LES CAHIERS DES PETITES ECOLES

Année 2021 - Cahier no. 1 - Outils

1
2021

Petite école en tant que communauté éducative

Michelle Pieri et Manuela Repetto - INDIRE

Histoires ☐

Outils ■

Éducation ☐

Version française

Communauté éducative

PICCOLE SCUOLE
TRAME SOCIALI IN RETE

Code Projet: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1
CUP: B59B17000010006

Auteurs: *Michelle Pieri et Manuela Repetto, INDIRE*

Responsable de la série scientifique et référente du groupe de recherche «Innovation méthodologique et organisation nelle auprès des petites écoles»: *Giuseppina Rita Jose Mangione, INDIRE*

Coordination graphique: *Antonella Sagazio, INDIRE*

Comité éditorial: *Assunta Gambale, INDIRE*

Communication web: *Fabiana Bertazzi et Michele Squillantini, INDIRE*

Graphisme: *Paolo Curina avec la collaboration de Martina Trevisani et Antonio Fiorino- INDIRE*

Illustration: *Andrea Paoli, INDIRE*

LES CAHIERS DES PETITES ÉCOLES • OUTILS
No. 1/2021, Droits d'auteur 2021 INDIRE – MIUR

ISBN 978-88-99456-80-1

Nous remercions les enseignantes Roberta Avondetto et Francesca Marletto de l'Istituto Comprensivo Rodari di Torre Pellice et les enseignantes Laura Campobenedetto et Donatella Malafronte de l'Istituto Comprensivo Bussoleno pour leur contribution à la rédaction de cette boîte à outils.
Imprimé et publié en ligne sur le site du Mouvement des Petites Ecoles
piccolescuole.indire.it - *mai 2021*

Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020
Programma Operativo Nazionale plurifondo
"Per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento"
FSE/FESR-2014IT05M2OP001 - Asse I "Istruzione" - OS/RA 10.1
Piccole Scuole - CUP: B59B17000010006
Codice Progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1

La Bibliothèque de Travail a été un ouvrage éditorial unique et innovant voulu et dirigé par Mario Lodi, conçu entre 1971 et 1979 par un groupe d'éducateurs composé de Fiorenzo Alfieri, Francesca Colombo, Tullio De Mauro, Caterina Foschi Pini, Alberto Gianola, Angelica Gianola, Roberto Lanterio, Palmira Maccarini, Luciano Manzuoli, Gioacchino Maviglia et Francesco Tonucci.
L'idée est née comme un projet éducatif alternatif au livre de classe unique. Dans un format soigneusement étudié pour une fonctionnalité essentielle, 80 petits volumes de «Documents», «Lectures» et «Guides», ainsi que 68 fiches, ont offert des idées, des suggestions et des outils opérationnels aux enseignants, en leur laissant la plus grande liberté de choix afin de travailler selon les besoins de leur classe.
Une véritable encyclopédie des expériences didactiques les plus significatives réalisées en Italie. Un répertoire à consulter dans lequel les enseignants, les parents et les jeunes pouvaient s'inspirer pour mettre en œuvre, dans toute situation géographique et sociale, des activités alternatives à l'école de transmission moyennant une méthodologie articulée dans des outils visant à des interventions didactiques concrètes et organiques.
Mario Lodi et ses collaborateurs voulaient aider les enseignants et les familles à connaître l'enfant et l'enfant à connaître soi-même et les autres. Nous voulons tous une école meilleure, humaine et scientifiquement correcte, démarrant de l'expérience de l'enfant pour comprendre le monde dans lequel nous vivons. *La Bibliothèque de Travail* a contribué à ce faire.

Cosetta Lodi
Président della Casa delle Arti e del Gioco
[Maison des Arts et des Jeux]
http://www.casadelleartiedelgioco.it

De nombreuses années après l'expérience de la *Bibliothèque de Travail*, le désir de construire une école meilleure est toujours vivant. Mais encore aujourd'hui, et peut-être plus qu'à l'époque, la résistance de l'école transmissive est forte, enracinée dans les pratiques et dans l'imaginaire en tant qu'«école normale»: INDIRE a la tâche de donner le support et la visibilité aux recherches des enseignants qui tentent de «faire passer la didactique par des propositions, des organisations, des milieux d'apprentissage qui mettent en valeur l'autonomie et la responsabilité des étudiants et sont capables de développer des connaissances et des aptitudes significatives et des compétences durables» (*Indicazioni Nazionali Nuovi Scenari*, 2017).
Les outils opérationnels de la *Bibliothèque de Travail* conçue par Lodi ont été très efficaces à cet égard. Par leur langage simple et clair, la forme essentielle, la crédibilité d'un travail de recherche profondément enraciné dans les pratiques et dans l'expérience vivante de l'enseignement ont contribué à la diffusion de façons de faire école active, inclusive, démocratique. Outre les nombreux documents programmatiques, la documentation et les techniques didactiques rassemblées dans cette «encyclopédie» ont offert aux enseignants des outils pour faire le changement, pour agir dans la pratique de manière cohérente à une vision d'innovation pédagogique.
Les Cahiers des Petites Écoles, répartis en "Histoires", "Outils" et "Études" rendent hommage à cette expérience qui représente un exemple pour valoriser et donner suite à la recherche et à l'expérimentation pédagogique conduite dans les écoles.
Nous remercions les héritiers de Mario Lodi d'avoir autorisé l'utilisation et la réélaboration du matériel issu de l'Ouvrage Bibliothèque de Travail et Grandi & Associati qui a collaboré à la publication de ce volume.

Les chercheurs du groupe INDIRE – Petites Écoles
http://piccolescuole.indire.it

Tableau des matières

Le contexte de référence	7
La structure du modèle	10
Le rôle des technologies	15
Avantages pour les étudiants	16
Avantages pour les enseignants	17
Le programme local	18
Exemple de parcours d'apprentissage	18

Le contexte de référence

Le modèle «Petite école en tant que communauté éducative» se développe dans le cadre du projet «Petites Ecoles»[1], coordonné par INDIRE et cofinancé par MIUR. L'un des principaux objectifs de ce projet est celui de supporter la permanence des écoles dans les territoires défavorisés, en particulier en renforçant leur rôle de présidiums éducatifs, sociaux et culturels afin de pouvoir ainsi entraver le dépeuplement croissant, qui caractérise ces zones. Grâce à l'avènement et à la diffusion des technologies de l'information et de la communication (TIC), plusieurs écoles des îles petites et des zones de montagne ont commencé à expérimenter des modalités de travail commun et cette collaboration a contribué à la création d'un Mouvement National de Petites Ecoles[2], représentée, dans un premier moment, par quatre réseaux territoriaux d'écoles. Ce noyau expérimental a contribué à la création d'un Mouvement National de Petites Ecoles, auquel l'on adhère en souscrivant un Manifeste, qui est un outil de partage d'actions et de valeurs. Parmi les modèles méthodologiques que le groupe de recherche est en train d'étudier afin d'essayer de trouver des solutions aux principaux problèmes qui normalement caractérisent les petites écoles, et afin d'améliorer la qualité didactique des écoles-mêmes, il y a précisément la «Petite école en tant que communauté éducative», un modèle conçu pour les pluri-classes de l'école primaire, modèle qui est par sa nature adaptable à des exigences différentes à la fois sur le plan de l'organisation et de l'enseignement. Ce modèle peut également être utilisé auprès des classes «standard» et non seulement dans l'école primaire, mais aussi dans l'école secondaire de premier et deuxième degré.

Les petites écoles ont des exigences différentes selon non seulement les ressources – humaines, technologiques et économiques – qu'elles ont, mais aussi d'après la vision culturelle et du contexte social qui les caractérise. Les observations effectuées par les chercheurs de INDIRE, qui font partie du projet Petites Ecoles, sur un échantillon de petites écoles italiennes, ont identifié de multiples exigences didac-

1. http://www.indire.it/progetto/piccole-scuole/

2. http://piccolescuole.indire.it/

Note

tiques et organisationnelles, spécifiquement liées à la gestion des pluri-classes ou des classes homogènes, caractérisées par un petit nombre d'élèves. De suite, l'on indique les principales exigences qui ont surgi.

1. *Renforcer l'enseignement pour les groupes d'étudiants homogènes par âge*. Ces étudiants, qu'ils fassent partie ou non d'une pluri-classe, ont la nécessité d'améliorer le développement de compétences disciplinaires et transversales, spécifiques pour leur âge, par le biais d'activités individuelles ou de groupe. En ce qui concerne les activités individuelles, il a été nécessaire définir des stratégies d'apprentissage personnalisé, stratégies supportées par les technologies. Toutefois, dans le cas des activités de groupe, il faut identifier des stratégies d'apprentissage collaboratif, stratégies supportées par les technologies et favorisant une comparaison entre pairs, capable de dépasser la limite de la classe individuelle ou de la pluri-classe et d'engager les étudiants du même âge de classes ou d'écoles différentes. La collaboration entre les étudiants «pour les classes ouvertes» rend donc nécessaire la définition de mécanismes de partage des enseignants et de parties de parcours éducatifs, ainsi que l'identification de processus visant à optimiser soit les temps soit les ressources utilisées.

2. *Exploiter le potentiel de l'enseignement adressé à des groupes d'étudiants qui sont inégaux par âge*. Les étudiants des pluri-classes travaillent déjà de cette manière, mais souvent la conception des activités, qui répondent à des groupes d'âge différents, est complexe et onéreuse. Il est donc nécessaire de recourir à des approches éducatives qui, par le biais de l'alignement curriculaire et les mécanismes d'approfondissement en spirale, sont à même de répondre aux exigences formatives des étudiants d'âges différents et qui les encouragent à travailler ensemble et à atteindre les objectifs formatifs spécifiques. Dans ce cas aussi, la didactique horizontale à distance, par le biais d'activités synchrones et asynchrones, peut augmenter les opportunités pour les étudiants et alléger la charge de travail des enseignants.

Note

3. *Supporter l'enracinement de la petite école dans le territoire*. La fonction de présidium culturel et social peut être mise en valeur grâce à des activités éducatives innovantes, qui peuvent également entraîner l'utilisation des TIC, qui font participer la communauté d'appartenance et qui mettent en évidence les traditions et les biens du patrimoine local. L'école n'est pas composée d'un dyade, enseignants et apprenants, mais elle est, ou bien elle devrait être, une communauté d'apprentissage, qui comprend les enseignants, les étudiants, les parents et les membres de la communauté locale, travaillant ensemble afin d'améliorer l'établissement de l'enseignement et d'augmenter les opportunités d'apprentissage et le bien-être des étudiants (Epstein, 2018)[3]. Cette communauté d'apprentissage acquiert une valeur inestimable pour les petites écoles, normalement placées dans des contextes isolés et dépourvus des opportunités culturelles présentes dans les contextes urbains (Bauch,2001)[4].

Les TIC peuvent apporter de nombreux avantages aux écoles qui sont situées dans des zones isolées et qui comptent un petit nombre d'étudiants ; par exemple, elles peuvent permettre aux étudiants et aux enseignants de ces écoles d'entrer en contact avec des experts ou avec d'autres classes, de participer à des activités didactiques intégratives virtuelles (Hargreaves et al., 2009)[5] et d'avoir accès à toutes les ressources disponibles en ligne. En fait, les petites écoles, grâce à l'utilisation des TIC, pourraient surmonter les contraintes soit spatiales soit temporelles, et réseauter soit avec d'autres petites écoles, soit avec des écoles «standard» (Laferrière et al., 2016)[6]. Les TIC pourraient donc apporter des solutions utiles pour retenir sur le territoire la population scolaire, en encourageant la poursuite des études et la formation permanente. Cependant, malgré les avantages indéniables qu'elles peuvent offrir, les TIC ne sont pas encore tellement présentes, même pas là où leur utilisation pourrait garantir le saut de qualité auquel plusieurs petites écoles aspirent. En outre, les observations effectuées montrent qu'en Été, même dans les contextes les plus innovants de petites écoles où les TIC sont présentes et sont utilisées couramment,

Note

3. Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Second Edition, New York Londra: Routledge Taylor & Francis Group.

4. Bauch, P. A. (2001). School-Community Partnerships in Rural Schools: Leadership, Renewal, and a Sense of Place. Peabody journal of education, 76(2), 204-221.

5. Hargreaves, L., & Kvalsund, R., & Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. International Journal of Educational Research, 48(2), 80-88.

6.Laferrière,T., Métivier, J., Boutin, P., Racine, S., Perreault, C., Hamel, C., Allaire, S., Turcotte, S., Beaudoin, J., & Breuleux, A. (2016). L'infrastructure d'orientation et de soutien de l'École en réseau : quatre cas d'illustration. Québec: CEFRIO.

celles-ci sont fortement liées à la discipline individuelle et au sujet spécifique, qui fait souvent l'objet d'un ou de plusieurs cours improvisés. Il est donc évident qu'il n'y a ni une vision plus interdisciplinaire et continue de l'enseignement ni un thème principal – éléments fondamentaux lors de l'enseignement par projets ou lors de l'enseignement par compétences – qui guide et confère de la cohérence aux activités didactiques, proposées et effectuées par les enseignants.

Afin de combler ces lacunes et de faire face aux exigences qui caractérisent ces réalités, une expérimentation, visant à créer un modèle innovant applicable dans l'action quotidienne des petites écoles, a été lancée. Cette expérimentation s'est concrétisée dans un processus de recherche-intervention, effectué dans certaines écoles de montagne du Piémont, qui a engagé deux ensembles de l'Istituto Comprensivo Bussoleno au cours de l'année scolaire 2017/2018 et quatre ensembles, l'une de l'Istituto Comprensivo Bussoleno et trois de l'Istituto Comprensivo «Gianni Rodari» pendant l'année scolaire 2018/2019. Le processus de recherche-action a conduit à la création du modèle d'apprentissage nommé.

La structure du modèle

Les écoles qui ont participé à l'expérimentation ont été sélectionnées en tenant compte de certaines caractéristiques qui les rendent représentatives des petites écoles situées dans les zones montagneuses du territoire italien: la rotation élevée des enseignants, une dotation technologique limitée, l'organisation en ensembles et la présence de pluri-classes. La méthodologie adoptée pour la recherche est celle de la *Design-Based Research [la Recherche Basée sur le Design]*[7] selon laquelle, après avoir identifié les problèmes des écoles participantes, l'on formule une recherche-intervention, visant à surmonter ces problèmes-là, moyennant des solutions innovantes qui, une fois appliquées, sont dans un deuxième temps réélaborées et représentées par le

7. Barab, S., & Squire, B. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. Journal of the Learning Sciences, 13(1), 1–14. Retrieved from http://website.education.wisc.edu/kdsquire/manuscripts/jls -barab-squire-design.pdf

Note

biais d'un modèle théorique; par les recherches-intervention suivantes, déroulées dans des contextes similaires, le modèle est ultérieurement affiné et validé. L'échantillon qui a participé à la recherche se compose de deux Istituti Comprensivi situés dans des zones montagneuses du Piémont, pour un total de 25 enseignants et de 170 étudiants, âgés de 6 à 11 ans, qui fréquentent l'école primaire. La première expérimentation, conduite au cours de l'année scolaire 2017/2018, a été suivie par deux ensembles de l'Istituto Comprensivo Bussoleno, qui ont fait participer deux pluri-classes de deuxième et troisième pour un total de 33 enfants. Aussi un troisième ensemble de l'Istituto Comprensivo Bussoleno et trois ensembles de l'Istituto Comprensivo «Rodari», engageant toutes les huit pluri-classes présentes, pour un total de 117 enfants, ont participé à cette expérimentation, conduite pendant l'année scolaire suivante (2018/2019), réalisée afin de perfectionner et enrichir le modèle «Petite École en tant que communauté éducative», dont sa première version a été élaborée. Les communautés, dans lesquelles les institutions sélectionnées sont présentes, tiennent principalement à la préservation de leurs ensembles scolaires et visent à renforcer leur fonction de présidium socio-culturel (Aberg-Bengtsson, 2009[8]; Marklund, 2000[9]). En outre, les petites communautés visent à mettre en valeur les biens culturels, naturels et paysagers, appartenant au leur territoire, et ont la tendance à promouvoir toutes les actions qui peuvent favoriser l'enracinement de la population sur le territoire même. Quant à elles, les écoles connaissent l'enseignement par projets et l'enseignement orienté vers le développement des compétences (Repetto et Pieri, 2019)[10] et, étant des réalités très petites, elles ont l'habitude d'établir des relations très directes soit avec les familles soit avec les différentes personnes présentes sur le territoire (Kvalsunda et Hargreaves, 2009)[11]. Les éléments clés, qui sont donc des prérogatives pour la mise en œuvre du modèle et qui ont été bien représentés par les écoles et par les respectives communautés, qui ont participé à l'expérimentation, sont donc la valorisation des biens, le repeuplement du territoire et la présence de relations avec les personnes et les organismes qui en font partie intégrante.

8. Aberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. International Journal of Educational Research 48, 100-108.

9. Marklund, I. (2000). Skolan mitt i byn [The school in the centre of the vil27 I QUADERNI DELLE PICCOLE SCUOLE lage]. O ¨stersund, Sweden: Glesbygdsverket. http://www.glesbygdsverket. se/publikationer.asp *Retrieved August, 2001.*

10. Repetto, M., & Pieri, M. (2019). Il modello "Piccola scuola come comunità educante": l'esperienza pilota della Val di Susa. In D. LUISI, F. TANTILLO (a cura di). Scuola e innovazione culturale nelle aree interne, «I Quaderni della Ricerca». Torino: Loescher Editore, 53-64.

11. Kvalsunda, R., & Hargreaves, L. (2009). Reviews of research in rural schools and their communities: Analytical perspectives and a new agenda. International Journal of Educational Research, 48, 140-148.

Note

Ce modèle prévoit la construction d'un parcours, s'articulant en six phases, qui peuvent être placées dans un horizon temporel, qui peut varier de quelques mois à toute l'année scolaire.

1. *Appariement des ensembles* – Le directeur et le collège des enseignants identifient, en tenant compte des contraintes et des ressources à disposition, les ensembles qui participent au projet, ainsi que les enseignants et les pluri-classes qui seront engagés. Les ensembles devraient être équipés des TIC nécessaires à mettre en œuvre dans la salle de classe des connexions à distance et à dérouler des activités en petits groupes. Sur la base de la disponibilité des enseignants, un

L'appariement des ensembles

calendrier des rencontres de projet entre les enseignants des divers ensembles concernés est établi et les activités en présence et à distance avec les pluri-classes sont programmées. Les ensembles peuvent appartenir à la même institution, mais ils peuvent aussi être gérés par des institutions différentes, situées dans des territoires éloignés l'un de l'autre.

Note

2. *Choix de la cible* – Les étudiants des ensembles, engagés dans le projet, choisissent un thème qui représente pour eux une référence identitaire importante et auquel ils attribuent une valeur émotionnelle élevée. Le thème peut être inhérent à un bien naturel, culturel ou paysager, qui fait partie du patrimoine de son propre territoire. Dans le cas des ensembles de territoires différents, l'on peut quand même trouver un bien qui rapproche les deux ensembles, qui peut prendre des connotations spécifiques et différenciées à l'intérieur du territoire dans lequel il est situé.

L'engagement du territoire

3. *Participation du territoire* – Les enseignants et les étudiants contactent toutes les réalités (institutions, associations, professionnels, bénévoles), qui, à divers titres, ont un lien avec le sujet identifié, et les engagent activement dans le projet, en les invitant à l'école ou en les rencontrant sur le territoire, moyennant des interviews, des observations sur le terrain, des sorties éducatives et des expériences authentiques.

Note

4. *Engagement des membres de la famille* – Dans cette phase, qui peut procéder en parallèle avec la phase précédente, les étudiants engagent les membres de leur famille, en leur demandant une contribution, qui peut être liée aux activités éducatives déroulées, ou bien peut être de type organisationnel, fonctionnel aux déplacements sur le territoire, à la préparation d'artefacts ou à la réalisation des événements programmés.

5. *Développement de l'expertise* – Dans cette phase, l'expertise sur le thème choisi est développée. Les étudiants deviennent des experts du thème choisi, soit grâce aux activités éducatives dans la salle de classe, également conduites grâce à la contribution d'experts, soit

Le développement de l'expertise

moyennant les sorties et les expériences authentiques, que les étudiants acquièrent sur le territoire. Cette phase représente le centre du modèle et doit être conçue par les enseignants des ensembles engagés, avec une attention particulière à la définition des objectifs de formation, des compétences attendues et des outils visant à détecter les résultats atteints et les retombées. La conception conjointe devrait viser à la continuité, à l'interdisciplinarité et à l'étalonnage des activités déroulées en autonomie par chaque pluri-classe avec les activités déroulées en collaboration entre les diverses pluri-classes.

Note

6. *Partage avec la communauté* – Dans la dernière phase, le partage avec la communauté d'appartenance des produits réalisés par les ensembles peut prendre la forme d'un événement final au cours duquel les étudiants présentent ce qui a été réalisé ou ils jouent une certaine forme de pièce ouverte au public.

Le rôle des technologies

Les TIC ne sont pas la cible principale du parcours inspiré du modèle «Petite école en tant que communauté éducative», mais elles sont essentielles à sa mise en œuvre. Le modèle exige que le parcours se base sur les relations parmi les enseignants du même ensemble, ainsi que parmi les enseignants des ensembles différents, soit en phase de conception soit en phase de mise en œuvre. La relation avec les nombreux acteurs du territoire est également incontournable, car la communauté locale représente le bassin auquel puiser pour que les étudiants puissent développer l'expertise relative au thème choisi; mais elle représente aussi, dans un cercle vertueux, la cible à laquelle les étudiants retournent, sous de nombreuses formes, les compétences qu'ils ont réussi à construire, en renforçant l'identité culturelle et collective de la communauté dans son ensemble.

Les TIC peuvent modifier la vie quotidienne des enseignants et des étudiants et influencer les modalités par lesquelles les enseignants ont l'habitude de créer les ressources didactiques, de concevoir et de mettre en œuvre les activités déroulées en classe.

Note

La présence du LIM dans certains espaces – dans la salle de classe plutôt que dans une salle commune – influence les modalités de réalisation des activités didactiques.

- L'utilisation du LIM dans un espace commun dédié, outre à étendre le nombre potentiel d'étudiants qui peuvent être engagés, peut également affecter les modalités par lesquelles l'on forme les groupes locaux, qui interagiront avec les groupes à distance. Les groupes, outre à être composés d'enfants d'âges différents de la même pluri-classe, peuvent également inclure des étudiants de différentes pluri-classes du même ensemble, permettant d'activer des dynamiques collaboratives par des «pluri-classes ouvertes».

- L'utilisation du LIM en salle de classe multiplie les occasions d'emploi des technologies de la part des étudiants.

La disponibilité de technologies supplémentaires, en plus de la LIM, peut ultérieurement renforcer les stratégies didactiques, qui sont mises en œuvre dans la pluri-classe. Par exemple, la disponibilité d'au moins une tablette ou d'un ordinateur portable par groupe permet de mieux structurer les processus collaboratifs et permet aux étudiants de créer des artefacts numériques sans une médiation excessive de la part des enseignants, ce qui renforce encore le rôle des protagonistes que le modèle «Petite école en tant que communauté éducative» leur donne.

Note

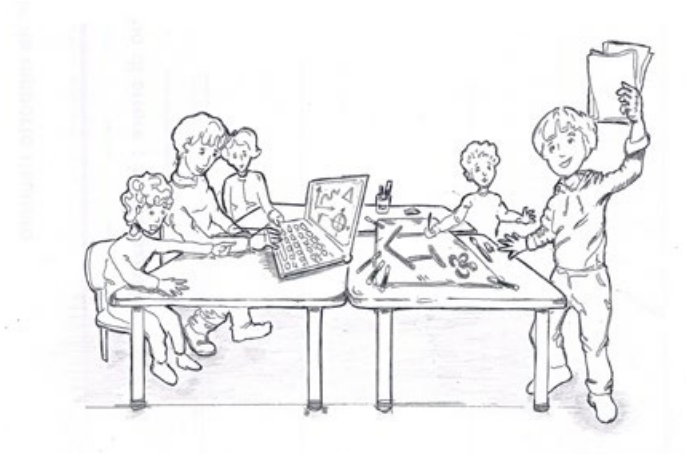
Avantages pour les étudiants

Dans les pluri-classes, les étudiants d'âges variés participent à des activités créatives, collaboratives et interdisciplinaires, supportées par les technologies et axées sur le thème qu'ils ont choisi. Le modèle attribue un rôle actif aux étudiants qui, outre à choisir un thème d'intérêt lié à leur territoire, contribuent activement aussi à la définition des activités et à l'engagement des membres de leurs familles et d'autres sujets de la communauté locale en tant que témoins ou experts du thème choisi, en un cercle vertueux au sein duquel aussi les étudiants eux-mêmes peuvent développer des profils de compétences destinés à se répercuter sur la communauté d'appartenance.

Avantages pour les enseignants

Le modèle expérimente et promeut l'adoption de deux dispositifs spécifiques d'innovation didactique pour les pluri-classes: l'alignement des programmes d'études et du programme local. Ceux-ci peuvent libérer les enseignants de la conviction que la petite école doit fonctionner à part entière comme une école «standard», ce qui les amène à vouloir émuler, par de gros efforts et des résultats insuffisants, les parcours didactiques «mono-grade» et à adopter des programmes standardisés et génériques. Le modèle, basé sur l'enseignement par projets et sur le choix d'un thème commun autour duquel développer la totalité ou la plupart des activités didactiques, prend l'alignement scolaire comme un dispositif électif visant à optimiser les efforts des enseignants visant à concevoir un parcours qui répond aux exigences des étudiants de toutes les tranches d'âge concernées.

Note



Alignement curriculaire dans la multi-classe

Le programme local

Le modèle supporte et favorise le développement d'un programme local: des éléments tels que le fort engagement des acteurs du territoire dans le parcours de valorisation du bien patrimonial, l'interdisciplinarité marquée du parcours, la collaboration promue entre les ensembles de l'institut qui partagent le même parcours et l'accent mis sur le même thème contribuent à la définition d'un programme scolaire local, outre que vertical et par compétences, également disponible au niveau de l'ensemble et de la pluri-classe, développé de manière participative et caractérisé par un système organique et unitaire.

Exemple de parcours d'apprentissage

Les parcours d'apprentissage qui s'en tiennent aux six phases du modèle «Petite école en tant que communauté éducative» peuvent prendre de nombreuses formes en fonction des caractéristiques des

Note

pluri-classes concernées et des exigences didactiques et organisationnelles qui sont créés. Les parcours proposés dans les paragraphes ci-dessous ont été effectués par des enseignants de petites écoles participant à l'expérimentation.

L'adoption du curriculum local à travers la valorisation du territoire

L'application de la part de l'ensemble de l'IC de Bussoleno
1. *Appariement des ensembles*

Les deux ensembles A et B de l'Istituto Comprenssivo Bussoleno qui ont participé à la recherche-intervention l'année précédente et qui sont prêts à réappliquer le modèle en autonomie de l'année suivante engagent l'ensemble C dans une nouvelle recherche-intervention suivie par les chercheurs de INDIRE, au cours de laquelle le modèle «Petite école en tant que communauté éducative» est intégré dans la conception annuelle devenant le fil rouge. Une pluri-classe première et troisième et une mono-classe deuxième sont engagées, en programmant des activités en classe ouverte. L'ensemble est apparié à un ensemble de l'IC «Rodari» qui participe également à l'expérimentation.

Note

2. *Choix de la cible*

L'ensemble choisit le thème principal des quatre saisons, pour sa ductilité et son adaptabilité, compte tenu de l'emplacement territorial de l'ensemble, situé dans une zone de montagne.

3. *Engagement du territoire*

L'on prend contact avec l'adjoint au maire, qui se met à disposition pour accompagner les enfants lors des sorties sur le territoire pour la «castagnata» *[récolte des châtaignes]* et pour la vendange et propose d'expliquer aux enfants la production du vin. Une bénévole, -enseignante d'art à la retraite, est engagée pour assister l'intervention de l'enseignant dans la production des œuvres artistiques liées aux saisons. En outre, l'on collabore avec Proloco et la Municipalité pour la mise en place de deux ruches qui seront placées dans les deux points d'entrée de la Municipalité.

4. *Participation des membres de la famille*

Les familles participent et collaborent tout au long de l'année scolaire avec une grande disponibilité.

5. *Développement de l'expertise*

AUTOMNE – Les enfants participent à la récolte des châtaignes et à la «castagnata», organisée en collaboration avec la Municipalité. Dans la salle de classe, une activité d'italien est déroulée, activité d'écoute pour la classe première et de lecture et de compréhension du texte pour les classes deuxième et troisième sur le thème du châtaigner. Dans la classe deuxième, la structure du texte narratif est introduite. Les élèves de troisième travaillent en rapport à l'approfondissement lexical. Les élèves récoltent et goûtent «l'uva fragola».

Note

HIVER – Les classes font une sortie sur le territoire pour observer la neige en utilisant les 5 sens. En salle de classe, un texte poétique sur la neige est proposé. Les élèves de la classe deuxième et troisième travaillant d'abord collectivement, puis en petits groupes, produisent, avec le support du LIM et des PC, une histoire qui se déroule en hiver réalisée par PowerPoint. Nous travaillons de manière interdisciplinaire à la potentialisation de l'attention. D'abord, les enfants de la classe deuxième et troisième remplissent un questionnaire individuel sur le thème, ensuite ils créent collectivement au LIM une carte conceptuelle sur l'attention et sur les stratégies possibles pour l'améliorer. Par la suite, les élèves plus âgés apprennent un jeu qu'ils enseignent ensuite à leurs camarades plus jeunes. Dans les classes ouvertes, dans de petits groupes autogérés, tous les élèves jouent «Celui qui se trompe gagne». Successivement, en petits groupes ils produisent de nouvelles fiches du jeu sur le thème «Les quatre saisons». Par l'échange des fiches de jeu entre les groupes l'on vérifie que les questions produites sont exactes. Les enfants proposent le jeu réalisé en connexion Skype aux camarades de classe de l'école de Torre Pellice (Turin).

Un moment de travail collectif en multi-classes

Note

PRINTEMPS – Les élèves de la classe première, en tant qu'activité de continuité avec les élèves des cinq années de la Scuola dell'Infanzia *[E*cole *Primaire]*, peignent des ruches qui sont placées à embellir deux ronds-points situés à l'entrée du village. Les élèves avec du matériel de récupération font des caméras avec lesquelles ils effectuent une sortie sur le territoire pour observer les premiers signes du printemps. Suite à la sortie sur le territoire, l'on fait un jeu collaboratif en petits groupes basé sur le couplage des descriptions des fleurs recueillies. Dans les classes ouvertes, en petits groupes, les élèves produisent des textes narratifs se déroulant en une seule saison et les dramatisent pour les enfants de l'École Primaire, qui doivent deviner quelle est la saison.

Les saisons dans les activités disciplinaires: quelques ouvrages réalisés par des étudiants

Note

ÉTÉ – Des visites de la décharge et des cultures de lavande d'un village sont organisées, à propos desquelles les élèves composent des poèmes et font des panneaux d'affichage qui seront utilisés à l'exposition préparée par les enfants. Les enfants de première et de troisième classe préparent les panneaux d'affichage, les enfants de deuxième et de troisième classe en petits groupes produisent des textes sur l'ordinateur et insèrent les photographies pour la présentation PowerPoint qui sera projetée pendant l'exposition.

Outre les activités spécifiques relatives à chaque saison, dont la période de déroulement coïncide avec l'objet sur lequel ces activités sont axées, au cours de l'année l'on développe aussi des activités concernant les quatre saisons dans leur ensemble en art, en histoire et par le «projet potager», dans lequel les phases d'observation et de classification des graines, la semence, les observations périodiques et la récolte des haricots s'enchaînent.

Note

6. *Partage avec la communauté*

L'exposition des œuvres produites à laquelle sont invités les membres de la famille, la communauté et l'administration municipale est réalisée. Au cours de l'exposition, quelques petits groupes d'enfants présentent les activités déroulées et projettent la présentation par des textes, des images et des vidéos documentant leurs sorties sur le territoire, leur travail de groupe et les sketches représentés.

Le partage avec la communauté auprès de l'I.C, Bussoleno, à la fin du parcours

Note

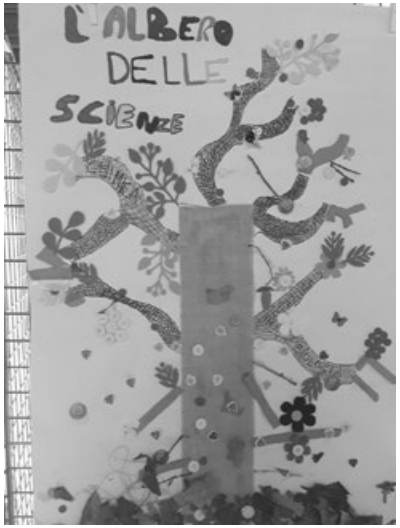
Le Parcours «Petite École en tant que communauté éducative» de deux ensembles de l'I.C. «Rodari»

1. *Appariement des ensembles*

Tous les enseignants des trois ensembles de l'école primaire ayant des multi-classes sont engagés, en conformité aux délibérations du Collège des enseignants et du Conseil de l'Institut.

2. *Choix de la cible*

Les élèves, ayant évalué certains thèmes, choisissent d'exercer une série d'activités concernant la forêt, une réalité présente sur le territoire qu'ils veulent valoriser et analyser sous différentes facettes, dans une perspective interdisciplinaire.



Le territoire enseigne

Note

3. *Engagement du territoire*

En rapport au thème choisi, l'on a demandé le support des institutions locales et des associations telles que Centro Culturale Valdese, Carabinieri Forestali, Legambiente et la maison de retraite Miramonti a été demandé. La contribution donnée par les organismes sur le territoire a fait en sorte que les étudiants ont obtenu un résultat important de croissance personnelle et cognitive.

4. *Engagement des membres de la famille*

Les familles ont été engagées dès le début du parcours par une rencontre cognitive au cours de laquelle on a expliqué les dynamiques et les retombées didactiques des activités que l'on a l'intention de promouvoir. Comme dans toute communauté, la participation de la part de certains est plus active que de la part d'autres.

5. *Développement de l'expertise*

Le parcours se dénoue tout au long de l'année scolaire et voit la participation, pour les classes ouvertes, de tous les élèves des deux ensembles. Les enseignants conçoivent le travail, fournissent les stratégies possibles mais «se bornent» à accompagner les jeunes dans les diverses expériences. Identifier les thèmes à aborder et les problèmes à résoudre, contextualiser les milieux, mettre au point les ressources disponibles, donner de la valeur à la formulation des hypothèses, surmonter la vision sectorielle des disciplines et évaluer les changements sont les modèles éducatifs de référence pour cette réalité. Les enseignants jouent le rôle d'observateurs ou de facilitateurs. Tous les travaux canalisés dans l'exposition de fin d'année sont systématiquement rassemblés sur la plate-forme Edmodo, tout comme les ouvrages déroulés en classe et les expériences directes surveillées sur le terrain.

Note

Les phases les plus importantes du parcours des deux ensembles sont les suivantes:

- l'activité en langue française gérée par Centro Culturale Valdese, par la lecture, l'analyse et le commentaire du livre de Jean Giono «L'homme qui plantait les arbres»;

- l'activité graphique-picturale pour raconter par des images la forêt réelle et fantastique, avec l'envoi, moyennant la plate-forme, des photographies des dessins anonymes avec les tableaux attachés sur lesquelles les camarades de l'autre ensemble devaient reporter de simples commentaires sur les émotions éprouvées lors de l'observation et de l'analyse des ouvrages;

- l'activité d'écriture créative basée sur la continuation d'un conte de fées sur la forêt commencée par les camarades de l'autre ensemble, travaillant en petits groupes composés par des élèves d'âges différents, qui a été renvoyée aux camarades afin de faire une confrontation en vidéoconférence sur les éventuelles parties en commun aux deux réalités diverses et sur les solutions possibles;

- les sorties sur le territoire pour observer la forêt aiguisant les cinq sens afin de créer un potager didactique et un parterre de fleurs et les activités relatives déroulées en classe avec la production d'ouvrages et d'artefacts en carton ou construits avec du matériel de recyclage;

- les activités de dessin et d'écoute de récits sur les arbres et sur les animaux de la forêt qui ont eu lieu avec des résidents d'une maison de retraite.

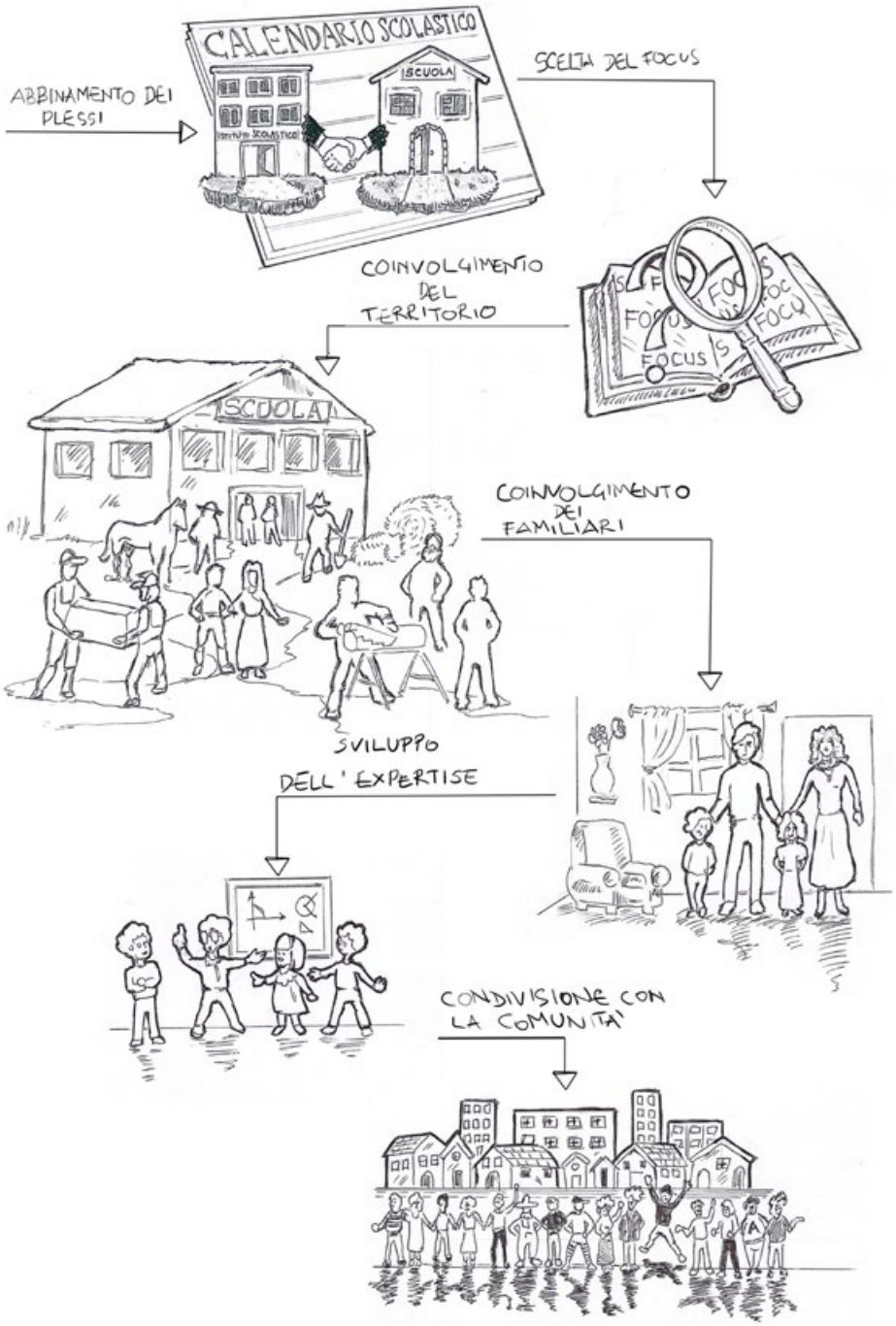
Note

Salle de classe étendue par le biais de ICT auprès de l'I.C. «G. Rodari»

6. *Partage avec la communauté*

Les étudiants des deux ensembles montent l'exposition auprès des Douanes Royales exposant les ouvrages à la population et expliquant leur parcours et les activités déroulées. Dans la Salle PoLyvalente, qui regroupe les étudiants, les membres de leurs familles, les associations et la population du territoire, le parcours «Petite École en tant que communauté éducative» est présenté. La piétonisation de la zone entière favorise un climat détendu et offre des espaces pour des rencontres conviviales ouvertes aux deux communautés des deux ensembles.

Note



Les phases dans lesquelles s'articule le modèle de la «petite école comme communauté éducative»

Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020
Programma Operativo Nazionale plurifondo
“Per la scuola competenze e ambienti per l’apprendimento”
FSE/FESR-2014IT05M2OP001 - Asse I “Istruzione” - OS/RA 10.1
Piccole Scuole - CUP: B59B17000010006
Codice Progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1

Firenze, via M. Buonarroti 10
+39 055.2380.301

www.indire.it
piccolescuole.indire.it

Seguici su

ISBN 978-88-99456-80-1