

dossier C.P.E. n° 14
deuxième partie

individualisation, personnalisation et socialisation
des apprentissages

enjeux et points d'appui



CHANTIERS PEDAGOGIQUES DE L'EST
n° 285, janvier 1998

dossier C.P.E. n° 14

**individualisation, personnalisation
et socialisation
des apprentissages**

Deuxième partie
**enjeux
et points d'appui**

sommaire de cette partie :

Personnaliser les apprentissages : les enjeux
page II.3

Quelques points d'appui
pages II.4 et II.5

Groupe-classe, petits groupes, individu
pages II.6 et II.7

Le groupe-classe au lycée
page II.8

Le rôle personnalisant
pages II.9 et II.10

Le travail de série - Ouvrez des pistes - Prendre la tête du peloton
pages II.11 à II.12

Travail individualisé et socialisation
pages II.13 à II.15

**Ce que le groupe-classe peut apporter à l'individu
ce que l'individu peut apporter au groupe**
pages II.16 et II.17

Ce qu'on s'amuseait
pages II.19 et II.20

ont participé au contenu de cette partie :

Anne-Marie DUVEAU, Annie DELAROCHELAMBERT, Lucien BUESSLER, Anne-Marie MISLIN,
un groupe de travail lors d'une rencontre en week-end à l'initiative de l'IDEM 68

avec des textes extraits d'ouvrages de
Francine BEST, Antoine de PERETTI, Célestin FREINET
et Isaac ASIMOV

L'illustration de la couverture est extraite d'un recueil de la classe de Véronique SANTO ;
les autres illustrations proviennent des classes de Josiane FERRARETTO (pp. II.2 à II.4), Claudine BRAUN (p. II.10),
Monique BOLMONT (p.II.15), Annie DELAROCHELAMBERT (p.II.18 et II.20)

personnaliser les apprentissages

QU'EST-CE QUI EST EN JEU ?

1

premier enjeu

la reconnaissance
de l'enfant
comme une personne
comme un acteur
de ses apprentissages

2

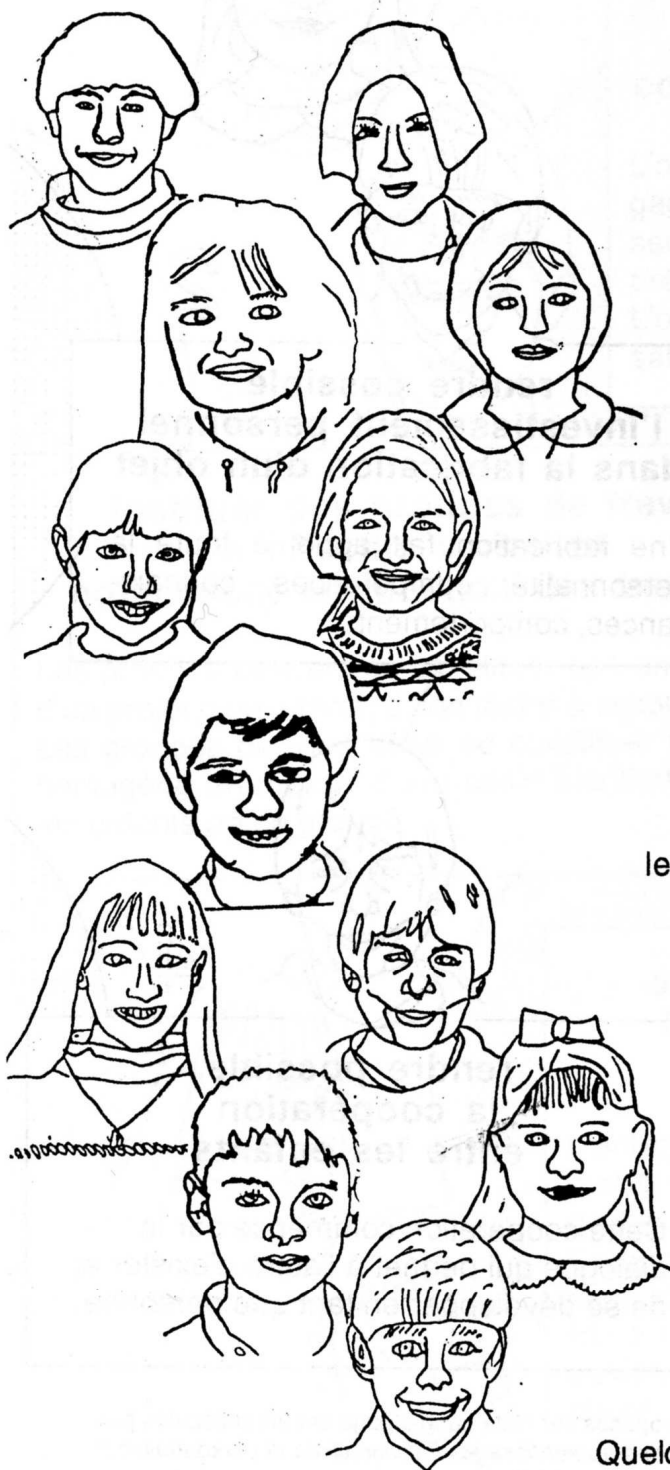
deuxième enjeu

la reconnaissance de
l'interaction
entre l'affectif et le cognitif
il y a un désir d'apprendre chez chacun
dès le premier âge
le travail de l'enseignant consiste en grande partie
à entretenir, à vivifier,
à dynamiser ce désir d'apprendre

3

troisième enjeu

la reconnaissance de
l'importance des relations
entre les enfants
dans les apprentissages cognitifs



Quelques points d'appui pour réaliser ces enjeux : →

Quelques points d'appui

pour individualiser et personnaliser

1

donner une place à la création et à l'expression

Offrir un éventail d'activités créatrices (arts plastiques, musique, danse, ...) sans oublier la fonction créatrice et expressive du langage: texte libre, création de poèmes, ...



3

donner la possibilité de choisir

Il faut qu'il y ait des moments où le choix est possible: choix de l'activité, choix de la technique, ...

L'enfant peut ainsi se retrouver avec d'autres enfants qui ont fait des choix identiques.

L'entraide dans une activité choisie aide tout particulièrement à la personnalisation.



2

rendre possible l'investissement personnel dans la fabrication d'un objet

Une fabrication fait appel à toute la personnalité: compétences, connaissances, comportements.



4

rendre possible la coopération entre les enfants

Cette coopération commence par le dialogue qui permet à l'autre d'exister et de se développer en tant que personne.

les apprentissages



5

mettre à la disposition de l'enfant des outils qui lui permettent d'acquérir des compétences et des connaissances.

L'outil est là, porteur d'exigences. L'enfant s'engage dans sa mise en oeuvre. Mais il n'est pas seul: si nécessaire, il peut trouver de l'aide auprès du maître ou auprès d'un camarade. L'outil introduit de nouvelles relations dans la salle de classe.



6

instaurer des groupes de travail à effectifs variables notamment en fonction des besoins

Les groupes peuvent se constituer soit en fonction d'un projet, d'un intérêt, d'une tâche à accomplir... Les groupes peuvent aussi se constituer de façon homogène au niveau d'un besoin identique à tous les enfants de ce groupe.



7

accueillir et prendre en compte les apprentissages de l'enfant acquis hors temps scolaire

L'enfant apprend également hors de l'école (à la maison, dans la rue, au centre de loisirs, ...). Il faut qu'il puisse intégrer ces acquis avec ceux de l'école. Cette intégration ne doit pas se faire "malgré l'école" mais elle doit être facilitée par l'école. Et ce rôle de l'école peut aller grandissant si les occasions d'apprentissages hors de l'école se multiplient.



groupe-classe, petits groupes, individu

extraits d'une intervention de
Francine BREST

Qu'est-ce qu'un groupe ?

Différentes définitions sont possibles.

Proposons:

"Un groupe est un ensemble de personnes réunies pour un projet."

mais

- ces personnes peuvent être réunies par le hasard ou une volonté qui leur est extérieure.
- le projet peut être étranger à leur désir.

Le groupe-classe

Le groupe-classe n'est pas choisi par l'élève, du moins au départ, mais l'adhésion peut se faire peu à peu.

Le groupe se constitue à partir

- de règles de vie communes et spécifiques
 - d'une structure d'analyse: quand on peut parler du groupe c'est à dire d'une structure d'oralisation qui lui donne existence
 - quand il a une histoire
 - quand des relations existent en son sein entre ses membres
- (Dans une école les groupes inter-classes sont rares et ne se font pas spontanément ; ils doivent être suscités (décloisonnement proposant des projets communs).

Nous estimons que l'**unité-classe** doit exister dans un établissement:
Elle offre

- une vie commune
- un chemin commun.

Dans ces conditions le decloisonnement est une conquête mais qui doit rester limité dans le temps de façon à ne pas détruire le groupe-classe).

Au sein du groupe-classe il est nécessaire de constituer de petits groupes

pour les activités, les projets, les apprentissages...

Ainsi il peut y avoir:

des groupes de besoin

qui réunissent les enfants qui ont le même besoin au même moment.
par exemple: une notion mathématique à approfondir.

des groupes d'intérêt

qui réunissent les enfants qui s'intéressent à un même thème ou à une même activité.
par exemple: le fonctionnement d'un réducteur de vitesse ou la philatélie.

des groupes d'affinité

mais dans la perspective d'une tâche à accomplir qui réunissent des enfants sur des critères complexes d'amitié, de sympathie, d'estime, d'admiration. Différentes procédures de composition de tels groupes sont possibles. En invitant les enfants à expliciter leurs choix, certaines situations bloquées par de s'rejets ou desisolements peuvent évoluer.

des groupes de "hasard"

s'il y a trop de volontaires pour une activité au nom de quoi peut se faire l'arbitrage ? et par qui ?

Cette difficulté peut être résolue par tirage au sort que les enfants acceptent très bien. Différentes façon de faire sont possibles.

Par exemple:

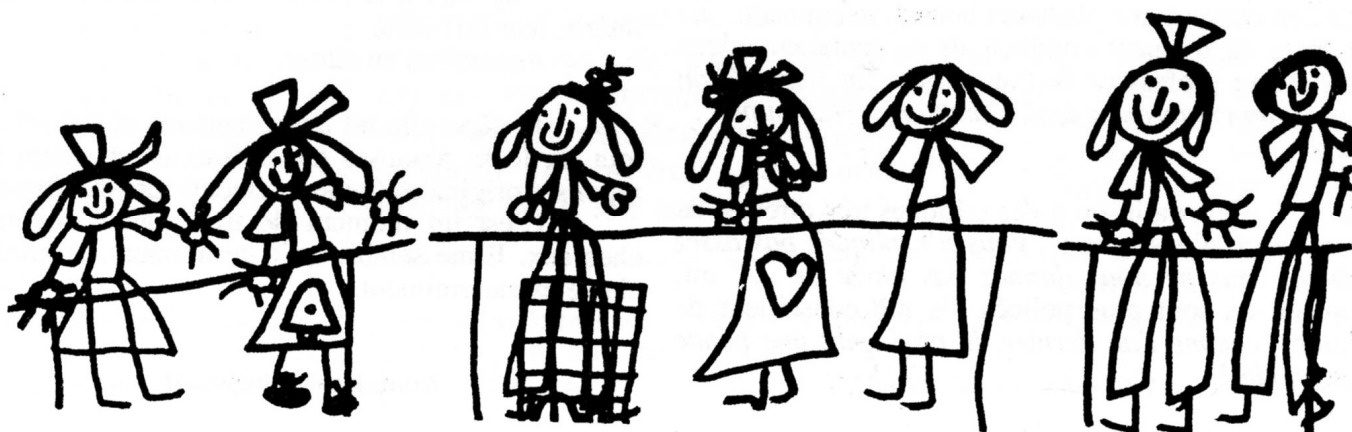
- dans une boîte, une étiquette au nom de chaque enfant.
- définition d'une série de numéros "gagnants" avant tirage au sort.

Le groupe doit avoir le souci du développement de l'individu.

Le groupe doit avoir le souci du développement de l'individu. Il doit être au service de tous les individus qui le composent. Attention ! un groupe peut avoir un rôle d'uniformisation, de nivellement ; il peut être tyrannique.

Pour que l'enfant existe en tant qu'individu, il faut que l'enseignant existe également en tant qu'individu, avec ses exigences.
Les enfants le comprennent très bien.

F.B.



Le groupe-classe au lycée

Dans le second cycle du secondaire, le groupe-classe existe de moins en moins : il se sépare pour les langues, pour les différentes options et les travaux pratiques. Ma classe de Première SE comporte 5 ou 6 options différentes. Il n'y a que 3 cours où tous les élèves se retrouvent ensemble: français, physique (et encore là il y a des groupes de travaux pratiques), mathématiques. Certains élèves ne connaissent mutuellement pas leur nom, je l'ai observé en janvier.

Un des moments privilégiés où la classe peut malgré tout avoir conscience de former un groupe est, chez moi, la réunion mensuelle du Conseil. Les élèves sont assis en rond (à 35, c'est une gageure... il faut enlever les tables), ils se voient, ils se parlent.

C'est l'occasion de parler du dernier contrôle qu'ils ont trouvé trop long, de discuter sur l'intérêt du travail en groupe, d'argumenter sur les avantages et inconvénients de travailler seul, ou avec des gens de niveau très inférieur ou très supérieur au sien.

C'est aussi l'occasion de dire sa "peine" publiquement. "A la maison, je comprends tout, en contrôle je panique...", "L'an dernier ça marchait très bien, mais cette année..."

Ceci est surtout vrai pour les Secondes qui, je l'ai observé sur plusieurs années maintenant, disent à ce moment combien ils se sentaient mieux avec leur professeur de l'an passé: "En 3ème c'était cool, on comprenait tout, l'ambiance était super..." etc.

Cela va jusqu'à des critiques très directes de ma façon d'enseigner: "Vous n'expliquez pas assez bien, vous ne nous donnez pas envie de ..." ou, quand ils sont plus policés, ils me conseillent de faire "comme l'an dernier, le prof avait une bonne méthode."

Il y a d'ailleurs chaque fois l'un ou l'autre élève pour répondre: "Mais tu es en seconde maintenant, c'est plus dur", "C'est pour toi que tu travailles, c'est pas au prof de te donner envie", etc... Je ne fais, moi, jamais ce genre de remarques. Par contre il m'est arrivé de dire au Conseil, devant des critiques, regrets, déceptions, que pour moi aussi, ce n'était pas facile de toujours recommencer avec une nouvelle classe et que parfois aussi je me surprends à penser: "L'an dernier c'était mieux"; je conclus alors en disant: "Vous êtes vous, je suis moi, on a une année à vivre ensemble, et puis l'an prochain vous aurez un autre prof avec qui cela marchera peut-être mieux ... mais il y aura aussi une phase d'adaptation à vivre."

Depuis cette année je pratique, en 1ère SE, où je vois toujours mes 35 élèves à la fois, le questionnaire-sondage.

Par exemple, trois semaines après la rentrée: "satisfait oui? non? pourquoi?" Puis, deux mois après, même genre de questions mais ciblées sur

- eux-mêmes
- moi
- le groupe-classe

... plus une question sur comment ils vivent le travail en groupe et sur leur relation avec les math. Puis, encore un mois après, questionnaire sur les activités d'entraînement

- devoirs à la maison, mes remarques, leur intérêt, leur difficulté
- exercices en classe.

Je dépouille les questionnaires et fait un retour de leurs réponses en chiffres et en citant les réponses originales (anonymement) lors du Conseil.

C'est un moment de très grande attention chez eux. Il me semble qu'à ce moment, le groupe classe existe vraiment.

Le rôle personnalisant

Antoine DE PERETTI

(remarque : il s'agit d'un montage d'extraits d'une conférence
-choix des passages et montage par L.B./C.P.E.-)

... J'en viens au **problème de la responsabilisation dans laquelle nous avons à placer nos élèves** et dans laquelle chaque élève doit sentir, au travers de certaines formes pratiques, qu'il a, quelque soit le moment de son parcours, une place réelle dans la classe et dans l'école, quelqu'il soit....

... Quand on dit **rôle** il faut bien s'entendre sur la signification de ce concept dialectique: car **chaque rôle est personnalisant**, il demande une responsabilité individuelle, une responsabilité de la personne mais **en même temps il est socialisant** car on est **responsable pour les autres et avec les autres** et non pas en séparation. ...

... Le rôle demande à un responsable la vigilance et la disponibilité ou la clairvoyance afin d'intervenir ou d'aider à intervenir pour que certaines actions soient faites. **Il n'est pas la personne qui exécute ou fait exécuter, il est le régulateur qui assure que certaines choses soient faites.** ...

Nous avons étudié ce problème avec beaucoup de collègues instituteurs et institutrices, de maternelle par exemple et nous avons constaté qu'il y a des quantités de rôles possibles à confier à des enfants. Je ne vais pas vous faire la liste exhaustive parce qu'avec nos collègues nous en avons beaucoup. Mais ça va loin. Je vous donnerai quelques exemples tout de même ...

Si nous avons fait des pas considérables dans la démocratisation depuis une centaine d'années et également depuis la Libération, nous butons maintenant, et c'est pour ça qu'il y a crise, sur une contradiction essentielle et qui est une rémanence inconsciente et implicite des habitudes de la fin du 19^e siècle. **Et cette contradiction est la suivante:**

tout se passe comme si nous acceptions que le signifiant de la présence de l'enfant dans l'école soit *j'apprends pour moi contre les autres*, au lieu que le signifiant fondamental, le seul qui soit cohérent avec une personnalisation qui est en même temps communication et socialisation, est, *j'apprends pour moi et pour les autres, j'apprends par moi et avec les autres.*

Il y a par exemple, *l'annonceur des lacets défaits*: c'est un rôle et c'est une responsabilité. Il y a *le responsable de l'arrosage des plantes*. Il y a également l'enfant qui est *responsable d'annoncer l'arrivée des mamans dans la cour*, l'enfant *responsable d'annoncer le chat* qui traverse noblement la même cour. Il y a également *l'enfant chargé de réveiller en douceur*, le réveilleur en douceur de ses camarades un peu plus jeunes ou du même âge. Il y a *l'enfant horloger* aussi qui rappelle certaines choses.

Pourquoi faudrait-il que ce soit l'adulte toujours qui pense à tout alors que l'enfant peut avoir des responsabilités ? Il y a des *gardiens du beau rangement des salles* et il y a *les distributeurs de feutres, de crayons*, etc... Dès la maternelle, et de plus en plus avec l'âge, l'enfant **doit être accueilli dans une réalité où il a une place de responsable : il faut qu'il y en ait pour chacun.**

Un rôle est quelque chose qui n'est pas honorifique, un rôle est d'abord défini par des tâches et des responsabilités par rapport à ces tâches.

...

Notre préoccupation organisationnelle doit être, à l'intérieur même de l'ensemble de nos écoles, de nos classes, de tous nos établissements, de faire en sorte que chaque enfant sente qu'il peut exister et que certaines de ces réalités qui le diffé-

rencient peuvent être utilisées au service de la classe.

J'en donnerai un exemple : dans chaque

classe il y a toujours au moins un élève qui a envie de dessiner pendant la classe. Au lieu de le désigner du doigt ou de le laisser dans le vide, ou de le marginaliser, pourquoi ne pas utiliser cette capacité de dessin, de peinture, au service de la classe, au service des autres. Quand je travaille en séminaire avec des collègues, je propose toujours qu'il y ait des dessinateurs du groupe et je vous assure qu'il y a souvent des dessins, parfois plein d'humour, d'autres fois plein d'art, mais qu'importe : il y a, en tout cas, une expression et il y a des personnes qui participeront d'autant mieux au travail que l'on fait qu'ils le feront avec leur modalité particulière qu'ils ont besoin d'exprimer par un dessin, parce que leur attention ne peut s'effectuer que s'il y a une activité motrice, dessinatrice dans leur activité. Je donne ces exemples pour montrer que certaines capacités peuvent être utilisées scolairement: et là encore, nous pourrions dire qu'il y a des centaines de rôles possibles...

quantités de choses possibles : dans certaines classes, *des élèves peuvent être chargés de l'étymologie des mots*, avec un petit dictionnaire, avec des conseils du maître. De temps en temps leur enseignant pourra leur demander : *Ce mot, d'où il vient ?* Et, de la même manière, il peut y avoir *des responsables de l'accord des verbes, des responsables des verbes irréguliers, des responsables de toutes les articulations du langage, des responsables de la ponctuation, indépendamment des responsables des pronoms* ou de tout ce que vous voudrez. Il pourrait aussi y avoir au ni-veau technologique *des responsables de la sécurité, des responsables de certaines précautions* ou *des responsables du petit matériel* ou *des responsables de la mise en service de certains appareils* etc... Ceci peut se développer indéfiniment et nous ne sommes pas à court d'imagination si nous prenons conscience de l'importance des rôles.

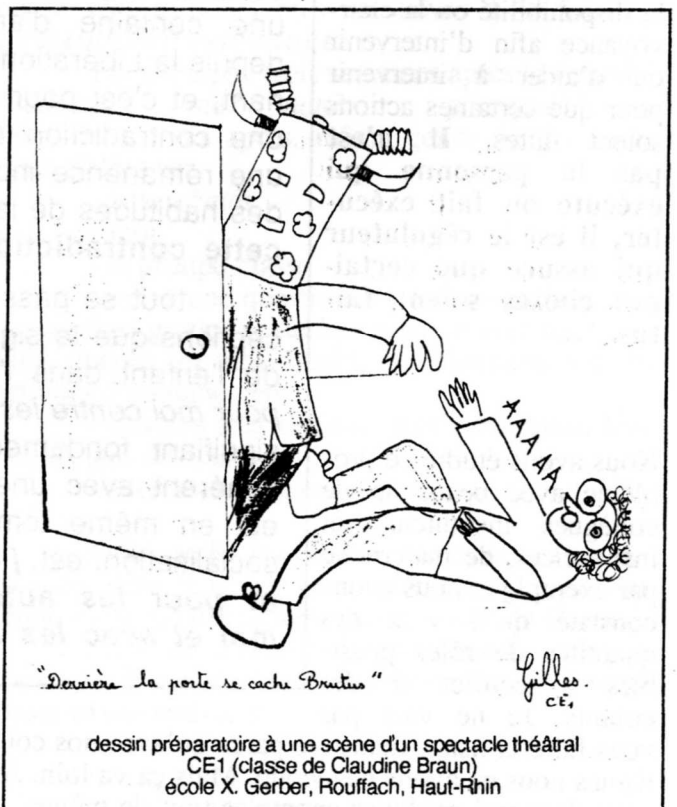
Antoine DE PERETTI

Je me souviens que Jacob MORENO avec sa générosité extraordinaire de coeur, nous disait justement:

"La personne c'est ce qui émerge d'une multiplicité de rôles responsables par laquelle elle a pu se révéler à elle-même et être révélée et reconnue par les autres."

Car, bien sûr, il y a beaucoup de rôles implicites qui sont réalisés par les jeunes dans nos classes, mais ce n'est pas la même chose, un rôle implicite et un rôle institutionnalisé : car il s'agit alors de reconnaissance sociale, il s'agit alors du fait d'être reconnu comme existant par rapport à la réalité collective, comme par rapport à la vision de chacun, la perception de chacun. C'est cela qui est important.

... Pour donner quelques exemples, pour exciter votre imagination créatrice, j'ai souvent proposé aux collègues de maths qu'il y ait dans la classe des responsables ou un responsable, enfin un rôle de *responsable de la fermeture des parenthèses*. Parce que si les parenthèses, au point de vue littéraire, ne sont pas fermées, ce n'est pas dramatique, mais au niveau mathématique, l'apocalypse commence! Et si c'est en informatique c'est l'apocalypse de l'apocalypse qui en résulte ! Mais il y a des



Célestin FREINET

in "Les dits de Mathieu" */, deuxième édition 1967, Ed. Delachaux et Niestlé

Le travail de série

Le travail de série, je connais ça. Ce ne sont point, comme on pourrait le croire, les fabricants d'automobiles qui l'ont inventé, mais vous les pédagogues, et nous les bergers.

Car je suis, moi aussi, un grand entrepreneur de séries. Les petits agneaux qui sont nés à Noël et qui sont si originaux et capricieux, avec chacun leur caractère et leur personnalité, je les prends à Pâques et je les coule dans le moule de la série qu'est le troupeau. Regardez-les paître : ils n'ont plus de fantaisies, plus de besoins, si ce n'est ceux du troupeau. Ils engraisseront normalement et j'ai, moi, moins de peine. Je trouve que c'est mieux ainsi puisque aussi bien ils sont destinés à l'abattoir où on me les demande gros et gras.

Si nous voulions en faire des bêtes intelligentes, comme celles qui vous étonnent dans les cirques, il faudrait naturellement que nous nous y prenions autrement.

Vous recevez, vous autres aussi, les enfants curieux et gambadants, candides et audacieux devant le monde, vous les coulez dans les moules de vos séries, vous les parquez derrière vos barrières, vous rationalisez leurs gestes et leurs attitudes et vous semblez surpris parfois que sortent de ces moules des pièces interchangeables, des mécaniques bien réglées pour entrer demain dans la chaîne, tête courbée derrière le numéro qui les précède, prêtes à obéir au berger qui s'est imposé par son fouet et par ses chiens.

Si vous voulez des enfants intelligents, capables de lever la tête et de choisir les drailles, il faut, vous aussi, que vous vous y preniez autrement, que vous sachiez conserver à vos chevreaux cet appétit souverain de pousses tendres, cet instinct délicat qui les fait mordiller prudemment les herbes suspectes et ce débordement de vie qui semble se nourrir de printemps et de beauté.

Seulement vous n'aurez plus ce tranquille piétinement du troupeau qui défile toujours dans les mêmes chemins. Vous aurez des personnalités qui se forment et qui s'affrontent, des têtes qui s'attardent à regarder le ciel, des voix qui s'appellent à travers la montagne. Mais vous sentirez aussi l'invincible frémissement de la vie.

C. Freinet
(pages 44 et 45)

Ouvrez des pistes

As-tu suivi parfois ces sentiers de montagne, tracés et creusés par la multitude ancestrale des pieds d'hommes et de bêtes et qui sont comme la marque encore vivante d'une humanité qui dépasse l'histoire ?

Il n'y a jamais, à travers les prés comme au flanc des pentes, une solution unique, un chemin exclusif, mais de capricieux sentiers plus ou moins parallèles avec, à chaque détour, un éventail d'autres chemins ouvrant vers d'autres horizons.

Si, à un moment donné, l'éventail se resserre, c'est que la passe devient difficile, que le sentier va s'engager dans un défilé, ou aboutir à l'unique pont de rondins qui franchit le torrent. Mais, sitôt l'obstacle dépassé, comme une fleur qui s'ouvre, s'étalent à nouveau les sentiers aventureux qui partent à l'assaut de la montagne à conquérir.

Ainsi la vie offre-t-elle sa plénitude à qui veut l'affronter. Ne réduisez pas arbitrairement, d'avance, l'infinité des tâtonnements et la multiplicité des solutions aux problèmes complexes qu'elle nous impose. N'aggravez pas la monotonie d'une vie quotidienne où l'éventail des chemins s'est refermé sur la perspective grise de la rue qui conduit à l'usine. Ne désespérez pas vos enfants en faisant de votre école un défilé à voie unique, soigneusement encadré de barrières, de blocs branlants et de précipices, sans espoir de voir enfin au tournant s'ouvrir l'éventail généreux des sentiers qui montent vers la plénitude de la vie.

Dès maintenant, et chaque matin, ouvrez des pistes, même si vous n'êtes pas toujours sûrs qu'el-

les mènent au col. Qu'il y en ait pour tous les tempéraments et pour tous les goûts : pour la sage brebis qui suivra la voie centrale déjà longuement tracée, pour le bélier orgueilleux qui a besoin de montrer ses cornes infatigables, pour qui monter et grimper semble souvent un but fonctionnel.

Je vous donne ma vieille expérience de berger : le troupeau n'est pas plus difficile à mener lorsqu'il s'étale à travers les drailles, calme et satisfait, en marche vers le même horizon, que lorsqu'il s'entasse dans les endroits difficiles, tête contre queue, masse passive qu'une ombre surgissant brusquement peut projeter au précipice ou qui n'attend que la sortie du défilé pour partir aveuglément par les premiers chemins qui s'ouvrent.

C.Freinet
(pages 82 et 83)

Prendre la tête du peloton

Vous vous demandez parfois, en traversant la forêt, pourquoi le sol est si nu entre les troncs d'arbres et pourquoi une génération de petits pins ne pousse pas sur l'humus généreux, humide à souhait, à l'abri des vents. C'est que pour grandir, pour vivre et durer, l'arbre a besoin d'atteindre la lumière et le soleil, même s'il doit, pour cela, s'infléchir et se faufiler entre les hautes tiges. S'il n'y parvient pas, il s'étiolé et meurt.

Regardez les coureurs du Tour de France. Ou bien ils prennent à quelque moment la tête du peloton et arrivent en bonne place au classement, ou bien ils abandonnent. Parce que la course n'a pour eux ni sens ni avantage si elle ne leur permet pas, ne serait-ce qu'un instant, de se réchauffer au soleil de la réussite et de la gloire.

N'avez-vous jamais pensé à la détresse de tous ces arbustes qui, dans la forêt de votre classe, n'auront jamais l'avantage de voir le soleil et de prendre la tête du peloton, qui s'étiolent et se racornissent, et abandonnent ?...

A moins que, avant d'abandonner, ils ne se redressent et se faufilent eux aussi pour prendre, ne serait-ce qu'une fois, la tête du peloton, même si c'est un peloton peu recommandable. Vous louangez le bon élève, intelligent et appliqué. Mais il est

d'autres pelotons qui dévalent la pente et vous bousculent parfois ; l'élève qui ne réussit pas selon les normes dont vous avez fait la règle scolaire sera peut-être le plus habile à jouer aux billes, à partir à la chasse avec sa fronde à élastique, à allumer un feu sur la colline... ou plus simplement à vous tourner en ridicule pendant que vous écrivez au tableau... Et celui qui tient le record des élèves qui mettent le plus de mouches dans l'encrier a, à sa façon, gagné un instant au moins la tête du peloton.

Ne découragez pas les coureurs. Il y a le grimpeur qui tiendra la tête à la montée du col, le rapide qui file dans les plaines; celui qui s'envole au départ et celui qui gagne au sprint. Que chacun de vos élèves puisse, lui aussi, à quelque moment, prendre la tête du peloton et exceller dans une des multiples tâches que l'Ecole Moderne offre à ses disciples : vous aurez le maître écrivain, le poète, le dessinateur, le conteur, le comptable, le tragédien, le comique, l'imprimeur, le graveur, le menuisier, l'ajusteur, le classeur, l'amoureux de l'ordre, le musicien, le chanteur, le jardinier, le commissionnaire, l'allumeur de poêle... Il vous sera facile de trouver trente fonctions éminentes pour vos trente enfants.

Vous verrez alors monter les troncs et s'épaissir le feuillage.

C.Freinet
(pages 81-82)

*/

Pendant cinq ans, Freinet a publié dans la revue *L'EDUCATEUR*, organe pédagogique de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, une page-leader qu'il avait intitulée "**Dits de Mathieu**", en souvenir de la riche personnalité du paysan-poète-philosophe, héros de son livre "*L'Education du travail*". Par la suite, ces pages-leaders ont été réunies pour former l'ouvrage portant le titre de cette rubrique de *L'EDUCATEUR*) L'inspiration de ces "**Dits**" se trouve résumée dans le sous-titre même de ce livre: "**Une pédagogie moderne de bon sens**".

Travail individualisé et socialisation

Annie Delarochelambert

pour que la classe fonctionne
comme un groupe

La socialisation de l'enfant est de plus en plus un objectif prioritaire de l'école : apprendre à respecter les autres, les lois dont le groupe s'est doté, apprendre à être solidaire, à partager, ... en somme apprendre à vivre ensemble.

La vie du groupe me semble aussi être le moteur principal du travail individualisé : c'est la vie de la classe, c'est le groupe-classe qui stimulera chaque enfant, individuellement et de manière particulière, pour l'amener à apporter sa contribution à la vie de la classe ou à entreprendre des travaux, une recherche, ...

Mais pour que cet aller-retour entre le groupe-classe et chaque élève fonctionne il faut se doter de règles, d'institutions, des temps de communication et de projets qui sont des outils en même temps que des garants et des garde-fous

- pour le groupe
 - . pour qu'une certaine harmonie entre les élèves existe
 - . pour que la classe ait une unité et ne soit pas une somme d'individus qui se côtoient
- pour chaque enfant

se donner des règles
créer des institutions

afin qu'il trouve dans le groupe, dans le fonctionnement de la classe, des repères, des cadres sécurisants et stimulants, qu'il soit valorisé et utile..., pour qu'il ne se perde pas, ne "*s'éparpille*" pas et trouve un écho valorisant dans ce qu'il fait, expose, propose.

Ces moyens institutionnels, ma classe se les donne petit à petit, au fur et à mesure que les besoins s'en font ressentir ou que les enfants arrivent à les exprimer.

Nous avons commencé par établir des règles de vie puis, assez rapidement, décidé d'un moment hebdomadaire de Conseil de coopérative. Au cours du Conseil, les enfants font des propositions (de travaux, d'exposés, de participation à des concours, d'écrits, ...) qui renvoient chacun à son travail personnel.

donner
des responsabilités

D'autre part, chaque enfant a choisi d'assumer une responsabilité. Dans le cadre de cette responsabilité, certains enfants ont un travail personnel quasi quotidien.

Par exemple:

Les deux responsables "*albums de textes*"

- ramassent les textes mis au net
- les relisent
- les classent (par rubriques: texte de vie, nature, contes, histoires d'animaux ...)
- établissent des sommaires
- mettent les textes sous plastique pour en faire des albums
- s'occupent de la circulation de ces recueils dans la classe et font des

la classe, une mini-société

propositions de "sujets" sur lesquels s'exprimer.

Ce travail leur tient très à coeur et au bout de deux mois n'aiment pas céder leur responsabilité à d'autres enfants.

Je cherche à favoriser la multiplication de ces "responsabilités", basées sur le goût et l'intérêt de l'enfant mais aussi sur un savoir faire spécifique qui permettent de transformer la classe en "mini-société". Il s'y développe tout un réseau d'aide, de conseil, où tous et toutes prennent en charge une partie du savoir et des savoir-faire pour, d'une part les approfondir et acquérir par là-même ce qui est fondamental à l'école élémentaire : la capacité d'organiser son travail, de formuler des questions, de rechercher des réponses, de les communiquer, d'apprendre à apprendre et à aimer apprendre, à se connaître, à prévoir, à se projeter, à écrire, faire des tableaux, se corriger, calculer, de manière très "naturelle" et d'acquérir ainsi une grande partie des savoirs disciplinaires prévus à l'école élémentaire.

Par exemple:

Un des objectifs de l'école primaire est de maîtriser la lecture. Les enfants ont pris en charge matériellement l'organisation de la bibliothèque de la classe:

- étagère récupérée, améliorée, installée
- mise en place de coussins
- collecte de livres qu'ils ont couverts, étiquetés, fichés.

Le coin bibliothèque a ainsi été pris en charge intégralement par les enfants.

En fichant les livres, nous avons appris à différencier les maisons d'édition, les genres de livres, les auteurs. Nous avons appris à les classer.

Je me suis contentée, tout au long de ce travail, de les conseiller, de répondre à leurs questions.

Depuis, la bibliothèque fonctionne parfaitement : les livres sont très bien rangés, les coussins sont entretenus et ... les enfants lisent.

Il faut dire également qu'un temps de présentation de livres leur est prévu trois fois par semaine en début de matinée. Ce temps leur appartient, ce qui signifie que si un enfant s'est inscrit pour présenter un livre, je n'ai pas le droit de repousser cette activité à un autre jour... Mon intervention consiste à présenter un nouveau livre de temps à autre.

Ces livres présentés s'arrachent comme des petits pains et circulent d'un enfant à l'autre.

Il en est de même pour les moments : "Je présente une information", "Je dis une poésie", "Je présente un exposé", "Je présente un objet".

Petit à petit nous mettons en place des méthodes, les enfants acquièrent un certain savoir-faire, nous établissons des fiches de méthodes.

élaborer des méthodes

Par exemple:

- comment présenter un livre, un objet...
- comment dire une poésie
- comment apprendre une poésie

Cette manière de fonctionner permet aux enfants de s'approprier le savoir sans faire l'économie de toute l'approche matérielle, ou sensorielle, de la construction tangible de ce savoir.

Alors que trop souvent, à l'école, on se contente de manipuler, d'inculquer des concepts, des termes de vocabulaire, des règles, des

des apprentissages en prise avec la vie

savoirs disciplinaires qui sont plaqués parce qu'ils ne sont pas ancrés dans un vécu affectif, sensoriel de l'enfant.

Une anecdote pour illustrer ce propos:

Eric était effacé, timide, avait beaucoup de mal à s'exprimer, et était perdu en calcul... jusqu'au jour où, me voyant rechercher en vain une cassette dans une grande boîte où elles se trouvaient toutes pêle-mêle, il m'a expliqué:

- "Tu sais maîtresse, tu prends chaque cassette, tu lui mets un titre et un numéro, tu fais la même chose sur la boîte de la cassette et puis sur une fiche tu écris tous les numéros et tous les titres. Tu verras tu trouveras tout de suite."

Je lui ai demandé de répéter sa proposition bien fort à la classe. Je l'ai félicité de m'apprendre à m'organiser. Je lui ai même demandé de m'aider à le faire.

Depuis il a pris la *responsabilité du "magnétophone et des cassettes"*... et prend régulièrement la parole en classe et de mieux en mieux. Il a fait de nets progrès en maths. Les chiffres, les nombres ne lui jouent plus de mauvais tours, il les a en partie domptés, dominés en m'apprenant l'organisation de la boîte de cassettes. Cette semaine-là le travail d'Eric avait consisté à numéroter, classer, faire un tableau dans un domaine où il était devenu compétent.

Annie DELAROCHELAMBERT

Ecole des Romains,
Rixheim, Haut-Rhin



Le présent dossier, "*Individualisation, personnalisation et socialisation des apprentissages*", a été annoncé comme étant constitué de quatre parties à paraître dans les livraisons C.P.E. de l'hiver 97/98. En fait, il est prévu de le compléter d'une cinquième partie, appelée "post-scriptum", qui doit accueillir les points de vue, les questions, les interventions des lecteurs.

Faites-nous parvenir dès à présent vos réactions, vos demandes, vos témoignages, des textes significatifs extraits d'ouvrages ... à

C.P.E. 19, rue du Vallon 68700 Steinbach

**dans une classe qui se structure
en coopérative fonctionnant en pédagogie Freinet**

Ce que le groupe-classe peut apporter à l'individu

1. Le groupe-classe se donne le temps et s'organise pour accueillir, écouter, réagir aux apports de l'enfant.
Il crée ainsi les conditions nécessaires à l'expression libre.

2. Le groupe-classe prend en compte les intérêts de l'enfant.
Il en débat, il organise des activités à partir des propositions de chacun: ateliers, recherches, visites, enquêtes, interviews, ...

3. Le groupe-classe remet en cause l'individu, le fait évoluer.
Il fait évoluer l'individu tant en ce qui concerne ses savoirs (connaissances), ses savoir-faire (compétences) et ses savoir-être (comportements).
Le groupe exerce l'indispensable fonction critique. Il permet à l'individu de se situer au niveau de ses possibilités et de ses manques.

4. Le groupe-classe offre un cadre de référence clair mais pas figé.
Le groupe établit ses lois de fonctionnement qu'il peut remettre en question si son évolution l'exige ou le rend possible, ou si les circonstances extérieures se modifient.

5. Le groupe-classe offre la possibilité d'exercer une responsabilité.
Dans une classe aux projets multiples, les responsabilités à assumer sont nombreuses, diverses, ... mais indispensables au bon fonctionnement de la collectivité et à la réussite des projets.

6. Le groupe-classe est un lieu d'expérimentation des relations sociales.
L'enfant participe à l'élaboration des lois, aux différents réseaux existants institutionnellement ou de fait au sein de la classe (responsabilités, entraide, ateliers, ...)
L'existence du groupe donne la possibilité à l'individu de choisir ses relations qui seront différentes suivant ce qu'il recherche : apprentissage, aide pratique ou savoir, jeu. L'individu peut puiser dans le groupe; il n'est plus seul face à une tâche qui peut lui sembler trop difficile.

7. Le groupe-classe permet une régulation du comportement de l'individu.
Il lui apporte une aide, une remise en cause d'un fonctionnement éventuellement trop différent ou trop individuel (dans le domaine du sport collectif cela est très visible).

8. Le groupe-classe reconnaît les compétences et, à travers les compétences, l'individu.

Les compétences variées arrivent à s'exprimer et le groupe les reconnaît comme porteuses de valeurs.

Les compétences nouvellement acquises sont socialement reconnues et valorisées.

9. Le groupe-classe est un refuge par rapport à l'extérieur qui peut être perçu comme hostile: il est à la dimension de l'enfant et lui apporte la sécurité.

Le groupe et son vécu permettent la naissance d'un sentiment d'identité et d'appartenance (ici l'enfant peut réaliser, faire, être). Ceci prend une importance particulière dans les grands groupes scolaires qui ne sont plus à la "dimension de l'enfant".

10. Le groupe-classe offre un réseau d'aide.

L'objectif du groupe n'étant pas la compétition mais l'émergence des possibilités de chacun pour un enrichissement du groupe, l'aide et l'entraide deviennent des stratégies de progrès.

11. Le groupe-classe instaurant des relations avec d'autres groupes (-au sein de l'école et hors de l'école-) permet à l'enfant d'accéder à d'autres réseaux, différents, plus étendus, plus lointains.

Cela se fait au travers d'expositions ouvertes, d'échanges, de différentes formes de correspondance, d'enquêtes, de visites multiples (bibliothèque, etc...) Le décloisonnement également élargit le réseau entre les classes, entre les petits et les grands, à d'autres adultes (maîtres et intervenants extérieurs). C'est une conquête pour les enfants.

Ce que l'individu peut apporter au groupe

1. L'enfant apporte ses connaissances, son envie d'apprendre et de grandir, ses émotions, ses joies, son humour.

2. L'enfant apporte ses intérêts particuliers.

Par exemple son intérêt pour le jardinage, ou l'astronomie, ou la mécanique, ou les collections, ou...

3. L'enfant peut apporter sa "différence".

Sa non-adaptation immédiate au groupe peut amener le groupe à évoluer (intégration d'un enfant handicapé, par exemple)

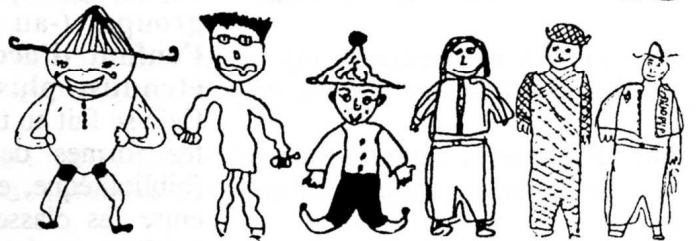
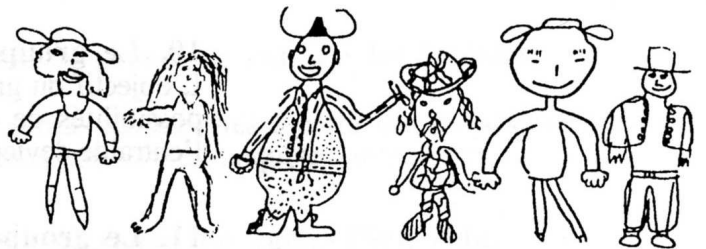
4. L'enfant est constituant du groupe.

En tant que membre du groupe il écoute, il réagit, il accueille, il apporte un enrichissement.

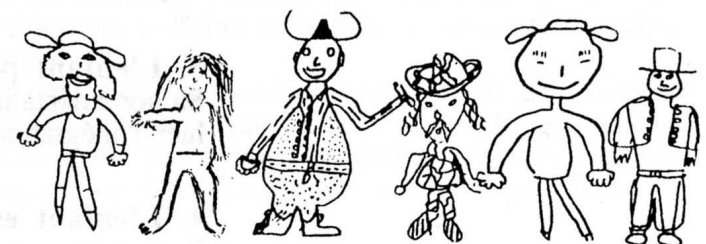
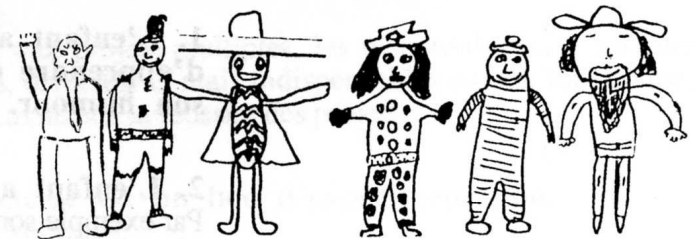
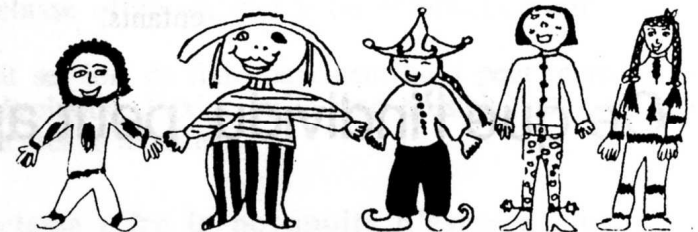
5. L'individu laisse sa trace dans le groupe, son empreinte morale ou matérielle.

En participant, en réalisant, avec les autres.

Dans
une classe
travaillant
en pédagogie
Freinet



le groupe
est
une collectivité
permettant
à l'enfant
de
**se comporter
en personne.**



Ce qu'on s'amusait

un texte d'Isaac ASIMOV
(extrait de *The Fun They Had*)

Un des procédés les plus communs en science-fiction consiste à examiner quelque chose de familier sous un angle inhabituel. Cet angle inhabituel peut être obtenu par un déplacement dans l'espace, comme lorsque des extraterrestres s'efforcent d'interpréter l'énigmatique comportement d'humains normaux. Il peut aussi résulter d'un décalage dans le temps, et fournir le prétexte de téméraires interprétations d'événements que nous connaissons bien par des historiens de l'avenir. C'est une variante du second procédé qu'ASIMOV a utilisée ici, et le regard qu'il jette sur l'école n'est pas sans intérêt à une époque (la nôtre, est-il besoin de le préciser ?) où les modes en matière d'éducation se suivent sans nécessairement se ressembler. Enseignement personnalisé ? Rythme de travail adapté aux capacités de chaque sujet ? Un plus petit nombre d'élèves pour un plus grand nombre d'enseignants ? Aucune question de ce genre n'est directement posée ici, mais on les devine à travers l'épisode raconté. Primitivement écrit pour un journal d'enfants, ce court récit a été repris dans plusieurs anthologies - pour adultes.

Paru pour la première fois en 1951 dans "Boys and girls page" aux USA. En France dans "Fiction" n°35 en 1966 puis dans d'autres anthologies de Science-fiction.

Ce soir-là, Margie nota l'événement dans son journal. A la page qui portait la date du 17 mai 2155, elle écrivit: "*Aujourd'hui, Tommy a trouvé un vrai livre!*"

C'était un très vieux livre. Le grand-père de Margie avait dit un jour que, lorsqu'il était enfant, son propre grand-père lui parlait du temps où les histoires étaient imprimées sur du papier.

On tournait les pages, qui étaient jaunes et craquantes, et il était joliment drôle de lire des mots qui restaient immobiles au lieu de se déplacer comme ils le font maintenant sur un écran, comme il est normal. Et puis, quand on revenait à la page précédente, on y retrouvait les mêmes mots que lorsqu'on l'avait lue pour la première fois.

- *Sapristi*, dit Tommy, *quel gaspillage! Quand on a fini le livre, on le jette et puis c'est tout, je suppose. Il a dû passer des millions de livres sur notre poste de télévision, et il en passera encore bien plus. Et je ne voudrais pas le jeter, le poste.*

- *C'est pareil pour moi*, dit Margie. Elle avait onze ans et n'avait pas vu autant de télélivres que Tommy, qui était de deux ans son aîné.

- *Où l'as-tu trouvé ?* demanda-t-elle.

- *Chez nous*. Il fit un geste de la main sans lever les yeux, accaparé qu'il était par sa lecture. *Dans le grenier.*

- *De quoi parle-t-il ?*

- *De l'école.*

Magie fit une moue de dédain.

- *L'école ? Qu'est-ce qu'on peut écrire sur l'école ? Je n'aime pas l'école.*

Margie avait toujours détesté l'école, mais maintenant elle la détestait plus que jamais. Le maître mécanique lui avait fait subir test sur test en géographie et elle s'en était tirée de plus en plus mal. Finalement sa mère avait secoué tristement la tête et fait venir l'inspecteur régional.

L'inspecteur, un petit homme rond à la figure rougeaude, était venu avec une boîte pleine d'ustensiles, d'appareils de mesure et de fils métalliques. Il avait fait un sourire à l'enfant et lui avait donné une pomme. Puis il avait mis le maître en pièces détachées. Margie avait espéré qu'il ne saurait pas le remonter, mais son espoir avait été déçu. Au bout d'une heure environ, le maître était là de nouveau, gros, noir, vilain, avec un grand écran sur lequel les leçons apparaissaient et les questions étaient posées. Et ce n'était pas cela le pire. Ce qu'elle maudissait le plus, c'était la fente par où elle devait introduire ses devoirs du soir et ses compositions. Elle devait les écrire en un code perforé qu'on lui avait fait apprendre quand elle avait six ans et le maître mécanique calculait les points en moins de rien.

Son travail terminé, l'inspecteur avait souri et avait caressé la tête de Margie. Puis il avait dit à sa mère: "*Ce sont des choses qui arrivent. Je l'ai ralenti pour qu'il corresponde au niveau moyen d'un enfant de dix ans. En fait, le diagramme général du travail de votre fille est tout à fait satisfaisant.*" Et il avait tapoté de nouveau la tête de Margie.

Margie était déçue. Elle avait espéré qu'il emporterait le maître avec lui. Une fois, on était venu chercher le maître de Tommy et on l'a-

vait gardé près d'un mois parce que le secteur d'histoire avait flanché complètement.

Elle demanda encore à Tommy:

- Pourquoi quelqu'un écrirait-il quelque chose sur l'école ?

Tommy la gratifia d'un regard supérieur.

- Ce que tu es stupide, il ne s'agit pas du même genre d'école que maintenant. Ça, c'est l'école qui existait il y a des centaines et des centaines d'années. Il ajouta avec hauteur, détachant les mots avec soin : Il y a des siècles.

Margie était vexée.

- Eh bien, je ne sais pas quelles écoles ils avaient il y a si longtemps. Elle lut quelques lignes du livre par-dessus son épaule, puis ajouta: En tout cas, ils avaient un maître.

- Bien sûr qu'ils avaient un maître, mais ce n'était pas un maître normal. C'était un homme.

- Un homme ? Comment un homme pouvait-il faire la classe ?

- Eh bien, il apprenait simplement des choses aux garçons et aux filles et il leur donnait des devoirs à faire à la maison et leur posait des questions.

- Un homme n'est pas assez intelligent pour ça ?

- Sûrement que si. Mon père en sait autant que mon maître.

- Pas vrai. Un homme ne peut pas en savoir autant qu'un maître.

- Il en sait presque autant, ça je t'en fais le pari.

Margie n'était pas disposée à discuter. Elle dit:

- Je ne voudrais pas d'un homme dans ma maison pour me faire la classe.

Tommy se mit à rire aux éclats.

- Ce que tu peux être bête, Margie. Les maîtres ne vivaient pas dans la maison. Ils avaient un bâtiment spécial et tous les enfants y allaient.

- Et tous les enfants apprenaient la même chose ?

- Bien sûr, s'ils avaient le même âge.

- Mais maman dit qu'un maître doit être réglé d'après le cerveau de chaque garçon et de chaque fille et qu'il ne doit pas leur apprendre la même chose à tous.

- Ça n'empêche pas qu'on ne faisait pas comme ça à cette époque-là. Et puis si ça ne te plaît pas, je ne te force pas à lire ce livre.

- Je n'ai jamais dit que ça ne me plaisait pas, répliqua vivement Margie.

Elle voulait s'informer sur ces étranges écoles.

Ils en étaient à peine à la moitié du livre quand la mère de Margie appela:

- Margie ! L'école !

Margie leva la tête.

- Pas encore, maman !

- Si. C'est l'heure, dit Mrs Jones. Et c'est probablement l'heure pour Tommy aussi.

- Est-ce que je pourrai encore lire un peu le livre avec toi après l'école ? demanda Margie à Tommy.

- Peut-être, dit-il nonchalamment. Il s'éloigna en sifflotant, le vieux livre poussiéreux serré sous son bras.

Margie entra dans la salle de classe. Celle-ci était voisine de sa chambre à coucher et le maître mécanique avait été mis en marche et l'attendait. On le branchait toujours à la même heure chaque jour sauf le samedi et le dimanche, car la mère de Margie disait que les filles de cet âge apprenaient mieux si les leçons avaient lieu à des heures régulières.

L'écran était allumé et proclamait : La leçon d'arithmétique d'aujourd'hui concerne l'addition des fractions. Veuillez insérer votre devoir d'hier dans la fente appropriée.

Margie s'exécuta avec un soupir. Elle pensait aux anciennes écoles qu'il y avait, du temps que le grand-père de son grand-père était encore enfant. Tous les enfants du voisinage arrivaient alors en riant et en criant dans la cour de l'école, s'asseyaient ensemble dans la classe et partaient ensemble pour rentrer chez eux à la fin de la journée. Et comme ils apprenaient les mêmes choses, ils pouvaient s'aider pour faire leurs devoirs du soir et en parler entre eux.

Et les maîtres étaient des gens...

Sur l'écran du maître mécanique, on lisait maintenant en lettres lumineuses: Quand nous additionnons les fractions 1/2 et 1/4 ...

Et Margie réfléchissait: comme les enfants devaient aimer l'école au bon vieux temps ! Comme ils devaient la trouver drôle.. Oui, en ce temps-là, ce qu'on s'amusait !

Isaac ASIMOV

The Fun They Had

traduction de Roger Durand

