

Quand les élèves font la loi... : mise en place de la pédagogie institutionnelle dans une classe de CE2

Violaine de Ladoucette

▶ **To cite this version:**

Violaine de Ladoucette. Quand les élèves font la loi... : mise en place de la pédagogie institutionnelle dans une classe de CE2 . Education. 2015. dumas-01177146

HAL Id: dumas-01177146

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01177146

Submitted on 16 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ECOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS

QUAND LES ELEVES FONT LA LOI…

Mise en place de la pédagogie institutionnelle dans une classe de CE2

Violaine de LADOUCETTE
Professeur des écoles
Groupe A

Isabelle PANDAZOPOULOS
Directeur de mémoire

Année 2014-2015

Mots clés :
Pédagogie Institutionnelle, classe coopérative, institutions

Remerciements

Dans un premier temps, je remercie Mme PANDAZOPOULOS d'avoir accepté de diriger ce mémoire et de m'accompagner tout au long de la réflexion de cet écrit. Elle a su m'apporter, et j'en suis infiniment reconnaissante, l'aide et les conseils nécessaires à la mise en place de la pédagogie institutionnelle dans ma classe.

J'adresse également mes remerciements à Mme HEGUIAPHAL. Lors de ses visites, elle m'a donné un grand nombre de conseils pour que je puisse améliorer ma manière d'enseigner.

Je n'oublie pas de remercier mes collègues de l'école, et tout particulièrement Jérôme et Alexis qui auront accepté de se lancer à mes côtés dans la grande entreprise qui est de mettre en pratique la pédagogie institutionnelle. Merci également à Rachel et à tous les collègues pour leur travail, et leur partage.

Mes remerciements s'adressent enfin aux 22 élèves de CE2A : si les premiers mois en classe ont été difficiles, ils ont aussi su me faire confiance en acceptant de vivre cette incroyable expérience.

Table des matières

REMERCIEMENTS **1**

INTRODUCTION **3**

I. LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE AU SERVICE DU GROUPE CLASSE: LES INSTITUTIONS STRUCTURANTES. **6**

A. A LA DECOUVERTE DE LA NECESSITE D'UN CADRE 6
B. QU'EST CE QUE LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE ? 11
C. LA MISE EN PLACE DE LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE DANS MA CLASSE. 15
a. Le premier conseil *15*
b. La mise en place des autres institutions *16*
c. Ce que permettent les institutions *18*

II. LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE AU SERVICE DE L'ENSEIGNANT **21**

A. LA MISE EN PLACE DE LA DIFFERENCIATION 21
B. L'EVALUATION ET LE SUIVI DES ELEVES 25
C. LA CONSTITUTION DES GROUPES DE DIFFERENTS TYPES 27
a. Les groupes de niveau *28*
b. Les groupes de besoin *28*
c. Les équipes de vie *29*

CONCLUSION **30**

ANNEXES ..... **I**

A. BIBLIOGRAPHIE I
a. Textes officiels ..... *I*
b. Ouvrages d'un auteur ..... *I*
c. Articles ..... *I*
d. Sites ..... *II*
e. Autres ..... *II*
B. TIRADE DE MADAME-LA-BONNE-INSTITUTRICE-DE-BANLIEUE III
C. RECIT DU PREMIER CONSEIL DES ELEVES (MERCREDI 12/11/2014) IV
D. OUTILS POUR PREPARER LE CONSEIL IX

Introduction

« *Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile,*
c'est de tout faire en ne faisant rien. »
Jean Jaques Rousseau.

Rien ne laissait présager que je serai aujourd'hui professeur des écoles, enseignante dans une classe de 22 élèves parisiens âgés de 9 ans, et ce choix de vie en aura surpris plus d'un !
Scientifique dès mon entrée au lycée, une fois le bac en poche je suis entrée en classe préparatoire Physique-Chimie et Sciences de l'Ingénieur, avant de me spécialiser en Physique-Chimie en deuxième année. J'ai finalement renoncé à intégrer une école d'ingénieur pour m'orienter vers un parcours universitaire dans le but de préparer le CAPES de Physique-Chimie. Après avoir obtenu ma licence à l'Université Pierre et Marie Curie (Paris VI), j'ai été admise à suivre les cours de l'école Normale Supérieure de la rue d'Ulm en Master de recherche en Chimie. Au cours de ce Master, j'ai été amenée à partir au Canada pour effectuer un stage en laboratoire de 6 mois. C'est grâce à cette expérience que je me suis rendue compte que je ne m'épanouirai pas dans un milieu de chercheurs, mais surtout, en côtoyant une professeur des écoles Canadienne, j'ai découvert ce métier et l'ai adopté. Kellie enseignait en petite section de maternelle, dans une école qui fonctionnait en pédagogie Montessori. Elle se demandait sans cesse comment aider les enfants à grandir dans les apprentissages par le jeu, comment mobiliser leurs désirs, et comment faire en sorte qu'ils éprouvent du plaisir à venir à l'école. Difficile par la suite de poursuivre une scolarité qui ne me plaisait pas. Mais au cours de mon Master 2, j'ai intégré l'équipe de la Main à la Pâte pour intervenir auprès d'enseignants de maternelle en les aidant à mettre en place des expériences scientifiques. J'ai au cours de cette même année préparé le Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles que j'ai obtenu à l'été 2014.
C'est au sein d'une école du 18ème arrondissement de Paris, appartenant à la circonscription de la goutte d'Or (18B) que j'ai débuté mes années d'enseignement. Située dans une Zone d'Education Prioritaire, l'école D. fait partie du Réseau Réussite Scolaire. Elle accueille 241 élèves dont la plupart est issu de la deuxième génération d'immigrés, de parents originaires de l'Afrique du Nord, de l'Afrique sub-saharienne, d'Europe de l'Est ou d'Asie. Leurs familles ont en général des revenus modestes, avec des écarts allant de parents vivant dans une extrême pauvreté aux classes moyennes. Un certain nombre de ces enfants souffrent de problèmes familiaux (divorces, violence conjugale, familles mono-parentales), d'autres sont des réfugiés politiques. L'école D. est une école privilégiée du quartier dans la mesure où,

grâce à la stabilité des équipes de maternelle et d'élémentaire, une certaine mixité s'est développée, bien plus que dans les autres écoles du quartier.

L'école est constituée de 12 classes dont une d'UPE2A. La mission de cette dernière est d'accueillir des élèves allophones, et de leur permettre d'intégrer le plus rapidement possible le cursus ordinaire en leur enseignant de manière intensive le français en tant que discipline, mais aussi en tant que langue instrumentale des autres disciplines.

L'équipe enseignante, s'est fixée trois objectifs axés sur la réussite des élèves de l'école pour les années 2013 à 2016.

1er objectif : la maîtrise de la langue favorisée par l'enrichissement du vocabulaire,

2ème objectif: le sens donné aux apprentissages,

3ème objectif: l'acquisition de compétences sociales et civiques au sein d'une collectivité. Il est le fil conducteur des actions mises en œuvre dans les classes. Les projets de classe tels les classes de découvertes s'y inscrivent naturellement. Les objectifs de communication, d'expressions, de développement de la curiosité scientifique et technologique, d'autonomie, de méthodologie et de socialisation y sont communs.

La classe de CE2A de l'école m'a été confiée à mi-temps pour l'année scolaire 2014-2015 et l'autre partie du mi-temps a été assurée par un collègue tout juste titularisé. Elle était constituée de 22 élèves (10 garçons, 12 filles) dont 1 était issue de la classe d'UPE2A. Parmi les 5 élèves ayant 1 à 2 ans de retard, 2 avaient déjà effectué un CE2 dans l'école ou ailleurs. Le niveau de la classe était très hétérogène puisque certains étaient en grande difficulté. Parmi mes élèves on pouvait trouver des élèves non-lecteurs, des élèves dysorthographiques, ou encore des élèves n'ayant pas acquis le système de numération. Très rapidement dans la classe s'est développé un phénomène de bande, avec un leader pouvant être très violent avec ses camarades, mais aussi avec les adultes : certains parents se sont plaint que leurs enfants étaient victimes de harcèlement.

Dans un tel contexte, j'ai eu énormément de difficultés à mettre en place un cadre propice à l'épanouissement de tous les élèves et à différencier mes enseignements au point que tous les élèves puissent progresser selon leurs capacités.

Le pédagogue Philippe Meirieu énonce le postulat suivant : tous les enfants sont éducables. Si ce constat est probablement scientifiquement faux, il ajoute qu'il est d'un point de vue éthique, juste et indispensable. C'est en faisant sien ce postulat que l'enseignant va chercher à développer des moyens pédagogiques pour aider chaque enfant à apprendre et à grandir.

Ce que j'appelle la pédagogie, c'est ce travail incessant pour construire des médiations qui vont donner à l'autre des appuis qui vont lui permettre de grandir. Je dois créer des situations qui vont amener l'individu à s'engager lui-même, parce que j'aurais mis en place des dispositifs grâce auxquels il se sera mis en jeu, c'est-à-dire en je. Je fais pour qu'il fasse. Faire tout, mais ne rien faire que l'autre ne fasse, c'était déjà dans L'Emile de Rousseau.[1]

Par hasard, j'ai expérimenté lors de mes premières années de scolarisation la pédagogie Montessori. En respectant mon rythme et mes capacités d'apprentissage, en proposant des activités ludiques que je pouvais pratiquer de manière autonome, cette méthodologie a largement encouragé ma curiosité et ma volonté de gagner en autonomie, notamment grâce à la lecture. Cela m'a notamment permis d'apprendre à lire à 3 ans et demi, me permettant de prendre près de deux ans d'avance sur un cursus normal. Durant mon primaire, le même principe m'a permis de consolider mes acquis, de travailler seule et de continuer à aimer apprendre. Ce même hasard m'a conduit à obtenir un premier poste dans une école dans laquelle certaines enseignantes pratiquaient la pédagogie institutionnelle.

C'est pourquoi j'ai décidé, avec l'aide de ma tutrice qui connaissait bien cette pédagogie, de la mettre en place dans ma classe. Dans l'école d'aujourd'hui où les problématiques ont changé, où la limite et les règles sont trop souvent questionnées, comment cette pédagogie permet-elle d'instaurer un cadre structurant et sécurisant tout en étant au service de l'hétérogénéité des élèves ? Cet exposé a pour objectif de démontrer que la pédagogie institutionnelle a largement répondu à mes questionnements de débutante et a contribué à me professionnaliser, à construire l'enseignante que je suis aujourd'hui.

Je présenterai donc dans un premier temps, comment, par l'organisation spécifique de l'espace et du temps dans la classe, un certain nombre de difficultés que je rencontrais à la rentrée a été résolu. Cette même organisation, nous le verrons par la suite, pourra par la même occasion être au service de la prise en charge de l'hétérogénéité de ma classe.

[1] Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. *Les Cahiers Dynamiques*, *43*(1), 4-9

I. La pédagogie institutionnelle au service du groupe classe: les institutions structurantes.

Elevée à l'école caserne, élève sage et travailleuse, je n'ai jamais vraiment éprouvé un certain malaise en venant à l'école. J'étais même plutôt heureuse de retrouver des amis et de venir apprendre plein de nouvelles choses. Mais je me suis rendue rapidement compte que ce n'était pas le cas de mes élèves parmi lesquels certains ne parvenaient pas à rester assis plus de 20 minutes. Rien ne semblait les intéresser dans la classe, et j'avais énormément de mal à les mettre au travail. Sofiane se comportait comme si il était seul en classe, Amine comme si son métier était de faire rire ses camarades, Mickaël provoquait ses camarades parce qu'il aimait les bagarres, Rafaël s'asseyait dans son coin et prétextait des moqueries de la part de ses camarades, Oscar écrivait un langage qui m'était aussi familier que les hiéroglyphes, cassait tous les stylos et peignait sur sa table avec l'encre qu'il récoltait. Si j'ai rapidement compris qu'il fallait que je mette en place des outils qui permettraient que tous soient en sécurité dans un premier temps, pour qu'ils puissent s'épanouir et apprendre à vivre dans la société que constitue une classe, c'est auprès de la pédagogie institutionnelle que j'ai pu puiser de l'aide.
La mise en place d'institutions m'a permis de m'affranchir d'un certain nombre de problèmes liés à la gestion de classe que je ne rencontre plus à ce jour.

> Que sont les institutions ? Comme l'énonce Jean Oury, il s'agit de *«l'institution de systèmes de médiation dans lesquels les personnes ne sont plus simplement face à face, mais parlant de quelque chose qui existe et œuvrant sur quelque chose qui existe en dehors d'eux et dont ils sont responsables.»*

A. A la découverte de la nécessité d'un cadre

Le 22 septembre 2014, j'ai rencontré les 22 élèves qui constituaient ma classe. Première journée, premiers problèmes, premières bagarres et premières histoires. Je me souviens du retour de la cantine où il m'était impossible d'obtenir un rang digne de ce nom. Mickaël s'était battu dans la cour pour une histoire de foot, il serrait les poings, tremblait et soufflait très fort. J'étais désemparée, tous mes collègues étaient montés avec leur classe, mes élèves continuaient à jouer, et Mickaël ne parvenait pas à retrouver son calme. Je haussais la voix, leur faisait peur, imposait le silence dans les couloirs, m'arrêtait toutes les trois marches pour faire taire les bavards. Quinze minutes pour remonter en classe après la sonnerie, quinze

longues et pénibles minutes pour retrouver une classe agitée que j'ai eue du mal à contenir jusqu'à 15h. Lorsque la fin de cette première journée a sonné, j'étais épuisée, et j'avais fait la rencontre de Mickaël et des autres.
Le même schéma se reproduisit les trois jours suivants avec mon collègue, et pendant plusieurs semaines par la suite. Nous nous sommes retrouvés un jour d'Octobre pour travailler ensemble, avons beaucoup parlé de nos élèves et de leurs attitudes en classe en ce début d'année.

Mickaël, 10 ans est un garçon qui suscite l'admiration et la crainte de ses camarades : il joue très bien au foot, est très musclé et se bat très souvent, violemment. Il est agité en classe, et se met souvent en colère si il est contrarié. Il devient alors très difficile à gérer : il renverse sa table, jette violemment sa chaise, serre les poings et souffle fort. Les colères peuvent être déclenchées par une situation qu'il trouve injuste, par une remarque d'un camarade ou d'un enseignant. Mickaël n'aime pas se savoir en situation d'échec. Et pourtant, son niveau est très faible. Il est petit-lecteur, confond tous les sons complexes en dictée et n'a pas acquis le système de numération. Il semble se désintéresser de tous les apprentissages, et cherche par tous les moyens à dessiner des loups dans son carnet de dessin. S'il est difficile à raisonner lorsqu'il est en colère, il arrive cependant à parler une fois qu'il est redevenu calme. Il sait analyser ce qui l'a mis dans cet état, et répète souvent qu'il essaye de contrôler sa violence mais qu'il n'y parvient pas.

Rafaël, 9 ans est un élève très intelligent mais qui est sans cesse perdu dans ses pensées. Il s'agite en permanence, rechigne à se mettre au travail, et préfère jouer avec son matériel. Dans la cour, il joue seul, et a très peu d'échanges avec les élèves de son âge. Il sollicite souvent les adultes auprès desquels il peut se confier. Il attire leur attention en imaginant souvent des drames qui ont lieu dans la cour, et auxquelles il accorde trop d'importance. Les temps qui suivent les récréations sont ainsi rendus très difficiles. Il travaille peu à l'écrit et ne prend pas la parole devant le groupe, il craint le regard des autres élèves et se plaint souvent d'être victime de moquerie. Il peut avoir des réactions très infantiles (il lui arrive de s'asseoir dans un coin de la classe pour montrer son mécontentement, ou d'essayer de quitter la salle). Les premières évaluations révèlent des résultats très hétérogènes dans chaque domaine, comme si Rafaël n'arrivait pas à fixer son attention sur une même tâche dans la durée. Il aime lire et dessiner, et s'intéresse énormément à des phénomènes naturels comme les éruptions ou les tremblements de terre.

Oscar, 9 ans a de très grosses capacités, mais est limité par sa très grande difficulté à écrire de façon lisible. Cela lui demande un tel effort qu'il ne soigne absolument pas le contenu de son écrit (l'orthographe, la structure des phrases). Il est par conséquent très difficile à évaluer à l'écrit et pourtant, il a souvent des remarques très pertinentes à l'oral. Lors des dictées négociées par exemple, il est très souvent capable d'argumenter pour expliquer pourquoi telle orthographe est la bonne ; cependant sa dictée écrite sur son cahier est désolante. S'il s'agite en permanence autour de sa chaise, il écoute et participe aux apprentissages. Son esprit vagabonde souvent, mais il est tout de même capable de rester concentré et minutieux sur une tâche : je l'ai vu appliqué sur ses deux pages d'écriture quotidienne, ou sur la rédaction d'une histoire qu'il voulait raconter à la classe. J'ai placé sa table dans un coin (entre le mur et un meuble de classe) pour limiter son espace. Depuis, il gesticule moins et son écriture s'améliore.

Amine et Tanguy, 9 ans sont des élèves brillants qui réussissent dans tous les domaines. Néanmoins, ils n'apportent tous deux aucun soin à leur travail : ils n'utilisent jamais de règles pour souligner, ne respectent pas le code de présentation, et le fait d'arracher les pages de leur cahier n'a aucun impact sur eux. Les parents ont été convoqués afin de leur montrer le travail de leurs enfants, ils n'ont pas non plus daigné soigner leurs productions. Ils ont souvent des comportements perturbateurs : Amine aime faire rire ses camarades, et Tanguy a du mal à se positionner par rapport aux adultes. Ils sont en admiration devant Mickaël et obéissent à ses ordres dans la cour. Ils ont pour mission de lui rapporter les incidents qui se produisent pendant les récréations pour que Mickaël puisse les régler par la violence. Ils ont surtout peur de lui et peur de se retrouver seul sans lui : « si on part de la bande de Mickaël, avec qui on va jouer ? » nous ont-ils dit.

Sofiane 8 ans est l'élève le plus jeune de la classe. Il est très soigneux et appliqué, performant à l'oral, à l'écrit, connaît beaucoup de choses en avance sur le programme, mais est insupportable : insolent avec les adultes, moqueur avec ses camarades, menteur. Il a l'intelligence de la situation : il sait exactement quoi raconter à qui pour pouvoir s'en sortir sans trop de problème. Ainsi il raconte qu'il se comporte ainsi parce que Mickaël le lui ordonne. Comme Amine et Tanguy, il a longtemps été sous l'influence de ce dernier, et s'est beaucoup plaint de sa violence auprès de ses parents. Sofiane a à juste titre été victime de cette violence pendant un temps, mais il continue toujours à se plaindre injustement auprès de sa mère. Les adultes de l'école témoignent que désormais, c'est lui qui semble rechercher

l'attention de Mickaël et qu'il le provoque. Il est très fort en foot et peut donc rivaliser avec le mythe de Mickaël dans la cour. En classe, impossible de lui faire respecter les règles de vie : il parle en coupant la parole, se lève, se balance sur sa chaise malgré ses multiples chûtes. Il rigole de ses camarades, mais il n'accepte ni ne supporte les remarques de ses pairs qu'il accueille avec des torrents de larmes.

Elina, 11 ans est arrivée en France il y a deux ans avec sa famille ; ce sont des réfugiés politiques qui ont vécu vraisemblablement des atrocités liées à la guerre. Elina et son grand frère sont profondément marqués par leur passé. Ce qui explique peut-être qu'elle peut aussi bien avoir une attitude de grande sœur avec les élèves moins âgés de la classe, que des gestes violents sans raison avec ces mêmes élèves qu'elle apprécie. A son arrivée en cours d'année scolaire, elle a été inscrite en UPE2A mais son niveau ne lui permettait pas de rejoindre une classe ordinaire à la rentrée suivante. Elle a donc été scolarisée une deuxième année en UPE2A pour l'enseignement du français, et en CE2 pour les mathématiques. Elle a malgré tout de grandes lacunes dans tous les domaines. Elle refuse la plupart du temps de se mettre au travail, dessine des personnages, regarde les images de livres qu'elle cache dans son casier. Son français est très approximatif, elle ne lit que très peu (elle déchiffre) et elle n'a pas acquis le système de numération. Mais elle ne dérange pas la classe : elle s'occupe seule.

Kévin, 10 ans, est scolarisé dans l'école depuis le CP qu'il a redoublé. Toutefois, son français est très approximatif, il a un niveau très faible en lecture, dit ne pas comprendre ce qu'il lit et n'est donc absolument pas autonome. Son orthographe est phonétique, mais il confond tout de même les sons complexes qu'il n'arrive ainsi pas à encoder. Son niveau en mathématiques est tout aussi faible, il n'a pas compris le système de numération, et ne parvient pas à reproduire les techniques opératoires sur des nouveaux exercices. Il se désintéresse des apprentissages qu'il juge hors de sa portée, il discute avec ses voisins, joue avec ses billes, regarde des livres dans sa case et fournit le minimum de travail demandé.

« Tu as une classe difficile. Il va falloir différencier et les tenir ! » Cette parole qu'on m'a tenue m'a longtemps marquée : je ne voulais pas devenir une de ces enseignantes de l'école caserne, à cheval sur la discipline et les règles de vie. Pourtant, au cours des premières semaines qui ont suivies la rentrée, pour « tenir la classe », j'avais dicté mes règles aux élèves, leur demandait de les apprendre et de les intégrer et les affichais à gauche du tableau afin qu'ils puissent les avoir sans arrêt sous les yeux.

Il faut lever la main pour demander la parole.

Il faut écouter ses camarades qui parlent.

Il est interdit de se balancer.

Il est interdit de se lever sans permission.

Il est interdit de se déplacer dans l 'école seul et sans badge de circulation.

Il est interdit de se battre dans la cour.

Mais eux ? Comment avaient-ils envie de travailler ? Qu'étaient-ils prêts à accepter ? Alors que je faisais ma première rentrée et que je ne connaissais pas grand chose de plus à la vie d'une classe que mes propres souvenirs d'élèves ou mes quelques observations, j'avais imposé à mes élèves des règles, avec des mots qui ne leur appartenaient pas et je n'avais jamais pris en compte leurs désirs. Comment donc ai-je pu croire qu'ils puissent se sentir concernés par cette vie de classe que je tentais de mettre en place ? Comment ai-je pu prétendre qu'ils aient acceptés les règles que je leur avais imposées comme s'il suffisait de les énoncer pour qu'elles soient intégrées et appliquées ? Evidemment, mes règles n'étaient pas les leurs, et j'avais sans cesse des élèves qui parlaient sans y avoir été invité, des élèves qui se déplaçaient sans autorisation, des élèves qui se battaient. Ils connaissaient mes règles, mais impossible pour eux de se les approprier et de les vivre. Les vacances de la Toussaint ont passé et nous n'avions toujours pas réussi à trouver un mode de fonctionnement, une manière de travailler ensemble. Mais l'illusion que mon autorité naturelle et l'autorité qui était liée à mon statut de professeur étaient suffisantes pour gérer une classe s'est envolée. J'aurais pu me transformer en sorcière ou en policière, j'aurais pu terroriser mes élèves pour les faire rentrer dans le cadre que j'avais bâti. Mais je ne le voulais pas, au contraire, je cherchais un autre moyen d'instaurer un climat de classe propice aux apprentissages.

Parmi les garçons aux comportements difficiles, les moins téméraires flirtaient avec la limite de ce que je tolérais dans la classe : Sofiane était insolent, mais s'excusait dès lors que je le menaçais de convoquer ses parents, Tanguy et Kamil fondaient en larmes en m'expliquant que leurs parents les frapperaient si j'écrivais un mot dans leur carnet de correspondance. Les plus courageux comme Amine et Mickaël me disaient ouvertement qu'ils n'avaient que faire de mes lois.

« *Si la loi n'est pas construite, la violence resurgit ailleurs* »[2], dans les couloirs, dans les cours enseignés par d'autres professeurs et dans la cour : il me fallait soigner réellement le milieu. Je demandais de l'aide à l'école, et lorsque mes collègues me conseillaient de

[2] Meirieu, P. (1995) Freinet et les sciences de l'éducation. *Conférence donnée au Colloque sur Célestin Freinet à Sophia Antipolis.*

m'inspirer de la pédagogie institutionnelle, je rencontrais dans mes lectures Fernand Oury, l'instituteur qui s'est interrogé sur cette question dont il a fait son œuvre et qui est devenue mienne : comment aider des jeunes à construire une loi qui leur permette d'apprendre et de grandir ? Pour que les élèves intègrent la loi qui va leur permettre de vivre, Fernand Oury, en s'appuyant sur les travaux que son frère psychanalyste Jean a mené dans sa clinique de La Borde, préconise de mettre en place avec eux des institutions sociales internes, de médiations permettant de mettre à distance les émotions. Instituées collectivement, elles vont permettre de déstructurer la dualité du rapport traditionnel entre le maître et l'élève, et de le restructurer, dans un champ devenu institutionnel et éducatif, autour de la généralisation des échanges dans le groupe classe. La classe devient alors une véritable petite société, dans laquelle on ne peut vivre librement sans règle.

B. Qu'est ce que la pédagogie institutionnelle ?

La pédagogie institutionnelle naît de la pratique de son chef de file Fernand Oury dans une classe de Nanterre des années 1960. Sa rencontre avec Célestin Freinet quelques années plus tôt va transformer ses rêveries pédagogiques en réalités. Dès lors qu'il se refuse à devenir un enseignant de l' « école-caserne », concept contre lequel il va lutter tout au long de sa carrière, il cherche à créer des classes dans lesquelles « autre chose devient possible ». « *Garder, faire taire, aligner, faire taire : c'était contraire à mon éthique personnelle* »[3] confesse t'il. Rappelons que l'école de années 1950 était confrontée à une démographie croissante ; les soucis de gardiennage lors des récréations, l'obsession pour le respect du règlement et la discipline prenaient le pas sur les soucis plus lointains d'éducation. Dans sa volonté de proposer une alternative à l'école caserne et parce qu'il est convaincu que chaque enfant est différent (les élèves viennent en classe avec des besoins et des capacités qui leur sont propres, mais aussi avec des histoires personnelles), Fernand Oury va proposer à ses élèves une organisation qui permet à chacun de grandir à son rythme, dans une classe qui est forcément hétérogène. Il veut établir, créer et faire établir des règles de vie dans la classe et dans l'école. Selon lui, en classe il n'y a pas de problèmes de discipline, il n'y a que des problèmes d'organisation.

La pédagogie institutionnelle repose sur un trépied qui assure l'équilibre et la stabilité de la classe, et le matérialisme en constitue le premier axe. La référence au marxisme ou au travaux

[3] CD d'entretiens de Fernand et Jean OURY avec Michel AMRAM et Danielle SIVADON en supplément à la revue *Institutions*. Fernand OURY, «Institutions: de quoi parlons-nous?» et «Pédagogie institutionnelle et psychiatrie», *Institutions*, 2004, n°34, p. 11-13 et 27-36

de Makarenko est évidente : la pédagogie de Fernand Oury est une pédagogie matérialiste au sens où l'élève, s'appropriant un outil de production concret (l'imprimerie), contrôle le produit de son travail et participe à l'organisation sociale de sa production. Il s'agit en fait de proposer des activités mobilisant le désir de l'enfant. Elle utilise très largement les techniques mises au point par Célestin Freinet (1896 – 1966) au sortir de la première Guerre Mondiale (journal scolaire, correspondance, sortie-enquête, organisation coopérative de la classe).

Les dynamiques du groupe alimentent le deuxième axe du trépied : Fernand Oury affirme qu'il existe dans le groupe classe, des phénomènes dynamiques qui ne peuvent se réduire à la somme des individus constituant le groupe. Phénomènes de leader, prises de pouvoir, soumission, bouc-émissaire, agression, jeux d'alliances… autant de phénomènes qui créent des sous-groupes et qui provoquent soit des aspects bénéfiques sur l'ensemble du groupe, soit des conflits. Ces éléments doivent être élucidés par l'enseignant. Ce groupe est considéré comme un agent d'éducation par Fernand Oury. Il met en place des médiations que sont les équipes de travail, les responsabilités, la loi, les règles afin de ne pas s'enfermer dans un face-à-face maître élève.

Vasquez et Oury énoncent enfin l'hypothèse que l'inconscient existe dans le groupe et dans la classe et cela constitue le troisième axe du trépied (il se manifeste par des symptômes tels que les conflits, les troubles du comportement, l'agressivité ou les blocages). Ils repensent alors la classe coopérative à la lumière des travaux de Freud : elle est le lieu d'échanges et de rencontres, elle suscite des phénomènes de transfert et d'identification. Il faut tenir compte de l'inconscient pour ne pas nuire.

Cependant, même si l'inconscient est une notion intéressante qui pose la question de la place du sujet et du désir dans la classe, elle relève de la psychologie plus que de la pédagogie. C'est pourquoi, sans aucune formation dans ce domaine, et dans la mesure où je ne suis que pédagogue, j'ai choisi de laisser de côté cet axe du trépied et de considérer la pédagogie institutionnelle comme une organisation et un ensemble d'outils très efficaces pour construire le cadre de travail de ma classe.

Dans un de leurs ouvrages, Fernand Oury et Aïda Vasquez nous proposent une définition de leur pédagogie :

> *La pédagogie institutionnelle est un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives. Elle place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité. Ces situations souvent*

anxiogènes – travail réel, limitation de temps et de pouvoir – débouchent naturellement sur des conflits qui, non résolus, interdisent à la fois l'activité commune et le développement affectif et intellectuel des participants.[4]

Nous pouvons encore la définir comme un ensemble de médiations qui articulent le désir de faire de l'élève et la loi nécessaire à toute vie sociale. Elle repose sur une organisation particulière du temps et de l'espace de la classe que Fernand Oury appelle institutions. Francis Imbert, les définira plus tard comme étant « *l'ensemble des règles qui déterminent ce qui se fait et ce qui ne se fait pas »*[5]. Il s'agit de l'ensemble des choses qui sont instituées dans la classe : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun en fonction de son comportement et de ses possibilités, des responsabilités, des rôles, des réunions etc… Voici un aperçu des différentes institutions qui régissent la vie du groupe classe :

Le conseil est la « clé de voûte » des institutions de la classe : il n'existe pas sans elle, et inversement, la classe coopérative perd son sens sans le Conseil. Il est à la fois :

- l'œil du groupe: tous les individus de la classe peuvent voir et savoir ce qui s'y dit ;
- le cerveau du groupe : il est un instrument d'analyse et de critique de ce qui se passe en classe, d'élaboration collective de la loi et de règles de vie, de décisions ;
- le rein du groupe : il permet d'éliminer ce qui entrave la vie du groupe (les conflits, les tensions) ;
- le cœur du groupe : c'est le seul lieu de décision, limité dans l'espace et dans le temps, mais aussi le lieu où sont reconnus les efforts et les progrès.

Le Quoi de Neuf ? est un lieu de parole libre où les élèves, protégés par des lois, peuvent tout dire.

Les ceintures permettent d'organiser la classe en petits groupes de niveaux. Il s'agit d'un nouveau mode de travail basé sur les ceintures de judo dont Fernand Oury est un fervent adepte. Il avait en effet observé la capacité des judokas à coopérer malgré les grands écarts de niveaux qui peuvent exister dans une équipe et transfère ce concept dans la classe coopérative, où la ceinture devient la représentation symbolique d'un niveau maîtrisé correspondant à un ensemble de compétences énoncées. Il y a des ceintures dans les champs disciplinaires mais aussi en comportement, et ces dernières permettent de matérialiser la position provisoire de chacun par rapport aux exigences de la société coopérative. Cette

[4] Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro. (p. 245)

[5] Imbert, F. (2010). *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.

échelle des statuts implique une échelle des exigences car il serait injuste et nocif que le maître exige la même chose de tous les élèves.

Les métiers : il s'agit d'une distribution des tâches, d'un partage du pouvoir entre les enfants d'un groupe qui sont tous égaux en droits. Ils évoluent en fonction des besoins du groupe. Ils permettent que les enfants, se sentant nécessaire à la vie de la classe, s'intègrent au groupe et existent aux yeux des autres.

La monnaie permet de reconnaître le travail (et non la production) de l'élève et de le récompenser avec un salaire qui tient compte des niveaux de chacun. Chaque semaine, les élèves peuvent dépenser leur monnaie pendant le marché. Ils tiennent une boutique dans laquelle ils mettent en vente au prix qu'ils le désirent les objets qu'ils veulent. L'enseignant tient la papèterie et les élèves peuvent s'approvisionner en fournitures scolaires. Grâce à ce système, il n'y a plus de punitions dans la classe, mais des amendes : il s'agit d'infractions aux décisions qui ont été élaborées ensemble. L'enseignant est aussi soumis aux amendes, mais paye ses amendes directement à la caisse de coopérative de la classe.

Mais la monnaie de la classe n'a de sens que si elle peut être utilisée ; et je ne me sentais pas capable d'introduire, à mi temps un système de paiement, d'amendes et de marché. J'ai finalement décidé de ne pas mettre en place cette institution pour ma première année de pédagogie institutionnelle.

Aujourd'hui, le Quoi de Neuf ? ou le Conseil sont des pratiques répandues dans les classes. Souvent ils servent de sas de décompression entre la maison et l'école, ou entre la cour de récréation et la classe, pour ne pas encombrer la vie du groupe des soucis des élèves. Mais un tel emploi des institutions de façon morcelée vide la pédagogie institutionnelle de son sens et perd en efficacité. Ainsi dans ma classe, j'ai choisi de mettre en place petit à petit les métiers, le conseil, les ceintures et le quoi de neuf.

C. La mise en place de la pédagogie institutionnelle dans ma classe.

a. Le premier conseil.

Il a été convenu que le conseil se tiendrait tous les mercredis, après la récréation du matin. Le mercredi 12 novembre 2014 eut lieu le premier conseil de notre classe. Certains élèves, comme Sofiane, avaient déjà vécu des conseils d'élèves au cours de leurs années antérieures. Je m'appuyais donc sur ces élèves pour présider cette première séance. Il faut toutefois ajouter que tous les élèves de la classe ou presque avaient déjà entendu parler du conseil, dans la cour au moins, car plusieurs collègues de l'école pratiquent la pédagogie institutionnelle. Cependant la semaine précédent ce premier conseil, à la suite d'une séance d'aide personnalisée, les élèves experts en ce domaine avaient présenté son rôle et celui des différents outils utilisés pour préparer un conseil. Nous avions aussi lu et discuté ensemble des règles qui régissent un conseil. Tous les élèves les avaient acceptées. Selon ces experts, un conseil était un moment que l' «*on vit en classe entière, et qui permet de parler de la vie de la classe, de tout ce qui va bien et de tout ce qui ne va pas* ». Puis, ces élèves ont présenté à l'ensemble de la classe, de la manière suivante, les outils du conseil, et nous avons décidé de l'endroit où ils seraient installés dans la classe.

- **la fiche de proposition** : elle permet à chaque élève qui le désire de proposer un projet, une activité, une amélioration pour la classe. Pour cela, il s'inscrit sur l'affiche *Propositions*, inscrit la date du jour, et donne un titre à sa proposition.
- **les billets de critiques** : ils permettent de parler des problèmes de la classe. « *Si quelqu'un nous a embêté ou nous a gêné, au lieu de se battre, on peut en discuter en conseil* » disait Ghaïta. Pour cela il faut prendre un billet de critique, écrire son prénom, le prénom de celui qui est concerné, et écrire ce que l'on reproche ou ce qui s'est passé. Ensuite, on sait qu'on en parlera pendant le conseil.
- **les billets de félicitations** : ils permettent de féliciter devant toute la classe un élève ou un groupe de personnes si ils ont fait quelque chose de bien, si ils ont fait des progrès pour améliorer quelque chose dont on a parlé devant toute la classe. Et comme pour les critiques, on écrit son prénom, le prénom de celui ou ceux qu'on félicite et pourquoi on le ou les félicite.

Ils ont de plus précisé qu'il fallait expliquer pourquoi on félicitait ou on critiquait quelqu'un, c'est à ça que servent les lignes *je critique parce que* ou *je félicite parce que*. « *Il faut avoir une bonne raison pour critiquer ou pour féliciter* ! »

En remontant de la récréation, les élèves étaient très excités à l'idée de participer au premier conseil de la classe. Ils ont écrit beaucoup de critiques, de félicitations, de propositions, et je me demandais comment nous pourrons tout gérer en 1h30. Nous nous installons en cercle dans le coin bibliothèque, devant le panneau où sont affichées les critiques et les félicitations. L'ordre du jour du conseil avait été affiché au tableau : propositions, critiques, félicitations, mise en place de règles de vie dans la classe[6].

Les premiers conseils, à l'image du premier, ont été houleux et je sentais toute ma pratique remise en question par des enfants de 8 à 10 ans. Pas facile, dans un premier temps, de laisser les élèves décider de leur vie en classe, pas facile non plus de ne plus être le seul maître à bord du navire. Je possédais un droit de véto si les décisions prises par le conseil me semblaient dangereuses ou inadaptées (ce fut le cas lorsque Kévin proposait sa sortie dans un parc pour s'amuser), mais je voyais petit à petit les élèves prendre en main leur vie de classe, leur vie d'écolier. Je les voyais plus impliqués en classe, plus appliqués sur leurs travaux, plus heureux d'être ensemble. Après quelques mois, Aminata écrit un matin que ce qu'elle préfère à l'école c'est le conseil parce que « c'est un moment où on est tous ensemble, et où on parle de notre classe ». L'ambiance de classe a totalement changé. Tous les élèves n'arrivent certes pas encore à respecter les règles de vie, mais ceux qui restent en difficultés sont aidés et encouragés par l'ensemble de la classe. Rafaël est régulièrement félicité en conseil parce qu'il arrive désormais à se mettre au travail seul et immédiatement. Mickaël se bat beaucoup moins dans la cour de récréation, il utilise les critiques du conseil pour régler les conflits qui peuvent avoir lieu et s'il s'énerve, des élèves de la classe l'emmènent voir un adulte de l école pour qu'il puisse expliquer la raison de sa colère. Ces élèves savent que toute la classe compte sur eux pour progresser afin que la vie collective soit possible et agréable et effectivement, ils progressent tous les jours.

b. La mise en place des autres institutions

❖ Les ceintures

Le postulat de départ de Fernand Oury, sur lequel il a bâti l'ensemble de la pédagogie institutionnelle est qu'en classe, il n'y a pas de problèmes de discipline, il n'y a que des problèmes d'organisation. Il ajoute « *Si par des techniques pédagogiques, on arrive à travailler au niveau et au rythme de chacun, il y a des tas de questions qui se trouvent résolues* ». Mais il ne s'arrête pas à ce simple constat puisqu'il propose, une nouvelle

[6] Voir le récit du Conseil retranscrit en annexe C.

institution, les ceintures que j'ai décidé de mettre en place dès le mois de Novembre. Dans chaque domaine abordé en classe avec cet outil (calcul mental, orthographe, conjugaison, poésie), les élèves débutent tous par la ceinture blanche. Puis, tout au long de l'année, chaque enfant va travailler à son rythme pour préparer le passage à la ceinture plus élevée qu'il pourra demander dès qu'il s'y sentira prêt. Cet entrainement a lieu au cours des heures dédiées au plan de travail, et l'enfant va s'inscrire au tableau de passage de ceinture dès qu'il sent qu'il s'est suffisamment préparer pour relever le défi. En proposant à chaque élève un travail adapté à ses capacités, j'ai ainsi pu mettre en place la différenciation préconisée par le référentiel de compétences des métiers de l'enseignement.

Nous avons aussi mis en place, à partir du mois de Janvier, les ceintures de comportement qui permettent à chaque enfant de bénéficier d'une matérialisation provisoire de sa place dans le groupe classe. Elles se construisent comme les ceintures d'apprentissage : à chaque couleur sont associés une série de droits et de devoirs. Ainsi, chaque élève détient des droits et des devoirs qui sont adaptés à ses besoins et à ses capacités ; il va s'entraîner progressivement à l'apprentissage de la vie collective. Si le conseil juge qu'un élève est apte à devenir ceinture verte, il pourra circuler dans l'école avec une autre ceinture verte, sans être accompagné par un adulte. Lorsque la sonnerie retentit, les élèves se mettent en rang dans la cour, et les ceintures vertes peuvent monter seules en classe. Il en résulte que j'ai un groupe plus restreint à gérer dans les couloirs, dès les vacances de Février, les retours en classe ne posent plus de problème : mes élèves circulent calmement sans gêner les autres classes qui travaillent.

❖ Les métiers

Dans le même temps, nous avons décidé lors d'un conseil de mettre en place des métiers, afin que chaque élève se sentant responsable de la vie du groupe, se responsabilise. Au cours du conseil du mercredi 19 novembre, les élèves ont pu lister tous les métiers qui pourraient rendre la vie de classe plus facile : il faut un élève responsable des lumières, un élève responsable de la propreté, des chefs de rang dans les couloirs, un élève qui écrit la date tous les matins et gère le calendrier de la classe, un élève qui met à jour chaque matin l'emploi du temps, des élèves pour distribuer, d'autres pour ramasser etc… Par la suite, chaque élève a choisi de porter la responsabilité d'une tâche pour le groupe. Si il ne souhaite plus porter cette responsabilité, un élève peut échanger de métier avec un autre, au cours d'un conseil.

Quelques mois plus tard, les élèves peuvent ressentir qu'ils sont un maillon nécessaire et indispensable au bon déroulement d'une journée et à la vie du groupe. Rafaël devenu chef de rang se sent investi d'une vraie mission : celle de guider la classe dans les couloirs. Lui qui

rechignait à se ranger lorsque la cloche sonnait, le fait aujourd'hui bien plus aisément. Mickaël peut aujourd'hui déployer son charisme en classe en étant responsable de la propreté de la salle: en fin de demi journée, il circule entre les îlots de table et veille à ce que tous les papiers soient jetés, et les crayons soient ramassés. Dans son métier, il se met au service de la classe. Il a conscience de l'importance de son métier et est souvent valorisé par ses camarades qui se targuent d'être la classe la plus propre de l'école selon les dames de service. Il est par ailleurs responsable du ballon de foot de la classe : ainsi, dès que la cloche sonne, il doit m'apporter le ballon et de nombreux conflits liés aux fin de récréation s'en sont trouvés résolus. Que ce soit Océane quand elle fait l'appel et anime le conseil, Charline qui est la gardienne des lois lors du conseil ou Mona quand elle décide quelles sont les tables qui sont prêtes à sortir en récréation, ces élèves de nature timide ont pendant la semaine, un moment au cours duquel la classe les écoute et les regarde. A travers l'organisation de la classe coopérative, chaque enfant a ainsi fini par trouver une place, une fonction, un statut au sein du groupe.

- Le Quoi de Neuf ?

Nous avons mis en place le Quoi de Neuf ? dans notre classe le Vendredi après midi. Il s'agit d'un moment de parole personnel et libre qui se déroule toutes les semaines pendant 30 minutes. Les enfants s'inscrivent pour prendre la parole en Quoi de Neuf ? et viennent s'exprimer sur le sujet de leur choix. Grâce aux comptes rendus du Quoi de Neuf ?, je sais que Elina a présenté des tableaux qu'elle a réalisé dans une association extérieure à l'école, Rafaël a pu nous présenter la recette du gâteau au chocolat noir – chocolat blanc qu'il a apporté pour un goûter en classe, Tanguy a apporté et lu un livre « On n'est pas des super héros » qui a été le support d'une réflexion sur les comportements qui peuvent exister dans une cours de récréation.

c. Ce que permettent les institutions

- L'accès à l'autonomie

Les programmes parus au Bulletin Officiel du 19 juin 2008 stipulent que dès le cycle 1, « *les élèves apprennent les règles de politesse et du comportement en société. Ils acquièrent progressivement un comportement responsable et deviennent plus autonomes* ». Un accent tout particulier semble être porté sur l'épanouissement personnel des élèves au cours de leur scolarité car un chapitre entier du socle commun de compétences est consacré à l'autonomie et l'esprit d'initiatives que les élèves doivent acquérir au cours de leur scolarité. L'autonomie

y est présentée comme *« le complément essentiel des droits de l'homme »*. Et pourtant, la dépendance de mes élèves de CE2 est une des premières difficultés à laquelle j'ai été confrontée. Bien que le cadre ait été posé, bien que les règles aient été bien définies et construites avec les élèves, je n'arrivais pas à instaurer un cadre propice aux apprentissages. En effet, une agitation permanente était créée par des élèves comme Rafaël qui ne comprenait pas mes consignes « complexes », Oscar qui se demandait sans arrêt combien de temps il restait avant la prochaine récréation, Aminata qui ne pouvait pas écrire parce que son stylo ne fonctionnait pas, Elina qui avait décidé qu'elle ne lirait pas seule, Kévin qui ne faisait pas vraiment d'effort pour se concentrer sur l'activité en cours, Moustafa qui avait du mal à se sentir exister au milieu du groupe classe et Mona qui avait besoin que je valide chacun de ses actes. Chacun de mes élèves se dispersaient, Sofiane et Amine profitaient de ces moments de flottements pour faire rire la classe, Mickaël se levait pour provoquer ses voisins, Milena et Claire discutaient, et je vivais le retour à une ambiance calme et studieuse comme un véritable chemin de croix. Et chaque semaine le conseil des élèves avait lieu et les élèves qui pénalisaient l'ensemble du groupe faisaient l'objet de longues discussions. Chaque situation qui faisait problème était discutée en conseil et faisait l'objet d'une organisation spécifique, assortie de responsabilités à assumer. Certains ont mis du temps à entendre ce que la classe avait à leur dire mais finalement tous semblent avoir compris le rôle qu'ils pouvaient jouer pour que la vie de classe soit plus sereine. La classe leur a proposé de mettre en place des contrats et des tutorats, et tous suivent attentivement les progrès de leurs camarades. Ils sont fiers de décerner une ceinture à un élève qui a progressé. Aujourd'hui, tous les élèves s'impliquent plus dans leur travail, montrent un réel désir de progresser grâce au dispositif des ceintures et s'entraident plus volontiers. Ils ont grandi et sont devenus plus autonomes : ils se sont appropriés l'ensemble des activités proposées de manière ritualisées et assurent chaque jour leurs fonctions en s'exerçant à la responsabilité. De plus en plus, je ne fais que les aiguiller d'activités en activités, les guider dans des séances de découverte et les aider en cas de difficultés. La gestion de classe est devenue beaucoup plus facile grâce à toute cette organisation.

- ❖ L'institution de chaque individu dans un groupe classe : exemple de Mickaël.

Cette année j'ai été confrontée, à un phénomène auquel je n'étais pas du tout préparée. Mickaël, par sa personnalité et son apparence physique, impressionnait les autres garçons de ma classe, et a finalement réussi à réunir autour de lui une « bande » de garçons qu'il avait acquis à sa cause. S'en sont suivis des problèmes de harcèlement, de manipulation, de racket

que je n'arrivais pas à gérer. Il y avait non pas une classe avec une identité commune, mais une bande au milieu d'enfants. Cependant, la pédagogie institutionnelle, dès lors qu'elle a été adoptée, acceptée et vécue par les élèves, nous aura permis de retrouver un climat paisible dans lequel les élèves se souciaient du bien être de l'ensemble du groupe, collaboraient entre eux et travaillaient ensemble. Je dirai même qu'elle a très largement contribué à l'éducation morale des élèves qui ont expérimenté la citoyenneté au quotidien.

En effet, dans notre classe, en construisant une société régie par des lois construites ensembles, les élèves ont pu expérimenter les valeurs de la République que je me dois de leur transmettre. Ils n'ont pas reçu de grands discours, mais ils ont compris la nécessité de mettre en place des règles, des droits et des devoirs pour chacun afin que le groupe puisse naître. Ils ont vécu la citoyenneté tous les jours par l'intermédiaire de concertations coopératives, de projets dans lesquels il faut persévérer et qu'il faut mener jusqu'au bout dans les délais qui ont été fixés, ou encore par la gestion de relations au sein d'une équipe de travail. C'est finalement toute l'importance du conseil qui avait lieu tous les mercredis dans ma classe qui est soulignée. Les enfants, citoyens en formation, ont appris à écouter, à parler, à se justifier, à argumenter et ont même compris que leur intérêt peut être différent de celui du bien commun. Ils se sont investis dans l'organisation et la vie du groupe, ils ont voté dans le cadre du conseil mais aussi pour élire les textes libres chaque semaine. Ils ont appris à travailler avec une ceinture plus faible ou plus élevée et à s'entendre pour parvenir au but fixé. Ils ont véritablement vécu la démocratie à l'école dans la classe dans laquelle, il ne s'agit plus d'obéir à un maître, mais plutôt à des règles et des limites. *« Le maître tend vers la non-directivité, il devient un citoyen « comme les autres » et le pouvoir exécutif appartient au président de séance, les pouvoirs judiciaire et législatif à l'ensemble du groupe »*[7] .

Peu à peu, les garçons de la classe ont appris à se détacher de Mickaël, à vivre dans le groupe classe sans s'identifier à lui ou sans rechercher son approbation. Il a appris à gérer ses colères, et il lui est même arrivé un jour de mars de remonter de récréation en me disant « *Maîtresse ! Il me faut vite un billet de critique. J'ai compris qu'on peut parler et qu'il ne faut pas taper, et ce qui vient de se passer, il faudra qu'on en parle au Conseil* ». Quelques jours plus tard, cette histoire n'était plus d'actualité. En différant le règlement du conflit Mickaël avait touché du doigt que les réactions qu'il avait pouvaient avoir étaient disproportionnées. Il a peu à peu réappris à jouer dans la cour, il a cessé de terroriser les autres garçons de la classe et leurs relations sont désormais le plus souvent amicales en tous les cas beaucoup plus

[7] Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. *Op. cit.* (p. 83)

paisibles. En classe, il exerce tous les jours son métier et travaille pour progresser. Il a progressé en comportement mais aussi dans les apprentissages. La gestion de classe s'en est trouvée facilitée pour moi par la suite et j'ai pu déployer un peu plus d'artifices de la pédagogie institutionnelle en les mettant au service de la didactique.

Les différentes institutions que j'avais pu mettre en place permettaient finalement aux élèves de prendre la parole et de se sentir écoutés par l'ensemble du groupe. Selon Fernand Oury,

> « *ce choix là* (de donner la parole aux enfants) *repose sur une hypothèse qui pourra sembler hardie : les enfants, quel que soit leur milieu d'origine, sont des êtres humains et, en tant que tels, peuvent être entendus et reconnus. […] Il repose aussi sur un pari qui semblera optimiste à beaucoup : non seulement ils ont quelque chose à dire, mais souvent, ils savent de quoi ils parlent. »*[8]

Mes élèves commençaient peu à peu à former tous ensemble un groupe bienveillant, à l'écoute les uns des autres. Chacun commençait à exister.

II. La pédagogie institutionnelle au service de l'enseignant

La mise en place de la pédagogie institutionnelle dans ma classe ne m'a pas uniquement permis de progresser dans la gestion de classe en me permettant d'organiser au mieux les lieux et le temps dans la classe. Elle a aussi et peut être surtout contribué à me professionnaliser en mettant à ma disposition des outils qui ont su répondre à des difficultés que je rencontrais en tant que débutante. Qu'il s'agisse de la différenciation, de l'organisation du travail en groupes ou du suivi des élèves, compétences exigées par le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, la pédagogie institutionnelle m'a apportée des solutions que j'exposerai dans cette partie.

A. La mise en place de la différenciation

Il ne m'aura pas fallu longtemps pour m'apercevoir que je n'avais dans ma classe pas deux élèves aux profils similaires, qui possédaient les mêmes désirs et les mêmes centres d'intérêt, qu'il n'y avait pas deux élèves qui étaient disponibles pour les apprentissages au même

- [8] Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle.* Paris : Maspéro. (p. 227)

moment et qui avaient les mêmes stratégies d'assimilation. Elina ne lisait pas seule, Kévin n'avait pas acquis le système de numération : il écrivait soixante-quinze « 615 », Mickaël écrivait en phonétique, mais Rafaël n'écrivait pas du tout, Mona ne comprenait pas grand chose et Aminata préférait décorer ses cahiers de dessins plutôt que de résoudre mes problèmes. Et pourtant je leur proposais les mêmes activités… Comment pouvais-je espérer que Sofiane et Elina travaillent tous les deux calmement sur le même exercice ? Il était pourtant clair qu'ils n'avaient pas les mêmes capacités. Mes activités trop faciles pour certains ou trop inaccessibles pour d'autres ne convenaient qu'à une infime minorité, et tous s'agitaient. Rapidement, je me suis rendue à l'évidence, je fonçais droit dans le mur en m'obstinant à ne pas différencier les apprentissages. Conformément aux attentes du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation il s'agissait d'« *adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves ».*

Fernand Oury disait « *si par des techniques pédagogiques, on arrive à travailler au niveau et au rythme de chacun, il y a des tas de questions qui se trouvent résolues ».* Par techniques pédagogiques, il faisait évidemment aux « ceintures » qu'il mettait en place dans sa classe coopérative. J'ai donc décidé de mettre progressivement en place des ceintures en conjugaison, en calcul mental, en orthographe et en poésie. Chaque élève a débuté par la ceinture la plus basse, la ceinture blanche, et tout au long de l'année il s'est entraîné pour progresser à son rythme. Bien loin de creuser les écarts entre les élèves, ce mode de fonctionnement permet que chacun progresse selon ses capacités. Et finalement, au fil de l'année toute la classe progresse.

L'entraînement avait lieu au cours des plages horaires dédiées au plan de travail. Concrètement, je réalisais des plans de travail qui duraient deux semaines. Ils étaient composés d'une partie « je fais tous les exercices » (tous les élèves devaient travailler l'orthographe, la conjugaison, les problèmes, la copie etc… mais à un niveau adapté à sa ceinture du moment) une seconde « je choisis une activité » (il s'agissait d'activités plus ludiques comme l'acquisition et l'utilisation de vocabulaire grâce aux mots fléchés par exemple) et une troisième « je peux en faire autant que je veux » (fiches de lecture, réalisation de figures géométriques etc…) afin de pouvoir gérer les différences de vitesse de travail. En conseil, nous avons établi un code de présentation du plan de travail, des règles d'utilisation du classeur dédié à cette activité, et même un code de correction. Chaque soir, je passais en revue le travail des élèves et leur attribuais des pastilles de couleur : vert si il n'y avait aucune erreur, AC en rose si il y a des points à corriger (dans ce cas les erreurs étaient soulignées, et

l'élève devait commencer son plan de travail le lendemain en corrigeant le travail de la veille), bleu si la correction demandée a été réalisée, jaune si il reste encore des erreurs après une correction, orange si il reste des erreurs après une deuxième correction.
Dès lors qu'un élève se sentait prêt à passer un test, il s'inscrivait sur un tableau au fond de la classe (2 évaluations maximum par quinzaine) et pouvait repasser ce test une fois en cas d'échec. Tout concourrait à l'aider à relever le défi de passer à la ceinture supérieure. Si il réussissait, au cours du conseil suivant nous procédions à la remise des ceintures symbolisée par le changement de pastille sur « le tableau des ceintures des élèves de CE2A »[9].

Quelles que soient ses capacités, ses connaissances, et ses stratégies d'apprentissage, chaque individu du groupe classe peut être pris en considération et participer à un travail collectif avec un tel dispositif. Ainsi, lors de la correction collective des textes libres, les ceintures les plus basses en orthographe seront interrogées avant les ceintures les plus élevées afin que chacun puisse participer à la hauteur de ses capacités, et qu'aucun ne se sente délaissé ou cesse de se sentir concerné par l'activité collective. Il est d'ailleurs intéressant de noter que dans de telles situations, les ceintures les plus basses apprennent auprès des ceintures plus élevées maîtrisant des apprentissages plus complexes, et sont spectateurs de tâches qu'ils ne peuvent pas encore effectuer seuls. Néanmoins, un jour ou l'autre, ils seront capables, seuls, d'effectuer des tâches aussi compliquées que les ceintures élevées. Il n'est par ailleurs pas rare de voir une ceinture faible corriger dans le texte libre des fautes que je jugeais à la hauteur d'une ceinture plus élevée.

Correction d'une dictée négociée en classe.

La dictée du jour a été dictée, les élèves prennent un crayon de papier pour repérer tous les verbes d'un V, les noms communs d'un NC, les noms propres d'un NP, les déterminants d'un D et les adjectifs qualificatifs d'un ADJ afin que les règles d'accord sujet/verbe, ou entre les membres du groupe nominal soient plus facilement identifiables. Pendant ce temps, j'écris au tableau « la dictée de la classe » avec des fautes types que j'ai pu repérer en passant dans les rangs. Les ceintures blanches d'orthographe viennent positionner les personnages de la maison des mots au tableau. Ils sont ensuite interrogés en premier pour venir corriger les fautes d'orthographe qui sont à leur portée au tableau : il s'agit en général de majuscules, de lettres finales muettes et de marques du pluriel oubliées, ou d'utilisations inappropriées des homophones grammaticaux. Puis les ceintures plus élevées prennent en charge des corrections plus difficiles comme les distinctions participe passé/infinitif. Chaque erreur corrigée doit être justifiée, les élèves s'échangent ainsi leurs astuces (« moi, pour savoir si on écrit on ou ont, je remplace le on par il ou par elle parce que on c'est comme il ou elle dans la conjugaison », et j'ajoute simplement ensuite que on, il et elle sont tous les trois des pronoms personnels qui sont équivalents en conjugaison : on

[9] Voir annexe D : Les outils pour préparer le conseil.

peut dire il dort, elle dort ou on dort »).

Orphée, ceinture blanche, a cependant déjà pris la parole pour ajouter une justification à la correction de « il prend son élan pour saut**é** » en « il prend son élan pour saut**er »** (Samy qui avait procédé à la correction avait proposé de remplacer sauter par prendre afin d'entendre l'infinitif du verbe du troisième groupe): « en plus, on a déjà dit qu'après des petits mots comme à, dans, pour, en, et le verbe il s'écrit à l'infinitif. Et c'est pareil quand il y a deux verbes qui se suivent comme « on pourra mang**er** » ».

La pédagogie institutionnelle m'a de plus permis de tirer profit de la diversité des élèves alors que je la subissais en début d'année. J'ai ainsi pu développer des systèmes de coopération et de tutorat entre les élèves : les ceintures sont aussi un moyen pour eux d'accepter le caractère hétérogène de la classe. Je ne leur apparaissais donc plus comme le seul recours face aux obstacles rencontrés dans les situations d'apprentissage. Une ceinture basse pouvait désormais, en se référant au tableau des ceintures, demander de l'aide à une ceinture plus élevée, qui maîtrise par conséquent les compétences travaillées par la ceinture basse.
Pour ce faire, il a été nécessaire d'établir, lors d'un conseil du mois de février, un protocole permettant d'aider efficacement un camarade qui nous sollicite. Après que Sandra ait proposé « *On n'a qu'à faire comme la maîtresse : […] elle nous pose des questions pour savoir ce que dit la règle ou la leçon, et ensuite elle nous dit comment on peut réfléchir. Et parfois, il y a même des élèves qui donnent des astuces !* », les élèves ont voté les règles suivantes :

- Si on me demande de l'aide, je ne me moque pas de l'élève qui vient me voir. J'ai moi aussi, un jour, eu besoin d'aide pour faire l'exercice sur lequel il travaille.
- Je ne donne pas directement la réponse, ça n'aidera pas l'élève qui vient me voir à faire seul le travail une prochaine fois.
- Ce qui fonctionne le mieux, c'est de lui expliquer comment je fais quand j'ai son exercice à faire. Je peux lui donner mes astuces, et lui donner des exemples.
- Le plus important c'est d'encourager !

Finalement, la mise en place d'un tel dispositif a été bénéfique pour tous les élèves de la classe, mais aussi pour moi. En matérialisant leur niveau avec ces pastilles de couleur, avec les élèves, j'ai pu mesurer les progrès qu'ils ont effectués tout au long de l'année, et ces derniers ont fini par adopter ce nouveau mode de travail. Véritable révolution dans leur vie d'écolier, leur rapport à l'école et au savoir a été profondément bouleversé. Pour ma part, il

m'a permis de gérer l'hétérogénéité de ma classe en apportant à chacun ce dont il avait besoin au moment où il en était capable.

B. L'évaluation et le suivi des élèves

Une des missions principales du professeur des écoles consiste à évaluer les besoins, les progrès et les acquisitions de l'élève afin de pouvoir adapter au mieux la progression des apprentissages. *« En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin de mieux assurer la progression des apprentissages »* recommande en effet le référentiel des compétences. Cela demande une connaissance et une analyse précise des élèves qu'il est difficile à mener dans une classe de 22 élèves aux profils différents. Dans un premier temps, je notais sur mon cahier journal, ou sur un post-it qui me tombait sous la main, les observations et les progrès que je pouvais noter. Mais je ne parvenais pas à le faire pour chacun de mes élèves, et je ne savais pas forcément que faire de ces observations : je me focalisais donc sur les élèves en grande difficulté. Pour autant, les élèves qui réussissaient rencontraient inévitablement des difficultés à un moment donné et je n'arrivais pas à les repérer. Et ces observations se faisaient de plus en plus difficile alors que je différenciais les apprentissages et que mon attention était encore plus retenue par les élèves en difficulté. Le référentiel préconise de *« construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences »*. Les ceintures, le plan de travail, le tableau des ceintures de la classe étaient autant d'outils qui me permirent d'avoir une plus grande visibilité de l'avancée de mes élèves. En effet, grâce au tableau de ceintures je savais d'un coup d'œil exactement les compétences que travaillaient chacun de mes élèves selon leurs besoins, et il me suffisait de consulter leur plan de travail pour savoir quelles difficultés ils rencontraient précisément. En conjugaison, au même moment Sofiane butait sur les terminaisons des verbes du troisième groupe conjugués au présent tandis que Kévin ne parvenait pas à repérer le verbe conjugué d'une phrase ou que Elina n'arrivait pas à situer sur l'échelle du temps des actions passées, présentes ou futures. J'avais réussi à tirer profit de ces outils pour développer une connaissance plus fine de chacun de mes élèves.

« Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis» continue de recommander le référentiel de compétences. Ces activités de remédiation, je pouvais désormais les intégrer au plan de travail. Grâce au suivi précis en temps réel des progrès des élèves, il était même désormais

possible de réunir plusieurs enfants qui rencontraient au même moment les mêmes difficultés pour travailler avec eux, en petit groupe une compétence précise. Claire, Rafaël, Mickaël, Aminata et Milena confondaient la grande et la petite aiguille lorsqu'ils lisaient l'heure : je leur proposais donc de construire une horloge avec des aiguilles de taille et de couleur différentes afin d'accentuer leurs différences et leurs rôles particuliers au cours d'une plage horaire dédiée au plan de travail.

« Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes».

En travaillant avec les ceintures de Fernand Oury, chaque élève (et ses parents) visualise ce qu'il travaille exactement, quel est son objectif et quels sont les résultats attendus pour accéder au niveau supérieur. Il le visualise dans la classe où il peut accéder à tout moment à la progression des compétences dans chaque domaine, mais aussi sur son plan de travail où apparaissent les compétences travaillées chaque quinzaine. J'essaie d'expliciter le plus clairement possible la compétence que l'enfant étudie afin de lui permettre de visualiser et de matérialiser l'objectif de son travail : il trouvera donc sur son plan « je sais écrire sans erreur le pluriel des noms se terminant par –al, ou –ou ». J'ai en effet pu remarquer qu'en explicitant ainsi, le plus simplement possible les objectifs, les élèves et les parents se sentaient plus concernés par le travail en classe et leur motivation à apprendre plus de choses et à progresser dans les ceintures grandissait. Plus questions pour les élèves de se contenter de la moyenne : pour obtenir le niveau supérieur, ils doivent obtenir 80% de réussite ; ils deviennent donc plus ambitieux. Sachant que c'est plus difficile d'obtenir 80% de réussite, tous (enseignants, parents, élèves) accordent plus de valeur à leur succès qui est de plus, matérialisé par une pastille de couleur. D'autre part, grâce à la différenciation quotidienne et systématique imposée par la mise en place des ceintures, les élèves ne sont plus évalués au même moment sur la même chose. Ils sont d'autant plus impliqués dans leur travail car ils préparent des évaluations correspondant à leur niveau du moment : chacun travaille dans ce que Vygotski appelle la zone proximale de développement. Les élèves se sentent capable de réussir car les évaluations qui lui sont proposées sont à sa portée. Cela implique par ailleurs que les élèves se préparent à leur évaluation. Ils travaillent seuls, et choisissent les exercices qu'ils veulent réaliser en fonction des difficultés qui persistent. « *Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux »* disait Célestin Freinet en parlant des plans de travail de ses élèves. Pour ce faire, ils déploient et développent des compétences métacognitives leur permettant d'analyser leurs travaux : ils identifient leurs erreurs, les retiennent, mettent en place des stratégies pour ne pas se tromper la fois suivante, et anticipent les erreurs possibles.

Ils partagent ces réflexions et progressent ensemble. Mais pour qu'un élève se sente capable de réussir, il faut qu'il sache qu'il n'est pas condamné à être en échec toute l'année. En travaillant les compétences jugées à son niveau, l'élève augmente ses chances de réussite, qui sont inévitables avec ce dispositif car c'est uniquement lorsqu'il s'y sent prêt qu'il demande à passer le test. Même les plus faibles progressent dans les couleurs et sont félicités par l'ensemble de la classe au cours du conseil, et pour la plupart de ces élèves, cela ne leur était jamais arrivé. Cependant pour accéder à ce progrès, il faut que l'élève se mobilise, la mobilisation étant symbolisée dans la classe par la démarche de l'élève d'aller s'inscrire dans le tableau de demande d'évaluation. C'est lui qui a le contrôle de l'échéance de l'évaluation même s'il est toutefois poussé par la pression qu'exercent inévitablement la classe l'enseignant et ses parents.

Le chapitre sur l'évaluation et le suivi des élèves s'achève ainsi dans le référentiel : *« Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation ».* Grâce au dispositif des ceintures, l'évaluation est vécue d'une toute autre manière dans la classe, et le rapport maître-élève s'en est vu profondément modifié. En effet, en permettant à l'élève de choisir l'échéance de l'évaluation et de la repasser plusieurs fois s'il cela lui est nécessaire pour passer à la ceinture supérieure, les élèves me perçoivent plus comme celui qui soutient et qui crée les conditions de leur succès, que celui qui sanctionne et puni. Une coopération entre les élèves mais aussi avec le maître est née, complètement tournée vers la réussite de l'élève.

Finalement, puisque les règles et les limites créées par les institutions libéraient la parole, il m'est devenu beaucoup pus facile d'associer tel événement de la vie d'un enfant avec sa baisse de régime en classe, de visualiser ses progrès pour pouvoir l'encourager et l'aider à progresser encore. Les institutions sont des outils qui me sont devenus indispensables pour penser la progression des apprentissages, pour les différencier et les évaluer

C. La constitution des groupes de différents types

Par manque d'expérience et par ignorance de l'approche socio-constructiviste des apprentissages et de l'enseignement j'ai mis un certain-temps à envisager de faire travailler mes élèves en groupes. Il était bien plus facile pour moi d'enseigner de manière frontale plutôt que d'accepter de laisser les élèves travailler seuls, dans un brouhaha inévitable : cela

demandait un travail supplémentaire, nécessitait des étayages différents selon les groupes et requérait une organisation plus complexe (spatiale mais aussi dans le temps : tous les groupes n'avancent pas à la même vitesse). Et dès que j'ai souhaité m'y essayer, j'ai été confrontée à la problématique de la constitution des groupes. Combien de groupes former ? Quels élèves peuvent travailler ensemble ? Comment éviter que certains élèves ne se distraient voir ne fassent rien ? La pédagogie institutionnelle, parce qu'elle permet d'avoir une vision plus précise des capacités et des besoins des élèves, facilite et favorise l'organisation du travail en groupe. Il est désormais possible d'organiser rapidement et facilement différents types de groupes en fonction des activités que je souhaite proposer.

a. Les groupes de niveau

Dans chaque matière, les enfants ont une couleur qui correspond à leur niveau scolaire : pour une couleur donnée, il y a donc plusieurs élèves qui travaillent la même compétence. Afin de préparer leur test pour accéder à la ceinture supérieure, les élèves peuvent échanger avec leurs pairs leurs méthodes, leurs stratégies de résolutions, leurs astuces. Ils coopèrent entre eux et progressent ensemble. Ces groupes ne sont pas figés et varient dans chaque matière puisqu'un élève peut être « petit » en orthographe, mais « plus grand » en calcul mental. De plus, ils sont modifiés à chaque fois qu'un élève accède à une ceinture plus élevée.

Ce dispositif permet de mettre en place dans la classe des activités collectives où chaque groupe de niveau a une tâche particulière, à la hauteur de ses capacités, bien que l'objet de travail soit le même pour tous. C'est bien ce qu'il se passe lors de la correction des textes libres ou les petites ceintures en orthographe corrigent avant les ceintures plus élevées.

b. Les groupes de besoin

Lors des entrainements aux passages à la ceinture supérieure, il m'arrive de repérer des manques qui empêchent les élèves de progresser. Et cela ne concerne pas forcément les élèves d'une même ceinture. J'évoquais plus haut la mise en place d'une activité de remédiation pour des élèves qui confondaient les deux aiguilles de l'horloge. Au sein de ce groupe d'élève, certains ne faisaient que confondre les aiguilles, d'autres ne parvenaient pas non plus à compter les minutes de cinq en cinq, d'autres encore n'arrivaient pas à passer de l'heure du matin à l'heure de l'après midi. Mais malgré le fait qu'ils ne partaient pas tous du même endroit, ils avaient un même besoin pour progresser et ils étaient réunis autour d'une même activité.

c. Les équipes de vie

Le sociogramme express (questionnaire dans lequel chaque élève renseigne avec qui il veut/peut/souhaite/ne souhaite pas vivre) permet de constituer des équipes coopératives viables et bénéfiques au développement du sujet comme du collectif. Ces équipes déterminent matériellement la place de chacun dans la classe. Chaque équipe possède son matériel, sa place dans la classe, son espace de rangement. Elles sont hétérogènes quant au comportement et aux compétences scolaires et sont sous la responsabilité d'élèves grands en comportement. Elles sont un lieu d'entraide et de coopération qui peut constituer un relai pour l'enseignant : au sein d'une équipe de vie, il existe des tutorats entre des élèves « grands » et des élèves « plus petits ». Il existe dans la classe des tutorats de différents types : certains relèvent du comportement (Sofiane est guidé par une ceinture verte pour améliorer son comportement) d'autres du travail (dans leurs équipes respectives, Nada, Tanguy et Amine et leurs tuteurs notent la progression du soin apporté au travail, Rafaël et son chef d'équipe notent les progrès effectués jour après jour pour se mettre au travail seul et rapidement).

Dans la classe, les élèves travaillent désormais très souvent en groupes puisque j'ai pu remarquer que dans un tel contexte interactif où chacun a une tâche réelle, les élèves acquièrent un plus grand nombre de connaissances plus rapidement : le développement des compétences cognitives des élèves est plus efficace de cette manière. En effet, les échanges qui ont alors lieu sont à l'origine de conflits du fait des points de vue et des stratégies de résolutions différentes selon les élèves, mais aussi parce qu'ils ont l'obligation d'échanger et d'argumenter leur opinion afin d'arriver à un consensus en fournissant une réponse commune. Cependant, la vie commune du groupe classe est préservée car les équipes varient en fonction des activités que je propose mais aussi parce que les travaux en groupe sont toujours suivis d'un débat en grand groupe que je mène en tant qu'enseignante experte et parce que chaque semaine, les élèves se regroupent pour parler de leur classe lors des conseils.

Conclusion

L'angoisse de la rentrée, de se savoir observée minutieusement par 22 paires d'yeux m'a longtemps poursuivie. Quelle posture adopter, quelle relation instaurer avec les élèves ? Comment gérer cette classe difficile, où un mot dit de travers peut être à l'origine de débordements que je ne savais pas encore gérer ? Mais surtout, comment faire pour les rendre autonomes, pour que ces 22 sujets en devenir prennent leur indépendance et trouvent une raison à ce qu'ils font dans notre classe. Je voulais les rendre concernés par leur avenir, et je repensais souvent à Rousseau qui disait *« jeune instituteur, je vous prêche l'art de tout faire en ne faisant rien »*. Auprès de mes collègues, j'ai trouvé des réponses : c'est en observant leurs classes que je me suis rendue compte que les élèves qui ont construit leur cadre de vie en classe et qui ont fait leurs lois y obéissent. Dès lors que l'enfant a conscience que sa classe est un lieu structuré, où il trouve des repères de sécurité et de vie, où l'on peut parler des questions et des problèmes qui le préoccupent, il va progressivement prendre en charge sa vie d'écolier. Et naturellement, cet écolier va retrouver ou garder le goût d'apprendre, à travers son engagement et toutes les initiatives qu'il peut prendre dans sa classe. La pédagogie institutionnelle m'est alors apparue comme un moyen de m'aider à trouver la place qui devait être mienne en tant qu'enseignante, afin d'occuper ma place, toute ma place mais rien que ma place.

Institutionnaliser une classe, c'est à la fois délimiter le temps en instaurant des moments précis pour le travail individuel, le travail en groupe, le conseil, le Quoi de Neuf ?: les activités sont caractérisées par leur place dans la semaine et leur durée, et les élèves connaissent ou peuvent se référer à tout moment à l'emploi du temps de la classe. Mais institutionnaliser, c'est aussi délimiter l'espace de la classe. La classe est divisée en différents lieux : le lieux où l'on prépare le conseil, le lieu où l'emploi du temps est affiché, le lieu où les métiers sont affichés, le lieu où les élèves peuvent se référer à la cartographie des ceintures, le lieu où l'on peut parler au Quoi de Neuf ? et enfin, le lieu où l'on travaille, avec une place pour chacun. Enfin, institutionnaliser, c'est organiser le groupe : il existe des équipes de compétences (les tables de couleur dans lesquels les ceintures disciplinaires sont homogènes), des équipes de travail en groupe (dans lesquels les ceintures sont hétérogènes, pour favoriser le tutorat et la transmission par les élèves). Chaque élève a un statut qui lui est propre, une responsabilité à laquelle il a accès en fonction de sa maturation, de sa ceinture de comportement. Organiser le groupe, c'est aussi permettre à chacun d'apprendre à son rythme

par la mise en place de plages horaires de plan de travail individualisé au cours desquelles les élèves vont pouvoir s'entraîner à relever un défi : celui du passage à la ceinture plus élevée.

La pédagogie institutionnelle m'aura donc permis, au cours de cette première année d'enseignement de trouver mon propre style pédagogique en m'incitant à remettre souvent ma pratique en cause afin de trouver les outils qui correspondaient le plus à ma classe. Alliées de taille dans la gestion de classe, les institutions qui organisaient ma classe m'ont libérée de mes angoisses, et j'ai pu me consacrer pleinement à l'élaboration d'activités et de projets transversaux dont le but était de faire naître chez mes élèves des désirs nouveaux.

Au cours d'entretiens avec les parents de mes élèves, j'ai pu remarquer qu'il y avait une vraie demande des parents d'intégrer les besoins individuels de leurs comme échelle pédagogique, qui ne rencontre pas forcément d'offres de la part de l'Education Nationale. En effet, si dans les textes, les bienfaits des Pédagogies Nouvelles – quoique centenaires – sont reconnus voire prônés, il reste toutefois du chemin à parcourir pour que ces méthodes dépassent la phase de naissance balbutiante et gagnent tant en légitimité qu'en expériences.

Annexes

A. Bibliographie

a. Textes officiels

- Socle Commun des connaissances et des compétences (décret du 11 juillet 2006). *Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf*
- Horaires et programmes de l'école primaire parus dans le Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du 19 juin 2008. *Disponible sur : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf*
- Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Disponible sur : *http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html*

b. Ouvrages d'un auteur

- Fournier, M. (1998). *La pédagogie différenciée. Eduquer et former.* Auxerre: Sciences humaines Editions, 117-121.
- Héveline, E., & Robbes, B. (2010). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle.* Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. (2000). *Médiations, institutions et loi dans la classe: pratiques de pédagogie institutionnelle*. ESF.
- Imbert, F. (2010). *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Laffitte, R. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Laffitte, R. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle*. Champ Social et Théetète.
- Martin, L., Meirieu, P., & Pain, J. (dir.) (2009). *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury.* Vigneux : Matrice.
- Meirieu, P. (2001). *Fernand Oury. Y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?* PEMF.
- Oury, F., & Pochet, C. (1979). *Qui c'est l'Conseil ?* Paris : Maspéro.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle.* Paris : Maspéro.

c. Articles

- Jeanne, Y. (2008). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, *28*(2), 113-117.

- Laffite, R. (1996 Extrait d'un mémoire) L'apport de la pédagogie institutionnelle. *Disponible sur : http://www.aprene.org.*
- Lobrot, M. (1996). Le plaisir, condition de l'apprentissage. *Le journal des psychologues*, 140, 14-18.
- Meirieu, P. (1995) Freinet et les sciences de l'éducation. *Conférence donnée au Colloque sur Célestin Freinet à Sophia Antipolis.*
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. *Les Cahiers Dynamiques*, *43*(1), 4-9.
- Pain, J. (2002). La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury. *Disponible sur : http://www.ac-bordeaux.fr.*
- Pain, J. (1972). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Disponible sur : www.amisdefreinet.org.*
- Vinatier, I., & Laurent, J. M. (2008). Médiation, enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation,* 42(2), 5-14.

d. Sites

- AVPI-Fernand Oury : http://avpi-fernand-oury.fr/
- Collectif Européen des Equipes de Pédagogie Institutionnelle : http://ceepi.org/
- Ecole de l'A.P.I. : http://www.ecoleapi.fr/
- Ecole de la Neuville : http://www.ecole-de-la-neuville.asso.fr/
- Pédagogie Institutionnelle de la Gironde : http://pig.asso.free.fr/
- Site de Jacques Pain : http://www.jacques-pain.fr/
- Site de Philippe Meirieu : http://www.meirieu.com
- Site Pidapi : http://pidapi.free.fr/dotclear/
- Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle : http://tfpiprovence.online.fr/

e. Autres

- CD d'entretiens de Fernand et Jean OURY avec Michel AMRAM et Danielle SIVADON en supplément à la revue *Institutions*. Fernand OURY, «Institutions: de quoi parlons-nous?» et «Pédagogie institutionnelle et psychiatrie», *Institutions*, 2004, n°34, p. 11-13 et 27-36.

B. Tirade de Madame-la-bonne-institutrice-de-banlieue[10]

« … Ainsi il existerait une pédagogie? Quand je suis là, confrontée à la complexité de ce groupement d'enfants aussi inconnus que divers, j'ai un recours? Correspondant à mes difficultés quotidiennes, existe t'il quelque part une panoplie de techniques rodées, des outils matériels et conceptuels qui m'aideraient à comprendre et à agir? Donnez moi vite l'adresse! Et il existe aussi des spécialistes parfaitement au courant de la conduite des groupes d'enfants, de l'évolution psychologique, des difficultés personnelles des élèves et des maîtres, des gens compétents et disponibles, capable de comprendre, de me comprendre, d'expliquer, d'intervenir, de dépanner? où?

Comprenez: quand je me retrouve à trois heures et demie avec mes 35 gamins de H.L.M., je n'ai pas besoin de commentaires philosophiques ou de leçon de morale! Ils ont trépigné dans la cour, ils ont piétiné les couloirs. Les coups de sifflet, les grandes manœuvres, le cérémonial d'entrée n'ont pas opéré. Ils sont là, ils « grouillent », mais je ne suis pas sûre du tout qu'ils soient vraiment là - et moi, j'ai bien envie d'être ailleurs!

Rassurez-vous, je suis une bonne institutrice: mon emploi du temps est affiché, mon cahier journal est à jour, je sais aussi bien faire une leçon « attrayante » que rétablir l'ordre « comme on balaie ». Dans quelques minutes, ils seront semblant de lire, d'écrire, de compter ou d'écouter. Seulement, je ne suis pas dupe: quels que soient mes efforts et mon art, ils sont ailleurs, et combien attendent la sortie?

Vous connaissez les résultats, ils vous étonnent? Moi c'est l'explication qui m'étonne: je n'arrive pas à croire que la majorité des jeunes français est devenue incapable d'apprendre à lire, écrire, compter en un temps raisonnable.

Comprenez, je suis seule, terriblement seule devant ces enfants que je ne connaîtrai jamais, il faudrait des mois pour établir avec chacun une relation utile. Dès qu'un enfant a, comme on dit maintenant, des problèmes, il faudrait des mois pour trouver ce qu'il faut dire et comment le dire. Que faire pour que X se réveille, que Y s'accroche, que Z cesse de s'agiter? Pourquoi faire la classe devant tous ces X Y Z? Je fonctionne, mais je n'y crois plus guère, je suis seule et démunie…

… dans un groupe scolaire? Eh bien, figurez-vous que nous faisons classe aux mêmes heures. Voilà huit ans que j'aurais aimé voir comment Madame Hatort se débrouille dans sa classe. Impossible.

Monsieur le directeur… a autre chose à faire qu'à écouter, il y a des choses urgentes, sérieuses: des papiers, des statistiques… : « Commencez par montrer l'exemple et soyez à vos rangs une minute avant l'heure. L'Ordre, Madame! Ah! avant la guerre!…

Quant à Monsieur l'Inspecteur, inutile de le déranger, il fera en novembre sa conférence annuelle. Et dites-moi, vous paraît-il intelligent d'avouer ses difficultés à Celui qui vous juge? Un bon élève ne fait pas de fautes, une bonne maîtresse n'a pas de difficultés. »

[10] Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. Op. cit.*

C. Récit du premier conseil des élèves (Mercredi 12/11/2014)

« Silence, le conseil commence !

Premier Point : nous allons débuter cette séance en énonçant les règles d'un conseil d'enfant

Règle n°1 *:* On se fait confiance.
Règle n°2 *:* On parle de la classe.
Règle n°3 *:* On se respecte, on ne se moque pas.
Règle n°4 *:* On garde le secret.
Règle n°5 *:* On demande la parole, on écoute.
Règle n°6 *:* Les présidents animent le conseil.
Règle n°7 *:* Les gardiens des lois veillent au respect des règles et désignent les gêneurs.
Règle n°8 *:* Les donneurs de parole donnent la parole et surveillent le temps.

Tant qu'il n'y aura pas d'élèves qui auront un comportement exemplaire, ce sera M. Henry ou moi même les présidents et les secrétaires du conseil. Nous les animerons tous les mercredis. Dans un premier temps, avant de commencer quoi que ce soit, nous allons élire des donneurs de parole et des gardiens des lois.

Tanguy et Oscar ont été élus gardiens des lois (dès qu'un élève ne respecte pas une des règles du conseil, les gardiens écrivent une barre de gêne en face de son prénom sur le tableau. Au bout de trois barres, il ne peut plus participer au conseil : il ne peut plus prendre la parole, participer aux votes etc…), et Claire et Kévin donneurs de parole (ce sont ces élèves qui distribuaient la parole lors des discussions).

Deuxième point : les propositions

- **Kévin : je propose d'aller jouer au parc avec la classe.**
  - Je demande la parole : Explique-nous un peu plus ce que tu veux aller faire dans un parc.
  - Kévin : On pourrait aller faire un pique-nique dans le parc avec la classe, et faire des jeux pour s'amuser. C'est pas marrant de travailler, moi j'aime pas ça, je préfère jouer avec mes copains alors je propose qu'on aille au parc jouer.
  - Je reprends la parole : Kévin, à quoi sert l'école ?
  - Kévin : A travailler et à apprendre des choses. Mais ça ne m'intéresse pas. *Toute la classe rigole. Certains rigolos ajoutent « Moi non plus, je ne veux pas travailler. D'ailleurs, j'ai critiqué Charlemagne qui a inventé l'école : il ne devait pas aimer les enfants pour inventer une chose pareille ». Tanguy a été sanctionné pour cette remarque d'une barre de gêne par son camarade gardien des lois.*
  - Je reprends la parole : Pourquoi dis-tu que ça ne t'intéresse pas d'apprendre ? Je ne te crois pas parce que je sais que tu aimes regarder les livres. A quoi est ce que cela sert de regarder un livre si on ne peut pas lire ce qu'il raconte ? Et si on ne peut pas comprendre ce qu'il raconte parce qu'on ne sais pas comment les phrases fonctionnent. Et puis comment feras tu quand tu seras plus grand pour faire tes courses si tu ne sais pas comment faire si on t'a rendu assez d'argent après avoir payé à la caisse ? Et comment feras tu pour être à l'heure à ton rendez-vous de médecin si tu ne sais pas lire l'heure ? Tout ce qu'on apprend à l'école, c'est pour devenir autonome dans la vie, c'est pour apprendre à se débrouiller tout seul. A l'école, on t'aide juste à grandir Kévin ! Il y a des pays où les enfants ne vont pas à l'école. Ils travaillent pour gagner de l'argent, et ils n'apprennent jamais à lire ou à écrire. En France vous avez le droit d'aller à l'école, et vous avez de la chance !
    Pour revenir à la proposition, je ne veux pas vous emmener jouer au parc uniquement pour jouer. Parce qu'à l'école, on est là pour apprendre, et c'est avec le centre de loisir ou avec sa famille qu'on peut aller au parc jouer.

Donc je ne peux pas accepter cette proposition. Mais il y a plein d'autres raisons pour lesquels on peut faire des sorties. Je suis sure que vous trouverez des idées.
Les autres propositions relèvent du même discours, nous passons donc aux critiques.

Troisième point : les critiques

- **Mohamed : Je critique la maîtresse parce qu'elle nous gronde toujours, et elle dit jamais que c'est bien.**
  - Sandra : C'est normal, elle ne va pas dire que c'est bien alors qu'on fait tout le temps n'importe quoi dans la classe.
  - Mohamed : Oui mais si on travaille bien, elle ne nous le dit pas. Alors que si elle nous félicitait, on aurait envie de bien travailler plus souvent.
  - Sandra : Mais si elle le dit, regarde sur ton cahier du jour, à chaque fois qu'elle corrige ton cahier, elle t'écrit un petit mot pour te dire si tu as bien travaillé ou pas.
  - Je demande la parole : Vous avez raison, je ne vous félicite pas assez lorsque vous travaillez bien. Mais en ce moment, je vais avoir du mal à féliciter la classe parce que vous ne respectez aucune règle, vous êtes toujours en train de discuter vous ne vous écoutez pas, vous ne vous respectez pas.
  - La parole est donnée à Mohamed : C'est pas vrai Maîtresse, je ne discute pas et je respecte les règles moi.
  - Je reprends la parole : C'est vrai Mohamed. Tu as raison. Certain d'entre vous ont un comportement excellent, et je ne les félicite pas assez parce que je passe trop de temps à m'occuper de ceux qui ne se comportent pas correctement. Et ce n'est pas juste. C'est la même chose dans les vestiaires de la piscine. Ce sont toujours les mêmes garçons qui embêtent les autres, se moquent d'eux, ne s'habillent pas, et se battent. Et pendant ce temps, toute la classe attend. (*Les garçons concernés baissent les yeux*). Alors je vous propose de mettre en place ensemble des règles de vie pour la classe. C'est vous qui allez les proposer, et la classe les acceptera ou non par vote. Nous ferons cela après les félicitations. Et j'aimerais que l'on réfléchisse à quelque chose que l'on pourrait mettre en place dans la classe pour féliciter les élèves qui se mettent au travail et qui ont un bon comportement. Les élèves proposent les ceintures, mais je leur dis que nous les mettront en place plus tard dans l'année, on ne peut pas tout faire tout de suite. *Ils proposent les bons points, et nous adoptons enfin le système que je propose : un carton sur lequel je dépose un tampon en fin de journée si l'élève a travaillé et n'a pas gêné la classe. Au bout de 10 tampons, il gagne le privilège qu'il souhaite: pendant une journée, il peut changer de place, ou changer de métier etc…* Et nous passons à la critique suivante.
- **Mohamed : Je critique la maîtresse parce qu'elle interroge trop les filles**
  - Je n'ai rien à ajouter, je demande à la classe de réfléchir à ce que l'on pourrait faire pour que les garons et les filles soient autant interrogés. Finalement, on adopte le système suivant : je devrai à l'avenir interroger un garçon, puis une fille. Et nous passons à la critique suivante.
- **Karim : Je critique Mickaël parce qu'il m'a tapé dans la cour et j'arrivais pas à me défendre.**
  - Je prends la parole : Peux tu nous raconter ce qu'il s'est passé ?
  - Karim : On jouait au foot, et Mickaël m'a pris le ballon, et après je lui ai dit un truc et il s'est énervé et il m'a tapé.
  - La parole est donnée à Mickaël : Maîtresse, c'est normal que je me suis énervé : il a insulté ma famille. Au foot, on a le droit de prendre le ballon, d'ailleurs l'arbitre n'a pas sifflé de faute. Mais ce qui est pas normal c'est quand on insulte. Quand on m'insulte, j'arrive pas à rester calme, et il le sait en plus. On dirait qu'il fait ça pour me chercher.
  - La parole est rendue à Karim : Non Mickaël, je te cherchais pas. Mais j'étais pas content parce que t'as réussi à me prendre le ballon alors que j'allais presque marquer.

- Je prends la parole : Donc quand tu n'es pas content, ta stratégie, Karim, c'est d'insulter? Et toi Mickaël, quand tu n'es pas content, ta stratégie à toi c'est de te battre ? Je pense que vous n'adoptez pas vraiment les bonnes, parce que vous avez été punis de foot dans la cour pendant trois jours à cause de cette bagarre.
- Lisa : En plus vous deux vous connaissez déjà les billets de critique, vous savez que si on écrit une critique on va en parler pendant le conseil. Alors ça sert à rien de se battre, si on va en parler ! Et puis vous savez aussi que quand vous vous battez il vous arrive que des problèmes après : vous êtes punis et vous pouvez plus jouer.
- Karim présente ses excuses à Mickaël qui les accepte et les présente en retour. Nous passons à la critique suivante.

- **Lisa : Je critique Sofiane parce qu'il nous empêche tous de travailler.**

- La parole est donnée à Lisa : C'est vrai Maîtresse. Hier, il n'a pas arrêté de se balancer, de rigoler, de se lever, il parlait même à voix haute avec ses copains qui sont à l'autre bout de la classe. Et même si il avait des barres de gêne, il a continué comme si il s'en fichait. Après, il est parti dans une autre classe et ça allait mieux. Quand il est là, c'est difficile de travailler.
- Sofiane : Non, mais hier c'était pas un jour comme d'habitude Maîtresse. J'étais trop content parce qu'on avait gagné au foot pendant la cantine, alors j'arrivais pas à me calmer.
- Lisa : Mais c'est pas une raison pour tous nous embêter. J'arrive pas à travailler à côté de toi, tu me gênes.
- Je prends la parole : Sofiane, tu entends ce que Lisa vient de dire ? C'est grave tu sais de la gêner alors qu'elle veut travailler. Elle a le droit de vouloir travailler, et toi tu dois respecter son droit. Mais Lisa n'est pas la seule que tu déranges, tu déranges toute la classe avec un tel comportement, et ce n'est agréable pour personne. Et pourtant je sais que tu es capable d'avoir un très bon comportement en classe. Ta Maîtresse de l'an dernier me l'a dit !
- Sofiane : Mais l'année dernière j'étais pas avec mes copains, c'est plus difficile cette année. En plus on ne sait pas ce qu'on a le droit de faire et ce qu'on n'a pas le droit de faire.
- Je reprends la parole : Sofiane, qu'est ce que c'est que cette affiche ?
- Sofiane : Ce sont tes règles. Celle que tu veux qu'on respecte.
  ***Tes** règles. Sofiane avait raison, ces règles étaient miennes. Il n'arrivait pas à se les approprier. Je me suis levée, j'ai pris l'affichage, et devant la classe, je l'ai déchiré. Toute la classe s'est tue et m'a regardé.*
- J'ai repris très calmement, et mon ton les surprenait d'autant plus : Sofiane a raison, ce sont mes règles. Je ne vous ai même pas demandé votre avis pour les écrire. Après les félicitations, vous écrirez vos règles. Celles que vous aurez envie de respecter parce que ce seront vos règles, celles de votre classe. Et nous passons à la critique suivante.

- **Sara : je critique Kévin parce qu'il m'a pris une bille.**

- La parole est donnée à Sara : Non Maîtresse, plus besoin d'en parler, c'est fini : on a discuté et il m'a rendu ma bille.
- Je prends la parole : Très bien, je vous félicite parce que vous avez su régler ce problème seuls, sans histoire. Cette critique n'est plus d'actualité, nous passons à la suivante.
  Il s'avère que plusieurs critiques ne sont plus d'actualité, nous les passons jusqu'à la suivante.

- **Rafaël : je critique Mickaël et sa bande parce qu'ils rigolent toujours de moi.**

- Je prends la parole, et demande à Rafaël de nous en dire un peu plus sur ces moqueries.
- Rafaël : Hier dans la cour, ils m'ont embêté, alors je me suis fâché, et ils se sont moqués.
- Je reprends la parole : Est ce que quelqu'un qui reconnaît s'être moqué peut nous expliquer ce qu'il s'est passé ? *Evidemment, personne ne prend la parole.* Je continue donc : Rafaël, qui s'est moqué de toi exactement ?

- *Rafaël n'ose pas dans un premier temps, puis dit*: Sofiane, Amine, Tanguy, Mickaël, Kamil, et les garçons de CE2B qui sont dans la bande. *Mickaël s'énerve, il lance des menaces. Les gardiens des lois (ses amis) le sanctionnent d'une barre de gêne, il se calme instantanément.*
- Sofiane explique : En fait, on aime bien l'embêter, parce qu'après, quand il s'énerve il est drôle : il imite Mickaël en serrant ses poings, et il s'en va en tapant très fort des pieds. Ca nous fait rire.
- Je reprends la parole : Si je comprends bien, vous vous amusez à le provoquer parce que sa réaction vous amuse ? *Ils acquiescent d'un signe de tête.*
  Je demande alors à la classe : comment est ce que cela s'appelle quand on rigole de quelqu'un ? *On me répond : « se moquer ».* Exactement, les garçons, ce que vous faites dans la cour en ce moment, c'est exactement ça : vous vous moquez de Rafaël, et dans le dictionnaire, se moquer cela veut dire s'amuser à rendre quelqu'un ridicule.
  Sofiane se confond en excuse, Tanguy aussi, Mickaël serre les poings et se met à trembler.
  « Maîtresse, Mickaël s'énerve ! » me dit-on. « Mickaël, pourquoi te-mets tu dans cet état ? Qu'est ce qui te met en colère comme ça ? »
  Et il nous explique qu'il ne voulait pas se moquer, qu'il trouvait juste cela drôle et qu'il ne voulait pas le rendre triste. Les garçons présentent à Rafaël leurs excuses, et ce dernier les accepte. Nous avons épluché toutes les critiques qui étaient encore d'actualité. Nous passons aux félicitations.

Quatrième point : les félicitations

- **Marina: Je félicite Emilie parce qu'elle est gentille avec moi.**
- *Je prends la parole et demande à Marina de nous expliquer pourquoi elle souhaite féliciter Emilie.*
- Marina : Parce que c'est mon amie et qu'elle est gentille avec moi. Par exemple dans la cour, elle joue avec moi, après l'école, on va jouer au parc ensemble. Je suis contente de la voir quand je vais à l'école.
- *Je reprends la parole, et demande à la classe de nous dire ce qu'ils pensent de la félicitation que nous venons de lire.*
- C'est très bien de dire merci à ses amis quand ils sont gentils avec nous, mais je pense pas qu'on doit le faire dans les félicitations.
- Maîtresse, on avait pas dit que les félicitations ça servait à féliciter quelqu'un qui fait des efforts ?
- En fait, on peut pas féliciter si il n'y a pas eu de critique avant ? On félicite que si on remarque un changement dans le comportement ou dans le travail en fait !
  Suite à cette discussion, Marina a compris le vrai rôle des félicitations. Il ne s'agit pas de rendre un hommage public à ses amis, il s'agit plutôt de récompenser des efforts coûteux qui font que la vie de la classe est améliorée. Les autres félicitations relèvent du même genre. Nous passons au point suivant.

Cinquième point : les règles de vie de la classe

- Je prends la parole : Tout à l'heure, j'ai déchiré **MES** règles de vie pour vous montrer que désormais, il va y avoir un changement dans la classe. Nous allons garder la loi de la classe commune à toutes les classes de l'école :

  Ici c'est une classe, chacun est là pour apprendre, chacun travaille.
  Ici on respecte les autres, on ne se moque pas, on ne se bat pas, on le dit avec des mots.

Ici chacun a le droit d'être tranquille dans son corps, dans son cœur et dans ses affaires.
La loi de la classe est non négociable.

mais nous allons ensemble écrire les règles de vie de la classe. Le but est de mettre en place des règles pour que l'on puisse travailler sans être gêné, pour que la vie dans la classe soit plus agréable pour tout le monde. Si vous avez une règle à proposer à la classe, vous levez la main, on vous interroge, vous proposez votre règle, et on en discute en classe entière. Ensuite, on votera pour savoir si la règle est adoptée par la majorité de la classe.

- *Suite au débat entre les élèves, les règles qui sont votées sont les suivantes. Elles sont inscrites sur un affichage :*

Je lève la main pour demander la parole. J'écoute celui qui parle.
Je ne me lève pas, et je ne me déplace pas dans la classe sans autorisation, sauf si je suis ceinture verte.
Je me mets au travail TOUT DE SUITE et en silence.
Si on travaille en groupes, il faut chuchoter.
Je respecte le matériel de la classe. Ma place reste toujours propre.
Dans les couloirs, je ne cours pas, je ne crie pas.

Si tout le monde respecte ces règles, la vie en classe sera BEAUCOUP plus agréable !

Il a été ensuite décidé que ces règles pourraient être modifiées en conseil selon les besoins de la vie de la classe, et les difficultés rencontrées. Ainsi, pour préparer une sortie scolaire, nous avons ajouté quelques règles concernant cet événement précis, elles ont disparu par la suite, et réapparaîtront à la prochaine sortie. « Qu'est ce qu'il se passe si on respecte pas les règles ? » *demande Sofiane. La classe propose de mettre en place des sanctions si la règle est trop souvent transgressée* « Maîtresse, c'est pas possible d'être toujours un élève qui respecte toutes ces règles. Il faut pas être puni à chaque fois » *dit Sandra. Je suis d'accord avec elle, la règle est là pour guider la conduite, elle peut être négociée contrairement à la loi ; mais la sanction est parfois nécessaire pour que la règle ne soit pas niée, pour que l'élève reconnaisse la responsabilité de ses actes. Les sanctions qui pourront être adoptées sont les suivantes : isolement temporaire dans le coin bibliothèque ou dans une classe d'accueil, privation partielle de récréation : pendant ce temps, l'élève sanctionné pourra effectuer une tâche utile à la classe (rangement de la classe par exemple). L'ensemble de la classe approuve ce mode de fonctionnement. Le Conseil est terminé.*

D. Les outils pour préparer le conseil



Résumé

Donner la parole aux élèves… Cette expérience est de plus en plus courante aujourd'hui. Cependant, permettre aux élèves de construire leur cadre de travail et d'écrire leur loi, voilà une expérience plus hardie.

Ce mémoire retrace la mise en place de la pédagogie institutionnelle dans une classe difficile de ZEP afin d'instaurer un cadre propice aux apprentissages de tous les élèves, et de soutenir une enseignante dans sa première année d'exercice. La différenciation, l'évaluation, le suivi des élèves sont autant d'items favorisés dans une classe coopérative, autant d'outils dont on peut se saisir pour proposer aux élèves des activités pour aiguiser leur curiosité et les faire grandir en autonomie.

Un excellent voyage dans une classe coopérative…