











STEP

Education à la citoyenneté et formation des enseignants une alliance entre l'école et le territoire

TOOLKIT





SOMMAIRE

PREMIERE PARTIE	
Auto-réflexion sur ses propres représentations	p. 7
Pour commencer	p. 8
SECONDE PARTIE	
Le projet STEP - School Territory Enviroment Pedagogy	p. 13
Préambule	p. 14
Finalités	p. 14
Objectifs	p. 14
Phases du projet : la genèse du Toolkit	p. 15
Construction d'un curriculum transnational	p. 15
Expérimentation pédagogique : méthode et instruments	p. 15
Les études de cas	p. 17
TROISIEME PARTIE	
La Recherche-Formation : contextes, experiences et propositions	p. 20
Pourquoi peut-il être intéressant pour un enseignant de participer à	
une Recherche-Formation ?	p. 20
Pourquoi est-il important pour un chercheur de s'engager dans la recherche	
sur le terrain avec des enseignants ?	p. 21
Faire de la Recherche-Formation peut alors signifier	p. 21
En savoir plus sur la Recherche-Formation	p. 22
QUATRIEME PARTIE	
Les expérimentations	p. 25
Préambule	p. 26
Ecoles maternelles ITALIE	p. 27
Université de Milan Bicocca	p. 27
Scuola dell'infanzia "Don Sturzo" - Istituto Comprensivo "IV Novembre", Cornaredo (M):
Jumelage créatif	p. 27
Scuola dell'infanzia "H. C. Andersen" - Istituto Comprensivo "Don Milani", Vimercate (N	ИI):
Cher maire, le panneau dit on n'écrit pas sur les arbres !	p. 34
Alma Mater Studiorum – Université de Bologne	
Scuola dell'infanzia "A. Negri", Bologna:	
Des racines pour grandir: la rencontre entre le passé et l'avenir.	
Construire des relations sur le territoire d'appartenance.	p. 40
Scuola dell'infanzia "A. Marighetto", Bologna:	
Classes ouvertes sur le monde: éduquer à la citoyenneté active par les soins quotidiens	p. 45

FRANCE	
Université d'Aix-Marseille	p. 53
Ecole maternelle "Saint Just", Bouches-du-Rhône (Marseille): Les droits de l'enfant	p. 53
	p
ESPAGNE Université de Séville	n 40
Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "F. García Lorca", Siviglia:	p. 60
La cour de récréation de mon école est pour jouer.	p. 60
Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "P. Garfias", Siviglia: L'histoire de mon quartier	p. 68
	p. 00
SUISSE Dinantinanta Farmaniana a Annuardinanta Cauala Universitaria	
Dipartimento Formazione e Apprendimento - Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana	p. 76
Scuola dell'Infanzia di Melano:	
Le jeu de l'eau	p. 76
Ecoles élémentaires	p. 85
ITALIE	0.5
Université de Milan Bicocca	p. 85
Scuola Primaria "A. Scarpa" - Istituto Comprensivo"A. Scarpa", Milano: Accueillir dans la communauté : de la garde des enfants de première année	
à la prise en charge des réfugiés	p. 85
Scuola Primaria "Dugnani" - Istituto Comprensivo "IV Novembre", Cornaredo (MI):	p. 00
Faire de l'histoire, faire grandir les citoyens !	p. 95
Alma Mater Studiorum – Université de Bologne	p. 104
Scuola Primaria "San Pietro in Cerro" - Istituto Comprensivo	p
"Terre del Magnifico", Cortemaggiore (PC):	
La route, point de rencontre de la diversité, qui t'emmène à l'école.	p. 104
Scuola Primaria "Don Milani" - Istituto Comprensivo nº 2, San Lazzaro di Savena (BO)	
Faire l'expérience de la rue comme lieu de rencontre	
communautaire par le biais de l'école.	p. 113
FRANCE	

p. 120

p. 120

Université d'Aix-Marseille

Un colloque citoyen à l'école

École élémentaire "A. Camus", Arles (Bouches-du-Rhône):

ESPAGNE

ESPAGNE	
Université de Séville	p. 131
Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "Príncipe de Asturias", Sevilla:	
Nous vivons avec nos aînés	p. 131
SUISSE	
Dipartimento Formazione e Apprendimento-Scuola Universitaria	- 100
Professionale della Svizzera Italiana	p. 139
Scuola elementare di Melano:	400
De l'eau aux fossiles	p. 139
Scuola elementare di Coldrerio:	
Les sons de Coldrerio	p. 147
Questions pour guider l'organisation de mon projet	p. 155
Questions pour guider la réflexion sur mes pratiques	p. 156
adestions pour gainer la reflexion sur mes pratiques	p. 100
CINQUIEME PARTIE	
Instruments	p. 159
Journal de bord de l'enseignant	p. 160
Instrument d'observation avec propositions de questions-guide	·
pour l'observation d'activités et de tâches spécifiques	p. 163
Fiche alliance école-territoire	p. 164
	P
SIXIEME PARTIE	
La plateforme e-Twinning	p. 167
L'utilisation de la plateforme e-Twinning dans le projet STEP	
FICHE 1 : Groupe de jumelage électronique "Pédagogie de la citoyenneté et formation	
à la citoyenneté des enseignants : une alliance entre l'école et le territoire"	p. 169
Qu'est-ce que la platefrome e- Twinning ?	p. 169
Pourquoi travailler sur la plateforme e-Twinning ?	p. 170
FICHE 2 : Jumelage virtuel "Giochiamo insieme? Jouons ensemble ?"	p. 171
	4.0.0
Bibliographie, sitographie, approfondissements	p. 175
CREDITS	p. 179



PREMIERE PARTIE

Auto-réflexion sur ses propres représentations

Pour commencer...

Cette boîte à outils est le résultat du projet de recherche, intitulé *Pédagogie de la citoyenneté et formation des enseignants : une alliance entre l'école, le territoire et la communauté – STEP*, financé par la Communauté européenne en 2015. Les partenaires du projet étaient les universités de Milan Bicocca (chef de file), Alma Mater Studiorum Università de Bologne, d'Aix-Marseille, de Séville et de Locarno.

Le défi du projet était double : d'une part, à la suite d'un processus de recherche long et conjoint, la construction de cours didactiques capables d'intégrer systématiquement les thèmes de l'éducation à la citoyenneté, au patrimoine et au développement durable dans les écoles maternelles et élémentaires des différents pays concernés; d'autre part, la mise en œuvre de ces cours avec les enseignants impliqués dans le projet de recherche lui-même, avec un partage du projet entre les chercheurs des universités et les acteurs du territoire. Cette recherche complexe a conduit au présent Toolkit, qui se veut un outil permettant aux enseignants de concevoir des parcours intégrés d'éducation à la citoyenneté, au patrimoine et au développement durable conformément à la philosophie générale du projet qui consiste en une Recherche-Formation. Puisque la phase de Recherche-Formation prend comme première étape la formulation de bonnes questions, le lecteur trouvera ci-dessous quelques premières questions à partir desquelles commencer une réflexion personnelle.

'est-ce qu	e cela signifie	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	e?
'est-ce qu	e cela signifie	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	?
'est-ce qu	e cela signifie	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	??
'est-ce qu	e cela signifie	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	9?
'est-ce qu	e cela signific	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	9?
'est-ce qu	e cela signifie	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	·?
'est-ce qu	e cela signifie	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	?
'est-ce qu	e cela signifie	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	e?
'est-ce qu	e cela signific	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	.?
'est-ce qu	e cela signifie	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	?
'est-ce qu	e cela signifie	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	?
'est-ce qu	e cela signific	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	9.7
ı'est-ce qu	e cela signific	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	?
ı'est-ce qu	e cela signifie	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	?
ı'est-ce qu	e cela signifie	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	e?
ı'est-ce qu	e cela signific	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	.?
r'est-ce qu	e cela signific	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	?
ı'est-ce qu	e cela signific	e pour moi d	'éduquer au	ı patrimoine	?

Qu'est-ce que cela signifie pour moi d'éduquer à la citoyenneté active?

uestion du patrimoine p a citoyenneté active?	eut-elle être ramen	ée au thème de

Qu'est-ce que cela signifie pour moi d'éduquer au développement durable?

	ctive
omment la question du vivre ensemble peut-elle être liée à la questi éducation à la citoyenneté active?	on ac

Comment la question de l'environnement et du développement durable peut-



SECONDE PARTIE

Le projet STEP -School Territory Environment Pedagogy



Préambule

STEP est un partenariat stratégique Erasmus Plus 2015 pour l'éducation scolaire, qui a impliqué comme partenaires et membres du groupe de travail l'Université de Milan Bicocca, l'Université Alma Mater Studiorum de Bologne, l'Université d'Aix-Marseille, l'Université de Séville et l'Université SUPSI de Locarno. Le projet a également impliqué en tant que participants et acteurs actifs les formateurs d'enseignants, les coordinateurs pédagogiques, les acteurs de l'éducation informelle, les éducateurs sociaux locaux et les élèves des écoles maternelles et élémentaires. C'est précisément la pluralité des acteurs impliqués, relatifs au monde de l'Université, de l'Ecole et du Territoire avec des formations, des expériences, des rôles et des regards différents, qui a constitué la ressource principale et la richesse du projet. STEP est donc né du désir et de la nécessité de réfléchir et de discuter sur la formation et les expériences d'éducation à la citoyenneté active - dans une dimension européenne - pour la construction d'un vivre ensemble démocratique comme une opportunité de connaître, interpréter et valoriser l'environnement et le patrimoine environnant et de renforcer l'alliance entre l'école et le territoire. C'est en fait la conviction partagée des partenaires du projet qu'à partir de la conscience de faire partie d'un système et d'une histoire collective, il est possible de former des identités personnelles et originales capables d'agir pour contribuer à l'amélioration du monde.

Finalités

Le projet STEP a donc proposé d'établir un réseau transnational entre les institutions et les organismes chargés de la formation initiale et continue des enseignants afin de procéder, dans une perspective européenne, à un échange de connaissances, de compétences, de pratiques et d'approches novatrices en matière d'éducation à la citoyenneté active. En partant d'une comparaison entre les définitions mêmes de l'éducation à la citoyenneté, du patrimoine et du développement durable contenues dans les documents officiels de chaque pays, un programme transnational commun a été élaboré qui a inspiré l'expérimentation éducative ultérieure en vue d'une alliance entre l'école et le territoire.

Un autre objectif du projet était l'expérimentation commune et transnationale de la perspective de recherche définie comme Recherche-Formation, dans le but de faire émerger des réflexions, des méthodologies et des outils utiles pour orienter les pratiques éducatives et didactiques.

Objectifs

A la lumière des objectifs ci-dessus, le projet STEP a l'intention de développer les objectifs suivants :

• Construire un programme transnational d'éducation à la citoyenneté active qui intègre les dimensions de l'environnement et du développement durable, du vivre ensemble et du patrimoine matériel et immatériel ;

- Améliorer la qualité de la formation initiale et continue des enseignants (maternelle et élémentaire) et des formateurs d'enseignants;
- Mettre à l'essai et valider les stratégies de Recherche-Formation ;
- Promouvoir les échanges d'expériences et la recherche "sur le terrain" grâce à des méthodes d'apprentissage collaboratif et à l'utilisation des nouvelles technologies;
- Rendre actives les expérimentations pédagogiques dans les écoles maternelles et élémentaires entre l'école et le territoire selon une perspective transdisciplinaire;
- Valider et diffuser les résultats obtenus et les expérimentations sur le double plan - formation des enseignants et des écoliers - par le biais d'initiatives nationales et internationales.

Phases du projet : la genèse du Toolkit

1. La construction d'un curriculum transnational

(https://drive.google.com/drive/folders/0B0yMeWvkaoBrRjhHTHZpQ3hPMk0)

- Identification des sources officielles pour la formation initiale des enseignants et l'éducation au patrimoine et au développement durable dans chaque pays (documents d'orientation ministériels, programmes nationaux d'enseignement maternelle et élémentaire, programmes de formation initiale des enseignants, programmes locaux pour différentes matières, ateliers et stages) et de la méthodologie pour l'analyse comparative des contextes institutionnels de la formation des enseignants et des programmes scolaires nationaux;
- L'analyse de ces documents à travers 3 mots clés : Citoyenneté, Durabilité et Patrimoine, avec les thèmes correspondants, toujours dans une perspective éducative ;
- L'analyse approfondie des mots-clés ci-dessus pris en compte dans trois niveaux d'analyse, selon les lignes directrices partagées par l'équipe de recherche;
- A partir des données de recherche qui ont émergé, un curriculum transnational a été construit comme base commune sur laquelle commencer les expérimentations pédagogiques de la phase suivante.

2. Expérimentations pédagogiques méthodes et instruments

[https://drive.google.com/drive/folders/1_yE7njY2mywhXT1Xcjqjrx8Z9nxu75B5]

L'équipe a commencé une expérimentation didactique du curriculum transnational dans certaines écoles, avec la participation des différentes institutions du territoire, pour expérimenter des formes d'alliance entre l'école et le territoire. Le groupe a ensuite partagé un protocole de recherche commun entre chercheurs et enseignants, dans lequel les thèmes, les buts, les objectifs, les méthodologies, les rôles et les tâches de chacun, les méthodes de documentation et les outils d'observation et d'évaluation ont été explicités.

La méthodologie de recherche était celle de la Recherche-Formation, pour laquelle il convient de se référer à la troisième partie de ce Toolkit.

Les écoles suivantes ont été impliquées :

IT - Université de Milan Bicocca

- I.C. "A. Scarpa" (Milano), scuola primaria "A. Scarpa" : projet sur le thème de l'accueil et de l'inclusion dans la communauté.
- I.C. "IV Novembre" (Cornaredo Milano), scuola dell'infanzia "Don Sturzo" e scuola primaria "Dugnani" : projet sur le thème de la construction de l'identité de la citoyenneté à partir de la connaissance de son propre territoire.
- I.C. "Don Milani" (Vimercate Milano), scuola dell'infanzia "H. C. Andersen" : projet centré sur la comparaison et le partage des expériences sociales actives des enfants, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, sur l'établissement de relations de confiance et de valeurs de vivre ensemble dans un espace démocratique, solidaire et ouvert.

IT - Alma Mater Studiorum - Université de Bologne

- I.C. n.2 di San Lazzaro di Savena (Bologna), scuola primaria "Don Milani" e I.C. "Terre del Magnifico" di Cortemaggiore (Piacenza), scuola primaria di San Pietro in Cerro : projet sur la rue comme lieu de rencontre physique, émotionnelle et relationnelle.
- Scuola dell'infanzia "A. Negri" (Bologna) : projet sur les échanges intergénérationnels et la construction de réseaux sociaux dans le quartier.
- Scuola dell'infanzia "A. Marighetto" (Bologna) : projet sur l'identité de l'individu et le sens de la citoyenneté à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

FR - Université d'Aix-Marseille

- École elémentaire "La Salle" (Bouc-Bel-Air, Bouches-du-Rhône) : projet sur le thème de la citoyenneté à l'école et sur le territoire.
- École maternelle "Saint Just Centre" (Marseille, Bouches-du-Rhône) : Initiation à l'éco-citoyenneté avec une pédagogie interactive, projet en partenariat avec le Parc National des Calanques.
- École élémentaire "A. Camus" (Arles, Bouches-du-Rhône) : projet sur l'éco-citoyenneté, l'art et la culture.

ES - Université de Séville

- Centro de Educación Infantil y Primaria "F. García Lorca" (Siviglia) : projet de planification et de transformation de la cour de récréation de l'école.
- Centro de Educación Infantil y Primaria "P. Garfias" (Siviglia) : un projet sur le quartier, et en particulier sur un lieu de grand intérêt historique et littéraire, lié à l'identité du quartier, La Cantina dei Gatti.
- Centro de Educación Infantil y Primaria "Príncipe de Asturias" (Siviglia) : sur la responsabilité des enfants à l'égard des personnes âgées dans leur quartier.

CH - SUPSI Locarno

- Scuola dell'infanzia di Melano : projet sur le thème de l'eau.
- Scuola elementare di Melano : projet sur l'eau et les fossiles.
- Scuola elementare di Coldrerio: projet sur le paysage sonore.

3. Les études de cas

(https://drive.google.com/drive/folders/1229NbgBDhGXYG7WAnAm0WS2Cpnwt6_ux)

L'équipe de recherche a ensuite choisi certaines écoles pour réaliser des études de cas. La collecte des données a été réalisée au moyen d'une série d'outils (interviews, observations vidéo, journaux de bord, questionnaires, documentation du travail des enfants) développés par les partenaires. A la fin des expérimentations en classe, des critères et des indicateurs ont été identifiés pour l'analyse comparative et la rédaction du rapport qui a permis la création de ce Toolkit. En particulier, l'analyse et la comparaison des expériences nous a permis de mettre en évidence certains éléments sur le sujet, notamment les résultats de l'expérimentation en classe, les contenus et les pratiques de l'éducation à la citoyenneté active - intégrant l'éducation au vivre ensemble, à l'environnement et au patrimoine - ainsi que la formation des enseignants dans les différents pays, l'apprentissage des étudiants et, enfin, l'efficacité du modèle de recherche-formation.



TROISIEME PARTIE

La méthodologie de la Recherche-Formation (R-F)

La méthodologie de la Recherche-Formation (R-F)

Le R-F vise à promouvoir le professionnalisme des enseignants (et des opérateurs éducatifs au sein des établissements d'enseignement et des services de garde d'enfants) en mettant l'accent sur la relation et le dialogue entre enseignants et chercheurs, à la fois auteurs et acteurs du processus de recherche que l'on souhaite activer et mener. Les enseignants et les chercheurs assument différents rôles et fonctions, afin de construire une collaboration interinstitutionnelle fonctionnelle pour l'innovation scolaire.

La R-F fait partie de la recherche participative dans le but de transformer et d'innover dans la pratique pédagogique, à partir des contraintes et des ressources présentes dans le contexte de l'école et de la recherche. Cette particularité se concrétise dans l'approche démocratique et négociatrice du processus de recherche, en esquissant des mécanismes de formation ad hoc capables de faire de cette dernière une expérience significative, profonde et utile pour tous les participants.

La R-F est une méthodologie pour le développement professionnel des enseignants et pour la richesse et l'effectivité des résultats dans la réalité de l'éducation et de la formation. Les engagements que la communauté scientifique et les participants au projet de recherche STEP ont adoptés sont :

- Une explication claire de l'objectif de la recherche en termes de croissance et de développement du professionnalisme des enseignants directement concernés et un accent sur la documentation et l'analyse des effets des changements survenus;
- 2. La création d'un groupe de R-F comprenant des chercheurs et des enseignants, dans lequel les différents rôles des participants sont clairs et dans lequel les objectifs, les objets, les valeurs et les choix méthodologiques sont négociés et clarifiés ;
- 3. L'accent mis sur les spécificités des contextes institutionnels et non institutionnels dans lesquels s'effectue la R-F, qui s'inscrit dans toutes les phases de la recherche par une analyse des contraintes et des ressources qui s'y trouvent;
- 4. Une comparaison continue et systématique entre les participants à la recherche sur la documentation des résultats et des processus mis en œuvre dans les contextes scolaire et de formation ;
- 5. L'attention portée à l'impact réel des résultats scolaires, tant sur l'innovation éducative et didactique que sur la formation des enseignants.

Pourquoi serait-il intéressant pour un enseignant de participer à un projet de Recherche-Formation ?

La R-F n'intervient pas dans des contextes avec l'intention de transmettre de nouvelles connaissances en proposant d'en haut une connaissance qui risque d'être distante et stérile pour les participants, mais offre la possibilité de construire de nouveaux concepts à partir de l'expérience des enseignants. Par le dialogue ouvert, l'échange, la réflexion et la comparaison entre différents

points de vue (ceux des enseignants et des chercheurs), il est donc possible de passer d'un savoir situé et enraciné dans des contextes spécifiques à la possibilité d'identifier de nouvelles directions de sens capables d'orienter de nouvelles pratiques éducatives et didactiques, et de les décliner autrement dans de nouveaux contextes.

Pourquoi est-il important pour un chercheur de s'engager dans une recherche sur le terrain avec les enseignants ?

La R-F peut aider les praticiens (enseignants et éducateurs) à exprimer les connaissances implicites qui, autrement, risquent de rester latentes et silencieuses dans la vie quotidienne des services et des écoles. Grâce à l'utilisation d'outils spécifiques d'observation et de documentation, il est possible de faire émerger des significations, des réflexions, des pratiques et des actions qui, si elles sont décrites et partagées tant au sein du groupe de travail qu'avec la communauté au sens large, peuvent donner une nouvelle vigueur à l'intention éducative, à la planification pédagogico-didactique des services et des écoles. Ensemble, les enseignants, les éducateurs et les chercheurs peuvent se concentrer sur les compétences professionnelles qui sont écrasées par les rythmes pressants de la routine quotidienne.

Ensemble, ils peuvent développer des focales plus raffinées pour comprendre les enfants, l'école et la mission profonde de son mandat, en aidant à concevoir de nouvelles pratiques éducatives et didactiques originales, adaptées aux besoins des enfants, des jeunes et des familles d'aujourd'hui. De cette façon, il est possible de réinterpréter la théorie d'une manière différente, en lui donnant une fraîcheur, une conformité et une contemporanéité nouvelles.

Faire de la recherche-Formation peut alors signifier :

- Assumer et partager les responsabilités d'un processus inévitablement transformateur de son propre contexte éducatif et/ou scolaire ;
- S'impliquer de manière profonde ;
- Consacrer du temps et des ressources professionnelles et personnelles à la recherche ;
- Mettre en œuvre ses propres compétences professionnelles sur le sujet spécifique et ses compétences méta-réflexives dans un sens plus large ;
- Réviser ses propres connaissances, les problématiser, les repenser, les mettre à jour ;
- Avoir confiance dans le potentiel de la recherche, même lorsque la voie à suivre.
 - devient difficile:
- Participer à un projet dont l'intention est aussi politique.

En savoir plus sur la Recherche-Formation

- Centro di Ricerca Educativo sulla Professionalità Docente http://crespi.edu.unibo.it
- Asquini G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive.* Milano: Franco Angeli.
- Barrère A., Frétigné C. (2017), Recherche et formation, n°85.
 https://journals.openedition.org/rechercheformation/2799
- Bednarz, N., Desgagné, S. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les praticiens. Revue des sciences de l'éducation Vol.312, pp.245-258. https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n2-rse1040/012754ar/
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes. *Travailler*, Vol.4, pp.7-42.
- García Pérez, F.F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J. M. Escudero & A. Luis (Eds.). La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas (pp. 269-310). Barcelona: Octaedro.
- García Pérez, F.F., De Alba Fernández, N. & Navarro Medina, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. En B. Borghi, F. F. García Pérez & O. Moreno Fernández (Eds.). Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi (pp. 137-148). Bologna: Pàtron Editore.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, Vol.68, pp.37-60. http://www.redalyc.org/html/274/27419198003/
- Schenetti M., Guerra E. (2018) Educare alla cittadinanza attiva nei servizi per l'infanzia: insegnanti e ricercatori insieme per co-costruire il cambiamento. In C. Panciroli, (a cura di) Educare nella città. Percorsi didattici interdisciplinari. Milano: Franco Angeli.





QUATRIEME PARTIE

Les expérimentations



Les expérimentations

Préambule

Ci-dessous sont présentées sous forme de fiches d'information quelques expérimentations développées dans le cadre du projet STEP par les enfants et les enseignants impliqués. Les propositions ont été réparties selon le niveau de l'école (maternelle et élémentaire) et par pays.

Ces fiches, tout en se caractérisant et en se différenciant les unes des autres par thème, niveau d'éducation et pays d'origine, partagent la même idée de l'éducation à la citoyenneté active : engagement et implication active dans les problèmes de leur territoire et l'idée que la tâche de l'école n'est pas seulement d'éduquer les citoyens de demain, mais aussi les citoyens d'aujourd'hui dès le plus jeune âge.

Chaque fiche décrit, en présentant une séquence d'activités choisies parmi les grands axes du projet, les façons dont le groupe section / classe / école a approfondi un thème spécifique à partir de certaines conditions données qui ont caractérisé chaque étude de cas et caractérisé l'expérience elle-même.

Les séquences décrivent différentes approches pédagogiques : certaines présentent une approche "descriptive" prédominante, lorsque les activités sont principalement axées sur la description, la narration ou la transmission de contenus ; d'autres privilégient une approche essentiellement "analytique", c'est-à-dire mettant l'accent sur la création de relations, sur les processus de cause à effet ou sur la comparaison ; enfin, d'autres proposent une approche essentiellement "complexe", puisqu'elles tentent de relier tous les éléments du contexte et de les considérer comme un système dans son ensemble. Les trois approches, bien que significativement différentes les unes des autres, représentent toutes des approches pédagogiques précieuses pour aborder les différentes questions que pose l'éducation à la citoyenneté active. A la fin de chaque fiche, on trouvera des suggestions pratiques pour franchir de nouvelles étapes vers une approche plus complexe, sans oublier l'âge des enfants impliqués et le degré d'implication souhaité. A l'intérieur de chaque fiche, il est également possible d'identifier en profondeur les différentes dimensions du vivre ensemble, du patrimoine, de l'environnement et du développement durable et de comprendre si et comment elles se sont imbriquées et mutuellement soutenues.

A la fin de cette présentation, on pourra accéder à une section consacrée aux bonnes questions relatives à la mise en place de projets au sens large et à sa propre pratique. Ce sont des questions qui peuvent aider l'enseignant dans la réflexion sur l'étude de cas lue ou sur la conception de chemins nouveaux et originaux. L'intention qui guide cette partie est d'aider l'enseignant à considérer le Toolkit non seulement comme une "boîte à outils" utile dans sa vie quotidienne, mais aussi comme une opportunité pour développer sa pensée critique, ses capacités de réflexion et de méta-réflexion, en étant accompagné de questions capables d'extraire du contexte afin de toucher les éléments clés d'une bonne conception de projet.

Les expérimentations à l'école maternelle

ITALIE



Université de Milan Bicocca

Scuola dell'infanzia "Don Sturzo" - Istituto Comprensivo "IV Novembre", Cornaredo (MI)
Titre du projet : Jumelage créatif

http://www.creativetwinning.cloud/project/

Thème: Vivre ensemble, Environnement et Développement durable

1. Description du contexte de l'étude de cas

1.1 Contexte

Cornaredo est une municipalité italienne d'environ 20 500 habitants dans la ville métropolitaine de Milan, en Lombardie.

L'école est incluse dans l'Istituto Comprensivo IV Novembre http://www.icsvia4novembre.gov.it/).

L'école maternelle Sturzo, située dans le parc à la périphérie du village, se compose de cinq classes associées chacune avec une couleur. En plus des classes, il y a d'autres espaces, comme la salle de psychomotricité et d'activités musicales, les ateliers de peinture, d'anglais et de manipulation, la bibliothèque, le dortoir pour le repos des jeunes enfants et la cantine. Le bâtiment est également entouré d'un grand jardin rempli de jeux et d'attractions.

La Classe Bleue est hétérogène et composée de 23 enfants dont 11 sont âgés de 3 ans et 12 de 4 ans, parmi lesquels il y a un enfant atteint de troubles autistiques, qui est suivi à plein temps par un enseignant de soutien et un éducateur. Cette inclusion est encore difficile à certains moments, notamment dans la relation avec les pairs qu'il rejette souvent avec des gestes physiques. Il y a cinq enseignants pour la classe. Parmi les 23 enfants, il y en a 6 d'origine étrangère et précisément, 2 filles albanaises, 2 filles marocaines, une chinoise et une vénézuélienne. Les parents et les enfants comprennent bien et parlent très bien la langue italienne. Dans la classe il y a plusieurs espaces bien définis, auxquels les enfants peuvent accéder librement pour réaliser des activités de jeu libre, de lecture, de manipulation ou d'activités expressives. La majorité des enfants, petits et moyens, sont heureux de participer aux activités quotidiennes et s'y intéressent. Un groupe, cependant, a des difficultés à écouter et à être attentif, causant des problèmes. Il est donc nécessaire d'intervenir en insistant souvent sur le respect des différentes règles de conduite.

1.2 Temporalité

La proposition pédagogique fait partie d'un grand projet scolaire appelé Twinning Creat(t) ivo (Jumelage créatif). A ce stade, il n'y a qu'une séquence de trois activités d'environ une heure chacune.

- Activité 1 Réunion avec les experts de l'Association Humana : 1 heure.
- Activité 2 Représentation graphique de l'expérience : 1 heure.
- Activité 3 Apprendre à parler pour se sentir bien ensemble : 30 minutes.

1.3 Objectifs d'apprentissage

- Faire connaître les différentes réalités sociales et environnementales en développant un intérêt pour la défense des droits de l'homme.
- Sensibiliser les enfants à la solidarité.
- Communiquer son expérience d'une manière claire et compréhensible.
- Etre capable de saisir les différences culturelles ; reconnaître et accepter l'autre dans son identité et sa diversité.
- Apprendre à discuter en groupe, promouvoir les compétences sociales d'écoute.

1.4 Organisation du groupe et de la salle de classe

- Activité 1 : Les enfants sont disposés en cercle pour écouter l'expert.
- Activité 2 : les enfants sont installés aux différentes tables de la classe.
- Activité 3 : les enfants sont disposés en cercle sur un matelas

2. Activités développées pour aborder le thème

2.1 Dimension développée

Vivre ensemble - thème spécifique : solidarité et volontariat.

2.2 Description du type d'activité

Dans le cadre du projet de jumelage scolaire Creat(t) ivo, une réunion est prévue pour les enfants avec les volontaires de l'Association Humana pour présenter le pays du Malawi avec lequel l'école est jumelée. Les enfants réélaborent l'expérience à travers une représentation graphique, après quoi ils essaient de réfléchir ensemble sur le thème des droits à travers une discussion collective.

Rencontre avec des experts de l'Association Humana

L'expert a raconté une histoire simple pour présenter le village de Malawi, des photos montrant la vie des enfants du village et diverses expériences de volontariat ont été présentées. Le Malawi est situé sur la mappemonde.

Représentation graphique de l'expérience

Après la rencontre avec les volontaires, l'enseignant demande aux enfants de représenter graphiquement l'image qui les a le plus impressionnés et de la commenter. L'enseignant transcrit les mots des enfants sur les dessins.



Apprendre à parler pour être bien ensemble

Après la rencontre avec les volontaires et après avoir discuté avec les enfants de ce qui les a affectés dans les photos montrées, une discussion est organisée avec eux sur ce que sont les droits. Ce dialogue a été mené conjointement par l'enseignant et un tuteur qui a coordonné le stage du cours de licence en sciences de l'enseignement primaire, avec le double objectif, d'une part, de problématiser la question des droits avec les enfants, de soutenir la construction d'un raisonnement collectif et, d'autre part, d'expérimenter une conduite de la discussion qui peut encourager l'écoute des différents participants et le respect du temps de parole.



2.3 Le rôle de l'enseignant

L'éducation à la citoyenneté a pour l'enseignant, d'une part, l'objectif principal de respecter les règles du vivre ensemble dans l'école et, d'autre part, comme on peut le déduire de l'adhésion enthousiaste au projet Humana, une référence précise dans les questions liées aux actions de solidarité et de charité, en passant par la connaissance des situations des pays en développement marqués par l'extrême pauvreté et les conflits. L'enseignant intervient souvent pour réguler le cours de l'action pédagogique. La plupart du temps, il met en œuvre des interventions correctives ou des interventions sous forme de question de l'enseignant - réponse de l'enfant - rétroaction de l'enseignant.

Pendant le déroulement du projet, grâce à l'expérience de co-animation avec le tuteur coordinateur du stage, il y a eu une transformation de la relation de l'enseignant avec les enfants et une tentative de changer ses pratiques de communication en classe, en équilibrant l'attitude réglementaire, vers une plus grande écoute du point de vue des enfants.

2.4 Le rôle des enfants

Les enfants dans la première phase sont principalement des auditeurs. Leur implication concerne principalement la production de dessins, parfois uniquement des cartes de couleurs, ou des thèmes abordés au cours des activités. Ils sont donc principalement informés de l'avancement du projet, parfois des rôles leur sont assignés. Dans le débat sur ce que sont les droits, ils sont considérés comme de véritables partenaires à qui une question problématique est posée.

Les enfants répondent à leur tour d'une manière authentique en présentant leurs idées et représentations de ce que sont leurs droits et ce qu'ils font, en se référant à leur expérience et en respectant les tournures de la parole dans le dialogue.

2.5 Exemples de matériel produit

Transcription de la discussion avec les enfants après la rencontre avec les volontaires (activité 2) :

Ens: et les photos que nous avons vues?

Francis: ces photos étaient tristes.

Ens : pourquoi étaient-elles triste Francis ?

Francis: parce que ces enfants n'étaient pas comme nous.

Samuel : c'est vrai ! Dans l'école, il n'y avait pas de bancs, pas de chaises, pas de jouets, pas de tables pour écrire et dessiner, et les enfants devaient s'asseoir par terre.

Elisa : l'école n'a même pas de toit ou de mur.

Giulia : les maisons ont un toit de paille et il y a des pierres près d'elles, mais elles ne sont pas aussi belles que les nôtres.

Riccardo : et puis les enfants doivent s'occuper de leurs petits frères et les porter sur leurs épaules.

Emanuela : les enfants doivent aller chercher de l'eau au puits avec des seaux sur la tête pour pouvoir boire.

Samuele : le puits est loin, c'est à une demi-heure.

James : j'ai de l'eau dans ma bouteille.

Sara : les enfants vont aussi travailler dans les champs au lieu d'aller à l'école et de jouer.

Leonardo : leurs jeux ne sont pas comme les nôtres, ils jouent avec des bouchons.

Simone : c'est vrai ! Nous avons beaucoup de jeux beaux et colorés, les pauvres n'ont que les bouchons.

Elisabeth : leurs vêtements ne sont pas beaux et ils n'ont même pas de chaus-

sures, mais leurs pieds sont nus.

Samuel et Safiria : mais ils sont toujours ensemble ! Ce sont des amis, tout le monde sourit et ils sont heureux.



Articles pour enfants (activité 2).



Dessins des enfants avec transcription du procès-verbal par l'enseignant (activité 2)

Transcription d'une partie de la discussion qui a eu lieu (activité 3) :

Coordinateur tuteur : Je suis venu vous voir parce que je sais que vous êtes des experts en droits et j'aimerais que vous m'aidiez un peu...

Samuele : oui je me souviens de tous les droits

Riccardo : ça ne risque pas...

Ens : non, ce sont les règles, les droits sont ceux... que tous les enfants ont le droit d'avoir quelque chose.

Francesco: ils doivent boire, manger, prendre soin de tous.

Samuele : ils doivent avoir des familles, ne doivent pas avoir été abandonnés.

Tuteur - Organisateur : mais qu'est-ce que cela signifie d'avoir un droit ?

Francesco: un droit signifie que personne n'a rien.

Riccardo : aussi un réfrigérateur, de la nourriture, même des chaises.

Sara : nous avons les jeux

Elisabeth: cela signifie prendre soin de tous les enfants malades.

Emanuela : un jour, le médecin m'a soigné.

Simone: les droits sont utiles pour tout le monde, pour que les enfants soient grands, bons...

Samuele : ils doivent aller à l'école, il doit y avoir des jeux, des fleurs, de la nourriture et une cuisine.

Tuteur organisateur : mais qui a décidé de ces droits ?

Samuele : un magicien



Dessin des enfants après la discussion et la transcription du procès-verbal de l'enfant (Activité 3)

"Les enfants ont besoin de beaucoup de choses, sinon ils ne vont pas très bien..." Samuel

3. Méthdologie, outils et matériaux utilisés

- Activité 1 : réunion avec l'expert, photographies, cartes de l'Afrique et de l'Italie.
- Activité 2 : travail individuel, outils : feuilles, marqueurs.
- Tâche 3 : Dialoque de groupe, enregistreur.

4. Potentialités/difficultés

4.1 Aspects positifs de la séquence d'activités

L'enseignante, avec une approche initialement très traditionnelle, proposait toujours la même séquence dans la conception : explication et activité

mécanique (compilation de cartes) ou activité créative (dessin) pour vérifier l'atteinte des objectifs qu'elle s'était fixée.

L'apprentissage est principalement basé sur la mémorisation et l'analyse qui a lieu à travers une pluralité de langages, la plupart du temps créatifs.

L'introduction d'un moment ouvert de discussion avec les enfants et la suggestion de l'utiliser comme un point de départ ont produit chez l'enseignante un désir de transformation, un changement de perspective. En analysant les observations vidéo de ses propres activités et la discussion qu'elle a co-dirigée avec le tuteur coordinateur du stage, l'enseignante se concentre sur la qualité de la vie en classe et les relations entre elle et le groupe.

4.2 Difficultés

L'une des difficultés de l'enseignante était de limiter les interventions sur les règles de vie et de laisser de la place aux idées des enfants. De la parole de l'enseignant émerge la difficulté d'enseigner les bases conceptuelles du vivre ensemble et de la socialisation dans sa classe, en raison aussi d'une mauvaise habitude des enfants à parler et à s'agiter sans s'impliquer dans des activités. L'enseignante se pose des questions sur la manière de mener le dialogue avec les enfants avec l'intention de poursuivre dans une attitude plus ouverte et démocratique. Une autre difficulté fondamentale soulignée par l'enseignante est le manque de soutien des collègues de l'école, pas nécessairement dans la réalisation des activités, mais surtout dans le partage du projet : " J'ai été mauvaise pour les autres collègues, parce que (....) personne ne m'a jamais dit : 'voyons un peu ce que tu as fait... tu as aimé ? Quelle était ta méthode, parlons-en' ".

4.3 Possibilités

L'attention de l'enseignant est centrée sur le développement des compétences de base, linguistiques, communicatives, mémorielles, attentionnelles et perceptives, en ce qui concerne le développement des compétences sociales, elle se réfère principalement à celles liées à la capacité d'écouter, de se souvenir de l'information et de la traiter, par le langage verbal ou graphique. Les possibilités résident dans le travail quotidien sur le développement des compétences communicatives et coopératives des enfants, la planification des discussions sur les questions problématiques et sensorielles, la valorisation des contributions des enfants et leur orientation dans le respect de leur tour de parole et de l'écoute mutuelle.

5. Alliance entre l'école et le territoire

La relation avec le territoire se réalise à travers la connaissance d'une réalité lointaine pour les enfants, celle du Malawi. Il a ensuite été décidé de faire connaître, à travers la présentation de quelques volontaires, l'histoire et la vie d'un pays en voie de développement, marqué par l'extrême pauvreté.

Il s'agit d'un territoire de dimension globale plutôt que locale, qui entre dans la

classe à travers la figure d'un expert. C'est donc une expérience proposée par l'association Humana que les enfants s'approprient à travers une production graphique et picturale, demandée par l'enseignante.

Nous nous référons ensuite au territoire dans une dimension globale, qui entre dans la classe à travers la figure d'un expert, puis se répercute sur le local à partir des similitudes et des différences explicites avec les expériences de vie des enfants eux-mêmes.



Scuola dell'infanzia "H. C. Andersen" – Istituto Comprensivo "Don Milani", Vimercate (MI)

Titre du projet : Cher Maire, le panneau dit de ne pas écrire sur les arbres !

Thèmes : Environnement, développement durable et vivre ensemble

1. Description du contexte de l'étude de cas

1.1 Contexte

Le jardin d'enfants Andersen fait partie de l'Institut compréhensif Don Milani, créé au cours de l'année scolaire 2012-2013

(http://www.icdonmilanivimercate.gov.it/).

L'école est située dans la municipalité de Vimercate (MB)

[http://www.comune.vimercate.mb.it/visitare-vimercate.html#.
WykmGKeHK00.]

La ville de Vimercate se caractérise par un patrimoine artistique et culturel remarquable, dont le MUST, Musée du territoire

(http://www.museomust.it/drupal/), et le Palazzo Trotti, siège de la Municipalité (http://www.comune.vimercate.mb.it/tour/newindex.php).

Le MUST est un musée qui rassemble les témoignages culturels de l'histoire du territoire vimercatéen, depuis les plus anciennes civilisations qui l'habitaient jusqu'à la société contemporaine. Le Palais Trotti est l'Hôtel de Ville depuis 1862, à l'origine résidence privée datant du XVIIIe siècle, et conserve des fresques sur un thème légendaire.

L'étude de cas portait sur la classe des coquillages de l'école maternelle d'Andersen.

Cette section est composée de 29 enfants (17 garçons et 10 filles), répartis en deux groupes d'âge : 14 enfants du groupe "grand", âgés de 5 ans, et 13 enfants du groupe "petit", âgés de trois ans ou proches de l'âge de 3 ans. Il n'y a pas d'élèves porteurs de handicap. Il y a une fille diabétique insulino-dépendante qui est assistée pour l'injection quotidienne par une infirmière. Cette situation est considérée comme courante par le reste de la classe, qui est au courant des procédures de mesure de la glycémie qui affectent la jeune fille, qui gère cette activité de manière indépendante en lui donnant un caractère ludique et en impliquant ses camarades de classe en tant que pairs compétents.

Il y a quatre enfants d'autres pays avec des origines linguistiques différentes

et des situations familiales bilingues. Deux d'entre eux ont d'importantes difficultés linguistiques.

1.2 Temporalité

10 heures au total, 2 heures par module. Le parcours s'est déroulé sur une période d'environ deux mois, en parallèle avec d'autres questions, en renouant des liens entre les réunions avec les discussions et ce qui a été fait et réfléchi précédemment à travers des photos et des relectures de protocoles de conversation.

1.3 Objectifs d'apprentissage

- Faciliter la représentation par les enfants de leur ville, les rendre conscients des principaux éléments de son patrimoine et de son territoire.
- Identifier quelques points de référence sur le territoire local à travers des expériences exploratoires ;
- Renforcer la réflexion des enfants sur l'utilité des règles dans une communauté locale;
- Promouvoir la pensée critique dans le choix des causes et des effets sur le thème de la protection de l'environnement
- Soutenir la formulation de questions critiques sur le rôle décisionnel des citoyens et du maire;
- Promouvoir la conceptualisation du vote démocratique sur la base de l'expérience active.

1.4 Organisation du groupe et de la salle de classe

- Activité 1 : activités en grand groupe, disposition des enfants en cercle, petits groupes et activités individuelles en classe;
- Activité 2 : activité en grand groupe, disposition des enfants en cercle, et activité réalisée en dehors de l'école, dans l'espace urbain,
- Activité 3 : Activités en grand groupe, disposition des enfants en cercle, petits groupes et activités individuelles dans la salle de classe.
- Activités 4 et 5 : activités en grand groupe au Palazzo Trotti, Mairie.

2. Activités menées pour aborder le thème

2.1 Dimensions développées et thème spécifique

Développement durable et vivre ensemble - thème spécifique : sens des règles, respect du patrimoine naturel et culturel de la ville de Vimercate, choix démocratique et partagé de mesures pour la communauté.

2.2 Description des activités

Les enfants découvrent le territoire dans lequel ils vivent, au cours d'une sortie, leur attention est captée par certains éléments négatifs : excréments de chiens, déchets dans les prés, écrits sur les murs. Les enfants décident alors de créer des affiches destinées à la communauté pour assurer la durabilité

et le respect du patrimoine culturel et naturel de la ville de Vimercate. Ces indications seront ensuite présentées par les enfants au maire du pays.

Que sais-je de Vimercate? Allons le voir!

Les enfants comparent leurs connaissances du territoire de Vimercate en classe, racontant et représentant sous la forme d'un dessin ce que chacun pense être intéressant à découvrir ensemble (les ruelles étroites de la vieille ville, l'ancien pont médiéval de San Rocco, la maison de la grand-mère,...). Ils dessinent ensuite leurs plans de ville en petits groupes.

En préparation de la sortie sur le territoire, ils sont impliqués par l'enseignant dans une discussion sur ce qu'ils doivent faire pour devenir explorateurs, ce qu'ils doivent emporter avec eux pour recueillir des indices et des données (carnet de notes, crayon, marqueur, appareil photo, sac,...). Ils décident des rôles et responsabilités de chacun afin de ne pas gaspiller leur énergie et et d'être des observateurs attentifs.

Découverte du territoire de Vimercate!

Les enfants explorent les environs de l'école. Leurs commentaires portent sur les affiches, les plaques minéralogiques et les numéros de maison. En particulier, l'attention des enfants est captée par des éléments négatifs tels que : excréments de chiens, déchets dans les prés, écrits sur les murs. Ils photographient et recueillent des indices pour en discuter plus tard en classe.

Qu'avons-nous vu ? Pensons à nouveau ensemble!

Les enfants retravaillent les éléments critiques qui ont émergé lors de leur visite exploratoire et identifient, avec l'accompagnement de l'enseignant, la nécessité de formuler des règles pour le respect de l'environnement à faire connaître à la communauté par le biais d'affiches. Après avoir discuté des caractéristiques nécessaires (forme, couleur, message, destinataires), les enfants, en petits groupes, créent des dessins, accompagnés d'une brève explication, pour diffuser des comportements qui invitent à un développement durable.

Que pouvons-nous faire?

Suite à la préparation des panneaux, le groupe d'enfants propose une rencontre avec le maire qui est, d'après eux, garant du respect du territoire de Vimercato, au siège de la Ville, pour l'informer des transgressions observées. Leur intention est d'aider le maire à protéger le caractère durable du territoire par le biais de pancartes faites et rassemblées dans un livre afin de sensibiliser la communauté aux actions positives envers le territoire.





Allons parler au maire!

Les enfants vont voir le maire pour partager leurs idées. Dans la discussion avec le maire, les enfants demandent également quel est son rôle dans le processus de prise de décision et sont informés de la présence de conseillers municipaux avec lesquels le premier citoyen partage les décisions de manière démocratique. Les enfants sont impliqués dans une simulation de vote majoritaire afin de décider quel type de jeu il serait utile d'insérer dans le parc de la ville (toboggan ou balançoire).

2.3 Le rôle de l'enseignant

L'enseignant conçoit des situations d'exploration du territoire avec les enfants, les prépare à la sortie en discutant avec eux des rôles possibles (le dessinateur, le photographe, le greffier, le collecteur d'indices,...) et les invite à observer attentivement en vue d'une discussion ultérieure dans la classe. Dans la classe avec les enfants, il utilise la discussion pour réélaborer l'expérience avec le matériel recueilli et travailler sur des questions critiques, relancer leurs interventions et adopter une attitude non critique. Il invite les enfants à formuler des hypothèses concernant les règles pertinentes pour la durabilité et la protection du patrimoine naturel et artificiel. Il accompagne la discussion des enfants dans l'identification de la figure institutionnelle vers qui diriger leurs propositions. Il planifie et organise avec l'institution municipale la rencontre avec le maire.

2.4 Le rôle des enfants

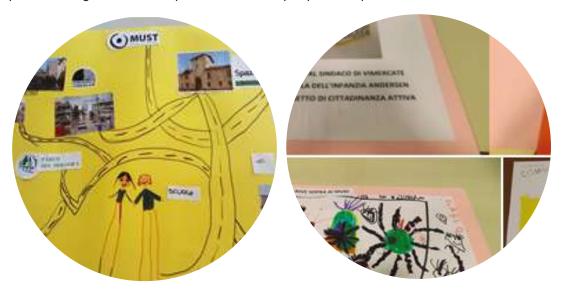
Les enfants sont les acteurs d'une expérience de citoyenneté active dans l'élaboration de certaines propositions pour améliorer le bien-être collectif de leur municipalité. Observant le territoire, ils détectent quelques points critiques et élaborent, à partir de la comparaison de leurs idées, un livre de propositions pour le bénéfice de tous. Lors d'une réunion à l'Hôtel de Ville, ils remettent le livre au maire, lui demandant d'en tenir compte lors de l'élaboration des règles avec ses conseillers municipaux. Les enfants font l'expérience d'un niveau participatif complexe, découvrant que les règles

doivent être utiles et, pour être compréhensibles, doivent être discutées collectivement. Le groupe a la possibilité de tester activement un processus de prise de décision démocratique, en exprimant une préférence, en analysant le nombre de propositions majoritaires et en posant des questions actives afin de comprendre les mécanismes structurels du vote.

2.5 Exemples de matériel produit

La carte de la ville de Vimercate visitée par les enfants (Activité 1).

Ci-dessous quelques pages du livre de règles illustrées avec une dédicace d'enfants au maire. Les descriptions des règles exprimées ont été transcrites par l'enseignant telles qu'elles ont été proposées par les enfants (Activité 3).



3. Méthodologie, outils et matériaux utilisés

- Activité 1 : Discussion guidée en grand groupe sur les éléments caractéristiques de la ville de Vimercate, brainstorming afin d'identifier les lieux connus et les rôles à assigner pour l'exploration sur le terrain. Matériel de réalisation de dessins, reliure pour faire un livre.
- Utilisation d'une caméra et d'un projecteur.
- Activité 2 : Activité exploratoire du territoire entourant l'école avec des outils d'observation.
- Activité 3 : Retour sur l'expérience en classe. Discussion guidée sur les aspects critiques observés par les enfants et partage des propositions d'amélioration à écrire dans un livre pour le maire. Matériel pour la réalisation de dessins à mettre dans le livre. Utilisation d'une caméra et d'un projecteur.
- Action 4 : Simulation par l'expérimentation active avec vote à la majorité.

4. Potentialités/difficultés

4.1 Aspects positifs de la séquence d'activités

La séquence d'activités a permis aux enfants de développer de manière autonome une pensée critique, de plus en plus complexe et participative, à partir d'une d'exploration spontanée. En commençant par une visite sur le

territoire, au cours de laquelle les enfants ont insisté sur le problème de la transgression et sur celui des règles du vivre ensemble et de protection du patrimoine historique présent sur leur propre territoire, les enfants se sont retrouvés à discuter de la nécessité de règles pour la communauté. Un autre aspect positif est l'ouverture d'opportunités continues de problématisation et de dialogue avec les enfants, véhiculant l'idée qu'aucune opinion ou décision n'est meilleure qu'une autre, mais que des voies peuvent toujours être ouvertes pour négocier des idées, enrichissant la pluralité des points de vue. Les enfants, grâce à la discussion constante en grand groupe et aux demandes de relance de l'enseignant, ont pu construire une idée de règles communautaires utiles et partagées, voire analyser le rôle de la personne qui, avec les conseillers municipaux, a la responsabilité de délibérer et de protéger les règles au niveau local : le maire. Une étape importante a eu lieu lorsque les enfants ont mûri et ont eu l'occasion de proposer au maire les règles identifiées par le groupe, en expérimentant une expérience participative dans la vie communale afin de protéger un patrimoine naturel et culturel perçu comme leur propre patrimoine. Les enfants ont demandé au maire comment il pouvait décider lui-même des règles à appliquer dans la ville, une véritable curiosité qui a été soutenue par le professeur et qui, grâce à la visite de la ville, a trouvé une réponse. La présence d'une table semi-circulaire a immédiatement suggéré un processus décisionnel collectif, permettant aux enfants de dépasser la vision superficielle d'un leader absolu de la municipalité, tout comme les portraits des maires du passé ont introduit l'idée d'éligibilité par les citoyens et non d'une position à vie. Par conséquent, les principaux éléments qui ont permis le passage d'une perspective informative à une perspective complexe ont été : la discussion guidée, les expériences actives sur le territoire, la rencontre avec les protagonistes (le maire), l'élaboration d'un projet marquant.

4.2 Difficultés

Ici, les opérateurs du territoire et le maire se sont montrés disposés à coplanifier un moment de rencontre et de discussion sur les thèmes proposés par les enfants, cet élément peut représenter une difficulté organisationnelle pour le développement du projet dans un autre contexte.

4.3 Possibilités

Étendre le réseau d'institutions de la région pour inclure d'autres organismes de protection du patrimoine culturel et historique, tels que MUST, Musée du Territoire de Vimercate, où les enfants sont allés pour une visite. L'itinéraire se prête à de nombreuses possibilités éducatives et à d'autres objectifs, comme dans le cas du lien avec MUST, grâce auquel les enfants ont pu effectuer une visite guidée offerte aux familles et aux camarades de classe de trois ans, au cours de laquelle ils ont exposé ce qu'ils avaient découvert et appris dans le musée sur l'histoire et la culture de leur territoire, en exprimant des compétences sociales, linguistiques et organisationnelles complexes enracinées dans le contexte local.

5. Alliance entre l'école et le territoire

Ici, il y a eu une alliance entre l'école et le territoire, car l'enseignant effectue une planification participative des activités et des résultats avec les institutions. Le maire a été activement impliqué, ne se limitant pas à un rôle centré sur la visite du Palazzo Trotti, mais développant une collaboration précieuse qui a vu le premier citoyen comme un interlocuteur pour les enfants, éducateur, lorsqu'il leur a demandé de simuler un vote majoritaire. Les enfants ont pu intégrer les informations reçues sur le territoire de Vimercato, les histoires provenant des familles avec des observations directes, partagées avec le groupe, ce qui a ensuite initié la construction de leur propre culture du territoire. A partir de la détection des problèmes critiques dans la zone, ils en sont venus à formuler consciemment et de manière responsable, des propositions structurées et motivées pour le changement et les actions d'amélioration possibles, jouant ainsi un rôle actif au sein de la communauté.

Alma Mater Studiorum - Université de Bologne



Scuola dell'infanzia "A. Negri", Bologne

Titre du projet : Des racines pour grandir : la rencontre entre passé et futur. Construire des relations sur le territoire d'appartenance Thèmes : Patrimoine, Environnement et développement durable, Vivre ensemble

1. Description du contexte de l'étude de cas

1.1 Contexte

L'école maternelle "Ada Negri" est une école municipale de Bologne, située dans le quartier San Donato-San Vitale, zone Pilastro. L'école, comme les autres services de l'enfance de la Municipalité de Bologne, fonde sa conception sur deux documents : le "Manifeste pédagogique et lignes directrices" [http://iesbologna.it/wp-content/uploads/2015/09/Manifesto-e-linee-guida.pdf], et la "Charte des services éducatifs municipaux et des écoles maternelles" [http://iesbologna.it/wp-content/uploads/2016/06/20160721-CdS-IES-06.pdf]). En 2016, l'école a participé au projet "Pilastro 2016" promu par la Municipalité de Bologne, dont l'objectif était de réaménager le quartier pour lui donner un nouveau visage et offrir aux citoyens un endroit agréable pour cultiver le bien-être de l'individu et de la communauté. Les résultats de ce projet ont attiré l'attention de l'établissement scolaire sur la nécessité de valoriser les relations avec et entre les familles qui le fréquentent, et les relations intergénérationnelles que les enfants vivent au quotidien.

L'école maternelle "Ada Negri" abrite trois sections homogènes pour un total d'environ 75 enfants. Le personnel se compose d'un total de 12 adultes dont 6 enseignants partagés, 1 enseignant de soutien, 3 éducateurs et 2 membres du personnel scolaire.

La séquence d'activités présentée ici se réfère à une expérimentation menée dans la section des 4 ans, composée de 25 enfants et travaillant avec 3 enseignants, dont 1 d'entre eux soutient en plus de l'appui du personnel scolaire.

1.2 Temporalité

La séquence d'activités présentée ici fait partie d'un projet plus vaste mené par les enfants et les enseignants de la section intitulée *Des racines pour grandir : la rencontre entre le passé et le futur.* La construction des relations sur le territoire auquel la classe appartient, elle s'est déroulée sur une période d'environ 6 mois.

En particulier :

- La première activité, Professions des parents, a été divisée en plusieurs réunions et comprenait des expériences d'environ 1 heure chacune ;
- La deuxième activité, Rencontres avec les grands-parents, divisée en plusieurs rencontres comme la précédente, comprenait des expériences d'environ 1 heure ;
- La troisième activité, l'Échange avec le territoire, est divisée en plusieurs visites sur le territoire auquel l'école appartient, et comprend des expériences d'une durée d'environ 3 heures.

1.3 Objectifs d'apprentissage

Le projet global découle de l'intersection de deux facteurs importants : d'une part, la nécessité de construire une expérimentation didactique et éducative cohérente avec les trois dimensions identifiées par le projet STEP ; d'autre part, le besoin essentiel d'observer et d'écouter les intérêts et les questions des enfants pour penser un projet enraciné dans l'identité du groupe de la classe.

Les objectifs éducatifs du projet sont les suivants :

- Sensibilisation, connaissance et amélioration des relations qui recoupent la vie quotidienne des filles et des garçons;
- Redécouverte des relations intergénérationnelles par la connaissance des métiers et des traditions du présent et du passé;
- Éduquer à la citoyenneté active en développant une sensibilité aux relations et au contexte dans lequel on vit, et en promouvant un sentiment d'identité, d'appartenance et de participation à la vie de la communauté.

1.4 Organisation du groupe et de la salle de classe

Les activités ont tendance à avoir lieu à l'intérieur de la classe. Les enfants sont assis en groupe autour des tables pour former un grand cercle. Pendant les échanges avec le territoire, l'activité didactique s'adresse principalement au grand groupe.

2. Activités menées pour aborder le thème

2.1 Dimensions développées et thème spécifique

Dans le cadre de ce projet, les dimensions du patrimoine, du vivre ensemble et de l'environnement se sont mutuellement nourries, apportant mutuellement de nouvelles suggestions et des relances continues. Dans cette séquence en particulier, les dimensions de la citoyenneté active ont été développées à travers le thème des relations intergénérationnelles.

2.2 Description du type d'activité

Professions des parents

Les enseignants organisent une série de rencontres avec les parents, d'une durée d'environ une heure chacune, au cours desquelles ils présentent leur profession ou leur métier au groupe-classe. L'invité montre aux enfants les outils de leur métier et propose également des démonstrations pratiques.

En particulier, l'activité choisie concerne une rencontre avec un père maçon. L'enseignant présente les enfants au parent qui, lors de la réunion, procède à une petite rénovation de l'école.

Rencontres avec les grands-parents

En plus des rencontres avec les parents, les enseignants organisent des visites supplémentaires pour le groupe-classe. Ils invitent certains grands-parents dans le but de montrer le professionnalisme et les pratiques du passé.

En particulier, l'activité choisie concerne la rencontre d'une grand-mère couturière.

L'invitée prépare quelques outils du métier sur les tables : machine à coudre, dés à coudre, aiguilles, bobines de fils colorés, ciseaux, tissus de différentes tailles, mètre. Elle présente ensuite tous les instruments placés sur la table, les montrant en les nommant et en déclarant leur fonction. La grand-mère propose une démonstration pratique : la création d'une robe pour une poupée de la classe

Echange avec le territoire

Les enseignants organisent une excursion dans le territoire au "Musée de la civilisation paysanne" de Bentivoglio (BO) (http://www.museociviltacontadina.bo.it). Le groupe utilise un bus public pour se rendre au musée. Le guide accueille les enfants et les emmène visiter les pièces qui composent le bâtiment. Le guide montre aux enfants les différents objets (par exemple : la laine, la paille, le maïs et l'orge) qui caractérisent chaque environnement.

2.3 Le rôle de l'enseignant

Dans la première activité, les enseignants stimulent une première conversation dans un grand groupe en consultant en particulier la fille du père accueilli. Ils soutiennent le père en montrant du matériel aux enfants et en posant des questions, ils essaient de stimuler l'attention du groupe en essayant de faire le lien entre ce que les enfants observent et leurs connaissances antérieures. Dans la deuxième activité, les enseignants présentent l'invitée et se posent en

observateurs de l'expérience présentée, ils essaient, à travers des questions, de stimuler le thème ("Qui a déjà vu coudre ?", "Savez-vous ce que cela signifie coudre ?). Dans la troisième activité, avant la visite, les enseignants présentent le musée aux enfants en essayant de stimuler leur curiosité. Pendant la sortie, les enseignants confient la gestion du groupe d'enfants et la transmission du contenu au guide.

2.4 Le rôle des enfants

Au cours de la première activité, les enfants sont informés de l'ensemble du projet et des visites qu'ils effectueront. Ils observent et participent aux présentations avec curiosité et intérêt. Dans le second, les enfants sont informés de l'ensemble du projet. Ils interviennent spontanément et de manière autonome. Par rapport à ce qui se passe, ce sont des observateurs. Dans la dernière activité, les enfants sont informés de l'ensemble du projet. Ils écoutent, sont curieux et posent spontanément des questions. À la fin de la visite, ils ont l'occasion d'interagir avec une partie du matériel du Musée.

2.5 Exemple de matériel produit



Figures 1 et 2 Moments de rencontre avec le père maçon



Figure 3 Documentation de l'expérience



Figure 4 Documentation de la visite du Musée des civilisations rurales

3. Méthodologie, outils et matériaux utilisés

Les méthodologies choisies pour ces expériences sont la rencontre avec des experts, la visite du territoire et le travail en grand groupe. Les outils didactiques choisis sont : l'appareil photo et la caméra vidéo pour la documentation. Les matériaux utilisés sont des outils apportés par les invités ou montrés par des experts externes.

4. Potentialités/difficultés

4.1 Aspect positif de cette séquence

La séquence montre comment en suivant le fil rouge de l'échange intergénérationnel, il est possible d'accompagner les enfants dans des chemins et des expériences entre l'intérieur et l'extérieur, transformant l'école en un carrefour de compétences, de regards et d'histoires. En particulier, la séquence a des potentialités importantes : la collaboration avec les familles qui favorise l'ouverture de l'école vers l'extérieur et l'implication de ces dernières dans la construction de parcours éducatifs significatifs ; l'échange intergénérationnel qui encourage un échange de connaissances entre différents acteurs et maintient vivante la relation entre le passé et le présent ; enfin, l'échange intense avec le territoire comme une relation de réciprocité entre différents sujets appartenant au même territoire.

4.2 Difficultés

Les difficultés que rencontre cette séquence sont la nécessité de se coordonner avec des personnes ayant des compétences différentes qui ont parfois du mal à communiquer avec les besoins et les intérêts des enfants ; la nécessité de traduire ces activités en expériences actives et engageantes pour les enfants.

4.3 Possibilités

La séquence d'activités suivante contient des changements possibles qui peuvent être utilisés pour encourager la participation des enfants :

L'activité liée aux métiers parentaux peut être modifiée, par exemple :

- Planifier l'activité de manière partagée lors d'une réunion préparatoire avec le parent invité, en accordant plus d'attention à l'implication des enfants ;
- Proposer un cours dialogué et ludique qui permet aux enfants d'intervenir spontanément;
- Faire de cette rencontre une occasion de parler de sujets qui passent par une profession particulière et qui, dans différentes mesures, ont trait à la vie quotidienne des enfants.

L'activité avec les grands-parents peut être modifiée, par exemple :

- Commencer l'activité à partir des expériences des enfants pour découvrir ce qu'ils savent, savent faire ou connaissent du thème de la rencontre;
- Impliquer concrètement les enfants, en leur fournissant les temps, les espaces et les outils pour expérimenter de manière autonome ;

 Permettre aux enfants d'agir activement sur le territoire naturel à leur disposition.

L'activité liée aux sorties sur le territoire peut être modifiée, par exemple :

- Favoriser la dimension informelle dans les échanges spontanés entre les participants;
- Favoriser une confrontation entre les sujets présents sur la base des éléments communs :
- Re-travailler a posteriori la sortie comme une visite pour connaître le quartier.

En général, cette séquence nous offre la possibilité d'affirmer que pour modifier significativement la même expérience en la rendant plus interactive et participative, nous devons réfléchir plus précisément sur certains aspects qui sont apparus comme des éléments clés du processus lui-même, tels que le rôle de l'adulte et de l'espace. Les interventions des enseignants, par exemple, pourraient être modifiées en stimulant une participation plus inclusive par le biais de questions qui relient cette expérience à la vie quotidienne ou aux connaissances antérieures des enfants, en relançant les observations et les commentaires des enfants pour permettre la co-construction des connaissances. Pour ce faire, il est utile de repenser l'organisation de la classe par une subdivision du groupe de sections en sous-groupes de 8/10 enfants et par la création d'aires de jeux symboliques qui permettent à chaque enfant de faire l'expérience des matériaux et des pratiques observées dans la vie quotidienne.

5. Alliance entre l'école et le territoire

Les enseignants choisissent intentionnellement l'expert sur le territoire, en tant que détenteur de compétences répondant à des objectifs spécifiques identifiés et partagent avec ces derniers temps, méthodes et contenus.



Scuola dell'infanzia "A. Marighetto", Bologne

Titre du projet : Classes ouvertes sur le monde : éduquer à la citoyenneté active en prenant soin de la vie quotidienne.

Thèmes : Vivre ensemble, Environnement et développement durable, Patrimoine

1. Description du contexte de l'étude de cas

1.1 Contexte

L'école maternelle "Ancilla Marighetto" est une école municipale de Bologne, située dans le quartier San Donato-San Vitale. L'école maternelle "Ancilla Marighetto", ainsi que les autres services de l'enfance de la municipalité de Bologne, se basent sur deux documents :

- le "Manifeste pédagogique et lignes directrices" (http://iesbologna.it/wp-content/uploads/2015/09/Manifesto-e-linee-guida.pdf).
- la "Charte des services éducatifs municipaux et des écoles maternelles" (http://iesbologna.it/wp-content/uploads/2016/06/20160721-CdS-IES-06.pdf).

L'école est voisine d'une autre école maternelle avec laquelle elle a entamé une réflexion et un partage à la suite des attentats de Paris en novembre 2015 sur le thème du vivre ensemble et de la connaissance mutuelle. Ce partage a conduit à l'élimination du grillage séparant les deux jardins. Aujourd'hui, les deux écoles maternelles disposent d'un grand espace vert où ses membres peuvent se rencontrer et partager des projets et des expériences.

L'école est divisée en deux sections hétérogènes composées de 24 enfants âgés de 5 ans, 21 enfants âgés de 4 ans et 5 enfants âgés de 3 ans. En ce qui concerne le personnel enseignant, l'école a connu ces dernières années une rotation intense qui a rendu nécessaire de repenser l'organisation globale du service en augmentant de plus en plus les possibilités d'échanges entre les deux sections et les projets communs. Dans la foulée, l'école a inclus le projet STEP dans le cadre plus large de l'approche de l'open group ou classes ouvertes avec une matrice berlinoise qui signifie littéralement : travail différencié (Lill, 2015, 2016).

"C'est très différent de l'approche traditionnelle et aussi très exigeant, très stimulant parce que l'idée d'être toujours présent en tant qu'adulte, il faut se mettre de côté pour essayer, au lieu de cela, de saisir ou de laisser sortir et stimuler les choses qui en sortent. C'est un travail de direction précis, très attentif et très présent. Vous êtes beaucoup plus loin dans les coulisses, l'adulte doit observer beaucoup et être capable de se tenir à l'écart pour donner plus d'espace aux enfants, autant d'espace que possible pour eux. C'est un travail qui porte beaucoup de fruits, y compris du point de vue de l'apprentissage".

(Extrait du journal de bord de l'enseignante)

L'enchaînement des activités présentées ici se réfère à certaines expériences menées par les enseignants de l'école dans des groupes mixtes.

1.2 Temporalité

La séquence d'activités présentée ici fait partie d'un projet plus vaste mené par des enfants et des enseignants intitulé Salles ouvertes sur le monde : éduquer à la citoyenneté active par les soins quotidiens et s'est développée sur une période d'environ 6 mois.

En particulier :

- La première activité s'est concentrée sur le thème de l'identité de l'individu: Qui suis-je, qui sommes-nous ? divisé en plusieurs réunions, a fourni des expériences d'environ 1 heure chacune.
- La deuxième activité, intitulée Vivre dans un arbre....vivre dans une école, consiste à lire un album illustré, qui permet aux enfants d'en apprendre davantage sur le thème de la vie. La durée totale est d'environ une heure.
- La troisième activité, Être citoyen de sa propre ville, déplace le centre d'intérêt d'être citoyen à l'intérieur de sa propre école à être citoyen

à l'extérieur de l'école, à l'intérieur de la ville. L'activité se compose de plusieurs moments, ici est rapporté en particulier la fête organisée dans le parking du quartier à côté de l'école.

1.3 Objectifs d'apprentissage

Le projet global "Classes ouvertes sur le monde : éduquer à la citoyenneté active en prenant soin de la vie quotidienne" est né de l'observation des besoins et des intérêts des enfants et de la lecture de ces derniers par rapport au contexte local, national et international. Lorsque les enseignants ont commencé à concevoir cette expérience, ils ont essayé de penser à l'enfant citoyen d'aujourd'hui et à l'adulte de demain, ainsi qu'aux compétences nécessaires pour être des citoyens actifs et responsables dès le plus jeune âge.

Pour faire face à ce défi important, les enseignants se sont fixés des objectifs pédagogiques :

- Découvrir sa propre identité en tant qu'individu et en tant que groupe, la beauté dans l'altérité, le visage de l'autre comme une opportunité de grandir et d'apprendre;
- Redécouvrir le sens profond des mots : "respect de l'enfance". Promouvoir l'autonomie, le libre choix, les temps longs, les espaces co-conçus, se repenser en tant qu'adultes dans la relation éducative;
- Promouvoir et diffuser une nouvelle culture de l'enfance en éduquant à la citoyenneté active à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

1.4 Organisation du groupe et de la salle de classe

Les activités se déroulent entre l'intérieur et l'extérieur de l'école. Les enfants travaillent en petits et grands groupes. Pendant les échanges avec le territoire, l'activité didactique s'adresse principalement au grand groupe.

2. Activités menées pour aborder le thème

2.1 Dimensions développées

Dans le cadre de ce projet, les dimensions du patrimoine, du vivre ensemble et de l'environnement ont été abordées en entremêlant les différents thèmes. Le point commun a été la rencontre avec l'altérité comme opportunité et richesse, vécue quotidiennement par les enfants et à travers la re-pensée globale du service et de son sens.

L'intersection des différents points de vue a permis la construction d'un projet extrêmement riche et articulé qui a aidé les enfants à passer d'une expérience à l'autre d'une manière compétente et originale.

2.2 Description du type d'activité

Qui suis-je, qui sommes-nous?

Les enseignants proposent aux enfants de réfléchir ensemble sur le thème de l'identité à travers la question stimulante : qui suis-je ? Pour pouvoir omprendre ensuite comment les identités individuelles peuvent se rencontrer,

vivre ensemble et contribuer à la co-construction du groupe scolaire et à une atmosphère sereine en son sein.

L'activité se déroule en petit groupe. Ici, les enfants sont à leur tour interrogés par l'enseignant qui, en posant chaque question, peut retracer certaines étapes de leur histoire personnelle et créer, à partir de ces réponses, des dessins pour composer le carnet de notes de leur histoire personnelle.

Les réflexions stimulées par ces questions, en plus d'aider les enfants à prendre conscience d'eux-mêmes, ont contribué à définir leurs propres caractéristiques personnelles et réciproques, ainsi que l'aspect physique et les traits de personnalité de chacun. L'étape suivante consiste à percevoir que ces caractéristiques particulières de chaque enfant sont également une ressource pour le groupe et que, pour cette raison, elles doivent être valorisées.

L'activité se termine en ramenant au grand groupe les carnets de chacun afin que chacun puisse raconter son histoire et se sentir partie prenante et créatrice de ce contexte.

Vivre dans un arbre...vivre dans une école

La deuxième activité se déroule lors d'une conversation entre enfants à l'occasion de la lecture de l'album illustré "Alberto et l'arbre" (Desmond, 2016): l'histoire d'un ours qui, après l'hibernation hivernale, trouve son arbre bien-aimé triste et découvre qu'à l'intérieur il y a un invité inattendu.

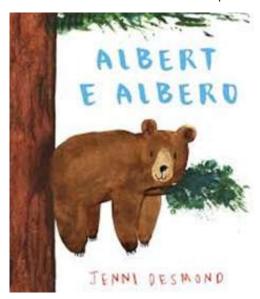


Figura 1 Desmond J. (2016). Albert e albero. Roma, Lapis

Extrait à propos de la conversation :

Après avoir lu le livre "ALBERT E ALBERO" qui nous a fait réfléchir sur la façon dont les arbres-maison d'Albert et la forêt peuvent être comparés à nos maisons et à la ville et qu'il nous arrive d'avoir peur des autres et d'imaginer ce que ce n'est pas, parce que nous ne les connaissons pas, alors que si nous voulons les connaître, nous pouvons réaliser que c'est possible et plus facile que nous pensons ; nous parlons un peu dans le cercle de la ville et ce que cela signifie d'être CITOYENS. (Extrait du journal de bord de l'enseignant)

Il est possible de profiter de la façon dont cela est devenu une occasion pour le groupe de réfléchir sur la vie et, par conséquent, sur le concept de citoyenneté. Dans le sillage de ces nouvelles idées, les enfants se demandent ce que l'école fait pour eux et ce qu'ils peuvent faire à l'école. Ils décident qu'une bonne façon d'en prendre soin est de nettoyer le jardin et le potager.

Être citoyens de votre propre ville

La réflexion sur la façon de vivre dans une école et d'en prendre soin sort maintenant de ses frontières. A cette occasion, les enfants se demandent en grand groupe ce que cela signifie d'être citoyens de leur propre ville et comment ils peuvent s'en occuper. Le parking public à côté de l'école (très populaire auprès des enfants) devient une occasion pour le groupe de se faire connaître en tant que citoyens et d'organiser une fête pour les habitants du quartier. Les enfants, avec les enseignants et les familles, nettoient le parking, préparent des dessins pour le décorer et préparent tout ce qui est nécessaire pour l'événement.

2.3 Le rôle de l'enseignant

Dans la première activité, l'enseignant encourage la conversation et invite à la réflexion en posant des questions stimulantes telles que : ce que j'aime et ce que je n'aime pas, qui sont mes amis, ce que j'aime/ce que je n'aime pas faire à l'école et ce que j'aime/n'aime pas faire à la maison, ce que j'aime faire à l'école à l'intérieur et ce que j'aime faire à l'extérieur, quel est mon jeu préféré... L'enseignant stimule la réflexion des enfants en ralentissant le temps et en leur offrant un espace d'introspection.

Dans le second cas, il propose de lire l'album illustré sans prévoir l'interprétation que les enfants en donneront. Il accepte les significations que certains enfants lui attribuent, il améliore la capacité de retravailler et de transférer les significations d'un endroit à un autre (de l'arbre d'Albert à sa maison, de la vie dans les bois à la vie dans les écoles et la ville), il relance de nouvelles pistes à partir de l'inattendu.

Enfin, dans le troisième, les enseignants accompagnent les idées des enfants et cherchent avec eux des moyens de les façonner. Ils n'indiquent pas mais suivent et se félicitent de ce qui ressort de la conversation dans un grand groupe.

2.4 Le rôle des enfants

Dans la première activité, les enfants sont les acteurs de l'expérience et en comprennent le sens plus large. Ils pensent, racontent, voient leurs caractéristiques et leurs goûts changer au fil du temps, et traduisent leurs pensées en images graphiques. Ils sont informés de l'ensemble du processus et sont consultés au cours du processus.

Dans la seconde, ils sont les acteurs de l'activité. Ils écoutent, retravaillent, interviennent, commentent et partagent des pensées et des images.

Enfin, dans la troisième activité, les enfants, à la lumière du chemin parcouru jusqu'à ce moment, essaient de comprendre comment développer leur citoyenneté active même en dehors de l'école. Ils sont les acteurs de ces choix et, ensemble, ils contribuent à leur réalisation.

2.5 Exemple de matériel produit



Figure 2 : Exemple d'un journal d'histoires personnel

C'est le livre de notre vie, de ce que nous aimons et de ce que nous n'aimons pas et comment nous grandissons.

Nous avons besoin de ce livre pour garder les choses belles et laisser des choses que nous n'aimons plus.

Nous utilisons ces livrets parce que ce sont nos habitudes.

Les habitudes sont les choses que vous faites souvent.

Les règles au lieu de cela sont les choses que vous devez faire sinon un bébé pleure si vous êtes blessé ou si vous vous mettez en colère avec votre mère.

L'habitude est quelque chose que vous faites parce que vous l'aimez, mais vous pouvez aussi changer d'avis.

Se rappeler que j'aime les choses me sert à dire qu'après je veux jouer à ce jeu.

C'est un livre de souvenirs que lorsque nous sommes plus âgés, nous pouvons parcourir et nous souvenir quand nous étions plus jeunes.



Figure 3 Partage en grands groupes



Figure 4 Les enfants s'occupent du jardin de l'école

Après nous être demandé comment nous sommes, quelle est notre histoire personnelle, comment est notre groupe et ce que nous pouvons donner à l'école, nous ouvrons l'école à la ville à partir du parking devant l'école, en l'aménageant pour célébrer l'arrivée du printemps avec tous ceux qui y assistent.

Notre engagement envers l'extérieur a commencé le matin avant la fête par le nettoyage du jardin et la plantation de violettes Notre contribution au "monde" a été un grand succès. La participation des familles était très élevée et l'appréciation des passants était également très élevée.

(Extrait du journal de bord de l'enseignant)



Figure 5. Le parking en fête

3. Méthodologie, outils et matériaux utilisés

Les méthodologies choisies pour ces expériences sont celles de la conversation en binôme, en petit et grand groupe, du dessin autobiographique. Les outils didactiques choisis sont : l'appareil photo et la caméra vidéo utilisée pour la documentation. Les matériaux utilisés appartiennent aux différentes salles proposées, notamment celles de la parole, de l'art et de la nature.

4. Potentialités/difficultés

4.1 Aspect positif de cette séquence

La séquence raconte comment le thème de la rencontre avec l'autre, si actuel et d'une importance cruciale aujourd'hui, peut entrer pleinement dans la vie quotidienne d'un service pour enfants. C'est une question socialement vive qui a interrogé les enseignants et les a mis à la croisée des chemins : soit pour séparer l'école du monde réel, soit pour la laisser entrer avec les méthodes et les arguments appropriés à ce groupe d'âge. La prise de responsabilité collective a permis la réalisation d'un projet large et de grande envergure capable de saisir les faiblesses de cette époque et de travailler pour que les enfants puissent développer des compétences clés pour leur vie d'aujourd'hui et de demain. Dans la pratique, cela signifie remettre les enfants au centre, ralentir les temps, déconstruire les espaces, abandonner les routines et les méthodes de travail établies pour redécouvrir d'abord leur propre ville et se rééduquer chaque jour dans de petits choix à une citoyenneté active et planétaire.

4.2 Difficultés

La séquence présentée présuppose une réflexion substantielle en amont sur l'espace et le rôle des enfants en son sein ; l'approche de l'open group a révolutionné le service quotidien en déconstruisant les routines précédentes. Les difficultés des enseignants sont principalement liées à la nécessité de modifier leur rôle dans la relation avec les enfants et, dans la phase de conception, de jouer un rôle d'observateur et de contrôle.

4.3 Possibilités

La séquence d'activités montrée ici montre comment, grâce à l'approche de l'open group, les enfants ont pu expérimenter une réelle autonomie dans la gestion du temps et de l'espace, en exerçant leur libre choix d'une manière plus consciente. L'open group avec son "temps non planifié "(Lill, 2016) a permis aux enfants de rester plus détendus et tranquilles dans leur processus de découverte, de jeu et d'apprentissage.

Les propositions initialement stimulées par les enseignants sont le résultat d'une observation attentive des questions et relances des enfants. De l'ouverture des espaces et des relations au sein de l'école, nous sommes passés à une ouverture sur le territoire immédiatement adjacent et ensuite

vers la ville. Un mouvement qui raconte le processus suivi activement par les enfants au cours de ces mois, ce qui se traduit par une accessibilité continue aux différentes expériences face auxquelles chaque enfant a pu exercer son droit de choix et de participation.

5. Alliance entre l'école et le territoire

Les enseignants réalisent un projet capable, après une première phase, de s'ouvrir sur le territoire voisin et ensuite sur le territoire plus large de la ville. Ils impliquent les familles et les habitants du quartier pour soutenir les idées des enfants. Ce n'est pas une ouverture immédiate mais préparée et cultivée au fil des mois, une longue période qui a permis aux enfants de la vivre de manière plus consciente et en tant que véritables acteurs.

FRANCE



Université d'Aix-Marseille

Ecole maternelle "Saint Just", Bouches-du-Rhône (Marseille)

Titre du projet : Les droits de l'enfant

Thématique : Vivre ensemble

1. Description du contexte

1.1 Contexte

L'école maternelle Saint Just est située dans un quartier populaire dans le nord de la ville de Marseille. Il existe néanmoins une certaine mixité sociale dans le quartier. L'école est classée en Réseau d'Education Prioritaire renforcé (REP+) en raison de l'importance des difficultés sociales, économiques et linguistiques des familles qui la fréquentent. Plusieurs actions en lien avec l'apprentissage de la citoyenneté sont intégrées au projet d'école et des manifestations collectives sont organisées autour des droits de l'enfant, de la laïcité, du développement durable ou de l'éducation à la santé.

La classe étudiée est une classe de grande section (troisième et dernière année d'école maternelle destinée aux enfants de 5-6 ans) comprenant 27 élèves (16 garçons et 11 filles). L'enseignante de la classe enseigne depuis plusieurs années en maternelle et est depuis deux ans dans cette école. Elle met en œuvre plusieurs projets relatifs l'éducation à la citoyenneté dans sa classe : la mise en place d'ateliers autonomes de type Montessori, des activités d'éducation au développement durable dans la classe et hors de la classe en partenariat avec le parc naturel des Calanques, une correspondance via e-Twinning avec une classe d'école maternelle italienne participant également au projet STEP

1.2 Temporalité

La séquence s'est organisée autour de 4 séances de 30 minutes chacune soit

une durée globale de 2 heures.

- Séance 1 : discussion autour des illustrations des droits de l'enfant et rédaction d'une phrase par illustration
- Séance 2 : présentation de la convention internationale des droits de l'enfant, discussion, réécriture des phrases
- Séance 3 : réalisation d'une illustration par phrase pour une affiche collective
- Séance 4 : discussion collective autour des affiches réalisées dans la classe de l'enseignante et celle de la directrice.
- Prolongements : exposition des affiches réalisées par les différentes classes de l'école dans la salle d'accueil de l'école à destination des parents d'élèves.

1.3 Objectifs pédagogiques

De manière transversale à la séquence, des compétences relatives au langage oral et au langage écrit sont travaillées. La séquence s'inscrit dans le domaine du « vivre ensemble » et s'intéresse plus particulièrement aux règles de vie collective, aux devoirs et aux obligations qui régissent ces règles. Chacune des séances a eu un objectif plus spécifique :

- Séance 1 : découvrir et décrire des illustrations des droits des enfants.
- Séance 2 : aborder la notion de droit et d'égalité de tous les enfants.
- Séance 3 : s'organiser et s'engager dans un projet collectif (faire les groupes et choisir le droit que l'on souhaite illustrer sur l'affiche).
- Séance 4 : communiquer avec l'adulte et les autres enfants en participant à des moments d'échanges dans un groupe autour des droits de l'enfant.

1.4 Organisation du groupe et de la classe

L'organisation de la classe a varié au fil des séances, en fonction des objectifs et des activités prévues :

- Séances 1 et 2 : l'activité s'est faite en demi-classe avec l'enseignante, dans la salle de classe, au coin-regroupement. Pendant ce temps, l'autre moitié de la classe faisait une activité en autonomie sous la surveillance de l'ATSEM (Agent Territorial Spécialisé d'Ecole Maternelle) : graphisme ou coloriage.
- Séance 3 : une demi-classe a travaillé avec l'enseignante. Les élèves se sont organisés par groupes de 3 enfants et ont réalisé l'activité dans la classe en autonomie.
- Séance 4 : deux classes ont été réunies, celle de l'enseignante et celle de la directrice de l'école (classe de moyenne section, enfants de 4-5 ans). La séance s'est déroulée dans la classe de la directrice, les enfants étaient installés soit au sol soit sur des bancs, en demi-cercle face au tableau.

2. Activités menées pour aborder le thème

2.1 Dimensions développées

La séquence décrite ici s'inscrit dans la thématique du vivre ensemble et est

2.2 Description du type d'activités

Découverte des droits de l'enfant

L'einsegnante a présenté aux élèves une fiche avec des illustrations. Elle leur a demandé d'observer et de décrire les images. Ils ont ensuite imaginé pour quoi cette image avait été faite. Puis, ils ont dicté à Jessica une phrase correspondant à chaque illustration.

Les illustrations présentées par Jessica

Voici des exemples des phrases qui ont été proposées par les élèves :

- « La petite fille, elle est heureuse avec ses parents »
- « On voit un garçon et une fille. Elle dit son prénom, elle se présente »
- « Elle a peur, elle est triste. On est effrayé. On a peur quand on reste tout seul »
- « Il est à l'école »
- « La fille, elle joue au tennis, et le garçon, il fait du skate »
- « Une petite fille : elle rentre à sa maison et elle a une pomme dans sa main. »
- « Une maison pour se protéger de la pluie, du froid »
- « Elle a faim. On doit manger »
- « Le petit, il s'est fait mal, il pleure, le docteur il l'a soigné »
- « Quatre enfants avec un petit nuage, ils sont en train de parler »

Présentation de la Convention internationale des droits de l'enfant

L'enseignante a lu aux élèves quelques-uns des droits des enfants. Ils ont ensuite cherché parmi les images de la première séance, celle à laquelle correspondait chacun de ces droits. Elle les a interrogés pour leur faire approfondir leur compréhension des droits cités : « Qu'est-ce que ça veut dire? », « A qui cela s'adresse-t-il ? Pourquoi ? », « Quand est-ce qu'on est un enfant ? », « Qui doit faire appliquer ces droits ? ». Après, elle leur a parlé de la Convention internationale des droits de l'enfant. Elle a approfondi la notion d'« internationale » en insistant sur le fait que cette charte concernait tous les enfants du monde. Elle leur a posé des questions sur les autres pays que la France : « Est-ce que la vie est la même dans les autres pays ? », « Est-ce que les enfants sont comme moi ? ». Pour finir elle leur a fait comparer les phrases qu'ils avaient écrites la séance précédente avec ce qui avait été discuté ce jour-là et elle leur a demandé de réfléchir à la manière d'améliorer ces phrases afin que celles-ci concernent tous les enfants.

Liens utiles:

- https://www.unicef.fr/dossier/convention-internationale-des-droits-delenfant
- https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/03 CIDE SIMPLIFIEE.pdf
- http://cache.media.eduscol.education.fr/file/droits homme/41/2/Fiche thematique Unicef - La Convention internationale des droits de l enfant 233412.pdf
- http://eduscol.education.fr/cid66251/journee-internationale-des-droits-de-l-enfant.html

Réalisation d'une affiche collective sur les droits des enfants

Les élèves se sont répartis en groupes de 3 élèves. Chaque groupe s'est mis d'accord pour choisir un des droits à défendre et l'illustrer pour réaliser une affiche. Les rôles se sont répartis au sein du groupe en fonction de l'envie et des capacités de chacun : un enfant a été « scripteur », il a recopié la phrase choisie ; les autres ont été « illustrateurs » et ont réalisé le fond et le dessin pour l'affiche (Voir plus bas les photos de l'affiche réalisée).

Discussion collective sur les droits des enfants

Une discussion collective a été organisée entre les élèves de la classe de l'enseignante et ceux de la classe de la directrice qui avaient eux aussi réalisé une affiche. Cette séance a été l'occasion de questionner les élèves sur les droits qu'ils avaient représentés sur les affiches. La première partie de la séance a été animée par la directrice : elle leur a montré trois des illustrations utilisées lors de la première séance et a demandé aux élèves d'expliquer de quoi il s'agissait, puis elle a montré l'affiche réalisée par sa classe et ses élèves ont expliqué à la classe de l'enseignante ce qu'ils avaient représenté (cf. plus bas). La seconde partie a été animée par l'enseignante à partie de l'affiche réalisée par les élèves de sa classe. Ses élèves ont lu les phrases qu'ils avaient écrites et expliqué les dessins qu'ils avaient faits pour les illustrer.

2.3 Le rôle de l'enseignant

- Séance 1 : L'enseignante est intervenue principalement sous forme de questions aux élèves. Les questions avaient pour but de faire émerger les représentations des élèves et de les amener à approfondir leur réflexion.
- Séance 2 : L'enseignante est intervenue parfois de manière plus magistrale, mais aussi sous forme de discussion avec les enfants.
- Séance 3 : Les enfants ont eu une activité relativement autonome, Jessica étant davantage en retrait pour leur permettre de s'organiser par euxmêmes.
- Séance 4 : La première partie de la discussion a été dirigée par la directrice de manière relativement directive, sous forme de questions-réponses-validation, elle a également été très attentive au contrôle des comportements des élèves (rappel des règles : lever la main avant de parler, écouter les autres, attendre, se tenir correctement). La seconde partie de la discussion, animée par l'enseignante s'est faite sous forme de discussion à base de questions plus ouvertes.

2.4 Le rôle de l'enfant

- Séance 1 : les enfants ont été interrogés sur leurs représentations sur les droits des enfants.
- Séance 2 : les enfants ont été informés sur les droits de l'enfant et ont été amenés à retravailler leurs représentations initiales en fonction de ces informations.
- Séance 3 : les enfants ont choisi un des droits qui leur tenait à cœur et se

- sont exprimés artistiquement sur le sujet
- Séance 4 : les enfants ont été amenés à expliquer à d'autres élèves et d'autres adultes ce qu'ils savaient sur les droits de l'enfant et ce qu'ils avaient voulu présenter dans leurs affiches.

2.5 Exemples de production











L'affiche réalisée par les élèves de Jessica : chaque phrase est écrite sur une fenêtre que l'on peut ouvrir et derrière laquelle un dessin illustre le droit correspondant.



L'affiche réalisée par la classe de la directrice

3. Matériel utilisé

Les méthodes pédagogiques utilisées sont variées : à la fois dialogiques (séances 1 et 4), transmissives (séance 2) et basées sur l'expression et la créativité (séance 3).

Le matériel utilisé par l'enseignante a été de trois types :

- Les illustrations des droits de l'enfant (cf. plus haut)
- Des extraits de la Convention internationale des droits de l'enfant
- Du matériel d'art plastique : encres et feutres, feuille de papier.

4. Potentialités/difficultés

4.1 Aspects positifs de la séquence d'activités

- La séquence a permis aux élèves d'être sensibilisés à l'existence de droits internationaux pour les enfants.
- Le fait de commencer en faisant émerger les représentations des élèves sur la question puis de retravailler ces représentations en apportant des connaissances nouvelles a permis de faire évoluer les représentations des élèves.
- Le choix de faire illustrer aux élèves les droits des enfants par un dessin et une phrase leur a permis de s'approprier davantage les droits présentés.
- La discussion collective a permis aux élèves de s'exprimer sur ce qu'ils avaient retenu au cours des différentes séances et d'échanger sur la question avec d'autres enfants et adultes.

- L'utilisation de questions ouvertes lors des moments de discussion a permis aux élèves d'approfondir leur réflexion.
- Le fait que cette séquence s'insère dans un projet commun à l'ensemble de l'école permet de créer une dynamique intéressante entre les classes de l'école et vis-à-vis des familles.
- L'exposition des affiches dans la salle d'accueil de l'école à destination des familles permet de les associer au travail fait en classe sur les droits des enfants.

4.2 Difficultés

- Les représentations visuelles utilisées pour illustrer les droits des enfants ont parfois entrainé des difficultés de compréhension de la part des élèves
- Lors de la discussion collective, l'utilisation de questions fermées par la directrice a amené des échanges basés davantage sur la restitution des éléments présentés lors des séances précédentes que sur des échanges réflexifs.
- Au cours de la discussion collective, lorsque certains élèves ont abordé des questions qui pouvait apparaître gênantes pour la directrice et face auxquelles elle ne savait pas réagir (par exemple un enfant a signalé que bien que les enfants aient le droit d'avoir une maison, certaines personnes vivaient dans la rue), sa réaction a été de détourner la question et de ne pas y apporter de réelle réponse.
- La séquence réalisée n'a pas permis aux élèves de s'engager dans des actions concrètes pour agir en faveur des droits de l'enfant.

4.3 Point d'améliorations possibles

Pour proposer des illustrations plus explicites, on peut par exemple se référer à l'affiche faire par l'UNICEF pour les enfants :

https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/A7%20Auto%20def.jpg

- Veiller à permettre aux élèves de s'exprimer, par exemple en utilisant des questions ouvertes permettant à l'élève d'approfondir sa réflexion.
- Ne pas esquiver les questions gênantes et s'en servir comme base de réflexion commune. On peut par exemple réfléchir à l'avance aux questions qui peuvent se poser et aux réponses que l'on peut y apporter pour être moins surpris quand les questions surviennent.
- Envisager de faire intervenir des associations du territoire (antenne locale de l'UNICEF, association caritative...).

5. Alliance entre l'école et le territoire

La dimension internationale a été prise en compte par la présentation de la Convention internationale des droits de l'enfant et par l'affirmation que tous les enfants dans le monde, quelles que soient leurs différences, ont les mêmes droits. Sur le plan local, l'exposition des affiches dans la salle d'accueil de l'école a permis d'associer les parents à la réflexion sur cette thématique,

même si c'est davantage en tant que témoins qu'en tant que participants. En revanche aucun lien avec des associations locales n'a été envisagé, ce qui aurait pu permettre aux élèves d'agir plus concrètement sur le territoire en lien avec la question des droits de l'enfant.

ESPAGNE

Université de Séville



Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "F. García Lorca", Séville

Titre du projet : La cour de récréation de mon école est pour jouer. Thème : Vivre ensemble, environnement et développement durable

1. La description du contexte

1.1 Contexte

L'expérimentation a lieu dans le Centre d'Éducation Infantile et Primaire "Federico García Lorca" (CEIP), (https://sites.google.com/site/fglorcasevilla/Inicio), à Séville, et se déroule dans la classe d'école maternelle de 3 ans (appelée "Aula de L@s Elefant@s"), qui compte 25 élèves (9 garçons et 16 filles). Cette école est située dans un quartier de Séville appelé San Jerónimo (https://goo.gl/maps/ERLcA3RSh742) un quartier qui était une vieille ville annexée à la ville au début du 20ème siècle. Il s'agit d'une zone populaire, avec quelques caractéristiques de marginalité.

Le projet est né parce qu'il y avait une préoccupation générale dans l'école au sujet de l'utilisation de la cour de récréation, une question dont la communauté scolaire discutait depuis deux ans. Plus spécifiquement, l'enseignant avait détecté que les conflits entre élèves d'âges différents étaient fréquents dans la cour de récréation, l'une des causes principales étant le manque d'espaces différenciés pour le développement d'activités par des élèves d'âges différents (dans l'école il y a des élèves depuis l'âge de 3 ans au stade de la petite enfance jusqu'à l'âge de 12 ans en dernière année du primaire), ainsi que la rareté du matériel de jeu ; en outre, l'espace de jeu n'était pas très attractif pour les garçons et les filles.

Par conséquent, conscients que l'organisation spatiale a une influence décisive sur le développement des personnes, sur la relation que les gens établissent avec l'environnement et sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, un projet a été construit, qui impliquant l'ensemble de l'école et, en particulier, la classe des 3 ans.

Fondamentalement, l'objectif est d'impliquer les élèves dans un projet visant à transformer la cour en un espace commun où ils peuvent être heureux et vivre mieux. Pour ce faire, il était nécessaire d'impliquer l'ensemble de la communauté scolaire et d'établir des liens avec l'Association des parents de l'école et plus particulièrement avec les familles des enfants de la classe

d'âge de 3 ans. En impliquant les élèves dans une tâche de transformation de leur environnement immédiat, avec l'engagement de travailler ensemble pour l'améliorer. Ainsi, la "citoyenneté active "est pratiquée dans la vie scolaire quotidienne, un objectif éducatif qui a un sens en soi et qui prépare aussi les élèves à devenir citoyens dans l'avenir.

Le projet s'appelle *Ma cour de récréation est pour jouer.* Il est développé dans différentes sessions et dynamiques scolaires qui sont intercalées de manière flexible avec d'autres activités liées à l'éducation de la petite enfance qui ne sont pas directement liées au contenu du projet.

Voici la première partie des activités du projet, qui sont développées à partir de la problématique initiale. Après les activités présentées ici, le projet s'est poursuivi, et les transformations dont les enfants ont convenu ont été réalisées dans la cour.

1.2 Temporalité

Le projet global est développé en différentes sessions et dynamiques de travail pendant six semaines scolaires, en mars et avril 2017. La séquence d'activités décrites ici a lieu pendant les trois premières semaines :

- Le début : La lettre surprise du Supermartien (Durée : 1 heure)
- La construction de la problématique de la recherche : Nous faisons les premiers pas (4 heures, en plusieurs séances)
- Le design de la cour : Nous faisons un meilleur plan (2 heures)
- Le contraste avec la réalité : Nous avons complété notre plan dans la cour (4 heures, en plusieurs séances).
- Réflexion et conceptualisation : Nous sommes architectes (2 heures)
- Systématisation pour continuer à aller de l'avant : Quel grand projet ! (2 heures)
- Du projet à la réalisation : Nous réalisons le projet de notre chantier (10 heures, en plusieurs sessions).

1.3 Objectifs éducatifs

Les objectifs de cette séquence d'activités et, en général, de l'ensemble du projet sont :

- Mieux connaître les ressources du milieu environnant.
- Contribuer à l'amélioration de l'école en concevant des espaces à usage collectif.
- Apprendre à vivre avec les conflits qui surgissent dans la cour et essayer de les résoudre.
- Former des groupes et développer un sentiment d'appartenance à la communauté, générant différentes formes de coopération.
- Développer des attitudes de communication et de respect.
- Participer en tant que citoyens à la vie de la communauté.
- Impliquer les familles dans le développement des différentes activités, en les impliquant dans le processus d'éducation de leurs enfants avec l'école.

1.4 Organisation du groupe et de la classe

La classe de 3 ans a une organisation flexible (Figure 1), ce qui permet une grande variété d'activités, petites et grandes, avec une prédominance des discussions et des activités d'application pratique. Ces activités pratiques permettent de travailler sur tout ce qui est prévu en relation avec l'amélioration de l'aire de jeux.

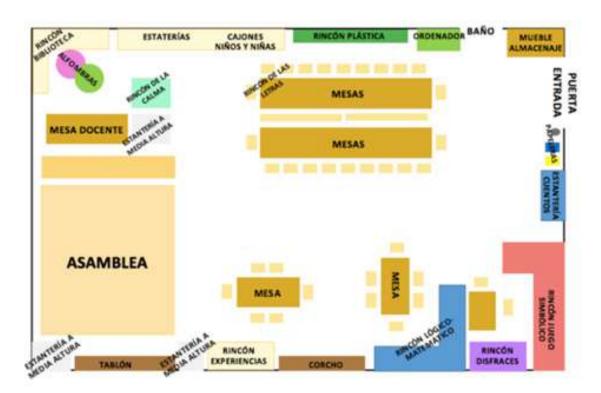


Figure 1. Organisation de la salle de L@s Elefant@s (3 años)

La salle de classe suit une série de routines et d'activités qui se répètent régulièrement, d'où la nécessité d'un grand espace ouvert qui permet de réaliser n'importe quel type d'activité, et le mobilier peut être modifié chaque fois que nécessaire. La plupart des activités habituelles dans une classe de 3 ans se déroulent dans les "coins d'activités" de la classe, où les élèves passent entre une et deux heures par jour.... Il y a différents coins dans la classe : coins d'expériences, nombres (mathématiques, nombres, logiques), costumes, ordinateurs, bibliothèques, petites maisons (jeu symbolique), arts plastiques, bacs à sable, lettres, calme.....

Étant donné la nature unique du projet, bon nombre des séances d'enseignement se déroulent à l'extérieur de la salle de classe, dans la cour de récréation.





Figure 2. Le coin des nombres

Figure 3. Le coin de la petite maison

2. Activités entreprises pour résoudre le problème

2.1 Dimensions développées

Comme le problème a été l'amélioration de la cour de récréation de l'école, le projet s'est concentré sur le vivre ensemble et, en second lieu, sur le développement durable (dans l'espace scolaire).

2.2 Description du type d'activités

La séquence d'activités brièvement décrite ici est la première partie du développement du projet global *La cour de récréation de mon école est pour jouer.*

Le début : "La lettre surprise du Supermartien."

Pour présenter le projet et capter l'intérêt et la motivation des enfants, l'enseignant prépare une surprise pour les élèves : un jour, lorsqu'ils arrivent en classe, ils trouvent une lettre d'un personnage mystérieux, appelé "Le Supermartien des Galaxies Infinies". Dans ce film, le personnage propose d'étudier comment améliorer la cour de récréation de l'école pour qu'elle devienne un espace ludique et bien entretenu où chacun peut profiter, partager et vivre ensemble.

La construction du problème de recherche : "Nous faisons les premiers pas".

La lettre reçue la veille et l'engagement de chacun envers le Supermartien est rappelé. Puis, sur un morceau de carton, les enfants font un croquis de la cour de récréation et, avec l'aide de l'enseignant, ils incluent leurs propres commentaires sur ce qui pourrait y être fait. Toute la classe se rend ensuite dans la cour pour faire des recherches sur le terrain.

Pour réaliser cette première exploration de l'espace, un croquis et des autocollants avec des symboles sont disponibles pour aider à localiser les éléments que l'on peut voir : arbres, fontaines, bancs, toboggans....

Au coin de la cour, le croquis est commenté et vous pouvez voir qu'il y a des autocollants qui ne correspondent pas aux éléments réels de la cour ; ils sont

identifiés : dessins, roues.... Ensuite, le croquis de la cour est laissé avec des espaces vides dans lesquels les autres autocollants inutilisés pourraient être placés, afin de faire une meilleure cour (Figure 4).



Figure 4. Plan simple de la cour de récréation

Le design de la cour : "Nous faisons un meilleur plan".

Ensemble, ils s'attaquent à un processus de conception de la cour, en collant des autocollants et en dessinant d'autres éléments qui peuvent apparaître dans la cour. Mais comment pouvez-vous vraiment le faire, à qui pouvez-vous demander de l'aide ? (Mairie, parents, enseignants....). Une liste est faite de qui sera sollicité pour de l'aide et quel type d'aide. Ainsi, par exemple : Qui fait les plans ? (les architectes). Il a été observé qu'à l'entrée du bâtiment il y a un plan de l'école ; l'enseignant fournit une copie de ce plan et le compare avec le croquis de la cour fait par la classe, en analysant les différences. Ainsi, il est proposé de faire un autre croquis ou plan, en améliorant le précédent, en prenant des mesures et des références entre les différents éléments.

Le contraste avec la réalité : "Nous avons terminé notre plan dans la cour".

Puis, en utilisant la carte de l'école comme exemple, ils retournent à la cour de récréation pour la mesurer. A cette fin, une série d'instruments et de grandeurs de mesure adaptés aux enfants ont été convenus : "Pied de Juan" : pour les petites mesures ; "pique" : pour les mesures moyennes ; "cordes" : pour les grandes mesures. Une liste est dressée des éléments qu'ils aimeraient placer, en faisant un dessin des zones possibles : zones calmes : plantes, arbres, bancs... zone de sable ; aire de jeu mobile : roues, pelles, brouettes, tricycles, etc. ; aire de jeu fixe ; aire de jeu de structure (bascule, toboggan, maison en bois, train, etc.), peinture au sol (marelle, labyrinthes, itinéraires, etc.), aire de sport : panier, gardien de but.... ; zone d'observation : broyeurs, cadran solaire, pluviomètre... ; zone de jeu de mouvement : jeux coopératifs.... ; autres éléments : fontaines, poubelles.....

Réflexion et conceptualisation : "Nous sommes architectes".

On peut voir que dans les plans, la mesure utilisée est le mètre. Il est donc nécessaire de travailler avec les mesures utilisées pour expliquer à l'architecte qui participera à l'élaboration du plan de la cour (Figure 5). C'est ainsi qu'un mètre est comparé et qu'ils peuvent voir qu'il mesure la même chose qu'une bêche, qu'une bêche contient dix pieds de Juan et que cinq bêches sont contenues dans une corde. Donc : 1 pique = 1 mètre ; 1 corde = 5 piques = 5 mètres ; 10 pieds de Juan = 1 pique. Ces conclusions sont représentées graphiquement et maintenues en tant que mesures standard pour l'utilisation dans le "Coin des nombres".



Figure 5 : L'équipe "Architectes" mesurant la cour.

Systématisation pour continuer à aller de l'avant : "Quel grand projet!

Nous nous souvenons de tout ce sur quoi nous avons travaillé jusqu'à présent, en planifiant ce qu'il reste à faire pour réaliser le grand projet. D'une part, le plan a été amélioré et les différentes zones ont été conçues. Maintenant, le travail se concentre sur l'établissement d'une liste de tout ce qui a été placé dans chaque zone, les matériaux possibles et la quantité nécessaire. Cette liste distingue entre, d'une part, les structures et éléments fixes, qui se trouvent sur le plan, et les matériaux en mouvement et leur quantité (exemple : 20 seaux, 20 pelles, 5 tricycles, 25 roues...).

Du projet à la réalisation : "Nous réalisons le projet de notre chantier".

Ainsi, le développement du projet se poursuit jusqu'à ce que son application soit complète et que la cour soit convertie en l'espace désiré.



Figure 6 : Jeux musicaux projetés et joués dans la cour

2.3 Rôle de l'enseignant(e)

Certaines interventions de l'enseignante visent à présenter le projet et à donner des instructions sur son développement, mais la plupart de ses interventions visent à stimuler la participation des élèves, à encourager le dialogue et à maintenir la continuité des activités développées par les élèves.

2.4 Rôle des élèves

Compte tenu de l'âge des élèves (3 ans), leur rôle dépend largement de l'orientation et des instructions de l'enseignant, mais il s'est avéré qu'ils sont devenus plus autonomes et responsables au fur et à mesure que le projet progressait. Comme caractérisation générale, on peut dire que dans le développement du projet, les élèves sont informés et se voient attribuer des rôles différents, qui sont stimulés par l'intervention de l'enseignant.

2.5 Exemples de matériel produit

Lors de la conception du projet d'amélioration de la cour de récréation, des dessins d'enfants, des croquis (qui évoluaient), des affiches, des photographies et, surtout, divers matériaux (généralement réutilisés) ont été générés et plus tard inclus dans le matériel pédagogique dans les "coins" de la classe et faisaient également partie des jeux installés dans la cour de récréation de l'école (Figure 7).

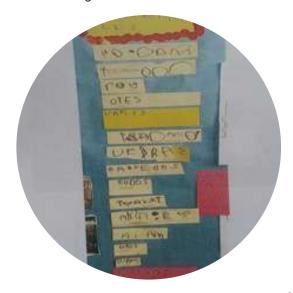


Figure 7 : Affiche avec la liste des matériaux pour le design de la cour

3. La méthodologie, les instruments et les matériaux utilisés

Le projet - dont ces activités font partie - est une "recherche scolaire" proposée et développée au niveau des enfants dans l'éducation de la petite enfance. Il part donc d'une forte motivation initiale, fait ses premiers pas guidés par l'enseignant et est progressivement laissé entre les mains des élèves, avec des activités de plus grande créativité et d'autonomie personnelle. La recherche scolaire est effectuée sur l'espace vécu dans l'école, avec des activités qui rendent l'apprentissage plus significatif et encouragent la participation des élèves. Parmi les activités, les plus importantes il y a les assemblées, le travail en

grand groupe, la planification des actions à mener dans la cour et les activités en petits groupes (équipes), tant dans les "coins" que dans la cour elle-même. Les matériaux utilisés sont liés aux tâches de conception de la transformation de la cour, comme décrit ci-dessus.

4. Potentialités/difficultés

4.1 Aspects positifs de la séquence d'activités

Partir d'un problème ressenti comme le leur par les élèves dans leur vie quotidienne offre des garanties de motivation et d'engagement pour le développement d'un projet de ce type. En outre, les résultats pratiques du projet sont ensuite pris en compte dans ce processus.

Ce type de projet, qui développe une citoyenneté active chez les enfants, offre la possibilité d'impliquer les familles dans le développement d'activités. C'est une façon d'aller de l'avant dans la construction d'une communauté scolaire authentique.

4.2 Difficultés

Les difficultés de l'enseignant peuvent provenir de facteurs externes, tels que la difficulté d'insérer ce type d'activité dans la dynamique scolaire traditionnelle (en raison de contraintes spatiales et temporelles) ou la mauvaise collaboration des familles. Mais ils peuvent aussi venir de leurs propres routines professionnelles : il est courant dans l'éducation préscolaire que les enseignants aient l'habitude d'enseigner en donnant beaucoup d'instructions aux élèves, et c'est un défi de laisser aux plus jeunes élèves de plus en plus d'autonomie et de responsabilité. De même, comme cela a été dit, l'enseignant doit surmonter l'habitude de promouvoir le travail individuel pour promouvoir le travail coopératif qui correspond à ce type de projet.

4.3 Possibilités

Il est important de mettre l'accent sur l'observation du processus d'apprentissage des élèves, de leur donner de plus en plus de responsabilités et de pouvoir d'agir dans les activités, afin que les rôles de l'enseignant et des élèves soient échangés. Il est donc possible d'évoluer vers une approche éducative plus complexe en concevant des activités dans lesquelles s'opère ce changement d'orientation.

De même, il est possible de promouvoir des activités dans lesquelles les enfants, en équipe, mènent des activités de travail collaboratif, en considérant la réussite comme un succès partagé ; cela permettrait de surmonter la tendance, profondément enracinée dans l'éducation de la petite enfance, à développer des tâches individuelles, avec une approche compétitive.

5. Alliance entre l'école et le territoire

Le développement de ce projet a été soutenu par les institutions éducatives de la ville qui, au cours des années précédentes, ont favorisé l'initiative de

transformation de la cour d'école. L'enseignant a également partagé la préparation du projet avec "Argos", une organisation pédagogique d'éducation non formelle (http://www.argosproyectos.com/), qui a également fourni des suggestions didactiques liées à l'éducation dans l'environnement.

De plus, étant donné les caractéristiques du projet et le jeune âge des enfants, la relation avec l'environnement est davantage axée sur l'environnement scolaire, bien qu'elle s'étende indirectement au quartier grâce à la collaboration des familles.



Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "P. Garfias", Sevilla Titre du projet : L'histoire de mon quartier Thématique : Patrimoine, vivre ensemble, environnement et développement durable.

1. La description du contexte

1.1 Contexte

Le Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "Pedro Garfias" est situé dans la rue Rayo de Luna dans le quartier "La Paz-Las Golondrinas", dans le quartier Macarena de la ville de Séville. Le quartier compte environ 3 000 habitants (environ 1 400 hommes et 1 600 femmes), soit 4 % de la population totale du district municipal de Macarena. Le quartier est situé dans la zone nord-centrale de Séville et dispose en général de bonnes communications avec le reste de la ville et les villages environnants. Le centre éducatif est situé entre plusieurs blocs d'appartements qui forment un noyau résidentiel et l'un des ponts sur le fleuve Guadalquivir, le Puente del Alamillo (https://goo.gl/maps/JRj2jR7oA7t).

Dans le quartier de la Macarena, on trouve des monuments tels que la muraille almohade (XIIe siècle), l'arche de la Macarena (XVIIIe siècle), le Parlement d'Andalousie (ancien hôpital de las Cinco Llagas, XVIe siècle) et la Torre de los Perdigones (XIXe siècle), ainsi que des bâtiments exceptionnels, comme l'hôtel Macarena ou l'hôpital Universitario Virgen de la Macarena.

Dans le quartier La Paz-Las Golondrinas, il y a des parcs, de petites boutiques et un bâtiment d'un grand intérêt pour notre recherche, le "Venta de los Gatos", qui est lié à Gustavo Adolfo Bécquer, personnage littéraire romantique du XIXe siècle, dont il a écrit une histoire bien connue et qui est actuellement fortement négligée (http://elcajondelosmisterios.com/2017/11/22/la-venta-de-los-gatos/). En outre, en raison de l'influence du poète Bécquer sur ce lieu, certains noms de rue, un monument commémoratif et l'association "Con los Bécquer en Sevilla" sont conservés, dédiés à lui et sa famille (son frère et son oncle étaient des peintres célèbres), ainsi qu'à sa poésie et ses légendes.

Ce quartier est traditionnel et ouvrier, avec 61% de la population active (18-64 ans). Les secteurs économiques prédominants sont principalement le commerce et l'industrie, avec peu d'intérêt pour l'agriculture et l'élevage. Toutefois, il convient de souligner que les habitants appartiennent à une classe sociale

moyenne inférieure et qu'il existe une grande diversité culturelle et ethnique parmi eux. En fait, le quartier est considéré comme une zone d'établissement pour les personnes d'origine étrangère, résultat de l'immigration. Par rapport à cette caractéristique, l'un des principaux problèmes de cet espace urbain est le manque de cohésion sociale, auquel s'ajoute la détérioration de la protection et de la conservation de l'environnement. L'école primaire Pedro Garfias est une école publique (classée bilingue, comme beaucoup d'autres écoles en Andalousie), avec une double ligne (deux salles de classe par cours). L'enseignement est dispensé dans le deuxième cycle de l'enseignement maternel (de 3 à 5 ans) et dans l'ensemble de l'enseignement primaire (de la 1ère à la 6ème année, de 6 à 11 ans). La structure de l'école est polygonale irrégulière et ses dimensions sont de 11 664 m². (https://sites.google.com/site/ceppedrogarfiassevilla/). Il comprend deux bâtiments (l'un de deux étages et l'autre de trois étages), avec des salles de classe de maternelle au rez-dechaussée et des salles de classe du primaire à l'étage supérieur (figure 1).



Figure 1 : Vue de l'école "Pedro Garfías"

L'école dispose de différents espaces, tels que des espaces récréatifs (deux terrains de jeux -un pour chaque scène éducative- et une salle informatique), des espaces d'enseignement (salles de classe pour les différents cours, bibliothèque, salle polyvalente et audiovisuelle, salle de musique, salle de pédagogie thérapeutique, salle d'audition et de langue, salle d'éducation spécialisée, salle d'éducation compensatoire, l'auditorium et la salle de psychomotricité de l'école), les services (toilettes pour les élèves et le personnel enseignant, deux salles de classe du matin et deux salles à manger), les zones de gestion (bureaux de gestion, bureau du chef des études et du secrétaire, zones d'orientation, quatre espaces pour l'attention individuelle, atelier de reprographie et salle du personnel enseignant) et les zones de circulation et de communication (couloirs et escaliers).

1.2 Temporalité

La séquence d'activités présentée ici - qui fait partie d'un projet plus vaste - s'est déroulée du 18 au 26 avril 2018, avec 7 sessions d'une heure chacune.

• Discussion sur la situation de la "Venta de los Gatos" (60 minutes)

- Lettre à l'association culturelle "Con los Bécquer en Sevilla" (60 minutes)
- Histoire et discussion (60 minutes)
- Discussion quidée (60 minutes)
- Patrouille "Caquina" (120 minutes)
- Visite de la présidente de l'Association "Con los Bécquer en Sevilla" (60 minutes)

1.3 Objectifs éducatifs

Dans le cadre du projet intitulé L'histoire de mon quartier, les activités présentées ici visent à atteindre les objectifs suivants:

- Connaître et apprécier les valeurs et les normes du vivre ensemble, et apprendre à agir en accord avec elles.
- Acquérir un engagement avec soi-même et avec l'environnement pour apprendre à être un meilleur citoyen.
- Développer la pensée critique en réfléchissant sur la résolution des problèmes de voisinage.
- Identifier le quartier comme un espace proche et avec des liens affectifs.
- Connaître l'environnement immédiat (maison, rue, quartier) et ses changements à travers l'histoire.
- Valoriser le patrimoine culturel et artistique du quartier et contribuer à sa préservation.
- Travailler activement en équipe.
- Renforcer la motivation pour la recherche et la gestion de l'information.

1.4 Organisation du groupe et de la classe

Le projet est développé dans une classe de maternelle, avec 26 enfants de 4 ans, où le travail se fait habituellement en groupes (Figure 2) et dans les coins (Figure 3) comme d'habitude, en consacrant également plusieurs moments de la journée au travail en grand groupe par le biais de l'assemblée (Figure 4).



Figure 2. Zone dédiée au travail en groupes



Figure 3. Zone dédiée aux coins



Figure 4. Zone ddiée à l'assemblée

2. Activités entreprises pour aborder le thème

Le projet L'histoire de mon quartier est structurée en trois blocs ou ensembles de problèmes interdépendants, dont l'axe central est le quartier où se trouve l'école. Ainsi, le bloc 1 tourne autour de la question "Où est-ce que je vis ?", le bloc 2 est organisé autour de la question "Comment c'était Avant ¿" et le bloc 3 est organisé autour de la question "Quels sont les problèmes maintenant ?" Voici une carte avec les trois problèmatiques citées, les relations entre elles et le contenu associé (Figure 5).

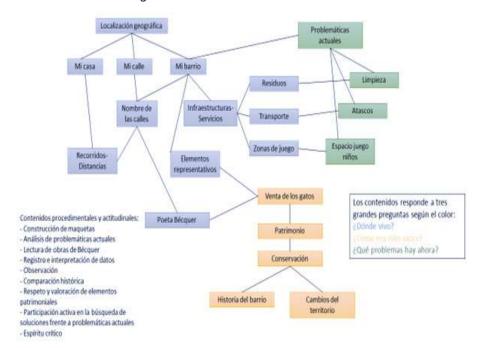


Figure 5 : Carte des problèmatiques - contenu du projet L'histoire de mon quartier

2.1 Dimensions développées

Dans cette séquence d'activités, les trois dimensions envisagées dans le projet STEP sont développées : vivre ensemble, développement durable et patrimoine. Le début du projet de travail est réalisé à travers le patrimoine, mais les deux autres dimensions sont également abordées plus tard.

2.2 Description du type d'activités

Après une première partie du projet de nature plus descriptive où une première approche du quartier est faite, connaissant ses caractéristiques et les espaces les plus remarquables, les élèves commencent à étudier son histoire et les problèmes actuels qui les affectent. La séquence d'activités présentée ici appartient à ce moment.

Débat sur la situation de la Venta de los Gatos

Dans l'assemblée, le tuteur a commenté une nouvelle concernant la Venta de los Gatos (https://www.eldiario.es/andalucia/sevilla/Venta-Gatos 0 442355907. httml) et la décision récente de sa propriétaire : elle a l'intention de la vendre pour en faire un bazar ou une mosquée orientale. Face à cette nouvelle, nous avons partagé des impressions et des suggestions ou des solutions possibles en grand groupe. Afin de guider le débat, nous avons à tour de rôle posé les questions suivantes: Que faire si la Venta de los Gatos est démolie et quelles solutions pouvons-nous apporter ? Etc.

Lettre à l'association culturelle "Con los Bécquer en Sevilla"

En tant qu'assemblée et en grand groupe, une lettre de soutien a été rédigée pour l'association "Con los Bécquer en Sevilla" (Avec les Bécquer à Séville), une entité qui a demandé au Département de la Culture du Gouvernement d'Andalousie de déclarer la "Venta de los Gatos" bien d'intérêt culturel.

L'enseignant a motivé le débat et recueilli toutes les contributions des enfants sur la façon de prendre soin et de conserver cet espace, ainsi que d'autres commentaires spontanés qui sont apparus en relation avec le sujet.

Avec leur aide, les enfants ont écrit les différentes phrases qui composent la lettre, découvrant les proportions que ce type d'écriture devait avoir.

Histoire et débat

Cette activité se concentre sur le problème spécifique des excréments de chiens dans les rues, et se pose après les premières sorties pour mieux connaître le quartier. Le professeur a inventé une histoire de motivation dans laquelle un personnage se trouve dans la situation de voir la rue pleine d'excréments de chien. Après la narration, un dialogue a été entamé autour des questions suivantes : Que pensez-vous de ce qui arrive au personnage, est-ce que cela vous est déjà arrivé, et à qui incombe la responsabilité de faire en sorte que cela se produise ? Le groupe de classe a discuté de leurs impressions et de leurs expériences, et a proposé des solutions possibles.

Discussion guidée

L'enseignant a repris le débat précédent sur ce problème dans le quartier. A cette fin, il introduit les questions suivantes : Que peut-on faire quand on trouve du "caca" dans la rue, que pensez-vous du "caca", que ne pouvez-vous pas faire, ou que pouvez-vous faire pour éviter qu'une grande quantité de "caca" soit sur le sol ? (p. ex. s'allonger sur la pelouse) Qui s'en soucierait ? (par exemple, une personne aveugle) Que se passe-t-il lorsqu'il y a du "caca"?

(p. ex. mauvaise odeur). Si les propriétaires ne ramassent pas la "crotte" de leurs chiens, qui la ramasse, qui en est responsable ?

Après la pause, une réflexion individuelle sur certaines des questions cidessus est proposée sous forme écrite.

Patrouille "Caquina"

L'enseignante a dynamisé l'assemblée, dans laquelle a eu lieu l'introduction de la campagne de sensibilisation sur la problématique présentée, comme une solution possible. A cette fin, elle a montré plusieurs exemples d'affiches et a demandé la collaboration du groupe pour mettre de l'avant des idées qui pourraient être utilisées dans la conception de ses propres affiches.

Ainsi, les questions liées au contenu de l'affiche ont été traitées : les éléments qui apparaissent et les slogans. Les enfants, dans un grand groupe, ont contribué, individuellement, des idées pour la conception des affiches qui composent la campagne de sensibilisation elle-même. Au total, cinq affiches différentes sont conçues.

Visite de la présidente de l'Association "Con los Bécquer in Seville"

Cette activité a eu lieu au moment de l'assemblée ; les enfants ont remis la lettre écrite en défense de la Venta de los Gatos à la présidente de l'association. Ce geste met en évidence la volonté commune (des élèves, en tant que petits citoyens, et de l'association) de préserver ce lieu en tant qu'élément patrimonial précieux et représentatif de l'histoire et de la culture du quartier.

Après la présentation, en grand groupe, les enfants, avec le tuteur et le président, ont entamé un débat au cours duquel ils ont commenté les aspects les plus pertinents de Bécquer liés à la Venta de los Gatos : pourquoi c'est important, pourquoi nous voulons préserver la vente, quelle relation le poète entretient avec l'association, etc. Puis une petite fille lui a remis la lettre. A haute voix, la présidente a lu le contenu. Par la suite, elle a exprimé sa gratitude et sa satisfaction quant à l'implication des enfants pour le poète et la venta.

Une fois cette première partie terminée, les enfants ont expliqué à la présidente tout ce qu'ils avaient travaillé sur le projet : peintures murales, plastiques, photo, maquettes, marionnettes... Ils lui ont aussi expliqué comment ils l'avaient fait, lui ont parlé d'aller dans le quartier, etc.

2.3 Rôle de l'enseignant(e)

L'enseignant s'efforce de donner aux enfants le maximum de liberté, d'indépendance et d'autonomie, en leur permettant de communiquer et de s'entraider et non de leur fournir toutes les informations, avec l'intention d'agir, de découvrir et de construire leurs propres connaissances. On peut donc dire que leurs interventions stimulent la participation des enfants.

2.4 Rôle des élèves

Dans cette proposition, les étudiants proposent et réalisent, à leur niveau, des actions de citoyenneté largement autonomes. Ce rôle peut être identifié en particulier dans les réflexions que les enfants font dans les débats.

2.5 Exemple de matériel produit

Au cours de l'élaboration du projet, les élèves ont élaboré divers documents. Plus précisément, dans l'ordre des activités présentées, nous soulignons la lettre adressée à l'Association (figure 6) et les affiches de la campagne de sensibilisation sur les enjeux (figure 7).



"Hola, somos los niños y niñas de 4 años del colegio Pedro Garfias.

Queremos que la Venta de los Gatos no se construya una tienda de chinos o una mezquita (como dice el periódico) Nos gustaría decirle al dueño lo siguiente: "¿Podrías cambiar de idea para no convertirla en otra cosa que no sea la Venta de los Gatos?"

La Venta de los Gatos es muy antigua y no queremos que se pierda porque es un recuerdo de Bécquer y nos ponemos tristes y lloramos.

Si alguien va a la Venta de los Gatos y no la ve allí se pondría triste, diría: "Anda, me he equivocado de camino y se iría y no la encontraría nunca jamás"

Figure 6. Garçons et filles écrivant la lettre et son contenu



Figure 7 : Remise de la lettre à la présidente de l'Association



Figure 8 : Assemblée sur la patrouille "Caquina"

3. La méthodologie, les instruments et les matériaux utilisés

Le projet est basé sur une méthodologie de recherche, dans laquelle les élèves sont les protagonistes du processus d'apprentissage, en tant qu'agent actif dans le processus de prise de décision. L'échange d'opinions et de réflexions entre pairs et entre l'enseignante et les élèves est recherché en tout temps, de sorte que les activités de groupe et d'assemblée prédominent, bien qu'il reste du temps pour l'apprentissage et la réflexion individuelle.

4. Potentialités/difficultés

4.1 Aspects positifs de la séquence d'activités

La séquence d'activités permet aux élèves de participer activement dans leur propre environnement, en encourageant le développement de la réflexion et des compétences de travail coopératif. En même temps, il donne aux enfants l'occasion de connaître les mouvements et les associations de leur environnement qui se battent et se préoccupent de leur conservation. En bref, ces activités facilitent - au niveau de l'éducation de la petite enfance - l'intervention directe des élèves en tant que citoyens actifs, impliqués dans le soin de leur environnement et dans la conservation de leur patrimoine. De plus, l'une des activités réalisées, la remise de la lettre à l'Association, a eu des répercussions même dans les nouvelles locales (https://www.eldiario.es/andalucia/lacajanegra/libros/Venta-Gatos-desaparece-lloraremos-Becquer 0 636587293.html), une manifestation de la relation entre l'école et son environnement.

4.2 Difficultés

L'une des difficultés que l'on peut rencontrer dans ces propositions avec les enfants de 4 ans est que les discussions ne sont pas approfondies. Pour cette raison, il est nécessaire d'utiliser divers instruments qui aident les étudiants à présenter leurs opinions d'une manière de plus en plus complexe.

4.3 Possibilités

Bien qu'une proposition soit présentée dans une perspective d'apprentissage complexe, une plus grande intégration entre les trois composantes de la citoyenneté du projet (vivre ensemble, développement durable, patrimoine) aurait pu être réalisée, rendant plus explicite la manière dont certains problèmes du quartier affectent à la fois l'environnement et la conservation du patrimoine, et faisant allusion, à son tour, à la responsabilité citoyenne. Cependant, nous sommes conscients de la difficulté que cela implique, étant donné l'âge des élèves. Comme l'un des éléments clés du projet était le patrimoine, l'accent était parfois trop mis sur cette dimension. Nous croyons que toutes les perspectives devraient être explicitement prises en compte dans la phase de conception de la proposition.

5. Alliance entre l'école et le territoire

Dès le début du projet, et après l'expérience du cours précédent, l'enseignant effectue une planification participative avec les associations et les acteurs du territoire. Pour le développement de ce projet et pour son lien plus direct avec le territoire, le rôle de guide de l'enseignante et les relations qu'elle peut avoir avec les différents acteurs du quartier (membres de la famille, commerçants, étudiants d'autres cours, etc.



SUISSE

Dipartimento Formazione e Apprendimento-Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

Scuola dell'Infanzia di Melano

Titre : Le jeu de l'eau

Thématiques : Vivre ensemble, environnement et développement

durable

1. Description du contexte de l'étude de cas

1.1 Contexte

La commune de Melano est située au sud du canton du Tessin, dans la région de Mendrisiotto. Le territoire s'étend sur 470 hectares, dont 70 % sont couverts de forêts. Il y a 1446 habitants (au 31.12.2017). Depuis des années, la commune de Melano met en œuvre une politique énergétique exemplaire pour le canton du Tessin en faveur de l'efficacité énergétique et de l'utilisation des énergies renouvelables sur son territoire. Dans la municipalité de Melano, l'entreprise de distribution d'eau potable gère l'aqueduc municipal qui s'étend sur toute la surface du bâtiment de la municipalité. Les sources d'eau sont au nombre de quatre, plus un puits de prise d'eau qui assure l'approvisionnement en eau même en période de sécheresse. Les sources qui jaillissent du Monte Generoso sont d'origine karstique, avec une forte dépendance aux précipitations et une capacité d'épuration naturelle limitée qui nécessite un traitement adéquat. Le puits de captage est alimenté par l'eau du lac, qui est purifiée naturellement à travers les couches de sol. C'est pour cette raison que le thème de l'eau est très présent dans la communauté.

L'école maternelle de Melano est divisée en deux sections, avec 16 enfants de 3 à 5 ans chacun. Les deux salles de classe disponibles pour les activités sont divisées en deux parties : celle dédiée à la lecture et aux tâches liées aux rituels quotidiens et celle dans laquelle le travail en groupe est proposé. Selon les activités, les enfants ont également la possibilité d'organiser leurs propres espaces.

Les deux enseignants des deux sections ont participé à l'expérimentation. Le directeur de l'éducation et l'inspecteur, ainsi qu'un chercheur du DFAE, ont soutenu la planification du projet.

Le thème de l'eau, étudié à travers la dimension sonore, a été introduit par une situation-problème qui se présente comme une occasion de donner une continuité à l'apprentissage des élèves sur un thème convaincant par rapport à la réalité territoriale de la Municipalité de Melano.

Il est donc demandé aux enfants de mettre en pratique, en plus d'aspects plus spécifiques, les processus de résolution de problèmes (exploration et test) et de réflexion sur leurs propres hypothèses (pensée critique).

1.2 Temporalité

La durée totale de la séquence d'activités était de 4 mois, répartis comme suit:

- Un cadeau spécial (4 heures) ;
- Formation des auditeurs (8 heures);
- Création du jeu (8 heures).

1.3 Objectifs d'apprentissage

Les enfants planifient un jeu en jouant un rôle actif au sein du groupe.

Connaissances

- Inventer un jeu à partir de stimuli sonores.
- Élaborer des règles créatives et réalisables applicables à un jeu.

Compétences

- Reconstituer ses propres expériences.
- Reconnaître et reproduire les sons de l'eau.
- Discuter et coopérer en groupe : accueillir les idées de ses pairs et concevoir un but commun.
- Liens vers des cibles dans d'autres disciplines et vers des compétences transversales

Communication: traitement/production.

- Créer des produits artistiques destinés à un but (jeu de bingo).
- Écoutez attentivement les différents stimuli auditifs liés à l'élément eau.

1.4 Organisation du groupe et de la classe

Le projet part d'une situation-problème : deux personnages envoient un cadeau spécial aux enfants, ou un jeu. Elle sera accompagnée d'une lettre dans laquelle les personnages expliquent qu'elle a été trouvée dans un ancien grenier de la ferme et que personne ne peut y jouer. Ce n'est que grâce à un accord commun et à la participation de tous, que les enfants pourront reconstruire le jeu complet avec des règles et des tests.

2. Activités développées pour aborder le thème

2.1 Dimensions développées et thème spécifique

La zone est celle du paysage naturel et humanisé, avec une attention particulière au développement des compétences de citoyenneté à cet égard :

- 1- A la négociation des règles du jeu ;
- 2- Au respect de l'alternance et de la cohérence dans les phases de discussion;
- 3- A l'identification commune d'une cartographie des différentes utilisations de l'eau et des différents tests pour chaque élément jugé important par le groupe.

S'appuyer sur l'expérience et la découverte pour la construction d'un nouveau médiateur (le jeu de l'eau) permet de reconstruire la complexité et la réticularité

des connexions présentes sur le territoire.

Design

Assumer des rôles actifs et participatifs à l'école et au sein de la famille en s'identifiant à des activités et des actions qui développent des compétences communicatives et créatives.

Enquêter.

Percevoir et explorer la réalité avec le sens de l'ouïe, en se remémorant dans une section vécue au sein de la famille.

2.2 Description du type d'activité

A travers le débat participatif et à partir d'un stimulus auditif, les enfants sont appelés à formuler des hypothèses qu'ils doivent négocier pour arriver à une cartographie des différents usages de l'eau ; des nombreux acteurs qui en bénéficient selon différents points de vue ; des différentes valeurs qui leur sont attribuées.

L'activité d'observation sur le terrain et d'observation directe permet d'entraîner les regards (et les écoutes) pour élargir l'image initiale.

De plus, la production/reproduction de sons dérivés de la cartographie multifactorielle, multifonctionnelle et de la valeur de l'eau permet d'augmenter une plus grande compétence de réflexion et une prise de conscience accrue.

Un cadeau spécial



Les enfants reçoivent un cadeau spécial, un jeu dans une boîte qui cache : une lettre, un CD contenant des sons d'eau et 4 bouchons dans une boîte. L'appel est d'aider à reconstruire le jeu.

Formation des auditeurs

Les enfants se voient proposer des situations de "formation "ou, à travers une réflexion partagée, ils sont amenés à réfléchir sur d'autres usages de l'eau et les sons qui leur sont associés. De cette façon, ils élargiront leur vision de l'utilisation de l'eau et arriveront à une première cartographie participative.

Création du jeu

La phase "partie" permet de relever le défi de la situation-problème et d'orchestrer les compétences acquises pour répondre à la situation-problème. S'appuyer sur l'expérience et la découverte pour la construction d'un nouveau médiateur (le jeu de l'eau) permet de reconstruire la complexité et la réticularité des connexions présentes sur le territoire.

En particulier, après la formation des compétences d'écoute et d'analyse des différentes fonctions de l'eau (multifonctionnalité) des nombreux acteurs qui ont souvent des intérêts divergents sur l'eau (multifactorialité) des différentes valeurs associées à l'eau (multi-valeur), les enfants sont invités à choisir les sons principaux, le type de jeu à jouer, et à construire le jeu à vivre par d'autres enfants à l'école et pendant la fête de fin d'année avec les familles.

En utilisant l'approche d'apprentissage expérientiel de Kolb, les phases suivantes sont proposées :

Etape 1 : Nous mettons l'oreille au centre.

Les sons recueillis lors de la phase précédente de l'entraînement sont répétés aux enfants. Ils ont pour tâche de les reconnaître et de les classer selon une priorité donnée par les enfants eux-mêmes et de les dessiner sur un panneau d'affichage en plaçant un point coloré à côté du dessin qui représente le son/fonction lié à l'eau la plus significative pour eux.

Phase 2 : Observation réflexive

Afin de prendre en compte les multiples points de vue et de prendre conscience de l'expérience en tant que petite communauté de pratiques, les enfants décident de la forme à donner au jeu (jeu de l'oie ou en étapes ou en "missions" ou en tombola sonore) et des règles du jeu.

Étape 3 : Conceptualisation abstraite

Pour favoriser la conceptualisation de relations multiples sur l'eau, chaque élément sonore est analysé dans son contexte spatial et de manière multi-échelle. On compare également sa propre réalité (l'espace vécu) avec la réalité globale et vice versa.

Au cours d'une discussion guidée, les enfants, divisés en groupes de 3-4, effectueront un ou plusieurs tests qui amèneront les participants au jeu, pour réfléchir sur les nombreuses utilisations de l'eau et la quantité d'eau utilisée dans les différentes activités :

Phase 4 : Expérimentation active

Les enfants expérimentent le jeu, réfléchissent sur les règles identifiées, détectent ses forces et ses améliorations en réfléchissant sur les mesures correctives possibles à prendre.

Les enfants font maintenant le jeu qui sera utilisé par leurs camarades et pendant la fête de fin d'année.

2.3 Le rôle de l'enseignant

Dans la première activité, le rôle de l'enseignant commence par la préparation de matériaux appropriés, stimulants et efficaces qui jouent sur différents langages (de la logique à l'icône, en passant par la musique).

Un grand groupe est lancé sur la situation-problème et suivi d'une discussion clinique. Les enfants, à travers des activités d'investigation, découvrent et comprennent ensemble la situation-problème et discutent d'une ou plusieurs solutions possibles.

Dans la deuxième activité, l'enseignant organise l'exploration sur le terrain et l'enregistrement d'autres sons qui seront progressivement mis en évidence par les enfants.

Dans la troisième activité, les enseignants, tout au long du développement du cours, favorisent la participation en adaptant les différentes phases aux temps, aux intérêts et aux rythmes des enfants.

Au cours des discussions et des conversations cliniques, qui sont des activités courantes dans le projet, la médiation de l'enseignant se fait en valorisant les solutions ou les positions de tous les enfants. La décision finale prise par le groupe collégial n'est pas un simple vote mais un dialogue qui conduit à une influence mutuelle.

L'enseignant se réfère aussi continuellement aux expériences de la vie familiale ou quotidienne en dehors de l'école, créant un lien important et significatif entre l'école et les expériences parascolaires.

2.4 Le rôle des enfants

Dans la première activité, les enfants sont invités à écouter activement le CD qu'ils ont reçu, à reconnaître les stimuli sonores et à les jouer. Cette activité amène les enfants à réfléchir sur les multiples usages de l'eau, sur les nombreux acteurs qui ont une compétence sur l'eau et sur les différentes valeurs que chacun d'entre nous attribue à cette précieuse ressource.

Dans la deuxième activité, l'enfant, à travers les activités proposées, entraînera individuellement la capacité d'écoute et se rapportera à la dimension du silence comme point zéro pour l'écoute elle-même. De plus, il sera appelé à s'entraîner en groupe pour développer la capacité à produire ensemble des hypothèses, à négocier le point de vue personnel et à parvenir à une décision partagée par le groupe d'usages multiples de l'eau sur leur territoire.

Dans la troisième activité, chaque enfant est valorisé au maximum pendant toutes les phases du travail. La situation-problème est stimulante et motivante et rend le groupe plus impliqué. La définition commune des règles du jeu, qui implique la participation de tous, est un exercice authentique de la "pratique de la démocratie" qui s'exerce surtout pendant le processus de construction du jeu, mais aussi dans la phase de réalisation du jeu lui-même. De plus, l'évidence de l'eau la rend opérante dans l'exercice de la pensée complexe.

2.5 Exemple de matériel produit



Figure 1. Matériel (stimulus) fourni aux enfants.



Figure 2. Les enfants recherchent les sons qu'ils ont entendus



Figure 3. Les enfants préparent le matériel



4. Les enfants créent les premières règles du jeu



3. Méthodologie, outils et matériaux utilisés

Du point de vue méthodologique, la discussion et la négociation sont préférées comme outil pouvant déclencher la participation. En outre, les séquences méthodologico-didactiques suggérées par Kolb dans son approche expérimentale de l'apprentissage ont été adoptées. Les quatre phases d'apprentissage identifiées par Kolb sont : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Ces éléments sont reliés entre eux. Une étape fondamentale est la sortie dans le territoire, qui offre une expérience concrète "ici et maintenant" pour expérimenter des idées et des concepts et l'utilisation continue du feedback pour réfléchir sur les pratiques et les théories. De plus, les activités sont centrées sur l'exercice de la pensée créative par l'utilisation/production du son. Cette attitude vous permet d'aller au-delà de ce que l'on voit ou entend en chassant les voix, les bruits, en donnant une résonance aux sensations et perceptions.

On utilise également le CD avec des sons enregistrés, des enregistreurs, des amplificateurs, des écouteurs pour l'écoute, l'enregistrement et la lecture des sons.

4. Potentialités/difficultés

Les potentialités sont inhérentes au choix de partir des sons pour la cartographie de l'eau. Il a été constaté que le son est capable d'évoquer les différentes utilisations de l'eau. En fait, le son se connecte à la partie la plus primitive du cerveau et, pour cette raison, il est capable de faire ressortir la mémoire et les émotions liées à l'expérience.

La principale difficulté réside dans la méthode elle-même, à savoir la discussion et la négociation. Si, d'une part, l'enseignant crée la motivation et pose des questions stimulantes pour renforcer, suggérer, relancer et problématiser le thème afin de détecter les conceptions et les modèles des enfants, d'autre part, la gestion implique la difficulté de faire émerger les idées de tous et de trouver une synthèse et un compromis qui les valorisera tous. Dans les écoles maternelles, un autre élément essentiel est le développement des jeunes enfants et leur participation à des pratiques dialogiques et narratives.

4.1 Aspects positifs de la séquence d'activités

L'approche de l'apprentissage par l'expérience met à profit et favorise la motivation par l'émotion de la découverte qui part de la situation-problème. Cela fournit un contexte de sens, oriente les demandes et permet de structurer les activités de manière à favoriser et promouvoir un bon degré d'autonomie. La perspective qui voit le passage de la description à l'analyse à la reconstruction d'une image complexe, en passant, dans toutes les phases, au rappel de l'expérience directe, facilite la participation et la réflexion à la première personne (chacun est compétent parce qu'il est l'acteur de l'expérience qu'il apporte) et permet au groupe d'être plus stimulé dans l'auto-organisation des différentes activités.

4.2 Difficultés

Les principales difficultés de la transition entre les trois phases sont liées à la

nécessité de faire de chaque élève un acteur et un participant à l'exercice de la démocratie vers lequel le projet est dirigé. La tentative de ne pas évaluer les temps d'apprentissage mais de faire de la diversité une richesse peut être dépassée en jouant la clé du "multi" ou en offrant différents langages de médiation et modes exploratoires -dans la perspective de la description- outils et voix multiples -dans la perspective de l'analyse- différents modes expressifs -dans la perspective complexe-.

Une difficulté que l'on peut rencontrer est celle des ressources disponibles et des possibilités d'implication dans un dialogue entre l'école et le non scolaire dans une perspective de système de formation intégré au territoire.

De plus, la planification dans cette perspective nécessite un long temps et un partage non seulement des classes concernées mais aussi de l'ensemble de l'institution scolaire.

4.3 Possibilités

Dans le cadre de la conception par compétences, les trois phases qui la caractérisent (1) partage de sens ; 2) formation ; 3) mise en œuvre) permettent une transition progressive de la perspective de l'analyse à celle de la complexité. En particulier, dans la phase initiale, les enfants ont abordé la situation-problème, ont pris conscience de leurs conceptions et modèles personnels et de la multiplicité des utilisations de l'eau. La perspective est principalement descriptive et joue sur l'exploration et l'étonnement comme clé de la découverte. Puis les enfants en petits groupes dessinent les sons et en ajoutent d'autres, formant ainsi les compétences d'analyse et la mobilisation des connaissances par la production créative et artistique (dessins, histoires, enregistrements, photographies...).

Enfin, la création du jeu devient la synthèse de la perspective descriptive et analytique à travers un médiateur qui fait les liens complexes (nœuds, réseaux et maillages) présents sur le territoire et parmi les acteurs.

5. Alliance entre l'école et le territoire

Le contact avec le territoire n'a pas eu lieu directement mais seulement de manière médiatique à travers les sons. Il aurait été utile de recueillir des témoignages directs (par le biais d'entretiens avec des témoins privilégiés engagés dans la gestion de l'eau sur le territoire) et d'effectuer des visites extérieures. Il est intéressant, par exemple, de reconstruire, à partir d'un stimulus sonore, les processus territoriaux et les compétences des acteurs impliqués dans l'utilisation de l'eau (par exemple, visiter l'aqueduc ou le moulin pour mieux comprendre les multiples utilisations de l'eau). Une excursion sur le terrain aurait permis aux enfants de faire face à des artefacts authentiques, de vraies voix qui auraient rendu l'apprentissage encore plus significatif et motivant.

Les expérimentations dans les écoles élémentaires ITALIE



Université de Milan Bicocca

Scuola Primaria "A. Scarpa" - Istituto Comprensivo"A. Scarpa", Milano

Titre du projet : Accueillir dans la communauté : des enfants de

première année aux réfugiés.

Thèmes: Vivre ensemble

1. Description du contexte de l'étude de cas

1.1 Contexte

L'Istituto Comprensivo "A. Scarpa" (https://www.icscarpa.gov.it/) est situé dans la zone 3 Città Studi-Lambrate, Milan. Le complexe scolaire de l'école primaire "Antonio Scarpa" a été fondé en 1958 à Via Clericetti 22, comme "École primaire spéciale pour Amblyopes" afin de permettre aux élèves fortement malvoyants d'apprendre à travers l'utilisation, l'exploitation et la rééducation du résidu visuel. Depuis le 1er septembre 2008, l'école, qui était jusqu'alors légalement encore spécialisée, est devenue tout à fait normale. Aujourd'hui, l'Institut s'adresse à des utilisateurs hétérogènes d'un point de vue socio-économique et culturel, composés à la fois de résidents de la région et d'élèves dont les parents travaillent dans les universités et/ou les hôpitaux de la région. Ces dernières années, il y a eu une augmentation de la population extracommunautaire, qui trouve dans les écoles l'endroit le plus approprié pour s'intégrer dans le tissu social du territoire.

Le contexte de la classe

La classe 5B est actuellement composée de 19 élèves, 10 garçons et 9 filles. Il y a 4 élèves dans le groupe dont les familles viennent d'autres pays, tous nés en Italie mais bilingues dans la famille. Dans le groupe est intégré un élève handicapé qui a de graves déficits mentaux et psychomoteurs. Trois autres élèves (un garçon et deux filles) ont des certificats pour les problèmes de dyslexie et de dyscalculie dont les résultats diagnostiques ont été rapportés en deuxième et troisième classes. Les élèves fréquentent l'école à plein temps (40 heures par semaine sur 5 jours) avec des heures de 8h30 à 16h30, y compris la cantine et les loisirs de 12h30 à 14h30.

1.2 Temporalité

L'activité a été développée sur 5 mois (janvier-mai) pour des raisons de simplicité, les modules d'activité sont numérotés

- Activité 1 A l'intérieur de l'école : Que signifie être accueilli ? 45 minutes
- Activité 2 Que signifie accueillir en dehors de l'école ? 60 minutes + 60 minutes + 60 minutes + 60 minutes d'activités organisées tous les 15 jours

- Activité 3 Connaissance du phénomène migratoire et de la réalité du centre d'accueil à proximité de l'école - 120 minutes + 120 minutes + 120 minutes + 120 minutes plus l'intégration de moments sporadiques dans le travail de groupe dans les deux semaines suivantes pour compléter le travail entrepris, organisé sur un total de 4 semaines.
- Activité 4 Conception et organisation de la fête d'accueil 60 minutes + 60 minutes + 60 minutes + 60 minutes
- Activité 5 *Mise en place de la réception -* 180 minutes
- Durée totale de l'activité en classe : 15 heures 45 minutes.

1.3. Objectifs d'apprentissage

- Apprendre à exercer son droit de parole (art. 21 de la Constitution italienne)
- Développer la capacité de participer à une discussion.
- Construire des significations partagées pour acquérir de nouveaux points de vue
- Négocier et donner un sens positif aux différences
- Développer une éthique de la responsabilité
- Développer les connaissances sur le monde des migrants
- Apprendre à mettre en pratique les attitudes de coopération et de collaboration.
- Concevoir en utilisant les connaissances acquises pour fixer des objectifs significatifs et réalistes.
- Acquérir et interpréter l'information en interprétant de façon critique l'information reçue, en évaluant sa fiabilité et son utilité, en distinguant les faits et les opinions.
- Reconnaître les valeurs et les droits inviolables de tout être humain (art. 2 de la Constitution italienne), l'égale dignité sociale (art. 3 de la Constitution italienne), le devoir de contribuer concrètement à la qualité de vie de la société (art. 4 de la Constitution italienne).
- Etre capable d'utiliser la langue écrite et parlée comme un moyen décisif d'explorer le monde, d'organiser la pensée et de réfléchir sur l'expérience.
- Améliorer l'adhésion consciente aux valeurs communes et aux attitudes de coopération et de collaboration.
- Choisir et agir pour l'amélioration continue de son propre contexte de vie.
- Collaborer et participer en interagissant avec les autres et en comprenant leurs différents points de vue.
- Identifier les liens et les relations à l'aide d'outils qui traitent de la complexité de la vie dans la société mondiale de notre époque.
- Jouer un rôle actif dans la construction d'une communauté composite et consciente.

1.4 Organisation du groupe et de la salle de la classe

La classe a une expérience solide de conversations de groupe qui constitue un élément moteur de la conception de l'activité : ce sera grâce aux idées,

aux doutes et aux questions qui émergent de la conversation avec le groupeclasse que sera construit le projet donnant toujours aux enfants la vision du processus de conception.

- Activité 1 activité destinée au groupe-classe, les élèves travaillent sans bureaux et avec les chaises disposées en cercle.
- Activité 2 activité destinée au groupe-classe, les élèves travaillent sans bureaux et avec les chaises disposées en cercle.
- Activités 3 les bureaux sont disposés en îlots pour faciliter le travail des petits groupes.
- Activités 4 alternance de moments de discussion où toute la classe est impliquée, avec des moments de travail en groupes où les bureaux sont disposés en îlots.
- Activité 5 l'espace utilisé n'est pas la salle de classe, mais le hall de l'école et le jardin, équipé de chaises et de vidéoprojecteur et de tables avec de la nourriture.

2. Activités développées pour aborder le thème

2.1 Dimension développée et thème spécifique

Vivre ensemble

2.2 Description du type d'activité

A partir de l'expérience antérieure faite par les enfants du tutorat, à travers une activité de réflexion et de dialogue, la classe réfléchit sur le terme "accueil" et sa signification dans la communauté scolaire et parvient à une définition partagée de ce qu'il représente pour la classe : un lieu, une situation, une communauté d'accueil.

Le groupe de classe est alors invité à essayer d'ouvrir les portes pour regarder à l'extérieur et décliner le terme d'accueil en plus de la communauté scolaire: le lien direct est le débarquement des migrants / réfugiés et leurs conditions de vie.

L'enseignant ouvre les portes pour entrer en contact avec ce qui se passe à l'extérieur : dans les environs de l'école, il y a un centre d'accueil géré par la Croix-Rouge pour un total de 400 hébergés. Les responsables de la Croix-Rouge sont rencontrés pour comprendre le contexte de l'accueil. Elle collabore avec l'Association des Parents de l'Ecole, qui a mis en place des actions de collecte de fonds et de produits de première nécessité en faveur du Centre d'Accueil. La classe s'engage dans une série d'activités pour proposer et mettre en pratique son idée de l'hospitalité avec la communauté locale.

A l'intérieur de l'école : Que signifie être accueilli?

L'enseignant propose aux enfants un brainstorming et une discussion ultérieure sur le sens du sentiment d'accueil avec une référence particulière à l'activité de tutorat que les élèves de la classe 5 ont vécu avec les enfants de

première année, tout juste arrivés dans la communauté scolaire. A partir de ce qui s'est dégagé du brainstorming et de la discussion, les enfants construisent un panneau d'affichage intitulé " quand je me sens bienvenu ".

Ce que cela signifie d'accueillir en dehors de l'école

Organisation de 3 conversations en classe sur "ce que signifie accueillir hors de l'école" dans lesquelles les enfants identifient le thème des migrants comme un thème socialement vif. D'ici émergent différentes représentations et stéréotypes des enfants sur les raisons de la migration, la pauvreté et l'accueil dans la ville de Milan, l'enseignant propose d'enquêter et d'approfondir le thème dans la communauté locale (familles, refuge proche pour les réfugiés, pairs migrants fréquentant l'école du centre).

Connaissance du phénomène de la migration et de la réalité du centre d'accueil à proximité de l'école

A partir de ce qui est ressorti des trois discussions précédentes, la classe s'organise en petits groupes pour concevoir les questions qui constitueront un entretien pour certains migrants du centre d'accueil qui fréquentent la quatrième classe de l'école et, en outre, en prévision de la rencontre avec le travailleur social du centre, les questions de l'entretien sont préparées pour être remises à l'expert.

(https://www.crimilano.it/cosa-facciamo/sociale/migranti.html).

La classe prépare une recherche sur les migrations et réalise un power point qui systématise l'investigation réalisée.

Création et organisation de la fête d'accueil

Après avoir rencontré l'assistante sociale dans le foyer et interviewé les enfants dans le foyer, la classe décide d'organiser une réception invitant les camarades d'école, les familles, les invités du centre. La classe s'organise pour : décider du menu de la fête, faire un dépliant avec le programme à présenter dans les autres classes et rédiger une invitation officielle pour les invités du centre d'accueil.

Mise en place de l'équipe d'accueil

Les enfants, en tant qu'organisateurs, décident de préparer un livre d'or pour recueillir les pensées des invités de la fête, gérer la projection du power point, en alternance avec l'explication du contenu de la recherche sur le thème de la migration. Les institutions locales sont présentes par l'intermédiaire de l'adjoint au maire de Milan et d'un représentant du Conseil municipal. Une vidéo est montrée qui rend compte du processus de conception participative de l'ensemble du parcours d'éducation à la citoyenneté réalisé par les enfants.

2.3 Le rôle de l'enseignant

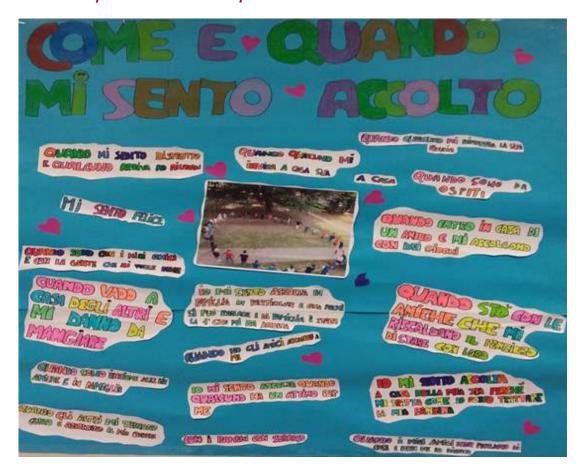
• Activité 1 - L'enseignant propose la question "comment et quand je me sens bienvenu" et invite les enfants à s'exprimer librement en écrivant leur

- propre idée sur un post-it® l'enseignant recueille et enregistre ce que les enfants ont dit sans exprimer d'opinions sur les différentes conceptions de l'accueil.
- Activité 2 Dans tous les moments de conversation, l'enseignant utilise exclusivement des interventions qui stimulent la participation ; il n'exprime pas ses propres opinions ou pensées, mais invite à une analyse approfondie ou à des éclaircissements. L'enseignant transcrit et remet à chaque élève une copie des conversations qui sont recueillies dans un collecteur spécial de l'élève et qui sont relues ensemble.
- Activité 3 L'enseignant organise la composition des différents groupes de travail en relation avec la prestation, promeut l'auto-organisation, mais facilite et sert de médiateur pour soutenir le travail de groupe quand c'est nécessaire.
- Activité 4 L'enseignant supervise la dimension organisationnelle, contacte les interlocuteurs externes, envoie une invitation aux institutions et traite avec l'association de parents impliquée dans la fête.
- Activité 5 supervision de la dimension organisationnelle générale et coordination du groupe d'enfants, accueil et gestion des relations avec les institutions et les sujets du territoire présents à la fête.

2.4 Le rôle des enfants

- Activité 1 les enfants participent au brainstorming, s'expriment librement individuellement, se comparent entre eux sans intervention de l'enseignant et recueillent leurs idées de manière autonome sur le panneau d'affichage.
- Activité 2 les enfants interviennent de manière autonome dans les discussions, avec un pourcentage d'interventions toujours plus élevé aux sollicitations de l'enseignant ; chaque élève dit son nom avant de parler et le groupe garantit le silence nécessaire pour que l'enregistrement ait lieu avec succès ; il n'y a pas de main levée pour la réservation du temps de parole, mais les élèves doivent attendre le temps approprié pour entrer respectueusement dans le discours sans chevauchement ou surpuissance, en cas de chevauchement des interventions est appliquée la "règle de chevalerie" dans laquelle on tend à donner la priorité à la prise de parole d'autrui sur la sienne.
- Activité 3 les enfants se posent des questions et se confrontent aux tâches assignées aux différents groupes ; ils font des interventions libres dans le groupe.
- Activité 4 les enfants se préparent à être les protagonistes de la célébration, prennent des décisions sur l'organisation, partagent les tâches et s'occupent d'informer les autres classes et de promouvoir la célébration auprès des familles, invitent les invités et les opérateurs du centre d'accueil.
- Activité 5 les enfants sont activement impliqués dans la gestion et l'organisation de l'événement public de la célébration, de sorte qu'ils assument la responsabilité d'accueillir les migrants du centre d'accueil dans la communauté scolaire et les familles qui participeront à la célébration.

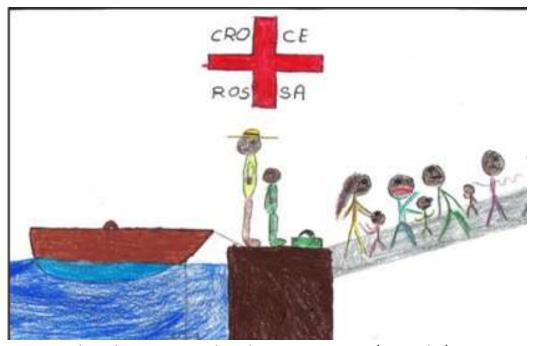
2.5 Exemples de matériel produit



Affiche de jeu pour enfants (Activité 1)

PowerPoint créé et présenté par les enfants sur le refuge (Activité 3)

Dessin réalisé après la rencontre avec les bénévoles du Centre d'Accueil (Activité 3) (https://drive.google.com/drive/u/0/folders/10GSuDOUZ0_nnzbndXD9RYj0q85T8-K0e).



Invitation à la fête d'accueil réalisée par les enfants (Activité 3)



Livre d'or pour les invités de la réception (Activité 5) .



3. Méthodologie, outils et matériaux utilisés

• Activité 1 – Brain-storming, discussion ; affiches, post-it®, marqueurs.



- Activité 2 Discussion et lecture et analyse des transcriptions des discussions précédentes, enregistreur.
- Activité 3 Discussion, préparation et réalisation d'entretiens avec des experts et des pairs, activités de recherche d'information et réorganisation du matériel en power point, travail de groupe. Les enfants consultent les journaux, les dictionnaires, Internet à travers l'ordinateur et le TBI.
- Activité 4 discussion, travail de groupe, activités de promotion de la fête, dépliant, programme illustré.
- Activité 5 présentation du power point, vidéo, carnet de notes, partage du repas.





4. Potentialités/difficultés

4.1 Aspects positifs de la séquence d'activités

L'idée qui a émergé des conversations avec les élèves de la classe, c'est que l'accueil est un chemin où les deux parties, l'hôte et l'accueilli sont impliqués dans un processus d'apprentissage qui transforme l'ensemble de la communauté de référence. Le travail sur le thème des soins et le sens de l'accueil en classe et en dehors de la classe et de l'école a créé les conditions permettant aux enfants de s'arrêter, de réfléchir et de discuter des questions actuelles et problématiques, en les traitant d'une manière critique et interdisciplinaire. Probablement cette approche du travail par des discussions et des comparaisons fréquentes, entre pairs et avec des adultes, a permis de manière accessible et immédiate, de mieux coordonner les sujets traités dans une vaste intrigue conceptuelle, ce qui aurait été beaucoup plus difficile dans une approche plus "traditionnelle" du sujet.

Tous les acteurs impliqués dans le secteur (familles, association de parents, personnel du centre d'accueil, migrants, institutions) identifient la relation entre les migrants et la communauté d'accueil comme un thème socialement vif : le travail des élèves semble donc répondre à un besoin plus général de la communauté et cela leur donne une tension qui rend le groupe sensible et motivé. Cette tension est reconnue par l'enseignant comme un moteur d'attention et de participation du groupe aux activités et comme un stimulant pour l'apprentissage.

4.2 Difficultés

La complexité de l'harmonisation d'un projet de terrain avec le temps et les

ressources de l'école exige l'attention et le soutien de la direction de l'école.

La relation avec le territoire engage l'enseignant dans des activités soumises à un certain degré d'incertitude que l'enseignant doit gérer en réorientant l'activité en fonction des besoins et des contraintes apportées par les interlocuteurs.

Le travail sur des thèmes socialement vifs remet en question la réflexivité de l'enseignant qui, avec sa classe, explore des thèmes complexes et délicats, requiert motivation, intérêt et capacité de contrôle.

4.3 Possibilités

La méthode des conversations en groupe, telle qu'elle est menée par l'enseignant, favorise la participation, l'inclusion et l'autonomisation des enfants et s'avère appropriée pour faire face à une variété de situations : évaluation des activités, échange d'idées, réflexion sur les expériences, conception et planification des activités.

Le travail sur les questions de vie sociale augmente l'attention et la participation des enfants et la possibilité d'avoir leur propre espace de discussion sur les questions sociales, de construire une opinion et de s'informer grâce à la confrontation entre pairs et à la rencontre avec des témoins privilégiés.

Le guidage sans jugement de l'enseignant, toujours soucieux d'encourager la participation de tous, renforce une relation et un dialogue positifs avec les individus et le groupe dans son ensemble.

Les interlocuteurs du territoire sont attentifs et intéressés à communiquer avec l'école de manière non pré-déterminée, en reconnaissant leur rôle d'acteur social.

5. Alliance entre l'école et le territoire

Dans ce cas, la relation entre l'école et le territoire prend la forme d'une coplanification entre les différents acteurs impliqués : enfants, enseignants, familles, opérateurs et jeunes du centre d'accueil et les institutions (adjoint au maire et représentant du conseil municipal).

Afin de faciliter la participation des différents acteurs (Centre d'accueil des réfugiés et demandeurs d'asile de la Croix-Rouge), une discussion a eu lieu sur la meilleure façon de rapprocher la classe de la réalité du centre et des histoires de ses hébergés, tout en répondant au besoin d'une plus grande intégration avec la communauté locale du centre. L'association des parents a collaboré à la réalisation de la fête et à l'implication des familles de l'école ; les familles des élèves de la classe se sont rendues disponibles pour parler et discuter avec leurs enfants sur des questions délicates et complexes, les institutions locales ont soutenu le cheminement global de la communauté en reconnaissant la valeur sociale du projet réalisé par la classe.

L'enseignante et sa classe ont ainsi interprété le rôle des acteurs de la transformation dans le dialogue et la relation avec l'école et la communauté civile : La réalisation d'interviews avec des témoins privilégiés et du produit

final sur le thème des migrations des jeunes a permis de documenter et d'exposer au public les étapes du projet en réfléchissant sur ce qui a été acquis, l'implication du Conseil municipal et de l'adjoint au maire de la ville de Milan dont l'initiative a donné une dimension institutionnelle, plaçant le thème de l'accueil dans une dimension publique, l'organisation d'une "pizzata" à laquelle les migrants du centre d'accueil pouvaient être invités, une fois qu'ils ont réalisé que leur désir était de manger davantage de pizza, a soutenu l'activation, la relation, la rencontre avec l'autre en tant que porteur de désirs et de besoins.



Scuola Primaria "Dugnani" - Istituto Comprensivo "IV Novembre", Cornaredo (MI)

Titre du projet : Faire de l'histoire, devenir citoyens !

Sujets: Vivre ensemble, Patrimoine

1. Description du contexte de l'étude de cas

1.1 Contexte

L'Istituto Comprensivo Statale IV Novembre (http://www.icsvia4novembre. gov.it/), est situé au centre de Cornaredo, une ville située juste à l'extérieur de Milan. L'Institut se compose de 2 écoles maternelles, d'une école primaire et d'une école secondaire de 1er degré. Certains des bâtiments sont situés dans un immense parc qui s'étend de la périphérie au centre du pays. Le parc est bien structuré et préparé pour mener à bien les différentes activités, qui sont organisées au niveau scolaire et social pour tous les citoyens. Cornaredo, à l'origine un village essentiellement agricole, la population vivait dans des fermes et des Corti qui, bien que rénovées, conservent encore leur caractère ancien et leurs caractéristiques, de la même manière la glacière, le musée paysan et l'ancien four, sont aujourd'hui des lieux de visites de diverses écoles. Depuis les années 1950 jusqu'à aujourd'hui, le pays a connu un changement significatif, la population a abandonné l'agriculture, se concentrant sur l'artisanat et le secteur tertiaire. En outre, ces dernières années, la population a augmenté en raison de l'arrivée de nombreuses familles d'origine étrangère. En effet, plusieurs enfants et jeunes sont présents dans les sections et les classes des différents ordres scolaires.

La classe 3A de l'école primaire Dugnani (Istituto Comprensivo Statale IV Novembre) est composée de 25 élèves, 13 garçons et 12 filles. Deux élèves viennent de familles originaires d'autres pays (Albanie et Ukraine). Tous deux sont nés en Italie et ont fréquenté régulièrement l'école maternelle de Cornaredo et sont bien intégrés dans la classe. L'élève ukrainien a été signalé ces dernières années en raison de difficultés de langue et d'expression et reçoit un soutien dans l'apprentissage de la langue italienne (soutenu dans les devoirs). Deux sont des élèves certifiés et l'un d'entre eux est suivi par

l'enseignant de soutien pendant 9 heures par semaine.

Pendant le projet, un élève stagiaire de l'enseignement primaire était présent dans la salle de classe. Le stagiaire était en classe tous les lundis et jeudis d'octobre 2016 à mai 2017 et a soutenu l'enseignant dans toutes les activités. C'est dans ce contexte qu'il a mené son projet de mémoire de fin d'études.

1.2 Temporalité

La séquence des activités s'est déroulée entre décembre 2016 et mai 2017. Plus précisément, la durée des diverses activités décrites était de :

- Activité 1 Sortie à Cascina Favaglie : 2 heures
- Activité 2 *Qu'avons-nous vu ? :* 1 heure de discussion + 1 heure d'installation du musée en classe
- Activité 3 Nous nous préparons à une nouvelle sortie dans la région ! : 2 heures
- Activité 4 Allons au Corti : 2 heures.
- Activité 5 *Réalisation d'une exposition "Le Corti di Cornaredo" :* 1 heure + 2 heures de préparation de l'exposition.

1.3 Objectifs d'apprentissage

- Connaître le passé de son propre territoire,
- Mise en valeur du patrimoine historique et culturel
- Reconnaître le lien entre le passé et le présent à travers un dialogue entre les générations (enfants, grands-parents et témoins privilégiés de la région).
- Développer les compétences en recherche d'information
- Promouvoirle développement des compétences sociales et d'argumentation.
- Apprendre à concevoir et à travailler en équipe.
- Connecter plus d'informations de votre contexte local et les communiquer à d'autres personnes.

1.4 Organisation du groupe et de la salle de classe

- Activité 1 : la sortie a eu lieu sur le territoire, impliquant l'ensemble de la classe.
- Activité 2 : La discussion a lieu dans la salle de classe, les pupitres sont disposés par deux. Un coin est créé dans la salle de classe pour le petit musée.
- Activité 3 : Disposition des bureaux en petits groupes.
- Activité 4 : La sortie s'est déroulée sur le territoire, les enfants ont été divisés en groupes, en respectant les tâches fixées en classe.
- Activité 5 : La discussion a eu lieu dans la salle de classe, les pupitres sont disposés par deux.

2. Activités développées pour aborder le thème

2.1 Dimensions développées et thème spécifique

Vivre ensemble et éducation au patrimoine - thème spécifique : découverte de l'histoire locale, valeur du patrimoine culturel.

2.2 Description des activités

Les enfants participent à une excursion sur le territoire dans le but de découvrir le patrimoine culturel du village de Cornaredo. En repensant à ce qu'ils ont vu, ils ont décidé de créer un petit musée en classe. Les enfants se sont ensuite préparés à une nouvelle sortie sur le territoire, dont l'organisation est planifiée par les enfants eux-mêmes. Afin d'impliquer d'autres enfants (parents, enfants...) dans ce qui a été découvert et appris au cours du voyage, les enfants décident d'organiser une exposition à l'école.

Sortie Cascina Favaglie

La visite guidée a été effectuée par des bénévoles d'Italia Nostra au Musée de la civilisation rurale et à la Maison de glace. Les volontaires ont fourni des informations et des descriptions d'objets et d'environnements en posant des questions visant à vérifier le contenu appris. (http://www.ghiacciaiafavaglie.it/).



Qu'avons-nous vu?

Dialogue guidé par l'enseignant montrant les photos au tableau blanc interactif des objets vus au musée pour retracer les thèmes de la visite, vérifier les contenus appris et ensuite produire des textes en petit groupe avec une description des objets, leur fonction et dans certains cas leur valeur en tant qu'objets affectifs ou de patrimoine de l'histoire locale. Il y avait aussi un lien avec le thème de la solidarité car les volontaires de Cascina nous avaient dit que des machines à coudre désaffectées avaient été collectées, réparées et envoyées à des femmes africaines pour démarrer une entreprise, thème qui avait déjà été abordé en classe lors de la rencontre avec les volontaires de Humana et du jumelage avec le Malawi (http://www.creativetwinning.cloud/project/)

Suite à la discussion, certains enfants ont spontanément décidé d'apporter à l'école des objets (journaux intimes, photos, outils) appartenant à leurs grands-parents, qui ont été interviewés et il a ensuite été décidé d'installer un petit musée dans la salle de classe.

Nous nous préparons à une nouvelle sortie dans le territoire!

La deuxième sortie était déjà prévue au début de l'année et a été choisie par le stagiaire pour travailler sur le thème du travail en équipe. Les enfants devaient organiser le travail de groupe en répartissant les tâches (journaliste, photographe, artiste et envoyé spécial - déjà établi par le stagiaire) et en décidant des questions à poser aux personnes interrogées. Ensuite, il y a eu une discussion sur les raisons de visiter les Corti, où les enfants ont clairement expliqué l'importance de connaître leur territoire et comment ont vivait dans le passé.

Allons au Corti!

La sortie comprenait l'exploration des Corti et la rencontre avec des témoins privilégiés, deux dames qui vivent dans les Corti depuis l'enfance, pour se faire raconter leur expérience. Il y avait deux modèles de gestion différents : avec les enseignants, les enfants étaient accompagnés d'un guide (un ancien enseignant retraité, un "expert" de l'histoire locale), les interventions de l'expert étaient de nature informative, tandis que les enfants tentaient de mener, sous la supervision du stagiaire, leurs recherches sur le territoire d'une manière plus ou moins autonome.

[http://www.comune.cornaredo.mi.it/Articoli/Home-Page/Notizie-inevidenza/74-3029%5ELA-CURTA---UN-PATRIMONIO-DA-RISCOPRIRE. asp?ID_SN=3029)



Nous faisons une exposition "Les cours de Cornaredo"

Discussion en grand groupe sur "quoi faire" avec toutes les informations recueillies lors de la sortie aux Corti, dans laquelle nous arrivons à la proposition d'organiser une exposition à l'école, ouverte à la communauté. Il y a des contraintes (par exemple, la permission du directeur) et des besoins (communiquer l'initiative au monde extérieur) sur lesquels les enfants discutent aussi entre eux, en soutenant différentes positions, sous la direction de l'enseignant. Les enfants décident de mettre un livre d'or à la disposition des visiteurs de l'exposition pour laisser des commentaires.



2.3 Le rôle de l'enseignant

A partir des observations du stagiaire et de l'analyse des conversations menées en classe, on peut dire que les interventions de l'enseignant sont équilibrées entre celles de type frontal (pour présenter les contenus/donner des instructions/solutions/prescriptions) et celles qui stimulent la participation inclusive et la poursuite de l'action. L'enseignant organise les situations d'enseignement de manière interdisciplinaire et utilise souvent la leçon dialoguée, mais il arrive parfois qu'il soit difficile de recueillir les idées des enfants et, à la lumière de celles-ci, de revoir la conception établie ex ante.

2.4 Le rôle des enfants

Il était déjà d'usage dans la classe que les enfants soient informés et consultés lors de l'élaboration des différentes activités proposées ; certaines activités opérationnelles sont partagées avec eux, cependant, en observant l'évolution chronologique du projet, il y a une augmentation progressive des interventions d'ouverture de l'enseignant et une plus grande flexibilité dans l'exposition au changement. Cela correspond à la détection d'une augmentation de l'apprentissage analytique et complexe chez les enfants et une participation croissante aux dialogues, une réflexion sur le sens du contenu appris et la capacité de collaborer et de comparer avec les pairs.

2.5 Exemples de matériel produit

Activité 3 :

Transcription d'une discussion avec le stagiaire

Stagiaire: "Selon vous les enfants, pourquoi allons-nous visiter les Corti?"

B: "Se souvenir de Cornaredo quand il était vieux, c'est-à-dire dans les années passées et les cours nous donnent aussi l'indice que ce Corti était là depuis longtemps, parce que là où le nom du Corti est écrit, on peut voir qu'il est en ruines".

B : "Nous allons aux Corti car on peut aussi voir le type de machines qui existaient il y a de nombreuses années pour labourer les champs et faire des épis".

B: "Voir comment l'homme a vécu sa vie il y a longtemps à Cornaredo".

Liste des rôles identifiés :

- JOURNALISTE : il a pour tâche d'interviewer les dames qui vivent dans les Corti de Cornaredo pendant la sortie pédagogique.
- ENVOYE SPECIAL: a pour tâche de noter dans son carnet les curiosités, détails observés lors de l'exploration des cours. Il aide également le journaliste à écrire les éléments des articles qu'il considère comme particulièrement importants ou qui l'ont le plus affecté.
- ARTISTE : se concentre sur un aspect du Corti qui l'a particulièrement frappé ou l'a intéressé et crée une esquisse, en utilisant un album de dessins et un crayon de fusain. Puis, en classe, il reproduit le dessin sur toile.
- PHOTOGRAPHE: prend des photos pendant la sortie pédagogique aux Corti, en se concentrant sur les éléments qui lui semblent les plus intéressants.

Activité 4 :

Les enfants travaillent en petits groupes pour concevoir l'exposition. En particulier, un groupe se confronte pour décider quelles photos inclure dans l'affiche descriptive sur les cours de Cornaredo.

L.P: "Nous pourrions prendre la photo avec les cultures dans les champs".

L.R: "Oui, mais cela n'a rien à voir avec cela... c'est-à-dire que cela doit signifier l'ensemble du Corti. J'aurais cette photo".

Stagiaire : "Expliquez pourquoi vous dites que cette photo pourrait être insérée".

L.P : "Et parce que même le mur se souvient de la façon dont le Corti était dans le passé".

L.R: "Oui, mais cette photo est plus belle.... alors il y a écrit le plan, la rue, le nom du Corti....".

L.R: "C'est magnifique".

L.P: "Oui, mais vous ne comprenez pas".

L.R: "Attendez, c'est ce que j'aime".

L.P: "Nooon".

L.R: "C'est aussi très beau. Mmmm, non. Il a été restructuré.

L.P: "Ceci?

L.R: "Non, c'est flou".

L.P: "Ceci!

L.R: "Oui, ce oui".

A.P: "Oui!"

Transcription d'une discussion en petits groupes avec des chercheuses.

Chercheur: "Pourquoi les enseignants vous ont-ils fait faire cette chose?

B: "Ils l'ont fait parce que si ce n'est pas écrit... nous ne comprenions pas les choses telles qu'elles étaient. Comment comprendre notre passé si... nous ne savons pas cette chose fondamentale, que nous étudions en citoyenneté, nous ne pouvons pas étudier d'autres sujets tels quels, si nous n'avons pas étudié les Corti nous ne pouvons pas savoir qu'il y a si longtemps il y avait les Corti avec les espèces de châteaux....".

R: "Qui est qui peut savoir?

B: "Quelqu'un choisit des indices, pour faire des hypothèses....".

R: "Ce qui fait les indices des hypothèses exactes...".

B: "Même comme pour dire, on voit un film, si on ne voit que la fin, on ne peut jamais savoir comment ça s'est passé. Vous devez connaître l'introduction pour comprendre l'ensemble du film, vous devez avoir vu tout ce que vous ne pouvez pas voir un morceau juste à la fin.

Activité 5

Extrait du livre d'or de l'exposition :

"Merci pour cette belle plongée dans le passé.... qui nous mène vers l'avenir". Une maman

"Soyez toujours curieux de ce qui s'est passé et pour l'avenir" Italia Nostra Onlus

"Bon travail! Très important pour faire comprendre aux gens l'importance d'être un citoyen".

Un grand-père

L'exposition:





3. Méthodologie, outils et matériaux utilisés

- Activité 1 : sortie pédagogique sur le territoire, explication des volontaires d'Italia Nostra qui gèrent le musée. Caméras et bloc-notes pour les notes.
- Activité 2 : Discussion et mise en place du musée de classe. Cartes, Photos, Objets, TBI, Ordinateurs.
- Activité 3 : travail de groupe et discussion en grand groupe. Cahiers, affiches, marqueurs.

- Activité 4 : Sortie sur le territoire, explication par l'expert. Appareils photographiques et carnets de notes, blocs à dessin et crayons, trace écrite des questions à poser aux témoins.
- Activité 5 : Discussion, enregistreur, panneaux d'affichage, affiches, photographies, ordinateurs.

4. Potentialités/difficultés

4.1 Aspects positifs de la séquence d'activités

L'alternance de sorties sur le territoire et de préparation en classe avant et de réflexion ensuite, a permis aux enfants de prendre davantage conscience de leur rôle d'acteurs et d'avoir un dialogue ouvert avec leurs camarades de classe et les enseignants, ce qui a également permis d'approfondir considérablement la réflexion sur le sens du travail d'équipe, par exemple. La présence du stagiaire dans la classe et dans les sorties a permis, dans la classe, une co-planification, un partage, également avec les enfants, dans le choix des temps/espaces/matériels pour réaliser les différentes activités de la meilleure façon possible et la possibilité de collecter une documentation riche, surtout des paroles des enfants, indispensable pour commencer un processus de réflexion sur leurs modalités d'apprentissage et sur l'efficacité de leur action didactique.

Exemple de dialogue extrait des entretiens d'auto-évaluation menés par le stagiaire en fin d'année :

Alice : "A mon avis, les ingrédients du travail d'équipe sont la collaboration, l'écoute, la réflexion avec la tête et ne pas toujours avoir le choix, mais jamais le vote".

Stagiaire: "Pourquoi ne devrions-nous pas voter à votre avis?

Alice: "Parce qu'on pense mais on ne doit pas penser que pour soi... Je ne sais pas, pour moi c'est que la majorité ne décide pas ensemble, peut-être que penser beaucoup comme dire, on pense... Je ne sais pas si quelqu'un voulait voter, si quelqu'un voulait voter et dans mon groupe j'ai immédiatement dit non".

Stagiaire: "Vous déconseilleriez donc de voter même dans le travail de groupe". Alice: "Oui, eh bien, si tout le monde vote pour la même chose ok, parce que parfois même si vous votez, ce n'est pas que la majorité gagne, la majorité peut-être que tout le monde est coincé et voulait rester avec elle, une personne dit pas pour moi est ceci et puis tout le monde dit mais « Mais pourquoi nous ne l'avons pas entendu ? »..... parce que si vous voulez voter, je ne sais pas ce que vous mettez là et pensez.... c'est-à-dire, réfléchissez sur celle de la minorité, réfléchissez! Non pas que tu dises non, non, non pour moi c'est ça! L'enseignant travaillait généralement de manière interdisciplinaire, ce qui favorisait la réélaboration avec les enfants des différentes sorties effectuées sur le territoire, ouvrant ainsi la porte à différentes perspectives possibles.

Bien que les enfants aient été exposés à une approche descriptive et informative concernant le territoire et le patrimoine lors de la première sortie, un moment de remaniement de classe de la sortie a été planifié par la suite. L'objectif de ce moment était de se souvenir de certains des objets vus, mais aussi de reconnecter ce qui a été vu et entendu à une expérience et un sens plus quotidien pour les enfants (par exemple "ma grand-mère avait aussi cette machine à coudre mais ne l'utilise plus parce qu'elle a acheté une nouvelle"). Un autre niveau est atteint lorsque ce sont les enfants qui planifient comment réaliser la sortie sur le territoire et choisissent comment retravailler les matériaux collectés (textes, photos, dessins) pour monter l'exposition.

4.2 Difficultés

Pour l'enseignant, il n'est pas toujours facile de combiner la richesse des propositions formulées par les enfants avec leur réalisation possible. Cela signifie que le guidage de l'enseignant a, à certains moments, guidé la planification du développement des différentes activités, en consultant les enfants, mais en ne les rendant pas acteurs des choix et des décisions. En outre, une autre difficulté mise en évidence a été la promotion de la compétence collaborative et coopérative du groupe par la préparation de situations éducatives à la recherche de solutions communes aux problèmes et la mise en œuvre de projets communs.

4.3 Possibilités

Les plus grandes possibilités de développement de cette séquence d'activités résident dans le fait de donner un rôle plus actif et délibératif aux enfants, les rendant ainsi de véritables interlocuteurs et que le projet ne soit pas seulement celui de l'enseignant, qui dans ce sens peut changer et avoir des déviations, mais surtout en tant qu'interlocuteurs des institutions de la région.

5. Alliance entre l'école et le territoire

Dans une première sortie, l'enseignante se tourne vers les opérateurs du territoire (Volontaires d'Italia Nostra) pour bénéficier d'une expérience, menée par un expert externe ; cependant, elle prépare la sortie et retravaille les informations recueillies plus tard dans la classe. Il ne s'agit donc pas d'un mode "one spot" mais d'une utilisation consciente du patrimoine culturel local, inclus dans la planification pédagogique.

Dans le cas de la sortie aux Corti, l'enseignant choisit intentionnellement l'expert sur le territoire, en tant que détenteur de compétences répondant à des objectifs spécifiques identifiés par l'enseignant. De plus, l'expert a eu une réunion avec les enfants dans la salle de classe avant de partir pour la préparer. La décision de prédéterminer les différentes tâches que les enfants auraient à accomplir pendant la sortie a limité leur curiosité et a surtout empêché une exploration spontanée du contexte et un dialogue ouvert avec les témoins. Les photographes et les artistes se sont déplacés plus librement.

Avec les volontaires d'Italia Nostra de Cascina Favaglie, même s'il n'y avait pas de véritable co-construction, ils ont été invités à l'exposition et un dialogue avec l'école a été entamé.



Alma Mater Studiorum - Université de Bologne

Scuola Primaria "San Pietro in Cerro" – Istituto Comprensivo "Terre del Magnifico", Cortemaggiore (PC)

Titre du projet : La route, point de rencontre de la diversité, qui emmène à l'école.

Sujets : Patrimoine, Environnement et développement durable, Vivre ensemble.

1. Description du contexte de l'étude de cas

1.1 Contexte

La Municipalité de San Pietro à Cerro est un petit village agricole de 912 habitants (données ISTAT du 31/12/2014), en position centrale par rapport aux quatre écoles qui composent l'Institut Complet (Castelvetro, Cortemaggiore, San Pietro à Cerro, Besenzone, Villanova) qui se trouve à 3,5 km. En 2014, il y avait 75 résidents étrangers, soit 8,2 % de la population totale.

Le patrimoine culturel de la Municipalité est représenté par le Château, une résidence privée mais qui fait partie du circuit culturel des châteaux de Parme et de Piacenza. L'école primaire de San Pietro in Cerro l'Institut Compréhensif "Terre del Magnifico" de Cortemaggiore (Pc) est composée de deux classes multi nivaux, elle travaille dans des écoles ouvertes, en réseau au niveau local, régional et international, en étroite synergie avec la communauté éducative.

Au cours de l'année scolaire 2017/2018, l'école comptait 24 élèves dans 5 classes : 1ère : 7 ; 2ème : 1 ; 3ème : 1 ; 3ème : 7 ; 4ème : 4 ; 5ème : 5ème : 5. Deux enseignants chercheurs et un stagiaire du cours de licence en sciences de l'enseignement primaire de l'Université catholique de Milan ont participé à l'expérimentation.

L'unité d'apprentissage, illustrée ci-dessous, intitulée "La construction de la route... sur le chemin STEP ", fait partie du projet "La route, point de rencontre de la diversité, qui emmène à l'école".

Toutes les classes sont concernées, de la première à la cinquième primaire, pour un total de 24 élèves. Les activités comprenaient également des cours dans les écoles primaires de Besenzone (Pc).



L'école primaire de San Pietro in Cerro (PC)

1.2 Temporalité

La séquence des activités a duré au total 4 mois et s'est décomposée comme suit :

- première activité *Les routes du monde* (4 heures)
- deuxième activité *Les rues de ma ville* (8 heures)
- troisième activité *Les routes de la démocratie et des possibilités* (20 heures)

1.3 Objectifs d'apprentissage

Les objectifs pédagogiques concernaient l'exploration des caractéristiques environnementales, morphologiques, anthropiques et des expressions historiques, artistiques et culturelles de la rue afin d'identifier différents modes d'agrégation et d'alliance entre la communauté d'appartenance et la réalité scolaire qui travaille en réseau avec d'autres instituts depuis des années. En particulier, le thème de la route, qui a été abordé dans une perspective interdisciplinaire, est devenu un point de rencontre et un pont de cette alliance où, dans la pratique quotidienne, le passé, avec son patrimoine, a rencontré l'avenir et les aspirations des enfants. La connaissance du territoire a permis d'approfondir les aspects suivants :

- L'environnement scolaire, l'environnement du parc : caractéristiques de l'environnement anthropique et naturel ;
- Le chemin de l'école dans ma réalité ;
- Les voies de communication : les histoires de vie et les habitudes des différents peuples ;
- L'histoire de la route dans mon pays : les caractéristiques physiques et humaines des routes parcourues chaque jour par les membres de nos familles ;
- La route dans les différents pays d'origine des élèves de l'école ;
- Les "routes" que je ne parcoure pas ; et les routes où j'aime à voyager ;
- L'observation des différentes habitudes de vie des écoles qui modifient et conditionnent l'environnement de chaque communauté ;
- La rue des brutes, de la solitude, des mendiants, des réfugiés, des travailleurs, des indifférents dans ma ville : identification, analyse, observation, caractéristiques.
- Le chemin de la solidarité dans nos communautés : identification, analyse, observation, caractéristiques ; moi, nous, ensemble, nous rendons la route vivable.
- L'école a ouvert ses portes comme centre de rencontre et de rassemblement de la communauté.

La rue s'est donc présentée aux garçons et aux filles comme un lieu de rassemblement pour vivre ensemble, parce que, comme l'a dit un jeune citoyen "en chemin, vous verrez que vous n'êtes plus seuls...". Découvrir que la rue est stratification dans le temps de la mentalité, des habitudes, des usages différents, leur a permis de comprendre que pour être conscient, les citoyens

doivent savoir et participer de manière responsable et active à la rencontre entre les différentes générations et cultures qui, dans la rue, peuvent se trouver et construire une nouvelle idée d'identité et de citoyenneté.

Les activités se sont terminées le 30 mai 2017 avec une mise en scène qui a impliqué à la fois l'école de San Pietro à Cerro et l'école de Besenzone (PC) au Théâtre "Giuseppe Verdi" à Busseto (Pr).

1.4 Organisation du groupe et de la classe

Les activités impliquaient l'utilisation de différents espaces : 5 salles de classe, dont l'une était équipée de matériel numérique (ordinateur, TBI), le couloir de l'école comme lieu de rencontre et des moments de partage d'activités, ainsi que des espaces extérieurs comme le parc, le jardin de l'école et la rue. L'unité d'apprentissage s'est terminée par une mise en scène au Théâtre devant les administrations municipales, les écoles de l'Institut polyvalent, les chefs d'établissement, certains professeurs d'université et la citoyenneté.

2. Activités menées pour aborder le thème

2.1 Dimensions développées et thème spécifique.

Les dimensions développées ont concerné : vivre ensemble, développement durable et patrimoine. Le fil rouge qui a uni et renforcé les connexions entre les différentes dimensions était la « pelote » à partir de laquelle le projet a commencé. Les nombreux fils de connaissances et de relations qui le composent ont traversé toutes les phases des activités, devenant ainsi un compagnon de voyage pour les garçons et les filles. Chaque pelote s'est déroulée à chaque fois, s'entremêlant et s'intégrant à de nombreuses histoires, en relation avec les rencontres intergénérationnelles menées le long de la "route" du savoir et de l'expérience ; un élément qui a favorisé les liens, le sens de l'identité et du "bien être ensemble".



La pelote de laine

2.2 Description du type d'activité

Les routes du monde

L'enseignant introduit le sujet sur la signification de la "rue" en montrant au groupe de classe un globe terrestre.



Dans les rues du territoire en observant le globe et l'environnement

Les rues de ma ville

Les réflexions se poursuivent avec une deuxième activité qui concernait la simulation en classe d'un réseau de routes, c'est-à-dire un carrefour routier où il y a des vigiles, des automobilistes, des motocyclistes et des piétons. Tout le monde marche dans les rues qui mènent au carrefour pour différentes raisons : certains pour aller travailler, d'autres parce qu'ils admirent la ville comme touristes, d'autres parce qu'ils sont médecins et ont une profession particulière.... etc...



Dans les rues de San Pietro in Cerro et Cortemaggiore

Les chemins de la démocratie et des possibilités

La troisième activité comprenait la projection du film "Sur le chemin de l'école" de Pascal Plisson qui a permis de réfléchir sur les obstacles et les problèmes auxquels quatre enfants de quatre coins reculés de la planète sont confrontés chaque jour pour atteindre leur école, au péril de leur vie. L'activité s'est poursuivie avec la connexion skype de la classe avec les enfants de l'école de Kinshasa (Congo).



Connexion Skype avec les enfants de l'école de Kinshasa - Congo

2.3. Le rôle de l'enseignant

Au cours de la première activité, le groupe-classe est invité à réfléchir sur les différents systèmes et moyens de transport qui relient les routes du monde.

Le matériel pédagogique est distribué et consulté : atlas géographique et cartes.

Les interactions entre l'enseignant et les élèves sont principalement soutenues par des questions stimulantes, qui visent à promouvoir une participation inclusive et démocratique.

Pendant la seconde activité, l'enseignant invite les enfants à mettre en scène l'une des rues de leur propre pays, en s'organisant dans la salle de classe et en utilisant la méthodologie des jeux de rôle.

L'activité est stimulée par l'enseignant à travers des questions : quelles significations supplémentaires donnez-vous à la rue ? Comment sont les rues de votre ville ? Libre, occupée, triste....

Enfin, l'enseignant montre le film "Sur le chemin de l'école". A la fin du film, par le biais d'une activité de brainstorming, l'enseignant stimule le débat sur les parcours des jeunes protagonistes. Il en résulte des réflexions qui sont synthétisées dans une affiche.

L'enseignant agit comme un facilitateur de conversation entre les enfants, permettant à chacun de s'exprimer.

Après avoir regardé le film et les réflexions des enfants, une connexion skype a été établie avec les enfants de l'école de Kinshasa, la capitale du Congo.

2.4. Le rôle des enfants

Après avoir observé le globe terrestre et être allé se renseigner, le groupeclasse note que la terre est traversée par de nombreuses routes.

Lors du brainstorming, un enfant observe qu'il peut exister, en plus des routes physiques, d'autres aussi : « Mais les routes sont beaucoup plus nombreuses, même que ce qui est représenté ». De cette observation, certains enfants disent qu'il y a aussi des « les routes du silence » et ceux qui ont voyagé «parce

que vous voulez atteindre un but ».

Les enfants ont un accès libre au matériel pédagogique fourni par l'enseignant. Dans la deuxième activité, à partir de l'organisation de la classe, les enfants jouent spontanément un rôle, et encouragés par l'enseignant à travers des questions, individuellement ou en petits groupes, arrivent à la considération que le carrefour représente le carrefour de la vie : "le bon choix est difficile", disent les enfants, mais "il faut trouver des compromis", parce que vous n'êtes pas seuls à faire les choix, qui doivent toujours être faits "selon le cœur".

L'activité leur a permis de mettre en évidence les difficultés rencontrées pour jouer dans la ville. Grâce au brainstorming, ils sont invités à réfléchir sur les problèmes de circulation qui les empêchent d'avoir un endroit sûr pour s'amuser. La réflexion se concentre sur la possibilité que la rue et la cour redeviennent des lieux de rencontre et de nouvelles possibilités d'amusement. Enfin, au cours de la dernière activité, les enfants, après avoir regardé le film et les questions stimulantes de l'enseignant, partagent la réflexion que les jeunes protagonistes, en parcourant de longues distances, traversant des lieux hostiles (savanes ou plaines sans limites) et risquant de rencontrer des animaux dangereux (alligators, lions), désirent avec une grande ténacité atteindre l'école, conscients de l'ampleur de l'éducation qui est leur seule et unique possibilité. Les histoires de Jackson du Kenya, Carlito de Patagonie, Zahira vivant dans une communauté berbère dans les montagnes de l'Atlas, le Maroc et Samuel d'un village de la baie du Bengale, stimulent la réflexion des enfants qui soulignent que "dans certaines régions du monde, il n'y a pas nos commodités ", mais l'école pour tous les enfants signifie " indépendance ". Ils reconnaissent que tous "les enfants font face à un parcours du combattant, nous aussi".

Du visionnement du film à la concrétisation des routes que l'on emprunte pour aller à l'école : les enfants se connectent via skype et dialoguent avec les enfants de l'école de Kinshasa.



Enfants de l'école de Kinshasa – Congo

L'unité d'apprentissage décrite ci-dessus s'est poursuivie avec d'autres séquences d'activités qui se sont terminées par la mise en scène de tous le parcours pédagogique au Théâtre "G. Verdi" à Busseto. A cette occasion, le spectacle a été caractérisé par un geste hautement symbolique : le déroulement de la "pelote" qui est prise à chaque enfant et passée de main en main en signe de solidarité. La "pelote" a reçu de nouvelles significations, y compris l'importance d'unir et de renforcer les contacts avec d'autres réalités scolaires (comme l'école de Kinshasa), celles du monde, d'être des citoyens actifs, d'être "positifs dans le monde", parce que les "routes se croisent" et représentent le "fil de la légalité", sont l'outil pour "être ensemble".

Après la représentation de l'ensemble des thèmes mis en évidence ci-dessus, la "pelote" a été prise d'un enfant et donnée par l'enseignant au public dans la salle.



Les rues racontent donc les histoires de la vie quotidienne et les difficultés de la vie : "Si nous observons que nos routes sont souvent vides, nous ne sommes pas abandonnés pour autant, pour cela", dit Irene, "nous nous engageons à glisser le fil des pelotes des écoles qui se rencontrent, se connaissent, respectent les règles et évitent les tyrans".

2.5 Exemple de matériel produit



Les enfants prennent soin du potager

Les enfants présentent les résultats de leurs recherches au conseil municipal de Besanzone



Activités des enfants pendant la Journée de la Légalité Activité graphique-picturale dans un groupe sur la géographie de l'Italie

3. Méthodologie, outils et matériaux utilisés

Méthodologie : leçons frontales, discussion, brainstorming, jeux de rôle, sorties, travail de groupe, rencontres avec des experts, rédaction du scénario, mise en scène.

Outils et matériaux utilisés ; tableau blanc interactif, appareil photo, ordinateur, papier, boussole, affiches, tissus.

4. Potentialités/difficultés

4.1 Aspects positifs de la séquence d'activités

Dupoint devue pédagogique, les aspects positifs concernaient l'interdisciplinarité continue des différentes activités, à travers la participation des enseignants disciplinaires et le lien entre le monde scolaire et la citoyenneté avec des approches originales et innovantes. La théâtralisation finale des activités a été soutenue par un travail minutieux effectué avec l'orchestre municipal activement impliqué dans de nombreux autres moments du projet. En outre, il convient de noter l'important réseau établi avec les administrations locales et nationales, les écoles et le tissu associatif.

Les enfants ont montré un vif intérêt à résoudre les problèmes actuels, ceux dont ils se sentaient proches dans leur travail quotidien : les lieux de jeu, les routes de la connaissance, le réseau et l'indépendance.

4.2 Difficultés

La difficulté de s'écarter de la leçon de l'enseignant.

4.3 Possibilité

Propositions concrètes faites aux autorités locales pour faciliter l'utilisation de certains lieux particulièrement fréquentés ou dangereux afin de retrouver des relations sociales avec le grand public et les enfants en particulier.

L'unité d'apprentissage prévoit la participation aux Conseils des jeunes ou aux Parlements des élèves où un représentant de l'école propose l'adoption d'une rue.

Identification d'autres moments de rencontre avec de nouvelles réalités scolaires pour continuer à réfléchir sur le sens de la "rue" et continuer avec le réseau de fils de la "pelote".

L'unité d'apprentissage prévoit de renforcer le réseau d'écoles déjà consolidées par le partage des objectifs du projet avec les nouvelles réalités scolaires. L'université peut servir de pont avec d'autres écoles et participer à des projets de recherche. L'école de San Pietro à Cerro a partagé certains de ses objectifs avec l'école primaire de Ponticella (Bo), participant à l'expérimentation STEP.

5. Alliance entre l'école et le territoire

L'enseignant choisit intentionnellement l'expert ou les experts dans le domaine, en tant que détenteur de compétences qui répondent à des objectifs spécifiques identifiés par l'enseignant, effectue également une planification participative avec les associations et les opérateurs de la zone.

Les particularités de l'Institut Complet de Cortemaggiore visent à impliquer les classes plurielles et ouvertes entre les sièges et les différents ordres scolaires dans un dialogue constant avec les familles et les organismes de formation du territoire, ce qui inclut non seulement la sphère plus strictement

locale et régionale, mais aussi la sphère internationale. Parmi les sujets concernés figurent l'ONU, la FAO et l'UNESCO, parties prenantes actives dans l'expérimentation.



Scuola Primaria "Don Milani" - Istituto Comprensivo nº 2, San Lazzaro di Savena (BO)

Titre du projet : Vivre la route comme lieu de rencontre communautaire par le biais de l'école

Thèmes : Patrimoine, Environnement et développement durable, Vivre ensemble

1. Description du contexte de l'étude de cas

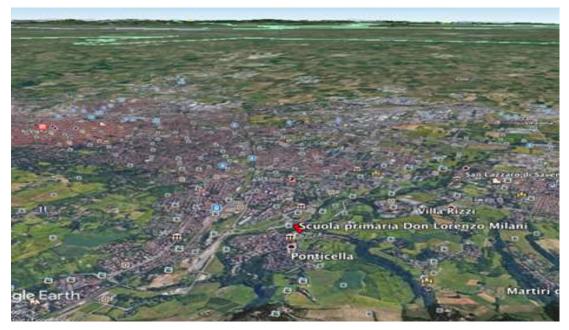
1.1 Contexte

L'école primaire "Don Milani" fait partie de l'Istituto Comprensivo n.2 de San Lazzaro di Savena (BO) (http://www.2circolosanlazzaro.org/).



Le territoire et les principales villes de la municipalité de San Lazzaro di Savena (Bologne).

Position de l'école primaire "Don Lorenzo Milani" et de la localité Ponticella par rapport à la municipalité de San Lazzaro di Savena et à la ville de Bologne



San Lazzaro di Savena est une municipalité de 32349 habitants de la ville métropolitaine (anciennement province) de Bologne dans la région Emilia Romagna (http://www.comune.sanlazzaro.bo.it/).

La ville est située sur la Via Emilia, sur la rive droite du rivière Savena, à 6 km du centre de Bologne dans une direction sud-est. Elle est soudée à l'agglomération urbaine de la capitale : seule la rivière Savena la sépare d'elle, sur la rive gauche de laquelle se dresse le quartier homonyme de la ville de Bologne. San Lazzaro di Savena est la quatrième municipalité la plus peuplée de la province de Bologne. Au 1er janvier 2016, le nombre de ressortissants étrangers résidant à San Lazzaro di Savena était de 2 539 (7,9 % de la population totale), provenant principalement de Roumanie, de la République de Moldovie, d'Ukraine, d'Albanie, du Maroc, des Philippines, du Bangladesh et du Pakistan. L'Istituto Comprensivo n. 2 a été créé en 2014 avec pour mission de gérer quatre écoles maternelles, trois écoles primaires et un réseau de l'école secondaire du 1er degré, certains situés dans la capitale et d'autres dans les villages. L'école "Don Milani" est située dans une zone périphérique, caractérisée par de grands espaces verts, et est fréquentée par des enfants qui vivent dans le village de Ponticella ou dans la municipalité de San Lazzaro di Savena. L'école est fréquentée par 136 élèves répartis en 2 sections pour un total de 7 classes. Il est composé de 19 enseignants, dont 2 sont des enseignants de soutien.

L'expérimentation a porté sur la classe IVa A composée de 25 élèves, dont sept enfants étrangers et un handicapé, et deux enseignants. L'équipe de l'Université de Bologne a contribué avec le soutien d'un étudiant stagiaire du cours de licence en sciences de l'enseignement primaire à l'Université de Bologne - qui a ensuite obtenu son diplôme avec un mémoire sur son expérience dans le projet STEP - et avec la participation de chercheurs.

Le parcours élaboré par les enseignants a été élaboré en relation et en collaboration avec celui développé par la Scuola di San Pietro in Cerro (PC).

1.2 Temporalité

La durée totale de la séquence était de cinq mois, articulée comme suit :

- Première activité *Quand le Savena était limpide* (4 heures)
- Deuxième activité Entretiens avec des personnes de générations différentes
 (12 heures);
- Troisième activité *Projet de réaménagement du Parc* (16 heures).

1.3 Objectifs d'apprentissage

Le projet global s'intitulait Faire l'expérience de la rue comme lieu de rencontre communautaire par le biais de l'école. Il s'est tourné vers la rue comme espace physique commun aux citoyens de la ville de San Lazzaro (BO).

(https://drive.google.com/drive/folders/1229NbgBDhGXYG7WAnAm0WS2Cpnwt6_ux)

En particulier, il s'agit d'une route qui traverse l'un des parcs qui entourent la ville et qui relie le centre-ville au village où se trouve l'école. Cependant, cette route présentait aussi des éléments négatifs liés au manque de sécurité et de

signalisation : à partir de là, le problème a été celui de son réaménagement partagé par les élèves avec l'ensemble de la communauté. Par conséquent, le projet a planifié des activités de connaissance, de recherche et d'étude pour permettre de tirer le meilleur parti de cet espace commun, tant d'un point de vue historique et environnemental que pour une opportunité d'exercer une citoyenneté active, en poursuivant les objectifs suivants :

- Développer de manière transdisciplinaire les dimensions du vivre ensemble, de la connaissance et de la mise en valeur du patrimoine, de l'environnement et du développement durable ;
- Promouvoir la connaissance et la protection de l'environnement naturel et du territoire en tant que ressource pour la formation de l'identité personnelle et sociale;
- Encourager le dialogue et la rencontre intergénérationnelle et interculturelle par le réaménagement du Parc comme lieu de rencontre, d'échange et de rassemblement ;
- Promouvoir une éducation à la citoyenneté active et participative par l'école, la famille et le territoire, à travers des formes de socialisation des expériences et des espaces;
- Renforcer le sentiment d'appartenance et le développement d'une participation active à la vie de la communauté non seulement locale, mais aussi nationale et européenne.

1.4 Organisation du groupe et de la salle de classe

La première activité s'est déroulée en classe et a été réalisée principalement en grand groupe. La deuxième activité s'est déroulée à l'extérieur de la classe, à la fois dans d'autres secteurs de l'école (pour les entrevues avec les pairs) et à l'extérieur (pour les entrevues avec les grands-parents et les parents). La troisième activité s'est déroulée principalement à l'extérieur - dans le parc - et en grand groupe, suivie d'une réflexion en classe.



La classe, avec l'enseignant et la stagiaire.

2. Activités développées pour aborder le thème

2.1 Dimensions développées

Les dimensions approfondies par cette séquence d'activités ont été toutes celles prévues par le projet STEP, à savoir le vivre ensemble, le patrimoine, l'environnement et le développement durable. Ces dimensions ont été établies et mises en œuvre de manière interdisciplinaire et transdisciplinaire, avec une forte synergie avec les institutions et acteurs du territoire. Enfin, il semble opportun de souligner comment cette expérimentation a été organisée à travers une planification pédagogique dans laquelle l'éducation à la citoyenneté active n'a pas occupé une position marginale ou en soi, mais a globalement accompagné l'enseignement disciplinaire et les objectifs généraux de formation, contribuant de manière significative à la fonction inclusive et interculturelle promue et développée par les nombreux projets offerts par l'école et le territoire.

2.2 Description du type d'activité

Quand le Savena était limpide et coulait à flot

Afin de contextualiser le projet STEP, les enseignants proposent à la classe une activité de connaissance, de valorisation et de partage du patrimoine historique et culturel du territoire et de la communauté à laquelle appartient l'école, la Municipalité de San Lazzaro et plus spécifiquement le hameau de Ponticella. En particulier, pour analyser et comprendre l'histoire et la vie à Ponticella au début du XXe siècle, ils utilisent un volume - M. D'Amato, Quando limpido scorreva il Savena, San Lazzaro di Savena, La Terrazza, 1951 - qui décrit les événements institutionnels, individuels et collectifs de la communauté sur une période allant du début du XXe siècle aux années cinquante.

Entretiens avec des personnes de générations différentes

L'enseignant divise la classe en trois groupes et donne à chaque groupe la tâche d'interviewer des personnes de générations différentes (grands-parents, parents, pairs) pour voir quelles sont leurs préférences et leurs besoins. Les interviews visent à recueillir des informations sur les jeux et les passe-temps que les adultes pratiquaient dans leur enfance et, par l'intermédiaire de leurs pairs, également ceux d'aujourd'hui. De plus, les différents entretiens présentent un noyau commun destiné à recueillir les demandes et suggestions concernant le réaménagement du Parc, l'occasion et le lieu de partage social et d'échange d'expériences.

Projet de rénovation du Parc de Ponticella

Les enseignants rassemblent les éléments de comparaison entre le passé et le présent apparus dans les deux activités précédentes et identifient avec les élèves l'espace scolaire à l'extérieur du Parc de Ponticella comme un lieu anonyme sans identité historique, les conditions de sécurité pour le développement d'activités récréatives telles que la marche et le jeu libre

ainsi que des espaces communs qui favorisent la sociabilité et le partage intergénérationnel et interculturel pour l'ensemble de la population. A la suite du travail de collecte des demandes faites et approuvées par la classe, les enseignants invitent les enfants à les transformer en propositions pratiques et extrêmement précises. A cette fin, il accompagne les étudiants au Parc pour observer et évaluer comment et où réaliser les projets approuvés (par exemple, bancs, tables et stations pour les échecs et les dames, poubelles, sacs en plastique et distributeur de gants pour ceux qui promènent leurs chiens, aires de jeux, rampe pour les planches à roulettes et les bicyclettes). De retour en classe, l'enseignant invite les élèves à construire une carte du Parc avec leurs propositions au Conseil municipal de San Lazzaro di Savena.





2.3 Le rôle de l'enseignant

Au cours de la première activité, les enseignants proposent des activités de brainstorming visant à faire émerger les connaissances des élèves sur l'espace, les histoires et les anecdotes du territoire en dehors de l'école. Les enseignants encouragent l'échange d'opinions et la confrontation dans un climat de collaboration et d'écoute mutuelle. Il est proposé que le texte soit lu et étudié par le grand groupe. Les enseignants expliquent les parties peu claires et recueillent les questions des élèves pour les inciter à poursuivre leurs recherches, en particulier celles qui ont trait à l'histoire de l'école dans la région et de ses protagonistes. Enfin, ils invitent les enfants à relier les éléments qui ont émergé avec les lieux qu'ils jugent les plus importants pour eux, afin de favoriser l'élaboration de choix et de propositions liées au projet de réaménagement du Parc.

Au cours de la deuxième activité, les enseignants s'érigent en participants et chercheurs avec les élèves. Ensemble, ils identifient les personnes susceptibles d'être interviewées et définissent les questions directrices pour la réalisation de l'interview. L'intervention des enseignants a pour but d'agir en tant que facilitateur afin que les enfants puissent pleinement comprendre et prendre possession de l'outil d'entretien et formuler d'autres questions qu'ils considèrent plus cohérentes et appropriées avec les objectifs de l'activité.

Enfin, dans la troisième et dernière activité, l'enseignant agit en tant que

participant et chercheur avec les élèves à chaque étape du projet. En tant que figure institutionnelle, il agit comme médiateur entre les écoles, les institutions et les autres acteurs de la région pour promouvoir non seulement la participation et la citoyenneté active des élèves mais aussi celle de toute la communauté autour du thème de la rénovation du Parc de Ponticella, en développant également une prise de conscience généralisée de l'environnement comme patrimoine matériel et immatériel et comme contexte de promotion du développement durable, entremêlant ainsi les trois dimensions promues par le Projet STEP. L'enseignant recueille la documentation au cours et à la fin du projet STEP en tant que patrimoine documentaire du projet, ainsi que l'identité et l'histoire de la classe elle-même.

2.4 Le rôle des enfants

Les élèves participent activement à l'activité proposée et démontrent une compréhension de l'évolution des coutumes, des traditions, des bâtiments et des monuments au fil du temps. Ils reconnaissent également les endroits de l'environnement naturel auxquels ils se sentent le plus attachés émotionnellement, expliquant et décrivant comment ils devraient être connus, protégés et valorisés.

Dans l'activité suivante, les enfants sont informés sur le projet, posent des questions pertinentes et participent activement à toutes les phases des activités d'entretien. Ils écoutent attentivement et avec intérêt les suggestions des enseignants, formulent et discutent en grand groupe les questions pour les entretiens, pour arriver à une liste commune. Les entretiens ont permis de dégager des éléments utiles pour l'activité suivante.

Pendant la dernière activité, les élèves sont les protagonistes actifs et principaux de l'activité : ils formulent des questions, formulent des hypothèses, identifient les ressources et les difficultés dans la réalisation des différentes propositions pour le réaménagement du Parc et explorent ensemble les possibilités de connaître et de se mettre en relation avec les institutions et les nombreuses agences présentes sur le territoire : services municipaux, autorités sanitaires locales, centres sociaux, bibliothèques et autres institutions scolaires appartenant au même Institut.

2.5 Exemple de matériel produit

Au cours de l'expérimentation, divers matériels ont été produits, y compris des dessins et des cartes de divers types, des photographies, des vidéos, des textes de différents types, des interviews et des affiches.

3. Méthodologie, outils et matériaux utilisés

Méthodologie : brainstorming, discussions et réflexions, travail en groupe, sorties, observation et investigation, résolution de problèmes.

Instruments et matériaux utilisés ; tableau blanc interactif, caméra, instruments de mesure, panneaux d'affichage, enregistreur.

4. Potentialités/difficultés

4.1 Aspects positifs de la séguence d'activités

Tout d'abord, il convient de souligner la forte motivation de l'enseignant qui est la personne de contact pour la classe impliquée dans le projet, qui a promu le projet depuis la phase initiale jusqu'à l'implication des élèves, des familles, de la communauté civile de San Lazzaro et des institutions politiques municipales. Le projet a été construit par un processus ascendant d'identification de l'objet de la recherche et de l'élaboration pratique qui était toujours en cours. Cela a permis de structurer un parcours pédagogique réellement inséré dans la communauté scolaire et sociale où il a été réalisé, contribuant à réaliser dans la vie et dans les contextes quotidiens les valeurs théoriques et les idéaux de l'éducation à la citoyenneté active. Les enfants ont ainsi eu l'occasion d'apprendre à être des citoyens responsables et conscients - à l'égard de la communauté, du patrimoine et de l'environnement - d'une manière qui n'était pas considérée comme allant de soi et même originale.

Un autre élément significatif et extrêmement efficace est le développement d'un projet actif d'éducation à la citoyenneté construit de manière interdisciplinaire et transdisciplinaire, non seulement parce qu'il prévoit l'imbrication de différents contenus disciplinaires, mais aussi pour leur utilisation en tant que contenus visant une "métadimension" de l'éducation au vivre ensemble, au patrimoine et au développement durable d'une manière intégrée.

4.2 Difficultés

Un élément de difficulté peut être représenté par la construction et le maintien d'une collaboration et d'une alliance constante avec le territoire. Il est largement reconnu que la tâche de l'éducation à la citoyenneté active ne relève pas de la seule responsabilité des écoles. Cependant - probablement en raison des temps différents qui distinguent la vie administrative et la vie scolaire - dans le domaine des relations et du dialogue avec l'administration municipale et la direction de l'école peuvent émerger les plus grandes difficultés.

4.3 Possibilités

Enfin, il semble opportun de souligner comment cette expérimentation a été organisée à travers une planification didactique dans laquelle l'éducation à la citoyenneté active n'a pas occupé une position marginale ou indépendante, mais a globalement accompagné l'enseignement disciplinaire et les objectifs généraux de formation, contribuant de manière significative à la fonction inclusive et interculturelle promue et développée par les nombreux projets offerts par l'école et le territoire.

5. Alliance entre l'école et le territoire

L'enseignant se charge de la coordination et de la médiation entre les différentes réalités, l'école et celles des autres institutions. Il favorise la création d'un

dialogue entre les élèves reconnus comme citoyens, la société civile et les administrateurs locaux.

FRANCE



Université d'Aix-Marseille

École élémentaire "A. Camus", Arles (Bouches-du-Rhône) Titre du projet : Un colloque citoyen à l'école

Thematique: Vivre ensemble

1. Description du contexte

1.1 Contexte

L'école élémentaire Albert Camus est située dans le quartier Trébon d'Arles. L'école comprend 247 élèves. L'école est engagée dans un travail de relation avec les parents d'élèves du quartier. De façon générale, les perspectives pédagogiques développent un travail engagé sur la question de la citoyenneté à travers des situations sociales territorialisées. La classe s'inscrit dans ce projet global de l'école qui est obligatoire pour tous les établissements scolaires en France.

1.2 Temporalité

La séquence s'est organisée en 5 séances soit une durée globale de 9 heures :

- Séance 1. En préalable, un réinvestissement d'expériences dans et sur le monde, réalisées au cours de sorties scolaires (1h)
- Séance 2. Une sensibilisation à la multiplicité des objets d'étude qui concourent au thème de la citoyenneté (1h)
- Séance 3. Une phase d'appropriation par un travail d'étude en groupe sur des thèmes choisis (1h)
- Séance 4. L'organisation et la préparation du colloque (1h)
- Séance 5. L'aboutissement avec le colloque (5h)

Objectifs pédagogiques

- Séance 1 : Il s'agit de découvrir les multiples facettes du monde pour donner du sens au travail scolaire. Le contenu utilise les activités d'écriture sur les plans du fond et de la forme. Les écrits des élèves s'appuient sur des sorties, des expériences d'entretiens ancrées dans la vie sociale d'un territoire. Les outils associent d'une part l'apprentissage de techniques, (règles de l'interview règles de politesse, tour de parole), et d'autre part les contenus des entretiens fondés sur des témoignages et des expériences vécues. Ce travail ainsi mémorisé constitue une histoire singulière de la classe.
- Séance 2 : L'objectif consiste à montrer que de multiples objets possibles définissent la citoyenneté. Cette étape vise à déclencher la réflexion à partir

de questions directes aux élèves : « Qu'est-ce que la citoyenneté pour vous ? » « Vous avez dit citoyenneté ? ». Il s'agira de lister un ensemble d'objets de travail possibles, qui définissent la citoyenneté. Les objets qui ressortent sont : le tri sélectif ; les énergies renouvelables et le calcul de l'empreinte énergétique de chaque élève ; connaître son territoire ; le développement durable, l'art et la culture du territoire. Lors de cette phase et pour chaque thème, un groupe choisit un objet d'étude.

- Séance 3 : Cette phase d'appropriation correspond à un travail d'étude par équipes d'élèves. Chaque équipe travaille collectivement sur un des objets d'étude choisi, dans le but de réaliser un power point qui soutiendra l'exposé collectif à la séance 5. Le fil directeur pour guider le travail de recherche des élèves s'articule autour d'une question : « Que puis-je faire dans le but de m'engager pour l'environnement en tant que citoyen ? ».
- Séance 4 : L'organisation et la préparation du colloque proprement dit. Il s'agit d'organiser la matinée qui donne du sens à l'ensemble de l'activité: penser aux contenus des interventions, à leur forme et aux conditions de faisabilité. Les conditions de réalisation passent par une information adressée à l'institution pour des questions de sécurité et de hiérarchie.
- Séance 5 : C'est la forme colloque (en présence des deux invités que sont les chercheurs) qui, en prenant un aspect conventionnel, permet un échange entre le professeur et les élèves. L'enseignante crée un cadre lié aux règles et aux codes et au mode de présentation des savoirs exposés en associant le verbal et le non verbal, la posture de présentation, les outils etc. Echange avec les autres élèves.

1.4 L'organisation de la salle et de la classe

L'organisation de la classe a varié au fil des séances, en fonction des objectifs et des activités prévues :

Séances 1 et 2 : L'activité se déroule de façon interactive avec le collectif de la classe. Les idées s'échangent et se diffusent dans la classe. Elles sont mémorisées.

Séances 3 et 4 : Travail par groupe sur les questions posées dans les séances 1 et 2.

Séance 5. La séance du colloque vise une forme déscolarisée de travail pour se rapprocher d'un format social. Les exposés se font par groupes de 5 à 6 élèves. Les tours de parole sont fixés grâce au bâton de parole. Chaque équipe d'élèves présente son intervention en s'appuyant sur un Power Point projeté. Les élèves sont face au reste de la classe, les deux chercheurs sont assis au fond, l'enseignante occupe l'espace classe et surveille le temps de parole.

2. Activités menées pour aborder le thème

2.1 Dimensions développées

La séquence décrite vise un travail sur la citoyenneté active à travers des situations sociales territorialisées. Elle présente trois caractéristiques : elle est

ancrée dans le territoire ; elle aborde les trois thèmes de la citoyenneté (vivre ensemble, patrimoine, développement durable) ; elle sollicite la transversalité des savoirs.

2.2 Description du type d'activités

Des séances préalables d'écriture

Des séances préalables d'écriture sont réalisées en classe à travers des réunions et un comité de rédaction avec un délégué de chaque classe de cycle 3. Des écrits ont abordé les questions suivantes : « Vous avez dit citoyenneté?»; un ensemble de thèmes porte sur l'éducation au développement durable, avec le Conte de l'île au carnaval (EDD) ; un regard sur l'école d'autrefois et le Vivre ensemble, avec les anciens.

Les élèves sont déjà engagés dans l'écriture d'un petit livre dont un chapitre traite d'une question d'Education au Développement Durable et du vivre ensemble. Sa rédaction s'appuie sur des expériences d'élèves et des interviews. Ces entretiens associent l'apprentissage de techniques, (règles de l'interview règles de politesse, tour de parole), et les contenus fondés sur des témoignages et des expériences vécues avec le témoignage d'anciens.

Les situations de travail

Les situations de travail sont à la fois non formelles et formelles. Il y les albums, comme « le Conte de l'île au carnaval (EDD) », la réalisation de l'affiche de la fête de quartier sur le thème de la solidarité, l'invitation d'anciens professeurs, à travers un regard sur l'école d'autrefois et le Vivre ensemble, avec les anciens. Elles peuvent être aussi formelles.

Des textes proposés abordent une compétence d'étude de la langue relative au Bulletin Officiel de l'Education Nationale de 2015 et une compétence relative à l'un des trois domaines de STEP (vivre ensemble – Education Morale et Civique, Education au Développement Durable - Sciences, Culture Patrimoine, Territoire - Art Histoire et Géographie). Les textes sont relus avec les élèves qui choisissent le vocabulaire qu'ils souhaitent retenir concernant le thème du texte. Ce vocabulaire est classé dans des tableaux. Un lexique de tous les textes a été ensuite réalisé. Ce lexique est remobilisé dans les productions écrites.

Les élèves construisent leurs interventions

Les élèves construisent leur intervention en fonction de l'exposé à la classe, au professeur et aux invités éventuels, au moyen d'un Power Point. L'activité mobilise toutes les bases d'information, les outils numériques, les travaux d'élèves précédents, les albums déjà lus, les films passés etc... L'objectif renvoie à des compétences à construire un discours personnellement concis, mais néanmoins commun et explicite.

La faisabilité du projet de colloque

La faisabilité du projet de colloque passe par l'inspecteur qui peut autoriser ou interdire la venue d'invités. Une lettre lui a été adressée ainsi qu'au deux chercheurs en respectant les formes de politesse, mais aussi les formes institutionnelles qui nécessitent de fixer la date et le lieu. Un programme a été envoyé aux invités – et chaque moment de la journée a été séquencé dans le temps avec un ordre du jour.

Séance 5. Présentations

Chaque équipe d'élèves présente son intervention en s'appuyant sur un Power Point projeté. Les situations de prise de parole présentent deux caractéristiques: elles abordent des questions qui intéressent la vie quotidienne des élèves et partant de là les engage; ensuite elles s'inscrivent dans le programme d'EMC, (l'Enseignement Moral et Civique). L'élève qui parle est le conférencier, cette dénomination lui donne une indication sur le sens et la responsabilité en termes de savoir qui l'engage avec son équipe.

2.3 Le rôle de l'enseignant

L'enseignant rappelle le temps, recentre les débats et fait le point sur les connaissances à transmettre. Il maintient le calme et l'équilibre des temps de parole. Par ailleurs il pose des questions qui sont parfois « vives » et n'ont pas toujours de réponse. Il veille enfin à l'expression qui aborde souvent des termes techniques spécifiques.

Les interactions professeur/élèves reposent sur la transmission par les élèves du fruit de leur travail. Il favorise donc leur expression, relance le questionnement sur les grands thèmes abordés.

2.4 Le rôle de l'élève

Il consiste à s'inscrire dans un processus long d'apprentissage pour transmettre ; étudier pour apporter aux autres des connaissances. Les élèves ont réfléchi sur une question ils ont cherché de l'information. Ils ont réalisé un travail d'étude préalable pour préparer des exposés inscrits dans une thématique directrice citoyenne : connaître son territoire, ses ressources pour mieux s'engager pour l'environnement à long terme. Cet objectif est atteint en impliquant les élèves dans l'organisation d'une séance finale.

2.5 Exemples de production

Séance 3. Un exemple de diapositives présentées par le groupe sur les énergies naturelles





Attività 4.

Séance 4.

La lettre d'invitation

Nous sommes les élèves de la classe de CM2A de Mme Bert à l'école Albert Camus d'Arles. Nous souhaiterions vous inviter à une journée colloque : "Je m'engage pour l'environnement" que nous organisons au sein de notre école le mardi 16 mai 2017. Nous vous prions d'agréer Monsieur l'Inspecteur, Messieurs les chercheurs, l'expression de notre profond respect.

Les élèves de la classe de CM2A

Le programme du colloque

- 9h Accueil
- 9h30 Conférence : Préservons la richesse du territoire de Camargue
- 9h45 Conférence : Etre éco-responsable
- 10h-10h30 Pause
- 10h30-10h45 Conférence : Respectons la biodiversité : l'exemple de l'agriculture biologique locale
- 10h45-11h Conférence : Choisissons les énergies renouvelables
- 11h-11h30 Interview des chercheurs
- Après-midi
- 14h-15h Débat sur les énergies renouvelables
- 15h-15h30 Pause
- 15h30- 16h30 Activités sur l'Enseignement Moral et Civique



3. Matériel utilisé

Le matériel utilisé : un Power Point avec la présentation dès la première diapositive de l'équipe des élèves dans son ensemble. Chaque élève/auteur existe en tant que tel, son nom est inscrit.

Pour les recherches préalables, il s'agit de tous les moyens modernes de communication. Enfin le film des présentations et des exposés permet aux élèves de se voir et de se connaître en situation.

Les méthodes pédagogiques utilisées sont variables selon les séances.

4. Potentialités/difficultés

4.1 Aspects positifs de la séquence d'activités

Les activités présentées dans cette fiche ont l'avantage d'être ancrées dans le territoire, de croiser deux thèmes patrimoine/territoire et développement durable, de solliciter la transversalité des savoirs, de mobiliser les élèves en s'appuyant sur une expérience collective de classe, d'annoncer clairement une finalité qui leur donne du sens. L'organisation permet de développer un travail d'équipe pour une préparation collective, tout en laissant une liberté de choix dans les objets d'études relatifs au thème

Les situations de prise de parole présentent deux caractéristiques essentielles : elles abordent des questions qui intéressent la vie quotidienne des élèves et, partant de là, les engagent ; ensuite elles s'inscrivent dans le programme d'EMC, (l'Enseignement Moral et Civique).

La réflexion débouche sur l'action. Les réponses des élèves à la séance 2 ont fait ressortir des thèmes qui renvoient à des actions quotidiennes en classe ; par exemple pour l'EDD elles ont été centrées sur le tri sélectif et la mise en place de plusieurs poubelles : une poubelle à ordures - une poubelle pour les plastiques, cartons et papiers dans la classe - une boite de tri pour les piles. Les savoirs travaillés ont un ancrage territorial. Ils renvoient à une forme de transversalité fondée sur l'étude de la langue et les thèmes citoyens du vivre ensemble, de l'EDD, de la culture, du patrimoine et du territoire.

Les choix énergétiques possibles fondés sur des savoirs renvoient à la vie quotidienne. Le travail compare ces diverses sources : les éoliennes, les panneaux solaires photovoltaïques qui permettent de chauffer l'eau et de produire de l'électricité. Les enfants prennent l'exemple des panneaux solaires photovoltaïques et de l'éolienne des marais du Vigueirat où ils sont allés en sortie scolaire. L'enseignante aide à poser le problème qui est en soi un savoir. Tous les élèves ne savent pas ce qu'est l'empreinte carbone. Le problème est posé, renvoie à un autre champ de savoirs, celui sur l'énergie.

4.2 Difficultés

Les difficultés rencontrées sont liées aux réticences des collègues ou de l'inspecteur pour l'organisation du colloque dans la classe de l'eisegnant.

4.3 Points d'amélioration possibles

Ils dérivent de la pertinence de la situation qui nécessite des apprentissages sur la forme et le fond.

Les questions de forme

Le travail de l'enseignante est de tous les instants pour apprendre aux élèves à s'écouter.

Elle doit aussi avoir le regard sur la montre, car le temps de concentration est relativement bref. La gestion du temps pour ces activités est essentielle.

Questions de contenus

Relativement à l'exposé, les spécificités de la situation qui nécessitent la concision induisent inversement une tentation : pour les élèves de trop en dire. Un autre travail essentiel pour l'enseignant est de réguler l'engagement et l'énergie des élèves pour qu'ils puissent prendre du recul relativement aux savoirs qu'ils ont acquis et qu'ils exposent.

Enfin les élèves auditeurs ont aussi un travail de questionnement qui ne peut se réaliser avec intérêt sans avoir des connaissances préalables sur le thème exposé.



5. Alliance entre l'école et le territoire

La dimension territoriale a été prise en compte par un ensemble de travaux préparatoire d'étude et la visite de certains lieux. Un ensemble de connaissances est développé en référence au plan local et à la vie quotidienne.



École élémentaire "La Salle", Bouc Bel Air (Bouches du Rhône)

Titre du projet : Le conseil de délégués

Thematique : Vivre Ensemble et Développement Durable

1. Description du contexte

1.1 Contexte

L'école élémentaire de la Salle est dirigée par Jacques Bensakkoun membre de l'équipe STEP. C'est un établissement Primaire Public de l'académie d'Aix Marseille de 243 élèves. L'école a dix classes.

Le travail scolaire est lié aux Temps d'Activité Périscolaire par un ensemble de projets tels que l'EDD (Education au Développement Durable), l'anglais, ou le projet "gnomon" qui est l'élaboration d'un cadran solaire scolaire, associé à des partenaires espagnols. Dans le cadre de l'EDD l'école s'est engagée dans le tri des déchets en association avec la communauté de communes de Marseille, depuis une dizaine d'années (visite du centre de déchets à l'Arbois, centre de tri Bronzo à Marseille, interventions dans l'école par des formateurs du Centre Permanent pour l'Education à l'Environnement (CPIE) une fois par an et par classe).

1.2 Temporalité

La séquence s'est organisée en 3 séances soit une durée globale de 3 heures :

- Séance 1 Les élections (1h): Des élections sont organisées dans chaque classe en début d'année. Les délégués élus participeront aux réunions organisées dans chacune des classes au cours desquelles les élèves leur font part aux des problèmes qui se posent à eux au sein de l'école ou de propositions qu'ils souhaitent faire.
- Séance 2 Consultation des élèves (1h) : Dans chaque classe de l'école, une liste de demandes est émise par les élèves qu'ils transmettent à leur délégué qui les représente.
- Séance 3 Les interactions professeur élèves (1h) : Lors du conseil lui-même, Jacques reprend les demandes une à une et apporte des réponses, les délégués pouvant apporter des compléments ou des suggestions.

1.3 Objectifs pédagogiques

• Séance 1. Certaines des questions, pour aménager le bien vivre à l'école sont posées. Il s'agit de faire exprimer les besoins et les désirs des élèves. Dans cette situation, l'organisation se fonde sur un espace de l'école dédié aux réunions des délégués qui fonctionne sous forme de commission. Le but est d'impliquer les élèves dans l'aménagement et le réaménagement de l'espace scolaire. Le but est "que les enfants prennent possession de l'école" comme l'affirme l'enseignant (Focus Groupe du 16/01/2018). Dans ce sens l'école devient un espace quotidien où les enfants ont une possibilité d'action.

- Séance 2. L'objectif est d'organiser dans chaque classe un débat sur les transformations et les améliorations du quotidien de l'école. Chaque classe produit une liste de demandes dont le délégué est porteur.
- Séance 3. L'objectif pour les délégués est triple. Premièrement il s'agit pour eux d'exposer les demandes venant de leurs camarades ; deuxièmement de prendre conscience de la faisabilité de ces demandes ; troisièmement de rendre compte de l'utilisation de ce qui a été accepté ou réalisé. En cela l'action est liée à l'éducation au développement durable.

1.4 Organisation du groupe et de la classe

- Séance 1 et 2 : Les élections et les réunions se font avec le groupe classe en présence de l'enseignant de la classe.
- Séance 3 : Les réunions se font avec les 16 délégués. Le directeur préside ; il a une liste de demandes en main. Il y a parfois un responsable de la mairie selon les types de demandes. Les élèves assis en carré pour exposer les demandes.



2. Activités menées pour aborder le thème

2.1 Dimensions développées

Au sein de l'école élémentaire de Bouc Bel Air, un conseil des délégués est organisé. Il réunit deux élèves élus par classe qui participent aux conseils des délégués pour aborder des questions concernant le fonctionnement de l'école. Ces conseils se tiennent environ 6 fois par an. On y débat des règles de vie de la classe et de l'école, des demandes relatives à la cantine, et des jeux lors des récréations. La répartition des genres est équilibrée, il y a autant de filles que de garçons. Il y a 20 élèves pour 6 classes.

2.2 Description du type d'activités

Les élections

Il s'agit d'élections au cours desquelles les élèves volontaires qui se présentent montrent qu'ils sont conscients de la tâche qui les attend : porter les demandes de leurs camarades et les représenter.

Consultation des élèves

Les élèves sont consultés au niveau des classes, ils peuvent donner leur avis, proposer des suggestions et faire part de leurs plaintes mais ils sont représentés par les délégués, autorisés à porter la parole de leurs camarades. Pour l'enseignant, la manière de considérer la demande est plus importante que ce qui est dit : "Si la demande est recevable même s'il y a un désaccord (lié à la faisabilité) il faut le faire" (Focus Groupe du 16/01/2018). Les délégués font la synthèse des demandes par classe. Ils prennent en note ces demandes sur un document qui est ensuite communiquées au directeur de l'école en tant qu'animateur et président du conseil de délégués.

Les interactions professeur élèves

Les discussions entre professeur et élèves reposent sur la prise de parole selon une règle formelle : il faut lever le doigt pour prendre la prendre. Chaque délégué fait ses remarques et ses suggestions, évoque ses désaccords sur la classe, la cantine, la cour, le maître Si le travail préparatoire sur les demandes a une grande importance, le travail qui fait le point sur les acquisitions en a tout autant car il met en évidence leur gestion et leur réelle utilité. Les élèves expliquent le motif des propositions, notent les refus, discutent des réaménagements et rendent compte de l'entretien et de l'utilisation de ce qui a été réalisé

2.3 Le rôle de l'enseignant

L'engagement de l'enseignant vise la réciprocité. La réunion des délégués s'appuie sur le principe de réalité comme contrainte et comme loi. Si la décision finale est prise par l'enseignant, elle est justifiée par une réalité objective représentée par la présence de l'adjoint au maire lors des discussions, le coût, la sécurité etc... Toutes les demandes ont été acceptées, sauf les miroirs dans les WC pour une question de normes et de coût. Mais il y a eu l'aménagement de la cour avec des marelles, des zones réservées à certains jeux ... des cordes à sauter, un coin lecture dans la cour. (JB Focus Groupe du 16/01/2018)

2.4 Le rôle de l'élève

Les délégués font le lien. Ils retransmettent les propositions, les prises de décisions, concernant les espaces par exemple le coin pour dessiner, le « banc de l'amitié », les coins pour jouer avec le ballon en mousse etc. Mais ils doivent aussi prendre en compte les avis des parents d'élèves notés lors du conseil d'école , et rendre compte de l'utilisation, de la gestion et de l'entretien du matériel déjà acquis. Un premier pas vers une forme de démocratie représentative.

2.5 Exemples de production :

Les productions sont d'ordre matériel avec des aménagements au sein de l'école :

- Installation d'un panneau de basket,
- de cages de foot, ...
- ... ou d'ordre non matériel qui touche au fonctionnement de l'école comme :
- l'utilisation des cartes de jeux (cartes Pokémon ou Star Wars) pendant les récréations.
- la réalisation de marelles.
- la réservation de la pelouse de la cour aux jeux calmes.

Exemple de thèmes abordés dans le cadre des conseils de délégués, en partenariat avec le territoire

Thèmes	Partenariats
Le recyclage du papier et des	Adhésion du personnel municipal de
emballages,	Bouc Bel Air
Le gaspillage alimentaire à la cantine	
Deux lombric-composteurs	

L'alliance école territoire favorise les situations engageantes. Une forme de pouvoir est transférée aux élèves en tant que « citoyens de l'école » par le biais des conseils de délégués.

3. Matériel utilisé

- Matériel d'élection séance 1
- Liste des demandes séance 2
- Liste des demandes et bilan des actions passées séance 3

Sur le plan pédagogique, les séances sont basées sur des discussions entre enseignant et élèves.

4. Potentialités/difficultés

4.1 Aspects positifs de la séquence d'activités

Les contenus et champs de connaissances mobilisés autour de la dimension Patrimoine et territoire sont abordés en termes de savoirs locaux ce qui permet aux enfants de prendre conscience de leur environnement et d'acquérir des savoirs.

4.2 Difficultés rencontrées

La faisabilité des actions repose souvent sur les parents qui financent certains projets ; sur l'implication des collectivités territoriales et de la mairie en particulier, en tant que propriétaires des écoles par leur soutien matériel et

financier. De ce fait le financement des actions reste fragile.

Le passage de la parole à l'action présente une autre difficulté, car elle suppose que la mairie joue le jeu et accepte de réaliser les aménagements possibles et demandés.

4.3 Point d'améliorations possibles

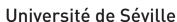
Le passage de la parole à l'action pourrait être amélioré en donnant aux élèves plus d'autonomie et de responsabilité dans les décisions prises.

5. Alliance entre l'école et le territoire

La dimension territoriale a été prise en compte. C'est à la fois un objet de travail, car le territoire scolaire est repensé adapté, aménagé selon des demandes d'élèves ; c'est aussi un moyen de régulation de l'action, car c'est l'institution municipale par exemple qui donne les critères de faisabilité.

Ce travail permet aussi d'associer les parents à la mise en œuvre des projets.

ESPAGNE





Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "Príncipe de Asturias", Sevilla

Titre du projet : Nous vivons avec nos aînés. Thématique : Vivre ensemble, Patrimoine

1. La description du contexte

1.1 Contexte

Le Centre d'Education Infantile et Primaire du Prince des Asturies (CEIP) est situé dans le quartier Torreblanca de Séville (https://goo.gl/maps/cTPVfD9uTW22) (Figure 1).



Figure 1. Vue aérienne et latérale du Prince des Asturies IEPC

Ce quartier est situé à l'est de Séville, bordé au sud par la municipalité d'Alcalá de Guadaíra et le quartier Cerro-Amate de Séville ; à l'est par la municipalité de Carmona ; au nord par la municipalité de La Rinconada et le quartier nord de Séville ; et à l'ouest par le quartier de Séville de San Pablo-Santa Justa. Torreblanca est un quartier avec des besoins importants de transformation socio-économique et d'intervention sociale, car il est situé à la périphérie de la ville et entouré d'une multitude de zones industrielles qui l'isolent de la ville elle-même.

En raison de ses caractéristiques socioculturelles, le CEIP "Príncipe de Asturias" [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41009548/helvia/sitio/#) est inclus dans un projet de zone de compensation. Les familles ont tendance à soutenir les initiatives et l'orientation des tuteurs, bien qu'une partie importante d'entre eux aient un faible niveau d'attentes ou une implication insuffisante dans l'éducation de leurs enfants. De plus, ces cas ont tendance à coïncider avec les élèves qui ont besoin de plus d'attention éducative.

Dans ce contexte, une proposition didactique a été conçue en référence aux relations intergénérationnelles entre les élèves de l'enseignement primaire et leurs grands-parents (personnes âgées), dont ils constituent généralement les "aidants". Le projet vise à réaliser une étude des problèmes personnels et sociaux des personnes âgées du quartier sous plusieurs aspects : statistiques, caractéristiques et besoins spécifiques, services de soins actuels et historiques. A cette fin, diverses sources sont consultées et les résultats sont communiqués, dans le but de mener des actions visant à améliorer le problème posé.

1.2 Temporalité

La proposition pédagogique qui a été réalisée s'intitule Nous vivons avec nos aînés et a eu une durée totale de 10 semaines, au cours desquelles 20 séances de travail ont été mises en pratique, y compris des sorties et des parcours pédagogiques en dehors de l'école.

Voici une séquence de six activités qui constituent l'un des blocs de travail de la proposition. Ils ont été élaborés au cours de 3 séances d'une heure et demie chacune les 18, 19 et 20 avril 2018.

- Introduction aux rites funéraires (45 minutes)
- Identification des différents rites funéraires (45 minutes)
- Situation géographique des rites funéraires et des cultures (30 minutes)
- Expériences de la mort dans différentes cultures (60 minutes)
- Croyances, mythes et légendes sur la mort (60 minutes)
- Discussion et conclusions (30 minutes)

1.3 Objectifs éducatifs

Le projet "Nous vivons avec nos aînés" est structuré en 5 blocs de contenus et de problèmes, qui sont travaillés sur trois niveaux d'approfondissement

progressif : un niveau "descriptif", un niveau "analytique" et un niveau considéré comme "complexe". Les activités présentées ici font partie du bloc de contenu 5.

Les objectifs visés sont les suivants :

- Connaître les rites funéraires dans les différentes cultures, avoir une connaissance plus globale et plus profonde des différentes cultures qui coexistent dans le quartier.
- Savoir utiliser une carte géographique pour y localiser les pays.
- Développer les compétences des élèves en lecture et en écriture à travers différents textes.
- Valoriser et respecter les opinions des pairs en utilisant le désaccord comme principe qui fait partie du vivre ensemble et de la diversité des groupes.

1.4 Organisation du groupe et de la classe

La classe (25 élèves : 10 filles et 15 garçons de 11-12 ans), à partir de la 6ème année de l'enseignement primaire, travaillait principalement en groupes de 5 élèves. Pour certaines activités, ils ont été regroupés de différentes manières, comme par exemple en cercle pour le partage et la discussion (Figures 2 et 3).



Figure 2 : Explication de l'enseignant



Figure 3 : Activité de discussion et de partage

2. Activités entreprises pour répondre à la thématique

Le projet aborde, à travers ses 5 blocs, diverses questions liées aux relations intergénérationnelles des élèves et des personnes âgées. Ces blocs de travail sont :

- 1. Quelles sont les personnes âgées que vous connaissez ?
- 2. Comment vivent-ils? Avec qui vivent-ils? Qui s'occupe d'eux?
- 3. Que ressentez-vous pour eux ? Que pensez-vous qu'ils ressentent pour vous?
- 4. Que faites-vous avec eux?
- 5. Comment avez-vous vécu la mort et comment aimeriez-vous la vivre ?

Le bloc 5 - présenté ici - concerne la mort des personnes âgées et l'éducation à la mort. Cette question a été abordée dans différentes cultures et époques, ainsi que dans les différents rites funéraires que chacune de ces cultures possède. L'un des problèmes abordés dans ce bloc 5 est "Comment la mort est-elle représentée dans les différentes cultures ? Ceci est intégré au reste de la séquence pédagogique puisque, afin de favoriser les relations intergénérationnelles qui ont lieu dans le quartier, nous nous concentrons sur des questions qui affectent non seulement la qualité de vie des personnes âgées, mais aussi ce qui se passe une fois que ces personnes meurent. Tous ces problèmes ne sont généralement pas traités en classe et pourtant ils sont très importants par rapport à l'éducation pour vivre en société.

2.1 Dimensions développées

Dans l'ordre des activités présentées, l'une des trois dimensions envisagées dans le projet STEP, à savoir le vivre ensemble et, dans une moindre mesure, les deux autres dimensions, patrimoine et développement durable, est développée.

2.2 Description du type d'activités

La séquence didactique présentée se compose de 6 activités différentes, qui sont décrites ci-dessous.

Introduction aux rites funéraires

Cette activité initiale consiste fondamentalement en l'explication par l'enseignant des différents rites funéraires qui ont été pratiqués tout au long de l'histoire dans des cultures très diverses, comme le rite bouddhiste, le rite chrétien ou le rite hindou. Pendant l'explication, des images des différents rites sont montrées et les doutes que les élèves ont à leur sujet sont résolus. Certaines des questions soulevées par les élèves sont notées au tableau noir, pour être reprises plus tard.

Identification des différents rites funéraires

Cette deuxième activité est réalisée juste après la précédente et est incluse

dans le "cahier de travail" (énuméré comme 5.1), matériel qui a été généré pour le développement de cette proposition pédagogique. Il montre de nouvelles photographies de différents rites funéraires liés à ceux qui ont été expliqués précédemment. Les élèves doivent indiquer quelle image représente chacun des rites funéraires. Six images correspondant à six rites différents sont présentées, à savoir : l'enterrement céleste ; les funérailles de jazz ; les cercueils suspendus ; le carnaval des vaches ; l'incinération du taureau ; et les cercueils fantastiques. Le but de cette activité est de vérifier si les élèves ont bien compris l'explication précédente en mettant en relation les nouvelles situations (à travers les images) avec celles décrites ci-dessus. Les contenus conceptuels et procéduraux sont travaillés, puisqu'ils doivent observer, identifier et classer les différentes images afin de les assigner aux différentes cultures (Figure 4).



Figure 4. Extrait de l'activité 5.1 du "Manuel de l'élève"

Situation géographique des rites et des cultures funéraires

Lors de la deuxième séance de travail, les élèves doivent situer géographiquement les rites sur lesquels ils ont travaillé lors de la séance précédente à l'aide d'une carte du monde. Dans cette activité, l'emplacement géographique des rites funéraires devrait être placé sur la carte du monde, en commentant, en petit groupe, toutes les informations qu'ils possèdent sur les différents pays dans lesquels ils ont placé les rites. De cette façon, il est prévu de passer en revue ce qui a déjà été travaillé et d'exprimer les connaissances antérieures des différents pays, ajoutant ainsi des contenus provenant des domaines de la géographie et de l'histoire aux contenus de l'éducation à la citoyenneté, ainsi que des questions de nature patrimoniale (éléments symboliques-identitaires) (Figure 5).



Figure 5. Extrait de l'activité 5.2 du "Manuel de l'élève"

Expériences de la mort dans différentes cultures

Dans cette activité, les élèves lisent plusieurs extraits de textes expliquant en quoi consistent les différents rites funéraires. Ensuite, ils doivent discuter en petit groupe de ce qu'ils pensent et de leur opinion personnelle sur chaque rite, en comparaison avec les expériences de vie qu'ils ont vécues à propos de la mort d'un parent ou d'une personne dans leur environnement immédiat. Cette activité vise à développer l'empathie et l'appréciation des traditions des autres cultures, développant ainsi un contenu plus attitudinal, encourageant l'acceptation des personnes et de leurs coutumes, quelles que soient leurs origines.

Croyances, mythes et légendes sur la mort.

Dans cette activité, on demande aux élèves de lire divers énoncés sur la mort et d'évaluer la véracité de son contenu, en ponctuant ce qu'ils pensent de chaque énoncé (figure 6).



Figure 6. Extrait de l'activité 5.4 du "Manuel de l'élève"

Ils sont également encouragés à ajouter d'autres mythes à la liste. Le but de cette activité est de permettre aux élèves de montrer leurs pensées sur certaines légendes et mythes qui tournent autour de la mort. Il s'agit aussi, d'une certaine manière, de démystifier un sujet qui fait partie de notre expérience de vie mais qui, en général, est chargé de tabous et de mysticisme, ne l'abordant pas de manière directe et habituelle, comme d'autres questions présentes dans notre développement en tant qu'êtres vivants. Cette activité est accompagnée d'un petit glossaire des termes relatifs à la mort, dont le sens n'est pas toujours clair pour les élèves.

Discussion et conclusions

Dans cette activité, on demande aux élèves d'exprimer leurs conclusions personnelles au groupe et de calculer la moyenne des scores obtenus dans leurs réponses, afin qu'ils puissent les comparer avec le reste de leurs camarades de classe. L'objectif de cette activité est de susciter un débat sur le sujet à l'étude. De cette façon, les questions de l'altérité et de l'affirmation de soi sont abordées. En outre, l'activité précédente est poursuivie en ce qui concerne la démystification des tabous relatifs à la mort et les contenus mathématiques sont travaillés (Figure 7).

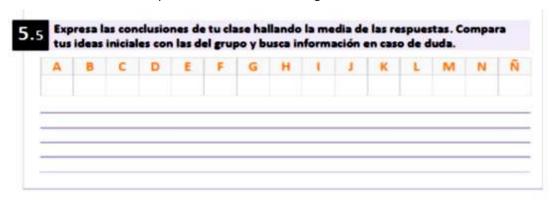


Figure 7. Extrait de l'activité 5.5 du "Manuel de l'élève"

2.3 Rôle de l'enseignant(e)

Dans cette séquence d'activités du projet, en particulier, le rôle de l'enseignant s'est concentré sur la présentation et la direction des activités, en adoptant un rôle plus proche du rôle traditionnel, tout en favorisant le débat et la participation des élèves. Cette approche était requise par les caractéristiques de ces activités. Dans tous les cas, au cours du projet, l'enseignant a adopté des rôles différents selon les activités réalisées.

2.4 Rôle des élèves

Le niveau de participation des élèves a changé tout au long du processus d'apprentissage, après avoir été informés sur le projet en cours, consultés à son sujet au cours de l'intervention et en tenant compte des propositions qu'ils ont faites sur le fonctionnement du projet. Cela leur a permis de mener des actions de citoyenneté de manière autonome, en fonction des activités réalisées, en petits et grands groupes.

2.5 Exemples de matériel produit

Du matériel de travail a été élaboré pour les élèves, notamment un cahier d'exercices et un livret pour les visites sur le terrain dans un foyer de soins infirmiers (figure 8).

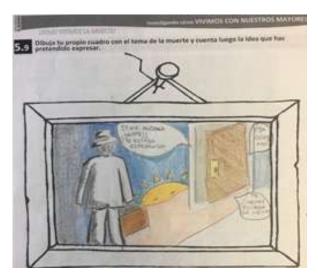


Figure 8. Extrait de l'activité 5.9 du "Manuel de l'élève"

3. La méthodologie, les instruments et les matériaux utilisés

Dans ces activités, une méthodologie de transmission est présentée, avec la participation des élèves aux débats et aux interactions de groupe. Sur la base de l'explication de l'enseignant ou de la lecture de textes, les élèves réalisent différents types d'activités. Le cahier d'exercices de l'élève (en remplacement du manuel), des photographies et des cartes du monde ont été utilisés comme outils.

4. Potentialités/difficultés

4.1 Aspects positifs de la séquence d'activités

Parmi les aspects positifs de la séquence d'activités présentée, il convient de souligner l'approche des élèves à d'autres cultures et rites funéraires pratiqués sur la planète, différents de ceux de leur propre culture, ce qui les enrichit en tant qu'individus et citoyens, en promouvant des valeurs telles que la tolérance et le respect, ainsi que l'empathie.

4.2 Difficultés

Les difficultés les plus courantes que les enseignants peuvent rencontrer lors de la transition d'une perspective à une autre peuvent être d'ordre organisationnel ou expérimental. Ainsi, des difficultés peuvent être rencontrées dans l'organisation de l'espace et du mobilier scolaire, ce qui peut favoriser ou entraver l'apprentissage collaboratif. Une autre difficulté peut être l'expérience de l'enseignant dans le traitement de questions de différents niveaux de profondeur, car dans de nombreux cas, il y a un manque de formation sur le sujet. Les routines en classe jouent également un rôle, qui souvent ne permettent pas une approche complexe des problèmes. Il est également difficile de se coordonner avec d'autres institutions territoriales, d'autant plus que les temps et les espaces qu'elles utilisent sont très différents de ceux de l'école.

4.3 Possibilités

Ces activités sont développées, avant tout, avec une approche descriptive, dans

la mesure où elles présentent, racontent et détaillent différentes situations. A partir de là, d'autres activités peuvent être développées qui se concentrent davantage sur l'analyse (niveau analytique) et sur une compréhension systématique de la réalité (niveau complexe). Ainsi, par exemple, tout d'abord, une séance de brainstorming pourrait se tenir en classe sur les rites funéraires que les élèves connaissent et leur origine. De cette façon, cela permettrait d'étudier les conceptions initiales des élèves. On pourrait alors leur demander de faire des recherches en bibliothèque sur cette question, afin qu'ils puissent se familiariser avec le sujet à partir de textes théoriques. On pourrait aussi leur demander de travailler sur le problème à la maison avec l'aide de la famille pour apporter ce qu'ils ont appris en classe. Cela impliquerait également la famille dans le processus d'enseignement-apprentissage. En classe, il y aurait un partage des rites sur lesquels les élèves ont travaillé, et un débat aurait lieu sur ce qu'ils sont, d'où ils viennent et quelle évaluation ils en font. Le débat porterait également sur le décès d'un être cher et l'expérience de ses funérailles.

5. Alliance entre l'école et le territoire

La conception du projet a impliqué la New Health Foundation (http://www.newhealthfoundation.org/), une institution à but non lucratif dédiée à l'observation et à l'optimisation des systèmes de santé, de soins sociaux et de soutien aux familles. Cette Fondation, qui travaillait déjà avec l'école, s'est jointe au projet en réalisant une série d'activités liées aux sentiments des gens au moment de leur décès. De plus, avec le projet en cours, les élèves de la classe ont exprimé leur intérêt à ce qu'un membre de la communauté médicale du quartier vienne leur parler des maladies les plus courantes des personnes âgées. Les deux attentes ont été satisfaites grâce aux activités de discussion du médecin et à une visite à la résidence.

SUISSE



Dipartimento Formazione e Apprendimento-Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

Scuola elementare di Melano Titre : De l'eau aux fossiles

Thèmes : Patrimoine, environnement et développement durable

1. Description du contexte de l'étude de cas

1.1 Contexte

La ville de Melano est une ville du pays de Lugano située sur les rives du lac Ceresio, elle était autrefois aussi un port lacustre important au pied du Mont Generoso. La commune compte 1446 habitants (au 31.12.2017) et couvre 470 hectares, dont 70 % sont couverts de bois. Depuis des années, la municipalité de Melano met en œuvre une politique en faveur de l'efficacité énergétique et de l'utilisation des énergies renouvelables sur son territoire, à tel point qu'elle a reçu la marque Città dell'energia®, attribuée par le Programme énergétique suisse aux collectivités locales qui se distinguent par la mise en œuvre d'une politique énergétique de pointe, conformément aux objectifs de réduction de la consommation d'énergie et des émissions de CO2 de la Confédération (http://www.melano.ch/index.php?node=424&lng=1&rif=237bcae82b). Melano est également situé près du Monte San Giorgio, un site du patrimoine mondial de l'UNESCO, qui est considéré comme le meilleur témoignage fossile de la vie marine dans la région du Trias (245-230 millions d'années). Comme le lagon était proche de la terre, les vestiges comprennent également des fossiles de reptiles, d'insectes et de plantes sur terre, ce qui en fait une source extrêmement riche en fossiles.

L'école élémentaire de Melano accueille également les élèves de la ville voisine de Maroggia et comprend deux classes multi-niveaux du premier cycle (1ère et 2ème année) et une classe chacune des années suivantes (3ème, 4ème, 5ème année). Dans la plupart des classes, deux enseignants travaillent ensemble à temps partiel pour gérer la classe. Les deux enseignants de 5e année ont participé à l'expérimentation. Le directeur de l'éducation et l'inspecteur, ainsi qu'un chercheur du DFAE, ont soutenu la planification du projet.

L'unité d'apprentissage, illustrée ci-dessous, porte le titre "De l'eau aux fossiles".

Le projet d'étude de l'environnement, basé sur les conseils du programme de l'école obligatoire tessinoise, s'inscrit dans la continuité du programme qui a débuté il y a deux ans, lorsque les élèves de la 5e année étaient en 3e année. Ensuite, la programmation décrite ci-dessous suit une progression normale des sujets à partir de la "situation de problème sismique" (à partir de ce qui vient de se produire dans le centre de l'Italie), puis passe par l'étude de l'évolution et de la formation de la Terre, l'étude de la terre, enfin en vient à comprendre l'importance de l'eau pour la vie, dans tous ses aspects.

Ce parcours, riche en idées pour le développement de compétences transversales, a toujours été stimulé et soutenu par l'écoute et la valorisation des intérêts des élèves. En outre, le projet se développe dans le plein épanouissement du contexte territorial de Melide (CH-TI). En fait, l'école est située non loin d'une zone géologique unique, d'un musée des fossiles rénové à Meride et d'une ancienne carrière historique et intéressante à Arzo.

1.2 Temporalité

La durée totale de la séquence d'activités était de 3 mois, répartis entre les activités suivantes :

 Cartographie des connaissances/croyances/idées fausses et modèles des apprenants avant une étude approfondie (1 heure);

- Réflexions générales et hypothèses sur la localisation du phénomène dans le temps et l'espace (3 heures);
- Expérimentation sur la formation de fossiles (6 heures) ;
- Test de l'ondulation qui s'est produite grâce à la poussée des plaques tectoniques (6 heures).

1.3 Objectifs d'apprentissage

Expérimenter avec un parcours de recherche scientifique, historique, géologique et paléontologique qui aide et favorise l'acquisition d'une meilleure connaissance de notre territoire, en particulier les fossiles du Monte San Giorgio (site du patrimoine mondial de l'UNESCO).

Domaines de compétence et processus impliqués

- La recherche;
- S'orienter dans l'espace et dans le temps (au moyen de la ligne du temps) ;
- Analyser;
- Planifier;
- Les compétences linguistiques liées à l'écriture ;
- Compétence à travailler en groupe avec ses coéquipiers (reconnaissance du coéquipier en respectant des idées et des propositions différentes des siennes).

Objectifs en matière de connaissances et de compétences CONNAISSANCES

- Connaître le processus qui caractérise le fossile.
- Comprendre la composition des roches du Monte San Giorgio, observer et comprendre pourquoi les fossiles liés à l'eau sont présents.
- Classer les principaux fossiles, comprendre les processus de formation et les géoréférencer sur la carte.
- Connaître les principaux aspects géographiques de la région.
- Effectuer des calculs simples relatifs aux époques géologiques.
- Utiliser la terminologie et le vocabulaire scientifiques appropriés.

COMPETENCES

- Recueillir des informations importantes sur le phénomène étudié.
- Comprendre, résumer et produire des textes scientifiques pertinents et clairs.
- Écouter, partager et respecter les idées des autres élèves pour une bonne collaboration.
- Reconnaître dans les paroles des autres la source de nouvelles connaissances;
- Entraîner son esprit et son imagination pour changer son point de vue, favorisant ainsi une plus grande flexibilité, enrichissant la pensée créative, réflexive et critique.
- Dans les situations structurées, respecter les règles, les besoins, la diversité et les sentiments des autres.

1.4 Organisation du groupe et de la classe

Les activités commencent avec le lancement et le partage d'une situation-problème qui agit comme un "tremplin" de motivation pour le projet et stimule le désir de découvrir des informations sur le sujet. L'enseignante se présente dans la classe avec des matériaux mystérieux enfermés dans une boîte et les montre lentement au groupe de la classe : "J'ai trouvé une valise importante dans l'armoire de l'école et personne ne s'en est jamais occupé. Qu'est-ce qu'on en fait ? La boîte contient plusieurs fossiles d'animaux et de plantes.

Suivant les différentes hypothèses, les élèves sont stimulés en les accompagnant dans un parcours pédagogique qui vise à approfondir leur connaissance des objets qu'ils ont devant leurs yeux, sur le thème des fossiles.

Pour l'enseignant, il s'agit d'une occasion de donner une continuité à l'apprentissage des apprenants sur un thème multidisciplinaire lié à une situation appartenant à un passé lointain du territoire dans lequel vivent actuellement les enfants.

Les enfants sont invités à mettre en pratique, en plus d'aspects spécifiques, les processus de résolution de problèmes (exploration et test) et de réflexion sur leurs propres hypothèses (pensée critique).

Le thème permet à chacun de trouver des stimuli et des enrichissements personnels dans différents domaines : capacité de lecture et de synthèse, composition des textes, chronologie, géographique, géologique, historique, etc....) sans oublier les aspects relationnels (collaboration, respect mutuel, etc...).

A la fin du parcours, un livret contenant les informations acquises par la recherche et les témoignages et impliquant plusieurs langages (le dessin, la chronologie, le texte édité grâce à l'utilisation d'un vocabulaire approprié) sera produit.

2. Activités développées pour aborder le thème

2.1 Dimensions développées et thème spécifique

La principale dimension développée avec les activités proposées est celle du patrimoine, plus précisément la connaissance et la mise en valeur des ressources géologiques de la région, proposée comme une étude environnementale, qui se concentre spécifiquement sur la formation et la présence de fossiles dans la région où se trouve l'école.

2.2 Description du type d'activité

Cartographier les connaissances, les croyances, les idées fausses et les modèles des apprenants avant d'entreprendre une étude approfondie.

Chaque élève reçoit un dépliant et on lui demande d'écrire comment il pourrait définir un fossile : Qu'est-ce que c'est ? Comment pensez-vous qu'il a été formé ? Comment est-il fait ?

Les enseignants ne donnent pas les réponses mais recueillent les idées et les modèles que les élèves ont concernant la formation des fossiles.

Réflexions générales et hypothèses sur la localisation du phénomène dans le temps et l'espace.

Les réflexions se poursuivent avec de nouvelles questions-stimulus : Avonsnous des fossiles ? Où ça ? Pourquoi ? Quand ?

L'enseignant favorise une discussion en mode brainstorming. Les élèves sont invités à partager leurs hypothèses et leurs connaissances personnelles.

Nous pouvons introduire la présence, une fois, de la mer de Tedide qui a couvert tout notre territoire et raccrocher avec ce qui a déjà été étudié et observé pendant les leçons d'étude de l'environnement précédent en référence à la sédimentation alpine et à l'ondulation due aux pressions du continent africain.

Expérimentations sur la formation de fossiles

Où trouve-t-on des fossiles ? Des hypothèses sont faites et les théories proposées sont argumentées. On parle donc de stratification de sable et de roches émiettées dans la mer (Pangea). Sur la carte, on peut voir la mer Tetide qui existait à la place du Mendrisiotto et la température équatoriale.

Par la suite, dans un aquarium contenant de l'eau, le dépôt de stratification qui se produit au cours des siècles est reconstitué. En particulier, la sédimentation est proposée en utilisant du sable, de la terre, des pierres, des petites roches et des animaux aquatiques. Une ammonite plastique est ensuite recouverte de couches de sédiments. On voit que la pression, la chaleur et le temps permettent la création d'une empreinte fossile.

A la fin de l'expérience, une véritable ammonite, auparavant cachée par le paléontologue, est extraite de l'aquarium. De cette façon, les enfants peuvent manipuler un matériau authentique qu'ils ont pu explorer, par la simulation, à toutes les étapes du processus de fossilisation.

Expérimentation de l'ondulation qui s'est produite grâce à la poussée des plaques tectoniques.

"Comment se fait-il qu'on trouve les fossiles en haut du Monte San Giorgio ? Comment sont-ils arrivés là ?

Brève discussion et collecte d'hypothèses. L'étape suivante est la boîte/ modèle qui reconstruit le mouvement des roches entraînées par les plaques tectoniques. La roche est très clairement visible (sable et terre de différentes couleurs placées en couches). Pour simuler la progression des plaques tectoniques, les différents sédiments sont poussés latéralement avec une planche en bois et on observe que les matériaux ont tendance à se froisser et à former les "vagues" typiques que l'on peut observer dans les montagnes près de l'école.

2.3 Le rôle de l'enseignant

Dans la première activité, les enseignants lancent les questions et demandent aux élèves de répondre librement afin de faire ressortir les croyances et les concepts liés aux fossiles. Les réponses seront recueillies mais non discutées. Dans la deuxième activité, le groupe-classe est invité à réfléchir et à discuter de la présence de fossiles dans la région de leur école et de leur origine. Ce type d'activité tend à donner l'occasion à chaque élève d'exprimer son opinion.

Les réflexions individuelles sont initiées par des questions de stimulation et des discussions de groupe.

Dans la troisième activité, il y a des activités principalement guidées par les enseignants, dans lequel eux ou l'expert externe (paléontologue) approfondit un aspect du thème et conduit des démonstrations liées au processus de fossilisation et de stratification des roches. Du matériel authentique (p. ex. fossiles, roches, etc.) et du matériel éducatif (p. ex. atlas, manuels, etc.) est distribué et consulté.

Dans la quatrième activité sont proposées des activités principalement guidées par les enseignants, dans lesquelles eux ou l'expert externe (paléontologue) approfondissent un aspect du thème en menant des démonstrations liées au processus de fossilisation et de stratification des roches. L'enseignant stimule le débat sur les raisons de trouver des fossiles sur le Mont San Giorgio et agit principalement comme un facilitateur de discussion entre élèves et en permettant à chacun de s'exprimer.

2.4 Le rôle des enfants

Dans la première activité, les enfants travaillent de manière autonome en fournissant une définition individuelle de ce que sont les fossiles et comment ils se forment.

Dans la deuxième activité, par le biais d'un brainstorming et d'une invitation à exprimer leurs hypothèses et/ou connaissances, chaque élève a la possibilité de participer en apportant une contribution personnelle.

Dans la troisième activité, les enseignants, ou le paléontologue, introduisent les thèmes par des démonstrations pratiques au cours desquelles les élèves sont invités à observer les phénomènes, à formuler des hypothèses et à les rassembler dans de courts textes scientifiques. Le rôle de l'enfant est central parce que les activités visent le développement personnel et prennent en compte l'identité et des connaissances personnelles. Pour ce faire, il est appelé à s'éloigner des faits et des informations, ainsi que de ses propres actions, et à recourir à des arguments logiques à travers la formulation d'hypothèses et la réflexion sur celles-ci dans l'exercice de sa pratique personnelle de la réflexion, mais aussi dans la reconnaissance de la légitimité des différents points de vue. Dans la quatrième activité, les enseignants, ou le paléontologue, présentent des thèmes ou font des démonstrations au cours desquelles on demande aux élèves d'observer, de formuler des hypothèses, d'écrire des textes scientifiques. Le rôle de l'enfant est central parce que les activités visent le développement personnel et prennent en compte l'identité et des connaissances personnelles. Pour ce faire, il est appelé à s'éloigner des faits et des informations, ainsi que de ses propres actions et à recourir à des arguments logiques à travers la formulation d'hypothèses et la réflexion sur celles-ci dans l'exercice de la réflexion pratique personnelle mais aussi dans la reconnaissance de la légitimité des différents points de vue. Les phases présentées sont des exemples de la perspective descriptive qui, dans ce cas, est placé comme des activités d'introduction qui viennent à bout des idées fausses des enfants continuellement contrôlées et rendues explicites par des activités de réflexion écrite ou grâce à l'échange dialogique pendant les moments dans un petit groupe et dans les sessions plénières dans lesquelles le point de vue de chacun est amélioré et expliqué.

2.5 Exemples de matériel produit



Secondo me i fossili sono animali inteprolati mella noccia, poi la noccia prende la sua forma e diventa un fossila



Ces idées initiales ont ensuite été approfondies et développées au fur et à mesure que les différentes phases étaient développées.

3. Méthodologie, outils et matériaux utilisés

Pour ces activités, la réflexion individuelle et la discussion de groupe ont d'abord été utilisées. Une sorte de brainstorming a permis de recueillir les conceptions et les connaissances des étudiants sur les fossiles. Après ce premier moment d'introduction, ont suivi des activités qui, à partir de l'observation directe d'expériences et de phénomènes, ont permis d'approfondir les connaissances sur le sujet par le dialogue participatif.

Un rôle central a été joué par l'expert externe qui a expliqué et illustré le processus de fossilisation et de stratification avec des matériaux authentiques et des modèles mobiles. Ils ont utilisé : des dépliants pour écrire leurs propres réponses au stimulus des enseignants, un aquarium contenant de l'eau, du sable, de la terre, des cailloux et des animaux aquatiques. Tout cela pour reconstruire le dépôt qui a lieu au cours des siècles de matériaux stratifiés, un modèle qui reconstruit le mouvement que les roches subissent sous l'impulsion de plaques tectoniques, vidéo sur les fossiles de reptiles.

Pendant la visite sur le terrain, les enfants ont pu expérimenter en direct les relations complexes entre différents phénomènes géographiques et physiques. En plus de tester le phénomène de l'ondulation orogénétique en classe, ils ont également testé sur le terrain des roches calcaires, bitumineuses ou argileuses.

4. Potentialités/difficultés

4.1 Aspects positifs de la séquence d'activités

Pour la définition des activités, le cadre de la planification par compétences a été adopté, qui prévoit la définition de trois séquences : l'identification de la situation-problème (et du cadre de sens) ; la formation (l'exercice des compétences) ; le jeu (ou plutôt la réalisation d'une tâche authentique ou la production d'un CD résumant les découvertes faites).

Stratégique, dans le processus d'approche de la situation-problème et dans la phase de formation des compétences, l'implication d'un expert externe, paléontologue, a réussi à introduire le sujet avec des exemples et des matériaux authentiques.

4.2 Difficultés

Quitter le territoire ou travailler avec du matériel authentique (parfois délicat) peut représenter un défi organisationnel et opérationnel important, surtout s'il s'agit d'une grande classe. Une stratégie intéressante, qui exige la mobilisation de ressources qui ne sont pas toujours disponibles pour toutes les classes, est la possibilité de travailler avec une demi classe (12 élèves) à la fois.

4.3 Possibilités

Dans le cas présent, nous sommes passés d'une perspective descriptive à une perspective analytique, invitant les étudiants à manipuler, explorer et étudier des matériaux et des ressources authentiques de toutes sortes. Cela l'a

amené à effectuer des recherches et des classifications des fossiles présentés indépendamment.

De plus, grâce à la visite du musée des fossiles et des anciennes grottes de Val Mara, les élèves ont pu observer différents types de roches. L'observation en direct des phénomènes orogénétiques et leur effet sur le paysage a permis aux enfants de se rapprocher d'une lecture systémique du territoire et des multiples connexions entre les nœuds, les filets et les mailles. Les longues périodes de la géographie physique - et en particulier l'orogenèse et la formation des fossiles - ont été confrontées à celles de la géographie humaine ou plutôt à l'utilisation des ressources et à leur mise en valeur patrimoniale. En particulier, le processus de reconnaissance d'un site de l'UNESCO nous a permis de nous rapprocher d'une réalité territoriale familiale - le Mont San Giorgio - et de découvrir comment il est le dépositaire de biens et de ressources uniques et donc reconnus comme ayant une valeur internationale pour l'humanité tout entière.

5. Alliance entre l'école et le territoire

Les enseignants ont contacté un expert externe (paléontologue, guide du Mont San Giorgio) qui a proposé une expérience concrète liée au territoire. Avec l'expert, ils ont conçu la leçon, qu'elle a ensuite dirigée.

Il est également intéressant de noter le travail de terrain qui a été réalisé grâce à la collaboration avec le Musée et la carrière.

Il est à noter qu'un pacte de formation authentique de collaboration entre l'école et le non scolaire a été signé : les enseignants n'ont pas bénéficié de connaissances authentiques, mais ont conçu leur séquence dans une perspective systémique et intégrée en utilisant les ressources du territoire.



Titre : Coldrerio joue Thèmes : Patrimoine

1. Description du contexte de l'étude de cas

1.1 Contexte

La commune de Coldrerio est située au sud du canton du Tessin, dans la région de Mendrisiotto. Le territoire compte 246 hectares, dont 47 sont boisés, 32 sont cultivés, 92 sont caractérisés par des prairies, des champs et des pâturages, 18 par des zones de circulation et 56 par des zones d'habitat. Il y a 2 960 habitants. L'école, située au centre de la ville et à proximité de l'hôtel de ville, est un point de référence important non seulement pour les activités pédagogiques, mais aussi pour les citoyens. En fait, il existe de nombreuses activités de promotion du pays qui sont faites par les enseignants, mais qui impliquent l'ensemble de la communauté.

L'école primaire de Coldrerio travaille en étroite synergie avec la communauté éducative.





Deux enseignants, le directeur de l'éducation et un chercheur du DFF, ont participé à l'expérimentation.

Le parcours intitulé "Coldrerio joue" est l'une des activités proposées dans le cadre de l'étude du pays, en troisième classe, et vise à faire découvrir aux enfants l'atmosphère et la vie du passé, à travers des reconstructions sonores. En particulier, sur la base d'un récit, les élèves sont invités à lire et à interpréter le contexte et l'environnement dans lequel ils se trouvent.

Nous vivons dans un pays fortement affecté par la pollution de l'air et du bruit, principalement en raison d'un trafic intense qui, à certaines heures de la journée, atteint des niveaux insupportables.

Ce n'était pas toujours comme ça, quand Coldrerio (CH-TI) était un endroit tranquille, composé de deux petits villages (Villa et Castello), entourés de campagne ouverte, où l'on travaillait de l'aube au crépuscule et les heures de travail étaient dictées par les rythmes naturels du jour et des saisons. Le son des cloches du village marquait les rythmes de la vie civile et religieuse. Outre ces derniers, les seuls bruits qui s'entremêlent avec ceux de la nature sont le pas des chevaux, le grincement des chariots, les voix joyeuses des enfants, encore libres de jouer dans les rues et sur les places du pays, et la joie des clients des tavernes de Turo et Pia (qui laissait des verres pleins de grappa sur les rebords des fenêtres de l'auberge, pour les hommes qui allaient aux champs le matin).

1.2 Temporalité

La durée totale de la séquence d'activités était de 6 mois, répartis entre les activités suivantes :

- L'écoute d'un témoin privilégié : l'arrière-grand-père de Michele (4 heures);
- Du son à l'image d'une époque (8 heures) ;
- Recherche des sons de Coldrerio (8 heures).

1.3 Objectifs d'apprentissage

Le tableau ci-dessous présente un résumé des compétences que le cours a l'intention de développer :

Enquêter	Exprimer et comparer ses besoins et ses émotions.
	Problématiser ses propres expériences et celles
	des autres ; identifier les questions à étudier.
	Observer systématiquement la réalité.
	Explorer les phénomènes avec une approche
	historique/géographique.
	Pouvoir lire l'organisation de la société sur le
	territoire à travers de multiples sources, en
	réussissant à faire des comparaisons entre le
	présent et le passé.

Orientation dans	Orientation dans l'espace, en décentralisant le
l'espace et le temps	point de vue à l'aide de cartes et d'autres outils de
i '	représentation spatiale.
	Utiliser un langage spatial cohérent pour interpréter
	diverses sources visuelles et sonores ; faire
	diverses esquisses cartographiques et trajectoires
	de conception.
	Reconnaître les cycles naturels du temps et les
	relier au temps social et aux rythmes de la société.
	Reconnaître le temps comme une donnée universelle
	et comme une construction de la société.
	Utilisez certains ordres temporels (années, siècles,
	millénaires) comme instruments de lecture du
	passé.
	Construire une ligne du temps pour représenter les
	périodes historiques.
Analyser	Analyser l'origine naturelle et les transformations
, , , ,	des ressources fondamentales qui permettent la
	survie et le développement de l'humanité (eau,
	nourriture, énergie, matières premières,).
	Distinguer les sons naturels des sons artificiels.
	Reconnaître que l'être humain doit s'adapter à des
	conditions naturelles hors de son contrôle.
Modéliser	Identifier les besoins fondamentaux d'un être vivant
	dans son contexte de vie.
	Modéliser l'organisation sociale et territoriale d'un
	quartier, d'une ville aujourd'hui et hier.
Communiquer	Représenter les observations de l'environnement
·	naturel et artificiel.
	Reconnaître et utiliser le multimédia pour présenter
	les recherches et les projets réalisés.
	Retravailler, poser des questions, exprimer
	son appréciation et parler en relation avec les
	contributions exprimées par les camarades de
	classe.
Concevoir	Exprimer et justifier une opinion sur sa propre
	expérience.
	Assumer des rôles actifs et participatifs ; développer
	certaines aptitudes à la communication et à la
	créativité au sein des ateliers.
	Concevoir et pratiquer des comportements
	prosociaux respectueux de soi-même, des autres
	et de l'environnement.

1.4 Organisation du groupe et de la classe

Les élèves sont stimulés et curieux au sujet de l'histoire, de l'environnement et des traditions locales.

A partir d'une investigation perceptive, ils explorent les éléments de la nature, perçoivent les rôles (personnes) et les fonctions (objets, outils, bâtiments,...). Les activités se déroulent à la fois dans toute la classe, comme l'écoute d'une histoire, et en groupes dans la salle de classe et à l'extérieur du territoire (village de Coldrerio).

En outre, pour l'analyse, la classification, l'enregistrement et la manipulation artistique des sons sont utilisés avec des enregistreurs (zoom) et des PC en utilisant des applications spécifiques (par exemple Audacity).

2. Activités menées pour aborder le thème

2.1 Dimensions développées et thème spécifique

La dimension principale développée dans les activités est l'étude et la mise en valeur du patrimoine avec un accent particulier sur les traditions locales du territoire où se trouve l'école. Afin de créer un pont entre la réalité d'aujourd'hui dans laquelle vivent les étudiants et celle du passé, les sons caractéristiques de la vie du pays et des réalités sociales et économiques présentes dans le pays (dans le passé et aujourd'hui) sont utilisés.

2.2 Description du type d'activité

Écouter un témoin privilégié : l'arrière-grand-père de Michele.

Michele est l'enfant autour duquel toute la situation problématique est racontée aux élèves sous forme de récit.

Michele va rendre visite à son arrière-grand-père qui, après avoir passé son enfance à Coldrerio, s'est installé à Bellinzona, où il vit encore, dans une maison de retraite.

Le vieil homme raconte à son petit-fils quand il était enfant et, avec ses amis, après l'école, il s'est amusé à jouer dans les rues du village de Coldrerio. Ils avaient créé un groupe et construit une cabane dans un endroit secret. A quelques pas de ce dernier, ils avaient enterré leur trésor, dans une boîte de conserve. Michele écoute les mots de son arrière-grand-père ; il aimerait voir cet endroit si spécial et trouver le trésor. Il pose plusieurs questions aux personnes âgées, mais elles n'ont pas de réponse. Coldrerio a beaucoup changé et l'homme, qui n'a pas voyagé dans son pays d'origine depuis longtemps, se souvient seulement qu'il pouvait entendre clairement quelques bruits de sa cabane.

Du son à l'image du passé

Le texte suivant est distribué aux enfants : "Chers enfants de la troisième année de Coldrerio, nous sommes une équipe de télévision de la RSI et nous aimerions faire un documentaire dans le cadre de l'émission "Histoires". Nous

avons quelques pistes sonores et autant de photos des années 1970 mais, ne connaissant pas votre pays, nous vous demandons de trouver ces lieux. Une fois que vous les avez trouvés, prenez des photos actuelles et enregistrez les bruits que vous entendez aujourd'hui dans ces coins de votre pays. A la fin de votre travail, contactez-nous également.".

Les enfants mobilisent leurs compétences pour réaliser le service de télévision sur Coldrerio dans les années 1970.

A la recherche des sons de Coldrerio

Après l'activité d'appariement des sons enregistrés par l'enseignant avec les photographies anciennes, on demande aux élèves de trouver la place identifiée dans le son du Coldrerio de notre époque, de prendre une photo de la même position que la carte postale ou la photographie ancienne, en enregistrant les sons actuels.

2.3 Le rôle de l'enseignant

Dans la première activité, l'enseignant, après avoir raconté l'histoire, énumère aux élèves certains des bruits dont se souvient son grandpère :

"J'ai entendu les voix et les rires des camarades, le bruissement des toiles, le bruit continu et agréable de l'eau qui coule, le bruit des branches et des feuilles caressées par le vent, le rugissement des fruits cassés, les cloches à vache et, au loin, le rugissement des trains".

Les sons de la description sont enregistrés par l'enseignant et écoutés par les enfants.

Dans la deuxième activité, la première phase servira de révision du parcours. Individuellement, sur les instructions des enseignants, les enfants devront observer trois photographies, les commenter, noter les changements qui se sont produits au fil du temps et réfléchir sur les sons et les bruits présents dans ce moment historique.

Dans la troisième activité, l'enseignant, d'abord par une intervention directe, présente l'histoire aux élèves. Il coordonne ensuite les activités de découverte développées par les enfants, agissant ainsi comme médiateur et superviseur.

2.4 Le rôle des enfants

Dans la première activité, les élèves sont divisés en groupes, auxquels est assignée une liste de sons, avec leurs pistes sonores respectives, qui mènent à des endroits spécifiques dans le pays :

- Raccolo: des cris d'enfants, des bruits de balles, des bruits de feuilles, des bruits d'oiseaux, des sifflements, des claquements de mains, des sifflements, des cris et des battements d'ailes.
- Paù : bruit de grenouilles, croassement de grenouilles, bruit de chaînes, sifflements, cris d'enfants, grognements de cochons au loin.

- Piazza Mola: Bruit de chariots, de sabots de chevaux, bruits de bractées, voix heureuses d'hommes et de femmes, fracassements de batteuses, coups de marteau, hurlements de scies, bruits de bouteilles et de verres, garnison d'hirondelles et d'arbalètes.
- Mirabel Court : Miaulements de chats, sabots de chevaux, aboiements de chiens, gloussements de poules, chants de coqs, braiments d'ânes, bruissements de feuilles, écoulement de cordes, toux sonore, respiration sifflante et crachats, paroles tamisées.

Les élèves, confrontés à différents stimuli sonores, devront consulter des livres, des photographies anciennes, des cartes et des cartes du pays, interviewer des personnes âgées nées et ayant grandi à Coldrerio, en identifiant les lieux où les bruits ont été produits. Grâce à la consultation de cartes historiques illustrant la morphologie et l'urbanisme de Coldrerio au fil des années, les élèves pourront développer un regard sur l'analyse historique des événements et se familiariser avec le territoire.

La deuxième activité comprend la sonorisation des photographies proposées. Les enfants seront ensuite invités à une discussion active pour négocier les idées qui émergent.

Au cours de la troisième activité, les enfants effectuent des analyses à différents niveaux, combinant la perception sensorielle avec les formes traditionnelles de recherche (consultation de livres et de photographies). Ils mobilisent également les compétences et les connaissances personnelles afin d'identifier l'emplacement des différents lieux dans le pays. Cela se fera également à l'aide d'autres entrevues avec des témoins privilégiés qui se rencontreront dans la région.

En collaborant et en discutant en petits et grands groupes, les élèves partagent leurs pensées et hypothèses avec leurs pairs.

2.5 Exemple de matériel produit

Ci-dessous se trouvent quelques photographies d'époque utilisées pour les activités, sonorisées par les enfants et mises à jour ultérieurement.





3. Méthodologie, outils et matériaux utilisés

A partir de l'histoire de l'arrière-grand-père de Michele, des méthodes très participatives et interactives sont utilisées. Les élèves ont des discussions de groupe ou des discussions avec toute la classe ; ils travaillent en groupes pour résoudre diverses situations-problème et partagent une stratégie opérationnelle pour reconstruire le son du passé et du présent. Parmi les matériaux utilisés, on trouve aussi : la narration de l'arrière grand-père de Michele, les enregistrements des sons de Coldrerio, des livres et autres matériaux de référence sur les sons et les traditions de Coldrerio, des cartes, des photographies d'époque illustrant des situations de la vie quotidienne passée, des enregistreurs pour enregistrer les sons du Coldrerio actuel, etc.

4. Potentialités/difficultés

4.1 Aspects positifs de la séquence d'activités

Un aspect positif de la séquence d'activités proposée est qu'elle stimule la découverte et la curiosité des enfants. A travers la narration de l'arrière-grand-père, les enfants se sont approchés de la dimension sonore des lieux qui caractérisent les sons mystérieux de leur territoire. Cela nous permet de mûrir la connaissance des traditions, des sons et des lieux du passé, en les reliant à ceux du présent, que les enfants vivent et écoutent tous les jours. Il leur permet, de manière active, de réfléchir et de discuter sur la façon dont et pourquoi certains lieux ont changé, comment le patrimoine sonore fait partie intégrante du patrimoine historique et géographique du territoire dans lequel chacun vit.

4.2 Difficultés

La principale difficulté pour passer à la perspective complexe serait de gérer la coordination et la co-construction d'activités avec une autre classe. Il ne suffirait pas de trouver un enseignant prêt à participer à l'échange, mais il faudrait créer des situations qui intriguent vraiment les élèves et les amener à réfléchir sur les aspects qui unissent ses réalités tout en tirant parti de la diversité comme valeur.

4.3 Possibilités

Dans une perspective analytique, les activités liées à l'étude de cas se concentrent sur le patrimoine local en tant que bien à préserver, en partant d'une connaissance plus approfondie, même d'un point de vue différent (paysage sonore), en passant par la recherche, le catalogage et la catégorisation pour arriver finalement à sa conservation (à travers différents matériaux, comme la vidéo du réalisateur).

La transition vers une perspective complexe nécessiterait la mise en œuvre d'activités dans lesquelles les élèves se rapportent aux liens reliant la réalité locale à la réalité globale en adoptant le slogan "agir localement, penser globalement". Cela nécessiterait une réflexion plus approfondie sur la signification même du patrimoine et sur la manière dont cela implique un engagement et une participation réelle pour sa mise en valeur et sa préservation.

5. Alliance entre l'école et le territoire

Les enseignants ont invité les élèves à interviewer les personnes âgées dans le pays pour les aider à identifier les différents endroits où les sons ont été enregistrés. On peut considérer qu'il s'agit d'une implication de personnes "expertes" sur le sujet et sur le territoire. Il pourrait être intéressant de trouver des endroits où les métiers qui ont eu lieu dans le passé ont encore lieu (ateliers, etc.) et d'organiser des activités qui impliquent les gens de la région.

QUESTIONS POUR GUIDER LA CONCEPTION DU PROJET

Comment puis-je recueillir de la documentation pour concevoir, raconter e interroger lm pratique ?
Comment les enfants pourraient-ils être impliqués dans les différentes activités pour devenir acteurs et protagonistes des choix effectués ?
Comment les enfants pourraient-ils être impliqués dans les différentes activités pour devenir acteurs et protagonistes des choix effectués ?

JESTIONS DE RÉFLEXION SUR MA PRATIQUE
e quelles autres façons et orientations ce thème pourrait-il être développé ?

Quelles ressources (matérielles, humaines, institutionnelles...) puis-je utiliser

	de documenta	tion pourrais-	je utiliser p	our accomp	agner le
	de documenta	tion pourrais-	je utiliser p	our accomp	agner le
Quels outils o	de documenta	tion pourrais-	je utiliser p	our accomp	agner le
	de documenta	tion pourrais-	je utiliser p	our accomp	agner le

Comment pourrais-je proposer cette expérience dans mon contexte ?



CINQUIEME PARTIE

Instruments



Instruments

L'un des points forts du projet STEP était sans aucun doute la proposition aux enseignants de certains outils d'observation et de documentation des processus élaborés et construits ad hoc pour les besoins du projet et répondant aux besoins qui sont apparus au cours du travail.

La nécessité de concevoir ces supports a été dictée par la nécessité de réfléchir sur l'éducation à la citoyenneté active, à partir des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants dans leur vie quotidienne, avec l'intention de récupérer et de faire remonter à la surface ses significations les plus profondes.

Pour attirer l'attention sur ces pratiques quotidiennes, des outils fonctionnels et faciles à utiliser de documentation/réflexion sur les méthodes ont été proposés pendant ou immédiatement après l'expérimentation, dans le but de leur permettre de se concentrer sur certains éléments spécifiques.

Ci-dessous sont présentés en particulier 3 outils : le journal pédagogique de l'enseignant, l'outil d'observation avec une proposition de questions guides pour l'observation d'activités et de tâches spécifiques et la carte Alliance Ecole et Territoire.

Journal pédagogique de l'enseignant

Il est conseillé de compiler le journal en cours, avant, pendant et à la fin de la période du projet.

TITRE DU PROJET
CLASSE: ENSEIGNANT :
OBSERVATIONS ET MOTIVATIONS DONT S'INSPIRE LE PROJET : NOYAUX CONCEPTUELS ESSENTIELS DES CHAMPS DISCIPLINAIRES, CONTINUITÉ AVEC LES EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES OU ULTÉRIEURES, CIRCONSTANCES CONTEXTUELLES
FINALITÉS GÉNÉRALES (liées à STEP et à l'identification des trois dimensions: VIVRE ENSEMBLE, PATRIMOINE, ENVIRONNEMENT – DEVELOPPEMENT DURABLE)

DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES POUR CHAQUE ACTIVITÉ DE CONNAISSANCES, D'APTITUDES ET DE COMPÉTENCES
LISTE PAR TITRES DES ACTIVITÉS QUI COMPOSENT LE PROJET Activité 1 Activité 2
Activité 3
Activité 4 Activité 5
Activité 6
ESTIMER LE TEMPS NÉCESSAIRE POUR LE DEVELOPPEMENT EN CLASSE
Activité 1
Activité 2 Activité 3
Activité 4
Activité 5
Activité 6
FICHE D'ACTIVITE N°
DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ (caractéristiques du contexte : espaces, temps, matériaux et formation des groupes ; actions à entreprendre ; phénomènes/comportements à observer/à réfléchir)
QUELLES CONNAISSANCES, COMPÉTENCES ET APTITUDES LES ENFANTS POSSÈDENT-ILS POUR DEVELOPPER CETTE ACTIVITÉ ?
ACTIVITÉS DE PRÉPARATION
CONDUITE DE L'ACTIVITÉ (méthodes d'enseignement, questions et discussions, activités proposées)

LES MODALITÉS DE DOCUMENTATION DES PROCESSUS ET DES RÉSULTATS POUR LES ENFANTS

NOTES D'ÉVALUATION DU PROJET

Les buts et objectifs spécifiques de la séance ont été atteints du point de vue des enfants (Qu'est-ce qu'ils ont fait ? Qu'est-ce qu'ils ont dit ? Quel genre d'approche ? Quelles questions ont-ils posées ?)

La structure des activités est-elle adéquate pour atteindre les buts et objectifs spécifiques ?

Le contexte était-il adéquat ? (Espaces-temps)

La gestion de l'activité est-elle adéquate ?

Que pensent les enfants ?

Fiche d'observation avec des questions-guide l'observation d'activités et de tâches spécifiques.

STEP			
FICHE D'OBSERVATION			
DONNEES DU CONTEXTE			
DATE			
HEURE			
LIEU			
OBSERVATEUR			
Situation observée :			
DESCRIPTION: dans cette colonne, il faut décrire de la manière la plus fidèle et détaillée l'épisode observé, en étant particulièreent attentif aux dialogues et aux comportements des protagonistes	CONSIDERATIONS: dans cette colonne, on demande de noter les réflexions, pensées, les doutes, les questions qu'a suscité l'épisode décrit		
A la lumière de ce qui a été écrit précédemment, comment dresser un plan d'actions ? Quelles idées, suggestions, que proposer ?			
, , , , , , , , , , , , , , , , , , ,			

FICHE DE PROPOSITION DE QUESTIONS POUR GUIDER L'OBSERVATION DES ACTIVITÉS ET DES TÂCHES SPÉCIFIQUES

Phase de "connaissances préalables" - discussions, dessins......

- 1. Quelles sont les activités proposées et dans le cadre de quel contrat éducatif ?
- 2. Quelles sont les modalités de la consigne ?
- 3. Quels ont été les types de commentaires et de questions que les enfants ont posés avant de commencer ?
- 4. Était-il nécessaire de reformuler le problème, de clarifier les termes ?
- 5. Quelles sont les attentes par rapport à la situation proposée ?

Pendant les activités :

- 1. Quelles questions spontanées ont-ils posées ?
- 2. Quelles sont les questions-guides que vous avez posées ? Quelles réponses ? Avant, pendant ou après l'action ?
- 3. Ont-ils éprouvé des difficultés à comprendre la consigne ?
- 4. Ont-ils rencontré des difficultés au cours de l'expérience ? Quel genre ? Comment les ont-ils résolus ?
- 5. Ont-ils pris des mesures inappropriées pour régler le problème ?
- 6. Se sont-ils observés les uns les autres ?
- 7. Étaient-ils impliqués et attentifs?

Après les activités :

Décrire et indiquer avec des exemples tirés de la documentation recueillie (notes d'observations, transcriptions de discussions, photos, vidéos) quels changements se sont produits par rapport aux connaissances, compétences et attitudes observables dans d'autres domaines et activités choisies par les enfants de manière autonome, qui ont émergé à travers des tâches ou des discussions authentiques et des écrits d'auto-évaluation méta-réflexif sur les processus d'apprentissage activés.

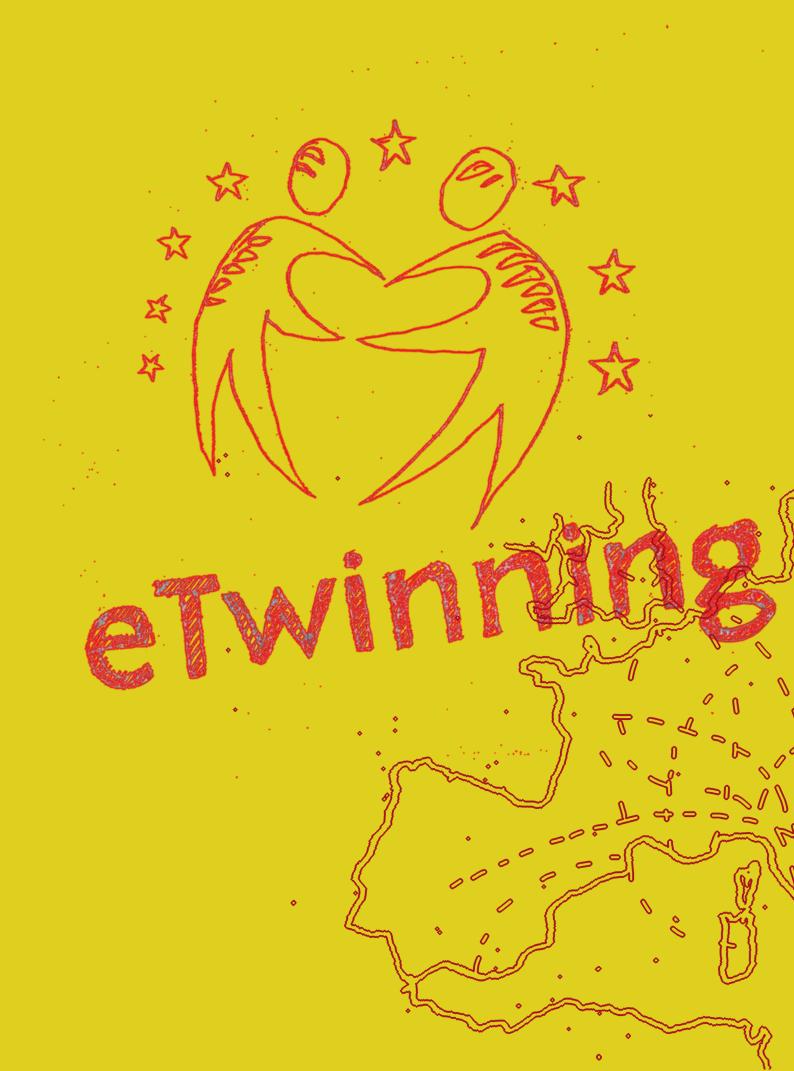
Déconstruire l'épisode, en le décrivant en détail, en expliquant leurs pensées et leurs états émotionnels dans ce court laps de temps, ainsi que la capacité de penser à l'avenir proche, aide l'observateur à prendre conscience de l'intentionnalité éducative qui sous-tend les pratiques, les gestes posés, les mots choisis, les méthodologies d'enseignement utilisées, le contexte éducatif, la relation enfant - enseignant, etc.

Mettre ses pensées noir sur blanc, leur donner forme et parole, permet à l'observateur non seulement d'affiner son regard, mais aussi de s'interroger et de prendre conscience de son propre rôle et de ses compétences professionnelles, en se développant en tant que professionnels réflexifs.

Fiche alliance école et territoire

Enfin, une dernière section dédiée à l'éducation non formelle a été créée. Pour suivre les relations avec le territoire, il peut être utile de remplir - quand l'occasion se présente - le formulaire ci-dessous, pour suivre à nouveau, non seulement les activités réalisées mais aussi les intentions éducatives qui ont inspiré cette rencontre.

STEP		
FIHE ALLIANCE AVEC LE TERRITOIRE		
CONTACTS		
QU'EST-CE QUI EST ENCOURAGE ICI ?		
POURQUOI?		
COMMENT?		



SIXIEME PARTIE

La plateforme e-Twinning



La plateforme e-Twinning

A la fin de ce Toolkit et en complément de la présentation d'expérimentations et d'outils qui peuvent promouvoir et faciliter la construction de parcours d'éducation à la citoyenneté active de plus en plus conscients, efficaces et complexes, le partenariat du projet STEP entend proposer et suggérer un autre élément de conception et d'espace de partage : la plateforme e-Twinning (www.etwinning.net).

STEP a utilisé le portail e-Twinning pour créer le réseau d'enseignants impliqués dans les études de cas et pour tester la faisabilité d'un jumelage virtuel entre enfants dans des classes parallèles. Un seul jumelage virtuel a été réalisé.

L'utilisation d'e-Twinning dans le projet STEP

Depuis le début des expérimentations dans les classes des différents contextes nationaux, la plate-forme e-Twinning a fourni un environnement de dialogue et d'échange de documentation et de rapports sur les expériences des enseignants impliqués dans les parcours du projet. L'objectif de construire - en plus de liens plus étroits entre les écoles et le territoire local et national - un réseau transnational d'organismes et d'institutions et d'atteindre une plus grande possibilité d'accès et de participation aux expériences pédagogiques mises en œuvre a en fait également été poursuivi à travers la structuration d'un espace de collaboration dans le cadre des possibilités récentes d'inclusion sociale et de mise en réseau. L'utilisation de la plate-forme e-Twinning a donc permis d'identifier la possibilité de former une communauté de pratique européenne pour utiliser, développer et co-développer la capacité de faire de la recherche fonctionnelle pour les activités en classe.

Dans le portail e-Twinning, un e-Twinner peut demander la création d'un groupe et, si l'unité nationale l'accepte, inviter d'autres e-Twinners à administrer l'espace en fonction des besoins du groupe. De cette façon, les enseignants participant à l'expérimentation ont pu se rencontrer, échanger des matériaux et discuter des propositions pédagogiques développées au cours de l'expérimentation elle-même.

L'objectif était d'aller au-delà du groupe d'enseignants, en impliquant les enfants dans l'environnement virtuel dans des projets réels de jumelage entre les classes. Cela aurait permis aux enfants de se rencontrer dans l'espace jumeau pour développer des relations et des activités, en utilisant les outils offerts par le portail.

L'utilisation du "Groupe" dans la plate-forme e-Twinning, ainsi que le partage des conceptions, des processus et des résultats des innovations pédagogiques, a permis un suivi constant de la conception de l'enseignement et des méthodes d'évaluation.

FICHE 1

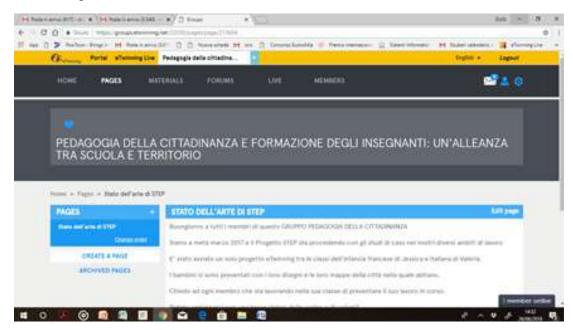
Groupe e-Twinning "Pédagogie de la citoyenneté et formation des enseignants: une alliance entre l'école et le territoire".

Le Groupe e-Twinning "Pédagogie citoyenne et formation des enseignants : une alliance entre l'école et le territoire " a été ouvert en juin 2016 pour créer un espace de collaboration entre les enseignants impliqués dans le projet STEP qui planifiaient des activités éducatives citoyennes actives à expérimenter avec les enfants l'année scolaire suivante.

L'objectif était de promouvoir un dialogue entre les participants sur les expériences de citoyenneté active à mener avec les enfants dans leurs contextes territoriaux respectifs et d'étudier les moyens d'une éventuelle collaboration à distance entre les classes avec la création de jumelages virtuels.

Dans le groupe en guestion :

- Un certain nombre de forums ont été ouverts pour permettre aux enseignants de discuter de leurs expériences dans les écoles afin d'établir des rapports sur la mise en œuvre d'éventuels jumelages virtuels.
- des archives ont été créées pour mettre à disposition de tous les matériaux des réunions de formation (par exemple les présentations lors de conférences, les affiches des classes), les fiches produites par les enseignants, la documentation des activités réalisées avec les enfants.



Une copie d'écran du groupe ouvert sur le portail www.etwinning,net

Qu'est-ce que la plate-forme e-Twinning?

En particulier, la plate-forme e-Twinning - créée en 2005 à l'initiative de la Commission européenne et actuellement l'une des actions les plus importantes du programme Erasmus+ 2014-2020 - représente la plus grande communauté européenne d'enseignants (environ 550 000 enseignants inscrits). Une grande partie de ces enseignants participent à des jumelages électroniques entre classes parallèles dans différents pays.

Le portail e-Twinning est également la plate-forme informatique officielle pour la collaboration scolaire dans le cadre des projets d'éducation Erasmus+. Le réseau des différentes unités nationales présentes dans les 36 pays participant à l'action, en liaison constante avec l'unité centrale européenne, responsable de la mise à jour de la plate-forme web et de ses outils, offre, en plus du service de soutien et de suivi des inscriptions et des projets, la diffusion et l'amélioration des expériences de qualité par le biais de séminaires, de publications et de prix.

Les enseignants, les gestionnaires et le personnel scolaire de tous les types et niveaux, publics ou équivalents, peuvent s'inscrire à la plate-forme e-Twinning. Ceux qui participent à la communauté peuvent compter sur une plateforme en ligne équipée d'outils conçus pour faciliter la collaboration et l'échange d'idées, dans un espace multilingue et multiculturel qui permet l'implication directe des enseignants et des élèves dans les activités du projet, en liaison avec d'autres collègues et camarades étrangers. En plus de la reconnaissance des projets de jumelage, les Unités Nationales fournissent un espace de travail virtuel protégé, appelé Twinspace, qui est organisé par l'administrateur (l'enseignant demandeur) en fonction des besoins pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre du projet.

En outre, le portail e-Twinning offre des cours de formation gratuits avec des experts internationaux (Learning Event, Webinar, Expert Talk) et rend les expériences durables dans le temps, donnant aux enseignants et à la classe la possibilité de poursuivre leur collaboration d'une manière flexible en fonction des besoins et des objectifs pédagogiques du programme d'études.

Pourquoi travailler sur la plate-forme e-Twinning?

Le Portail vous permet de:

- Promouvoir l'échange, la collaboration et la comparaison (à distance) dans une communauté de pratique et une logique d'apprentissage par les pairs ;
- Développer l'innovation pédagogique impliquant plusieurs disciplines dans des activités interdisciplinaires, en offrant la possibilité d'améliorer différentes compétences, y compris les compétences relationnelles, la résolution de problèmes, l'utilisation des langues étrangères dans des contextes réels, les compétences technologiques, la créativité et la capacité à travailler en équipe pour atteindre des objectifs communs;
- Construire des contextes multiculturels et promouvoir l'internationalisation des activités scolaires, en commençant par de simples projets d'échange de correspondance et en devenant de véritables partenariats pédagogiques pour une réelle mobilité entre les écoles;
- Encourager la formation et la mise à jour de la profession enseignante par le partage, au niveau européen, d'objectifs, de techniques et d'idées ;
- Promouvoir la motivation et la reconnaissance en obtenant la visibilité de votre travail, des certifications et des prix à partager avec vos collègues et les étudiants;
- Faciliter et sécuriser son utilisation en la soutenant.

La plate-forme a été conçue pour donner la possibilité de structurer la collaboration d'une manière flexible et autonome, en fonction des besoins et des objectifs pédagogiques du curriculum, sans avoir besoin de compétences informatiques ou d'équipements techniques spéciaux.

L'activation d'un jumelage e-Twinning est simple et est une activité à la discrétion des enseignants partenaires. Il n'y a pas de contraintes de temps et pas de procédures bureaucratiques pour commencer le travail. Une grande attention est accordée à la sécurité du système, afin d'assurer la confidentialité des données.

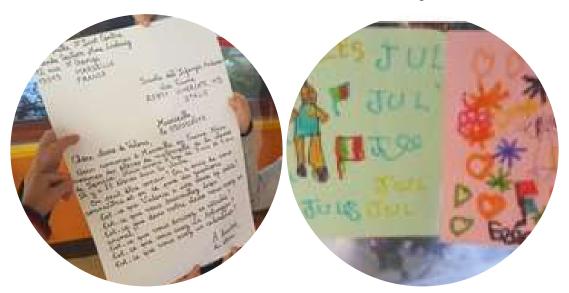
Enfin, grâce au réseau e-Twinning, chaque membre peut également bénéficier d'un soutien continu pendant toutes les phases du projet (http://etwinning.indire.it/).

FICHE 2:

Jumelage virtuel "Giochiamo insieme? Jouons ensemble?"

Le projet de jumelage a été créé et mis en œuvre par deux enseignantes, l'une italienne et l'autre française, issues de deux sections préscolaires, membres de STEP (l'école maternelle Andersen à Vimercate et l'École Maternelle St Just Centre à Marseille).

Le projet est né du début des relations entre les enfants des deux sections, grâce à une "vraie" lettre avec des dessins se présentant des enfants de l'école maternelle de Marseille, qui a été envoyée par courrier aux enfants de Vimercate. La réponse des enfants italiens n'a pas tardé à venir, l'envoi du colis à la poste est devenu une occasion d'aller à l'école et d'observer la région.



Lettre et dessins des enfants français à l'origine du jumelage eTwinning : "Giochiamo insieme? Jouons ensemble?"

La collaboration entre les deux enseignantes visait à organiser des moments de "rencontre" virtuelle entre les enfants de leurs sections respectives dans l'espace dédié - l'espace jumeau - pour les faire se connaître et échanger des photos, des dessins, des artefacts sur leurs environnements, territoires,

histoires et cultures, étendant à une dimension de citoyenneté européenne l'horizon des enfants, encore très local.

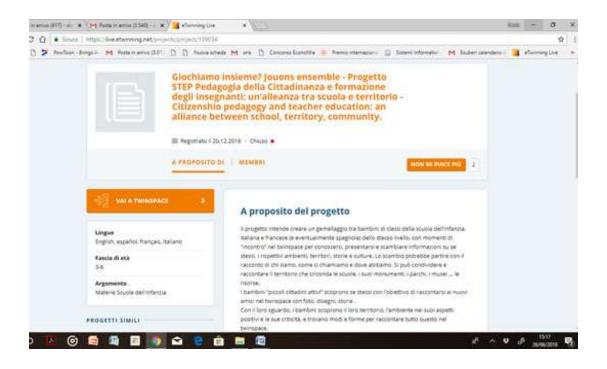
Les parents ont également été invités à entrer dans l'Espace virtuel avec les codes de leurs enfants, afin de voir les activités virtuelles des enfants et de les impliquer activement.

L'espace jumeau du projet e-Twinning "Giochiamo insieme ? Jouons ensemble ? a été ouvert dans le portail en janvier 2017.

Les enfants des deux classes ont pu se présenter, partager des expériences et des points d'observation à travers l'échange d'expériences.

Le jumelage virtuel a permis aux enfants italiens et français de découvrir des similitudes et des différences culturelles, à travers des histoires sur les réalités territoriales des uns et des autres dans lesquelles ils ont été plongés. La valeur ajoutée était la possibilité de communiquer grâce à l'utilisation de la plateforme e-Twinning pour échanger des images, des vidéos, des mots et pour se raconter et se découvrir, s'ouvrir à l'autre, à l'extérieur lointain et différent. Une sorte d'aventure qui a permis une lecture du territoire, à partir des représentations, des idées et de la mémoire affective des enfants qui, à travers la découverte et l'observation concrète des espaces et des lieux, les ont aidés à surmonter leurs premières impressions vers une connaissance plus profonde et plus analysée ; une histoire qui a été partagée à travers l'utilisation des espaces et des outils multimédias mis à disposition de la plateforme e-Twinning.

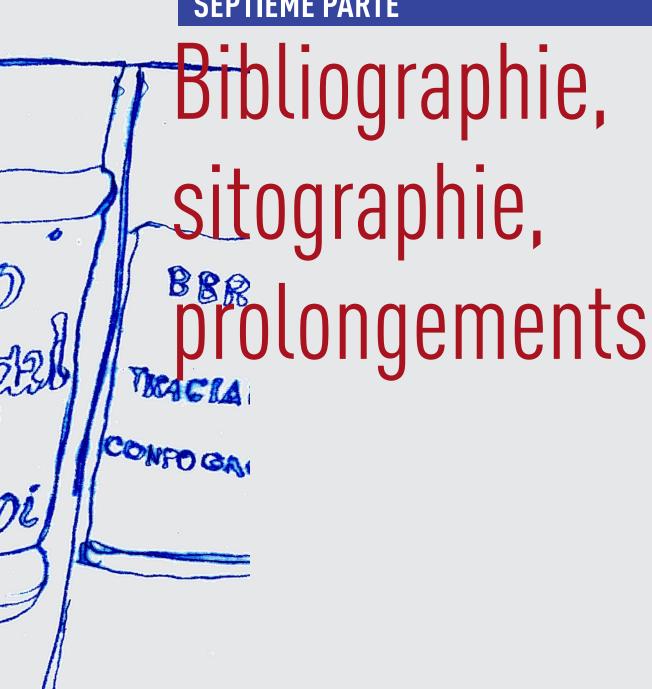
Grâce à la collaboration à distance dans Twinspace - l'espace virtuel dédié au projet - les enfants ont pu vivre une expérience de citoyenneté européenne active, racontant leurs expériences de la vie quotidienne avec les médias virtuels.





000 eato ROCGO FAIRES FAIRSON ON ATE ROCC Ap. Le nere and the entiku Butuku Mencarn. TOR To.L ولي الم

SEPTIEME PARTE



Bibliographie, sitographie, prolongements

Audigier F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. Revue internationale d'éducation de Sèvres, Vol.44, pp.25-34.

En ligne: https://journals.openedition.org/ries/125

Barrère A., Martucceli D. (1998). La citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, Vol.39-4, pp.651-671. En ligne: https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1998 num 39 4 4836

Barthes A., Lange J.-M. & Tutiaux-Guillon N. (dir.)(2017). Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à ». Paris: L'Harmattan. (Voir particulièrement : « Education à la citoyenneté » (p.46-55); « Education à l'écocitoyenneté » (p.56-64); « Education au développement durable » (p.82-100); « Education à l'environnement » (p.113-123) ; « Education au patrimoine » (p.182-193) ; « Education au territoire » (p.238-248)).

Bidou J.-E. (2016). Entre deux mondes, la recherche associative en éducation à l'environnement. *Education relative à l'environnement: Regards-Recherches-Réflexions*, Vol.13-1, pp.1-7 En ligne: https://journals.openedition.org/ere/

Bolívar A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 5(1), 69-87.

Borghi B. (2014). Educare alla cittadinanza attiva: una sfida per la scuola dell'infanzia tra formazione e buone pratiche. *Infanzia*, 4/5, pp. 253-259.

Borghi B., García Perez F., Moreno Fernández O. (ed.) (2015). *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi*. Bologna: Pátron.

D'Ascenzo M. (2015). Nation building in the school prize giving ceremonies of the first decades after Italian Unification: a case study of post-unification Bologna. *History of Education & Children's Literature*, X/1, pp. 447-468.

D'Ascenzo M. (2017). Collective and public memory on the walls. School naming as a resource in history of education. *History of Education & Children's Literature*, XII/1, pp. 633-657.

De Alba Fernández N., García Pérez F. F. y Santisteban Fernández A. (Eds.) (2012). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Sevilla: Ed. Díada y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467

Galletti F., Guerra E., Venturelli C. (2018). STEP. La proposta per una pedagogia della cittadinanza in un progetto europeo. In E. Fellin (ed.) Con-vivere sulla Terra. Educare a cambiare idea e comportamenti per una

nuova vivibilità. San Paolo d'Argon (Bg): Zeroseiup.

Guerra L. (2009). Introduzione - Per una educazione alla cittadinanza attiva. Ávila R.M., Borghi B., Mattozzi I. (ed.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*. Bologna: Pàtron. pp. 11-14.

Haeberli Ph., Pagoni M. et Maulini O. (dirs.) (2017). La participation des élèves: effet de mode ou nécessité? (pp. 219-236). Paris: L'Harmattan.

Lenoir Y., Xypas C., Jamet C. (2006). École et citoyenneté. Un défi multiculturel. Paris: Armand Colin.

Lill G. (2015). *Tutto quello che avreste voluto sapere sul lavoro aperto.* San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.

Lill G. (2016). Spunti sul lavoro aperto. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.

Meirieu P. (2011). Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia. Milano: Franco Angeli.

Mougniotte A. (1999). Pour une éducation au politique. Educations et sociétés. Paris: l'Harmattan.

Novella A. M., Agud I., Llena A. y Trilla J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. Bordón. Revista de Pedagogía, 65(3), 93-108. file:///C:/Documents%20 and%20Settings/pdi/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ElConceptoDeCiudadaniaConstruidoPorJovenesQueVivie-4396562.pdf

Oulton Ch., Day V., Dillon J. & Grace M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in Context of Citizenship Education. Oxford Review of Education, 30(4), 489-507. http://www.informaworld.com/smpp/content?content=10.1080/0305498042000303973

Pandey K. & Upadhyay P. (eds.) (2016). Promoting Global Peace and Civic Engagement through Education. Hershey, PA (USA): Information Science Reference & IGI Global.

Schugurensky D. & Myers J. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. Encounters on Education, 4, 145-166. http://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/469/1/art%208%20schugurensky_myers.pdf

UNESCO (2015). Educación para la Ciudadanía Mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Sitographie

Sur l'éducation à la citoyenneté :

- http://eduscol.education.fr/pid23353/citoyennete.html
- https://www.reseau-canope.fr/lengagement-citoyen-chez-les-jeunes/leducation-a-la-citoyennete.html
- http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/57-octobre-2010. php?onglet=integrale
- https://eduveille.hypotheses.org/9049
- <u>Fundación CIVES (documentos, propuestas, proyectos de educación para la ciudadanía)</u>: http://www.fundacioncives.org
- Fundación ESPLAI: Ciudadanía comprometida: http://fundacionesplai.org
- <u>Fundación Alternativas (libros y documentos diversos sobre ciudadanía, democracia, sostenibilidad y otros temas sociales): http://www.fundacionalternativas.org/</u>

Sur l'éducation au développement durable :

- https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-dedeveloppement-durable/
- http://www.education-developpement-durable.fr/
- http://www.education.gouv.fr/cid205/l-education-au-developpement-durable.html
- Red Española para el Desarrollo Sostenible: http://reds-sdsn.es/
- Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM): http://www. mapama.gob.es/es/ceneam/quienes-somos/
- <u>OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España): http://www.oepe.es/</u>
- Ministerio de Educación y Ciencias: Plan Nacional de Educación y Patrimonio:http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/planesnacionales/educacion-y-patrimonio.html
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (programas, proyectos, documentos diversos): http://www.oei. org.co/

Credits

Responsable scientifique du projet	Elisabetta Nigris
	Université de Milano Bicocca (Chef du projet)
Chercheurs	Luisa Zecca (coordinateur local), Barbara Balconi, Ambra Cardani, Cristina De Michele, Claudia Fredella, Germana Mosconi, Doris Valente.
Stagiaires	Giusy Roberta Baiano, Marta Galbiati, Ilaria Zambelli
	Écoles impliquées dans des expériences
École	École Maternelle Don L. Sturzo, IC Via 4 Novembre, Comune de Cornaredo
Enseignants	Rosanna lozzo, Tatiana Milan
Classe impliquée	Section Blu (hétérogène)
École	École Primaire N. Dugnani, IC Via 4 Novembre, Comune di Cornaredo
Enseignants	Ornella Piro
Classe impliquée	Terza A
École	École Primaire A. Scarpa, IC A. Scarpa, Comune di Milano
Enseignants	Rosita Cremonesi
Classe impliquée	Quinta B
École	École Maternelle H.C.Andersen, IC Don Milani, Comune di Vimercate
Enseignants	Valeria Vismara
Classe impliquée	Sezione Conchiglie (hétérogène)
Agences / Institutions / Institutions du Territoire	Associazione Genitori Clericetti Scarpa Comune di Cornaredo Comune di Milano Comune di Vimercate Croce Rossa Italiana Humana Italia Nostra MUST – Museo del territorio Vimercatese.
	Unité de recherche de l'Université de Bologna
Chercheurs	Beatrice Borghi (coordinateur local), Mirella D'Ascenzo, Michela Schenetti, Filippo Galletti, Elisa Guerra, Chiara Venturelli
Stagiaires	Giulia Plachesi, Irma Ranzi, Carmen Sabia, Don Théodore Mulenga
-	Écoles impliquées dans des expériences
	Écoles Maternelles
École	Scuola dell'infanzia Ada Negri (Bologna)
Enseignants	Serafina Germinara, Michela Lasalandra, Maria Rita Mazziotti, Laura Melotti, Silvia Pesci, Rosella Prestia, Elena Strazzari Collaboratrici: Maria Armato, Anna Caprarelli
Classe impliquée	Toutes les sectiones
École	École Maternelle Ancilla Marighetto (Bologna)
Enseignants	Licia Atzori, Isella Barbieri, Francesca Gandolfi, Enrichetta Sassi
Classe impliquée	Toutes les sectiones
	Écoles Primaires
École	École Primaire de San Pietro in Cerro - Istituto Comprensivo "Terre del Magnifico" (Cortemaggiore - PC)
Enseignants	Valda Monici, Karina Liberi, Maria Antonietta Stellati, Guglielmina Zappieri
Classe impliquée	Toutes les sectiones
École	École Primaire Don Milani - Istituto Comprensivo nº 2 (San Lazzaro di Savena - BO)
Enseignants	Serena Spighi, Francesco Attardo
Classe impliquée	IV³ A

Agences / Institutions / Institutions du Territoire

Banda La Magiostrina di Cortemaggiore (PC) Casa Museo Giorgio Morandi di Bologna Casa Residenza Anziani (CRA) Virgo Fidelis di Bologna

Comune di Besenzone (PC)

Comune di Bologna Comune di Castelvetro (MO)

Comune di San Lazzaro di Savena (BO)

Comune di San Pietro in Cerro (PC)

FA0

Fondazione Villa Ghigi di Bologna Gruppo Manicomics Teatro

Italia Nostra

MAST. Manifattura di Arti, Sperimentazione e Tecnologia di Bologna

Museo della civiltà contadina di Bentivoglio (BO)

ONU

Teatro Giuseppe Verdi di Busseto (PR)

UNESCO

Unité de recherche de l'Université d'Aix-Marseille			
Chercheurs	Jean-Luc FAUGUET Michel FLORO Alain LEGARDEZ Ariane RICHARD-BOSSEZ		
Écoles impliquées dans des expériences			
École	École Maternelle St Just (Marseille)		
Enseignants	Jessica Ludwig-Legardez		
Classe impliquée	Grande Section		
École	École Primaire La Salle (Bouc-Bel-Air)		
Enseignants	Jacques Bensakkoun Ghislaine Wojcik		
Classe impliquée	CM1 et CM2		
École	École Primaire Albert Camus (Arles)		
Enseignants	Carine Bert		
Classe impliquée	CM2		
	Agences / Institutions / Institutions du Territoire		
	Air P.A.C.A CAPE (Collectif des Associations partenaires de l'École de la République) Maison Ecologie de Provence Parc national des Calanques		
	Unité de recherche de l'Université de Siville		
Chercheurs	Francisco F. García Pérez (coordinatore locale) Nicolás De Alba Fernández, Mario Ferreras Listán, Olga Moreno Fernández, Elisa Navarro Medina, José Aº Pineda Alfonso, María Puig Gutiérrez, Fátima Rodríguez Marín, Alicia Guerrero Fernández		
Stagiaires	Laura Bellido Batista, Esperanza Espino Peñate, María Díaz Franco		
	Écoles impliquées dans des expériences		
École	Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "Federico García Lorca". Sevilla		
Enseignants	Inmaculada Gordillo Rivero		
Classe impliquée	Educación Infantil, 2º ciclo, curso 1º (3 años)		
École	Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "Pedro Garfias". Sevilla		
Enseignants	Marta Martínez Barco		
Classe impliquée	Educación Infantil, 2º ciclo, curso 2º (4 años)		
École	Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "Príncipe de Asturias". Sevilla		
Enseignants	Marta Huelva Olías, Francisco López Moreno		
Classe impliquée	Educación Primaria, curso 6º (11 años)		

Agences / Institutions / Institutions du Territoire	Fondazione New Health (http://www.newhealthfoundation.org/) (Collaboration avec CEIP "Príncipe de Asturias")			
Un	nité de recherche de l'Université de SUPSI Locarno			
Chercheurs	Lorena Rocca (coordinatrice locale) Alberto Crescentini Filippo Bignami Sara Benini			
	Scuole dell'infanzia			
École	École Maternelle de Melano			
Enseignants	Deborah Bernasconi Sonia Bongiovanni			
Classe impliquée	- (non ci sono classi alla Scuola dell'infanzia)			
	Écoles Primaires			
École	École Primaire de Melano École Primaire de Coldrerio			
Enseignants	SE Melano: Beatrice Gaggini, Corinna Bernardi, Lucia Baggi SE Coldrerio: Alessandro Solcà, Manuela Sangiorgio Staub			
Classe impliquée	SE Melano: 5ª primaire SE Coldrerio: 3ª primaire			
	Agences / Institutions / Institutions du Territoire			
Dipartir	mento educazione, cultura e sport del Canton Ticino (DECS) Sectiones Écoles comunales Ispettorato del I circondario Écoles comunales Écoles comunales de Melano e Coldrerio			

Cette boîte à outils a été conçue et organisée par

Beatrice Borghi, Mirella D'Ascenzo, Filippo Galletti, Elisa Guerra, Michela Schenetti, Chiara Venturelli de l'Alma Mater Studiorum Université de Bologne

Conception graphique et mise en page par:

ARTEC - Secteur de la communication, Alma Mater Studiorum Université de Bologne

The project leading to these results has received funding from the European Union's, KA2 (2015-2018) – Erasmus Plus under the Grant Agreement n. 2015-1-IT02-KA201-015190

Legal notice

The views expressed in this publication are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect the views of the European Union. The Union is not liable for any use that may be made of the information contained therein.