

Cédric Serres

Le travail individualisé en classe coopérative

Une réponse à l'hétérogénéité.

année 2009 - 2010

Le travail individualisé :

a) Définition :

Le travail, définir ce mot n'est pas la partie la plus simple de ce mémoire. Il se trouve que Bernard Collot ¹ en donne une définition qui me satisfait pleinement :

Le travail d'une force est l'énergie fournie par cette force lorsque son point d'application se déplace (l'objet subissant la force se déplace ou se déforme). Pour le physicien le concept de travail est simple : dès qu'il y a déplacement d'une force, celle-ci effectue un travail, pour autant que force et déplacement ne soient pas perpendiculaires ou opposés l'une à l'autre. Le physicien dira : « cette force, en se déplaçant, travaille, mais pour cela elle a besoin d'énergie ». Par conséquent, en puisant de l'énergie, la force peut effectuer un travail qui peut être converti en une autre sorte d'énergie, qui peut à nouveau être reconvertie en travail. !

Sont liées alors deux notions, celle d'énergie utilisée, dépensée, mise en œuvre et celle de mouvement ou de déformation soit de la force d'où émane l'énergie, soit de l'objet sur lequel elle s'applique. Qu'est-ce que cela a à voir avec la pédagogie ?

*Cette fois la notion de travail n'englobe plus seulement ce qui peut être caractérisé par sa fonction sociale ou implique l'idée d'effort (voire de souffrance), elle n'exclut plus ce qui pourrait être considéré comme seulement ludique. Elle englobe alors **toute activité** nécessitant une énergie et dont résultera une transformation de la personne mobilisant cette énergie. **Ce qui se passe dans n'importe quelle activité**². Très curieusement, la physique expliquerait même la stérilité d'un certain nombre d'actions pédagogiques : La valeur travail (en joules !) devient nulle s'il est perpendiculaire au mouvement ou même négative si la force s'exerce en sens contraire du mouvement ! Ce qui devient très compréhensible si l'on considère alors que le mouvement est ce*

¹ Bernard Collot est militant des mouvements pédagogiques, en particulier du mouvement Freinet, et coordonnateur des Centres de Recherches des Petites Structures et de la Communication (CREPSC).

<http://pagesperso-orange.fr/b.collot/b.collot/>

² Ce fait mériterait un plus long développement. Que par exemple, de l'activité d'un enfant jouant à faire gicler de l'eau au robinet il en résulte probablement « quelque chose » qui aura peut-être une conséquence sur sa construction neurocognitive, sera peut-être utilisée dans la construction de tel ou tel langage. Ceci commence à être démontré dans les progrès des sciences cognitives, de l'imagerie cérébrale etc. Ce qui est très ennuyeux, ce sont les *quelque chose*, les *probablement* et les *peut-être*. Le travail pouvant être difficilement conçu dans le cadre où on ne saurait pas ce que l'on peut en attendre, à quoi il va aboutir, s'il va aboutir à quelque chose.

qui naturellement porte l'enfant à agir (intérêt, plaisir) : dépenser de l'énergie pour exécuter une activité qui n'a pas un sens concret et immédiat (exercice, fiches...) ou qui est imposée, a, la plupart du temps, un effet nul, voire un effet contraire (source de blocages ou de régressions).

Nous considérerons donc que le travail est l'activité d'un individu qui le transforme.

Nous devons nous pencher sur le thème « individualisé ». Selon le dictionnaire, Larousse Pratique :

Individualiser : rendre distinct des autres par des caractères propres.

Ou encore selon Sylvain Connac³, dans *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, pour une définition plus en relation avec notre métier :

Individualiser : permettre à l'élève d'apprendre seul, à son propre rythme et éventuellement selon un parcours diversifié, des contenus d'enseignement. Adapter sa pratique aux caractéristiques des individus auxquels on s'adresse.

Ainsi le travail individualisé permet à l'élève d'exercer une activité qui le mobilise au point de le transformer, activité qui peut être différente pour un enfant de la classe comme pour tel autre. Ainsi l'invariant pédagogique n°21 de C. Freinet prend tout son sens :

L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.

Aussi le travail que l'on donne à l'enfant doit-il correspondre à ses besoins et ses capacités proches, ce que Vygostki⁴ appelle la Zone Proximale de Développement :

La distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés.

b) Pourquoi mettre en place du travail individualisé :

i) Un besoin :

Avant de mettre en place dans une classe un dispositif de travail particulier, il faut qu'il réponde à un besoin, une observation de l'enseignant. C'est ce travail

³ Sylvain Connac, PE, formateur et chercheur, docteur en sciences de l'éducation. Cf le blog compagnon du livre : <http://classes-cooperatives.icem34.fr>

⁴ Vygostki L., Pensée et langage, éditions sociales/Messidor, Paris, 1985 p.146

réflexif qui est primordial pour l'enseignant afin qu'il s'adapte au mieux aux besoins de ses élèves. En effet s'il se fonde uniquement sur la réalisation des programmes, il n'y a aucun intérêt à travailler avec des élèves, autant créer un superbe manuel scolaire. Je ne nie pas que ce soit important ni même intéressant, mais ce n'est pas pour moi le rôle premier de l'enseignant. Un professeur des écoles se doit de faire progresser chacun de ses élèves. Après quelques années d'errements dans mes premières classes, d'essais et de tâtonnements, je me rendais bien compte qu'en m'adressant à la classe entière sur un sujet, je ne m'adressais en fait qu'à une petite partie de celle-ci. Pour grossir les traits, on peut généralement partager sa classe en trois niveaux (quelque soit sa configuration, cours simple ou multi-âge) : les bons, les moyens, les mauvais. S'adresser à l'un ou l'autre de ces niveaux implique d'accepter de dire qu'un élève est mauvais, ou même bon. Catégoriser les élèves n'entraîne pas une éducation durable. Un élève saura se conformer lui même à son niveau, il s'y complaira, sachant que c'est ce que l'on attend de lui. Les élèves ayant le ressort pour s'extraire de cette gangue sont extrêmement rares, ils sauront alors devenir les élites que certains attendent. C'est malheureusement la vision élitiste de l'école. Les autres élèves n'entrevoient pas de sortie possible, ils perdent confiance en eux, ne découvrent pas leurs capacités, et même comme le démontre parfaitement Serge Boimare⁵, s'empêchent de penser et donc d'apprendre. Le retard scolaire s'accumule et devient un fardeau de plus en plus lourd, et une excuse réelle pour rejeter l'école et ses enseignements et par conséquent la société.

Dès l'instant où les compétences nécessaires pour apprendre ne sont plus disponibles, parce qu'elles sont trop vite troublées par des craintes et des sentiments parasites, toute situation pédagogique s'en trouve pervertie. Avec ces élèves, il est très malsain de s'appesantir sur des entraînements supplémentaires et des exercices répétitifs, qui se transforment toujours en bras de fer. L'approche par la répétition et le renforcement des heures de travail scelle une fois pour toutes ces destins d'intouchables qui démoralisent tant nos professeurs de collègue.

Il en est de même de toute façon pour les « bons », cette catégorisation ne favorise pas chez eux le développement de la coopération ni de l'entre-aide, c'est au contraire un ferment de la compétition et de l'individualisme. Dans leur livre : *parler pour que les enfants apprennent, à la maison et à l'école*, A. Faber et E. Mazlish⁶ indiquent :

Plus jamais de catalogage des aptitudes scolaires : « supérieur à la moyenne, inférieur à la moyenne ; lent ; médiocre ; brillant. » Chacun des enfants a besoin qu'on le considère comme un apprenant, qu'on l'encourage à connaître les joies des découvertes

⁵ Serge Boimare, « Ces enfants empêchés de penser »

⁶ A.Faber et E. Mazlish ; *parler pour que les enfants apprennent à la maison et à l'école*, Relation plus Canada, p.212.

intellectuelles et la satisfaction de faire du progrès, que celui-ci soit rapide ou lent.

Meirieu appelle cette catégorisation la **prédiction**⁷, il la met en relation avec l'**effet Pygmalion**, décrit par L. Rosenthal et L. Jacobson, dans *Pygmalion à l'école*. Les deux auteurs font subir une série de test d'intelligence à un groupe d'élève, mais tirent au sort une partie d'entre eux et les déclarent les meilleurs aux enseignants, et pour la plupart d'entre eux ces élèves sont devenus les meilleurs de leur classe.

Pour moi, la mise en place d'un travail individualisé dans une classe coopérative comme je l'expliquerai plus loin, répond donc aux problèmes liés à l'hétérogénéité des élèves tout en respectant les programmes scolaires fixés par la nation.

BO n° 29 du 20 juillet 2006

Pilier n°7 du socle commun :

A - L'autonomie

L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même.

L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale.

Il est également essentiel que l'école développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie.

B - L'esprit d'initiative

Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques.

Quelle qu'en soit la nature, le projet - toujours validé par l'établissement scolaire - valorise l'implication de l'élève.

Si ce pilier est le dernier, il n'en est pas moins celui qui permettra le plus à l'enfant de s'adapter dans sa vie future. Il n'est pas question de négliger les autres piliers du socle commun, mais au contraire de les intégrer par la suite dans des processus d'apprentissage adaptés. Le pilier n°6, développer les compétences sociales et civiques, est notamment fondamental pour permettre au n°7 d'exister.

⁷ P. Meirieu, *lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Rue du Monde, p.202

ii) Intérêts :

L'intérêt principal du travail individualisé réside dans le changement de posture de l'enfant face au travail. Etant donné que son travail est adapté à ses capacités, il se retrouve en situation de réussite potentielle. Il n'est plus ainsi collé à son faible niveau caractérisé trop souvent encore par une note inférieure à la moyenne, mais ce qu'il entreprend il le réussit. Il découvre alors la véritable valeur du travail, l'effort qui le fait grandir, ce que l'on définissait tout à l'heure par l'énergie qui transforme. Mais ne restons pas seulement au regard des élèves en difficultés, pour tous les enfants, c'est également une pratique intéressante car elle lui permet de s'investir réellement et de découvrir ce qu'est le travail, avec ses joies et ses peines, ses difficultés et ses facilités. Pour l'enseignant, c'est justement son travail, selon Francine Best⁸ :

On apprend parce qu'on a envie de vivre, de savoir, parce qu'on a ce désir d'apprendre ! C'est en grande partie un travail pédagogique de l'enseignant que d'entretenir, de vivifier, de dynamiser ce désir d'apprendre, cette motivation.

Je rajouterai également, compte tenu du milieu difficile dans lequel j'exerce, que parfois l'enseignant doit réactiver ce désir d'apprendre, qu'il émerge de nouveau, ce qui est de plus en plus difficile compte tenu de la situation sociale et de la schizophrénie de la société parfaitement décrite par P. Meirieu dans *lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*⁹ où l'on demande à l'école de rétablir ce que l'on détruit d'un autre côté par la publicité et la mauvaise utilisation de la télévision (par exemple, car ce n'est pas le seul outil dévoyé) comme abrutissement des masses :

Apprendre c'est transformer le réel en problème et jouir du travail qu'on consent pour que petit à petit, ce réel se découvre. Apprendre, c'est renoncer à la brutalité de la pornographie pour trouver du plaisir dans l'érotisme du dévoilement. Apprendre, c'est approcher la joie de comprendre. Une joie qui ne s'arrête pas quand on a compris, mais, au contraire, nous entraîne vers de nouveaux défis et engage d'autres apprentissages.

L'enfant se retrouve donc en situation d'apprendre, d'en avoir envie, d'investir le champ des savoirs. Il devient alors élève, et peut même être prêt à demander des explications les écouter et les retenir, le rôle du maître comme référence devient totalement efficace, ce qui est gratifiant pour l'enseignant et l'enfant. La classe coopérative a ceci de plus en ce que le maître n'est pas toujours celui que l'on attend, il peut être un camarade ou un autre adulte.

iii) Les limites :

Quels sont les apprentissages qui sont réalisés ? et quand le calme est difficile à obtenir ? Et untel qui circule, qui circule sans jamais rester en place pour

⁸ Francine Best in réussir par l'école comment ?? Actes du 2^{ème} salon national des apprentissages, Nantes : éditions ICEM 1990

⁹ Philippe Meirieu, *lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, ed. Rue du Monde Cf p. 112 principalement.

travailler ? Et l'autre que je ne vois pas, qui fait bien semblant de travailler, mais qui finalement se laisse porter ? Comment faire pour gérer tous ces problèmes qui immanquablement (et je n'ai ouvert qu'une petite porte aux questions qui me venaient) apparaîtront ?

Il n'est pas question de répondre dans ce chapitre à ces questions, car l'ensemble des chapitres suivants vise à apporter des éléments de compréhension sur la mise en place du travail individualisé dans la classe. Il n'en reste pas moins complexe de réussir à mettre en place ces outils avec des enfants en très grande difficulté. Je suis passé, et les élèves également par de nombreux échecs avant de réussir à appréhender chacun des élèves, cela est-il possible d'ailleurs dans des classes de plus en plus surcharger ? avec 24 élèves en 2008-2009, je sais que la réponse est négative. Par contre cette année avec seulement 17 élèves c'est moins problématique.

c) Des outils pour la classe :

iv) Le plan de travail

Il ne peut y avoir de travail individualisé sans plan de travail, c'est l'outil principal à mettre en place dans la classe afin de permettre à chaque enfant de suivre son parcours, et même plus que de le suivre, de le construire. Selon Jean-Paul Boyer dans l'Educateur n°189 (supplément au n°9)¹⁰ :

Etre capable d'utiliser un plan de travail, c'est :

- *prévoir ses activités.*
- *réaliser les activités prévues.*
- *se souvenir de ses activités*

Mais avant tout...

- *Prévoir, réaliser, se souvenir, c'est le rôle du plan de travail. Mais avant cela il faut déjà connaître les activités possibles et savoir lire son plan. Certains enfants en sont à ce stade, ils ne peuvent remplir seuls leur plan.*

- *Être capable de travailler dans la classe dans un minimum de calme, sans se déplacer sans arrêt. Maintenir une certaine attention dans ses activités.*

- *Savoir concilier entraide et réalisation de son travail.*

- *Parvenir à une certaine stabilité dans son travail. Des enfants ont tendance à commencer une activité, puis l'arrêtent, reprennent autre chose.*

¹⁰ Les apprentissages individualisés dans la classe coopérative, n°53 ICEM pédagogie Freinet.

- *Savoir où l'on en est dans ses apprentissages, savoir utiliser les différents plannings, Brevets ou échelles de niveaux. Être capable d'utiliser l'autocorrection dans les fichiers et cahiers autocorrectifs.*
- *Être capable de réguler son comportement, d'admettre l'animateur du jour. C'est là d'ailleurs un point pas du tout évident, d'admettre quelqu'un investi d'un pouvoir d'animation, d'application des lois. C'est source parfois de conflits ou de règlements de comptes.*
- *Être capable d'animer les activités, d'accepter les lois communes.*
- *Être capable de travailler seul durant un certain temps, accepter l'isolement.*
- *Être capable de travailler au sein d'un groupe ou d'une équipe.*
- *Accepter que le maître ne soit pas toujours disponible parce qu'il doit aider chacun ou parce qu'il peut avoir aussi droit à des activités personnelles.*

Tous ces points cités sont d'une importance extrême. Ils montrent bien la complexité de l'utilisation du plan de travail par un enfant, rien n'est inné et cela ne peut résulter que d'un apprentissage, indispensable, à long terme. Tous ces points sont autant de pistes pour analyser, de la part de l'enseignant, les raisons de difficultés qu'un enfant montrerait à vivre ainsi sa scolarité.

Dans ma classe, j'ai d'abord essayé d'imposer un plan de travail tout prêt issu d'une autre classe. Une fiche toute prête qui aurait pu nous faire gagner un temps précieux. Mais il est vite apparu inutilisé par les enfants. Ils ne s'investissaient pas de l'outil n'en comprenant pas l'essence, son caractère contractuel. Alors nous l'avons reconstruit, ensemble, prenant le temps de découvrir les différentes activités et leurs implications, travaillant une autre fois sur les droits et les obligations découlant de cette organisation.

Les plans de travail sont numérotés, toutes les semaines. Les enfants peuvent s'évaluer au fur et à mesure de la journée, et reporter leur travail. Ils peuvent y inscrire les moments de regroupements collectifs à l'avance, comme par exemple un exposé d'un copain, un projet de classe etc.

Tous les matins, sortir son plan de travail et le remplir en fonction de l'emploi du temps noté au tableau de la classe est la première activité. C'est ainsi pour l'enfant la prise de conscience de sa journée à venir, une première prise en main de son destin, en faisant lui même des choix sur les activités qu'il doit faire. Ce principe découle directement de l'invariant n° 7 de C. Freinet :

Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.

Sylvain Connac définit deux types de plan de travail¹¹ : individuel et collectif (ou mural). Le plan de travail mural sert principalement de rappel collectif sur des projets ou des réalisations intéressants l'ensemble de la classe. Il permet aussi de canaliser les différents projets des élèves, car très vite les offres de projets deviennent importantes mais leur réalisation est plus complexe que ce à quoi l'élève s'attendait. Il n'est pas rare d'avoir des abandons en cours de route, personnellement je trouve que cela montre que l'enfant a pris conscience de ses limites actuelles et qu'il commence à se connaître.

Ce plan de travail sert donc de mémoire plus que d'outil de cadrage.

Cadrer ! Une des nécessités pour pouvoir aider les enfants, c'est de savoir où ils en sont. Il n'est pas question de les laisser vaquer à leurs occupations sans retour sur leur travail. J'utilise un système de points qui pourrait s'apparenter à la monnaie de classe. Il s'agit simplement de noter la réalisation de chacun des travaux. Noter n'implique pas une dimension qualitative, mais uniquement quantitative : 1 point pour une fiche PIDAPI par exemple, ou encore 1 point pour une fiche lecture, 10 points pour la réalisation d'un projet dans la semaine, 5 points pour une lecture offerte à la classe, etc. Le compte de ces points est fait chaque fin de semaine. Si à terme il serait intéressant que les enfants réussissent à tenir le compte de ces points seuls, c'est de toute façon important pour moi d'avoir le détail du travail fait par les élèves. Le nombre de points obtenus en fin de semaine permet ensuite d'avoir un degré d'autonomie plus ou moins grand. Trois degrés sont définis :

Degré 1 : <10 points : pas d'autonomie, pas de participation aux ateliers, le maître vient remplir le plan de travail le matin et est beaucoup plus directif.

Degré 2 : $10 < x < 20$ points : les élèves sont incités plus souvent à travailler, j'impose plus ma présence et surveille la réalisation des tâches tout au long du temps de plan de travail.

Degré 3 : >20 points : élèves autonomes, surveiller toutefois qu'il y ait un bon équilibre dans les différents types de travaux effectués.

Les élèves peuvent évoluer d'un degré à l'autre, ce critère donne une indication importante de l'implication de l'enfant dans son apprentissage. Je le mets également en parallèle avec le système de gestion du comportement dans la classe, et sauf cas particulier, les corrélations sont fortes.

Lors du bilan hebdomadaire, chacun trouve son degré d'autonomie et propose un objectif pour la semaine suivante. Il est important que les parents suivent ce travail et valide également leur partie dans le plan de travail. Cette année c'est une de mes difficultés. Soit les parents ne s'inquiètent pas du travail de leur enfant, où font confiance à l'école pour l'aider ou inversement, soit les enfants n'osent pas montrer leurs travaux ou encore cachent délibérément leur travail. Rencontrer les parents s'avère difficile également pour certains. Je crois que nous

¹¹ Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF éditeur, Cf p. 99 à 107.

disposons de moins en moins de possibilités pour recevoir les parents et de moins en moins d'ouverture, en cela la semaine de quatre jours n'est pas une réussite. Si sur l'école nous avons choisi d'ouvrir trois samedis matins dans l'année pour expliquer les livrets scolaires, nous ne disposons que d'une dizaine de minutes, c'est encore trop peu. Je ne vois pas encore de solutions à ce problème. Les rencontres individuelles sont très difficiles à obtenir et surtout pour les parents que nous aimerions rencontrer plus souvent.

d) PIDAPI :

Parcours Individualisé et Différencié des Apprentissages en Pédagogie Institutionnelle¹²

La démarche PIDAPI regroupe une série d'outils d'apprentissage et d'évaluation déclinant les compétences en mathématiques et en français selon des couleurs de ceintures. Construite et initiée par des enseignants de classes coopératives, elle permet à des élèves de classes de cycle 3 de s'inscrire en même temps dans des logiques de travail personnel tout en participant à la structure d'entraide de la classe.

Je ne vais pas développer ici l'ensemble des outils mis en place dans la classe, mais celui-ci a une place importante car il est l'outil qui répond le mieux à la demande institutionnelle.

En voici la présentation sommaire présentée dans le guide du maître ou sur le site de l'association PIDAPI¹³

Présentation sommaire de la démarche PIDAPI

Le principal souci de notre équipe de travail était de trouver un équilibre entre la volonté de permettre aux enfants de disposer dans la classe d'espaces d'individualisation dans leurs apprentissages et celle de respecter le contrat qui nous lie à l'Etat.

Notre intention était de disposer de supports didactiques en mesure de jalonner les évolutions des élèves en maths et connaissance de la langue, sans pour autant n'en faire que notre seule référence. Il était question de permettre aux élèves de construire des parcours d'apprentissage selon un plan de travail hebdomadairement établi mais aussi de participer à des moments d'échanges collectifs, qui s'appuient par exemple sur les techniques Freinet : études de textes libres et mathématiques naturelles.

Nous nous sommes alors intéressés aux ceintures disciplinaires et devant l'absence de supports existants, nous sommes attachés à en créer. Plusieurs années de travail, pas mal de vacances consacrées, de nombreuses modifications apportées à une œuvre collectivement construite.

A ce jour, la démarche PIDAPI, c'est ainsi qu'elle se nomme (Parcours Individualisé et Différencié des Apprentissages et Pédagogie Institutionnelle), en est à la version 4 ce qui correspond en fait à plusieurs vagues d'améliorations

¹² Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF éditeur, p. 117

¹³ PIDAPI : pidapi.free.fr

apportées. Rien n'est encore définitif, de nombreuses erreurs ou maladroites parasitent toujours l'ensemble, mais nous disposons d'un support qui permet pleinement à la classe de fonctionner telle que nous l'entendions au début.

Dans les faits, cette démarche propose des outils sous forme de fiches de travail regroupant l'ensemble des compétences relatives au cycle III d'école primaire. Ces compétences sont ordonnées selon des couleurs de ceintures (jaune et orange pour des compétences en lien avec le cycle II et vert, bleu et marron pour celles de cycle III). Dans chaque ceinture, les enfants peuvent trouver une série de compétences (en moyenne cinq ou six) pour lesquelles ils doivent s'entraîner avant le passage de l'épreuve validante (la ceinture).

Chaque semaine, les enfants remplissent dans leur plan de travail la partie consacrée au choix de la ceinture qu'ils souhaitent travailler ainsi que les compétences qui y correspondent.

Chaque fiche s'appuie sur un même modèle afin qu'il y ait une moindre gêne entre les divers supports : les enfants savent directement quelle est la nature de la consigne pour toutes les compétences.

Sur le recto de la feuille :

1 – « Qu'est-ce que je sais faire ? » : cette première partie vise à aider l'enfant à déterminer ce qu'il maîtrise déjà et à orienter la nature de la tâche à fournir.

2 – « Conseil » : une sorte de digest de ce qui est à retenir ou des astuces utiles à l'apprentissage de la compétence. Ces conseils sont illustrés, le plus souvent, d'exemples significatifs.

3 – « Entraînements » : ils se présentent sous forme de trois types d'exercices permettant aux élèves de travailler ce qu'ils n'ont pas réussi dans la première partie.

Sur le verso :

4 – « Test » : un petit exercice visant l'évaluation des acquis en fin d'entraînement.

5 – « Correction à Qu'est-ce que je sais faire ? »

6 – « Correction aux entraînements ».

Sont à disposition des élèves ou de l'enseignant un classeur de correction des tests.

Ces outils proposent à l'enseignant de jongler entre trois types d'évaluations :

- Une évaluation diagnostique qui se traduit par la partie « Qu'est-ce que je sais faire » de chaque fiche mais aussi par l'existence de « pré-ceintures. » Celles-ci sont passées en début d'année ou juste avant de débiter l'entraînement à une nouvelle ceinture. Elles permettent de distinguer les compétences déjà acquises à travers les autres moments de classe ou au cours des précédentes années scolaires et celles en cours de construction ou non encore acquises. Chaque enfant dispose d'un « port-folio », un protège document regroupant l'ensemble des grilles de ceintures qui indiquent les compétences qui restent à travailler.

- Une évaluation sommative manifestée par la réussite à une ceinture : un enfant qui réussit toutes les épreuves de la ceinture verte de grammaire devient vert dans ce domaine et peut choisir de débiter l'entraînement correspondant à la ceinture bleue. Il ne peut y avoir aucune régression dans les ceintures, ce qui d'ailleurs en valorise l'accès.

- Une évaluation formative guidée d'abord par les différents parcours permis dans chaque fiche puis par les conseils plus ciblés indiqués lorsqu'un enfant échoue à une ceinture : il ne doit plus alors s'entraîner qu'aux compétences non acquises. Nous disposons pour cela de différents « folios », c'est à dire plusieurs exemplaires de mêmes ceintures avec des énoncés modifiés. En cas de non réussite, les enfants ne refont pas les mêmes exercices.

Avec l'expérience, nous nous sommes aperçus que cette démarche avait plusieurs effets pédagogiquement intéressants :

+ Elle propose aux enfants de travailler des éléments situés dans ce que l'on nomme leur zone de proche développement, c'est à dire ni exactement à leur mesure ni non plus hors de leur portée mais juste au-delà de ce qu'ils maîtrisent déjà afin de les conduire vers une évolution personnalisée.

+ Elle propose une pédagogie de la réussite basée sur la recherche de maîtrise. L'esprit général dans lequel les enfants s'inscrivent, est que : soit ils sont reconnus compétents par la classe, soit ils sont considérés comme « non encore compétents. » De plus, tous les enfants disposent au moins d'une ceinture dans laquelle ils se sentent grands, ne serait-ce que par l'aide qu'ils peuvent apporter aux plus petits. Dans la classe, un tableau de ceinture appelé « Je grandis » reprend les ceintures de chacun, ce qui crée assez facilement un climat d'émulation plus que de compétition.

+ Elle permet à la classe de vivre assez aisément des moments de réelle individualisation, où chacun s'attache à un travail qui lui est propre et qui diffère très souvent de celui des copains.

+ Elle se veut un support à l'entraide et à la coopération entre enfants. Par exemple, les « verts en calcul » deviennent en même temps des experts potentiels pour ceux qui en manifesteraient la demande mais aussi des élèves en mesure de solliciter un « bleu » pour une compétence spécifique.

+ Pendant ces moments de travaux sur ceintures, l'enseignant est alors à même de pouvoir centrer son action sur une aide personnalisée auprès d'enfants en blocage autour d'un même domaine. Il constitue avec eux un petit groupe de travail dont le but est d'explorer ensemble la fiche et de tenter à plusieurs de parfaire les apprentissages.

+ Enfin, cette démarche complète de manière différenciée les autres approches didactiques choisies par l'enseignant et vient soit apporter de nouveaux contenus aux enfants soit les aider à comprendre autrement une connaissance déjà abordée lors d'un temps de travail collectif. Il se peut donc par exemple qu'un élève n'ait pas saisi le sens de la division lors de l'exploration commune faite en classe mais qu'il se la soit en revanche appropriée à travers une réflexion personnelle menée par l'intermédiaire de la fiche. L'inverse est aussi vrai.

Les enfants que nous avons rencontrés et qui ont quitté le cycle III avec comme acquises les ceintures bleues n'ont rencontré aucune difficulté particulière au collège. Ceux qui avaient obtenu les ceintures marron ont même été de très bons élèves par la suite.

Ainsi donc, ces outils permettent à l'enseignant de se lancer bien plus aisément dans une démarche coopérative. Ils proposent également aux enfants d'apprendre par eux-mêmes mais aussi grâce aux copains et copines ou lors de

moments menés par l'adulte de la classe. En matière d'éducation, rien ne peut réellement être décidé par quelqu'un d'autre que l'apprenant lui-même. Autant donc l'inciter à décider par lui-même des chemins d'évolutions les plus opportuns.

e) Organisation de la classe :

Compte tenu de son implication dans l'individualisme, ce travail n'a d'intérêt que dans une classe coopérative. Jean le Gal¹⁴ la définit ainsi :

Un système complexe cohérent en création permanente ... chaque classe constituant à un moment donné de son évolution, de son tâtonnement expérimental, un milieu vivant original, une synthèse particulière de multiples facteurs qui constituent la classe coopérative, mais ceci autour de finalités communes, d'une idée de l'homme et de la société :

- un homme autonome, libre et responsable, apte à prendre sa vie en main et à coopérer avec d'autres, à les accepter dans leur différence et à lutter pour l'avènement d'une autre société ;

- une société dont la liberté, la justice sociale, la fraternité et le travail désaliéné seront les fondements, une société d'où aura été bannie l'exploitation de l'homme par l'homme.

Dans une classe coopérative les interactions entre les élèves sont valorisées au lieu d'être dépréciée sous forme de triche ou de compétition. La compétition fait partie de l'être humain, aussi se développe-t-elle naturellement et l'école n'a aucun besoin de la porter aux nues. La coopération, en revanche, est une valeur fondatrice de la société, elle est loin d'être naturelle. C'est un des concepts Freudiens de dire que l'homme est prioritairement mauvais et individualiste, c'est donc la mission première de l'école que d'éduquer l'enfant à devenir un citoyen responsable.

Il faut donc permettre des allers et venues entre progression individuelle et implication collective. L'ensemble des activités proposées permettent à l'enfant de progresser personnellement, en travaillant à son niveau, et également de présenter son travail sous différentes formes (exposés, projet, présentation, tutorat etc.) à l'ensemble de la classe, lui conférant ainsi une place à part entière parmi ses camarades, favorisant de fait sa construction en tant que personne, qu'être humain en relation avec d'autres.

Dans le contexte actuel, il est important de noter cette dimension, car rien ne peut être fait sans un rapport étroit à la loi et aux règles.

¹⁴ Jean Le Gal, *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir*, les éditions libertaires, p.144

Annexes

Bibliographie :

Freinet Célestin. *Œuvres pédagogiques, T2, les invariants pédagogiques*, éd du Seuil, 1994

Connac Sylvain. *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF éditeur, 2009

ICEM pédagogie Freinet, dossier coordonné par Frédérique Logez et François le Ménahèze. *Les apprentissages individualisés en classe coopérative*, éditions ICEM n°53

Faber Adèle et Mazlish Elaine. *Parler pour que les enfants apprennent à la maison et à l'école*. Relation plus Canada

Boimare Serge. *Ces enfants empêchés de penser*. Ed Dunod

Meirieu Philippe. *Lettre ouverte aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*. Rue du monde

Vygosti L. *Pensée et langage*, éditions sociales/ Messidor, Paris, 1985

Vasquez Aïda et Oury Fernand. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspéro, vigneux, 1971

Rosenberg Marshall B. *Les mots sont des fenêtres ou bien des murs*. Syros, 1999

Le Gal Jean. *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir*, les éditions libertaires, Toulouse, 2007

Collot Bernard. *Une école du 3^{ème} type ou la pédagogie de la mouche*. L'harmattan, Paris, 2002

Grandserres Sylvain et Lescouarch Laurent. *Faire travailler les élèves à l'école, sept clés pour enseigner autrement*. ESF éditeur 2009

Référenciel de site internet :

<http://pidapi.free.fr/dotclear/>

<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

<http://pagesperso-orange.fr/b.collot/b.collot/>

<http://classes-cooperatives.icem34.fr/>

<http://www.icem34.fr/>

<http://bdemaug.free.fr/>