façon où, à ce jour, les bureaux ne sont plus que des tables où les enfants s'installent librement sans accorder d'importance à la place nominative. Ainsi, la classe est devenue peu à peu une grande et unique équipe.

Mon bureau ne fait plus face à la classe, mais est plutôt placé de côté. Il s'oriente naturellement avec les autres bureaux de la classe afin d'éviter que les enfants se sentent surveillés ou de donner l'impression d'un enseignant en position frontale afin d'éviter toute situation de supériorité.

Dans un coin, coussins, tapis et livres pour le coin lecture et dans l'autre, deux ordinateurs pour le coin informatique. Les ordinateurs sont à leur disposition en tout temps et on les utilise uniquement comme outils de référence et non de divertissement. De façon autonome, les élèves ont appris à effectuer de simples recherches pour répondre à leurs questions, vérifier l'orthographe d'un mot si celui-ci ne se trouvait pas dans leur dictionnaire ou encore regarder une image ou la carte d'un lieu inconnu.

Aucune autre aire n'était spécifique à un thème ou à un sujet. Un élève pouvait très bien travailler en grammaire, ayant à ses côtés un camarade travaillant les mathématiques. Du moment où il se sentait bien et qu'il était concentré à sa tâche, l'emplacement choisi ne causait pas de problème. Cet aménagement favorisait un climat de coopération et de collaboration. Au fil des semaines, j'ai remarqué qu'un élève ayant besoin d'aide en grammaire choisissait naturellement un emplacement auprès d'un élève qui saurait l'aider s'il en avait besoin.

Journée type

Une journée type dans la classe comportait différentes périodes réparties en trois grandes périodes de 90 minutes afin de diminuer les temps de rangement et d'installation du matériel. Tous les matins, je prenais le temps de les accueillir à l'extérieur et de les saluer

individuellement. Un papa d'élève m'a confié qu'il éprouvait une grande admiration à cette pratique. À ses observations, il trouvait que cela permettait une belle transition : le rôle d'enfant accompagné par ses parents à l'école et, maintenant, en saluant l'enseignante, il portait le rôle d'élève, prêt à entrer dans le collège. De son point de vue extérieur, il disait que, souvent, les enfants attendaient patiemment de me saluer pour me partager un événement important. Ces petits moments me permettaient aussi de prendre la température de chacun.

Routine

Une fois entrés, les élèves s'installent à leur bureau avec leur agenda et leur livre du soir ouvert à leur passage préféré pour le suivi du projet lecture. Ce projet a été mis en place seulement depuis janvier 2017. Les moyens d'enseignement utilisés en Suisse préconisent la lecture globale et non pas la lecture syllabique. Le projet consiste à lire à haute voix un petit livre chaque soir à la maison et les parents doivent accompagner l'enfant en travaillant les stratégies de lecture comme faire des inférences, résumer dans leurs mots ou faire des prédictions. Quotidiennement, chaque élève me lit la phrase qu'il a préférée lors de sa lecture à la maison. Ces moments de lecture m'ont permis de suivre l'évolution de chaque lecteur en outillant individuellement chaque élève pour le rendre autonome dans cette tâche. L'avantage de cette méthode préconise la fusion des sons et le décodage et non pas la reconnaissance globale des mots. Approche beaucoup plus constructive et valorisante pour l'enfant. Au fil des semaines, les enfants améliorent le décodage, leur fluidité, mais aussi la compréhension et l'expression lors de la lecture grâce aux rétroactions immédiates qu'ils recevaient. Plusieurs parents m'ont signifié leur appréciation avec beaucoup d'étonnement quant à l'intérêt des enfants face à la lecture.

Puis on se regroupe au tapis pour le calendrier. Un élève, responsable pour la semaine, s'occupe de la routine du calendrier et interroge les autres élèves. Ils apprennent à s'exprimer

devant la classe et ils prennent à cœur leur rôle de mini-prof. Ils accordent beaucoup d'importance à cette responsabilité hebdomadaire. Au début, la tâche était un peu ardue pour les petits, ils ne maîtrisaient pas le vocabulaire relié au calendrier. D'autres les aidaient parfois discrètement en pointant la réponse de la question qu'il devait poser ou simplement en lui soufflant les mots recherchés. Au fil des mois, lorsque tous les élèves maîtrisaient bien le vocabulaire, ils ont commencé à modifier par leur propre initiative le niveau de difficulté des questions.

Ateliers

Les ateliers de lecture et d'écriture « Les 5 au quotidien » offrent un modèle de gestion de la classe de littératie. Développé par Boushey et Moser (2015), ce modèle est centré sur l'élève et est fondé sur des recherches en lien avec la motivation. « Les 5 au quotidien » forment une série d'activités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture auxquelles s'appliquent les élèves, de façon autonome, pendant que l'enseignant travaille en petits groupes. Cette méthode privilégie l'enseignement différencié et permet des rétroactions immédiates sur le travail effectué.

Récréation

Travaillant dans un petit collège, je surveillais à chaque récréation. Je pouvais observer les élèves dans un contexte de jeux libres et d'interactions spontanées. Mes collègues m'ont souvent répété que j'étais patiente puisque j'accordais toujours beaucoup d'importance à la démarche pour résoudre les conflits. Au début, je les assistais pour nommer leurs émotions et je veillais à ce que chacun exprime le préjudice vécu. Ils devaient verbaliser leurs émotions et mettre des mots sur leur peine. Ils ont appris l'empathie et l'altruisme. En début d'année, je jouais le rôle de la médiatrice et nous avons fait différents exercices pour apprendre le nom des émotions. Ils étaient aussi très sensibles à l'égard des autres tant dans la salle de classe qu'à l'extérieur.

Plan de travail

Au retour des récréations, ils complétaient leur plan de travail. Les élèves étaient libres de commencer par ce qu'ils leur préféraient. Pendant ce temps, j'en profitais pour travailler en petit groupe sur une notion et revoir un concept avec un élève en particulier. Lors de ces moments, les élèves ne devaient pas me déranger. Ils ont appris à se débrouiller et à questionner les autres lorsqu'ils avaient besoin d'aide ou d'explications pour une tâche.

Giroux-St-Denis (1987) observe aussi que la mise en place du plan de travail hebdomadaire et les discussions que cela entraîne offrent à l'enfant différentes occasions de faire valoir ses points de vue et de développer son autonomie (p. 64). Alvarez (2016) qualifie ce fonctionnement fondé sur « l'autonomie et l'individualisme libérateur non seulement pour l'enfant, mais aussi pour l'adulte qui a naturellement tendance à établir un rapport individuel, authentique et chaleureux avec les enfants » (p. 141).

Plus de trois décennies de recherches soutiennent les bénéfices de diverses méthodes coopératives durant lesquelles les élèves, groupés en équipe de travail, apprennent les uns des autres (Aronson, Blaney, Stephin, Sikes, et Snapp, 1978; Slavin et Tanner, 1979). En effet, Plante (2015) rapporte que de nombreuses études ont montré que comparativement à des approches scolaires conventionnelles, comme le travail individuel ou l'enseignement magistral, le travail en coopération procure un rendement scolaire accru (Roseth, Johnson et Johnson, 2008; Slavin, 1995), des attitudes scolaires plus positives (Bertucci, Conte et Johnson, 2010; Roseth et al., 2008; Shachar et Fischer, 2004) et de meilleures habiletés sociales et relationnelles (Bertucci et al., 2010; Choi, Johnson et Johnson, 2011).

Comme les 3^e travaillaient avec les 4^e, ils se sont mis au rythme de leur écriture et des mêmes exigences que les grands avaient. Les 3^e produisaient des textes d'une qualité impressionnante : ils utilisaient les majuscules et les points, ils cherchaient des mots dans le

dictionnaire sans même les leur avoir enseignés, ils utilisaient des marqueurs de relation entre leurs phrases et la calligraphie liée était impeccable. Ces échanges furent très concluants.

Dictées 0 faute

En début d'année, nous avons débuté avec la Dictée 0 faute. Certains élèves paraissaient anxieux et disaient ne pas aimer, même détester les dictées. Il est vrai que la dictée représente une tâche complexe lorsqu'ils sont seuls à écrire un texte, mais avec les dictées 0 faute, les élèves ont rapidement changé d'idée.

Contrairement à la dictée traditionnelle, qui est essentiellement évaluative, cette forme de dictée, aussi appelée dictée dialoguée ou dictée sans faute, est centrée sur l'apprentissage. Il s'agit de dicter un court texte, mais à la fin de chaque phrase, les élèves expriment leurs doutes orthographiques, quels qu'ils soient; ainsi, toutes les questions sont permises.

Les élèves s'aident à trouver la solution en verbalisant leur raisonnement. [...] La dictée 0 faute devient ainsi une activité réflexive qui sollicite l'ensemble des connaissances grammaticales et orthographiques des élèves dans des discussions qui leur permettent de confronter ces connaissances à partir de problèmes qu'ils ont eux-mêmes soulevés. [...] Le statut de l'erreur se trouve ainsi changé : elle devient un tremplin pour l'apprentissage (Wilkinson, Nadeau, 2010, p. 71).

Activités dirigées de groupe

Les après-midi étaient consacrés aux arts, aux sciences ou à la gymnastique. Ces moments se vivaient en grand groupe. Les enfants apprenaient à être présents et à écouter lors de ces activités collectives. Les leçons d'éducation physique communément appelée gymnastique scolaire étaient différentes de celles auxquelles ils avaient l'habitude. En effet, comme le rapporte Clément (2015), cette discipline est, dès son arrivée en Suisse, fortement influencée par le côté militaire. Aujourd'hui encore, le Département fédéral s'occupant de la défense du pays est également celui qui gère les affaires sportives. Ainsi, le sport et l'armée

ont toujours été associés. L'éducation physique s'organise donc pour « des raisons de défenses nationales » (Clément, 2015, p. 22).

Tout en travaillant les compétences sportives prescrites, j'ai intégré des disciplines tels le yoga et la Zumba. Nous faisons aussi beaucoup de jeux d'équipe et coopératifs. Ils me demandaient même de faire quelques positions de yoga au retour des récréations ou de la pause du dîner, intégrant aussi des moments de méditation guidée. Les neurosciences indiquent que ce genre de pratique permet de développer le calme, la confiance, la sérénité, l'empathie, l'altruisme et la compassion (Alvarez, 2016, p. 135).

Présentation des données

Entretiens parents-enseignants

À la mi-septembre, nous avons invité les parents à une soirée pour présenter les grandes lignes du programme et le fonctionnement de la classe. À mon grand étonnement, tous les enfants étaient représentés par au moins un de leurs parents, en majorité par les deux. Après un court exposé sur les grandes lignes de la prochaine année scolaire, plusieurs parents sont restés pour discuter. Suite à cette rencontre, j'ai reçu plusieurs commentaires de leur part disant qu'un renouveau pédagogique ferait le plus grand bien aux enfants. Des commentaires reçus, tous semblaient très emballés.

Au mois d'octobre, j'ai commencé les entretiens individuels avec les parents des élèves de 3^e année. D'emblée, les parents ont affirmé que leur enfant était toujours très motivé de venir à l'école et qu'ils discutaient beaucoup de ce qu'ils faisaient à l'école. Un papa d'élève se disait stupéfait de l'épanouissement de son enfant. D'abord en me disant qu'il faisait des progrès incroyables quant à sa lecture, mais qu'en plus, que leur fils parlait avec enthousiasme de ses journées. Son enfant était décrit comme un enfant peu bavard et selon la logopédiste qui le suivait depuis deux années était fort probablement dyslexique. Or, après huit semaines passées auprès de l'enfant, je ne pouvais confirmer ce que la logopédiste

avançait : l'enfant était discret, oui, mais il prenait la parole devant le groupe et présentait volontiers ses réalisations sans trouble particulier de la parole. Pour ce qui est de ses problèmes de dyslexie, l'hypothèse a vite été infirmée, voyant les progrès en écriture et en lecture de leur enfant. Les parents expliquaient le progrès de leur enfant au fonctionnement de la classe. Ils trouvaient que le renforcement positif exercé en classe encourageait leur enfant à s'améliorer et au désir de bien faire.

Deux autres parents me disaient avoir beaucoup apprécié les autoévaluations trimestrielles. Avec ces autoévaluations, les élèves s'évaluaient d'abord concernant leurs habitudes de travail et leurs relations sociales, puis je revoyais leur fiche en indiquant mon appréciation. De cette façon, les parents étaient informés du comportement de leur enfant, mais cela permettait aussi de voir l'estime de soi de l'élève. Lors de la première évaluation, les enfants se jugeaient assez sévèrement, puis au fil des mois, ils ont appris à voir un jugement plus juste et à se faire davantage confiance en identifiant leurs points forts et leurs points à travailler.

Des vingt élèves accompagnés pendant cette année, tous les parents n'avaient que de bons commentaires quant à l'épanouissement de leur enfant. Ils avaient vu leur enfant s'épanouir, mais aussi aimer apprendre à bien faire. Lors des célébrations de fin d'année, comme à l'habitude, tous les parents remercient l'enseignante pour une belle année. Mais cette année, les parents étaient plus qu'optimistes. Ils ont vécu une année pleine de changements et ils en étaient reconnaissants. Une maman me manifestait sa reconnaissance, les larmes aux yeux, en m'expliquant que j'avais appris à sa fille à apprendre en expliquant. En effet, l'aînée prenait plaisir à expliquer presque tout ce qu'elle faisait à sa cadette. Elle voyait sa fille s'épanouir et qu'elle se montrait beaucoup plus sensible aux difficultés de sa petite sœur. Elle entretenait maintenant une relation beaucoup moins conflictuelle et se montrait plus compréhensive avec la petite.

Commentaires écrits

Toute l'année scolaire, j'ai reçu beaucoup de commentaires par le biais de l'agenda que j'utilisais fréquemment pour souligner les progrès des élèves, mais aussi pour signaler une notion à retravailler à la maison. Certains appréciaient cette pratique, d'autres moins, voyant certaines remarques comme négatives et non pas constructives. En février, j'ai écrit aux parents d'une élève pour les encourager à retravailler le concept de surcomptage en calcul tout en envoyant à la maison quelques exercices ciblés d'un dossier de calculs. Le lendemain, les parents m'ont écrit : « Nous ne sommes pas enseignants et ne savons pas comment l'aider. » J'ai alors convoqué les parents afin de leur expliquer le but de ce commentaire et comment ils pouvaient revoir la notion à la maison. Les parents ont affirmé qu'ils étaient peu familiers avec ce genre de communication et qu'ils avaient perçu cette remarque de façon très négative, s'inquiétant gravement quant aux habiletés de calcul de leur fille et la croyant en échec. Pour ma part, je les informais simplement d'une notion qui était à retravailler à la maison. Les parents m'ont expliqué qu'ils avaient l'habitude de prendre conscience des difficultés de leur enfant aux évaluations seulement en observant les erreurs commises, par exemple. En discutant avec eux, ils ont bien compris la vision constructive derrière cette note et que, finalement, ils appréciaient ce suivi beaucoup plus fidèle au rendement de l'enfant que seulement par des évaluations.

Commentaires d'une collègue

Travaillant dans un petit collège de trois classes, j'entretiens de très bonnes relations avec mes deux collègues et on connaît plutôt bien les 58 élèves de notre collège. Ayant enseigné à mes élèves auparavant, ma collègue m'a souvent partagé ses observations quant à leur évolution. À plusieurs reprises, elle a été agréablement surprise de constater que mes élèves réglaient seuls leurs conflits et qu'ils s'expliquaient calmement pour trouver une

solution. Même lorsqu'elle offrait son aide, ils la refusaient poliment en lui expliquant qu'ils cherchaient ensemble une solution et que, au besoin, ils iraient la chercher.

Observations – climat général de classe

Suivant une routine plus ou moins précise, les enfants connaissaient bien le fonctionnement de la classe. Ils savaient se débrouiller quand j'étais occupée à travailler avec un petit groupe. Les premières semaines, je devais porter un chapeau pour leur rappeler que je ne pouvais les aider. Du coup, ils se tournaient vers un camarade de classe qui lui pouvait. Au début, ils hésitaient à se servir dans les armoires pour sortir le matériel. Voyant que je n'y trouvais aucune objection et même que je les félicitais pour l'initiative, ils ont vite adopté ce comportement. Ils savaient où trouver le matériel et de quelle façon le ranger. Cette pratique a demandé beaucoup de rigueur au début, puisque je devais leur expliquer mes attentes et reprendre lorsque la tâche était mal exécutée. Cependant, au fil des semaines, cela m'a énormément déchargée et pour eux, ça les a énormément valorisés, puisqu'ils se sentaient autonomes et ils aidaient volontiers un pair.

En règle générale, j'expliquais assez peu les exercices à faire. Je les laissais vraiment se débrouiller et ils y arrivaient bien. Par ailleurs, je gardais mon rôle de maîtresse lorsque je devais enseigner une nouvelle notion.

Même au niveau de la discipline, je tentais de m'en occuper le moins possible. J'ai beaucoup travaillé les sentiments et la gestion des conflits. Si un élève avait un souci avec un autre, il était outillé pour le résoudre. Lorsqu'une situation se présentait, je la leur exposais et on trouvait une solution ensemble. Je m'efforçais de ne prendre aucune décision par moi-même.

Le conseil de classe se tenait une à deux fois par semaine, en début d'année, puis nous avons continué l'exercice, mais plutôt sous la forme de discussion philosophique. Les élèves adoraient ces moments passés à discuter et à s'écouter. Ils ont appris à communiquer leurs

sentiments et à recevoir ce que les autres avaient à leur dire. Les échanges étaient ponctués de beaucoup de sagesse et d'ouverture d'esprit.

Perspective critique et pistes à explorer

Ce projet d'intervention visait à démontrer qu'il est possible de mettre en place une classe à pédagogie ouverte tout en évoluant dans un système d'éducation traditionnel. Qualifié de traditionnel, le système vaudois est plutôt axé sur la performance des élèves, mais laisse tout de même la possibilité de mettre en place un climat de classe « favorisant l'accroissement de sa compréhension, l'accomplissement [...] ou l'amélioration de sa performance » (Galand, Philippot et Frenay, 2006, p. 58).

Avec le recul, je peux affirmer que les objectifs de mon projet d'intervention ont été atteints. De par la mise en pratique de pédagogies ouvertes, avec la mise en place d'activités comme les ateliers ou les discussions philosophiques, les élèves ont appris à apprendre par et pour eux-mêmes tout en développant des comportements prosociaux tels l'autonomie, la collaboration et la bienveillance. Ils travaillaient bien en équipe et arrivaient à s'entraider, ils trouvaient des solutions à leurs problèmes seuls ou avec l'aide des camarades et adoraient apprendre. Les élèves ont bien évolué tant au point de vue académique, mais aussi au niveau socio-affectif. Les pratiques mises en place seront certainement à reconduire pour les prochaines années et d'autres à retravailler.

Dès l'an prochain, je souhaite revoir le format des évaluations. Après avoir validé ce constat auprès de mon directeur d'école, je ferai toujours les évaluations comme demandé, mais la méthode de leur admission changera. D'abord, la date précise de l'évaluation ne sera plus communiquée aux parents et les objectifs ne seront plus précisés. Les évaluations seront administrées individuellement au moment où l'enfant se sent prêt et ne seront plus sous forme papier. J'utiliserai plutôt du matériel de manipulation accompagné d'une fiche énumérant les indicateurs et des commentaires observés. Comme le rappelle Alvarez (2016),

on ne peut pas demander à un enfant d'apprendre dans un environnement stressant. La recherche en montre les conséquences négatives sur le cerveau. En effet, lorsqu'un enfant est placé en situation de stress ou même lorsqu'il est témoin d'une situation conflictuelle, le cerveau s'imprègne d'hormones de stress (Alvarez, 2016, p. 117).

Comme démontré dans l'étude de Genoud, Ruiz et Gurtner (2009), le parcours scolaire est influencé par quatre facteurs : l'influence des pairs (Nelson et DeBacker, 2008), celui du climat de classe, la relation avec l'enseignant (Urda et Schoenfelder, 2006) et aussi la relation avec les parents (Wentzel, 1998). Dans le cadre de ce projet d'intervention, le dernier facteur n'a pas été exploré ni considéré. À la rentrée prochaine, je souhaite aussi donner davantage de renseignements aux parents lors de la soirée d'informations. D'abord, concernant les évaluations. Je tâcherai d'expliquer ma démarche pédagogique auprès des parents en les rassurant sur les objectifs du programme qui seront maintenus. Pour ce qui est des communications fréquentes par le biais de l'agenda ou des autoévaluations par exemple, ils seront rassurés quant aux valeurs pédagogiques qui s'en dégagent et le but de celles-ci.

L'aménagement de ma nouvelle classe, avec un local adjacent, aidera grandement. Afin de favoriser l'autonomie au quotidien, grâce à ce petit local, les élèves pourront travailler en ayant à leur disposition tout le matériel qu'ils ont envie d'utiliser.

Pour renouer avec la nature, je tâcherai aussi de passer davantage de temps à l'extérieur un avant-midi par mois. Selon Alvarez (2016), de « nombreuses études indiquent aujourd'hui très clairement que le contact avec la nature calme [...] revivifie les esprits, régule les émotions négatives et favorise le développement de la créativité " (p.105). Que de bonnes expériences à ajouter à la vie de groupe.

Conclusion

Ce projet d'intervention visait à démontrer qu'il était possible de mettre en place une classe à pédagogie ouverte dans un système traditionnel. Avec un système d'enseignement

traditionnel plutôt axé sur la performance, ce projet avait pour but de modifier la structure vers un but de maîtrise du savoir, mais aussi du savoir-faire et du savoir-être.

Au fil des mois, les élèves ont appris à être autonomes, à coopérer avec leurs pairs ainsi qu'être bienveillants entre eux par la mise en place d'activités développant des comportements prosociaux. Les commentaires recueillis par les parents, ma collègue et mes élèves furent plus que concluants et positifs. Ce projet a permis de revoir quelques pratiques traditionnelles en les modifiant par des pratiques plus actuelles. Ces changements ont permis de modifier la structure de buts des élèves, les amener à maîtriser les connaissances, mais aussi à s'épanouir intégralement au sein du groupe.

Ce projet m'a permis de prendre du recul quant aux systèmes nationaux imposés et de revisiter les pratiques pédagogiques pour des interventions plus actuelles. D'autres approches restent à intégrer ou à revoir pour la continuation de ce projet, mais il n'en reste pas moins que ce dernier illustre qu'il est possible de mettre en place des pratiques rejoignant nos valeurs pédagogiques tout en évoluant dans un système imposé.

Références

- Alessandra, D., Perler, M., Velez, S. (2011). *Les facteurs de réussite scolaire : étude du point de vue des enseignants en REP et hors REP*. [Travail de mémoire, université de Genève, 2011]. Récupéré de UNIGE <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16953>
- Alvarez, C (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*, Editions les Arènes, Paris, France.
- Beuchat, A., Girardin, M., Malfroy, S., Meirieu, P., Petignat, P., Petitjean, D. et Quadroni, D. (dir.) (2000). *Ils ont voulu changer l'école, Histoires des pédagogues actifs dans le Jura, 1950-1970*. Mémoires d'Ici, Editions ALPHIL, Neuchâtel, Suisse.
- Bissonnet, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative*. Les presses de l'Université Laval, St-Nicolas, Canada.
- Bouffart, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves au primaire*, Fonds Québécois de Recherche pour la société et la culture, Montréal, Canada.
- Boushey, G. et Moser, J. (2015). *Les 5 au quotidien*. Editions La Chenelière, Montréal, Canada.
- Brunet, A. (2005). *École, vers le déclin?* Little Big Man Editions, Paris, France.
- Clément, A. (2015). *Éducation physique et instruction militaire préparatoire dans la Suisse de l'Entre-deux-guerres*, Fribourg, Suisse, repéré à https://doc.rero.ch/record/257778/files/Clement_Arnaud.pdf
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), PISA 2015: un redémarrage avec des points d'interrogation, Communiqué de presse du 6.12.2016, repéré à l'adresse <http://www.edk.ch/dyn/30195.php>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), Plan d'études romandes (PER), 15 août 2008, repéré à <https://www.plandetudes.ch/per>

- Dehaene, S. (2013). *Les quatre piliers de l'apprentissage, où ce que nous disent les neurosciences*, Paris Innovation Review, repéré à <http://parisinnovationreview.com/2013/11/07/apprentissage-neurosciences/>
- Direction Générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), Coursus scolaire, État de Vaud, septembre 2015, publication repérée à <http://vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/cursus-scolaire/>
<http://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/contenus-denseignement/grille-horaire/>
- Dubouloz, C. (2016). *Les responsables scolaires suisses contestent le dernier test PISA*, Le temps, 6 décembre 2016, Récupéré de <https://www.letemps.ch/suisse/2016/12/06/responsables-scolaires-suisse-contestent-dernier-test-pisa>
- Fradette, A., et Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples: point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 293 : 589–607.
- Galand, B. (2016). *Réussite scolaire et estime de soi*. Sciences humaines , numéro Hors-série n°5, repéré de https://www.scienceshumaines.com/reussite-scolaire-et-estime-de-soi_fr_14911.html
- Galant, B., Philippot, P. et Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse à multi-niveaux, *Revue française de pédagogie* (en ligne), 155 avril-juin 2006, repéré de <http://rfp.revue.org/255>
- Genoud, P., Ruiz, G. et Gurtner, J. (2009). Évolution de la motivation scolaire des adolescents: différences selon la filière et le genre, *Revue suisse des sciences de l'éducation*.
- Giroux-St-Denis, C. (1987). Un modèle d'école alternative, projet ouvert d'apprentissage. *Québec français*, 68 : 62–65.

Innovation en éducation. (2017). *Le Danemark, une pédagogie basée sur l'empathie*, repéré à <http://www.innovation-en-education.fr/wp/le-danemark-une-pedagogie-fondee-sur-lempathie/>

Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) du 7 juin 2011, Le Grand Conseil du canton de Vaud vu l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Harmos), projet de loi présenté par le Conseil d'État entré en vigueur le 1^{er} août 2013

Schmitz, J., Freny, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. et Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université, *Revue Française de pédagogie*, p. 43 à 61, Repéré de <https://rfp.revues.org/2217>

Van Heacht, A. (2012). *Crise de l'école, école de la crise*, Éditions L'Harmattan, Paris, France.

Marquis, A. (2016). *Analyse argumentative de discours pédagogiques au regard de la réussite scolaire*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, repéré de <http://www.archipel.uqam.ca/9076/1/M14368.pdf>

Meirieu, P. (2009). Faut-il en finir avec la pédagogie? Conférence du 22 novembre 2008, Toulouse, récupéré du site https://www.meirieu.com/ARTICLES/grep_pedagogie.htm

Plante, I (2015). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe, *Revue canadienne de l'éducation*, 35, p. 252- 283

Wilkinson, K. et Nadeau, M. (2010). La dictée 0 faute : une dictée pour apprendre. *Revue Québec français*, 156, Hiver, 2010, p. 71–73. Poésie contemporaine Enseigner la grammaire : d'hier à aujourd'hui.

Annexes

Figure 1- Coursus scolaire vaudois

CERTIFICAT DE FIN D'ÉTUDES DE LA VOIE GÉNÉRALE			CERTIFICAT DE FIN D'ÉTUDES DE LA VOIE PRÉGYMNASIALE			
degré secondaire I	14-15 ans	11S	troisième cycle voie générale <small>[deux options de compétences orientées métiers¹, dont une à choix/enseignement du français, des mathématiques et de l'allemand dispensé en deux niveaux]</small>	troisième cycle voie pré-gymnasiale <small>[choix d'une option spécifique parmi économie et droit, italien, latin ou mathématiques et physique]</small>	11S	14-15 ans
	13-14 ans	10S			10S	13-14 ans
	12-13 ans	9S			9S	12-13 ans
degré primaire	11-12 ans	8P	deuxième cycle primaire		8P	11-12 ans
	10-11 ans	7P			7P	10-11 ans
	9-10 ans	6P			6P	9-10 ans
	8-9 ans	5P			5P	8-9 ans
	7-8 ans	4P			4P	7-8 ans
	6-7 ans	3P			3P	6-7 ans
	5-6 ans	2P			2P	5-6 ans
	4-5 ans	1P			1P	4-5 ans
				premier cycle primaire (dont l'école enfantine)		

scolarité obligatoire

Source : DGEO (2015), Coursus scolaire vaudois

Figure 2- Grille horaire

Domaines		Disciplines	Ecole enfantine		3-4P
			1P	2P	
Médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC)	Langues	Français	20%	30%	10
	Mathématiques et sciences de la nature	Mathématiques	10%	20%	5
		Sciences de la nature			
	Sciences humaines et sociales	Histoire – Ethique et cultures religieuses	5% (CE ¹)	10% (CE)	4 (CE)
		Géographie			
	Arts	Arts visuels			2
		Musique	13%	13%	2
		Activités créatrices et manuelles			2
	Corps et mouvement	Education physique	17%	12%	3
	Apprentissages fondamentaux			35%	15%
Total			18	26	28

¹ Connaissance de l'environnement

Source : DGEO (2015), grille horaire

Tableau 1- Tableau présentant le nombre de travaux significatif exigés

Cadre Général de formation

Années et cycles concernés	Nombre de périodes d'enseignement hebdomadaire	Nombre minimum de travaux significatifs au premier semestre	Nombre de travaux significatifs par année
3 ^e et 4 ^e années (premier cycle primaire)	2 périodes	1 TS	3 ¹ à 6 TS
	3 à 4 périodes	2 ¹ TS	4 ¹ à 8 TS
	5 périodes et plus	2 ¹ TS	6 ¹ à 10 TS
5 ^e à 8 ^e année (deuxième cycle primaire)	1 à 2 périodes	2 TS	4 à 8 TS
	3 à 4 périodes	3 TS	6 à 10 TS
	5 périodes et plus	3 TS	8 à 12 TS
9 ^e à 11 ^e année, classes de raccordement et de rattrapage (degré secondaire)	1 période	1 TS	3 à 6 TS
	2 périodes	2 TS	4 à 8 TS
	3 à 4 périodes	3 TS	6 à 11 TS
	5 périodes et plus	4 TS	8 à 14 TS

Nombre de travaux significatifs d'une discipline par semestre et par année scolaire

Source : CIIP (2008), PER, page 11

EXEMPLE