
FAIRE TRAVAILLER LES ÉLÈVES À L'ÉCOLE : SEPT CLÉS POUR ENSEIGNER AUTREMENT.

SYLVAIN GRANDSERRE, LAURENT LESCOUARCH

ESF éditeur, 2009

INTRODUCTION : LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE ET PÉDAGOGIE DE LA LIBERTÉ.

La liberté pédagogique du professeur demeure un droit fondamental. Mais elle peut aussi être celle de ne rien faire, de ne rien changer. Les auteurs se situent du côté des vraies méthodes qui ont fait leurs preuves : Robin, Ferrer, Korczak, Freinet, Oury... Mettre au sens du système scolaire l'apprentissage du savoir par l'élève. Tout choix en ce domaine s'inscrit dans une triangulation entre les dimensions politiques (choix de finalités et de valeurs), pratiques et théoriques. La méthode unique n'existe pas, ce livre présente une solution par l'innovation pédagogique. S'y ajoute une dimension éthique : la recherche d'efficacité n'autorise pas tout (par ex la violence) : en démocratie, la procédure d'apprentissage doit émanciper autant que le contenu visé.

1. QUELLE PLACE LAISSER AUX ENFANTS DANS LA CLASSE ?

"Faire découvrir est la seule façon d'enseigner" (Bachelard)

Enseigner, c'est bien, mais faire apprendre, c'est mieux. Apprendre ne s'effectue pas comme une simple transmission de pensée. Sans l'activité du sujet, pas d'apprentissage.

Un enseignant doit être capable d'analyser les situations d'un point de vue pédagogique mais aussi didactique. Une bonne connaissance des recherches en didactique est nécessaire pour enseigner, elle n'est pas suffisante. Se garder de 2 illusions : considérer que l'éducation peut être l'application de travaux scientifiques, ou ne fonder l'enseignement que sur les pratiques qui ont fait leurs preuves. Mettre en œuvre une dialectique théorie/pratique permanente, chacune se nourrissent de l'autre. Cf. Le triangle pédagogique de Houssaye. Le pédagogue n'est pas un simple applicateur, c'est un créateur, un concepteur qui s'inspire des pratiques existantes pour entreprendre et les réinvente en permanence à partir d'une réflexion théorique sur les savoirs, les valeurs à transmettre, les modalités d'apprentissage, la relation.

L'enfant arrive à l'école avec des conceptions. Il faut les prendre en compte : elles sont souvent un obstacle, mais peuvent aussi être un point de départ pour le travail. Cf Dewey, Decroly : toute leçon doit être une réponse au questionnement de l'enfant. Prendre en compte les intérêts des

élèves est donc une des conditions pour répondre à la question récurrente de leur absence de motivation.

Donner du sens avec le projet d'enfant. La mémorisation est liée à la perspective d'utilisation des savoirs. Cette réflexion est fondatrice pour penser les pratiques pédagogiques. L'appropriation du sens du travail passe par la recherche d'un apprentissage en contexte fonctionnel. Une entrée consiste à partir des questionnements des élèves. Cela suppose de se situer dans une dynamique de projet. Tout le problème du pédagogue est donc d'arriver à utiliser cette dynamique naturelle de l'apprentissage dans un espace éducatif obligatoirement artificiel. Différence radicale entre le travail en projet d'enfants ou les projets initiés par l'adulte. Pour travailler sur la construction d'un rapport signifiant au savoir, l'entrée par des projets d'élèves, sans être exclusive, doit être privilégiée car l'enfant peut ainsi formuler le désir d'apprendre. Question du rapport au réel ou à l'artificialité des situations : toute activité d'apprentissage gagne à être socialisée. La posture de l'enseignant devient différente : il passe de la position de transmetteur de savoirs à celle d'accompagnateur des apprentissages.

Démarche pour conduire la réalisation d'un projet d'enfant : décider, fixer le but ; essayer de réaliser avec ses savoirs ; mise en commun : apparition d'un besoin d'un apport de connaissances ; réalisation ; socialisation.

La pratique de ce type de travail nécessite le développement d'une autre forme d'expertise pédagogique qui réintègre une part d'improvisation, mais avec des garde-fous : on ne peut effectivement pas tout faire par projets d'enfants ; tout apprentissage nécessite une systématisation qui est complémentaire de ce type de travail ; garder une partie formalisation et un entraînement toujours nécessaires. La véritable rupture n'est pas dans la forme apparente mais dans la conception des apprentissages.

Points-clés :

- Laisser l'élève choisir une partie de ses tâches dans des moments institués de l'emploi du temps.
- Instaurer dans la classe des moments et des espaces où les enfants peuvent proposer des activités et prendre note de leurs propositions pour y revenir.
- Prendre en compte les propositions des enfants mettant en évidence leurs centres d'intérêt effectifs pour une partie des situations d'apprentissage (sans pour autant accepter n'importe quoi).
- Banaliser des plages d'activité au moins une fois par semaine pour des pratiques de projet, en changeant pour ce moment spécifique les modalités de travail.
- Socialiser les activités : affiches, présentation publique, correspondance...).

2. COMMENT PENSER LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES ?

Ne pas poser le débat en terme de « faut-il transmettre ? » Mais plutôt : « dans quelles conditions et à quel moment transmettre ? »

Actuellement, dans la formation des enseignants, le modèle dominant de conception des situations d'apprentissage est le socio-constructivisme, qui considère que la connaissance s'acquiert dans une démarche active du sujet qui construit ses savoirs à partir d'une autorégulation dynamique. L'idée est de mettre l'apprenant face à une situation problème mais aussi d'utiliser le levier des échanges intra-individuels afin de permettre l'apprentissage. Cette phase d'échanges et de critique est donc essentielle et sert de point d'appui aux apprentissages. Cette dynamique est très

présente dans l'approche de la démarche naturelle d'apprentissage de Freinet qui vise à favoriser la confrontation du point de vue de l'enfant avec celui de ses pairs. Utilisation aussi du tâtonnement expérimental, qui n'est pas réservé aux sciences. Cela suppose donc de laisser du temps à l'enfant pour essayer, tâtonner, formuler des hypothèses et les vérifier.

L'erreur fait partie intégrante du processus normal d'apprentissage. Elle constitue un indicateur, révélateur de l'état des connaissances des enfants, de leurs modes de pensée et de leurs procédures de travail. Elle est révélatrice d'une authentique activité intellectuelle de l'élève. La correction devient un temps de compréhension, l'instant où l'enfant comprend ce qu'il n'avait pas compris.

Derrière une même tâche scolaire, chacun n'y voit pas le même sens. Ce sont justement les élèves en difficulté et les plus éloignés de la culture scolaire qui ne voient que la surface de ce qu'on leur fait accomplir. Pour eux, l'école ne va pas de soi. Or l'élève a besoin de savoir pourquoi il fait les choses et à quoi elles servent. Dans l'approche naturelle, la tâche est finalisée par sa fonctionnalité. Mais la fonctionnalité ne doit pas automatiquement nous faire sombrer dans l'utilitarisme. Parmi les besoins humains, il y a aussi la découverte, la jubilation, la surprise, autant de domaines où l'adulte connaisseur de ses élèves peut exceller, à condition d'éviter les pièges de la lassitude.

Un obstacle à cette mise en œuvre est l'exigence de programmations. Il s'avère que l'enseignant ne peut pas tout prévoir, et que ce n'est pas forcément souhaitable. Il y a une confusion entre programmation et préparation. La programmation consiste à décider à l'avance de ce qui va être étudié dans les différents domaines. Mais elle se distingue de la préparation absolument indispensable de la classe par son aspect hégémonique et hermétique. L'obsession programmatrice porte en elle-même une dérive lorsqu'on étend cette logique d'organisation à tous les contenus et moments de vie de la classe, bloquant les leviers que nous revendiquons le droit et le devoir d'actionner. La programmation est une affirmation de la supériorité des connaissances, la négation du sujet apprenant, de ses besoins spécifiques, des centres d'intérêts sur lesquels s'appuyer.

A cette vision mécanisée de l'enseignement, nous opposons celle de la validation. Il nous faut faire une distinction entre une pédagogie de la programmation a priori et une pédagogie de la validation a posteriori. Il s'agit de s'assurer que les différentes compétences visées ont été acquises, les savoirs étudiés et dans le cas de manquements, de prendre l'initiative d'y remédier. Cette conduite de la classe permet d'être au plus près de la réalité du processus, en l'accompagnant plus finement, plus soupagement. Très concrètement, on peut imaginer un référentiel simple, sur lequel on surligne ce qui a été vu.

Points-clés :

- Inscrire les activités dans une fonctionnalité pour leur donner du sens.
- Laisser aux élèves des moments de tâtonnement expérimental dans leurs apprentissages en favorisant l'émission d'hypothèses sujettes à vérification.
- Susciter le conflit socio-cognitif en utilisant des moments de correction comme un moment d'explicitation des démarches, de compréhension de ses erreurs.
- Analyser le niveau des tâches proposées aux élèves pour favoriser des situations de haut niveau taxonomique.
- Se dégager de l'obsession programmatrice pour envisager les apprentissages effectifs des enfants.

3. COMMENT ORGANISER LE TRAVAIL ?

L'aménagement spatial de la classe doit être pensé tant l'organisation matérielle induit des pratiques pédagogiques. L'architecture interne de la classe favorise ou limite les apprentissages. La question des échanges, des déplacements... est à considérer. On peut envisager une configuration avec des tables sans casier, pour pouvoir déplacer plus facilement le mobilier. Créer alors un espace de rangement des cahiers.

Organiser le travail dans une optique non concurrentielle à base d'entraide. Au quotidien, l'enfant est mis en situation de proposition par rapport aux apprentissages à effectuer. C'est ensuite lors d'une réunion de coopérative que sont rendues publiques et discutées les propositions. La préparation de la classe par l'enseignant est indispensable. Se poser la question de l'enjeu des apprentissages, et anticiper sur l'évaluation. Faire apprendre ne se limite pas à enseigner. Pour garder l'équilibre, le plus important n'est peut être pas la diversité des supports mais la richesse des approches. La journée scolaire doit être pensée comme un savant dosage de formes collectives de travail et de formes plus individualisées. Et travailler tous ensemble ne signifie pas forcément écouter passivement les monologues de l'adulte.

Forme individuelle : le plan de travail, popularisé par Freinet en France. Réfléchir à des outils faciles à utiliser et à remplir. Veiller à ce que les contenus relèvent davantage de l'entraînement que de la découverte. Commencer en douceur, aller vers une sorte de contractualisation. Vérifier en trouvant un système de validation.

Dans la pratique quotidienne de classe, nous avons, comme beaucoup d'enseignants, cherché à utiliser l'entrée ludique comme support d'apprentissage, mais nous avons rapidement pris conscience de l'ambiguïté de l'usage de ce type de situation pédagogique. Ces situations restent à forte connotation scolaire puisque le jeu garde en fait toutes les caractéristiques d'un exercice. Il n'a pas les caractéristiques du jeu naturel : gratuité et spontanéité. Freinet nous avait mis en garde contre la tentation de "changer l'eau du bassin pour donner à boire au cheval qui n'a pas soif". Si l'obstacle de la motivation est momentanément contourné et que le sentiment de réussite des élèves peut être développé, ceux-ci n'évoluent pas dans leur rapport au scolaire et n'ont toujours pas envie d'apprendre. En réalité, le jeu, riche en lui même, a suffisamment de vertus éducatives intrinsèques pour ne pas servir de caution à des pratiques scolaires traditionnelles réaménagées. Cf Freinet : l'activité vraie, naturelle de l'enfant comme de tout être humain, c'est le travail. Les enfants aiment le travail, s'il apporte action, socialisation et valorisation.

Les enfants ont un désir d'autonomie et un besoin d'aide : " Aide-moi a faire seul" de Montessori. Ne pas se laisser aller à un puerocentrisme naïf. L'adulte doit se poser comme un médiateur, un tiers qui va organiser la situation d'apprentissage et aménager ces interventions pour permettre à l'élève de construire son savoir. Il faut donner à l'enfant une possibilité de s'en sortir, mais par son raisonnement à lui. La posture de l'enseignant est variable selon les moments de la journée et les formes d'activité. La question de la posture bienveillante de l'adulte est cruciale. Les adultes qui font preuve de fiabilité et de prévisibilité s'avèreront le meilleur appui d'une éducation solide et épanouie. Ne pas glisser vers une attitude non interventionniste.

Points-clés :

- Chercher à varier les formes de regroupement des élèves en alternant des phases individuelles et des phases collectives.
- Organiser l'espace pour permettre une autonomie de l'élève.
- Dans l'accompagnement, ne pas donner les réponses avant une réflexion de l'enfant.
- Amener l'enfant à se positionner tout en investissant un rôle d'adulte médiateur.
- Proposer des phases de travail où les enfants n'ont pas tous la même tâche.

- Construire un outillage méthodologique permettant à l'enfant de travailler seul.

4. COMMENT ÉVALUER EN TENANT COMPTE DES DIFFICULTÉS ?

L'enseignant est confronté à de multiples choix dans ses pratiques d'évaluation : on évalue quoi ? Quand ? Pour qui ? Pourquoi ? Avec quel support ? ...

La réflexion sur l'évaluation porte rarement sur les disciplines hors maths et français, et se limite souvent au constat des compétences acquises ou non acquises dans le cadre d'exercices scolaires en français ou en mathématiques. Et pourtant, nous tenons à ce que ces savoirs soient évalués, car l'évaluation est un élément fondamental de toute évolution pédagogique.

Se méfier des sirènes de la techno-pédagogie, car les outils proposés ont un problème de fiabilité qui en relativise considérablement la portée. Les évaluations nationales ne sont qu'un repère approximatif. Elles ne sont intéressantes que pour ceux qui en ont a priori le moins besoin.

D'autres modes d'évaluation s'avèrent nécessaires. L'observation, qui est une des bases de la démarche scientifique, est un outil essentiel pour l'enseignant qui doit être en mesure de recenser des éléments permettant d'expliquer les productions de ses élèves. Elle peut être instrumentée par des grilles, des prises de note, et constitue une forme d'évaluation aussi noble que l'exercice.

Enfin, l'élève lui même doit être en situation d'évaluer ses réussites et ses erreurs sans s'en remettre en permanence au jugement de l'adulte. Penser l'évaluation suppose donc de se construire des outils.

Si un élève s'approprie une évaluation initialement sommative, elle devient de fait formative. Nous pensons que c'est vers cette dimension formative qu'il faut tendre. Dans le cadre sommative, plutôt qu'une notation, nous privilégions des éléments observables pouvant ramener les compétences de l'élève à un "sait faire" ou "ne sait pas faire". Les notes posent de nombreux problèmes : moyenne non représentative, subjectivité de la notation, critères divalents, courbe de Gauss...

Les enseignants sont confrontés à un problème de repérage et d'identification de la difficulté scolaire tant les sources peuvent être diversifiées. Ils doivent donc avoir des grilles de lecture de la difficulté et pouvoir envisager les différents scénarios sans glisser vers des explications simplistes. Repérer les causes : externes (milieu socio-culturel difficile, troubles et déficiences) ou relatives aux pratiques scolaires elles-mêmes (non adaptation des situations d'apprentissage au rythme de l'enfant, forme scolaire inadaptée, contenus et méthode pédagogique inappropriés). De nombreux élèves sont en difficulté parce qu'ils n'ont pas une conscience claire des stratégies adaptées, ou parce qu'ils n'ont pas construit un rapport au savoir adéquat à la demande scolaire. Difficultés aussi liées à l'estime de soi, à l'envie d'apprendre.

L'enseignant doit avoir conscience de ses limites face à la difficulté scolaire. Certains types de difficulté sont au-delà d'un simple aménagement didactique et nécessitent un travail complémentaire avec des personnels spécialisés, des intervenants du champ de la santé ou du social.

Points-clés :

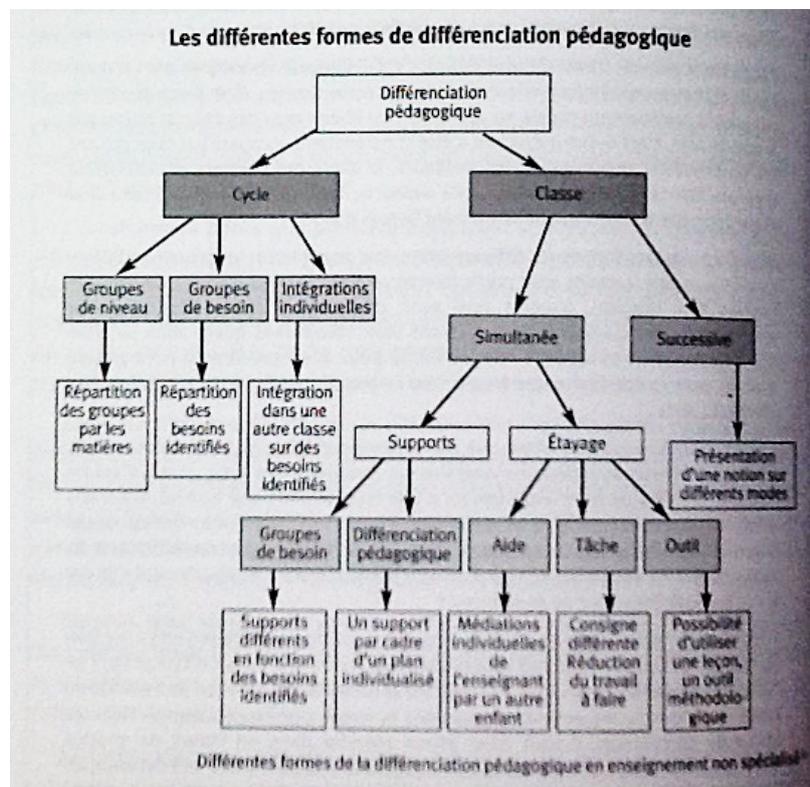
- Valoriser des moments d'auto-évaluation.
- Se construire des outils d'observation des élèves permettant de dépasser le simple constat des compétences acquises ou non acquises.
- Inciter les élèves à se questionner sur leurs évaluations pour les faire entrer dans une dimension formative.
- Évaluer avec rigueur l'ensemble des savoirs scolaires et pas seulement le français et les mathématiques pour donner à toutes les matières une légitimité.

- Associer les élèves à la préparation des évaluations : « qu'est ce qu'il faut que je vous demande pour vérifier que vous avez appris ? »

5. DIFFÉRENCIER POUR QUE CHACUN AIT UNE TACHE EN FONCTION DE SES BESOINS.

Dans l'approche classique traditionnelle, la question de la différenciation ne se posait pas. Différencier consiste à intégrer les besoins spécifiques des élèves : difficultés, rythme, goûts, intérêts... L'idée de la différenciation pédagogique est donc globale et consiste en un aménagement des apprentissages concernant l'ensemble des élèves (et pas seulement ceux en difficulté) au quotidien.

Parfois elle n'est comprise que sous l'angle de la pédagogie de la maîtrise (Bloom) : évaluation, parcours individuels, évaluation... Ce qui implique un dispositif très lourd. Il s'agit avant tout de donner à chaque élève des tâches (et pas forcément des supports) qui lui soient accessibles.



A. De la Garanderie : "réussir, ça s'apprend" : l'apprentissage de cette réussite passe par l'acquisition de méthodes de travail efficaces pour les élèves. Mettre en œuvre des apprentissages méthodologiques explicites, mais qui ne peuvent se faire à vide : ils prennent appui sur les contenus enseignés pour que le transfert soit possible. Réserver un moment à la méthodologie à part n'a pas de sens.

Pour les plus en difficulté : moments de travail individuels (cf chapitre 3) qui donnent la possibilité pour les élèves les plus en difficulté d'avoir facilement recours à l'enseignant ; groupes de remédiation par groupes de besoin ; les aides personnalisées ; soutien et aides spécialisées (RASED), avec un regard différent.

Pour les meilleurs : plus grande différenciation dans les classes pour tous les profils d'élèves.

Points-clés :

- Intégrer dans les contenus des aides des médiations méthodologiques ou métacognitives.
- Questionner l'enfant sur ses démarches, l'aider à faire tout seul en le faisant expliciter ses procédures, tout en le renvoyant aux notions données par l'enseignant.
- Aider l'élève à prendre des repères méthodologiques dans les outils de la classe au plan de l'espace et du matériel et l'aider à penser ce dont il a besoin.
- Diversifier les types de support et les formes d'activité.
- Utiliser et articuler toutes les formes de différenciation : le temps, les aides, la quantité, le support...

6. COMMENT FAIRE DE LA CLASSE UN LIEU DE SOCIALISATION DÉMOCRATIQUE ?

L'école d'une démocratie se distingue par les objectifs d'émancipation et d'apprentissage du bon usage de la liberté qu'il faut clairement afficher. Tout relâchement pédagogique vers une pratique mécanisée nous éloigne de notre devise. Rien de plus facile qu'une classe sans liberté, inégalitaire et franchement concurrentielle. Nous sommes réticents à l'idée de restreindre la question de la gestion de la classe et de l'autorité à de simples considérations techniques. Ne pas traiter cette question de manière décontextualisée.

La coopération à l'école nous place dans une pédagogie de la cogestion et non de l'autogestion. C'est une organisation dans laquelle l'enfant à son mot à dire, ce qui ne veut pas dire qu'un monologue infantile s'installe. L'idée majeure est que la démocratie s'apprend par la pratique d'une vie démocratique en classe. Les enfants exercent des responsabilités dans l'organisation, la vie de la classe, mais peuvent aussi participer démocratiquement dans une instance de décision qu'on appelle réunion de coopérative, de vie de classe, ou conseil. En dernier ressort, l'adulte garde son droit de veto. La réunion peut être hebdomadaire, on apprend à gérer des projets, à utiliser des tableaux et autres traces écrites, à demander de l'aide, on se répartit le travail, on prend des engagements, les enfants peuvent être associés au contenu de leur travail à venir.

Les règles sont définies avec les enfants et susceptibles de varier dans leur formulation, mais toujours dans le cadre non négociable du respect de l'autre, de son travail.

L'autorité doit être perçue comme une compétence construite à l'opposé de l'imaginaire du charisme et de l'autorité naturelle. Notamment en définissant un cadre prévisible, en anticipant sur les réactions hostiles les plus fréquentes, en apprenant à gérer ses réactions.

2 dérives si on fait participer les enfants : la démagogie et la reprise en main arbitraire qui laisse à penser que l'adulte est peu fiable, et le laisser-faire. Cette approche ne peut fonctionner qu'avec une instance de régulation.

Quelle que soit l'entrée, la transgression des règles implique une sanction. Par contre, celle-ci ne doit pas être vécue comme arbitraire sinon elle renvoie l'enfant à l'idée d'une persécution, d'une vengeance de l'adulte. Elle doit être présentée en amont, prévisible. Pas de répétitions trop fréquentes des sanctions. Il peut être pertinent de différer pour gérer dans un cadre distancié de l'acte. Pas d'humiliation. Méfions nous d'impressions : on peut confondre des profils d'enfants qui nous renvoient la même chose alors même qu'ils sont dans des dynamiques très différentes.

Les enfants sont aussi des écoliers qui vont devoir s'adapter à une vie collective nécessairement porteuse de frustrations. Les enseignants que nous sommes devront assumer, face à eux, d'incarner l'autorité - parfois la seule - qui leur permettra de se construire et de grandir. L'éducateur

conserve la double ambition de s'appuyer sur la loi pour obtenir la paix mais aussi de faire la paix pour construire la loi.

Points-clés :

- Ouvrir des espaces dans lesquels les enfants peuvent prendre des décisions relevant de leurs compétences et travailler les règles de vie.
- Se positionner comme tiers médiateur dans la relation entre l'enfant et la règle de façon à éviter la relation duelle.
- Laisser la classe jouer son rôle dans les différentes gestions (propositions, conflits).
- Chercher à être un adulte fiable, prévisible et donc rassurant.
- Socialiser sa classe dans son environnement (village, quartier, collège, associations).
- Articuler l'exigence vis-à-vis de l'élève avec une recherche de compréhension des motifs de transgression pour en éviter la répétition.

7. LES ACTEURS EXTÉRIEURS : PARTENAIRES OU CONCURRENTS ?

La famille : appui ou obstacle ? Il est courant d'entendre que les parents auraient démissionné quand, dans le même temps, on constate qu'ils exercent une pression inhabituelle sur l'école en réclamant une réussite scolaire qui les stresse. Pour mieux comprendre leurs difficultés, reconnaissons qu'il n'y a jamais eu autant de choses à interdire à ses enfants. Mais chaque camp rejette la responsabilité de l'échec sur l'autre au moment même où semble enfin connue la nécessité de coopérer. Avec les parents, l'école ne sait pas très bien comment s'y prendre. Il est essentiel de développer les relations des enseignants avec les parents en s'inspirant et généralisant les rencontres constructives. Cette relation devra se faire dans les deux sens. La mise en œuvre d'une bonne éducation suppose de reconnaître l'autre comme interlocuteur, comme quelqu'un qui a quelque chose à dire.

Les intervenants : une ressource ? Ils doivent connaître les objectifs et les programmes de l'école dans leur domaine d'intervention, être capables de s'insérer dans un projet d'école, de collaborer avec les professeurs des écoles, de s'adapter aux enfants. Distinction claire entre le rôle d'apprentissage qui doit rester l'apanage de l'enseignant et un rôle de source ou d'accompagnateur pour l'intervenant.

Handicap : l'école inadaptée : l'idée d'inclusion est séduisante et constitue un indéniable progrès dans l'évolution des mentalités, elle est problématique dans le champ des pratiques réelles car la dimension pédagogique concrète de cette évolution reste pour l'instant peu explorée. Les considérations de faisabilité sont rarement interrogées. Il n'est pas suffisant de décréter l'inclusion pour qu'elle soit pédagogiquement effective et efficace. La généralisation rapide de l'inclusion est un pari risqué car si elle est effective sans modification des pratiques pédagogiques dans les classes, les dysfonctionnements peuvent être nombreux et douloureux. Les enfants risquent de vivre une exclusion de fait dans les classes, potentiellement plus dévastatrice sur le plan narcissique que le traitement à l'écart qui pouvait avoir également comme corollaire une forme de réassurance et de protection. Nous pensons que la différenciation pédagogique est une réponse pertinente pour les difficultés d'apprentissage, mais est très limitée pour certaines formes de troubles, notamment du comportement.

Les devoirs à la maison sont-ils les devoirs de la maison ? En donnant des devoirs relevant de notions non encore acquises par les élèves, les enseignants n'évacuent-ils pas en toute hâte hors de l'école ce qu'il y a de plus difficile à y faire et justifie son existence : apprendre ? Il nous paraîtrait beaucoup plus pertinent que tout professeur prenne aussi en charge la révision pour ses propres élèves, et pourquoi pas, pour les élèves de ses collègues. En tous cas, il faut que les devoirs soient courts, faisables dans un premier temps par l'élève seul et ne sollicitant les parents que pour un rôle de vérificateur ou de répétiteur et non pas d'enseignant. Valoriser le rôle des familles sur un autre accompagnement à la scolarité : élèves équilibrés, bien reposés, stimulés et curieux... La liste est longue de ce qu'il est possible de faire à la maison en faveur de l'éducation ... sans faire la classe.

Points-clés :

- Clarifier les responsabilités de chacun dans tout partenariat.
- Clarifier avec les parents le rôle et les missions de chacun dans l'accompagnement scolaire de leur enfant.
- Exclure du champ des devoirs des situations élevant d'un nouvel apprentissage.
- Ne pas toujours renvoyer les phases d'automatisation au temps des devoirs.
- Travailler en classe des méthodologies de mémorisation que les enfants pourront ensuite transférer au temps scolaire.

CONCLUSION : UNE AUTRE MANIÈRE D'ÊTRE ENSEIGNANT.

La pédagogie que nous tentons de construire ne se caractérise pas seulement par des techniques particulières mais par une philosophie éducative de rupture privilégiant l'enfant à l'élève. On ne peut pas l'envisager uniquement par ses outils mais il faut la considérer dans ses spécificités structurelles.

Il n'y a pas à se sentir responsable de la situation initiale de nos élèves, mais nous serions coupables de ne rien entreprendre au prétexte que l'on n'y est pour rien.

Cela fait partie de la spécificité de l'enseignant professionnel de savoir adapter ses méthodes pédagogiques à son public. Le professeur se distingue ainsi des parents d'élèves informés. Mais cette compétence nécessite une formation importante en pédagogie.