

Section recherche, évaluation
et planification pédagogiques



SREP 1 | 11

**Ecole enfantine – 1^{re} et 2^e années
primaires : projet-pilote de cycle
élémentaire**

Rapport final

**Silvia Fankhauser
Christian Merkelbach
Marlyse Merazzi**

Mai 2011

Contact


SREP

Section recherche, évaluation et planification pédagogiques

Direction de l'instruction publique
du canton de Berne
Ch. des Lovières 13
2720 Tramelan

Secrétariat :

mireille.broquet@erz.be.ch

 +41 32 486 07 36

Résumé

Suite à des interventions parlementaires au Grand Conseil bernois, deux projets-pilotes relatifs aux enfants de 4-8 ans ont été mis en œuvre dans un nombre limité d'établissements scolaires. Dans la partie alémanique, des classes expérimentales ont été ouvertes sur la base du modèle de Basisstufe de l'EDK-Ost (Conférence des directeurs de l'instruction publique de la partie orientale de la Suisse). Dans la partie francophone, deux établissements se sont engagés dans une expérience de cycle élémentaire (écoles primaires de La Neuveville et de Tramelan – Les Reussilles).

La particularité du projet-pilote francophone consiste à regrouper les enfants de 4 et 5 ans dans une seule classe enfantine, alors que les élèves de 1^{re} et 2^e primaires sont également regroupés dans une seule classe. L'objectif du projet est de faire collaborer les deux classes constituées sous de multiples formes : des activités de grande envergure dite de "décloisonnement" rassemblant les élèves par groupes multi-âges, ou selon des formes d'organisation pouvant varier, tout en conservant les objectifs d'apprentissage spécifique à chaque classe et année scolaire ; des activités "modulaires" de plus petite envergure pouvant aussi prendre de multiples formes. Un engagement supplémentaire, à hauteur de 25 % d'un poste d'enseignement (ce qui correspond à 7 leçons), est affecté à chaque groupe de deux classes comprenant les élèves participant au projet.

Un objectif complémentaire consiste à permettre aux enfants de ces classes de parcourir de manière plus souple les quatre années du cycle élémentaire : il s'agit de flexibiliser le parcours de chaque élève, de répondre à ses besoins, d'identifier ses difficultés et ses compétences, d'y répondre par un soutien approprié ou par des mesures telles qu'un passage dans une autre année scolaire, une intégration partielle à un autre groupe, un maintien pour une année supplémentaire à un groupe, etc. L'observation et la progression de chaque élève est ainsi valorisée, notamment par l'apport de l'enseignante ou l'enseignant supplémentaire (itinérante ou itinérant), dont la mission est précisément de pouvoir répondre à des attentes et besoins spécifiques.

Un tel projet suppose la mise sur pied d'une équipe enseignante qui adhère au projet et qui collabore fortement : élaboration d'objectifs communs prenant en compte la progression des apprentissages en fonction des attentes de fin de cycle, organisation et planification des activités de décloisonnement et des activités modulaires, observation concertée des élèves, prises de décision communes concernant leur parcours, planification des travaux de groupe sont autant d'exigences que seule une équipe pédagogique soudée peut assumer.

Les réflexions préparatoires ont été menées depuis août 2005 et les premiers élèves appartenant au cycle sont entrés dans le projet en août 2006 à La Neuveville, puis en août 2007 aux Reussilles. La Section francophone de recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP) de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne a été chargée de suivre et d'évaluer le projet-pilote en collaboration avec la cheffe de projet désignée par l'Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire du canton (OECO).

L'expérience s'est progressivement enrichie au fil des activités et des collaborations, développant des démarches originales et enrichissantes tant pour les élèves que pour le corps enseignant. Il faut relever que l'équipe enseignante a fortement gagné

en cohésion et que cette manière de travailler et de collaborer est bien perçue par les personnes concernées.

L'expérience a été évaluée sous trois formes : d'une part, par une évaluation quantitative ciblée sur les élèves participant au projet (et ceux de classes témoin) par le biais de la passation d'une série de tests après deux, respectivement quatre années de participation au projet ; d'autre part, par une approche qualitative au travers d'entretiens semi-dirigés avec le corps enseignant et quelques parents ; enfin, un questionnaire adressé aux parents des enfants participant au cycle élémentaire a permis d'approcher leur perception de l'expérience.

Si l'on se réfère aux objectifs fixés, l'apport d'un tel projet est nettement perceptible sous deux angles importants : en premier lieu, l'efficacité de l'équipe pédagogique n'a cessé de s'améliorer, l'expérience et la collaboration entre personnes qui apprennent à se connaître et à travailler ensemble ayant conduit au développement d'un savoir pédagogique commun ; en second lieu, l'objectif de permettre la flexibilisation du parcours des élèves et la possibilité de mieux répondre aux besoins de chacun s'est aussi progressivement développé. Les exemples décrits dans le rapport sont à cet égard révélateurs du potentiel constitutif des activités modulaires et des activités décloisonnées.

L'analyse des résultats des tests montre que, à l'instar de l'expérience à grande échelle menée en Suisse alémanique (projet Basisstufe), il n'y a pas de différence significative dans les acquisitions mesurées, ni de gain à ce point de vue pour les élèves participant au projet.

Le passage de l'école enfantine à la première année d'école primaire a été vécu de manière plus harmonieuse, le corps enseignant connaissant déjà l'ensemble des élèves du cycle élémentaire et réciproquement.

Enfin, les conditions cadre présidant à la mise en œuvre de projets analogues dans le reste du canton ont pu être définies clairement. Il ressort de ces considérations que la généralisation à toutes les écoles d'un tel concept d'enseignement pour le cycle 1 du degré primaire n'est guère réaliste : il faut, pour mettre en œuvre un tel projet, que l'adhésion des parents, des autorités et du corps enseignant (direction de l'école comprise) soit acquise parallèlement à la réalisation de conditions cadre matérielles et organisationnelles.

Le canton de Berne est ainsi en mesure d'offrir aux établissements scolaires et aux communes un dispositif définissant clairement les conditions à la fois matérielles et pédagogiques permettant la mise en place de structures de cycle élémentaire. Il appartient aux autorités politiques (Grand Conseil) d'en décider dans le cadre de la révision de la loi sur l'école obligatoire.

Table des matières

1. Introduction	7
1.1 Préambule	7
1.2 Contexte dans le canton de Berne	7
2. Description du projet de cycle élémentaire	9
2.1 Le cycle élémentaire dans le canton de Berne	9
2.2 Projet de cycle élémentaire dans la partie francophone du canton de Berne : élaboration d'un concept	10
2.2.1 Cadre institutionnel	10
2.2.2 Tâches	11
2.2.3 Planification du projet	11
2.2.4 Les questions fondamentales abordées par le groupe de travail	11
2.3 Organisation du projet	14
2.3.1 Ecoles et classes concernées	14
2.3.2 Horaire, organisation, calendrier et structure	16
2.3.3 Engagements financiers du projet	19
3. Description et déroulement du projet-pilote	20
3.1 Les choix pédagogiques : activités de décroisement et activités modulaires	20
3.1.1 Les activités pédagogiques aux cycles élémentaires de La Neuveville et des Reussilles	20
3.1.2 Processus de décroisement	20
3.1.3 Choix des contenus de l'enseignement en cycle	21
3.1.4 Adaptation de la composition du groupe à l'évolution de l'enfant	21
3.1.5 Gérer la fréquence des décroissements	22
3.2 Décroisement et projets communs	22
3.2.1 La constitution des groupes d'élèves lors des activités de décroisement	22
3.2.2 La flexibilisation du parcours de l'élève	23
3.2.3 Parcourir le cycle élémentaire en 3 ans ou en 5 ans ?	24
3.2.4 Mesures d'orientation scolaire	26
3.3 Exemples d'activités	27
3.3.1 Support proposé pour concevoir, planifier et réaliser des activités décroisées	27
3.3.2 Le crocodile amoureux : un exemple de grand projet mené dans les deux cycles	28
3.3.3 Un exemple d'activité menée à La Neuveville	29
4. Evaluation du projet	31
4.1 Evaluation des apprentissages au travers de tests comparatifs	31
4.1.1 Survol rapide des sites participant au projet-pilote	31
4.1.2 Organisation de l'évaluation du cycle et calendrier des passations	31
4.1.3 Echantillonnage	32
4.1.4 Outils du volet quantitatif	34
4.1.5 Première série de tests 2E (2008)	34

4.1.6	Deuxième série de tests 2E (2009)	36
4.1.7	Série de tests 2P de mathématiques et français (2010)	37
4.1.8	Organisation des phases d'entretiens et outils du volet qualitatif	38
4.1.9	Limites de ce rapport	39
4.2	Description et analyse des résultats des tests (évaluation quantitative)	40
4.2.1	Résultats en fin de 2E	40
4.2.2	Résultats de l'évaluation 2008	41
4.2.3	Résultats de l'évaluation 2009	42
4.2.4	Première analyse des résultats des tests effectués sur les deux premières années de cycle élémentaire	42
4.2.5	Résultats en fin de 2P (2010)	43
4.2.6	Conclusions	44
4.3	Description et analyse des entretiens avec le corps enseignant (évaluation qualitative)	45
4.3.1	Résumé des entretiens 2008	45
4.3.2	Résumé des entretiens 2009	47
4.3.3	Conclusions	48
4.4	Description et analyse du questionnaire adressé aux parents de La Neuveville	49
4.5	Description et analyse des entretiens avec les parents (évaluation qualitative)	50
4.6	En guise de conclusion : quelques constats	51
5.	Recommandations	53
5.1	Réflexions sur les conditions-cadre	53
5.1.1	L'établissement	53
5.1.2	Equipe enseignante du cycle	53
5.1.3	L'enseignante ou enseignant supplémentaire (itinérante ou itinérant)	54
5.1.4	Organisation et emplacement des classes	54
5.1.5	Elèves	54
5.2	Formation continue	54
5.2.1	Formation pédagogique et didactique	55
5.2.2	Formation au travail en équipe	56
5.2.3	Sensibilisation au travail avec les parents	56
5.3	Conditions nécessaires pour la mise en place d'un cycle élémentaire dans la partie francophone du canton de Berne	57
5.3.1	Les locaux, leur situation et leur aménagement	57
5.3.2	La composition et le fonctionnement de l'équipe pédagogique	58
5.3.3	Les élèves fréquentant le cycle élémentaire	59
5.3.4	Les options pédagogiques et didactiques de l'équipe pédagogique	59
5.3.5	L'organisation de l'enseignement et les formes sociales d'enseignement-apprentissage	61
5.3.6	Le matériel et les outils pédagogiques et didactiques	64
6.	Conclusion générale	66
7.	Bibliographie	68

Annexes	70
Annexe 1	70
Tests et documents sur CD	70
Annexe 2	71
Arrêté du Conseil-exécutif relatif au projet de cycle élémentaire dans la partie francophone du canton de Berne	71
Annexe 3	76
Extraits de documents de référence	76
Annexe 4	80
Démarches et exemples d'activités	80

Table des illustrations

Tableau 1 - Schéma de passation	32
Tableau 2 - Effectifs cumulés des classes 2E	32
Tableau 3 - Effectifs des classes 2P de notre échantillonnage	33
Tableau 4 - Série de tests 2008 et compétences attendues	34
Tableau 5 - Série de tests 2009 et compétences attendues	36
Tableau 6 - Compétences attendues pour les mathématiques et testées en fin 2P	38
Tableau 7- Compétences attendues pour le français et testées en fin 2P	38
Tableau 8 - Résultats cumulés de l'évaluation 2E de 2008 et 2009	40
Tableau 9 - Résultats de l'évaluation 2E de 2008	41
Tableau 10 - Résultats de l'évaluation 2E de 2009	42
Tableau 11 - Résultats de l'évaluation 2P de 2010 en français	43
Tableau 12 - Résultats de l'évaluation 2P de 2010 en mathématiques	44

NB. Les degrés scolaires sont énoncés selon la dénomination actuelle des années scolaires

1. Introduction

1.1 Préambule

Les réflexions portant sur le début de la scolarité obligatoire et sur l'importance pour les enfants des premiers apprentissages en contexte scolaire ont connu un fort développement au cours des années 1990, tant en Suisse qu'au plan international. La thématique de l'avancement de l'âge d'entrée à l'école a également préoccupé la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique : d'une part, une étude prospective (CDIP, 1997) a permis de cerner les enjeux et de baliser les éventuels changements à prendre en compte dans le cadre de l'éducation des enfants de 4 à 8 ans. Parallèlement, l'élaboration d'un concordat intercantonal relatif à la scolarité obligatoire s'est concrétisée par l'accord HarmoS et par une série de décisions de nature politique. Ce processus est encore en cours.

Les cantons alémaniques, sous l'impulsion de la Conférence des directeurs de l'instruction publique de la partie est du pays (EDK-Ost), se sont lancés dans une vaste expérimentation regroupant dans des classes uniques les élèves de 4 à 8 ans (projet Basis- und Grundstufe).

En Suisse romande, la perception de cette problématique n'est pas semblable : l'école enfantine, dans son rôle de socialisation de l'enfant, de passage de la famille à l'école, occupe une place particulière et dépend d'une histoire pédagogique spécifique. Une expérimentation allant dans la même direction que celle menée en Suisse alémanique n'était de ce point de vue guère envisageable.

1.2 Contexte dans le canton de Berne

Le canton de Berne, dans le cadre des réflexions menées au niveau national relatives aux enfants de quatre à huit ans (CDIP, 1997), a décidé, suite à plusieurs motions finalement acceptées sous forme de postulat, d'ouvrir le débat sur le concept de cycle élémentaire. Dans la partie alémanique du canton, la vaste expérience menée par la Conférence des directeurs de l'instruction publique de l'est du pays (EDK-Ost) a débouché sur une participation concrète de classes bernoises au projet de *Basisstufe*. Dans la partie francophone, une organisation de projet relative à la mise sur pied d'un projet de cycle élémentaire a été lancée en 2003¹ sous l'égide de l'Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (OECO), section francophone et sur décision du Conseil-exécutif².

La stratégie de la formation proposée au Grand Conseil en 2005 (DIP, 2005) mentionne le projet de flexibilisation de l'âge d'entrée à l'école et en définit le calendrier et les coûts globaux dans le canton. Dans le document de même intitulé présenté au Parlement en 2009 (DIP, 2009), le projet de cycle élémentaire pour la partie francophone est décrit et son calendrier est confirmé de même que les coûts qu'il pourrait engendrer.

¹ Cf. Feuille officielle scolaire No 6 du 12 juin 2003, p. 4

² ACE du Conseil-exécutif du canton de Berne No 2347 du 3 août 2005 – Autorisation de dépenses pour le projet pilote de "cycle élémentaire et flexibilisation de l'âge d'entrée à l'école obligatoire" dans la partie francophone du canton ; crédit d'engagement pluriannuel, crédit cadre (2005-2011)

Parallèlement, et dans la période correspondante, le contexte national a considérablement évolué vers une volonté d'harmonisation de la scolarité obligatoire : ainsi, le peuple suisse a d'une part largement approuvé (à 86 %) les nouveaux articles constitutionnels relatifs à l'éducation ; d'autre part, l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) est entré en vigueur le 1^{er} août 2009. Cet accord mentionne notamment clairement le début de la scolarité obligatoire à quatre ans et fractionne le parcours scolaire en deux cycles primaires de quatre années et un cycle secondaire de trois années. Le canton de Berne a lui-même adhéré à l'accord HarmoS en septembre 2009, suite à un référendum demandant l'avis des citoyennes et citoyens.

Le canton doit adapter ses bases légales en intégrant les différents éléments liés à l'accord HarmoS et à la Convention scolaire romande³. Il s'agit en particulier de répondre à l'obligation d'une entrée à l'école obligatoire à 4 ans et de procéder à une adaptation des structures existantes. Le cycle élémentaire prend place dans ce cadre et la prise en compte tant de l'organisation selon la Basisstufe que selon le cycle élémentaire doivent reposer sur des décisions politiques.

Le présent rapport fait état des observations, évaluations et analyses dont le projet de cycle élémentaire fait l'objet depuis son lancement en 2005. Il décrit les recommandations et modalités d'organisation qui sont indispensables à sa réalisation dans le cadre des lois révisées du canton de Berne, dont les premiers effets devraient se concrétiser à la rentrée scolaire d'août 2013.

³ La Convention scolaire romande proposée aux cantons par la CIIP a été approuvée par les Parlements de tous les cantons concernés.

2. Description du projet de cycle élémentaire

2.1 Le cycle élémentaire dans le canton de Berne

Dans le canton de Berne, deux interventions parlementaires ont été déposées au Grand Conseil en faveur de l'instauration d'un cycle élémentaire.

En mars 1998, Mme Marianne Morgenthaler, députée, déposait une motion concernant l'introduction d'un cycle élémentaire. Les exigences de la motion n'ont toutefois pas été satisfaites, les arguments opposés étant notamment les suivants : une entrée précoce dans la scolarité obligatoire impliquerait l'instauration d'un cycle élémentaire et aurait des répercussions financières.

Deux ans plus tard, une nouvelle motion posant les mêmes exigences a été déposée. Le Conseil-exécutif a alors estimé dans sa réponse que le canton de Berne devait maintenant, lui aussi, ouvrir un large débat sur le concept de cycle élémentaire, tout en précisant que l'étude du problème nécessiterait plusieurs années. La motion a été acceptée sous forme de postulat.

Dans une première phase de l'avant-projet, la Direction de l'instruction publique a fait établir deux rapports internes (non publiés) :

- le premier, rédigé par le professeur W. Wicki et par M. Wälchli, et intitulé "Alternativen zur Basisstufe" (en allemand seulement), indiquait dans quels pays voisins et quels cantons un débat a été ouvert sur l'instauration du cycle élémentaire. Ce rapport présentait les avantages et les inconvénients des différents modèles envisageables ;
- le deuxième rapport, rédigé par M. Suter et M. Schöni Lanker et intitulé "Einführung einer Basisstufe im Kanton Bern" (en allemand seulement) relève de la compétence de la Section de la scolarité obligatoire et du Domaine spécialisé "Jardins d'enfants". Il décrit les incidences de l'instauration du cycle élémentaire sur le système scolaire bernois dans son ensemble. Il précise en même temps que le concept de cycle élémentaire présuppose des changements en profondeur nécessitant la planification, la réalisation et l'évaluation d'expériences pédagogiques.

Compte tenu des travaux préparatoires, la conférence de direction de la Direction de l'instruction publique a donné mandat à l'Office de l'enseignement préscolaire obligatoire, du conseil et de l'orientation (OECO) :

- de mettre sur pied une organisation de projet intégrant les ressources disponibles de différentes institutions et organisations ;
- de commencer les travaux de planification en vue de l'intégration éventuelle du cycle élémentaire dans le canton de Berne ;
- d'envisager une collaboration avec l'équipe de projet de développement "Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost" et une coordination avec d'autres cantons ;
- de planifier une phase expérimentale dans les écoles en collaboration avec différentes communes.

L'évaluation du projet Basisstufe devait être assurée par le dispositif mis sur pied pour l'ensemble des cantons et classes concernés.

2.2 Projet de cycle élémentaire dans la partie francophone du canton de Berne : élaboration d'un concept

En ce qui concerne la partie francophone du canton de Berne, un rattachement à moindre coût au projet de la Conférence des directeurs de l'instruction publique de Suisse orientale (EDK-Ost) auquel participe la partie alémanique du canton n'était pas possible. Pour pouvoir répondre aux conditions particulières de l'école romande, un concept spécifique a été élaboré durant l'année scolaire 2004–2005. Mme Marlyse Merazzi, formatrice à la HEP-BEJUNE, a été engagée en tant que cheffe de projet.

Une première rencontre avec la cheffe de projet a mis en évidence une différence importante de point de vue liée à la conception romande d'un tel cycle. En effet, le fait que les enfants des écoles enfantines et des écoles primaires (1P et 2P) qui participent au projet pilote sont regroupés dans des classes-pilotes a une résonance différente dans chaque partie linguistique du canton.

Pour la partie alémanique du canton et en concordance avec le projet EDK-Ost, une classe hétérogène a été créée avec des élèves de l'école enfantine et des deux premières classes de l'école primaire. Cette classe a reçu une dotation totale d'enseignement de 150%. L'objectif principal consistait à supprimer l'étape que représente le passage entre le jardin d'enfants et l'école primaire et de définir des objectifs d'apprentissage de fin de 2^e P, ceci afin de garantir un passage harmonieux en 3^e année.

Pour les francophones, la proposition de cycle élémentaire est constituée d'une classe enfantine hétérogène (1E + 2E) et d'une classe, éventuellement hétérogène, au primaire (1P et 2P), avec un engagement supplémentaire de 25% par train de classes⁴. L'objectif consistait à scolariser les enfants plus jeunes, à améliorer le passage de l'école enfantine à l'école primaire, de définir des objectifs de fin 2^e et les attentes qui leur sont associées (prévus par le Plan d'études romand) afin de garantir le passage en 3^e.

Afin de permettre l'adaptation nécessaire, le projet pilote pour la partie francophone ne débutera concrètement qu'en août 2006 dans le terrain. Seules deux communes seront impliquées.

L'évaluation du projet, a été confiée à la Section recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP) du Secrétariat général de la DIP.

2.2.1 Cadre institutionnel

La cheffe de projet francophone, subordonnée à la section francophone de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (SF OECO),

⁴ Un train de classe comprend une classe constituée d'élèves de 1E et 2E et une autre classe constituée d'élèves de 1P et 2P. Il s'agit d'un effectif de 40 élèves environ, pour lesquels 25 % de poste (soit 7 leçons) sont affectés en supplément. Cela correspond à une augmentation de 12,5 % par classe constituée.

collabore avec la SREP pour ce qui concerne l'encadrement scientifique du projet. Pendant une période de deux ans, la cheffe de projet se charge de l'élaboration, de la planification et de la préparation de la mise en œuvre du projet.

Le mandat a été adapté en août 2006 en fonction de la phase de réalisation dans le terrain.

2.2.2 Tâches

La cheffe de projet francophone doit assurer :

- la conduite indépendante du dossier Cycle élémentaire pour la partie francophone du canton ;
- l'élaboration d'un projet adapté à la partie francophone ;
- la planification et la mise en place des expériences pédagogiques ;
- la collaboration avec la section recherche, évaluation et planification pédagogiques francophone (SREP) pour le suivi scientifique ;
- la rédaction d'un rapport intermédiaire et d'un rapport final en collaboration avec la SREP ;
- la conduite indépendante des équipes pédagogiques impliquées dans le projet ;
- la collaboration au sein des équipes pédagogiques ;
- le bon déroulement des expériences pédagogiques ;
- la collaboration avec l'Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (OECO) pour informer les autorités scolaires.

2.2.3 Planification du projet

Une première équipe de projet a été constituée, composée d'enseignantes de Bienne et de La Neuveville, toutes titulaires de classes enfantines, de classes de 1P et 2P et de classes d'introduction.

Les enseignantes se sont déclarées intéressées par le projet après en avoir pris connaissance et se sont engagées à travailler à la phase de réflexion.

L'équipe d'enseignantes s'est mise au travail sous la responsabilité de la cheffe de projet.

2.2.4 Les questions fondamentales abordées par le groupe de travail

D'emblée, des questions fondamentales ont été abordées et ont conduit aux décisions suivantes:

- ***Maintien de l'école enfantine en tant que structure et degré de la scolarité***

La question fondamentale qui s'est posée à propos des élèves de 4 à 6 ans peut être résumée ainsi : l'exigence d'apprentissages qui seraient de nature à favoriser l'égalité des chances implique-t-elle le renoncement à l'existence de la classe enfantine ?

Il s'agit d'un premier défi pour le groupe de travail. Eloigné d'une position "nostalgique", il a été attentif au risque de *primarisation* de l'école enfantine que pourrait constituer le cycle élémentaire (CE). Cette question soulève un débat dépassant largement nos frontières nationales.

A. Houchot dit à propos de l'école maternelle française qu' "*elle s'interroge sur sa place, son rôle, le sens de son action pour ne pas dire son identité. Confrontée à des attentes souvent contradictoires dans une société où chacun voudrait l'attirer, la capter, la faire évoluer pour servir ses besoins particuliers, elle est l'objet d'une réflexion qui dépasse le cadre scolaire mais qui doit d'abord s'y inscrire*" (Houchot, 2007).

Le groupe de travail a mené une réflexion en interrogeant les pratiques actuelles de l'école enfantine romande : dans ce contexte, faire disparaître cette institution en faisant l'économie de cette réflexion aurait été prématuré. Les conclusions auxquelles elle est arrivée peuvent être formulées comme suit.

- Il est à craindre que la disparition de la classe enfantine au profit d'une classe réunissant des élèves âgés de 4 à 8 ans, risque de voir se *primariser* l'enseignement pour les élèves de 4 à 6 ans⁵.
- Il faut maintenir la pédagogie mise en œuvre dans les classes enfantines francophones bernoises et plutôt viser son développement en 1P-2P.
- Le rituel de passage de l'école enfantine à la classe primaire garde tout son sens, même s'il s'inscrit dans une pédagogie de cycle et qu'il est possible qu'il ne survienne pas au même moment pour tous les enfants.

A l'issue de cette première réflexion, le groupe de travail est d'avis que la continuité pédagogique telle qu'elle doit se développer dans le "cycle élémentaire" n'implique pas obligatoirement la disparition de la classe enfantine. La continuité et la fluidité pédagogiques n'impliquent pas obligatoirement la ressemblance. Les deux espaces (classe enfantine - classe primaire) devraient pouvoir conserver, en partie du moins, leurs spécificités tout en s'inscrivant dans une démarche innovante par les phases de collaborations et de décroissements.

Le groupe de travail a donc privilégié, pour les deux premières années scolaires, les principes d'une pédagogie favorisant l'exploration, le développement de la socialisation, la découverte et l'apprentissage par le jeu. Toute la richesse et la diversité des démarches pédagogiques rencontrées dans les classes enfantines seront non seulement garanties pour les élèves de 4 à 6 ans, mais devraient imprégner l'enseignement en 1P-2P.

Si le corps enseignant de 1P-2P doit pouvoir s'ouvrir à une pédagogie plus proche de celle qui est mise en œuvre à l'école enfantine, les enseignantes et enseignants de cette dernière devront mettre l'accent sur la réflexion, le développement et la mise en pratique de scénarios didactiques qui favorisent l'apprentissage. Le groupe de travail a relevé la relative pauvreté des documents théoriques, didactiques et/ou méthodologiques qui concernent les apprentissages dans la partie francophone du canton de Berne.

Il s'agit de ne pas confondre *continuité* et *anticipation*. La *continuité* est souhaitée dans le sens où elle permet à l'élève, même au plus jeune, d'apprendre, de progresser sans rupture jusqu'à la fin de la 2P, selon ses compétences, dans un

⁵ Il faut relever que les rapports EDK-Ost (2010) ont confirmé que cette crainte n'est pas fondée.

espace adapté à son développement. Elle permet au corps enseignant de proposer des contenus et des activités en fonction d'objectifs pédagogiques fixés pour la fin du parcours du cycle élémentaire.

- **Des objectifs pédagogiques de fin de cycle**

C'est à partir de ce postulat que le groupe de travail s'est penché sur la question des objectifs d'apprentissage. Il faut relever que, en 2004-2005, l'unique document qui définissait les objectifs d'apprentissage pour l'école enfantine francophone était le "Plan-cadre" romand pour les jardins d'enfants.

Celui-ci, datant de 1994, abordait peu la question des apprentissages et était décliné en termes *d'activités à proposer*. Ce document, pourtant officiel, ne permettait pas au groupe de travail de mener à bien le but qu'elle s'était fixé : définir des objectifs d'apprentissage pour la fin du cycle et en dégager un cheminement. Ce sont donc les objectifs d'apprentissages de 2P qui ont servi de base de travail, ainsi que de nombreux documents destinés à l'école maternelle, française, belge ou québécoise.

Le groupe de travail construira à partir de ces documents des activités pédagogiques adaptées aux formes d'enseignement de l'école enfantine et de l'école primaire, avec la perspective - et ceci représente certainement une nouveauté intéressante à évaluer - de rencontres ponctuelles entre les degrés préscolaire et primaire.

Ces perspectives de collaboration impliquent que les équipes pédagogiques du cycle élémentaire (CE) s'inscrivent dans le principe de continuité, chaque enseignante ou enseignant étant appelé à travailler avec les élèves de tout le cycle, rompant ainsi avec les pratiques actuelles privilégiant le principe "un enseignant-une classe".

- **Individualisation de l'enseignement et formes d'apprentissage innovantes**

L'accent sera donc mis d'emblée sur l'individualisation de l'enseignement, concrétisée pédagogiquement par des formes d'apprentissage innovantes comme les activités modulaires ou l'enseignement décloisonné. L'hétérogénéité sera privilégiée, ce qui impliquera que, dans la semaine et selon les projets élaborés par toute l'équipe pédagogique lors des réunions hebdomadaires, les élèves seront appelés à travailler dans des groupes hétérogènes, en fonction de leurs compétences, de leurs intérêts ou de besoins spécifiques qui seront mis à jour au cours de l'année scolaire.

- **Suivi des apprentissages de l'élève : le portfolio**

La pratique du portfolio à visée exclusivement formative (dossier d'apprentissage) sera introduite dès la 1^{re} enfantine et accompagnera chaque élève jusqu'à la fin de la 2P. Ce document leur permettra de s'impliquer dans le processus de formation et aidera le corps enseignant à mieux les accompagner pendant leurs années de fréquentation du CE.

- **Equipe pédagogique**

Les enseignantes et les enseignants du CE constituent une équipe pédagogique qui réfléchit et travaille ensemble dans une logique qui concerne tout le cycle élémentaire (et non plus en fonction du degré dans lequel chacun enseigne). Les décisions concernant le CE - et celles qui concernent tous les élèves qui le fréquentent - sont prises par l'ensemble de l'équipe pédagogique. Celle-ci doit pouvoir se former ensemble dans les domaines de la pédagogie du cycle élémentaire et dans les différentes didactiques concernées par le cycle élémentaire.

- **Admission à l'école enfantine dès 4 ans**

L'accord intercantonal HarmoS, désormais en vigueur et accepté par 15 cantons, fait débiter la scolarité obligatoire à 4 ans. Au moment du lancement du projet de cycle élémentaire, de nombreuses communes du Jura bernois n'offraient pas encore la fréquentation de l'école enfantine aux plus jeunes élèves.

Le groupe de projet s'est donc également penché sur la question de la fréquentation de l'école enfantine pendant deux ans en revisitant les arguments pédagogiques et didactiques, ainsi que ceux qui sont davantage liés aux questions d'intégration sociale, d'apprentissage de la langue de scolarisation et de la prise en charge précoce des difficultés des élèves.

Le groupe de travail a entendu également les enseignantes francophones biennoises qui accueillent dans leur classe des enfants de 4 ans et quelques mois et ceci depuis les années 1980.

- **Enseignante ou enseignant de référence**

Dans la phase de réflexion, le groupe de travail a d'emblée émis le vœu que les élèves puissent, à l'intérieur d'un cycle, avoir un adulte de référence. "Le maître" ou "la maîtresse" est celui ou celle qui est garant de leur bonne intégration à l'école. Il ou elle est l'enseignante ou l'enseignant de référence et la personne de contact pour les familles ainsi que pour le réseau professionnel. Le principe suivant a donc été adopté : chaque élève du cycle élémentaire aura sa classe d'appartenance et son enseignante ou enseignant de référence.

2.3 Organisation du projet

2.3.1 Ecoles et classes concernées

Lors du lancement du projet, ce sont les communes de La Neuveville et de Tramelan qui se sont proposées et qui ont été retenues pour mener l'expérimentation. La ville de Bienne, intéressée par le projet, a finalement renoncé à y participer. Trois trains de classes ont ainsi été progressivement mis en route, avec un décalage d'une année entre les deux sites.

2.3.1.1 Le projet pilote de cycle élémentaire à La Neuveville

Après une année scolaire consacrée à la réflexion pédagogique, à la planification ainsi qu'à l'organisation de l'enseignement, l'équipe d'enseignantes engagées dans le projet pilote "Cycle élémentaire" (CE) de La Neuveville a accueilli ses premiers élèves à la rentrée scolaire d'août 2006.

Le projet pilote "Cycle élémentaire" (CE) est appliqué, à La Neuveville, à quatre classes (de l'école enfantine à la 2P) alors que, dans le même collège primaire, un autre train de classes accueille également les élèves de l'école enfantine, de 1P et de 2P, sans pour autant participer au projet pilote.

Il faut mentionner que, jusqu'alors, la commune de La Neuveville n'accueillait pas les enfants de 1E (4 à 5 ans) et que ses autorités ont accepté d'ouvrir les classes enfantines aux plus jeunes pour pouvoir se lancer dans le projet pédagogique.

Les enseignantes de l'école enfantine n'ayant jamais enseigné à des enfants de 4 ans, il a été décidé de démarrer le projet pédagogique en séparant les élèves de 1E de ceux de 2E, avec pour objectif de ne pas créer d'emblée une surcharge: il fallait en effet faire débiter le projet pédagogique en mettant sur pied de nouvelles formes sociales d'enseignement/apprentissage et en expérimentant le travail en équipe pédagogique.

Une séance d'information destinée à tous les parents des enfants susceptibles d'être scolarisés en 1E et 2E a été organisée, en présence des autorités scolaires de La Neuveville, de représentants de la direction de l'instruction publique et de la cheffe de projet. Le contenu du projet pédagogique et les arguments en faveur d'une scolarisation des élèves en 1E ont été présentés et discutés. L'accueil des parents a été favorable et l'intérêt pour le projet pédagogique manifeste.

Les élèves de 1E et de 2E participant au projet pédagogique ont finalement été désignés par tirage au sort.

Ainsi, au cours de l'année scolaire 2006-2007, une classe enfantine a accueilli les enfants de 1E avec à sa tête une enseignante. L'autre classe enfantine a pris en charge les élèves de 2E. Deux enseignantes se sont partagé le poste.

Il a été convenu avec les parents, le corps enseignant et les autorités scolaires que ces élèves poursuivraient leur scolarité en 1P et en 2P dans les classes des enseignantes titulaires des deux classes primaires participant au projet pédagogique de cycle élémentaire.

A l'équipe pédagogique déjà constituée est venue se joindre une enseignante itinérante dont le mandat consistait plus particulièrement à organiser et à accompagner les moments d'enseignement décloisonnés ou les activités modulaires, ainsi que celui d'offrir de l'appui et du soutien individuel (ou en petit groupe) aux élèves qui en avaient besoin. L'enseignante itinérante était également responsable de la "classe du cycle", en ce qui concerne son aménagement et la mise à disposition du matériel didactique spécifique à la pédagogie du cycle. Elle était également chargée de tenir à jour un "Journal du cycle" et d'assurer le lien avec la cheffe de projet.

Dans une première phase, les activités spécifiques liées au projet pédagogique se sont déroulées entre les deux classes de l'école enfantine et la classe de 1P. La classe de 2P n'était pas directement concernée pour la première année de l'expérience pilote. En revanche, dès l'année scolaire 2007-2008, les élèves de 2P ont fait partie du projet. Dès le début, cependant, toutes les enseignantes engagées dans le projet pédagogique ont tenu des séances régulières, en colloque hebdomadaire, pour planifier les activités et pour les évaluer.

2.3.1.2 Le projet pilote de cycle élémentaire aux Reussilles

Les autorités scolaires de la commune de Tramelan se sont également intéressées au projet pilote. Une équipe pédagogique a travaillé à sa planification pendant l'année scolaire 2006-2007 et les premiers élèves ont été accueillis à la rentrée d'août 2007 à l'école des Reussilles (Commune de Tramelan).

Trois membres du corps enseignant se sont engagés dans le projet : une enseignante et un enseignant ont pris en charge la classe de 1E et 2E et une troisième enseignante a accueilli les élèves de 1P-2P dans une autre classe. Aux Reussilles également, les parents ont été invités à une soirée d'information qui avait

pour objectif une clarification concernant les buts et l'organisation du travail en cycle. Le projet a reçu un accueil positif et a débuté avec une classe enfantine composée des élèves de 1E et de 2E et avec une classe hétérogène rassemblant ceux de 1P et 2P.

2.3.2 Horaire, organisation, calendrier et structure

A La Neuveville

Pendant l'année scolaire 2005-2006, l'équipe d'enseignantes a travaillé à la planification du projet. Elles ont été engagées à hauteur de deux leçons hebdomadaires par classe pour effectuer ce travail.

L'enseignante itinérante n'a été engagée que pour la rentrée scolaire de 2006, lorsque le projet a été mis en route, d'abord à 25 %, puis à 50 % (deux trains de classes).

L'organisation des classes et du nombre de leçons/heures d'enseignement est résumé dans le tableau ci-après.

Commune	Classe	Corps enseignant	Nombre de leçons	Décharge
La Neuveville	1 ^{re} Enfantine (1E)	1	14 heures	1 leçon pour la gestion du projet
	2 ^e Enfantine (2E)	2	19 heures	2 X 1 leçon pour la gestion du projet
		1 enseignante supplémentaire (itinérante)	5,35 heures	1 leçon pour la gestion du projet (comprise dans l'engagement supplémentaire)

2.3.2.1 Horaire de la classe de 2^e enfantine

L'organisation de l'enseignement en 2E est définie selon les modalités suivantes.

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h45 – 11h45 <i>Tous les élèves</i> Décloisonnement possible 1h avec itinérante et élèves de C OU itinérante dans cette classe de 2E	8h45 – 11h45 <i>Tous les élèves</i> Décloisonnement possible Organisé uniquement entre enseignantes 1E /2E	8h45 – 11h45 <i>Tous les élèves</i> Décloisonnement possible 2h avec itinérante et élèves de C OU itinérante dans cette classe de 2E	8h45 – 11h45 Section de classe Décloisonnement possible Organisé uniquement entre enseignantes 1E /2E	8h45 – 11h45 <i>Tous les élèves</i> Gymnastique
	Alternativement		Alternativement	
	B		B	
A	A	B	A	B
13h30 – 15h30 <i>Tous les élèves</i> Décloisonnement possible 1h30 avec itinérante et élèves de C OU itinérante dans cette classe de 2E	13h30 – 15h30 En section de classe Groupe A		13h30 – 15h30 En section de classe Groupe A	
			B	
A	A		B	

A, B et C désignent le corps enseignant concerné. L'enseignante supplémentaire est désignée ici par l'expression *itinérante*.

2.3.2.2 Horaire de la classe de cycle élémentaire (1E enfantine)

L'horaire de la classe de 1E est structuré de la manière suivante.

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h30 – 11h00 <i>Tous les élèves</i> Décloisonnement <u>possible</u> 1h avec itinérante et élèves de A / B ou itinérante dans cette classe de 1E	8h30 – 11h00 <i>Tous les élèves</i> Décloisonnement <u>possible</u> Organisé uniquement entre enseignantes 1E /2E	8h30 – 11h00 <i>Tous les élèves</i> Décloisonnement <u>possible</u> 2h avec itinérante et élèves de A / B ou itinérante dans cette classe de 1E	8h30 – 11h00 <i>Tous les élèves</i> Décloisonnement <u>possible</u> Organisé uniquement entre enseignantes 1E /2E	
13h30 – 15h30 <i>Tous les élèves</i> Décloisonnement <u>possible</u> 1h30 avec itinérante et élèves de A / B ou itinérante dans cette classe de 1E				

A, B et C désignent le corps enseignant concerné. L'enseignante supplémentaire est désignée ici par l'expression *itinérante*.

2.3.2.3 Horaire de l'enseignante itinérante (4h30)

La répartition des heures attribuées est la suivante.

lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
1 heure Décloisonnement <u>possible</u> 1h avec élèves de A / B et de C OU appui dans la classe de 1E ou celle de 2E		2 heures Décloisonnement <u>possible</u> 2h avec élèves de A / B et de C OU appui dans la classe de 1E ou celle de 2E		
1h30 Décloisonnement <u>possible</u> 1h30 avec élèves de A / B et de C OU appui dans la classe de 1E ou celle de 2E				

Les enseignantes des classes de 1P et de 2P bénéficient de 2% d'engagement supplémentaire dès la rentrée d'août 2006 pour leur participation au colloque d'équipe.

2.3.3 Engagements financiers du projet

Dans un Arrêté du Conseil-exécutif daté du 3 août 2005⁶, le canton a détaillé les coûts globaux du projet, le crédit d'engagement total se montant pour les années 2005 à 2011 à CHF 924'700.- (cf. annexe 2).

Les communes participant au projet ont été chargées de mettre à disposition des locaux adéquats ainsi que le matériel didactique habituel nécessaire. Les frais de transport éventuels étaient également à leur charge, dans le cadre des dispositions légales en vigueur.

L'équipe de La Neuveville a pu acquérir une classe préfabriquée provenant d'une école du Jura bernois, qui a été installée dans la cour du collège. Ce local supplémentaire permet d'organiser les moments de décroisement et/ou d'accueillir les leçons d'appui. C'est là également que sont déposés tous les documents pédagogiques utiles à l'équipe du cycle élémentaire.

Aux Reussilles, aucun frais supplémentaire n'est à relever en ce qui concerne les locaux.

⁶ ACE du Conseil-exécutif du canton de Berne No 2347 du 3.08.2005 - Autorisation de dépenses pour le projet pilote de "cycle élémentaire et flexibilisation de l'âge d'entrée à l'école obligatoire" dans la partie francophone du canton; crédit d'engagement pluriannuel, crédit cadre (2005-2011)

3. Description et déroulement du projet-pilote

3.1 Les choix pédagogiques : activités de décloisonnement et activités modulaires

3.1.1 Les activités pédagogiques aux cycles élémentaires de La Neuveville et des Reussilles

L'année scolaire 2006-2007 a été marquée par l'admission des enfants de 4 ans à La Neuveville. Une classe enfantine accueillait les élèves de 1E et l'autre classe ceux de 2E. Depuis la rentrée scolaire d'août 2007, chaque classe enfantine accueille des groupes hétérogènes rassemblant les élèves de 1E et de 2E.

Les Reussilles accueillent les élèves de 1E et de 2E dans la seule classe enfantine du collège.

Dans le cadre du projet pédagogique, les élèves sont attribués en début d'année à une classe ; celle-ci constitue leur *classe d'appartenance*.

Dans les deux projets, le travail pédagogique revêt plusieurs formes :

- enseignement régulier dans la classe d'appartenance ;
- travail en décloisonnement (le décloisonnement peut prendre de multiples formes d'organisation) ;
- projets communs : toutes les classes travaillent
 - séparément à un même projet avec des objectifs différenciés selon les classes ;
 - en décloisonnement dans le cadre du même projet.

3.1.2 Processus de décloisonnement

En vertu du principe de la classe d'appartenance et de l'enseignante ou enseignant de référence, ***tous les élèves débutent la semaine dans leur classe.***

En fonction des objectifs d'apprentissages des domaines privilégiés par l'équipe du projet, certaines activités spécifiques se déroulent dans le cadre du dispositif pédagogique proposé, soit :

- ***en décloisonnement*** : les structures habituelles des classes n'ont alors plus cours et les élèves sont appelés à travailler avec ceux des autres classes et degrés, selon des critères établis au préalable ;
- ***en activités modulaires*** : celles-ci se fondent sur une thématique se déroulant sur plusieurs unités d'enseignement, des groupes constitués des mêmes élèves se retrouvant pour poursuivre un travail sur un thème particulier.

Du matériel didactique permettant une exploitation pédagogique aussi bien en classe enfantine qu'en 1P et 2P est mis à disposition. Ce matériel spécifique (jeux, matériel d'expérimentation, album, ...) concerne particulièrement les deux domaines que sont les activités logico-mathématiques (mathématiques) et les activités langagières (français) ; ces deux domaines ont été retenus par l'équipe pédagogique ; les

observations et les évaluations des apprentissages porteront principalement sur les activités menées pour ces domaines.

Les deux équipes, dans le cadre de leurs colloques hebdomadaires, planifient et structurent le travail réservé aux activités menées en cycle. Elles définissent les domaines dans lesquels se situent les activités, définissent les objectifs d'apprentissage, planifient la différenciation de l'enseignement et organisent pratiquement les formes de l'enseignement. La recherche de matériel didactique et d'outils d'apprentissage se fait également en équipe. L'enseignante ou enseignant de soutien (itinérante ou itinérant) se charge de consigner les décisions prises et de coordonner le travail.

3.1.3 Choix des contenus de l'enseignement en cycle

Tous les contenus de l'enseignement répondent aux directives officielles (respect du Plan cadre de l'école enfantine et du Plan d'études pour les écoles primaires francophones).

Afin d'illustrer la façon dont s'opèrent les choix pédagogiques, nous nous reportons à ce qui s'est déroulé pendant l'année scolaire 2009-2010⁷.

Au cours de cette année scolaire, plusieurs grands décloisonnements ont en effet été construits sur la base d'entrées thématiques. Une collaboration s'est en outre organisée entre l'équipe de La Neuveville et celle des Reussilles. Ce projet pédagogique commun, a permis de baser les activités sur quelques objectifs du Plan d'études romand (version de consultation) dans le domaine des mathématiques et du français.

Selon l'ampleur du projet, les décloisonnements peuvent durer de deux à quatre semaines. Dans le cadre de projets de grande envergure, la progression dans les apprentissages est prise en compte, ce qui n'est pas toujours le cas pour les projets plus restreints.

3.1.4 Adaptation de la composition du groupe à l'évolution de l'enfant

Lors de la création des groupes, le fait qu'un élève soit nouveau dans l'école, ou qu'il éprouve quelques craintes par rapport à ce qui ne lui est pas encore connu, est pris en compte. Au besoin, il reste (pour le premier décloisonnement) dans sa classe d'appartenance avec son enseignante ou enseignant.

Pour ce qui touche à la progression dans les apprentissages, la différenciation pour les élèves ayant des facilités ou des difficultés est avant tout proposée lorsque ceux-ci se trouvent dans leur classe d'appartenance. Pendant les moments de travail en cycle, les compétences particulières (ou les difficultés spécifiques) des élèves sont observées par l'équipe et font l'objet de discussions et de décisions lors des colloques. L'enseignante ou enseignant de référence organise, à partir de ces observations et selon les besoins spécifiques identifiés, un cheminement différencié pour les élèves concernés dans sa propre classe. L'enseignante ou enseignant de soutien a un rôle important à jouer. Il ou elle peut soutenir et étayer certains apprentissages ou alors proposer des progressions plus rapides que celles que vit le reste de la classe. Ce cheminement différencié au sein de la classe d'appartenance

⁷ Cf. les activités présentées dans l'annexe 4

peut aboutir à une proposition de parcours individualisé, voire à un changement de classe, dont les modalités sont expliquées plus loin.

Lors des décloisonnements de grande envergure

- soit les élèves travaillent tous ensemble à *la même tâche* en s'aidant et en collaborant si le besoin surgit,
- soit ils travaillent à *une tâche ciblée* en fonction de leur degré, toujours avec l'aide des camarades (si ce besoin est avéré).

Les élèves mettent en commun les informations obtenues dans une deuxième partie de l'activité de décloisonnement pour poursuivre l'activité en commun.

Les ressources des élèves de chaque degré sont également prises en compte et sont valorisées dans les moments de décloisonnement : lecture pour les 1P et 2P, écriture pour les 2P, dessin, dictée à l'adulte et écriture émergente pour les élèves de l'école enfantine.

3.1.5 Gérer la fréquence des décloisonnements

A La Neuveville, et plus particulièrement pendant les deux premières années du projet pédagogique, deux à trois décloisonnements étaient prévus chaque semaine. Ces moments d'enseignement décloisonné consistaient à regrouper tous les élèves du cycle qui étaient ensuite répartis dans des groupes. Ce fonctionnement s'est révélé pesant et difficile à gérer, car les enseignantes et enseignants ont été souvent surpris par l'avancée des activités qu'elles avaient créées et mises en place dans leur classe régulière. Il était difficile de garder un équilibre entre le travail mené en décloisonnement et la continuité des activités en classe d'appartenance. La semaine apparaissait comme trop morcelée.

L'hypothèse que la géographie des lieux pouvait être partiellement en cause dans le sentiment de morcellement de l'enseignement a été finalement retenue : le fait que les élèves devaient descendre d'un étage ou même sortir du collège pour se rendre dans l'une des deux classes enfantines ou dans la *classe de cycle* avait pour effet de casser la fluidité des activités dans les moments de décloisonnement.

Afin de remédier à cette situation et en visant à davantage de cohérence, l'équipe a choisi de mettre en place, dès l'année scolaire 2008-2009, cinq décloisonnements d'envergure, d'une durée de 2 à 6 semaines, ainsi que un à deux petits décloisonnements par semaine.

3.2 Décloisonnement et projets communs

3.2.1 La constitution des groupes d'élèves lors des activités de décloisonnement

En ce qui concerne les décloisonnements de grande envergure (deux à trois par semestre) auxquels toutes les classes du cycle participent, la constitution des groupes est faite aléatoirement en début d'année scolaire puis est organisée sur un système permettant à chaque enseignante et enseignant de travailler au moins une fois dans l'année scolaire avec chaque élève.

Le changement de lieu - les locaux n'étant pas situés au même endroit - et le changement d'enseignante ou enseignant pouvant déstabiliser certains élèves, le fait de retrouver les mêmes camarades, en début d'année surtout, permet à chacun d'avoir un point de repère.

D'une année scolaire à une autre, la composition du groupe est modifiée en prenant en compte la composition du groupe précédent, permettant ainsi à chacun de travailler avec d'autres.

Lors de la composition des groupes, l'équipe veille à ce qu'ils fonctionnent correctement et que les élèves présentant quelques difficultés de comportements, par exemple, soient séparés.

Au cours de l'année scolaire 2007-2008, tous les élèves ont travaillé en décroisement dans le domaine des mathématiques. Ceux des trois degrés engagés dans le cycle à ce moment-là se sont retrouvés dans des groupes de niveau.

Dans le cadre de ce travail en mathématiques, les décroissements ont duré trois semaines à raison de 2 leçons par semaine. D'un travail en décroisement à un autre, les élèves pouvaient changer de niveau selon leurs facilités ou leurs difficultés.

Dans les décroissements de grande envergure, les 4 niveaux du cycle (1E, 2E, 1P, 2P) sont bien sûr mélangés.

Pour les petits décroissements (deux à trois par semaine), les groupes varient selon les élèves qui y participent en prenant en compte le niveau de chacun dans le domaine travaillé.

3.2.2 La flexibilisation du parcours de l'élève

Comment différencier, cibler le soutien pour permettre à chacun de progresser dans les apprentissages à travers certaines activités et de s'adonner aussi à des activités plus ludiques dans d'autres ?

Si un élève présente des difficultés dans une des classes du cycle, la maîtresse de soutien peut consacrer le temps nécessaire avec lui pour revoir les contenus qui posent problème. Ces moments offerts au soutien peuvent être destinés à un seul élève qui a des besoins particuliers ou être menés avec ceux qui n'ont pas bien assimilé une notion, un concept.

Ces moments ne sont pas fixés à l'horaire. Ils sont organisés d'une semaine à l'autre suivant les besoins. Les activités individualisées de soutien ou d'appui pédagogiques peuvent se dérouler dans la *classe du cycle* ou dans la classe d'appartenance de l'élève, s'il est seul à être concerné.

La souplesse dans l'organisation est de mise et les différentes situations sont revisitées régulièrement lors de chaque colloque. A noter que les activités de décroisement commencent le matin à 9h10 et se terminent à 10h50 - 10h55.

Les élèves de l'école enfantine ont encore un temps réservé aux activités libres et ceux de 1P et 2P ont du temps à disposition pour poursuivre le travail dans leur classe (mathématiques, lecture, écriture).

Les élèves de 1P et 2P bénéficient également de moments d'activités libres (jeux individuels, collectifs) dans leur propre classe entre deux activités d'apprentissage formel ou entre deux leçons.

3.2.3 Parcourir le cycle élémentaire en 3 ans ou en 5 ans ?

La question d'un changement de niveau au sein du cycle élémentaire a été largement débattue au sein de l'équipe. Elle a posé initialement quelques problèmes, car la législation rend cette pratique complexe.

Le statut de projet pédagogique a permis aux enseignantes et enseignants concernés d'expérimenter plusieurs parcours et de faire bénéficier quelques élèves d'un cheminement individuel.

Exemples de parcours individuels aux Reussilles

- A., une élève de classe d'introduction (1^{re} année), a suivi sa scolarité dans la classe de 1-2P, et est retournée de temps en temps (selon les activités planifiées par l'équipe) en classe enfantine:
 - dans la classe enfantine, elle a pu consolider ses apprentissages concernant les sons, effectuer des essais dans le domaine de l'écriture (travail sur les sons, essais d'écriture) ;
 - elle a pu, dans la classe enfantine, passer beaucoup de temps aux jeux de table et aux jeux symboliques.
- B., un enfant de 2E déjà lecteur en 1E, est intégré occasionnellement en 1P pour des activités de lecture, de production d'écrits et de graphomotricité. Il est envisagé pour cet élève qu'il puisse parcourir le cycle élémentaire en trois ans.
- C. et D., deux élèves de 1P déjà lectrices en 2E, bénéficient des activités de groupe (décloisonnement) pendant lesquelles elles ont la possibilité de travailler avec des enfants de 2P et de réinvestir leurs compétences/connaissances.

Exemples de parcours individuels à La Neuveville

- A. est un élève arrivé de France en août 2008. Ayant l'âge d'être admis en 1E, il a cependant été affilié à la classe de 2E étant donné qu'il avait déjà fréquenté l'école maternelle française pendant deux ans. En février 2009, son maintien dans la classe enfantine a été décidé. En janvier 2010, les enseignantes ont constaté chez cet élève le besoin de pouvoir mener des activités d'apprentissage plus formelles. A. a donc pu rejoindre, pour quelques heures chaque semaine, la classe de 1P, en particulier pendant la présence dans celle-ci de l'enseignante itinérante. L'encadrement de cette dernière a permis à A. de s'intégrer dans ce nouveau groupe classe.
- B. est entrée en 1E et a rapidement montré des compétences qui dépassaient celles de ses camarades de classe. Pour des raisons liées à sa maturité psychoaffective, il a été décidé de la maintenir en classe enfantine et de la garder en 2E dans sa classe d'appartenance. Au début de sa scolarisation en 2E, B. avait déjà acquis des compétences dans le domaine de la lecture et avait un très bon niveau dans le domaine du raisonnement logico-mathématique. L'équipe pédagogique a donc décidé qu'elle rejoindrait la classe de 1P pour une leçon par semaine, avec d'autres camarades de la classe enfantine qui le souhaiteraient aussi et qui pourraient également en tirer des bénéfices. En octobre de la même année, B. rejoignait la classe de 1P pour quatre à cinq leçons par semaine. En décembre, d'entente avec les parents, la décision a été prise d'intégrer B.

complètement à la classe de 1P à la rentrée du mois de janvier. Cette décision s'est avérée pertinente : B. s'est bien intégrée tant sur le plan social que sur celui qui concerne les apprentissages.

- Dès son entrée en 1^{ère} enfantine, C. a montré des difficultés à se séparer de sa maman, notamment le matin quand il s'agissait de la quitter. Les larmes étaient fréquentes et il ne parvenait pas à s'investir à l'école. En août 2009, il est entré dans sa deuxième année d'école enfantine, mais il n'y a pas eu de changement dans son comportement. Ses difficultés à participer aux activités avec ses camarades étaient toujours présentes et son comportement pouvait faire penser à un manque de maturité. L'équipe pédagogique, d'entente avec les parents, a privilégié pour C. un maintien en classe enfantine pour une troisième année, avec, cependant, un changement de classe et d'enseignante de référence.
- D. est arrivée à La Neuveville en août 2009. Un an auparavant, toute la famille arrivait en Suisse en provenance des Etats-Unis. D. a rapidement montré des difficultés de communication et donc des difficultés à entrer en relation avec autrui. Sur le plan intellectuel, D. ne présentait aucun problème, mais son comportement était parfois difficile à gérer lors des moments de travail collectif. La question concernant son passage en 1P s'est donc posée. Les parents, les enseignantes et le SPE sont arrivés à la conclusion que D. pourra suivre sa scolarité dans une classe régulière mais avec un soutien pédagogique spécialisé.
- E. est une élève de deuxième enfantine. Elle devait rejoindre la classe de 1P à la rentrée scolaire suivante. Elle a quelques difficultés sur le plan des apprentissages et n'est pas encore prête affectivement pour quitter l'école enfantine. Les parents, l'orthophoniste et l'enseignante ont décidé d'un commun accord qu'il était préférable qu'E. demeure encore une année en classe enfantine. E. va cependant rejoindre l'autre classe enfantine du CE et, par la même occasion, changer de classe et d'enseignante de référence. Ce changement (et la nécessité d'adaptation qu'il entraîne) semble fructueux aux yeux de tous. La possibilité reste ouverte pour E. d'être intégrée pour quelques leçons à la classe de 1P si le besoin s'en fait sentir.

Ces quelques exemples illustrent la diversité des parcours envisageables dans une organisation de l'enseignement en cycle ainsi que la souplesse dont peuvent faire preuve les membres d'un corps enseignant lorsqu'ils collaborent et mènent ensemble des réflexions pédagogiques et didactiques. Le fait que chaque enseignante et enseignant connaisse tous les enfants apporte une dimension supplémentaire lorsqu'il s'agit de prendre des décisions d'orientation scolaire, ou de mettre en place des différenciations pédagogiques et/ou d'individualiser des parcours d'apprentissage.

La question des aspects légaux, liée à celle de l'orientation scolaire, s'est posée assez rapidement pour les deux cycles. Afin d'en débattre, le SPE (Service psychologie pour enfants et adolescents), les deux équipes du cycle élémentaire, les inspecteurs scolaires et la cheffe de projet ont trouvé un accord sur une procédure simplifiée concernant les mesures menant à l'orientation scolaire.

3.2.4 Mesures d'orientation scolaire

Voici un aperçu de l'accord qui a pu être conclu entre tous les partenaires concernés concernant la prise en charge et les décisions de flexibilisation du parcours de l'élève.

A noter que les procédures décrites ci-dessous concernent pour l'heure exclusivement les élèves qui fréquentent les classes des deux projets de Cycle élémentaire (La Neuveville et Les Reussilles).

1. Lorsqu'un élève rejoint ponctuellement une autre classe que sa classe d'appartenance (pour poursuivre un travail initié en "décloisonnement", par exemple), aucune formalité n'est nécessaire.

Il peut s'agir de la situation suivante : dans le cadre d'un projet pédagogique, les élèves travaillent en groupes hétérogènes (1E-2E-1P-2P), régulièrement, pendant un laps de temps défini par l'équipe pédagogique.

Il se peut, par exemple, qu'un élève soit motivé par la poursuite du projet et que ceci nécessite qu'il passe plusieurs moments (limités dans le temps) dans une autre classe que sa classe d'appartenance.

2. Lorsqu'un élève est susceptible d'être intégré dans une autre classe du cycle que sa classe d'appartenance à un rythme régulier, pendant un laps de temps plus long et pour y suivre une discipline ou une activité d'apprentissage-enseignement précises, l'équipe pédagogique prend cette décision en accord avec les parents. Les enseignantes et enseignants définissent les modalités de l'intégration ponctuelle de l'élève dans l'autre classe.

Il s'agit dans un tel cas d'une mesure d'intégration légère et ponctuelle dans une autre classe du cycle. La classe d'appartenance de l'élève reste celle dans laquelle il a été admis à la rentrée scolaire.

3. Lorsqu'un élève est susceptible de quitter définitivement sa classe d'appartenance pour rejoindre à plein temps une autre classe du cycle (changement de degré scolaire), les enseignantes et enseignants procèdent de la manière suivante : en accord avec la famille, une demande est adressée au SPE (sur la base du formulaire officiel jaune).

Ils signalent sur la feuille jaune (à droite) qu'il s'agit d'un élève fréquentant une classe du projet pédagogique de cycle élémentaire. Un délai plus court est ainsi garanti pour le traitement de la demande. Une telle demande peut être soumise au SPE tout au long de l'année scolaire. Le directeur de l'établissement scolaire est associé à cette démarche.

N.B : aucune autre intervention extérieure à l'école que celle du SPE ne peut être prise en compte dans la décision d'un changement définitif de classe (ni recours à un pédiatre, ni à une orthophoniste, par exemple).

Le corps enseignant participant au projet pédagogique cycle élémentaire garde des traces écrites concernant les mesures 2 et 3 (Contexte – observation de l'élève dans ses apprentissages dans la classe d'appartenance – objectifs pédagogiques visés par la mesure proposée...). Ces traces seront utiles au SPE dans le contexte d'un éventuel développement du cycle élémentaire.

3.3 Exemples d'activités

En cours d'année scolaire, plusieurs grands décloisonnements ont été construits sur la base d'entrées thématiques. Une collaboration s'est en outre organisée entre l'équipe de La Neuveville et celle des Reussilles. Ce projet pédagogique commun, a permis de baser les activités sur quelques objectifs du Plan d'études romand (version de consultation) dans le domaine des mathématiques et du français.

3.3.1 Support proposé pour concevoir, planifier et réaliser des activités décloisonnées

Afin de faciliter le travail de préparation et de réflexion nécessaire à la réalisation des enseignements décloisonnés, la SREP a proposé une démarche s'appuyant sur les descriptions figurant dans le Plan d'études romand (version de consultation). Ainsi, un canevas détaillé décrivant comment mener la préparation des activités choisies a été proposé (cf. annexe 9.1).

De même, des supports informatisés permettant de formaliser les choix ont été proposés aux équipes d'enseignantes et enseignants des deux sites. Ces supports étaient structurés de la manière suivante et reposaient sur les objectifs d'apprentissage proposés par le Plan d'études romand (version de consultation de 2008).

Domaine : _____ Objectif d'apprentissage : _____

Progressions des apprentissages		Attentes fondamentales	Liens avec autres domaine(s) + Formation générale (FG)	
EE	1-2 P			
...
Objectifs spécifiques		Activités concrètes développées en classe	Collaboration / décloisonnements	Analyse / Bilan (forces, faiblesses, difficultés, etc.)
...

Ces différents éléments ont permis au travail en équipe de progressivement s'organiser, l'autonomie du corps enseignant engagé restant entière quant à l'usage et à l'adaptation des supports proposés.

3.3.2 Le crocodile amoureux : un exemple de grand projet mené dans les deux cycles

Cette activité large de décroisement se réfère explicitement au Plan d'études romand (PER), futur plan d'études pour la région francophone de notre pays.

Le choix s'est porté sur un livre d'images intitulé *Le crocodile amoureux* qui permettait de travailler aussi bien dans le domaine MSN (mathématiques et sciences de la nature) que dans le domaine Langues (en particulier en langue 1 - français) ainsi que dans le domaine Arts (arts visuels, activités créatrices et manuelles) et en Formation générale (en particulier en MITIC - informatique).

Les activités proposées ont été développées afin de permettre à chaque enfant de réaliser des apprentissages en prenant en compte son année scolaire et la progression proposée dans le PER en vue d'atteindre les objectifs fondamentaux de fin de 2P.

Le travail réalisé en **français** a débouché sur la création de nouvelles aventures du crocodile amoureux.

Les enfants ont travaillé en groupes hétérogènes (de la 1E à la 2P).

Afin d'arriver au résultat final, différents ateliers ont été proposés :

- lecture de l'histoire et reformulation par les enfants ;
- création de dialogues avec des marottes représentant les personnages principaux de l'histoire ;
- invention d'une nouvelle aventure, mise en place d'un scénario ;
- théâtralisation de l'histoire avec prise de photos afin de créer un *roman-photo* ;
- écriture du scénario à l'ordinateur, sous les photos (Formation générale, objectifs-transversaux).

Dans le domaine des **mathématiques**, l'équipe pédagogique a choisi de travailler les mesures de longueurs, le choix du thème correspondant bien à la trame de l'histoire (le crocodile est amoureux d'une girafe).

Voici quelques activités menées en groupes hétérogènes (1E-2P) sur la base de l'objectif tiré du PER MSN 14 (Mathématiques : comparer et sérier des grandeurs) :

- comparer sa taille à celle de ses camarades en traçant une maison, sur une feuille de papier, la maison étant de la même grandeur que l'enfant. Par la suite, les enfants peuvent visiter les maisons des autres et constater que certaines leur correspondent et d'autres non ;
- utiliser des étalons conventionnels ou non conventionnels afin de mesurer des éléments de leur environnement scolaire ;
- couper un ruban de plastique de la même longueur que soi et le comparer avec les autres que l'on classe par ordre de grandeur. Les placer bout à bout pour représenter la somme des longueurs de tous les enfants du cycle ;
- recourir à différents jeux de table ayant comme objectif la mesure ;
- construire une chaise à l'aide de petits morceaux de bois pour que le crocodile (construit pas les enfants lors d'une activité artistique) puisse atteindre la hauteur de la girafe.

Dans le domaine des **Arts**, les enfants ont confectionné les personnages principaux de l'histoire avec la technique du papier mâché. Ces figurines ont été utilisées pour la mise en scène des *romans-photos* ainsi que pour certaines activités de mathématiques.

3.3.3 Un exemple d'activité menée à La Neuveville

L'activité réalisée prend appui sur le Plan d'Etude Romand (PER), qui définit et décrit le projet de formation de l'élève. Le PER met à disposition du corps enseignant une description claire de la progression des apprentissages au cours des 11 années de la scolarité. Il est structuré en cinq domaines disciplinaires (Langues, Mathématiques et sciences de la nature, Sciences humaines et sociales, Arts, Corps et mouvement) et est complété par des thématiques transversales rassemblées dans la Formation générale.

L'équipe du cycle élémentaire de la Neuveville a essentiellement travaillé dans le domaine *Mathématiques et Sciences de la Nature* ainsi que dans le domaine *Langues*. Voici deux exemples d'activités travaillant des objectifs provenant du PER.

Exemple 1 : activité centrée sur la Numération

L'une des activités réfère à l'objectif d'apprentissage *MSN 13 – Opération : résolution de problèmes additifs et soustractifs en jouant la situation et en utilisant du matériel*.

L'objectif décrit ci-dessus doit être travaillé tout au long des quatre années du cycle élémentaire (cycle 1). Les élèves devront atteindre les objectifs fondamentaux pendant ce cycle ou au plus tard à la fin du cycle (fin de la deuxième année scolaire).

Voici quelques activités permettant de travailler cet objectif :

- Retrouver des billets cachés dans la classe, sur lesquels est inscrite une quantité (1, 2, 5) puis découvrir quelle est la somme de toutes les quantités écrites sur les billets en les regroupant par paquet de 10 (la somme et non le nombre de billets).

Exemple 2 : activité de lecture : les pompiers

Cette activité réfère à l'objectif d'apprentissage *L 16 – français : fonctionnement de la langue – vocabulaire* dans lequel figure un apprentissage décrit comme suit :

- *découverte et recherche de mots selon certains critères (hyponymie, mots de la même famille, mots de sens proche, mots de sens opposé)*
- *Recherche et classement de mots selon certains critères*

Les objectifs décrits ci-dessus doivent être travaillés tout au long des quatre années du cycle élémentaire (cycle 1). Les élèves devront atteindre les objectifs fondamentaux au cours mais au plus tard à la fin du cycle 1 (fin de la deuxième année scolaire).

Voici diverses activités qui permettent de travailler cet objectif :

- chaque groupe reçoit deux feuilles sur lesquelles est écrit un texte dans lequel il manque des mots ; le but est de compléter ce texte grâce à des images et à des mots du thème "les pompiers" ; les élèves doivent être attentifs au sens du texte en posant leurs mots-étiquettes ; le texte doit être cohérent ;
- exemples de mots travaillés : pompiers, feu, camion, incendie, échelle, combinaison, masque, bouteille d'oxygène, inondation.

4. Evaluation du projet

Ce chapitre est divisé en deux grandes parties :

- un volet quantitatif traitant les résultats des élèves à des tests sur les compétences en français et les compétences logico-mathématiques ;
- un volet qualitatif abordant des entretiens avec les enseignantes et enseignants et quelques parents ; dans cette partie, nous avons recherché à mettre en évidence les aspects plus difficiles à évaluer tels que les compétences développées par les élèves dans les relations sociales ou l'autonomisation.

Les entretiens ont permis de récolter des informations quant au travail de cycle spécifique au corps enseignant et à leur degré de satisfaction et adhésion à la manière de travailler en équipe pédagogique dans le cadre du cycle élémentaire. Nous avons également essayé de préciser avec les enseignant-e-s quels étaient leurs besoins en formation spécifique pour le cycle élémentaire.

4.1 Evaluation des apprentissages au travers de tests comparatifs

4.1.1 Survol rapide des sites participant au projet-pilote

La mise en place du cycle élémentaire à l'école de La Neuveville s'est concrétisée dès l'année scolaire 2006 – 2007. Pour cette école, il s'agissait d'un changement important, étant donné que, pour la première fois, des enfants pouvaient suivre deux années d'école enfantine. La commission scolaire a décidé de mettre en place deux trains de classes parallèles, l'un portant le projet de cycle élémentaire et l'autre suivant un modèle traditionnel en offrant la première et deuxième enfantine dans la même classe tout en gardant une grille horaire différenciée entre la première et la deuxième classe enfantine.

Dès l'année scolaire 2007 – 2008, l'école des Reussilles (Tramelan) est entrée dans le projet de cycle élémentaire. L'école enfantine de cette école offrait déjà la possibilité d'être suivie pendant deux ans.

4.1.2 Organisation de l'évaluation du cycle et calendrier des passations

Le mandat d'évaluer le projet-pilote a conduit à définir une méthodologie d'évaluation. Celle-ci a été calquée assez logiquement sur les deux moments dits sensibles : le moment de la transition entre l'école enfantine et l'entrée à l'école obligatoire, d'une part ; la fin de la deuxième année primaire correspondant au moment de sortie du cycle et de passage à la troisième année d'école obligatoire, d'autre part.

Tableau 1 - Schéma de passation

Année	Année scolaire			
	2006 - 2007	2007 - 2008	2008 - 2009	2009 - 2010
1E				
2E		X O	X O	
1P				
2P				X

Les cases grisées désignent la participation au projet de cycle élémentaire selon l'année et l'année scolaire

X désigne les moments de passation des tests aux enfants

O indique les entretiens avec le corps enseignant

L'évaluation de 2^e enfantine a été conduite deux fois (juin 2008 et juin 2009). Au vu de la stabilité des résultats, la décision a été prise de ne pas refaire de tests identiques à une cohorte supplémentaire. La passation de fin 2P n'a eu lieu qu'une fois (en juin 2010) avec les premiers élèves parvenant au terme des quatre années du projet de cycle élémentaire.

En fin 2E, les passations ont été faites individuellement avec chaque enfant.

En 2P, la passation a été effectuée par l'enseignante de la classe avec le concours de l'enseignante itinérante. Le traitement des données et les analyses ont été effectuées par la Section recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP).

4.1.3 Echantillonnage

L'échantillon de fin 2E est constitué des résultats des enfants des deux années cumulées de passation (2008 et 2009). La dénomination *classes témoin* signifie qu'il s'agit de l'échantillon formé par les classes travaillant selon un enseignement traditionnel, ces classes étant par ailleurs localisée dans le même établissement de La Neuveville. Les effectifs se répartissaient de la manière suivante.

Tableau 2 - Effectifs cumulés des classes 2E

Fin 2E	Classes du cycle élémentaire		Classes témoin	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Effectifs cumulés	51		30	
Années scolaires cumulées	26	25	14	16
Effectif de La Neuveville	17	20		
Effectif des Reussilles	9	5		

Pour les premières passations de 2008, seules les classes de La Neuveville étaient concernées. Pour les passations de 2009, les classes proviennent tant du cycle élémentaire de La Neuveville que de celui des Reussilles (Tramelan). Ceci s'explique par le fait que l'école des Reussilles (Tramelan) a débuté le projet une année après l'école de La Neuveville.

Pour l'évaluation de fin de cycle, les deux classes de notre échantillon sont issues de l'école de La Neuveville étant donné qu'il s'agit du seul établissement ayant eu un train de classes arrivant au terme des quatre années de cycle élémentaire.

La classe témoin de 2P est la classe parallèle à celle participant au projet-pilote de cycle élémentaire de La Neuveville. De cette façon, les classes sont très proches et n'ont pas de disparité notable comme le montre la figure ci-dessous tant pour les effectifs que pour le genre ainsi que pour quelques paramètres tels que l'origine sociale (examinée en prenant en compte les professions des pères et des mères), la langue parlée des enfants et la moyenne d'âge des classes. La comparabilité des échantillons est ainsi confirmée.

Tableau 3 - Effectifs des classes 2P de notre échantillonnage

	Classe du cycle élémentaire		Classe témoin	
Année scolaire 2009 - 2010	12		13	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
	6	6	5	8

Pour l'évaluation, nous avons tenu compte uniquement des enfants qui ont parcouru l'ensemble du cycle élémentaire et avons éliminé les résultats de ceux qui n'avaient que partiellement participé à ces quatre années. La classe de cycle a vu trois de ses élèves quitter l'école de La Neuveville, alors que quatre les ont rejoints lors des deux dernières années. La classe témoin a accueilli un nouvel élève lors du dernier semestre de l'année scolaire 2009-2010.

La provenance sociale des enfants des deux classes est proportionnellement comparable.

Pour la langue parlée à la maison, dans chaque classe, la moitié des élèves sont d'origine francophone, l'autre moitié de la classe parle une deuxième langue à la maison.

La moyenne d'âge des enfants pour la classe de projet est d'environ 8 ans et 9 mois alors que la moyenne d'âge de la classe témoin est de 8 ans et 7 mois. Cette moyenne d'âge est donc plus élevée de 2 mois dans la classe de projet que dans l'autre classe.

4.1.4 Outils du volet quantitatif

Pour l'évaluation quantitative (passation de tests à toute la population concernée), nous avons choisi d'évaluer deux domaines et types de compétences :

- les compétences langagières par le biais de la langue de scolarisation ;
- les compétences logico-mathématiques.

L'objectif consiste à évaluer globalement si certaines acquisitions sont bien présentes. Les contenus des tests ont été choisis avec l'objectif d'être le plus proche possible des activités habituellement menées dans les classes enfantines ou dans les classes de 2P.

4.1.5 Première série de tests 2E (2008)⁸

Cette première série est composée de 7 tests : deux relèvent du domaine langagier, trois concernent le domaine des mathématiques et deux font intervenir la logique et touchent des aspects relevant à la fois du français et des mathématiques.

Voici une brève description des compétences attendues.

Tableau 4 - Série de tests 2008 et compétences attendues

Désignation	Compétences attendues
Math - Cubes	Compter jusqu'à dix et situer dans le plan, espace
Math - Pincettes	Observer, discriminer, compter et disposer terme à terme
Math - Poupées	Utilisation opérationnelle du nombre sans référence
Logique – Compréhension Tri 1	Observation, lecture, compréhension et tri
Logique – Compréhension Tri 2	Découvrir une consigne, inventer une consigne et l'appliquer
Français – Chaîne	Traitement séquentiel de l'information dans la chaîne orale
Français - Petit Chaperon Rouge	Compréhension orale

⁸ Ces tests, à l'exception de Math-Poupées, sont issus de la banque de données du Ministère de l'éducation nationale française à l'adresse <http://www.banqoutils.education.gouv.fr/>

La totalité des consignes des tests se trouvent en annexe sur le CD. En voici toutefois une brève description.

Mathématiques – Cubes

Il est demandé à l'enfant de sortir dix cubes d'une collection de cubes. Une feuille où figure un damier avec des carrés bleus lui est ensuite présentée ; il doit poser les cubes sur les carrés bleus. Dans un deuxième temps, l'enfant reçoit un damier avec l'ensemble des carrés blancs. Il doit poser les cubes sur le damier vierge pour reproduire le même positionnement que sur le premier damier.

Mathématiques – Pincettes

L'enfant dispose d'une collection de petites pincettes et de grandes pincettes mélangées. Sur une feuille plastifiée sur laquelle figure le nombre de pincettes à placer sur cette feuille ainsi qu'un sigle lui indiquant la grandeur de pincette à choisir, il doit accrocher les pincettes correspondantes.

Mathématiques - Poupées⁹

L'enfant découvre six poupées sur une table. Il sait qu'elles doivent partir en voyage. Il doit aller chercher le nombre strictement suffisant de robes pour les préparer, la collection de référence étant cachée lors de cette opération. Ensuite, il doit répéter l'opération avec le sac de voyage et ensuite avec les bottes.

Logique - Compréhension - Tri 1

L'enfant découvre un ensemble d'étiquettes avec des véhicules petits et grands (moto, voiture, camion, bateau et avion) et de couleurs différentes (gris, bleu et rouge). Parallèlement, il reçoit une feuille avec les symboles de correspondance à chaque véhicule, couleur et grandeur. Sur une deuxième feuille, il doit déposer l'étiquette correspondante dans la deuxième case après la case lui indiquant par les symboles, le véhicule, la couleur et la grandeur de l'étiquette désirée.

Logique - Compréhension - Tri 2

Nous demandons à l'enfant s'il peut expliquer ce qu'est une consigne ; ensuite il reçoit une feuille avec des dessins dont certains ont été tracés. Il doit indiquer quelle était la consigne pour le travail effectué. Il fait ensuite la même activité pour une deuxième feuille qui lui est présentée. Finalement, sur une troisième feuille, il invente une consigne qu'il aimerait effectuer et ensuite il applique cette consigne.

Français – Chaîne

L'enfant reçoit une feuille sur laquelle figure une ronde d'animaux. En premier lieu, nous nous assurons qu'il reconnaît bien tous les animaux dessinés. Ensuite, nous donnons trois noms d'animaux et il va entourer le premier animal de la chaîne nommée. L'objectif est d'évaluer sa capacité à identifier le début de la chaîne orale.

Français - Petit Chaperon rouge

Après la découverte en commun des images au format A4 en lien avec l'histoire, l'enseignante ou l'enseignant raconte le Petit Chaperon rouge aux enfants. Individuellement, chacun doit ensuite extraire de la collection qu'il a reçue, dans laquelle figure des images distrayantes, les images en lien avec l'histoire. Il doit ensuite les ordonner chronologiquement selon l'histoire. Ceci permet de valider la compréhension orale de l'enfant.

⁹ Ce test fait partie des test UDN-II issu de la valise de MELJAC et LEMMEL (1999).

4.1.6 Deuxième série de tests 2E (2009)

Lors de la deuxième année de passation, nous avons fait le choix de garder 2 tests de l'année précédente et avons complété avec 5 nouveaux tests ; l'analyse des résultats de la première série de passation (2008) ne nous permettait pas de discriminer les deux classes et nous avons décidé de modifier les tests choisis. Voici une brève description des compétences attendues des tests de la 2^e année de passation.

Tableau 5 - Série de tests 2009 et compétences attendues

Désignation	Compétences attendues
Math - Cubes	Compter jusqu'à dix et situer dans le plan, espace
Math - Espace	Maîtriser quelques notions d'espace (devant, derrière, droite, gauche, ...)
Math - Quantité	Quantités et nombre, comparaison (plus, moins, autant de)
Math - Formes géométriques	Identifier des informations orales, les mémoriser afin de pouvoir effectuer une tâche
Français - Phono	Réalité sonore de la langue, segmentation de l'écrit et de l'oral
Français - Chaîne	Traitement séquentiel de l'information dans la chaîne orale
Français - Roi des portes	Compréhension orale

La totalité des consignes des tests se trouvent en annexes sur le CD. En voici cependant une brève description.

Mathématiques – Cubes

Il est demandé à l'enfant d'extraire dix cubes d'une collection de cubes. Une feuille où figure un damier avec des carrés bleus lui est ensuite présentée ; il doit poser les cubes sur les carrés bleus. Dans un deuxième temps, il reçoit un damier avec l'ensemble des carrés blancs. Il doit poser les cubes sur le damier vierge pour reproduire le même positionnement que sur le premier damier.

Mathématiques – Espace

Sur une feuille, l'enfant doit entourer le dessin correspondant à la consigne reçue dans une série de trois ou quatre dessins. Cette tâche implique la connaissance de notions spatiales.

Mathématiques – Quantité

L'enfant reçoit des feuilles où figurent des dominos. Il doit comparer ceux-ci à un modèle et selon la consigne, il devra entourer les dominos qui ont *autant*, *moins* ou *plus* de ronds que dans le modèle.

Mathématiques - Formes géométriques

Sur la même feuille comportant un damier avec des carrés, triangles, rectangles petits et grands ; selon une consigne, l'enfant devra colorier progressivement avec des couleurs différentes les formes du damier. Cette tâche est complexe. L'objectif est de mesurer la capacité à garder en mémoire et prendre en compte tous les éléments d'une consigne et à gérer la modification d'un élément dans la succession de ces consignes, un intrus ayant été ajouté.

Français – Phono

L'enfant reçoit une feuille avec des animaux appariés. Il doit indiquer quel est le mot le plus long. Cette tâche a pour objectif d'évaluer la capacité à juger de la longueur de la chaîne sonore (de décomposer les mots en unités phonologiques) d'une part et, d'autre part, à apparier la longueur de la chaîne sonore à la longueur du code graphique.

Français – Chaîne

L'enfant reçoit une feuille sur laquelle figure une ronde d'animaux. En premier lieu, il faut s'assurer qu'il reconnaît bien tous les animaux dessinés. Ensuite, trois noms d'animaux lui sont donnés et il va entourer le premier animal de la chaîne nommée. L'objectif est d'évaluer la capacité de l'enfant à identifier le début de la chaîne orale.

Français - Roi des portes

L'enseignante ou l'enseignant raconte l'histoire du Roi des portes. Elle demande ensuite aux enfants, individuellement, d'ordonner les images qu'ils ont reçues en respectant l'ordre chronologique de l'histoire. Ceci permet de vérifier la compréhension de l'oral.

Ces tests sont pour la plupart tirés de la banque de données du Ministère de l'éducation nationale française¹⁰.

4.1.7 Série de tests 2P de mathématiques et français (2010)

Pour cette série de tests de fin de cycle, nous avons choisi des épreuves déjà utilisées à grande échelle et validées sur de grands effectifs. Pour ce faire, le choix s'est porté sur les *épreuves communes de 2P du canton de Fribourg*¹¹. Pour les mathématiques, il s'agit des épreuves cantonales de 2007 et, pour le français, de celles de 2009. Nous avons vérifié que les compétences attendues pour ces tests

¹⁰ Ces tests sont issus de la banque de données du Ministère de l'éducation nationale française à l'adresse <http://www.banquoutils.education.gouv.fr/>

¹¹ Pour les tests de fin de 2P, nous renvoyons à l'annexe 1 (CD contenant les épreuves cantonales du canton de Fribourg qui nous ont été mises gracieusement à disposition).

étaient en cohérence avec le plan d'études bernois et les objectifs à atteindre en fin 2P.

Pour les mathématiques, les compétences testées sont les suivantes.

Tableau 6 - Compétences attendues pour les mathématiques et testées en fin 2P

Désignation	Compétences attendues
1 ^{re} partie	Approcher le nombre et lui donner du sens Apprendre à connaître l'addition
2 ^e partie	Apprendre à connaître la multiplication Explorer et organiser l'espace Approcher les figures géométriques et les transformations du plan Mesurer

La fiche descriptive détaillée relative aux compétences attendues se trouve sur le CD annexé.

Pour le français, comme pour les mathématiques, après vérification de l'adéquation de celles-ci avec le plan d'études bernois, les compétences attendues sont les suivantes.

Tableau 7- Compétences attendues pour le français et testées en fin 2P

Désignation	Compétences attendues
1 ^{re} partie	Compréhension orale - écouter et saisir le sens d'un texte chanté
2 ^e partie	Compréhension écrite – lire et analyser différents types de textes
3 ^e partie	Lecture à haute voix – lire un texte de manière adaptée
4 ^e partie	Expression écrite – écrire une recette
5 ^e partie	Structuration – utiliser les règles de fonctionnement de la langue et les outils utiles à la communication écrite

La fiche descriptive détaillée relative aux compétences attendues se trouve sur le CD annexé.

4.1.8 Organisation des phases d'entretiens et outils du volet qualitatif

Pour évaluer les effets plus difficilement quantifiables du cycle sur le comportement et le travail des enfants en classe, nous avons mis en place les entretiens en groupe avec les enseignantes et enseignants des classes enfantines et de 1P et 2P. A la fin

des quatre ans (2010), les enseignantes de La Neuveville ont également transmis un questionnaire aux parents des élèves du cycle. Nous avons aussi conduit des entretiens avec deux parents afin de les interroger à propos de leurs impressions sur la scolarisation de leur enfant dans le cycle.

Les entretiens avec l'ensemble du corps enseignant ont eu lieu pour la première fois à la fin des deux premières années du projet, soit en 2008, puis en 2009.

Pour l'évaluation qualitative, nous tenons également compte de l'expérience en cours aux Reussilles (Tramelan) bien que dans cet établissement, le cycle n'en est qu'à sa 3^e année de fonctionnement et que la classe primaire est une classe à degrés multiples 1P– 3P.

4.1.9 Limites de ce rapport

Les effectifs testés dans le cadre de cette expérimentation ne nous permettent pas de tirer des résultats scientifiquement valides et significatifs quant au cycle élémentaire. Cette évaluation nous fournit toutefois quelques indications quant aux compétences développées par les enfants de cette volée, indications qu'il s'agit de considérer avec une certaine prudence.

Les élèves de 2P qui ont passé les tests correspondent à ceux qui ont effectué entièrement le cycle de quatre ans. Cette volée expérimentale a permis au corps enseignant de découvrir progressivement l'expérience pédagogique. Avoir en face de soi des enfants de quatre ans était une nouvelle expérience pour les maîtresses enfantines¹² ; pour les enseignantes et enseignants de 1P et 2P, lors des décroissements, le travail en groupe inter-âge 4–8 ans a aussi dû être appréhendé. Cette volée a permis au corps enseignant de construire des expérimentations pédagogiques et d'apprendre à mettre en place de nouvelles activités.

De même, les élèves ne pouvaient profiter de modèles et d'expériences antérieures dans ce type de scolarité sur lesquels ils auraient pu calquer des attitudes.

La validité d'une évaluation conduite sur la première volée d'une expérimentation est toujours difficile à apprécier, étant donné que les facteurs d'innovation et de mise en place ne peuvent s'appuyer sur des routines et reposent par conséquent sur des essais et des tâtonnements inévitables.

¹² Pour rappel, l'école de La Neuveville n'avait pas de classes enfantines dès 4 ans. Jusqu'au début du cycle élémentaire, l'école enfantine n'offrait qu'une année de préscolarisation.

4.2 Description et analyse des résultats des tests (évaluation quantitative)

4.2.1 Résultats en fin de 2E

Dans cette partie, nous allons décrire les résultats des tests passés en fin de 2E en considérant les effectifs globaux sur deux années, soit en fin d'année scolaire 2007 – 2008 et 2008 - 2009.

Tableau 8 - Résultats cumulés de l'évaluation 2E de 2008 et 2009

		Math-Cubes	Français-Chaîne
Effectifs		51	51
Classes du cycle élémentaire	Réussite	22 (43%)	39 (76%)
	Echec partiel	29	12
Effectifs		29	29
Classes témoin	Réussite	19 (65%)	24 (82%)
	Echec partiel	10	5

NB. Les effectifs du cycle sont plus importants en raison de la prise en compte en 2009 des effectifs des Reussilles. Les classes témoin sont exclusivement celles de La Neuveville.

Dans ce premier tableau, nous observons les résultats des deux tests qui ont été passés en 2008 et 2009 (tests communs à tous les élèves des deux années). Les scores des enfants de l'échantillon témoin sont meilleurs que ceux de l'échantillon du projet. Les pourcentages sont donnés à titre indicatif, les échantillons étant trop petits pour nous permettre des comparaisons de ce type.

Pour la variable *Math-cubes*, il s'agissait de positionner correctement les cubes sur un damier en reproduisant le positionnement de carrés bleus exécuté lors d'un premier exercice. Nous estimons qu'il y a réussite si l'enfant ne fait aucune erreur de positionnement.

Pour la variable *Français-chaîne*, nous avons comptabilisé le nombre d'erreurs fait dans la chaîne orale. Nous estimons qu'il y a réussite si l'enfant a fait 0 ou 1 erreur.

4.2.2 Résultats de l'évaluation 2008

Les résultats à l'ensemble des tests figurent ci-dessous.

Tableau 9 - Résultats de l'évaluation 2E de 2008

		Mathématiques- pincettes	Mathématiques- Poupées			Logique - Com- préhension- Tri 1	Logique - Com- préhension- Tri 2		Fran- çais- Chaperon rouge
Variables			Robes	Sacs	Bottes				
Effectifs		15	15	12	11 (73%)	15	15	15	15
Classes du cycle élémen- taire	Réussite	15 (100%)	12 (80%)	2	8 (72%)	9 (60%)	10	13	6 (40%)
	Echec partiel		3	10	3	6	5	2	9
Effectifs		13	13	13	9 (70%)	13	13	13	14
Classes témoin	Réussite	10 (76 %)	9 (69%)	11 (84%)	7 (77%)	4 (30%)	11	7	2 (14%)
	Echec partiel/total	3	4	2	2	9	1/1	2/4	12

Dans ce deuxième tableau, les scores des enfants des classes du cycle élémentaire paraissent meilleurs que ceux des classes témoin.

Sont considérés comme réussis tous les tests où l'enfant n'a fait aucune erreur ou une seule erreur.

Pour les variables *Math-Poupées*, la réussite implique que le test est totalement réussi (absence d'erreur). A noter qu'il y a une déperdition des effectifs dans la progression dans l'activité : lorsque l'enfant n'a pas réussi la passation avec *les robes* et qu'il n'a pas pu corriger de lui-même, il ne continue pas avec *les sacs* ; de même, s'il ne réussit pas *les sacs*, il ne continue pas avec *les bottes*, étant donné la complexification de la tâche. La déperdition des effectifs est légèrement supérieure dans la classe témoin.

Pour la variable *Français-Chaperon Rouge*, l'enfant devait extraire les images parasites de l'histoire du *Petit chaperon rouge*. La réussite atteste qu'il a extrait toutes les cartes parasites de l'histoire et qu'il n'a laissé sur la table que les cartes permettant de raconter l'histoire.

4.2.3 Résultats de l'évaluation 2009

Tableau 10 - Résultats de l'évaluation 2E de 2009

		Mathéma- tiques- Espace	Mathéma- tiques - Quantité	Mathéma- tiques - Formes géométri- ques	Français- Phono	Français- Roi des portes
Effectifs		36	33	36	36	35
Classes du cycle élémen- aire	Réussite	17 (47%)	15 (45%)	30 (88%)	22 (61%)	20 (57%)
	Echec partiel	19	18	6	14	15
Effectifs		16	16	16	16	17
Classes témoin	Réussite	4 (25%)	8 (50%)	14 (87%)	11 (68.8%)	12 (70.6%)
	Echec partiel	12	8	2	5	5

Dans ce troisième tableau figurent les résultats des tests qui ont été passés en 2009. L'effectif est plus important étant donné que nous avons une classe de plus (celle des Reussilles à Tramelan). Les scores paraissent plus ou moins équilibrés entre les classes du cycle élémentaire et les classes témoin.

Pour *Mathématiques - Espace*, la réussite est effective s'il n'y a aucune ou une seule erreur.

Pour *Mathématiques - Quantité*, la réussite ne tolère aucune erreur.

Pour *Mathématiques - Formes géométriques*, la réussite implique qu'il n'y a aucune erreur. Il était important que l'enfant ne colorie pas l'intrus.

Pour *Français-Phono*, aucune erreur n'est tolérée.

Pour *Français-Roi des Portes*, la réussite est admise avec une tolérance d'une faute dans l'organisation des cartes pour raconter l'histoire.

4.2.4 Première analyse des résultats des tests effectués sur les deux premières années de cycle élémentaire

Nous pouvons constater que les résultats des enfants des classes de projet et des classes témoin sont très proches les uns des autres. Au vu des faibles effectifs, statistiquement, aucun des résultats n'est significatif. En d'autres termes, les élèves du cycle élémentaire et ceux des classes témoin ne se distinguent pas sur la question des connaissances testées.

4.2.5 Résultats en fin de 2P (2010)

En fin de 2E, nous avons remarqué que les résultats des enfants ayant fréquenté le cycle élémentaire ou la classe témoin ne se départageaient pas de manière significative.

Ci-dessous, nous trouvons les résultats des tests 2P passés par les mêmes enfants qui ont été testés en fin 2E lors de la passation de 2008.

Tableau 11 - Résultats de l'évaluation 2P de 2010 en français

Variables		Français				
		Partie 1	Partie 2	Partie 3	Partie 4	Partie 5
Effectifs		12	11	12	11	11
Classe du cycle élémentaire	Moyenne	6.25 / 7	9.68 / 13	4.62 / 6	7.09 / 9	10.14* / 13
	Ecart-type	1.21	2.39	0.98	0.77	1.60
Effectifs		13	12	12	11	12
Classe témoin	Moyenne	6.38 / 7	10.62 / 13	4.58 / 6	6.91 / 9	11.79 / 13
	Ecart-type	0.86	1.64	0.97	0.94	0.86

En français, nous observons que les résultats aux différentes parties du test montrent un léger avantage à la classe témoin. Nous remarquons également que l'écart des résultats est légèrement plus important dans la classe de projet (écart entre l'élève qui a le moins bon résultat et celui qui a le meilleur).

Tableau 12 - Résultats de l'évaluation 2P de 2010 en mathématiques

		Mathématiques	
Variables		Partie 1	Partie 2
Effectifs		11	11
Classe du cycle élémentaire	Moyenne	19.25 / 24	15.07 / 20
	Ecart-type	2.57	3.7
Effectifs		12	11
Classe témoin	Moyenne	21.87 / 24	16.29 / 20
	Ecart-type	1.58	2.97

Pour les résultats aux tests de mathématiques, nous pouvons faire les mêmes constatations que pour le français. Les résultats sont légèrement plus favorables pour la classe témoin et l'écart entre le meilleur et le moins bon résultat est également légèrement plus grand pour la classe du cycle élémentaire.

Nous constatons de légères différences qui ne peuvent être expliquées par l'appartenance ou non au cycle élémentaire. Ces constats se sont répétés au fil des tests, ce qui correspond de fait à la normalité entre des classes formées d'élèves aux potentialités différentes d'une année à l'autre.

4.2.6 Conclusions

Les résultats de l'évaluation quantitative présentés ci-dessus ne nous autorisent pas à dire que le cycle élémentaire permet à l'enfant de développer des capacités cognitives significativement plus importantes. Les résultats aux tests, que les élèves soient issus du projet ou qu'ils soient hors du projet, sont comparables. Il ne faut cependant pas oublier que les effectifs pris en compte sont très petits. Pour comparaison, il est à relever que l'expérience pilote de la partie alémanique du canton de Berne, intégrés aux effectifs du projet Basisstufe¹³ de l'EDK-Ost (Conférence de directeurs de l'instruction publique des cantons alémaniques de l'Est) et qui est constitué d'effectifs bien plus nombreux, arrive aux mêmes résultats pour l'évaluation quantitative.

¹³ Moser U., Bayer, N. & Berweger, S (2008). *Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe. Zwischenbericht zuhanden der EDK-Ost*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.

4.3 Description et analyse des entretiens avec le corps enseignant (évaluation qualitative)

Les entretiens se sont déroulés sur deux années consécutives, soit en été 2008 et en été 2009. Ceci correspondait à la fin des deux premières années d'école enfantine (2008), puis à la fin de la deuxième volée ayant suivi les deux premières années d'école enfantine (2009).

Les entretiens ont été conduits de manière semi-directive. Lors de l'entretien de la première année, les questions étaient ciblées sur :

- les enfants, en prenant en compte les aspects
 - de socialisation,
 - de communication et échanges entre eux et avec les adultes,
 - d'apprentissages en classe multi-âges,
 - de motivation ;
- les enseignantes et enseignants, en mettant l'accent sur
 - le travail en équipe,
 - les pratiques de classe,
 - les outils de travail,
 - la motivation à travailler en cycle ;
- les relations école – parents et les retours de ces derniers par rapport à l'expérimentation ;
- les besoins qui émergent en cours de cycle concernant les besoins en formation ou autres besoins.

L'entretien de la deuxième année a été conduit de manière plus ouverte et s'est concrétisé sous la forme de questions visant à faire émerger les points forts et les points faibles de l'année scolaire pour les enfants, les parents et le corps enseignant. Nous avons également essayé de cerner les éléments pouvant interférer négativement et perturber l'expérimentation de cycle et, à l'opposé, les éléments que les enseignantes et enseignants aimeraient apporter au projet. Dans ce même entretien, le travail avec les enfants à besoins spécifiques et leur encadrement a également été soulevé. L'intégration complète dans le cycle élémentaire permet en effet à l'enfant de le parcourir en 3 ou 5 ans. Les enseignantes et enseignants ont mis en place un RFC (réseau de formation continue) dans le cadre de la HEP BEJUNE qui a également fait l'objet de questions pour comprendre l'importance et le taux de satisfaction d'un travail dans ce sens.

4.3.1 Résumé des entretiens 2008

Pour les aspects touchant aux **enfants**, les enseignantes et enseignants privilégient l'espace classe lors du premier trimestre de l'année scolaire. Elles construisent ensuite les décroissements sur le reste de l'année. Elles ont remarqué que les grands (2E) prenaient leur rôle d'aîné au sérieux et qu'ils se responsabilisaient par rapport aux petits (1E). Leur collaboration se fait dans le respect des uns des autres.

Le corps enseignant a l'impression que les enfants des premiers degrés peuvent donner plus de sens aux divers apprentissages à faire car, lors des décroissements, ils ont l'occasion de voir ce que les grands ont appris ; citons, par

exemple, les moments de lecture où les 1P – 2P viennent lire une histoire aux 1E – 2E.

Les enfants sont plus attentifs et plus persévérants dans les tâches à accomplir. Ils sont très sollicités lors des décroissements et ils doivent tout de suite apprendre à travailler avec plusieurs intervenantes ou intervenants. Cette confrontation à la pluralité de fonctionnement leur permet d'appréhender la différence des attentes de chacun. Lors de la transition entre la 2E et la 1P, les élèves du cycle élémentaire semblent d'emblée plus à l'aise que ceux des classes enfantines traditionnelles lors du passage en 1P.

Les enseignantes et enseignants ont apprécié le travail en équipe qui permet de mieux se connaître et d'avoir des échanges riches au sujet des élèves, du travail et des thématiques à aborder. Les échanges d'idées permettent ainsi d'obtenir des activités de classe encore plus variées. Elles sont conscientes que la réflexion sur les pratiques devrait être approfondie et mieux prise en compte. L'apport de l'enseignante itinérante est primordial pour permettre le travail en cycle. Pour ce qui touche à la motivation au travail, elles estiment que cette façon de travailler est très positive pour elles, même si la tâche leur semble plus lourde.

Reprenons une citation d'une des enseignantes : *"En équipe, on entreprend de plus grandes choses que quand on est seul dans sa classe. On est moins tenté d'abandonner un projet en cours de route. Il y a plus de motivation à travailler comme cela"*.

Les parents se posent beaucoup de questions sans oser les exprimer clairement. Ils éprouvent parfois de la difficulté à comprendre le fonctionnement du cycle élémentaire.

Les besoins qui émergent après deux ans de fonctionnement du projet touchent notamment les aspects de formation initiale et continue : pour fonctionner dans le cycle élémentaire, l'enseignante ou l'enseignant devrait avoir suivi la formation -2+2 ou être titulaire d'un nouveau diplôme incluant ces quatre degrés. Ce bagage optimiserait les réflexions pédagogiques liées à la préparation des décroissements. D'autre part, l'enseignante ou l'enseignant supplémentaire est absolument indispensable au fonctionnement du cycle. Sur le plan de l'équipe enfin, il est nécessaire que tout le corps enseignant du cycle adhère aux choix pédagogiques et didactiques du cycle élémentaire.

En ce qui concerne la formation continue, si une décision favorable était prise en faveur du cycle élémentaire, il s'agirait de proposer une formation complémentaire assumée par la HEP BEJUNE. Dans le cadre du projet et pour aller dans ce sens, ce besoin a été pris en charge par le corps enseignant et par la mise en route d'un RFC (réseau de formation continue). L'enseignante itinérante s'occupe du volet administratif.

Les conditions cadre matérielles sont également invoquées : les enseignantes et enseignants expriment le besoin d'avoir des classes géographiquement très proches pour permettre un bon fonctionnement et pour optimiser les décroissements 1E – 2E et 1P – 2P.

4.3.2 Résumé des entretiens 2009

Pour les enfants, la transition 2E – 1P se passe en souplesse. En classe de 1P, ceux issus du cycle élémentaire sont moins réservés et la timidité caractéristique de la rentrée scolaire est moins apparente. Sur le plan des capacités scolaires, aucun changement n'est remarqué. Les différences sont plus liées aux compétences de chaque élève et à sa personnalité. Le travail sur le respect du règlement et sur la discipline est à l'ordre du jour tout de suite, la trêve des quinze premiers jours n'étant plus d'actualité avec le cycle élémentaire.

Les enfants à besoins spécifiques, s'ils sont détectés en cours d'année, sont pris en charge par l'enseignante l'enseignant supplémentaire. Ceux qui ont suivi la voie traditionnelle par le Service psychologique reçoivent leur leçon de soutien selon le modèle traditionnel.

L'organisation du travail a évolué. Les décloisonnements ont subi quelques arrangements pour permettre une meilleure organisation tant pour le corps enseignant que pour les élèves. Ceci permet à ces derniers de garder des points de repère et allège ainsi le stress qu'ils pouvaient éventuellement subir.

Ces modifications sont possibles par le fait que le cycle est entré dans sa troisième année de fonctionnement et que des routines ont été mises en place ainsi que par le fait que les élèves plus âgés ont l'habitude de travailler en collaboration inter-âges. Ils ont intégré le fonctionnement de la classe, les déplacements, l'organisation du cycle. Les activités se mettent plus facilement en route et ils sont plus autonomes dans leur fonctionnement.

L'équipe remarque tout de même que la leçon de décharge attribuée au corps enseignant ainsi que le 50% de poste attribué en complément (pour 4 classes) sont indispensables au bon fonctionnement du cycle élémentaire.

Le corps enseignant est toujours aussi motivé à travailler en cycle.

Le RFC (réseau de formation continue dans le cadre de la HEP BEJUNE) constitue un apport très apprécié pour le fonctionnement et les échanges pédagogiques au sein du corps enseignant. Il émerge le besoin d'avoir un accompagnateur qui permette la réflexion sur les pratiques et la possibilité de faire venir des intervenants externes.

L'entretien n'a pas repris les apports pour les élèves en termes de socialisation. Ces points étaient au centre de l'entretien de 2008 et ne sont pas remis en question dans les entretiens de 2009. Nous avons vu avec l'entretien de 2009 que, étant donné que le projet est dans sa 3^e année, les enfants ont intégré les routines de classe et sont plus autonomes. Les enseignantes et enseignants le ressentent également par l'aisance qu'elles ont acquise dans leur classe lors des décloisonnements et des projets.

Les besoins spécifiques au cycle restent les mêmes que ceux de l'année précédente : décharge horaire pour le corps enseignant du cycle, pourcentage de poste de l'enseignante ou enseignant supplémentaire à maintenir, architecture adaptée pour le fonctionnement en cycle (locaux proches et de taille suffisante).

4.3.3 Conclusions

Ces entretiens ont été riches en informations. Des échanges en continu ont eu lieu tout au long de l'expérience pilote et nous permettent également de tirer quelques conclusions plus globales.

Les élèves n'augmentent pas forcément leurs capacités cognitives comme nous l'avons vu dans les tests spécifiques ; mais ces capacités sont comparables à celles acquises par les élèves de la filière traditionnelle. Cependant, les enseignantes et enseignants ont tous affirmé que les enfants développent des compétences sociales meilleures et renforcent leur autonomie et responsabilisation. Ceci s'explique par les activités de décroisement et par le mélange des âges qui favorise les apprentissages sociaux. L'hétérogénéité permet aussi de donner du sens aux activités scolaires en intégrant des dimensions sociales : l'élève plus âgé montre au plus jeune ce que lui-même a appris et ce que le plus jeune pourra aussi apprendre. Les élèves plus grands bénéficient eux aussi des échanges et activités avec les plus petits, puisque, en expliquant à ceux qui sont plus jeunes, ils peuvent consolider leurs apprentissages.

Les enseignantes et enseignants de 1P et 2P ont également observé que la transition entre classes enfantines et classes primaires est fluidifiée. Pour l'enfant, la "grande école" n'est plus quelque chose d'inconnu, puisque, au cours des deux années correspondant aux degrés de l'école enfantine, il travaille avec les élèves de 1P – 2P. Les enseignantes et enseignants de 1P et 2P ne sont plus des personnes inconnues. Et du point de vue pédagogique, le passage de l'apprentissage ludique aux apprentissages plus systématiques se fait dans la continuité.

La flexibilisation du parcours scolaire représente aussi un atout. L'élève a trois à cinq ans pour parcourir le cycle. Ceci favorise l'intégration des enfants à besoins spécifiques, qu'il concerne ceux à haut potentiel ou ceux avec des difficultés cognitives ou autres. Le cycle permet une meilleure individualisation des parcours scolaires.

Les enseignantes et enseignants reconnaissent le travail en équipe comme un apport très riche ; bien que contraignant, il leur apporte la motivation pour se lancer dans des activités communes. Le corps enseignant a découvert la richesse du partage des expériences et des responsabilités. Les enseignantes et enseignants ne sont plus isolés pour les décisions de promotion. Ce fonctionnement en équipe leur a permis de mieux se connaître. Une formation continue en adéquation avec le cycle élémentaire serait un atout pour les enseignantes et enseignants qui désireraient se lancer dans le processus. Il s'agit de se donner les moyens d'acquérir les outils nécessaires à ce fonctionnement, ce qui s'est d'ailleurs concrétisé par la mise en place d'un RFC. Ce dernier a permis de réfléchir et de créer des activités spécifiques destinées au travail avec des élèves de 4 à 8 ans : activités ludiques mais permettant aussi de faire des apprentissages plus systématiques. Le défi pédagogique du cycle élémentaire consiste à permettre aux enfants des deux premières années de travailler de manière ludique et aux élèves de la deuxième partie du cycle de faire des apprentissages plus formalisés tout en travaillant ensemble en décroisement.

Les parents sont restés en retrait de l'expérimentation. Ils ne se sont pas vraiment fait entendre et les remarques qui ont émergé en cours d'année étaient plutôt favorables. A chaque passation de tests, ils ont été informés par écrit, mais aucune demande d'informations spécifiques n'a été adressée.

Nous avons aussi été confrontés à quelques réponses qui pourraient expliquer **certaines réticences à la mise en place du cycle élémentaire**. Ces réticences tiennent à la fois aux choix pédagogiques du cycle élémentaire et à un déni du travail en équipe. Les enseignantes et enseignants ont également souvent exprimé le besoin d'avoir du temps à disposition pour planifier, puis préparer les activités communes de cycle et finalement évaluer les progressions des élèves. L'autre obstacle pourrait aussi être de nature architecturale, car pour permettre les activités de décloisonnement, une proximité des classes et des espaces suffisamment grands pour permettre des activités de groupe sont nécessaires.

4.4 Description et analyse du questionnaire adressé aux parents de La Neuveville

Les enseignantes du cycle élémentaire ont désiré adresser un questionnaire à tous les parents des enfants qui ont terminé la première volée de cycle.

Douze couples de parents ont répondu à cette petite enquête dont les questions ouvertes avaient la teneur suivante, assorties brièvement des réponses obtenues.

- *Qu'avez-vous pensé en apprenant que votre enfant participerait au projet de cycle élémentaire ?*

La majorité des parents se souviennent qu'ils étaient plutôt favorables à une participation de leur enfant à ce projet. Ils ont jugé l'idée intéressante, les échanges entre ceux qui sont plus âgés et ceux qui sont plus jeunes les ayant interpellés. A relever qu'une réponse plutôt négative invoque un manque de concentration de leur enfant, ce qui aurait pu constituer un obstacle.

- *Votre enfant parle-t-il de l'école et du cycle ?*

Les enfants parlent volontiers de l'école et en général positivement. Les parents semblent remarquer lorsqu'ils étaient dans les deux premières années du cycle, ils appréciaient plus les décloisonnements qu'en étant élèves dans les deux plus grandes années du cycle. Cependant, lors des décloisonnements, ils disent aimer retrouver certains copains des autres années. Un des parents relève le bruit en classe engendré par cette façon de travailler en décloisonnement, bruit que leur enfant a dit gênant pour son travail.

- *Si vous avez un autre enfant "hors cycle", avez-vous pu observer des spécificités concernant l'autonomie, l'apprentissage, la coopération, le plaisir d'aller à l'école,...* ?

Deux couples de parents répondent que le cycle est moins stressant pour leurs enfants. Ils soulignent que ceux-ci ont développé plus d'autonomie, de coopération et de plaisir que leurs frères et sœurs. Les autres parents ayant d'autres enfants scolarisés n'ont pas de commentaires spécifiques sur ce point.

- *Avez-vous été suffisamment informés des activités menées durant ces quatre années ?*

A ce sujet, les parents ont des avis contraires : la moitié déclare avoir été suffisamment informée et l'autre moitié aurait désiré avoir plus d'informations sur les activités en cours d'année, les résultats et les différences entre cycle et hors cycle, ainsi que sur l'avancement de leur enfant en cours d'année.

- *Après ces quatre années passées dans le cycle, quel est votre sentiment ?*

Les réponses s'équilibrent à nouveau. Les parents neutres à positifs pensent que du point de vue social, c'est une chance pour leur enfant de participer à ce projet. Pour un autre connaissant quelques difficultés scolaires, les décloisonnements seraient plus difficiles à valoriser, cet enfant ne sachant pas toujours ce qu'il devait faire lors de ces périodes.

Les parents qui expriment des avis neutres ou négatifs ne voient pas d'avantages dans le projet-pilote.

En conclusion, les parents relèvent les bienfaits concernant le développement de compétences sociales qu'apporte le cycle en mélangeant les enfants et en leur permettant de faire des apprentissages en hétérogénéité. Il n'y a pas d'opposition formelle à l'idée de cycle élémentaire.

4.5 Description et analyse des entretiens avec les parents (évaluation qualitative)

Nous avons eu l'occasion de rencontrer deux parents d'enfants intégrés dans le cycle.

Les deux mères qui ont accepté cette rencontre ont, pour l'une, un enfant arrivant en fin de cycle élémentaire, et pour l'autre, un enfant qui débutera la 2P du cycle ainsi qu'un autre qui entrera en 1P du projet.

Toutes deux relèvent les points très positifs de socialisation par les échanges inter-âges que permet le cycle élémentaire. Elles trouvent la transition école enfantine – 1P douce, bien que le début de 1P soit ressenti différemment par les enfants. Les trois ont exprimé un stress par rapport au travail de l'école et au poids de l'évaluation. Ils semblent influencés par ce que leur racontent les aînés et tout le travail qu'ils devront accomplir en cours d'année. Ils sont toutefois toujours motivés à aller à l'école. Aucune des deux mamans ne doit persuader son enfant à partir à l'école.

En général, ils parlent peu de l'école à leur domicile. Ils évoquent plus volontiers leurs copains, les jeux, les bricolages et quelquefois les moments de décloisonnement.

Au niveau des connaissances acquises, elles sont conscientes que celles-ci sont de même niveau qu'en classe traditionnelle. L'une des mères déclare qu'elle s'attendait à ce que son enfant ait plus l'occasion de travailler hors de la classe et ainsi moins sous la forme d'un enseignement traditionnel.

Toutes les deux regrettent que l'information reçue ne soit pas toujours très adaptée.

En conclusion, lors de ces deux entretiens, nous avons pu entendre que le cycle n'est pas remis en question par les parents. Ceux-ci ont vécu cette expérience positivement. La maman des trois enfants regrette que sa fille, qui va débuter l'école enfantine, n'ait pas été choisie pour rejoindre le projet-pilote.

4.6 En guise de conclusion : quelques constats

Au terme de cette partie consacrée à l'évaluation de quatre années de cycle, soit à la fin du parcours de la première volée du projet, nous aimerions conclure en émettant quelques réserves : pour des raisons externes au projet et qui tiennent au calendrier de prise de décision, nous sommes dans l'obligation de terminer ici l'évaluation du projet. Il faut relever que, scientifiquement, la validation d'un projet ne devrait pas se faire sur la seule base d'expérimentation de la volée initiale ; cette dernière est celle qui trace le chemin, qui implique des essais et des ratages, qui interpelle et qui empêche les routines de s'installer. Dès la deuxième année, l'activité expérimentale est réadaptée et l'expérience peut ainsi profiter tant aux enseignantes et enseignants qu'aux enfants. Ce fait est clairement apparu lors des entretiens de 2009.

Comme nous l'avons aussi déjà indiqué, les effectifs considérés sont très petits et nous ne pouvons en tirer que des indications très partielles. Les résultats obtenus sont cependant en adéquation avec ceux issus du vaste et considérable projet alémanique de *Basisstufe 4 bis 8*, qui bénéficiait de gros effectifs et d'une importante enveloppe budgétaire pour l'évaluation.

Nous pouvons affirmer que, sur le plan des compétences en langue de scolarisation et pour les aspects logico-mathématiques, si les résultats ne montrent pas un bénéfice pour les enfants participant au cycle élémentaire, ces derniers ne sont pas préjudiciables et ont des résultats comparables.

Le volet qualitatif, issu des entretiens, fait cependant ressortir les points positifs que chaque enfant peut retirer du cycle élémentaire : les bénéfices sont essentiellement sociaux et pédagogiques. Le corps enseignant et les parents relèvent que les enfants ont du plaisir à aller à l'école et que du point de vue social, les échanges entre élèves d'âges différents sont respectueux. Le cycle leur permet de se montrer plus autonomes et responsables.

Reprenons les grands objectifs qui sont à l'origine du projet :

- *diminuer la rupture (pédagogique et didactique) que représente actuellement le passage de l'école infantile à la 1P en offrant un passage sans heurt d'un apprentissage ludique à un apprentissage systématique, dans le respect du développement de l'enfant ;*
- *reconnaître à temps les facilités et/ou les difficultés auxquelles sont confrontés les enfants et offrir un enseignement différencié ;*
- *développer le travail en équipe et créer des nouveaux dispositifs pédagogiques ainsi que du matériel didactique.*

Nous avons vu, dans les entretiens, que le passage de la 2E à la 1P se passe en douceur, les enfants restant sous la responsabilité de la même équipe pédagogique. Ils bénéficient ainsi d'une transition didactique plus facile de l'apprentissage par le jeu vers des apprentissages plus formalisés à l'entrée à l'école dite obligatoire.

Le deuxième objectif a également été validé par le fait que les enseignantes et enseignants travaillent en équipe et peuvent ainsi croiser leurs regards ; le corps enseignant est ainsi amené à confronter ses observations et à proposer aux enfants qui ont des besoins spécifiques des activités adéquates. L'enseignement différencié est à la base des didactiques du cycle élémentaire.

Au cours des quatre années où nous avons accompagné les enseignantes et enseignants pour cette évaluation, nous avons pu voir que le travail en équipe s'est mis en place progressivement et que des séquences didactiques ont été construites tout au long de l'année, en fonction des projets menés et des besoins spécifiques des enfants pour lesquels ils étaient prévus, le tout en adéquation avec le plan d'études et les attentes de fin de cycle. Certains projets ont également été conduits en commun entre l'équipe de La Neuveville et celle des Reussilles.

Globalement, les parents ont apprécié que les enfants travaillent en hétérogénéité et en mélange inter-âges. Ils ont aussi relevé la richesse d'un tel travail.

Pour aller plus loin

Le cycle élémentaire permet de revisiter l'enseignement qui est fait dans les petits degrés (deux premières années du cycle), de conserver les principes transversaux des apprentissages à l'école infantine, lieu de socialisation et lieu de découvertes par des activités ludiques et d'amener ainsi l'enfant vers la deuxième partie du cycle (1P – 2P actuelles), où les apprentissages deviennent plus scolaires et plus systématiques, dans une progression sans heurt avec la même équipe de professionnels. Cette même équipe peut ainsi suivre le parcours de l'enfant tout au long des 3 à 5 ans que durera son passage au cycle élémentaire en fonction de ses compétences et de ses besoins.

Ce concept devra encore se concrétiser sous forme de supports pour l'enseignement, car actuellement, les enseignantes et enseignants créent tout le matériel pédagogique. C'est une tâche importante qui représente un investissement conséquent.

Pour l'équipe pédagogique, le travail en commun est plus riche et gagne en attractivité bien qu'il implique plus de temps de mise en commun. Toutes les activités de décroisement doivent être décidées puis préparées en équipe. Le fait d'avoir un regard pluriel sur l'enfant est également stabilisant pour ce dernier et pour les parents. L'enseignante ou l'enseignant supplémentaire, en plus de s'acquitter des tâches administratives, permet l'intégration des enfants qui pourraient avoir des besoins particuliers. Elle permet aussi d'alléger la tâche de ses collègues pour les activités menées en hétérogénéité et en décroisement. Les formes d'apprentissage préconisées pour le cycle permettent de construire ces apprentissages grâce aux échanges inter-âges et en groupe mélangeant les différents niveaux de compétences. Le travail en duo devient également une réalité.

Ce travail en équipe doit trouver son équilibre et peut prendre plusieurs années pour se concrétiser et devenir efficient. Dans les milieux de l'enseignement, le concept d'équipe pédagogique, bien que prôné depuis de nombreuses années, doit encore trouver sa place.

5. Recommandations

L'analyse du contexte pédagogique et les constats faits quant au déroulement et au développement de l'expérience de cycle élémentaire dans les deux écoles pilote, complétée par les résultats des tests et les entretiens menés avec les différents partenaires, nous autorisent à présenter ci-après les recommandations qui devraient permettre la concrétisation optimale d'un cycle élémentaire dans le cadre d'un établissement.

5.1 Réflexions sur les conditions-cadre

5.1.1 L'établissement

Le cycle élémentaire doit pouvoir se mettre sur pied en accord avec le corps enseignant de toute l'école et avec les partenaires de l'école.

La mise en place du cycle élémentaire mérite une discussion élargie avec les collègues et doit être le fruit d'un processus réfléchi de tout l'établissement. Pour les parents et les autorités, il est nécessaire d'avoir une adhésion de tous les professionnels autour de ce projet d'école.

La direction de l'établissement appuie l'équipe pédagogique et la soutient pour ce qui touche aux aspects logistiques et pour tout ce qui concerne le déroulement des activités scolaires spécifiques. Les relations avec les parents en font également partie.

5.1.2 Equipe enseignante du cycle

L'équipe enseignante devra être obligatoirement constituée d'enseignantes et enseignants primaires 1P – 2P et d'enseignantes et enseignants EE. L'enseignante ou l'enseignant supplémentaire (itinérante ou itinérant) affectée au projet (25 % pour un train de classe du cycle élémentaire) devrait avoir une formation spécifique couvrant les quatre années scolaire concernées.

Les séances de travail pour la préparation et la mise en commun des activités de collaboration et de décloisonnement sont planifiées et impliquent la participation de l'ensemble de l'équipe pédagogique concernée.

L'équipe pédagogique assume de manière coordonnée et solidaire la gestion individuelle du parcours des enfants et élèves du cycle élémentaire. Elle assume également ce qui concerne l'information des parents et l'organisation des rencontres individuelles ou collectives, dans le cadre des choix et dispositifs spécifiques à l'établissement. Dans ce contexte, la collaboration entre école et famille revêt une importance certaine dans la perspective de permettre un passage harmonieux de la partie école enfantine aux deux premières années primaires. Si le cycle élémentaire constitue un tout, les aspects de socialisation et d'apprentissage de la vie en collectivité et avec les autres restent prioritaires dans les deux premières années.

5.1.3 L'enseignante ou enseignant supplémentaire (itinérante ou itinérant)

Cette personne a pour tâche prioritaire de préparer et gérer les temps de décloisonnement et les activités communes menées entre les deux classes constitutives du cycle élémentaire. Elle s'occupe aussi du côté administratif du cycle. Elle intervient également auprès des enfants qui ont des besoins spécifiques pour les soutenir et les accompagner en cas de difficultés passagères ou pour permettre un renforcement. Les appuis spécialisés régis par les dispositions légales habituelles restent bien entendu réservés selon les procédures habituelles (SPE, psychomotricité, orthophonie, etc.).

5.1.4 Organisation et emplacement des classes

Le cycle élémentaire comprend

- une classe hétérogène enfantine comprenant des enfants de 4 ans et des enfants de 5 ans, en fonction des dispositions légales en vigueur concernant les admissions ;
- une classe hétérogène pour les deux premières années du primaire (1P-2P) réunissant des élèves de 6 et 7 ans, selon les dispositions légales en vigueur.

Les classes constituées veillent à respecter un équilibre entre les enfants des différents âges, de la manière la plus proportionnelle possible.

Les classes doivent être proches l'une de l'autre et ne devraient pas nécessiter de déplacement temporellement trop longs, afin de favoriser les activités de décloisonnement ; un local supplémentaire devrait en outre permettre des activités en plus petits groupes.

5.1.5 Elèves

Les élèves qui participent au cycle élémentaire bénéficient d'un suivi et d'un parcours individualisé dans la progression de leurs apprentissages. Ils effectuent le premier cycle en principe en quatre années. Néanmoins, si le contexte et les constats l'exigent, un élève pourra effectuer ce parcours en trois années (élève à haut potentiel) ou au besoin en cinq années (élève rencontrant des difficultés). Dans ce cas, la classe de 1P-2P peut accueillir les élèves dont les apprentissages nécessitent plus de temps. Les dispositions légales en vigueur demeurent la référence pour traiter ces différents cas.

5.2 Formation continue

Les enseignantes et enseignants qui participent à la mise en place d'un cycle élémentaire doivent pouvoir bénéficier d'un soutien sous la forme d'une formation continue spécifique. Celle-ci comprendra les éléments suivants :

- un module de base de formation continue axé sur une introduction aux spécificités du cycle élémentaire et aux aspects pédagogiques : suivi individuel des enfants, pédagogie des activités de collaboration et de décloisonnement, liens entre théorie et pratique, collaboration interprofessionnelle dans le travail en équipe de cycle, enseignement collaboratif en tandem, etc. ;

- une offre de formation continue adaptée aux besoins exprimés par les équipes pédagogiques prenant en compte la pédagogie spécifique mise en place pour les enfants de cet âge et les didactiques utilisées ;
- une offre de formation continue prenant en compte la collaboration avec les parents et l'introduction au dialogue école – famille.

Tous ces éléments ont été largement abordés dans l'étude prospective menée par la CDIP (Béatrix Köhler et Born, 1999).

5.2.1 Formation pédagogique et didactique

Le passage de l'ancienne structure école enfantine – école primaire, où deux cultures pédagogiques différentes sont appliquées, à la structure de cycle élémentaire, où nous devons trouver une réponse à l'élargissement des attentes face à l'école par une flexibilisation du parcours scolaire dans ces premières années, implique de mettre en place une nouvelle approche pédagogique. Les caractéristiques du cycle élémentaire consistent à intégrer les deux années d'école enfantine à la scolarité obligatoire afin de permettre une transition plus souple avec les deux années suivantes (actuellement 1 – 2P) ; il s'agit aussi d'offrir à l'enfant une certaine souplesse de parcours lui permettant d'atteindre les objectifs de fin de cycle sur une période de 4 ans ; selon les compétences de l'élève, cette durée peut être réduite à 3 ans ou prolongée à 5 ans. Le cycle élémentaire permettra ainsi également une meilleure intégration des enfants dans le travail en différenciation, en hétérogénéité et en décloisonnement.

La réponse à ce défi est l'approfondissement de la formation généraliste des enseignantes et enseignants actuellement en poste par une formation psychopédagogique complémentaire orientée vers les besoins spécifiques d'enfants de 4 – 8 ans.

Dans l'approfondissement des spécificités des enfants de cet âge et selon le degré de la scolarité, la formation devrait permettre de se centrer sur leurs besoins spécifiques et de leur permettre de construire et d'offrir le parcours de formation adapté à chaque enfant, en fonction des compétences et objectifs à atteindre.

Les options pédagogiques ne seront pas les mêmes au cours des deux premières et au cours des deux dernières années scolaires. Il faudra mettre en place des dispositifs qui permettent des apprentissages ludiques pour les petits et des apprentissages formels pour les plus grands, tout en permettant de travailler ensemble au sein d'un groupe hétérogène.

Les enseignantes et enseignants se trouveront devant des tâches complexes à analyser, puis à opérationnaliser dans leur enseignement. Ceci débouchera sur la construction d'activités en fonction des besoins de l'enfant et en fonction du travail en hétérogénéité.

Le travail en différenciation et en hétérogénéité sera approfondi lors de cette formation complémentaire.

Dans ce processus de professionnalisation, l'enseignante ou l'enseignant passe du statut de "magister", plein de charisme, à celui de praticien réfléchi, professionnel, capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies qui s'appuient sur les apports des praticiens et des chercheurs (Béatrix Köhler et Born, 1999).

La détection précoce des enfants à besoins spécifiques et la mise en place de mesures d'accompagnement devient une tâche également importante de l'enseignante ou enseignant du cycle élémentaire. Sa formation continue devra également lui permettre d'acquérir des outils dans ce domaine.

D'autre part, avec l'arrivée du PER, il faudra préparer le corps enseignant des premiers degrés du cycle à l'entrée dans l'écrit et aux mathématiques selon le concept CIIP.

Un autre élément essentiel de la formation est l'initiation des futurs enseignantes et enseignants au développement de la perception, de la motricité, de la pensée logique et de la langue, comme conditions de l'acquisition des instruments culturels de base.

CDIP (2008) p.31

5.2.2 Formation au travail en équipe

Pour permettre cette introduction du cycle élémentaire, la mise en place du fonctionnement en équipe est nécessaire. Comme nous l'avons dit précédemment, les professionnels de ces équipes sont issus de plusieurs cultures différentes : la culture de l'école infantine, de l'école primaire et éventuellement de l'enseignement spécialisé. Ils devront nécessairement faire un travail sur le fonctionnement du travail en équipe tout en apprenant à mettre leurs compétences en commun. Le travail sur le partage d'idées pour la construction d'activités en équipe devra aussi être abordé. Le travail en duo et partenariat est également le fruit d'une construction où la confiance en l'autre est nécessaire et où la nécessité d'un travail sur les conflits est parfois aussi bénéfique. Une grande souplesse et une mobilité d'esprit sont également souhaitées de la part des partenaires de l'équipe du cycle.

Cette équipe devra également apprendre à fonctionner avec les professionnels externes à l'école (SPE, services d'orthophonie et de psychomotricité, etc.). Le travail envers ces autres professionnels consistera à expliciter la philosophie qui sous-tend le cycle et tout le travail intégratif qui y est fait avec les enfants. Le travail des intervenants externes à l'école devra être pris en compte par l'équipe, mais ces intervenants devront aussi comprendre l'effort intégratif réalisé par l'équipe enseignante ; un rapport de confiance devrait aussi être instauré à ce niveau.

5.2.3 Sensibilisation au travail avec les parents

Les deux premières années du cycle préparent aux apprentissages formalisés tout en travaillant la socialisation de l'enfant, en renforçant ses compétences de vie en groupe, d'autonomie et de responsabilité. Ces éléments correspondent à un travail charnière entre la vie familiale et l'éducation donnée par les parents et la vie scolaire. Les enseignantes et enseignants doivent permettre à l'enfant de vivre dans les deux milieux sans confrontation et c'est en informant et explicitant les modalités du cycle que la transition sera bien vécue par tous les partenaires.

Avec l'élévation du niveau de formation des adultes s'accroît également l'intérêt pour la vie scolaire et l'implication dans l'école. Les parents sont de plus en plus disposés à participer, sous diverses formes, aux manifestations scolaires (activités sportives, événements culturels, thèmes pédagogiques particuliers, etc.). D'un autre côté, cette implication plus forte développe aussi l'attitude critique et une exigence accrue à l'égard des activités de l'école. Parallèlement, au vu de la multiculturalité des familles, les valeurs morales rattachées à l'éducation et à la formation divergent. Les enseignantes et enseignants doivent justifier davantage leur agir professionnel individuel et, en tant que

défenseurs de leur profession, informer le grand public sur leur métier. Il faut cependant aussi noter le nombre croissant de parents qui, pour des raisons de surcharge professionnelle ou de manque de compétences dans la langue locale, ne peuvent s'occuper qu'insuffisamment du soutien scolaire de leurs enfants ou des contacts avec l'école.

CDIP (2008) p. 36

5.3 Conditions nécessaires pour la mise en place d'un cycle élémentaire dans la partie francophone du canton de Berne

L'enseignement en cycle élémentaire nécessite quelques conditions indispensables afin que soient garantie la qualité de l'enseignement et l'aspect innovant de la démarche pédagogique.

Ces conditions concernent :

- **les locaux, leur situation et leur aménagement ;**
- **la composition et le fonctionnement de l'équipe pédagogique ;**
- **les élèves admis dans le cycle élémentaire ;**
- **les options pédagogiques et didactiques de l'équipe pédagogique ;**
- **l'organisation de l'enseignement et les formes sociales d'enseignement-apprentissage ;**
- **le matériel et les outils pédagogiques et didactiques.**

5.3.1 Les locaux, leur situation et leur aménagement

Un cycle élémentaire est composé :

- d'une classe école enfantine d'une superficie d'au moins 75 m² ;
- d'une classe 1P-2P d'une superficie d'au moins 64 m² ;
- d'une classe supplémentaire de 49 m² au moins pour le travail de groupe, les activités décloisonnées et/ou les leçons de soutien pédagogique ambulatoire ou de français langue seconde. Cette classe est nommée "classe du CE".

Ces trois locaux se trouvent dans le même bâtiment et le passage de l'un à l'autre est facilité.

Commentaires complémentaires

Le principe de la "classe d'appartenance" subsiste.

Les élèves appartiennent à une classe (1E-2E ou 1P-2P) et ont une enseignante ou un enseignant de référence.

Les plus jeunes élèves doivent donc pouvoir bénéficier d'un aménagement identique à celui de toute classe enfantine du canton.

La classe de 1P-2P est aménagée selon les critères des classes primaires destinées aux petits degrés (tables et chaises réglables en hauteur).

L'organisation pédagogique propre au CE nécessite qu'à certains moments de la journée et/ou de la semaine, l'enseignement traditionnel éclate et que d'autres formes sociales d'enseignement-apprentissage puissent être proposées. Ces formes

d'enseignement-apprentissage impliquent que les élèves et les enseignantes et enseignants puissent passer sans difficulté d'un espace à un autre, à l'intérieur du cycle élémentaire, avec une certaine fluidité. Les élèves ne doivent pas à avoir à traverser une rue. Les enseignants et les élèves doivent pouvoir avoir accès à leur matériel didactique et pédagogique sans que sa recherche ne perturbe l'enseignement en raison d'un déplacement trop long.

5.3.2 La composition et le fonctionnement de l'équipe pédagogique

La répartition des postes dans le CE est la suivante :

- un poste pour la classe 1E-2E ;
- un poste pour la classe 1P-2P ;
- 25% de poste pour l'enseignante ou enseignant supplémentaire (itinérante ou itinérant)

Profils des enseignants :

- Enseignantes ou enseignants formés à la HEP (la préférence sera donnée aux enseignants ayant effectué la spécialisation -2+2).
- Maîtresses ou maîtres d'école enfantine formés dans les anciennes Ecoles Normales ayant suivi la formation complémentaire -2+2 offerte par la formation continue de la HEP-BEJUNE.
- Maîtresses ou maîtres d'école enfantine formés dans les anciennes Ecoles Normales dont la formation complémentaire -2+2 offerte par la formation continue de la HEP-BEJUNE est en cours.

Commentaires complémentaires

Tous les enseignantes et enseignants d'un CE forment l' "équipe pédagogique du cycle élémentaire".

Chaque classe a une enseignante ou un enseignant de référence pour les élèves qui fréquentent leur classe. Ce sont les interlocuteurs directs des familles et du réseau de professionnels qui collaborent avec l'école.

Chaque enseignante ou enseignant engagé dans le CE est susceptible d'enseigner à tous les élèves qui fréquentent ce cycle. Il doit donc connaître les contenus de l'enseignement de tout le cycle 1 (PER), en maîtriser les aspects didactiques et méthodologiques. Il doit également bien connaître le matériel didactique et méthodologique et avoir une bonne connaissance de tous les documents officiels (pédagogiques et didactiques) destinés au cycle 1.

Le corps enseignant du CE :

- met en place les différentes formes sociales d'enseignement-apprentissage proposées aux élèves de 4 à 8 ans ;
- procède au suivi des élèves dès leur entrée dans le CE (progression et articulation des apprentissages / différenciation de l'enseignement / évaluation, remédiation, orientation) jusqu'à leur passage en 3P (dénomination actuelle).

Le travail en équipe pédagogique est la règle. Toute l'équipe travaille et réfléchit, dans une logique qui concerne tout le CE. Les décisions importantes qui concernent l'ensemble des élèves du CE sont prises par l'équipe pédagogique.

5.3.3 Les élèves fréquentant le cycle élémentaire

Le CE accueille en principe 42 élèves, soit 21 élèves dans chacune des classes.

Cette moyenne devrait être atteinte sur plusieurs années.

Les élèves pour lesquels il est envisagé une scolarisation dans une classe d'introduction peuvent être admis dans la classe de 1P-2P du CE.

Commentaires complémentaires

Les élèves qui fréquentent la classe enfantine y sont admis dès l'âge fixé dans la loi. Ceux de 1E fréquentent l'école enfantine à plein temps.

Les classes du CE ne doivent être ni surchargées ni comporter un nombre trop restreint d'élèves. Les formes pédagogiques mises en place souffriraient d'un trop grand effectif. La qualité de l'individualisation de l'enseignement ainsi que la prise en compte des difficultés et des facilités des élèves ne pourraient pas être garanties dans le CE si les effectifs de classe étaient trop élevés.

En revanche, un nombre trop petit d'élèves dans une des classes ne permettrait pas d'assurer un équilibre cohérent dans l'organisation de l'enseignement-apprentissage en groupes hétérogènes et lors des décloisonnements.

L'élève de classe d'introduction (1^{re} année primaire réalisée en deux ans) pourra bénéficier dans le CE d'un encadrement pédagogique lui permettant de travailler avec des groupes qui partagent avec lui les mêmes niveaux d'acquisitions scolaires.

5.3.4 Les options pédagogiques et didactiques de l'équipe pédagogique

Les objectifs d'apprentissage sont définis en équipe et fixés pour la fin du cycle, tels qu'ils figurent dans le PER.

L'équipe pédagogique est attentive à ne pas primariser l'enseignement à l'école enfantine. Elle garantit une continuité pédagogique et offre un environnement stimulant.

Les principes didactiques sont fondés sur une conception centrée sur les processus d'apprentissage.

Les procédures d'évaluation des élèves sont définies dans l'ODED. La pratique du portfolio à visée exclusivement formative est introduite dès la 1^{ère} année d'école enfantine.

L'individualisation de l'enseignement et du parcours scolaire est pratiquée dès l'école enfantine.

Commentaires complémentaires

L'équipe pédagogique travaille à la construction du parcours des apprentissages pour tout le CE en s'appuyant sur le PER. Chaque enseignante ou enseignant du cycle connaît le contenu de l'enseignement dispensé aux élèves des deux classes d'appartenance. Cet élément est important puisque chaque enseignante ou enseignant est susceptible d'enseigner à des groupes d'élèves qui ne sont pas ceux de sa classe d'appartenance. Les compétences ainsi développées dans le domaine des contenus à enseigner et des différentes formes pédagogiques pratiquées dans le CE seront donc mises au bénéfice de tous les élèves.

En respectant les impératifs du PER, l'équipe veille à ne pas primariser la pédagogie à l'école infantine. L'entrée dans les apprentissages à l'école infantine se fera en douceur pour les élèves de 1E.

Les activités ludiques, le jeu symbolique, la manipulation d'objet et l'expérimentation, la créativité sont des supports pour la conception de dispositifs propres à centrer l'attention des élèves sur leurs procédures d'apprentissage. Les principes didactiques sont fondés sur une conception centrée sur les processus d'apprentissage. Selon cette conception, l'apprentissage est influencé par les variables que sont l'individu (son potentiel individuel, les facteurs liés à son développement personnel, son environnement socioculturel) ainsi que l'enseignement et les diverses tâches d'apprentissage.

Le cycle élémentaire n'a pas pour vocation d'anticiper les apprentissages scolaires. En revanche, il doit prendre en compte les rythmes de développement des élèves, leurs besoins spécifiques, leurs intérêts.

En connaissant bien tous les élèves et en repérant pour chacun d'entre eux leurs difficultés, facilités, besoins et intérêts, les enseignantes et enseignants sont à même d'offrir un parcours individualisé.

Il sera ainsi évité qu'un enfant doive "attendre" une entrée en 1P avant de pouvoir découvrir la lecture, par exemple, s'il en a développé les possibilités cognitives et si sa motivation est bien présente.

De même, un élève plus âgé qui présente des difficultés dans un domaine de l'apprentissage ne sera pas pénalisé par ces difficultés, mais au contraire invité à les prendre en compte et à rejoindre un groupe d'élèves au contact desquels il pourra consolider ses connaissances et compétences ou reprendre certains apprentissages jugés insuffisamment solides par les enseignantes ou enseignants.

Le cycle élémentaire n'est pas une île. L'objectif n'est pas celui de créer une "autre école" au sein du système de l'école publique. A un moment donné, l'élève qui fréquente le cycle élémentaire va rejoindre une classe de 3P. Il est donc important que, dans le domaine de l'évaluation, par exemple, les impératifs soient identiques à ceux qui sont fixés par la loi pour tous les élèves de la partie francophone du canton de Berne.

L'introduction du portfolio dès l'école infantine est un outil spécifique au cycle élémentaire. Il consiste en un dossier d'apprentissage dans lequel l'élève consigne ses nouvelles connaissances ainsi que les découvertes et expériences qu'il fait au fil des semaines. Il est également un outil pour les enseignantes et enseignants qui notent les remarques importantes et indispensables à l'accompagnement pédagogique de chaque élève pendant tout le cycle. Le portfolio suit l'élève pendant toute la durée du cycle : il est en quelque sorte la "mémoire" du chemin parcouru dès

l'entrée dans la classe enfantine. L'enseignante ou enseignant de 3P pourra prendre connaissance de ce cheminement lorsqu'il accueillera l'élève dans sa classe.

En raison des différences importantes qui existent entre l'école enfantine et l'école primaire, il n'est pas rare que les enfants ressentent le passage de l'école enfantine à l'école primaire comme une rupture douloureuse. Cette rupture ne se justifie pas, tant en ce qui concerne la psychologie du développement qu'en ce qui concerne la pédagogie et les aspects purement didactiques. A l'intérieur du CE, la volonté première est donc de rompre, par exemple, avec une pratique qui consiste à mener tous les élèves d'une même classe enfantine ensemble au seuil de la 1P.

La différenciation ainsi que l'individualisation de l'enseignement se trouvent donc au cœur de la pédagogie pratiquée dans le CE. Le corps enseignant s'attache au développement personnel de chaque enfant en différenciant l'offre d'enseignement et en mettant l'accent sur le processus d'apprentissage. Les objectifs d'apprentissage de fin de cycle doivent certes être atteints par tous les élèves ; à l'exception de ceux qui ont des besoins particuliers ; mais le parcours suivi et le rythme d'apprentissage dépendent des situations individuelles.

Différentes formes sociales d'enseignement/apprentissage sont donc proposées aux élèves du CE. Une grande partie de l'enseignement se déroule dans la classe d'appartenance, avec l'enseignante ou enseignant de référence. Lors de l'enseignement décroché, le groupe classe d'appartenance éclate et les élèves se retrouvent, indépendamment de leur âge, dans des groupes dans lesquels ils travaillent en fonction de leurs compétences. La concurrence et la compétition feront donc place à la collaboration. Des activités modulaires sont également proposées à l'ensemble des élèves du CE.

Les enseignantes et enseignants sont conscients du fait que le jeu est particulièrement important au CE. Il sera donc offert suffisamment de temps et d'espace pour des activités ludiques enrichissantes. L'enseignement est principalement interdisciplinaire, la pédagogie du projet étant privilégiée.

5.3.5 L'organisation de l'enseignement et les formes sociales d'enseignement-apprentissage

La classe d'appartenance est celle dans laquelle l'élève passe la majorité du temps scolaire.

La différenciation pédagogique et l'individualisation du parcours de l'élève sont la règle.

L'enseignante ou enseignant supplémentaire est le garant de la cohérence pédagogique.

Les deux classes (1E-2E + 1P-2P) sont régulièrement décrochées.

Les élèves travaillent ponctuellement en groupes hétérogènes.

Des activités modulaires sont proposées à tous les élèves du CE.

Les formes sociales d'enseignement-apprentissage sont multiples et adaptées à l'âge des élèves et/ou à l'organisation ponctuelle de l'enseignement.

Commentaires complémentaires

Dans sa classe d'appartenance l'élève poursuit ses apprentissages dans le respect des objectifs fixés par la loi.

Lorsqu'il travaille avec les élèves de sa classe, l'enseignante ou l'enseignant met l'accent sur la différenciation pédagogique. Les observations qu'il mène ainsi que les évaluations des apprentissages lui donnent des indications concernant un éventuel parcours individualisé à proposer.

Le parcours individualisé pour un élève peut revêtir plusieurs formes :

- l'élève a besoin de soutien pédagogique individuel (celui-ci peut être assumé par l'enseignante ou l'enseignant supplémentaire, membre de l'équipe du CE) ;
- l'élève de 1E montre des compétences et une motivation suffisantes qui rendent possible le fait qu'il rejoigne (à l'intérieur de la classe enfantine) le groupe d'élèves de 2E ; un élève pourrait fréquenter l'école enfantine pendant une seule année ;
- l'élève de l'EE montre des compétences et une motivation suffisantes qui rendent possible le fait qu'il rejoigne la classe de 1P-2P ; il peut devenir un élève régulier de cette classe, en la rejoignant à plein temps ou il peut rejoindre ponctuellement la classe de 1P-2P pour certaines activités spécifiques ;
- l'élève de l'EE présente des difficultés d'apprentissage qui nécessitent son maintien en classe enfantine pour une année supplémentaire ;
- l'élève de 1P rejoint la classe enfantine pour certaines activités dont il a encore besoin en fonction de son développement, de ses compétences et de ses difficultés ;
- à l'intérieur de la classe 1P-2P une différenciation interne peut également se développer pour un élève.

Le projet d'un parcours individualisé est toujours discuté en équipe avant d'être proposé à la famille qui doit donner son accord.

Un parcours individualisé est clairement défini dans le temps et les objectifs pédagogiques sont énoncés. Une évaluation de la situation de l'élève est planifiée.

La direction d'école est responsable des décisions d'orientation. Le Service psychologique (SPE) est associé à la démarche lorsque la situation l'exige. Le SPE s'engage à traiter la demande d'orientation scolaire, pour les élèves du CE, dans des délais rapides.

L'enseignante ou enseignant supplémentaire est responsable de la tenue d'un "Journal du CE", mémoire du travail pédagogique de l'équipe. Il veille également à la mise à la disposition de tous des documents pédagogiques et didactiques de toute l'équipe du CE. Tous les documents (pédagogiques, didactiques, administratifs) qui concernent le CE sont déposés dans la "classe du CE".

L'enseignante ou enseignant supplémentaire est le garant de la cohérence de l'organisation de la vie pédagogique du CE.

L'enseignement décloisonné

L'enseignement est décloisonné lorsque les structures des classes d'appartenance sont "éclatées". L'hétérogénéité sera privilégiée, ce qui impliquera que, dans la semaine et selon les projets élaborés par toute l'équipe pédagogique lors des réunions hebdomadaires, les élèves seront appelés à travailler dans des groupes hétérogènes, en fonction de leurs compétences, de leurs intérêts ou de besoins spécifiques qui seront mis à jour au cours de l'année scolaire.

L'équipe du CE organise les décloisonnements en constituant des groupes selon différents critères qui peuvent être :

- les compétences spécifiques des élèves (travailler avec un matériel pédagogique particulier qui offre la possibilité d'un approfondissement dans un domaine précis, par exemple) ;
- les difficultés spécifiques des élèves (offrir un rythme d'apprentissage plus lent, mieux adapté aux difficultés d'apprentissage repérées) ;
- la nécessité de remédiations pédagogiques (revisiter certaines connaissances, notions, concepts) ;
- les projets personnels des élèves (qui se construisent en groupes hétérogènes) ;
- le projet de développer la solidarité, la collaboration (les élèves plus âgés aident et soutiennent les plus jeunes).

L'enseignement décloisonné figure à l'horaire. Il existe en principe chaque semaine et peut se dérouler sur deux demi-jours.

Les activités modulaires

"Un module propose une autre organisation du temps : plutôt que de faire de tout chaque semaine, au gré d'une grille horaire dosant savamment les disciplines et progressant dans chacune à raison de quelques heures par semaine durant toute l'année, les modules auraient pour fonction de rompre avec cette continuité dans la diversité qui, pour certains élèves, ne construit pas d'apprentissages à la mesure de leurs besoins".

Wandfluh, F., Perrenoud, Ph. Travailler en modules à l'école primaire :
essais et premier bilan. FPSE, 1999.

Les activités modulaires s'inscrivent dans la pédagogie du projet. Ce dernier, porté par tous les élèves du CE peut revêtir de nombreuses formes. Ses buts peuvent être variés. Ainsi, il peut aboutir :

- à une création (un objet, un spectacle, une exposition) ;
- à un événement (visite d'un musée, organisation d'un camp).

Les activités modulaires peuvent également servir d'approfondissement d'un sujet ou d'une thématique :

- découvrir le quartier de l'école ;
- organiser un jardin potager.

Une activité modulaire peut se construire à propos et autour d'un ouvrage (histoire - album). Elle permet de mettre en place des dispositifs didactiques pointus et porteurs de différenciation. A ce propos, on évitera le simple "partage des tâches" selon les classes d'appartenance, l'âge et/ou les compétences des élèves. L'activité modulaire

favorise une organisation plus dense et intensive des apprentissages et offre un cadre propice à une *pédagogie différenciée* orientée vers un travail par situations-problèmes et objectifs-obstacles.

L'activité qui consisterait à proposer la création d'un livre à tous les élèves du CE en demandant aux élèves de 1P de dicter un texte que ceux de 2P écriraient et que ceux de l'EE illustreraient n'aurait pas beaucoup de sens.

L'activité modulaire doit permettre de constituer des groupes d'élèves hétérogènes et de permettre à chacun d'y mener des activités en fonction d'objectifs d'apprentissage clairement définis. Elle peut se dérouler sur un temps plus ou moins long : une semaine, un mois, un trimestre, par exemple.

Il peut être prévu qu'un demi-jour par semaine est réservé aux activités modulaires, par exemple, et ceci de la rentrée d'automne à Noël. Les périodes pendant lesquelles les élèves travaillent à leur projet, en activité modulaire, est fixé dans l'horaire.

Afin de garantir la cohérence de l'enseignement et de conserver tout son sens, l'équipe du CE veille à équilibrer (ou à alterner) les périodes d'enseignement décloisonné et d'activités modulaires.

5.3.6 Le matériel et les outils pédagogiques et didactiques

Le matériel pédagogique et didactique dont bénéficie toute classe enfantine du canton de Berne se trouve dans la classe enfantine du CE.

Dans la classe enfantine se trouvent également des jeux, des outils et du matériel didactique qui permettent aux élèves d'entrer dans les apprentissages premiers.

La classe de 1P-2P est équipée du matériel pédagogique, didactique et méthodologique officiel.

Dans la classe de 1P-2P se trouvent également des espaces permettant le jeu, la manipulation d'objets, l'expérimentation ainsi qu'un espace réservé à la créativité.

Du matériel didactique spécifique au travail en CE est à disposition de l'équipe du corps enseignant.

Ce matériel offre la mise en place de situations d'apprentissage différenciées et peut être mis au service de groupes hétérogènes.

L'équipe du CE cherche du matériel didactique existant et construit elle-même des outils pouvant être proposés aux élèves de 4 à 8 ans, notamment pour les moments de décloisonnement et/ou pendant les activités modulaires.

Commentaires complémentaires

Le matériel pédagogique et didactique du CE est constitué de l'équipement traditionnel dont bénéficie toute classe enfantine du canton de Berne. En plus de ce matériel traditionnel, des jeux, du matériel et des outils didactiques permettant les apprentissages premiers sont introduits dans la classe enfantine.

Dans la classe de 1P-2P se trouvent les outils et le matériel didactiques officiels ainsi que des jeux.

Si l'élève de la classe enfantine est invité à se confronter d'emblée à des outils didactiques permettant l'apprentissage, celui de 1P-2P doit pouvoir trouver, dans sa

classe d'appartenance, un espace ludique, des jeux symboliques, du matériel de manipulation et d'expérimentation. Dans les deux classes les, les élèves auront à disposition des espaces réservés à la créativité, à l'expression, à la rythmique et à la musique.

Du matériel spécifique à l'enseignement en cycle se trouve dans les classes. Ces outils didactiques offrent des possibilités d'utilisation suffisamment variées pour s'adapter aux différents contextes d'enseignement et permettent à chacun de s'appropriier tout ou partie des éléments proposés.

Leur contenu permet d'être exploité par des élèves de 4 à 8 ans. Les enseignants peuvent les proposer comme supports d'apprentissage et en dégager des objectifs.

Il peut s'agir d'outils existant comme des albums à vocation didactique, destinés à un travail interdisciplinaire. Citons, à titre d'exemple :

Les aventures de Pensatou et Têtenlère. Le château de Radégou.
Album et Livret d'accompagnement.
Tarr, L., Devaux, M. Paris : Revue EPS (2007).

Cet album à jouer et son document d'accompagnement constituent un projet pédagogique unique en son genre. Il s'agit, à partir d'une histoire lue en classe, de construire ensemble un grand jeu collectif et évolutif. L'idée est d'instaurer un enseignement interactif, interdisciplinaire et ludique en impliquant les élèves dans le passage de la fiction (récit) à la réalité (jeu).

Il peut s'agir de matériel didactique conçu par des chercheurs et destiné spécifiquement à l'apprentissage d'un concept, d'une notion, d'une compétence. Citons à titre d'exemple :

Catégo, apprendre à catégoriser
Cèbe, S., Goigoux, R.
Paris : Hatier (2008)

ET

Phono, développer les compétences phonologiques
Cèbe, S. Goigoux, R. Paour, J.L.
Paris : Hatier (2004)

Il peut s'agir aussi de livres d'images, d'histoires, sans vocation didactique, qui peuvent cependant servir de support pour les enseignantes et enseignants. Ceux-ci construiront à partir des ouvrages des scénarios pédagogiques et définiront des objectifs d'apprentissages différenciés. Citons encore, à titre d'exemple :

Le crocodile amoureux
Kulot, D. Paris : Ed. Autrement jeunesse (2000)

Ce livre d'images permet, par exemple, de travailler des notions mathématiques (hauteur, largeur, espace, mesure)

Les enseignantes et enseignants du CE cherchent et développent en équipe des nouveaux dispositifs pédagogiques ainsi qu'un matériel didactique permettant de travailler aussi bien pendant les moments de décroisement que pendant les activités modulaires.

6. Conclusion générale

L'expérience de cycle élémentaire, telle qu'elle s'est développée dans les deux sites où elle a été mise en œuvre, visait prioritairement à rendre plus harmonieux le passage de l'école enfantine à la première année de la scolarité obligatoire et à flexibiliser le parcours scolaire de l'élève. L'affirmation d'une telle ambition vise aussi un meilleur accompagnement des enfants dans la socialisation au sens large (le passage de la famille à l'école et la découverte de l'altérité et de la vie en société). Elle vise aussi à renforcer la préparation aux apprentissages formels liés aux objectifs et attentes de l'école.

Les moyens nécessaires à la réalisation de ces deux priorités supposent que l'on admette un effort complémentaire en termes de taux d'engagement du corps enseignant : c'est bien à cet effort que répond l'apport de 25 % de poste supplémentaire affecté à l'enseignement sous forme de tandem, de soutien ciblé auprès des élèves et de gestion des activités décloisonnées et modulaires.

Au terme de l'évaluation que nous avons menée, quelques points essentiels nous semblent devoir être soulignés.

L'alternative qu'offre ainsi le projet de cycle élémentaire, outre la prise en compte de besoins supplémentaires disponibles au quotidien, est d'autant plus crédible qu'elle s'accompagne de **conditions cadre clairement définies** : il n'est pas concevable de réaliser un tel projet sans l'adhésion d'une équipe pédagogique et d'une organisation structurée selon le cadrage présenté au précédent chapitre. Les conditions cadre matérielles (proximité des locaux et matériel nécessaires) et organisationnelles (regroupement des élèves de 1^{re} et 2^e enfantines, comme de ceux des 1^{re} et 2^e années primaires) complètent ces éléments. Enfin, l'**adhésion pleine et entière au développement d'un cycle élémentaire** tant des autorités scolaires que de la direction de l'école et de son corps enseignant sont autant d'éléments indispensables à une mise en place efficiente. C'est pourquoi il est raisonnable de ne pas faire de ce modèle d'organisation des quatre premières années de scolarisation une contrainte généralisée et de laisser les établissements s'engager volontairement dans cette voie.

Nos évaluations en effet mettent le doigt sur **deux éléments essentiels** dont le bénéfice ne peut être strictement mesuré, mais dont les traces sont en revanche mises en évidence par les exemples et analyses menées dans le présent rapport.

- Le premier élément concerne la **flexibilisation effective et concrète du parcours de l'élève** : de nombreux éléments figurant dans la description du déroulement de l'expérience montrent que cette souplesse est possible. Pensons aux exemples individuels décrits qui montrent dans quelle mesure et dans quelles directions des adaptations aux besoins identifiés sont possibles et peuvent concrètement se réaliser. Les perspectives développées par l'expérience-pilote démontrent que cet élément n'est pas virtuel et qu'il peut prendre une forme réelle. Ainsi, les élèves sont les premiers bénéficiaires d'un assouplissement que la collaboration et le décloisonnement permettent, parce que ces éléments sont porteurs de différenciation. En outre, il faut souligner que l'équipe pédagogique, par sa connaissance partagée des élèves, détient le potentiel qui permet à la fois d'identifier les difficultés et besoins spécifiques et de les traduire dans le cadre des activités collaboratives développées dans les structures modulaires et décloisonnées. Soulignons aussi que les collaborations

inter-âges sont porteuses d'apprentissages sociaux riches et nécessaires : aide, soutien aux plus jeunes, explications et accompagnement, apprentissage du respect sont autant d'éléments qui sont encore très présents dans les activités menées entre classes d'un cycle élémentaire.

- Le second élément concerne le **développement réel, concret du travail en équipe pour le corps enseignant impliqué** dans le projet : la volonté de travailler en équipe pédagogique est décrite et documentée abondamment dans la littérature didactique et scientifique. C'est un des leviers souvent invoqué, parfois prescrit, pour améliorer la qualité générale de l'école et pour répondre collectivement à des questions souvent difficiles qu'une enseignante ou un enseignant ne peut résoudre à satisfaction individuellement. Cela correspond aussi au souhait maintes fois évoqué de développer les établissements au travers de leurs directions et de favoriser le travail en équipes au sein de chaque entité scolaire. L'expérience de cycle élémentaire, telle que la décrit le présent rapport, montre bien le potentiel de développement d'un tel travail. Les exemples d'activités comme les entretiens menés avec le corps enseignant montrent le bénéfice pédagogique substantiel généré par la réflexion commune sur l'organisation et la planification du travail. A cet égard, le travail mené avec le Plan d'études romand comme source quant à la progression des apprentissages et comme balise quant aux attentes s'est révélé utile : tout au moins les enseignantes et enseignants ont pu par ce biais planifier leurs activités et introduire la différenciation nécessaire entre les niveaux et les difficultés d'apprentissage requises par les différentes années scolaires. La concertation et la réflexion communes sont incontestablement à l'origine de la prise en compte des besoins des élèves.

Les **performances cognitives** des élèves – sur la base certes limitée des tests que nous avons passés à une population impliquée et à une population témoin – ne présentent en revanche aucune différence significative par rapport à l'organisation traditionnelle de l'école enfantine et du début de l'école primaire.

Il reste à souhaiter que les décisions politiques qui sous-tendent la mise en œuvre dans le canton de Berne de la Basisstufe ou du cycle élémentaire seront positives, permettant aux écoles qui le souhaitent de contribuer au renforcement de la qualité de la formation par le biais d'un choix pédagogique conscient et assumé.

7. Bibliographie

- Béatrix Köhler D. et Born, R. (1999). *La formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire. Etude prospective*. Berne : CDIP, Dossier 57B.
- CDIP (1997). *Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse*. Berne : CDIP, Dossier 48B.
- CDIP (2000). *Premières recommandations relatives à la formation et à l'éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse*. Berne : CDIP.
- CDIP (2008). *Profession enseignante. Analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Berne : CDIP, Dossier 27B.
- CIIP (2007). *L'école dès quatre ans. Politiques de l'éducation et innovations*. Neuchâtel : Bulletin de la CIIP.
- Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2005). *Stratégie de la formation*. Berne
- Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2009). *Stratégie de la formation*. Berne
- EDK-Ost. (2008). *Erfahrungen und Erkenntnisse des Projektkommission 4bis8 der EDK-Ost und Partnerkantone. Lagebericht*. Schaffhausen : EDK-Ost.
- EDK-Ost. (2010). *4 bis 8. Projektschlussbericht. Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen des EDK-Ost und Partnerkantone*. Bern : Schulverlag Plus.
- EDK-Ost. (2010). *4 bis 8. Schlussbericht der summativen Evaluation*. Bern : Schulverlag Plus.
- EDK-Ost. (2010). *4 bis 8. Schlussbericht des formativen Envaluation*. Bern : Schulverlag Plus.
- Grossenbacher, S. et Maradan, O. (2004). *Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans: le point sur l'évolution actuelle. Premier rapport du groupe de Coordination "début de la scolarité"*. Berne : CDIP.
- Houchot, A. (2007). in Conférence. Colloque AGEEM. *Les acquis d'hier et les défis de demain: qu'est-ce que réussir à l'école maternelle ?* Paris : Eres.
- MELJAC, Claire et LEMMEL, Gilles. (1999). *UDN-II Construction et utilisation du nombre. Manuel*. Paris : Ed. du centre de psychologie appliquée.
- Moser U., Bayer, N. & Berweger, S. (2008). *Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe. Zwischenbericht zuhanden der EDK-Ost*. Zürich : Institut für Bildungsevaluation, Universität Zürich.
- Vogt, F. & all. (2008). *Formative Evaluation Grundstufe und Basisstufe. Zwischenbericht März 2008*. Sankt Gallen : Kompetenzzentrum Forschung, Entwicklung und Beratung, PH Sankt Gallen
- Wandfluh, F., Perrenoud, Ph. (1999). *Travailler en modules à l'école primaire : essais et premier bilan*. Genève : FPSE, 1999.
- Wannack, E., Sörensen Criblez, B. et Gilliéron Giroud P. (2006). *Un début plus précoce de la scolarité en Suisse. Etat de situation et conséquences*. Berne : CDIP, Etudes & rapports 26B.

Ouvrages et albums utilisés dans le contexte classe

Cèbe, S., Goigoux, R., Paour, J.L. (2004). *Phono, développer les compétences phonologiques*. Paris : Hatier.

Cèbe, S., Goigoux, R. (2008). *Catégo, apprendre à catégoriser*. Paris : Hatier.

Kulot, D. (2000). *Le crocodile amoureux*. Paris : Ed. Autrement jeunesse.

Tarr, L., Devaux, M. (2007) *Les aventures de Pensatou et Têtenlère. Le château de Radégou*. Paris : Revue EPS (Edition).

NB. :

Les rapports EDK-Ost de 2008 sont disponibles en téléchargement sur le site <http://edk-ost.d-edk.ch/content/evaluation>

Les rapports CDIP sont disponibles en téléchargement sur le site www.cdip.ch sur la page Cycle élémentaire.

Annexes

Annexe 1

Compact Disc (CD)

Sur le CD joint, sont réunis divers documents relatifs aux tests passés aux élèves, les canevas d'entretiens avec les enseignants et les parents, les publications de la CDIP mentionnées dans la bibliographie ainsi que quelques photos des activités menées en décroisement avec les enfants.



2008-2E Ensemble des documents ayant servi pour l'évaluation des compétences des enfants en fin de 2^e année d'école enfantine.



2009-2E Ensemble des documents ayant servi pour l'évaluation des compétences des enfants en fin de 2^e année d'école enfantine.



2010-2E Ensemble des documents ayant servi pour l'évaluation des compétences des enfants en fin de 2^e année d'école primaire, les fiches descriptives des compétences attendues dans les épreuves cantonales de fin de cycle pour le français et les mathématiques ainsi que les documents des consignes de passation. Un sous-dossier contient les épreuves cantonales de référence de fin 2P Français (2009) et les épreuves cantonales de référence de cycle 1 Mathématiques (2007) gracieusement mis à disposition par le Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF) du canton de Fribourg.



CDIP Différents rapports et recommandations de la CDIP mentionnés dans la bibliographie.



Photos Quelques photos des différentes activités menées en décroisement.



08.06-Entretien-enseignantes.pdf Canevas des entretiens qui ont eu lieu avec les enseignantes en été 2008.



09.09-Entretien-enseignantes.pdf Canevas des entretiens qui ont eu lieu avec les enseignantes en été 2009.



10.06-Entretien-enseignantes.pdf Canevas des entretiens qui ont eu lieu avec les enseignantes en été 2010.



10.06-Entretien-parents.pdf Canevas des entretiens avec les parents en été 2010.



10.06-Questionnaire-parents.pdf Questions adressées aux parents des enfants de fin de cycle en été 2010.

Annexe 2

Arrêté du Conseil-exécutif relatif au projet de cycle élémentaire dans la partie francophone du canton de Berne

ACE 2347 du 3 août 2005

Autorisation de dépenses pour le projet pilote de "cycle élémentaire et flexibilisation de l'âge d'entrée à l'école obligatoire" dans la partie francophone du canton ; crédit d'engagement pluriannuel, crédit cadre (2005 – 2011)

Objet

Un projet analogue a été introduit en 2004 dans la partie alémanique du canton (ACE n° 3658/04). Pour la partie francophone, un concept spécifique a dû être élaboré pour répondre aux conditions spécifiques. En effet, il n'y a pas de rattachement possible à moindre coût à l'EDK-Ost (matériel didactique et procédures d'évaluation à traduire), il s'agit de respecter le plan cadre romand pour les contenus d'enseignement, de tenir compte des options prises en Suisse romande (notamment Genève) puis de proposer le concept développé à l'espace BEJUNE.

Bases légales

- Loi du 19 mars 1992 sur l'école obligatoire (LEO), article 56
- Loi du 26 mars 2002 sur le pilotage des finances et des prestations (LFP), article 46, article 48, alinéa 2, lettre a, article 49 et article 50, alinéa 3
- Ordonnance du 3 décembre 2003 sur le pilotage des finances et des prestations (OFP), articles 148 et 152

Montants, comptes, exercices

Les coûts totaux pour le projet se montent au total à CHF 924'700.- pour la période de janvier 2005 à juillet 2011 et se répartissent comme suit :

Compte	Crédit d'engagement	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
4810.301000.100	Cheffe de projet	34'000.--	34'000.--	34'000.--	34'000.--	34'000.--	34'000.--	19'900.--
4810.302000.100	Traitements du corps enseignant	23'800.--	61'200.--	91'000.--	126'600.--	128'600.--	128'600.--	75'000.--
4810.310600.100	Ressources didactiques	3'000.--	5'000.--	5'000.--	5'000.--	5'000.--	5'000.--	5'000.--
4810.318000.100	Indemnités	3'000.--	5'000.--	5'000.--	5'000.--	5'000.--	5'000.--	5'000.--
Total	924'700.--	63'800.--	105'200.--	135'000.--	170'600.--	172'600.--	172'600.--	104'900.--

Il s'agit d'un crédit d'engagement pluriannuel, sous forme d'un crédit cadre, du groupe de produit "Jardins d'enfants et école obligatoire (08.03.9100)".

Type de dépense

Il s'agit d'une dépense nouvelle, unique. Les montants sont inclus dans le budget 2005 et le plan financier des années suivantes.

Compétences

Selon l'article 56 de la Loi du 19 mars 1992 sur l'école obligatoire (LEO), les moyens financiers doivent être autorisés par le Conseil-exécutif.

A la Direction de l'instruction publique

Certifié exact

Le chancelier

Rapport

Autorisation de dépenses pour le projet pilote de "cycle élémentaire et flexibilisation de l'âge d'entrée à l'école obligatoire" dans la partie francophone du canton ; crédit d'engagement pluriannuel, crédit cadre (2005 – 2011)

Résumé

Dans la partie alémanique du canton, le projet "Flexibilisierung des Schuleintrittalters-Schulversuch Basisstufe" a été introduit en 2004 (ACE n°3658/04). Pour la partie francophone, un concept spécifique a dû être élaboré pour répondre aux conditions spécifiques. En effet, il n'y a pas de rattachement possible à moindre coût à l'EDK-Ost (matériel didactique et procédures d'évaluation à traduire), il s'agit de respecter le plan cadre romand pour les contenus d'enseignement, de tenir compte des options prises en Suisse romande (notamment Genève) puis de proposer le concept développé à l'espace BEJUNE.

L'avancement de l'âge d'entrée à l'école obligatoire et la flexibilisation du parcours scolaire selon les compétences de chaque élève est en discussion au niveau suisse et se révèle comme une réponse possible aux constats établis par l'enquête PISA.

L'introduction d'un cycle élémentaire doit permettre aux enfants de fréquenter ce cycle pendant les deux années d'école enfantine et les deux premières années de l'école primaire.

Suite à l'élaboration du concept et à l'information donnée, les communes de Bienne et de La Neuveville s'engagent dans ce projet pilote.

Les coûts induits par ce projet sont à la charge du canton et sont inclus dans le budget 2005 et le plan financier des années suivantes.

Bases légales

- Loi du 19 mars 1992 sur l'école obligatoire (LEO), article 56
- Loi du 26 mars 2002 sur le pilotage des finances et des prestations (LFP), article 46, article 48, alinéa 2, lettre a, article 49 et article 50, alinéa 3
- Ordonnance du 3 décembre 2003 sur le pilotage des finances et des prestations (OFP), articles 148 et 152

Description du projet - Qu'est-ce que le cycle élémentaire (CE) ?

Le cycle élémentaire est composé

- des deux degrés de l'école enfantine (1E et 2E fréquentant ensemble la même classe),
- de la 1P et de la 2P,

toutes ces classes étant, de préférence, situées dans le même établissement scolaire.

Tous les enseignants et enseignants en charge de ces classes composent l'équipe pédagogique du CE.

Les élèves fréquentent le cycle élémentaire dès leur entrée à l'école enfantine (à 4 ans, selon la réglementation officielle) et jusqu'à la fin de la 2P. Ils rejoignent ensuite une 3P.

Les élèves sont attribués à une classe : école enfantine, 1P ou 2P (ou 1P-2P), comme dans le système "classique" en vigueur actuellement. Cette classe sera leur "classe d'appartenance".

Les objectifs du cycle élémentaire

- 1) Diminuer la rupture (pédagogique et didactique) que représente actuellement le passage de l'école enfantine à la 1P en offrant un passage sans heurt d'un apprentissage ludique à un apprentissage systématique, dans le respect du développement de l'enfant.
- 2) Reconnaître à temps les facilités et/ou les difficultés auxquelles sont confrontés les enfants et offrir un enseignement différencié.
- 3) Développer le travail en équipe et créer des nouveaux dispositifs pédagogiques ainsi que du matériel didactique.

Conditions pour un CE

Pour que le projet-pilote puisse se réaliser, il convient :

- 1) que des objectifs d'apprentissage soient formulés pour la fin du cycle élémentaire (et non plus pour l'école enfantine, la 1P et la 2P) ;
- 2) que les élèves disposent de 4 ans pour atteindre ces objectifs (avec la possibilité de les atteindre plus tôt, et avec la possibilité de prolonger d'un an la fréquentation du cycle) ;

- 3) que l'accès à l'école enfantine soit garanti à tous les enfants dès l'âge de 4 ans (l'école enfantine deviendrait obligatoire dès 4 ans pour les classes enfantines concernées par le projet-pilote) ;
- 4) que les enseignantes et les enseignants du cycle élémentaire (EE + 1P + 2P) constituent une équipe pédagogique qui réfléchit et travaille ensemble dans une logique qui concerne tout le cycle élémentaire (et non plus en fonction du degré dans lequel chacun enseigne) et que toutes les décisions concernant l'ensemble du CE et l'ensemble des élèves qui le fréquentent soient prises par l'ensemble de l'équipe pédagogique ;
- 5) que l'équipe pédagogique du CE puisse se former (formation continue à la PF3 de la HEP) ensemble dans les domaines de la pédagogie du cycle élémentaire et dans les différentes didactiques concernées par le cycle élémentaire.

Les formes d'enseignement au cycle élémentaire

L'équipe pédagogique du CE pratique :

- l'enseignement "traditionnel",
- le décroisement,
- l'enseignement modulaire,
- d'autres formes d'enseignement et d'autres pratiques pédagogiques qui sont à construire.

Organisation de projet

Responsable du projet : Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (OECO), section francophone

Conduite du projet : cheffe de projet

Equipes de projet : corps enseignant du CE et cheffe de projet

Evaluation : Section recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP)

Forum : bilans réguliers (un par semestre) entre les partenaires du projet et les autorités locales ainsi que la formation continue.

Calendrier

Janvier 2005 – juillet 2005 : constitution des équipes de projet.

Août 2005 – juillet 2006 : phase de planification du projet avec les équipes de projet.

Août 2006 – juillet 2011 : phase de réalisation progressive dans les classes concernées.

Incidences financières

a) pour le canton

Selon l'article 56 LEO, le canton prend à sa charge tous les frais découlant du projet :

- Pour chaque module de cycle (= 2 classes enfantines et 2 classes primaires) qui participe au projet, il y a 50% d'engagement supplémentaire, ceci pour permettre l'individualisation.
- Pour chaque classe, il y a 2 leçons de décharge pendant la période de planification puis 1 leçon pendant la phase de réalisation, introduites progressivement.
- Chaque enseignante ou enseignant est attribué à la classe de traitement de son type d'école.

Les coûts totaux de CHF 924 700.- pour la période de janvier 2005 à juillet 2011 se répartissent comme suit :

coordinatrice 20% pour la période 2005-11	223'900.--
préparation de la mise en œuvre 2005-06 : 8 classes (2 sites de 4 classes) avec un potentiel d'engagement de 2 leçons/classe = 16 leçons (8 EE et 8 EP)	57'000.--
mise en œuvre 2006-07 : 4 classes (2 sites de 2 classes 1 ^E et 2 ^E) avec 1 leçon/classe = 4 leçons (EE) et 4 classes (2 sites de 2 classes 1P et 2P) avec 2% (1 leçon=3,5714%) = 8% EP et accompagnement par site d'une enseignante supplémentaire à hauteur de 25% = 50% EE	67'000.--
mise en œuvre 2007-08 : 6 classes (2 sites de 3 classes 1 ^E et 2 ^E et 1P) avec 1 leçon/classe = 6 leçons (EE et EP) et 2 classes (2 sites de 1 classe 2P) avec 2% = 4% EP et accompagnement par site d'une enseignante supplémentaire à hauteur de 50% = 100% EE et EP	125'000.--
mise en œuvre 2008-09 : 8 classes (2 sites de 4 classes 1 ^E et 2 ^E et 1P et 2P) avec 1 leçon/classe = 8 leçons (EE et EP) et accompagnement par site d'une enseignante supplémentaire à hauteur de 50% = 100% EE et EP	128'600.--
mise en œuvre 2009-10 : situation identique à 08-09	128'600.--
mise en œuvre 2010-11 : situation identique à 08-09	128'600.--
Ressources didactiques spécifiques au projet pour la période 2005-11	33'000.--
Indemnités pour la période 2005-11	33'000.--
Total	924'700.--

Bases de calcul

EE : salaire annuel 90'000.- (y.c. charges sociales)

EP : salaire annuel 110'000.- (y.c. charges sociales)

b) pour les communes

Les communes sont responsables de la mise à disposition de locaux adéquats, du matériel didactique habituel nécessaire et des éventuels frais de transport, dans le cadre des dispositions légales en vigueur.

Proposition

Compte tenu des considérations qui précèdent, nous proposons au Conseil-exécutif d'approuver le présent projet d'arrêté.

Berne, le 6 juin 2005

Le Directeur de l'instruction publique

Annexe 3

Extraits de documents de référence

Extrait de CDIP. (2008). *Profession enseignante. Analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Berne : CDIP, pp. 42 - 44

Tâches au niveau de l'équipe pédagogique

En institutionnalisant des équipes pédagogiques au sein du corps enseignant, une école crée des conditions structurelles favorables pour le développement de l'enseignement. Si des enseignantes et enseignants de différents groupes d'élèves travaillent ensemble au sein d'une équipe, ils peuvent repousser d'autant plus les limites auxquelles se heurte un enseignant ou une enseignante qui travaille seul. Ils peuvent par exemple répartir les tâches d'appui pédagogique entre plusieurs personnes, attribuer des usages spécifiques aux différents locaux à disposition, modifier temporairement la composition de groupes d'élèves et organiser le temps d'enseignement de manière plus flexible.

Une planification commune des activités pédagogiques se prête à l'information et à l'harmonisation mutuelles ainsi qu'au développement de l'enseignement et à l'analyse de l'efficacité des méthodes appliquées. Dans le cadre du co-enseignement¹⁴, deux enseignantes ou enseignants travaillent avec un groupe d'élèves. Les variantes naissent des différents rôles qu'assume le duo pédagogique et de la composition flexible des groupes d'élèves. A la différence des groupes de travail au sein desquels les enseignantes et enseignants collaborent "seulement" pour des activités de préparation et de suivi de l'enseignement, dans le cadre d'une équipe pédagogique, ils se découvrent mutuellement dans leur pratique professionnelle directe avec les élèves. Cela ouvre des perspectives supplémentaires pour l'enseignement et pour la professionnalisation du corps enseignant.

Aujourd'hui, une seule personne enseignante n'est pratiquement plus en mesure de suivre l'évolution dans tous les domaines de son activité et de posséder systématiquement les compétences au niveau le plus actuel. Une équipe pédagogique peut désamorcer ce problème, si chaque enseignante ou enseignant se spécialise dans un domaine et met ses connaissances et compétences à la disposition des autres.

Pour une activité en équipe efficace et efficiente, il est primordial que toutes les personnes impliquées aient la volonté de travailler ensemble et soient disposées à tirer réellement parti des différentes compétences présentes. Une fois l'équipe composée, ses membres doivent évoluer vers une équipe capable de travailler et d'apprendre ensemble. Pour cela, ils doivent avoir du temps, des structures de soutien et au besoin, un coaching ponctuel, axé sur la pratique.

Parallèlement à la coordination des unités d'enseignement entre collègues, au sens d'un enseignement interdisciplinaire, la planification et l'examen de mesures d'appui pour certains élèves, l'équipe pédagogique doit également assurer la coordination de

¹⁴ Plusieurs enseignantes et enseignants préparent, mènent et évaluent l'enseignement conjointement avec leurs groupes d'élèves

la collaboration avec les autres professionnels, avec les parents et les autorités scolaires¹⁵.

Tâches au niveau de la socialisation et de l'intégration

L'hétérogénéité est un phénomène qui a pris une importance particulière du point de vue de l'égalité des chances dans l'éducation des enfants et des jeunes et du point de vue de la transition vers la vie professionnelle. Indépendamment de l'âge, du sexe, de la langue maternelle, de l'origine culturelle et socioéconomique, l'école a pour mission de favoriser de manière optimale les processus d'apprentissage des élèves.

Dans une première étape, cela requiert de la part du corps enseignant la faculté de donner un diagnostic précis du niveau de performance de leurs élèves. Or ce ne sera qu'avec la mise en œuvre du concordat HarmoS que seront données les bases pour la conception de standards minimaux de formation au plan national et donc pour l'amélioration des chances de formation des enfants et adolescents issus de milieux sociaux défavorisés.

Dans une seconde étape, le corps enseignant doit développer, éventuellement en faisant appel aussi à d'autres professionnels (par exemple des psychologues scolaires, des logopédistes ou des enseignantes et enseignants spécialisés) un programme d'appui pédagogique qui tienne compte dans la mesure du possible de la capacité d'apprentissage des différents élèves. Dans le quotidien scolaire, cette forme d'individualisation n'a jusqu'ici été pratiquée que ponctuellement car, pour l'élaboration de programmes d'apprentissage individualisés, les enseignantes ou enseignants ne disposent notamment pas de ressources suffisantes. Par ailleurs, il faut également déterminer si le corps enseignant possède les bases nécessaires pour établir un diagnostic et élaborer un programme d'appui pédagogique individuel.

D'autres interfaces du système scolaire, en particulier le passage de la scolarité obligatoire à la formation professionnelle ou l'entrée dans la vie professionnelle, doivent également être analysées sous l'angle de l'égalité des chances.

La proportion d'élèves issus de la migration augmente. Cet état de fait oblige l'école et le corps enseignant à se poser notamment les questions suivantes:

a) Que faut-il faire, face

- au multilinguisme et à la multiculturalité croissante dans la vie scolaire quotidienne ?
- au changement des conditions de socialisation, des rapports entre générations et de la répartition des rôles entre les deux sexes chez les groupes de population immigrés ?

b) Comment peut-on préserver l'égalité des chances des enfants et des jeunes issus de l'immigration dans le cadre de la scolarité et lors du passage à la vie professionnelle ?

¹⁵ Cf. Achermann Edwin: Unterricht gemeinsam machen. Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität.

c) Comment l'école peut-elle fournir une contribution à l'intégration des enfants et des jeunes dans notre culture et à celle de leurs parents ?

Il est incontesté que les enseignantes et enseignants doivent être préparés, au cours de leur formation initiale et continue, à gérer des classes hétérogènes. Ils doivent être sensibilisés tant à la question des enfants très doués et des enfants ayant des difficultés d'apprentissage, qu'au phénomène de la migration, à la diversité du contexte familial et du vécu des enfants issus de la migration. Il faut examiner dans quelle mesure des professionnels d'autres domaines peuvent aider les enseignantes et enseignants au niveau de ces efforts d'intégration.

Extrait de CDIP. (2008). *Profession enseignante. Analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Berne : CDIP. pp. 45 – 46

Collaboration renforcée avec les parents

L'intérêt des parents pour l'école et leur attitude positive à son égard sont un facteur déterminant pour la réussite scolaire des enfants et donc pour la qualité de l'école. La participation institutionnalisée des parents et une inclusion des élèves conforme au degré scolaire créent une relation de partenariat avec les parents et leurs enfants, dans laquelle on formule ouvertement et réciproquement des questions ou des requêtes, on partage les responsabilités et on exploite les ressources disponibles. Il faut développer de nouveaux concepts relativement à l'intégration des parents dans la vie scolaire.

Collaboration renforcée avec les autres professionnels, au niveau de l'école et de son contexte

Les enseignantes et enseignants sont des experts de l'enseignement et de l'éducation. Compte tenu des changements au niveau de la société et de la politique éducationnelle ainsi que du mandat élargi de l'école, ils se voient davantage aussi comme faisant partie d'un réseau de personnes soutenu par la communication et la coopération des corps enseignants avec notamment les professionnels du travail social scolaire, de la pédagogie spécialisée, de la psychologie, les scientifiques et les parents. Dans ce contexte, il est indispensable d'intégrer ces nouveaux éléments dans l'image actuelle de la profession enseignante et d'adapter les dimensions et les conditions de travail. Dans ce but, il faut notamment comparer l'efficacité et l'efficience des spécialistes auxquels on fait appel pour décharger le corps enseignant.

Au besoin, les écoles deviennent des "centres du social", où le corps enseignant se concentre davantage sur son activité pédagogique et où des professionnels spécialisés se consacrent à des tâches sociales et aux relations avec l'extérieur¹⁶. Dans les agglomérations urbaines, il existe en partie déjà une vaste offre de professionnels et de services spécialisés qui peuvent soulager les enseignantes et enseignants en assumant des tâches qui ne sont pas directement liées à

¹⁶ Cf. Bucher Beat / Nicolet Michel: Profession enseignante – lignes directrices. CDIP : Berne. Etudes + rapports 18B, p.9

l'enseignement (par exemple le travail social scolaire, la prévention en matière de drogue ou du sida). Il faut analyser comment le corps enseignant peut être déchargé en faveur de son activité centrale, grâce à une répartition interne appropriée des tâches. Dans l'optique d'une répartition optimale des tâches au sein de l'école et de son contexte immédiat, mais aussi en tenant compte de l'évolution des coûts dans le domaine de l'éducation, il faut élaborer un concept global et adapté pour la mise en place d'un réseau scolaire pédagogique et psychosocial.

Selon l'association ECH, un tel réseau pourrait se composer de différentes catégories de personnes. Suivant les circonstances locales, ces groupes de personnes, spécialement qualifiées pour leur tâche au sein de l'école ou dans son contexte immédiat, pourraient être les suivants :

- a) avant tout et majoritairement, les enseignantes et enseignants qualifiés pour l'enseignement en classe (en général pour plusieurs branches),
- b) les personnes chargées de la direction de l'établissement scolaire,
- c) les enseignantes et enseignants possédant une formation particulière en didactique des disciplines et en pédagogie spécialisée, en vue d'améliorer l'intensité et l'appui individuel dans le cadre de l'enseignement régulier et de donner des conseils aux enseignantes et enseignants responsables de la classe,
- d) les professionnels du travail social scolaire, œuvrant à l'interface école, famille et groupe de pairs,
- e) les assistantes et assistants, engagés pour une charge fixe et au moins une période déterminée par contrat, qui contribuent également à améliorer l'intensité de l'enseignement (au niveau des exercices par exemple). Ils travaillent sous la responsabilité et la direction des enseignantes et enseignants de classe. Il peut s'agir entre autres d'anciens enseignantes et enseignants ou de mères d'élèves ayant des aptitudes didactiques, etc.,
- f) les interventions ponctuelles de personnes de l'extérieur en vue de l'enrichissement des activités scolaires : notamment des professionnels de la circulation routière, des biologistes, des pédagogues de théâtre, éventuellement aussi des professionnels ou des personnes âgées possédant une expérience ou un savoir particulier dans des domaines précis,
- g) le personnel parascolaire d'encadrement dans des écoles à journée continue, pour les repas de midi, dans les crèches, pour l'aide aux devoirs, etc.,
- h) le personnel administratif.

La conduite et la responsabilité de toutes ces activités scolaires incombent à l'enseignante ou l'enseignant principal ou encore à l'enseignante ou enseignant de la discipline spécifique.

Annexe 4

Démarches et exemples d'activités

Propositions de démarches (SREP)

Direction de l'instruction publique du canton de Berne OECO – SREP
Projet de cycle élémentaire - La Neuveville-Les Reussilles

Planification et préparation des activités de collaboration, de décroisement

Ressources

- Version (papier) de consultation du plan d'études romand (PER), 1^{er} cycle.
- Accès au site (provisoire) de consultation : www.consultation-per.ch¹⁷.
- Matériel ad hoc pour mener les activités en classe.

Travail de préparation

- Collaboration entre les enseignantes et enseignants du cycle 1E et 2E et celles et ceux de 1P-2P.
- Canevas de préparation : feuille A3 préparée par la SREP.
- Planification des séances de préparation : dans le cadre des rencontres hebdomadaires (sur les heures de décharge).

Mandat

- Aborder au moins 1 activité dans chaque domaine du PER.
- Mener au moins 2 activités dans le domaine *Langues* (activités langagières en français) et dans le domaine *Mathématiques et Sciences de la nature* (activités en mathématiques).
- Développer des activités interdisciplinaires.
- Domaines et activités possibles.

¹⁷ Ce site n'existe plus aujourd'hui. L'accès au Plan d'études romand officiel est possible à l'adresse www.plandetudes.ch

Domaine	Disciplines	Activités choisies	Liens avec FG ou autres
Langues (L)	Français	Au moins 2 activités	
Mathématiques et Sciences de la nature (MSN)	Mathématiques Environnement	Au moins 2 activités	
Sciences de l'Homme et de la société (SHS)	Environnement		
Arts (A)	Musique – Arts visuels (dessin)		
Corps et mouvement (CM)	Education physique Education nutritionnelle		
Formation générale	--	Thématiques touchées par les activités menées dans les disciplines	--

- La Formation générale n'est pas à traiter pour elle-même (sauf en semaine thématique), mais est développée au travers des activités menées dans les domaines et disciplines choisis.

Choix des activités

- Les activités s'appuient sur la progression des apprentissages issues du PER et sont planifiées et décrites à l'aide de la fiche descriptive proposée.
- La durée de ces activités dépend évidemment des choix.

Suivi et analyse

- Chaque activité fait l'objet de discussions lors des séances hebdomadaires.
- Ces discussions ont lieu en cours et à la fin d'une activité : un bilan final doit en être dressé (points forts, points faibles, difficultés, améliorations à envisager, etc.).
- Le document de planification et d'analyse permet de consigner l'ensemble des choix et des analyses (bilan).
- Les séances de "réflexion sur les pratiques", en présence de l'encadrement du projet, reviennent sur les activités réalisées et sur leur bilan et font l'objet d'une discussion permettant de faire évoluer le projet, de l'infléchir ou de l'orienter mieux.

Exemples d'activités de décroisement

A. Décroisement 1E, 2E, 1P, 2P

Le 26 octobre 2009

Activité : la numération - Défi

But :

Retrouver des billets sur lesquels est inscrite une quantité (1, 2, 5) puis découvrir quelle est la somme de toutes les quantités écrites sur les billets en les regroupant par paquet de 10 (somme et non nombre de billets).

Puis écrire (en chiffre) le résultat trouvé (la somme) sur une feuille préparée pour l'activité.

Description de l'activité :

Lors de cette activité, il y aura 5 groupes (un groupe par maîtresse). Ces cinq groupes seront chacun séparés en 3 sous-groupes. Dans chaque sous-groupe, il y aura donc 4-5 élèves.



Les groupes seront constitués d'élèves provenant des 4 degrés du cycle.

Ils doivent chercher le trésor laissé par les pirates, les voleurs ou les cambrioleurs. Il s'agit de billets de banques spéciaux.

Puis, par groupes, ils doivent calculer la somme de toutes les quantités écrites sur les billets.

Objectifs :

- Travailler ensemble et se mettre d'accord
- Observer et rechercher dans la classe (billet)
- Additionner des chiffres et les mettre par paquet de 10
- Travailler la base de 10
- Ecrire le résultat découvert : centaine, dizaine et unité
- Comparer son résultat avec les autres groupes
- Compléter ou enlever des billets pour arriver à une autre somme

Objectifs – PER :

- MSN 11 – Espace
 - Détermination de sa position ou de celle d'un objet (devant, derrière, à côté, sur, sous, entre, à l'intérieur, à l'extérieur, ...) selon différents points de repères (2)
 - Résolution de problèmes numériques, notamment :
 - tri et organisation des informations (liste, schéma, ...)
 - mise en œuvre d'une démarche de résolution
 - ajustement d'un ou deux essais successifs
 - déduction d'une information nouvelle à partir de celles qui sont connues
 - vérification, puis communication d'une démarche (oralement) et d'un résultat en utilisant un vocabulaire ainsi que des symboles adéquats
 - dénombrement d'une collection d'objets, par comptage organisé, par groupements de 10 (1, 2).
 - production d'un nombre plus grand ou plus petit d'une unité qu'un nombre donné (4)

- MSN 13 – Opération
 - Résolution de problèmes additifs et soustractifs en jouant la situation et en utilisant du matériel.

- MSN 12 - Nombres
 - Passer de l'énonciation orale du nombre à son écriture chiffrée et inversement
 - Organiser les nombres naturels à travers l'addition
 - Déduire une information nouvelle à partir de celles qui sont connues
 - Vérifier, puis communiquer d'une démarche (oralement) et d'un résultat en utilisant un vocabulaire ainsi que des symboles adéquats

Matériel :

- 12 X des billets de 5
 - 6 X des billets de 2
 - 40 X des billets de 1
- somme de 112 par groupe
-
- Les billets bleus = 5
 - Les billets roses = 2
 - Les billets verts = 1

- Des boîtes en carton – une par groupe
- Une feuille coffre pour chaque groupe à fin d'y écrire le résultat trouvé
- Crayons, feutres, gommes

Activité :

- Expliquer l'activité puis dire aux élèves dans quels groupes ils se trouvent.
- Les billets sont cachés dans divers endroits de la classe. Les élèves doivent aller à leur recherche. Dès qu'ils trouvent un endroit, ils prennent les billets trouvés, puis doivent les amener à leur coffre au trésor (boîte en carton). (Ils doivent revenir au coffre les poser avant de pouvoir en rechercher d'autres). Le temps de cette première partie d'activité est au maximum de 10 minutes.
- Puis, par groupe, les élèves doivent calculer la somme des chiffres écrits sur les billets trouvés dans la classe en formant des paquets de 10, ce qui permet un comptage plus facile pour la suite et cela travaille également la base de dix.
- Puis ils additionnent leurs paquets de 10 ainsi que les unités qu'il reste. Lorsqu'ils ont additionné leurs paquets de 10, ils essaient d'écrire le résultat sur leur feuille coffre de trésor.
- Les divers groupes comparent leur résultat et découvrent qui a ramassé le plus d' "argent", le plus gros trésor.

Prolongement de l'activité :

- Les élèves doivent enlever ou mettre des billets pour qu'ils aient comme résultat une somme de 100.
- Ils doivent enlever ou mettre des billets pour qu'ils aient comme résultat une somme de 112.

B. Décloisonnement 1E-2E-1P-2P

Activité de lecture

Les pompiers

Le 25 janvier 2010

De 8h30 à 9h55.



Description de l'activité :

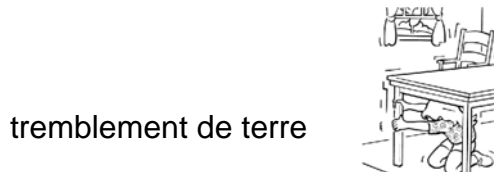
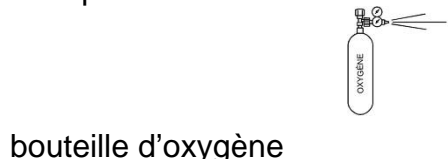
Lors de cette activité, 5 groupes seront constitués (un groupe par maîtresse). Ces cinq groupes seront chacun séparés en 3 sous-groupes. Dans chaque groupe, il y aura donc 4-5 élèves. Les groupes seront constitués d'élèves provenant des 4 degrés du cycle.

Première partie de l'activité :

Chaque groupe recevra deux feuilles sur lesquelles sera écrit un texte où il manquera des mots. Le but est de compléter ce texte grâce à des images et à des mots.

Chaque groupe recevra également deux enveloppes, l'une contenant des étiquettes-images et l'autre contenant des étiquettes-mots.

Liste des mots et images :





échelle



inondation

Chaque élève aura un rôle à tenir dans l'activité en lien avec son degré et ses compétences. Les élèves seront obligés de travailler ensemble pour mener l'activité à bien.

Les élèves de 2P seront les lecteurs du texte à trous ainsi qu'un soutien pour les élèves de 1P et d'EE.

Les élèves de 1P recevront l'enveloppe avec les étiquettes-mots et devront compléter les trous dans le texte avec ces étiquettes.

Les élèves de 1E et 2E recevront l'enveloppe avec les étiquettes-images et devront compléter les trous dans le texte avec ces étiquettes.

Chaque espace vide dans le texte doit être complété par une image et le mot qui la désigne. Ils devront discuter ensemble et se mettre d'accord avant de poser ou coller les étiquettes.

Lorsque le groupe a complété son texte, l'élève de 2P lit le texte et lorsqu'il arrive à un espace complété, ce sont les élèves de 1E, 2E et 1P qui disent le mot.

De cette manière, tous les élèves lisent, même les non lecteurs, car ils peuvent s'aider du dessin.

Cette activité aura également comme but de découvrir du vocabulaire en lien avec le thème des pompiers.

Deuxième partie de l'activité :

Lorsque le groupe a terminé de compléter son texte et en attendant que tout le monde termine, les élèves pourront feuilleter des livres sur le thème des pompiers qui seront mis à disposition au coin regroupement. Le but est de chercher d'autres mots de vocabulaire sur le thème des pompiers.

Lorsque tous les groupes ont terminé la première partie de l'activité, les élèves se retrouvent au coin regroupement pour lire le texte tous ensemble.

Puis, chaque élève doit trouver un mot du thème des pompiers n'ayant pas encore été vu. Lorsqu'un mot est trouvé, l'élève de 2P l'écrit sur un post-it en écriture imprimée et va le coller au tableau.

Chaque groupe doit trouver et écrire 4 – 5 mots, un mot par élève.

Puis, par groupe, les élèves créent des cartes-vocabulaire qui seront utilisées plus tard dans leur classe régulière afin de travailler des notions et objectifs adaptés au degré respectif de chaque élève : pour les 2P : travail sur l'alphabète, pour les 1P : travail sur les sons, pour les élèves d'EE : jeux de langage.

Les élèves de 2P écrivent le mot en lié, ceux de 1P en imprimé et ceux d'école enfantine dessinent.

Objectifs :

- Coopérer
- S'aider sans donner la réponse
- Se mettre d'accord sur l'endroit où sont mises les étiquettes (mots et images)
- Chercher d'autres mots de vocabulaire concernant les pompiers
- Utiliser des outils de référence pour trouver ces mots

Elèves de 2P :

- Lire le texte à trous
- Aider les élèves des autres degrés à compléter le texte
- Ecrire les mots en imprimé sur les post-it
- Ecrire les mots en lié sur les cartes-vocabulaire
- Gérer son groupe

Elèves de 1P :

- Lire les mots écrits sur les étiquettes
- Les placer au bon endroit dans le texte
- Ecrire les mots en imprimé

Elèves de 1E et 2E :

- Observer les étiquettes-images reçues et savoir ce qu'elles signifient
- Les placer au bon endroit dans le texte
- Dessiner les mots choisis

Objectifs PER :

L11-12 : comprendre et produire de l'écrit

Elèves de 1P et 2P

- Lecture à haute voix pour un destinataire
- Utilisation des outils de référence mis à disposition par l'enseignante ou l'enseignant
- Compréhension d'un texte documentaire, repérage des informations et mise en relation avec ses propres connaissances

Elèves de 1E et 2E

- Elaboration et utilisation de représentations graphiques pour lire et écrire (symboles, codes, images, ...)
- Compréhension d'un texte documentaire lu par l'adulte

L13-14 : comprendre et produire l'oral

Elèves de 1P et 2P

- Reconnaissance et utilisation de mots nouveaux et d'expressions nouvelles
- Echange dans le cadre d'une discussion (conseil de classe, débat, ...)
- Respect des règles convenues (prise de parole, divergence des avis, ...)
- Ecoute et prise en compte de l'avis des autres
- Formulation de la pensée : émettre une opinion, défendre ses idées, clarifier ses propos, demander des compléments d'information, reformuler
- Compréhension d'un thème présenté en classe (objet, animal, ...)
- Restitution et reformulation des informations reçues

Elèves de 1E et 2E

- Découverte de mots nouveaux et d'expressions nouvelles
- Echange dans le cadre d'une discussion (conseil de classe, débat, ...)
- Respect des règles convenues (prise de parole, divergence des avis, ...)
- Ecoute de l'avis des autres
- Formulation de la pensée : émettre une opinion
- Compréhension d'un thème présenté en classe (objet, animal, ...)
- Restitution de quelques informations

L16 : fonctionnement de la langue - vocabulaire

Elèves de 1P et 2P

- Constitution et exploration d'un champ lexical (vie quotidienne, nature, transports, loisirs, ...)
- Découverte et recherche de mots selon certains critères (hyponymie, mots de la même famille, mots de sens proche, mots de sens opposé)
- Relation d'hyponymie (hyponymes : chat, chien, vache, cochon, ... hyperonymes: les animaux)

Elèves de 1E et 2E

- Constitution et exploration d'un champ lexical (vie quotidienne, nature, transports, loisirs, ...)
- Découverte et recherche de mots selon certains critères (hyponymie, mots de la même famille, mots de sens proche, mots de sens opposé)

Déroulement :

- 8h15 : accueil des élèves dans leur classe respective.
- 8h30 : début de l'activité : les élèves se rendent dans leur classe de décroisement.
- Par groupe de 4-5, les élèves reçoivent deux feuilles A3 (texte à trous sur le thème des pompiers). Les élèves de 1P reçoivent des étiquettes-mots et ceux de 1E et 2E des étiquettes-images. Compléter le texte avec ces étiquettes.
- Le groupe lit le texte ensemble : les élèves de 2P lisent le texte et ceux de 1P, 1E et 2E lisent les mots / images qui ont permis de compléter le texte.
- En regroupement : lecture du texte par tous les élèves, afficher le texte au tableau.
- Recherche d'autres mots du même thème (pompier) dans des livres mis à disposition par l'enseignante ou l'enseignant. Chaque élève doit trouver un mot.
- Les élèves de 2P écrivent les mots sur des post-it.
- Chaque groupe crée des cartes – vocabulaire. Les élèves d'EE dessinent, ceux de 1P écrivent le mot en imprimé et ceux de 2P écrivent le mot en lié.
- S'il reste du temps : colorier les premières étiquettes, lire une histoire, faire des devinettes à l'aide des petites cartes – vocabulaires créées précédemment.

Matériel :

- Colle
- Livres sur le thème des pompiers
- Crayons de papier
- Feutres pour dessiner 3X

Disposition dans la classe :

- 3 grandes tables – une par groupe
- 3 endroits au tableau où poser les post-it

C. Décloisonnement 1E-2E - 1P - 2P

Rallye de Noël

le 21 décembre 2009 de 8h45-9h45

Explications :

Grâce à des énigmes, les élèves découvrent cinq endroits où sont cachés des morceaux d'histoire. Lorsque les cinq endroits ont été visités, chaque groupe aura l'histoire dans son entier.

Lorsqu'ils ont visité tous les endroits, les élèves retournent dans leur classe (celle du groupe et pas la classe régulière). Par groupe, ils remettent les morceaux d'histoire reçus dans l'ordre afin que l'histoire soit complète et ait du sens. L'élève de 2P lit l'histoire à ceux de son groupe (élèves de 1E, 2E et 1P).

Puis, chaque groupe illustre l'histoire que l'élève de 2P vient de leur raconter.

Chaque groupe recevra la même histoire qui aura comme thème : Noël. (Cf. : *histoire à la fin du document*).

5 groupes seront constitués (un groupe par maîtresse). Ces cinq groupes seront chacun séparés en 3 sous-groupes. Dans chaque sous-groupe, il y aura donc 3-4 élèves. Les groupes seront constitués d'élèves provenant des 4 degrés du cycle.

4 endroits :

- Ping-pong
- Sur la halle de gym
- Dans la cour de l'EE
- Devant les pavillons 1P-2P

4 énigmes pour découvrir les endroits :

- Pour les élèves de 1E : photographie
- Pour les élèves de 2E : dessin / carte
- Pour les élèves de 1P : lire un groupe de mots
- Pour les élèves de 2P : petite devinette

Objectifs :

1E-2E-1P-2P

- Comprendre son énigme
- Résoudre son énigme
- Amener les autres membres du groupe vers un endroit
- Prendre soin de son morceau d'histoire
- Remettre l'histoire dans l'ordre afin qu'elle soit cohérente
- Illustrer l'histoire en faisant un dessin qui a un lien avec le texte

Elèves de 2P

- Lire l'histoire

Elèves de 1E, 2E et 1P

- Ecouter l'histoire lue par les élèves de 2P

Objectifs PER :

- Reformulation (à l'aide de ses propres mots) d'un texte dans la perspective de clarifier sa compréhension.
- Représentation mentale du contenu de l'histoire (faire dessiner, jouer, mimer, ... une scène de l'histoire entendue)

1E-2E

- Restitution de l'ordre chronologique d'une histoire
- Repérage des personnages dans le cadre d'un récit
- Repérage des événements du récit

1P-2P

- Lecture à haute voix pour un destinataire (expression, débit, volume, intonation, gestuelle, liaison, ...)
- Organisation d'une histoire dans un ordre chronologique
- Repérage des personnages et de leurs actions dans le cadre d'un récit
- Repérage de la suite des événements du récit

Déroulement :

- Accueil : 8h15 dans chaque classe
- Début décloisonnement : 8h45
- Explications, distribution des énigmes ; puis les élèves décryptent leurs énigmes (4 par groupes, chaque élève décrypte son énigme et si besoin demande de l'aide à un élève de 1P ou de 2P). Lorsqu'ils ont trouvé la solution à toutes leurs énigmes, ils les communiquent à la maîtresse et partent autour de l'école chercher les endroits où sont cachés les bouts de l'histoire.
- Lorsque les groupes reviennent, les élèves remettent l'histoire dans l'ordre. Puis, les élèves de 2P lisent l'histoire aux camarades de leur groupe ou le texte est découpé en trois et chaque élève de 2P lit un bout à l'ensemble de ceux de 1E, 2E et 1P.
- Chaque groupe illustre ensuite l'histoire.
- A 9h45, tous les élèves se retrouvent dans la cour de l'école enfantine et reçoivent un thé.

Voici le texte de l'histoire :

Conte de Noël : le sapin, roi des forêts

Il y a très longtemps... L'hiver était là, et il faisait très froid.

Dans la forêt tout enneigée, un petit oiseau était tout seul, triste. Il avait une aile brisée et sa famille l'avait abandonné pour s'envoler vers des pays chauds.

Il voletait péniblement, d'un arbre à l'autre. Il neigeait fort et l'oiseau se réfugia dans les feuilles d'un énorme chêne !

"Va-t-en, vilain, je t'interdis de venir manger mes glands !" dit l'énorme chêne.

Les uns après les autres, tous les arbres le chassèrent. Complètement découragé, il se posa dans la neige. Il allait sans doute mourir.

Dans un dernier effort, il entrouvrit ses yeux. Un sapin lui faisait signe : "Viens, je ne suis pas méchant, viens, n'aie pas peur. Installe-toi chez moi au chaud, mange mes graines tant que tu voudras" dit le sapin.

Le soir de Noël, le vent se leva, souffla de plus en plus fort.

Tous les arbres perdirent leurs feuilles, tous, sauf le sapin qui avait accueilli le petit oiseau blessé. C'est depuis ce temps-là que le sapin est le seul à garder sa verdure tout l'hiver. Le sapin, roi des forêts !

D'après Miss Sarah Cone Bryant

<p style="text-align: center;"><u>D. Semaine de la lecture</u> <u>Activités autour d'une comptine</u></p>

But :



Créer un grand livre commun au groupe – un livre animé.

Chaque élève recevra un recueil (livre relié) contenant les différentes comptines (5 comptines) ainsi qu'une fiche activité pour chaque comptine adaptée au degré de chaque élève.

Une histoire sera racontée chaque jour aux élèves de son groupe.



Au final, les différents groupes d'élèves présenteront leur livre et diront leur comptine aux autres groupes.

Idée supplémentaire : la comptine pourrait également être enregistrée, ainsi il y aurait un CD avec les comptines de tous les groupes.



Organisation :

Chaque enseignante ou enseignant mènera l'activité avec un groupe d'élèves hétérogènes (1E, 2E, 1P et 2P). Il y aura donc 5 groupes d'environ 12 élèves.

Elles travailleront avec ces élèves du lundi au jeudi entre 9h00 et 11h00.

Chaque enseignante ou enseignant devra préparer une fiche activité en lien avec sa comptine et le degré de chaque élève (donc 4 fiches activités), ainsi qu'une feuille avec sa comptine écrite.

Liste des comptines choisies :

- Dans mon immeuble
- Les cinq chemins
- Dans mon cartable
- Les lapins copains
- Picoti Picota

Objectifs :

Coopération :

- Coopérer
- Travailler ensemble à la réalisation d'un projet (livre)

Activité langagière :

- Dire oralement la comptine
- Apprendre la comptine
- Pour les 2P : lire la comptine aux autres élèves

Créativité / bricolage :

- Dessiner
- Peindre
- Colorier
- Découper
- Coller

Mathématiques :

- Compter le matériel dont on a besoin pour la réalisation d'un livre (personnages, décors, feuilles, etc.)
- Structurer l'espace sur une feuille de papier (page du livre). Savoir où poser les détails pour que tout ait de la place.

Objectifs – PER :

L11-12 - Le texte qui joue avec la langue

- Compréhension d'un texte poétique (comptine, poème, chanson, ...)

L11-12 - Le texte qui raconte

- Compréhension d'une histoire ou d'un conte lu par l'adulte.
- Création en groupe avec l'aide de l'adulte, d'un texte qui raconte (album)

L15 – Accès à la littérature

- Découvertes des émotions ressenties à la lecture ou à l'écoute d'un livre (peur, rire, tristesse, ...)
- Echange autour d'un livre après l'écoute

Déroulement de l'activité :

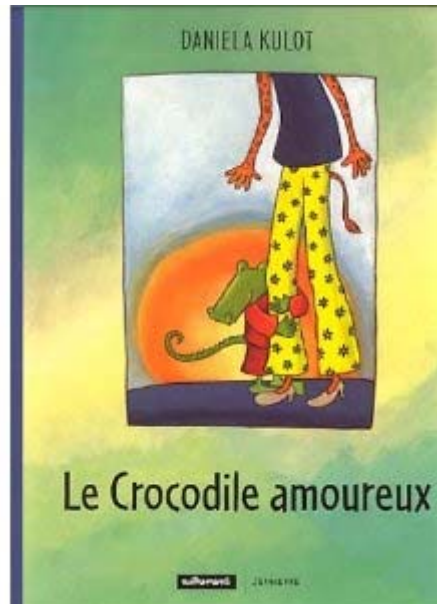
Chaque jour de 9h10 à 10h55 :

- Création / fabrication d'un grand livre commun au groupe ayant comme thème une comptine. Ce livre devra être interactif avec des surfaces à toucher, des parties à soulever ou à tirer, etc. Ce livre restera à l'école.
- Chaque élève recevra un livre avec toutes les comptines et contenant également des fiches activité adaptées au degré de chaque élève.
- Chaque jour, l'enseignante ou l'enseignant racontera une histoire.

Le livre de chaque groupe est présenté la semaine suivante à l'ensemble des élèves du cycle élémentaire (élèves de 1E, 2E, 1P et 2P).



E. Le crocodile amoureux



Activité en français

Cycle élémentaire

Objectifs PER :

Domaine langue 1 : OA : L13-14

Activité 1

- Lire l'histoire aux enfants.

Activité 2

- Raconter l'histoire avec des marottes.
- Création de dialogues avec les marottes en commun et en atelier.

Activité 3

- Création des personnages et des accessoires de la nouvelle histoire créée en groupe.

Activité 4

- Création d'une nouvelle histoire par groupe et théâtralisation de l'histoire avec prise de photos afin de créer "un roman photo".

Activité 5

- Ecriture du scénario, par groupe, sous les photos.

Direction de l'instruction publique du canton de Berne - OEKO - SREP Projet de cycle élémentaire - La Neuveville / Les Reussilles

Activité 1

Domaine : Langue 1
OA : L11-12

Progression des apprentissages		Attente(s) fondamentale(s) (→ fin 2P)	Liens avec autre(s) domaine(s) + Formation générale (FG)	
EE	1-2P		Collaboration / décloisonnement	Analyse / Bilan (forces, faiblesses, difficultés, etc.)
Connaissance des fonctions de l'écrit (lire pour le plaisir, lire pour agir, lire pour s'informer,...)		Choisit le support écrit adapté à son projet		
Compréhension de textes lus par l'enseignant		Comprend le sens global de textes courts courants ou littéraires, pourvus d'un contenu, d'une structure, d'une syntaxe et d'un vocabulaire d'usage singulier		
	Compréhension de textes courts par une lecture autonome			
Objectifs spécifiques		Activité(s) concrète(s) développées en classe	Collaboration / décloisonnement	Analyse / Bilan (forces, faiblesses, difficultés, etc.)
1E-2P :	- comprendre l'histoire du crocodile amoureux lue par l'enseignant	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'enseignant lit l'histoire du crocodile amoureux aux enfants 2. Reprise de l'histoire en demandant aux enfants de reformuler l'histoire racontée par partie 	Groupe hétérogène 1E-2P	

**Direction de l'instruction publique du canton de Berne - OEKO - SREP
Projet de cycle élémentaire - La Neuveville / Les Reussilles**

Activité 2

Domaine : Langue 1
OA : L 13-14

Progression des apprentissages		Attente(s) fondamentale(s) (→ fin 2P)	Liens avec autre(s) domaine(s) + Formation générale (FG)
EE	1-2P		
Découverte de mots nouveaux et d'expressions nouvelles	Reconnaissance et utilisation de mots nouveaux et d'expressions nouvelles		
	Utilisation des reprises pronominales		
	Prise de conscience des effets de son propre discours sur autrui		
	Interprétation du langage verbal et non verbal (expressions gestuelles, mimiques, intonations, volume, débit,...) pour montrer son intérêt, son incompréhension	Remet dans l'ordre les illustrations d'une histoire ou d'un conte et en restitue le sens général	
Compréhension d'une histoire ou d'un conte	Idem		
Reformulation de l'histoire entendue avec l'aide de l'enseignant	Reformulation (à l'aide de ses propres mots) de l'histoire entendue		
Création d'une histoire	Idem		
Prise de parole devant la classe : oser s'exprimer	Prise de risque de formulation : oser s'exprimer		

Direction de l'instruction publique du canton de Berne - OEKO - SREP Projet de cycle élémentaire - La Neuveville / Les Reussilles

Activité 3

Domaine : Arts
OA : A11 & A13

Progression des apprentissages		Attente(s) fondamentale(s) (→ fin 2P)	Liens avec autre(s) domaine(s) + Formation générale (FG)	
EE	1-2P		MSN 14 L 13-14	
Expression et création à partir d'une matière		S'exprime en créant sur un thème donné		
Exploitation de la main comme outil (déchirer, peindre, modeler,...) afin d'exercer la motricité fine		Manipule correctement plusieurs outils sélectionnés par l'enseignant		
Objectifs spécifiques		Activité(s) concrète(s) développées en classe	Collaboration / déclioisonnement	Analyse / Bilan (forces, faiblesses, difficultés, etc.)
EE-2P : Utiliser correctement le papier mâché et trouver une technique appropriée pour créer le squelette de son personnage		Création des personnages (crocodile et girafe et plus selon l'histoire inventée par les enfants) avec la technique "papier mâché".	EE-2P groupe hétérogène	

**Direction de l'instruction publique du canton de Berne - OEKO - SREP
Projet de cycle élémentaire - La Neuveville / Les Reussilles**

Activité 4

Domaine : Langue 1
OA : L11-12

Progression des apprentissages		Attente(s) fondamentale(s) (→ fin 2P)	Liens avec autre(s) domaine(s) + Formation générale (FG)
EE	1-2P		
Création en groupe ou individuellement, avec l'aide de l'adulte, d'un texte qui raconte (Kamishibai, album,...)	Rédaction en groupe ou individuellement d'un texte narratif pour un destinataire (conte ou récit) : - utilisation des verbes au présent ou à l'imparfait à l'aide de référence - utilisation de quelques organisateurs temporels (un jour, une nuit, il était une fois, alors, ensuite, après, tout à coup, soudain,...) - distinction des différentes parties d'un texte (titre, paragraphes,...)	Écrit à l'aide d'outils de référence, une ou plusieurs parties d'un texte qui raconte (environ 50 mots sur des thèmes abordés en classe, en produisant des phrases syntaxiquement correctes et en respectant la segmentation lexicale	FG14 & L18
Objectifs spécifiques		Activité(s) concrète(s) développées en classe	Collaboration / décloisonnement
<p>1E – 2E :</p> <ul style="list-style-type: none"> - oser s'exprimer, prendre la parole, imaginer, donner des idées pour créer une histoire cohérente avec l'aide d'enfant plus âgé - inventer, se sensibiliser aux notions de lettre, mot et phrase, du sens de l'écriture et des fonctions de l'écrit <p>1P :</p> <ul style="list-style-type: none"> - oser s'exprimer, prendre la parole, imaginer et créer une histoire cohérente en tenant compte des propositions des enfants les plus jeunes - s'essayer à l'écriture, prendre conscience des notions de lettre 	<p>Chaque groupe imagine une histoire en utilisant les animaux créés lors de l'activité 3.</p> <p>Le groupe écrit ensuite son histoire sur papier en imaginant déjà les photos qu'il va prendre.</p> <p>Le groupe met en scène son histoire et prend les photos nécessaires pour réaliser son roman-photo.</p>	<p>Par groupe de 4 hétérogène (1enfant avec 1 de 2E, 1 de 1P et 1 de 2P)</p>	<p>Analyse / Bilan (forces, faiblesses, difficultés, etc.)</p>

**Direction de l'instruction publique du canton de Berne - OEKO - SREP
Projet de cycle élémentaire - La Neuveville / Les Reussilles**

Activité 5

Domaine : Formation générale
OA : FG 14

Progression des apprentissages		Attente(s) fondamentale(s) (→ fin 2P)	Liens avec autre(s) domaine(s) + Formation générale (FG)	
EE	1-2P		Collaboration / décloisonnement	Analyse / Bilan (forces, faiblesses, difficultés, etc.)
Découverte du clavier (essentiellement les touches standard) et de la souris		Tape son nom, des mots, une phrase courte et positionne le curseur dans le texte à l'aide de la souris	L13-14 & L 18	
Objectifs spécifiques - restitution de l'ordre chronologique de l'histoire avec l'aide des photos - taper son texte sous les différentes photos en tenant compte de celles-ci		Activité(s) concrète(s) développées en classe 1. Les enfants, par groupe, reconstitue leur histoire en plaçant les photos imprimées dans l'ordre. 2. Lorsqu'ils ont terminé le travail de remise dans l'ordre, les enfants vont par groupe taper le texte, à l'aide de l'ordinateur, sous les images correspondantes.		

Cycle élémentaire - Domaine mathématique - OA : MSN 14

Progression des activités développées.

Activité 1

- Les maisons : chacun dessine une maison à sa grandeur.

Activité 2

- Lignes à mesurer : prouver par groupe qu'une ligne est plus longue que l'autre.

Activité 3

- Les rubans : chacun coupe un ruban à sa taille. Comparaison, manipulation.

Activité 4

- Jeux : la girafe et le crocodile, le batawaf, jeu de sériation.

Activité 5

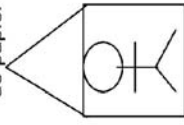
- Construction d'une chaise pour que le crocodile puisse atteindre la hauteur de la girafe.

Toutes ces activités sont développées sur les fiches canevas.

**Direction de l'instruction publique du canton de Berne - OEKO - SREP
Projet de cycle élémentaire - La Neuveville / Les Reussilles**

Activité 1

Domaine : Mathématiques OA : MSN 14
--

Progression des apprentissages		Attente(s) fondamentale(s) (→ fin 2P)	Liens avec autre(s) domaine(s) + Formation générale (FG)
EE	1-2P		
EE	1-2P	EE	1-2P
Objectifs spécifiques <ul style="list-style-type: none"> ○ Comparer des grandeurs 1E / 2E / 1P / 2P ○ Comparer leur taille / grandeur à celles des autres camarades 	<p>Activité source de la séquence didactique</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Chaque élève trace sa maison à sa taille sur une feuille de papier avec un feutre.  <p align="center">(le toit est ajouté en dessus de la tête de l'élève)</p> <p>Les élèves travaillent par groupes hétérogènes (1E, 2E, 1P, 2P).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Par la suite, les élèves peuvent visiter la maison de leurs camarades et réaliser que certaines maisons sont plus petites ou plus grandes que la leur. (Ils réalisent donc que certains élèves sont plus petits ou plus grands qu'eux.) <p>Les maisons pourront être réutilisées à la fin de l'année scolaire pour que les élèves réalisent qu'ils ont grandi.</p>	Collaboration / décloisonnement Décloisonnement : Concernant les classes suivantes : 1E, 2E, 1P, 2P Groupes hétérogènes d'élèves de 1E, 2E, 1P, 2P.	Analyse / Bilan (forces, faiblesses, difficultés, etc.)