

RENCONTRES DE LA FNER - OCTOBRE 2006 - MARCQ

DES CLASSES UNIQUES EN ZONE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Par Sylvain CONNAC - Professeur des écoles et docteur en Sciences de l'Éducation

Invariant pédagogique 21¹ : L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel il doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe.

On a beau classer les élèves par divisions ou par cours, ils n'ont jamais les mêmes besoins ni les mêmes aptitudes et il est profondément irrationnel de prétendre les faire tous avancer au même pas. Les uns s'énervent parce qu'ils piétinent alors qu'ils voudraient et pourraient aller plus vite. Les autres se découragent parce qu'ils ne peuvent pas suivre seuls. Seule une petite minorité profite du travail ainsi aménagé.

Structure de l'école BALARD en 2006

- 180 élèves
- 9 classes
 - o1 CP
 - o1 CE1
 - o3 classes de cycle III (CE2 CM1 CM2)
 - o4 classes uniques (du CP au CM2)
- 87 % d'origine maghrébine
- 55 % des parents sans emploi

Les intentions initiales

- poursuivre le projet des classes de cycle III ;
- intégrer les classes de cycle II non opérationnelles ;
- rechercher des dispositifs pédagogiques efficaces visant l'amélioration des résultats scolaires des enfants du quartier.

Les objectifs

- S'appuyer sur la complexité des structures hétérogènes
- Permettre aux enfants d'apprendre par la construction de langages.
- Permettre aux apprentis lecteurs de s'appuyer sur un panel large d'enfants lecteurs.
- Permettre aux enfants des rencontres plurielles, au niveau des personnes, des cultures et des âges.
- Faire de la communication et de l'échange les principales sources des désirs d'apprendre.

Ce projet s'appuie sur :

- L'œuvre de Célestin et Elise FREINET
- Les travaux en pédagogies institutionnelles
- Les théorisations de Bernard COLLOT
- Les recherches en psychologie sociale et cognitive

¹ FREINET C., « Les invariants pédagogiques », BEM 25, Cannes, 1964

Quelques éléments d'évaluation à des fins indicatives

		Classes uniques Balard 2006	Circonscriptions ZEP 2003	ZEP France 2005	France 2005
CE2	Maths	68,0 %	50,9 %	64,0 %	71,0 %
	Français	60,4 %	41,4 %	67,0 %	72,0 %
6ème	Maths	59,2 %	41,0 %	56,0 %	63,0 %
	Français	49,0 %	34,0 %	53,0 %	59,0 %

Ce qu'en disent les enfants

→ Qu'est-ce qui t'a donné envie de travailler ?

- Les outils pédagogiques de la classe
- Les ateliers de classe et d'école
- les grands qui aident
- être avec des camarades parce qu'on est aidés
- les exercices et fiches de travail
- le maître (la maîtresse)
- le maître qui disait : « la 6ème, la 6ème ! »

→ Est-ce que tu souhaites rester dans une classe unique ?

Non : 7

- parce que je veux faire des contrôles
- parce que je serai en 6ème
- je préfère n'être qu'avec des grands - les petits nous gênent et ne nous aident pas

Oui : 28

- Il y a des activités
- J'arrive mieux à travailler
- Il y a des petits
- Nous faisons plein de choses
- On apprend plein de choses
- Il y a des grands qui m'aident et même moi je les aide
- On peut aider les autres - On peut travailler en commun

REPÈRES POUR UN SUIVI DES CLASSES UNIQUES ET COOPÉRATIVES

Si l'on conçoit l'école comme un lieu équitaire visant plus les acquisitions durables que la sélection d'une élite scolaire, un éducateur est quelqu'un qui se réfère à une définition précise du concept d'apprentissage. Or les dernières recherches ne sont pas encore parvenues à en établir une qui fasse consensus dans les mondes scientifiques et éducatifs.

Pourtant, l'agir pédagogique nécessite, au moins de manière implicite, un recours à des repères caractérisant l'acte d'apprendre. A ce jour, plusieurs systèmes cohérents coexistent.

Dans cette optique, nous avons choisi de nous appuyer sur une définition inspirée de l'histoire des pédagogies coopératives, en particulier de l'œuvre de Célestin Freinet et des pionniers de la pédagogie institutionnelle. Il se trouve que ces repères sont en parfaite cohérence avec la théorie de l'apprentissage par la construction des langages développée par Bernard COLLOT et avec les dernières recherches menées en neurobiologie.

En conséquence, le projet des classes uniques et coopératives conduit à l'école élémentaire Antoine BALARD s'appuie sur les déterminants suivants pour définir l'acte d'apprendre :

1 - apprendre correspond à une modification durable de la structure neurobiologique initiale.

2 - cette modification est le fruit d'un travail intellectuel appartenant au sujet apprenant.

3 - les facteurs qui favorisent cette modification semblent être :

- La disponibilité psychique et physiologique du sujet apprenant : son aptitude à se rendre attentif au moment de la situation d'apprentissage. Cette disponibilité fait référence à un climat de sécurité nécessaire à l'épanouissement de tous, cette sécurité passant par un recours à un système de règles sociales comprises, discutées et révisables par tous ;
- La disponibilité cognitive du sujet apprenant liée aux caractéristiques des informations à traiter (facteur en lien avec le concept de zone de proche développement). Cette disponibilité est d'autant plus présente que les activités en cours font sens pour l'enfant et peuvent conduire à des situations de communication ;
- Une estime de soi basée sur une capacité personnelle à se considérer comme être pensant, auteur et acteur de son existence. Cette conviction peut difficilement éclore dans une relation pédagogique inhibitrice qui voit l'activité de l'élève dépendre de celle de son enseignant ;
- la prise en compte de ce que les didacticiens nomment les « représentations », c'est à dire l'expression de la structure neuro-cognitive initiale ;
- une correspondance entre les questions que se pose l'enfant et la nature des informations qu'il est amené à traiter ;
- un choix possible quant aux activités à réaliser, en particulier pour celles relatives aux profils d'apprentissages ;
- la multiplicité des sollicitations et la récurrence de leur recours. Cette multiplicité concerne aussi bien la nature des informations que les personnes qui peuvent en être les vecteurs ; il est ici question des situations de coopération où les pairs peuvent devenir des sources d'informations ;
- Le droit à l'erreur qui optimise le désir de s'engager dans des actions même si on sait qu'elles peuvent conduire à des impasses.

4 - la durabilité des apprentissages est développée par l'intermédiaire de :

- la multiplicité des sollicitations et la récurrence de leur recours ;
- un rapport à la complexité des savoirs, ce qui évite la confrontation à des compétences didactisées et autorise l'adidactisme (concept développé par Brousseau) ;
- diverses situations d'enseignement vécues selon divers points de vue. La coopération entre enfants est aussi l'occasion pour ceux étant en position

d'experts de mobiliser une nouvelle structure cognitive de manière à ce qu'elle puisse correspondre à celle existante chez des enfants demandeurs ;

- un allongement de la durée « année scolaire » entraînant un allègement de cette contrainte temporelle.

Pour entrer en cohérences avec cette conception de l'acte d'apprendre, un dispositif pédagogique a été mis en place. Ainsi, les enfants sont amenés à apprendre à travers :

- l'entretien d'un système de règles sociales garantissant la sécurité et le respect de chacun. Par l'intermédiaire d'un conseil coopératif quotidien et le jeu des propositions-critiques-remerciements, les enfants sont amenés à entrer dans une logique d'auto-organisation de leur vie scolaire ;
- la détermination, le suivi et le bilan de plans de travail individuels et collectifs. Grâce à ces documents de personnalisation de travail scolaire, les enfants sont capables de savoir quelles sont les tâches qui leur correspondent de manière à pouvoir organiser leur emploi du temps autour des rendez-vous collectifs ;
- à travers ces plans de travail, les enfants ont la possibilité d'émettre des choix, de les vivre et de les assumer. Ceux-ci s'appliquent lors de tous les temps de travail personnalisé et lors des moments d'ateliers de classe ou d'école ;
- les situations de communication des projets et de correspondance multi-classes conduisent à construire des langages spécifiques et à fédérer les groupes autour d'une réflexion collective. A travers les exposés réalisés par les enfants avec l'aide des ressources de l'école ou par le truchement d'un texte libre ou d'une création mathématique, les enfants découvrent de manière vivante les principales informations qui pourront devenir des compétences et qui jalonnent les programmes de l'école élémentaire. Ces découvertes et les apprentissages qui en découlent se mobilisent lors des temps de travaux personnalisés avec ou sans l'enseignant et lors des phases collectives où chacun met à disposition de tous ses connaissances et compétences ;
- l'emploi de l'outil « ceinture » qui s'exprime à travers la Démarche PIDAPI conduit les enfants à organiser leur travail de manière coopérative. Cet esprit laisse de côté les stratégies de compétition pour donner vie à un esprit d'entraide à travers lequel chacun peut espérer bénéficier de l'aide d'un autre reconnu expert en échange d'un engagement à fournir à son tour une aide dans ses domaines de maîtrise ;
- l'évaluation en classe est avant tout formatrice, ce qui implique qu'elle s'appuie sur une évaluation diagnostique initiale, devienne sommative lorsqu'une ceinture est obtenue et reste formative en cas d'erreur.

Conditions à remplir pour un plan de travail :

1° Savoir ce que nous avons à faire dans la journée, dans la semaine. Le plan de travail vise à faire l'inventaire des activités désirées fonctionnellement par les enfants ou exigées par la vie ou les programmes officiels.

2° Donner aux enfants la possibilité technique de faire le travail prévu.

3° Parfaire l'organisation scolaire qui permet, pratiquement, le travail ainsi compris, avec : plans de travail hebdomadaires et quotidiens, enquêtes, comptes rendus, conférences, réunions.

4° Contrôler l'exécution du travail.

La place et la fonction de l'enseignant

L'enseignant n'assure plus du tout la distribution de l'information. Son rôle tout nouveau va être :

- d'aménager l'espace classe de telle façon que l'environnement proche de l'enfant soit le plus riche possible, c'est à dire producteur d'un nombre important d'informations.
- De mettre en place un embryon de la structure.
- De permettre à cette structure de se construire et d'évoluer.
- D'aller vers les enseignés pour les aider. Les apprenants sont dans l'action, l'enseignant lui est derrière eux, parfois avec eux. C'est là seulement qu'il pourra favoriser l'auto-structuration, aider à dénouer des blocages. Lui aussi doit se déplacer. Le précepteur était à côté, l'enseignant traditionnel était devant, le nouvel enseignant est derrière et avec.

Dans la structure il est un véritable médiateur.²

Le bilan des premières années de pratique a permis d'isoler des domaines sur lesquels des adaptations sont encore à aménager :

- le rapport à la culture, en particulier aux œuvres artistiques et littéraires ;
- le suivi et la valorisation des projets d'enfants de manière à ce que la participation à des ateliers ne conduise pas à un effet « zapping » qui apparaît comme contraire à la construction de langages ;
- l'aide apportée aux enfants en très grande difficulté pour qui le dispositif coopératif de la classe ne semble pas suffire pour leur permettre d'être disponible aux apprentissages ;
- le partenariat avec les familles et leur entrée dans les classes avec pour objectif l'enrichissement des sollicitations proposées aux enfants ;
- la perpétuelle ouverture de l'école sur l'extérieur et la prise en compte des évolutions de la vie du quartier, de la région et de la société.

AVANTAGES ÉDUCATIFS DU CARACTÈRE HÉTÉROGÈNE D'UN GROUPE

La classe hétérogène est ici définie comme la réunion scolaire d'enfants d'âges différents, formant un groupe restreint, existant sur plusieurs années et évoluant par l'échange de « grands » qui partent et de « petits » qui arrivent.

P O U R L ' E N S E I G N A N T :

→ Disposer d'un contexte d'éducation où les situations de coopération sont décuplées

Plus que des valeurs, la coopération et le développement de l'autonomie, de l'entraide et de la confiance deviennent éléments constitutifs du quotidien de chacun. Certains enfants ont un vrai talent pour aider les autres, pour leur expliquer les choses. Il existe une grande capacité d'entraide entre eux.

Cette présence des situations coopératives tend à mettre en second plan les phénomènes de compétition qui régissent certaines relations entre enfants, surtout dans des groupes dits homogènes, et qui s'avèrent des freins aux apprentissages. (Johnson et Johnson, 1985)

→ Etablir du partenariat avec et entre les enfants

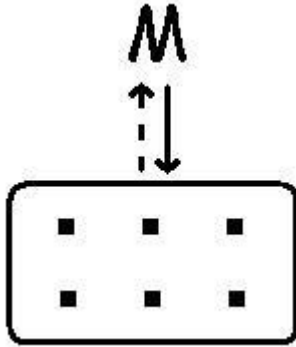
Ne plus être la seule interface pour les apprentissages, le seul modèle et le seul responsable. Chaque enfant devient une ressource et un guide potentiel pour les autres, un co-observateur, un co-évaluateur.

→ Etre conduit à penser autrement l'acte d'enseigner et celui d'apprendre : « parler moins, faire agir plus et observer pendant ce temps » (Tardif, 2005)

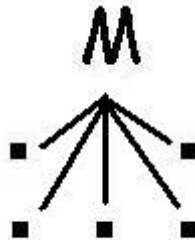
Grâce à l'impossibilité pour lui de prévoir et contrôler l'ensemble des activités des enfants, l'enseignant doit leur permettre d'apprendre par l'intermédiaire de situations personnelles et différenciées. Celles-ci suscitent, développent et s'appuient sur leurs

² COLLOT B., "Une école du 3^{ème} type ou la Pédagogie de la Mouche", L'Harmattan, 2002, p 89.

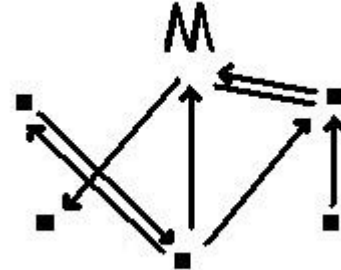
potentialités à se rendre autonome dans les activités scolaires. Les classes hétérogènes délaissent les pédagogies magistrales pour favoriser une organisation du travail et des dispositifs qui placent chaque enfant dans une situation d'activité optimale. Elles n'induisent pas pour autant un enseignement individualisé impraticable et pas forcément opportun mais valorisent les interrelations que les enfants peuvent développer entre eux et les interactions qu'ils peuvent avoir au sein de leur environnement.



Classe magistrale



Classe individualisée



Classe hétérogène

Ce caractère hétérogène ne renvoie pas à un dispositif unique, encore moins à des méthodes ou à des outils particuliers. Il incite plutôt à « *organiser les interactions et les activités de sorte que l'élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui.*³ »

→ **Pouvoir compter sur une durée des apprentissages plus étendue que celle relative à l'année scolaire**

Cela permet d'envisager la classe comme une structure éducative n'attribuant pas à un seul âge un corpus prédéfini de compétences. Deviennent des ressources la variété des parcours et l'acceptation des différences.

→ **Constituer de petites équipes de travail, conduire « naturellement » des activités de travail en groupe**

Notamment pour l'apprentissage initial du lire-écrire, les enseignants ont la possibilité de regrouper autour d'eux tous les enfants concernés par ce travail et engager des activités didactiques au sein d'un groupe restreint, à même de percevoir les prescriptions individuelles.

→ **S'appuyer sur les phénomènes de dissipation (ensemble des activités des enfants qui échappent au contrôle de l'enseignant)**

→ **Disposer de situations vivantes qui confèrent du sens au travail scolaire**

→ **Développer ses pratiques enseignantes dans une classe qui n'est pas phagocytée par les tensions et les conflits**

→ **Faire partie d'un groupe de pairs au sein duquel les pratiques pédagogiques font l'objet d'échanges coopératifs**

Il est très difficile voire impossible pour un enseignant de classe hétérogène de travailler seul. Le caractère vivant du groupe le pousse à ouvrir sa classe sur un réseau de communication et à rechercher les outils qui en permettront le développement.

POUR L'ENFANT :

→ **Etre suivi personnellement, à partir de ce que l'on est, ce que l'on sait faire, ce que l'on est capable de construire**

Il s'agit de dispositifs qui permettent d'évaluer les processus de la manière globale. Il n'y a pas un enfant qui ne progresse pas puisque chacun part d'où il est. L'absence de borne posée par l'année scolaire permet à des enfants d'aller plus vite dans certains domaines et de prendre du

³ PERRENOUD Ph., « Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles de changement », Perspectives, Vol XXVI, Numéro 3, septembre 1996, p 29

retard dans d'autres sans que cela freine la progression du groupe, entache les réussites scolaires et soit perçu comme un manque à combler.

→ Développer des relations pas seulement auprès d'enfants de son âge

→ Disposer de supports d'activités variés permettant de construire des stratégies personnelles d'apprentissage

→ Disposer de situations vivantes d'apprentissages permettant de mettre du sens dans ce que l'on fait

→ Disposer de personnes ressources différentes et complémentaires du seul enseignant

→ Evoluer et travailler dans un environnement serein permettant les autorisations et les confiances

→ Développer des compétences non seulement liées aux programmes de l'école : le travail en équipe, la réflexion, la cogestion, l'auto et la co-évaluation, la communication, ...

La classe hétérogène apparaît donc comme le lieu privilégié pour l'exercice des postulats de BURNS⁴ :

- il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse
- il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps
- il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude
- il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportement
- il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt
- il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Le suivi de ce projet de classes uniques et coopératives en école urbaine peut donc être fécond s'il tient compte de ses fondements. Il serait vain de vouloir le jauger à partir de repères pédagogiques ou didactiques dont il ne se réclame pas forcément. Nous proposons dans ce document une liste de repères qui peuvent servir de support aux observations et prises d'informations.

Le chantier est encore important et les contributions coopératives de tous sont nécessaires plus que jamais. L'enjeu est toujours la quête d'approches éducatives permettant à tous d'user de l'école comme ascenseur social et comme ferment de citoyens libres et responsables.

⁴ R.W. Burns, Methods for individualizing instruction, Educational Technology, No 11, pp 55-66, 1971