

Les classes à cours multiples, où en est-on ?

Pour beaucoup de militants de la pédagogie Freinet, dont les membres actuels du comité de rédaction, les camarades plus anciens qui nous ont initiés à la pédagogie coopérative dans nos groupes départementaux étaient des praticiens de la classe à cours multiples ; pour eux c'était une donnée qui semblait aller de soi. A un moment donné, un clivage était apparu entre les partisans d'une pédagogie Freinet institutionnalisée, qui s'est surtout développée dans l'AIS et dans des secteurs urbains difficiles, et les « Freinet classiques ».

Avec la loi d'orientation de 1989, les classes à cours multiples apparaissent plus comme une perspective d'avenir que comme une situation de fait liée à une ruralité en perte de vitesse. Il nous paraît important aujourd'hui de faire l'état des réflexions de praticiens de la pédagogie coopérative sur cette question. Le présent dossier n'a pas la prétention de traiter exhaustivement le problème, il nous permet de nous arrêter un moment sur cette question qui pose des enjeux importants.

Plan

Position du problème

- Les classes à plusieurs cours, des réalités différentes
- Les écueils
- Les classes à plusieurs cours, quelques principes de base

Les classes à cours multiples et la pédagogie coopérative

- Démarrer en cours multiples en pédagogie Freinet
- De l'intérêt des classes à cours multiples : deux témoignages en classe rurale
- De l'intérêt des classes à cours multiples, le témoignage d'une équipe pédagogique en école urbaine

Tranches de vie en classe de cycle

- Moment d'apprentissages individualisés
- Moment de projets individuels
- Moment de projet collectif

La coopération dans les apprentissages en classe de cycle vue par les enfants

Conclusion : une autre façon de travailler

Position du problème

Les classes à plusieurs cours, des réalités différentes

L'existence de classes à plusieurs cours recouvre des réalités très différentes qui méritent d'être distinguées :

- Organisation « subie » par les maîtres pour des questions d'effectifs dans des écoles urbaines ou suburbaines dont le nombre de classes élémentaires par exemple est différent de 5 ou 10.

Dans ce cas, le projet d'école prend rarement en compte cet élément qui pourtant devrait être la règle si c'est « l'enfant qui est au centre des préoccupations » et non le confort du maître.

- Structures habituelles dans les petites écoles rurales à faible effectif.

Un épineux problème de gestion de la classe se pose au maître lorsque la classe ne compte que deux ou trois parfois un seul élève d'un niveau considéré. La classe unique par exemple peut être la meilleure des situations, lorsque la commune dispose de quelques moyens, qu'un maître expérimenté et stable dans son poste est titulaire de la classe, la pire aussi lorsque le maître change chaque année, que

l'isolement est très grand et que l'école dispose de très peu de moyens.

- Organisation choisie sur des écoles à cinq classes et plus par l'équipe dans le cadre d'un projet pédagogique réfléchi et concerté. C'est souvent le cas des écoles qui comptent une majorité de maîtres militants de la pédagogie coopérative (Freinet).

Les écueils

Au cours d'un rapide sondage d'opinion effectué auprès d'instituteurs concernés, les personnes évoquent souvent le même type d'écueils :

- La tentation parfois avouée dans certaines écoles de rassembler dans le cours double les « moins bons » du niveau supérieur (CM1 par exemple) avec les meilleurs de l'autre niveau (CE2 par exemple) afin de retrouver une « vraie classe ».
- La nécessaire maîtrise par le maître des contenus et objectifs des différents niveaux concernés.
- Une gestion du temps et de l'espace difficile à maîtriser pour le maître, vécue comme quasiment insoluble lorsque les effectifs de chaque niveau sont déséquilibrés.
- Le manque de crédits pour équiper rapidement les petites écoles des outils pédagogiques adaptés, fichiers, BCD, informatique, etc.
- Le sentiment que « l'autonomie » des élèves, lorsque le maître conduit une séquence avec un des niveaux,

est plus un abandon obligé qui ne permet pas de leur apporter toute l'aide utile dans leurs apprentissages.

Les classes à plusieurs cours, quelques principes de base

Pour la constitution et la gestion des classes à plusieurs cours, on peut définir quelques invariants méthodologiques :

– Conserver une hétérogénéité dans chaque niveau pour éviter les tentations d'écrasement des progressions.

– Équilibrer les effectifs des différents groupes.

– Instaurer des temps et des lieux (au moins symboliquement définis) facilitant la mise en place d'une alternance entre :

- les temps collectifs (pour mener à bien les projets concernant tout le groupe classe) ;

- les temps de travail en groupes restreints travaillant séparément (selon les niveaux sur les tâches prévues) ;

- les temps de travail individualisé et leur nécessaire articulation.

– Doter la classe d'outils de suivi et de régulation des apprentissages et de la vie du groupe :

– contrats de travail et d'objectifs

– brevets d'évaluation

– tableaux de suivi des activités, des réalisations individuelles et collectives.

– Négocier avec la municipalité, le SIVOM, la circonscription (crédits globalisés, amicales), l'inspection académique, les associations péri-éducatives... l'achat ou le prêt du matériel pédagogique approprié dans des délais raisonnables.

– Ne pas hésiter au départ à consacrer un temps important à l'acquisition de savoir-faire

Classes à plusieurs cours et mise en place des cycles La position du ministère de l'Éducation nationale

La classe à plusieurs cours est une des modalités possibles d'organisation préconisées par le ministère dans sa brochure « Les cycles à l'école primaire » de 1991.

C'est la première fois qu'un texte officiel du ministère évoque la classe à plusieurs cours comme un choix pédagogique volontaire facilitant le fonctionnement de l'école en cycles.

Le chapitre consacré à l'organisation pédagogique des écoles (pages 15 à 17) s'intitule :

« Choisir l'organisation la mieux adaptée. » Ce choix est donc dévolu à l'équipe pédagogique dans le cadre du projet d'école. Le ministère se contente d'ouvrir des possibilités :

– répartition en groupes-classes selon les âges

– un maître pendant un cycle

– la classe à plusieurs cours

– les échanges de service d'enseignement et le décloisonnement.

Le seul impératif affirmé : « l'organisation et le fonctionnement des écoles doivent viser à assurer la continuité de la construction et de l'acquisition des savoirs par l'enfant, qui est un des garants de sa réussite scolaire ».

méthodologiques (gérer son plan de travail, savoir utiliser les fichiers, les ressources documentaires, le cheminement d'une recherche).

– Utiliser les compétences des plus grands ou des plus débrouillés en organisant l'entraide et les responsabilités dans la classe.

*On apprend d'une autre façon. On aide les petits.
Vincent, école de La Gorgue (59).*



Les classes à cours multiples et la pédagogie coopérative

Démarrer en cours multiples en pédagogie Freinet

Rien n'est facile...

Au début, même pour un enseignant sensibilisé à la pédagogie Freinet, la classe à cours multiples, ce n'est pas si facile !

Mais donnons plutôt la parole à Corinne Causse.

Corinne nous évoque les difficultés auxquelles elle a été confrontée, elle nous parle des points d'ancrage sur lesquels elle s'est appuyée pour les surmonter et les questions nouvelles qui en surgissent.

« Premier poste, une classe à plusieurs niveaux (des 2 ans jusqu'au CP). J'en rêvais. Mais les trois premiers mois furent un vrai cauchemar.

Gérer plusieurs niveaux ? Prendre en charge la direction de l'école ? S'occuper de la mise en place des CATE, d'un voyage ? Créer une programmation à l'année (il faut que je tienne neuf mois !) Organiser des réunions de parents d'élèves (quoi ? les élèves ont des parents ?). J'ai beau chercher dans mes deux années de formation à l'IUFM, je ne découvre rien s'y rattachant. Alors, que faire ?

Prendre le taureau par les cornes, mais attention, une erreur est difficilement pardonnée. Je me fixe des priorités prioritaires, des priorités urgentes et des priorités que j'oublie. Mais bon, finalement tout s'organise et je peux enfin me pencher sur un cas somme toute plus intéressant, mes élèves !

Pour eux, tout est sens

Et là, je découvre des enfants merveilleux, si, si je vous l'assure ! Curieux, ouverts, heureux d'être dans cette école. « Super, me dis-je, je vais enfin pouvoir appliquer ce que j'ai appris : travailler sur le sens. » Mais pour eux, ce n'est pas nécessaire, tout est sens. On n'écrit pas pour écrire, on ne lit pas pour lire, on le fait par et pour les autres.

Mais qui sont les autres me direz-vous ? Je les ai découverts par les enfants, ce sont eux qui me les ont imposés car ils sont pour eux partie prenante de l'école. Je parle des autres élèves que l'on rencontre par la lecture des fax (« Dis maîtresse, je peux lui répondre ? »), par le courrier (« C'est quand qu'on aura des correspondants ? C'est quand qu'on leur écrit, c'est quand qu'on va les voir ? »)

Ils ont un réel besoin de transmettre ce qu'ils font dans leur école, ce qu'ils y découvrent. Pour eux la communication n'est ni un concept théorique, ni une révolution de

notre société (Internet, la communication de demain !), mais une réalité vraie, un besoin.

Alors, quand « on » me dit de mettre les fax de côté, de faire à la place des exercices plus traditionnels de lecture (sinon mes élèves n'apprendront pas à lire), un doute sérieux s'installe dans ma tête. Ne plus écrire de fax ? Ne plus raconter aux autres ce que l'on vit ? Je m'imagine très mal dire cela à mes élèves, je les entends d'ici : « Dis maîtresse, pourquoi tu ne veux plus qu'on parle avec les autres ? »

N'empêche, je me sens partagée entre ce qu'on m'a appris et ce que je vois. Et si vraiment mes élèves n'apprenaient pas à lire ? Jusqu'où puis-je faire confiance à mon intuition ? Et si je faisais quelques petits exercices pour me rassurer ? En espérant ne pas entendre un élève me demander « Dis maîtresse, pourquoi on fait ça ? A quoi ça sert ? »

*Corinne Causse
Saint-Fortunat (07)*



De l'intérêt des classes à cours multiples : deux témoignages en classe rurale

Premier témoignage

Annette et Jocelyne sont enseignantes dans une école à deux classes.

Quand on en a fait le choix, nous voyons dans l'hétérogénéité de grands avantages pour les enfants.

La petite taille des structures entraîne l'existence du groupe et la richesse des relations (pas d'anonymat).

On donne une grande importance au temps et à l'espace. Les lieux éducatifs (BCD, ordinateurs...) sont accessibles de façon permanente.

Des relations de communication « vraie » s'y développent : prise de parole, échanges avec d'autres classes (correspondance traditionnelle ou télématique, journaux, etc.).



Dès leur plus jeune âge, les enfants participent aux réunions, décisions. La construction du langage n'est pas « artificielle ».

Cela conduit aussi naturellement à la construction de la citoyenneté :

L'enfant est reconnu comme citoyen dès son entrée à l'école. Citoyen dès maintenant nous pensons qu'il deviendra citoyen adulte c'est-à-dire quelqu'un capable de décider librement de l'avenir collectif et personnel.

Les résultats scolaires meilleurs dans les classes à plusieurs cours

Une série d'enquêtes commandées par le ministère de l'Éducation nationale tendrait à prouver que, contre bien des idées reçues, ces classes à cours multiples présenteraient bien des avantages. Ainsi, l'inspection générale, dans un rapport daté du 15 mai 1993, déclare : « Les dernières études réalisées aussi bien par la direction de l'Évaluation et Prospective, que par l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation de Dijon aboutissent aux mêmes résultats : la classe qui n'a qu'un seul cours obtient des résultats un peu moins bons que la classe à deux cours et dans la classe à deux niveaux les performances des élèves sont nettement moins bonnes que dans la classe à trois cours ».

Citons d'autres passages de ce rapport :

« Il est évident que la classe homogène (par exemple, 25 enfants du même âge) paraît plus facile à gérer que la classe à plusieurs cours. Pour autant, la structure dite homogène ne devrait constituer ni un modèle, ni un exemple. D'abord il n'existe pas de classe vraiment homogène et le maître devrait diversifier sa pratique selon les groupes d'élèves. Par ailleurs, les classes à plusieurs cours facilitent la continuité des apprentissages.

Ces résultats vont à l'encontre de bien des discours, que ce soit ceux des enseignants ou ceux des parents des élèves des villes. Ils vont même à l'encontre des instructions qui ont été données aux inspecteurs d'académie au milieu des années soixante. Il faut dire que l'on ne disposait pas, à l'époque, des moyens qui existent aujourd'hui pour mesurer l'efficacité de telle ou telle structure. Il faut y ajouter que l'écart entre les performances des élèves des classes à un cours et celle des classes à trois cours est loin d'être négligeable ! »

On pourra reprocher à ce genre d'enquête (c'est la loi du genre) d'être trop globalisante et de ne pas tenir compte des situations particulières. Les résultats ne font pas état, par exemple, des différents contextes géographiques (rural ou urbain) ou sociaux (écoles de centre-ville ou de ZEP).

Cependant, on imagine bien que ce rapport en a troublé plus d'un dans le monde pédagogique mais aussi dans les bureaux du ministère.

Équipe pédagogique de l'école L.-Grimault, Rennes (35). Source : revue des CREPS.

Observations sur l'adaptation au collège de nos élèves

Au niveau du travail, les enfants sont autonomes et les résultats ne subissent aucune variation significative mais ils se trouvent souvent confrontés à des difficultés provenant du manque de dialogue dans les classes (entre élèves ou avec les professeurs).

Climat souvent agressif pour des enfants habitués à régler les conflits par la parole et non par la violence.

*Annette Hudel, Jocelyne Ducatez
École du Grand-Chemin
La Gorgue (59)*

Deuxième témoignage

A mon sens, la classe unique est intéressante pour plusieurs raisons : La durée du passage (supérieur à un an) dans un même espace avec le même maître peut être perçue aussi positivement que négativement par les deux parties.

L'apprentissage de l'autonomie y est facilité : c'est une composante.



Également : l'enfant y est plus acteur que récepteur.

Les enfants, rapidement, peuvent se « distraire » des autres séquences. Aspiration vers le haut ; possibilité de raccourcir le cycle (exemple : dans une classe CE2/CM : cycle 3 en deux ans).

Ces mêmes enfants peuvent être des enfants aidants ; des parrainages sont

possibles avec des enfants plus lents. Les enfants qui ont besoin d'une présence lourde sont « frustrés », il faut compenser.

Les enfants plus lents peuvent souffrir de ne pas trouver tout le temps souhaitable. Mais « temporiser » ne prend jamais un caractère négatif.

Gérard Devos, École de Sec-Bois (59)

Une pédagogie plus propice à la coopération

Dans les textes, le système éducatif a fait une grande avancée ces dernières années, en mettant l'enfant au centre de l'acte pédagogique. On demande à chaque maître(esse) de différencier les apprentissages, de s'adapter aux rythmes de chaque enfant. Cela implique parfois des révolutions douloureuses dans les manières d'enseigner.

Aucune classe, même à un seul cours, n'est vraiment homogène et cette différenciation des apprentissages s'impose partout. Cependant, on peut considérer un effet de structure. Dans une classe à un seul cours, on aura tendance malgré tout, parce qu'on a en face de soi des enfants du même âge censés être à un niveau de développement sensiblement égal, à uniformiser son enseignement.

Dans une classe à plusieurs cours, on est obligé de différencier, on n'a pas le choix. Dans ce contexte, plus « naturellement », les enfants auront le loisir de naviguer d'un groupe à l'autre suivant leurs besoins dans les différents domaines. Tel enfant en difficulté sur une notion précise pourra bénéficier d'un soutien dans le cours inférieur, tel autre « en avance » pourra profiter des apprentissages du cours supérieur, sans que pour cela les groupes soient figés. Les classes à cours multiples imposent plus qu'elles n'offrent peut-être cette souplesse de fonctionnement.

Ce n'est sans doute pas un hasard si la pédagogie Freinet est née et reste surtout implantée aujourd'hui dans de telles structures. Dans sa petite école de Provence, Freinet fut un des premiers pédagogues à sentir l'obligation d'inventer des pratiques qui tiennent compte de l'hétérogénéité des enfants qui lui étaient confiés. Il est vrai que toutes ses innovations furent toujours guidées par une approche politique et philosophique qui mettait la personne de l'enfant au centre de sa pédagogie.

Il est vrai aussi qu'une classe à cours multiples est propice à la coopération et à toutes les attitudes impliquées par celle-ci. Le développement de l'autonomie s'impose de lui-même, les comportements d'entraide sont favorisés, notamment des grands vers les plus jeunes. Le philosophe G. Bachelard ne disait-il pas que c'est en expliquant qu'on comprend ? On pourrait évoquer aussi les diverses stimulations dont bénéficient notamment les plus jeunes dans ce genre de classe.

Équipe pédagogique de l'école L.-Grimault, Rennes (35).

De l'intérêt des classes à double-cours en école urbaine, le témoignage d'une équipe pédagogique

Chaque début d'année, certains parents dont les enfants se retrouvent dans des classes à double-cours viennent nous voir pour nous exprimer leur inquiétude. « Est-ce que cela va lui convenir ? Ce genre de classe n'est-elle pas trop difficile à mener ? Ne risque-t-il (elle) pas de moins en faire ? Est-il (elle) dans cette classe parce qu'il (elle) a des difficultés ?... » Il nous faut souvent les rassurer et nous comprenons les inquiétudes de ces parents quand le discours et le modèle dominants depuis des années sont la classe à un seul cours.

Cri du cœur

Septembre 1997, c'est la rentrée...

18 enfants de CP... et mes CE1 ?
partis chez d'autres collègues...

Me voilà pour la première fois depuis huit ans devant un cours simple. Seulement des CP... et je cherche mes CE1 qui m'empêchaient de radoter et de me répéter chaque année devant mes nouveaux venus, qui s'occupaient de l'approche de l'imprimerie, qui expliquaient le journal, qui présentaient la correspondance, qui aidaient à l'élaboration de notre « mini-société »...

J'ai l'impression d'avoir vieilli, ça bouge moins autour de moi, « ils » n'osent pas encore... Je suis à fond pour l'hétérogénéité dans les classes et les cours doubles et les CP-CE1.

*Lucette Agostini
École de Ceyreste (13)*

Il faut aussi savoir que la structure de notre école primaire (huit classes) imposera toujours des classes à double-cours, sauf à imaginer certaines classes à 35 ou 40 élèves et d'autres à 15 ou 20.

Plus de continuité dans l'apprentissage

La classe à cours multiples favorise la continuité des apprentissages. A l'heure où nous devons de plus en plus raisonner en terme de cycles de trois ans, on perçoit mieux l'adéquation de ce genre de structures avec les nouvelles orientations. Une classe à plusieurs cours peut permettre de se donner du temps, ce temps qui nous fait souvent si cruellement défaut en pédagogie. Suivre un enfant ou un groupe d'enfants sur plusieurs années donne la possibilité de mieux le cerner, de construire des apprentissages en continuité, sans rupture. Et puis, que de temps gagné en début d'année scolaire quand il s'agit de relancer la machine ! Chacun est en terrain connu.

*L'équipe pédagogique
Léon-Grimault de Rennes (35)*

Tranches de vie en classe de cycle

Nous avons décidé, il y a maintenant quelques années, par un choix tout à fait délibéré, de répartir les élèves de notre école en classes de cycle.

Le contexte de notre école est particulier, nous n'avons pas de maternelle. Dans la mesure du possible, et évidemment selon le nombre d'enfants par niveau, nous essayons de répartir nos classes ainsi : deux classes de cycle 2 (CP-CE1) et trois classes de cycle 3 (CE2-CM1-CM2).

L'entraide en classe

Comment aide-t-on ?

Ne pas dire la réponse.

Ne pas se moquer.

Je dois utiliser le tableau des brevets ou le tableau d'aide.

Je peux :

- donner un exemple
- expliquer avec mes mots
- dire ce qu'il faut faire
- lire la consigne avec lui
- aider à observer
- le laisser deviner.

Celui qui aide :

Il faut déjà comprendre de quoi il s'agit.

Sinon, je renvoie à quelqu'un d'autre ou au maître.

Celui qui se fait aider :

Il faut d'abord essayer de comprendre par soi-même.

Il faut écouter celui qui aide.

*Affiche dans la classe
de F. Le Ménahèze (44)*

Je vais essayer de vous décrire quelques moments de la vie de nos classes de cycle 3 :

Moment d'apprentissages individualisés

Ce moment a lieu tous les matins de 9 h à 10 h15.

Les élèves ont prévu leur contrat en début de semaine en liaison avec l'enseignant. (Le contrat représente les activités correspondant à la fois aux « envies » et aux « besoins » de chacun.) Il est négocié entre chaque enfant et l'enseignant.

D'autres enfants, dit « autonomes », effectuent leurs activités au fur et à mesure. Ils n'ont pas de contrat. Leur liberté de choix est plus grande.

D'autres encore peuvent travailler sous tutelle ou sous tutorat.



Pour préparer un brevet

Je travaille absolument avec quelqu'un.

Nous choisissons un brevet que nous avons envie de travailler.

Nous essayons de bien comprendre ce que nous lisons.

Nous observons bien les exemples.

Nous nous entraînons.

Nous faisons le test auto-correctif séparément.

Si je le réussis, je pourrai passer le brevet un autre jour.

Si je le rate, je devrai m'entraîner à nouveau.

Pour passer un brevet

Avant de passer un brevet, je dois m'être entraîné.

Je me concentre.

Je travaille tout seul.

Je fais corriger par le maître.

Tutelle : il s'agit de travailler sous la tutelle de l'enseignant qui vérifie chacune des activités et indique celles à effectuer.

Tutorat : il s'agit d'un enfant dit « autonome » qui choisit d'aider un enfant sous tutelle et qui est donc présent dans le choix et suivi des activités.

Évidemment, ces différents statuts dans la classe ne sont jamais définitifs. Ils évoluent tout au long de l'année selon les diverses prises de conscience, selon les avancées, régressions, progrès, difficultés sur le chemin de l'autonomie et selon le degré de responsabilisation face aux apprentissages.

« Il est 9 h. Chacun inscrit sur son cahier du jour l'heure, puis l'activité qu'il a décidé de faire.

Lucie (CE2) démarre la matinée par la préparation d'un brevet ; elle s'est arrangée avec Louise pour travailler ensemble sur le même brevet, il s'agit du brevet sur les mots contraires.

Jordi (CM2), quant à lui, écrit un texte libre sur son cahier d'aventure.

Benjamin M. (CM1) et Benjamin T. (CM2) ont décidé de finir leur recherche car elle doit être terminée cette semaine.

Etienne (CM1) est déjà sollicité pour aider Emilie sur un travail de lecture.

Raphaël (CE2) et Jan (CM1) discutent de leur projet du lendemain, car ils ont des choses à prévoir et du matériel à apporter.

Ludivine (CM2) vient me voir pour me demander à passer un brevet.

(Voir encart « pour préparer un brevet ») Je le lui donne. Elle s'isole et se met à travailler.

Aziza (CE2), Lucie (CM2) et Marjorie (CM1) préparent le « Super c'est samedi » (moment de communication dans lequel tous

les enfants de l'école sont rassemblés : présentations diverses de chants, musique, théâtre, poésies, recherches...). Elles sortent pour faire le tour des classes afin de préparer leur ordre du jour.

Ainsi, chacun se met au travail... avec plus ou moins de rapidité et de conviction, mais on peut dire que, quelques minutes plus tard, chacun est dans son activité. Quand on regarde les cahiers, on se rend bien compte que certains ont démarré leur travail dix minutes au moins après les autres... c'est la loi de l'organisation et de la mise au travail.

On se rend également compte qu'un certain nombre d'enfants travaillent seuls, d'autres à deux et d'autres encore en petit groupe. La durée de l'activité peut être longue, mais elle peut être brève, dans le cadre d'une aide ou d'un dépannage par exemple.

« Il est 9 h 30.

Lucie et Louise ont terminé leur travail sur le brevet. Elles semblent avoir compris, elles se sont entraînées et ont réussi le test. Louise est, depuis, partie lire en BCD... tiens, avec Lucie d'ailleurs !

Jordi est toujours sur son texte. Ah, quand il démarre à écrire, il nous fait des romans d'histoires abracadabrantes. Et puis, il a été entretemps beaucoup sollicité pour l'aide.

Benjamin M. et T. sont toujours sur leur recherche. Ils n'auront pas le temps de la finir, mais ils ont prévu de la mettre au propre durant le temps de projet de l'après-midi.

Emilie, maintenant, travaille sur les opérations et se heurte à quelques difficultés avec les retenues. Elle sollicite encore de nombreuses aides.

Jan recopie un texte pour le journal et Raphaël est rendu à l'ordinateur pour se familiariser avec le clavier.

Ludivine a réussi son brevet, elle l'a donc collé dans son cahier du jour et a pointé sa nouvelle réussite sur son livret de formation. En ce moment, elle tente d'aider Hermann (CE2) (elle est sa tutrice), mais semble avoir des difficultés, car elle ne paraît pas être beaucoup écoutée.

Lucie met au propre l'affiche pour le « Super c'est samedi ». Marjorie termine la lettre pour sa correspondante et Aziza corrige son dernier texte.

Et pendant ce temps là, qu'est-ce que j'ai fait ?

Je suis intervenu dans la perte de temps de certains et j'ai donc pressé le rythme.

J'ai aidé Emilie qui ne savait plus comment se débrouiller dans ses opérations, malgré les nombreuses aides sollicitées.

J'ai corrigé des brevets, des tests d'opérations. Beaucoup d'outils sont auto-correctifs, mais pas tous.

Je suis intervenu dans des groupes, quand je sentais la perte de temps ou la baisse de motivation de certains.

J'ai circulé dans la classe pour jeter un coup d'œil sur les cahiers.

Moment de projets individuels

Ce temps a lieu deux après-midi par semaine de 15 h 30 à 16 h 10. Ces projets ont été prévus par chacun en début de semaine.

Chacun démarre son projet juste en revenant de la récréation. Certains ont déjà pris de l'avance pendant la récréation.

Valentin (CE2) travaille sur sa recherche en histoire. Valentin est un passionné d'histoire. Il a commencé, l'année dernière, une collection en histoire. Après avoir abordé la guerre de sécession, le voilà sur Napoléon. Vaste sujet !

Miguel, Etienne et Benjamin sont au théâtre avec une maman qui est disponible ce jour-là pour les aider à mettre en scène leur sketch.

Marjorie et Lucie écrivent à leurs correspondantes de Géorgie et du Burkina.

Dans l'atelier, les choses s'animent : certains font de la peinture, d'autres des objets en bois.

Et puis, il y a Jordi et Ludivine qui passent des brevets dans la classe où le silence régne.

Mes projets pour la semaine

du.....au.....

en cours terminé

lundi

mardi

jeudi

vendredi

Aujourd'hui, dans le cadre du marché des savoirs (arbres de connaissance*), Benjamin apprend à un autre enfant les départements et leur numéro ; il connaît cela sur le bout des ongles.

Marie apprend à trois autres enfants à dessiner des caricatures.

Les lieux occupés pendant ces temps de projets sont la classe, la salle atelier, la BCD, la salle polyvalente et les couloirs.

Les projets, une fois terminés, sont présentés à la classe au bilan du soir.

Moment de projet collectif

Nous avons un courrier à envoyer en Géorgie. Les lettres individuelles sont pratiquement terminées. Il faut maintenant étudier ce que nous leur envoyons.

Des enfants décident de répondre aux questions, d'autres écrivent la lettre collective, d'autres encore décident de rechercher des documents sur Nantes, d'autres sur notre pays...

* Cf. *Le Nouvel Éducateur* n° 90, juin 1997.



Le groupe-classe s'organise. Les « plus petits » donnent leurs idées, les « grands » reformulent, écrivent, complètent. Les échanges sont nombreux. On n'est pas d'accord avec les questions, on rectifie, on supprime, on ajoute, on corrige.

Et puis retour au petit groupe pour réaliser les affiches et la mise au propre. Chacun y participe : en écrivant, en décorant, en illustrant, en ajoutant des documents.

Les interactions sont incessantes dans une classe de cycle. Elles permettent d'utiliser les compétences de chacun et de mettre chacun dans un état de confiance envers les autres et envers l'adulte.

Les références deviennent multiples. L'enseignant n'est qu'une ressource parmi beaucoup d'autres (mais cela ne signifie pas qu'il perde son statut).

Je pense alors à ce que disait Paul Le Bohec dans un article intitulé « Interdire la classe à un seul cours » : « Quand les enfants entrent dans de telles classes (à plusieurs cours), ils se trouvent insérés dans un tissu de relations, insérés dans des systèmes de comportements licites... qui leur permettent de se situer dans le groupe et de se construire une personnalité plus recentrée, plus homogène... »

La coopération dans les apprentissages en classe de cycle vue par les enfants

Lors d'un bilan de fin d'année, alors que nos élèves avaient vécu leur année dans une classe de cycle 3 hétérogène, nous avons recueilli quelques-unes de leurs réflexions qui tournaient autour de « On apprend plus collectivement ». Ce

qui apparaissait dans les réflexions était « **qu'on ne se sent plus isolé dans ses apprentissages** » :

« On apprend plus en groupe. On travaille ensemble. »

« On travaille plus facilement parce qu'on travaille avec les copains. »

« On peut travailler ensemble même si c'est un peu dur. »

« C'est mieux de mélanger parce que c'est plus collectif. »

« Ça permet de communiquer avec des enfants de niveaux différents, c'est difficile autrement. »

L'hétérogénéité, les interactions, la communication entre pairs paraissent donc, dans leur esprit, être un facteur favorisant leurs apprentissages... ou du moins leur accès au savoir et au désir d'apprendre.

La valeur des interactions entre pairs nous est maintenant connue. Je pense à une intervention de G. Chauveau au Salon (Salon des apprentissages individualisés et personnalisés, organisé tous les ans à Nantes au mois de novembre) et à un exemple qu'il donnait au sujet des expériences de Piaget.

Les expériences bien connues de conservation des liquides et des quantités ont été reprises dans les années 70, mais cette fois-ci on met deux enfants en situation de coopération face à la tâche, y compris des enfants de niveau cognitif peu avancé. Les enfants sont mis en situation d'échange et l'on s'aperçoit dans certaines conditions que des enfants « non conservants » acquièrent cette notion en une seule séance de coopération.

Il est intéressant alors d'observer les conditions requises pour qu'il y ait une véritable coopération :

– que les deux enfants aient des rapports positifs entre eux (sans domination ni dévalorisation) ;

– qu'ils partagent le même projet ;
– qu'ils aient des rapports d'égalité, de symétrie ;

– qu'il y ait des conditions minimales sur le plan cognitif... qu'ils ne soient pas trop éloignés du but à atteindre.

Dans nos classes coopératives, nous réunissons un certain nombre de ces conditions de par la vie même du groupe-classe.

Il n'y a peut-être que la quatrième condition qui n'est pas toujours évidente, surtout dans une classe de cycle... mais je n'y crois pas non plus systématiquement. En effet, combien de fois n'avons-nous pas vu un CM2 travailler une notion avec un CE2. Celui-ci pouvait apparaître perdu, « largué... » mais l'apprentissage faisait son chemin et la notion certainement mal maîtrisée avait cependant laissé des traces.

De nombreuses réflexions tournaient évidemment autour de l'entraide :

« On peut aider, on peut se faire aider. »

« On explique aux autres. On peut apprendre des choses en les expliquant. »

« On met des choses en commun. »

« Les grands peuvent aider les petits parce qu'ils ont rencontré ces difficultés avant. Les petits nous apprennent aussi des choses. »

Les valeurs de l'entraide en tant que dynamique à la fois sociale, intellectuelle et cognitive nous apparaissent encore une fois.

Quels mécanismes entrent alors en ligne de compte ? G. Chauveau nous explique là aussi les mécanismes :

– s'interroger sur un problème conduit à s'apercevoir qu'il y a des réponses différentes voire opposées.

Ils découvrent alors que leur point de vue n'est pas unique – envisager un autre point de vue : décentration.

... et donc questionnement sur son propre fonctionnement mental (processus de métacognition).

De nombreuses réflexions sont apparues autour de « l'amitié entre enfants ».

« On apprend à respecter les autres. »

« On ne se moque pas des autres. »

« Cela permet l'amitié entre petits et grands. »

« Ça permet des points de vue différents sur la vie. »

Cet aspect relationnel n'est pas anodin dans la mise en perspective de bonnes conditions à l'apprentissage.

Il est intéressant de terminer par leur perception du rôle du maître. Les réflexions, alors, tournent essentiellement autour des difficultés de l'enseignant :

« Pour l'instituteur, c'est difficile de s'occuper de trois niveaux. »

« Parfois un niveau est laissé à travailler tout seul, c'est difficile. »

« C'est difficile pour l'institut de donner du travail aux différents niveaux. »

« Pour les maîtres ça doit être dur. »

« T'as vu ? C'est comme ça qu'on repasse ! »



Il faudrait affiner ces remarques pour en tirer une analyse plus approfondie, mais on peut sans doute penser qu'ils perçoivent la difficulté de la gestion et de la maîtrise du temps ainsi que la charge de travail du maître qui leur paraît importante.

Et là, on ne peut que se rappeler un principe de Vygotsky qui a beaucoup développé ses recherches sur la coopération adulte-enfants :

« L'enseignant n'est ni celui qui transmet, ni celui qui suit les enfants et laisse libre cours à leur créativité et leur spontanéité, il est celui qui va guider et qui va partager l'activité intellectuelle et l'activité de recherche des enfants. »

Nous avons donc certainement à travailler dans ce sens : ne pas être seulement attentif aux conditions et à la mise en place des apprentissages, mais être également présent dans le cheminement intellectuel de chacun.

*François Le Ménahèze
Ecole publique ouverte
A.-Guépin - Nantes (44).*

Conclusion : une autre façon de travailler

Bien sûr, aucune solution n'étant jamais parfaite, on pourra objecter qu'une coexistence de plusieurs années sera parfois pesante pour certains maîtres ou enfants et que changer régulièrement de référent(s) d'environnement n'est pas forcément un mal. On pourra se plaindre du surcroît de travail que les classes à plusieurs cours, surtout avec les plus jeunes, ne manquent pas de créer. Pour l'institut, c'est la sensation d'être « au four et au moulin ». On pourra

aussi postuler que la classe à un seul cours n'empêche pas de développer toutes les capacités ou attitudes évoquées plus haut, que c'est en fait plus une affaire d'approche pédagogique. Le débat ne pourra jamais être tranché complètement même si on peut penser qu'un seul cours ne peut plus être considéré comme la panacée.

Quel que soit le type de classes, la personnalisation des apprentissages devient une véritable gageure quand on doit concentrer les activités des 25 enfants ou plus dans un espace de 40 m². En fait, le problème qui reste majeur, au-delà de cette opposition cours unique/cours multiples, c'est bien le nombre d'enfants par classe et l'espace disponible. Les petites classes rurales bénéficient souvent de petits effectifs pour un espace disponible important, conditions autrement satisfaisantes que celles de nos grandes structures.

A l'heure où tout semble s'orienter vers un saucissonnage du temps, des savoirs, à la spécialisation à l'excès des compétences et des personnes, ne serait-il pas urgent que l'école se redonne les moyens et les conditions pour s'accorder du temps : du temps pour l'enseignant d'accueillir l'enfant dans sa globalité, du temps pour l'enfant, le temps de se trouver, le temps de s'établir de véritables stratégies d'apprentissages dans et grâce au groupe élargi de la classe. Le temps de vivre et de s'épanouir.

Ce dossier a été réalisé par Jean-Robert Ghier et Patrick Pierron (comité de rédaction) avec la participation de :

– François Le Ménahèze, école A.-Guépin, Nantes (44).

– Équipe pédagogique de l'école L.-Grimault, Rennes (35).

– Corinne Causse, école publique, Saint-Fortunat (07).

– Annette Hudel et Jocelyne Ducatez, école du Grand-Chemin, La Gorgue (59).

– Gérard Devos, école publique, Sec-Bois (59).