

APPRENDRE...
COMMENT ET AVEC QUI ?

SOMMAIRE

INTRODUCTION	2
PREMIERE PARTIE	
L'enfant au centre du système éducatif	
1 – De l'enseignement à l'apprentissage	5
2 – L'approche didactique de l'apprentissage	7
3 – La dialectique outil / objet et l'importance de la pratique	14
DEUXIEME PARTIE	
Le rôle de l'enseignant	
1 – Un nouveau rôle pour l'enseignant	17
2 – L'itinéraire pédagogique	18
3 – L'organisation de la classe	22
TROISIEME PARTIE	
De la théorie à la pratique	
1 – Un projet d'écriture mis en place en stage	24
2 – Au-delà du projet : vers l'acquisition d'une compétence	28
CONCLUSION	31
BIBLIOGRAPHIE	33
ANNEXES	

INTRODUCTION

En mai 1993, je suis nommée comme suppléante dans une petite école de village. Le poste qui m'est attribué est une classe de 25 élèves regroupant des enfants de la petite section maternelle jusqu'au cours préparatoire.

Je n'avais derrière moi qu'une année d'expérience durant laquelle je ne m'étais jamais réellement trouvée face à un problème, j'étais allée de classe en classe sans jamais me remettre en question.

Mais devant cette classe à quatre niveaux... comment allais-je m'organiser ?

Comment gérer le temps ?

Faire le point m'apparut être une priorité, il me fallait analyser ce que j'avais vécu. De toute évidence, ce qui en résulta ne pouvait en aucun cas s'appliquer ici : je me suis revue dans chaque classe, omniprésente, principale actrice face à un groupe qui semblait devoir progresser à l'unisson, selon un rythme préétabli.

Il me fallait donc, avant tout, trouver le moyen de « *briser le fonctionnement impositif et abstrait du cours magistral* »¹ que j'avais jusque là appliqué. Je compris très vite également que la gestion du temps n'était pas le seul élément à prendre en compte dans la répartition des activités entre les différents niveaux. Mais j'avis bien du mal à trouver mes questions, à cerner mes problèmes. Je devais opérer des choix délicats.

¹ P.MEIRIEU L'école, mode d'emploi [ESF]

Par exemple, quel travail allais-je confier aux élèves d'un niveau pendant que je me consacrais à un autre ? Dans quel sens œuvrer pour que la classe puisse, malgré les différents niveaux, former un groupe ? Quels projets, quelles activités allaient y contribuer ? Comment « jongler » entre les besoins des élèves ?

Les élèves étant davantage livrés à eux-mêmes, comment les rendre autonomes ? Il est évident que le problème de l'autonomie des élèves se pose dans toute classe, mais une classe à plusieurs niveaux exige de la développer.

J'ai beaucoup tâtonné, j'ai cherché pour répondre aux questions que je me posais... Mais ce à quoi je suis parvenue à la fin de ma suppléance était, et je le savais, bien plus que décevant : je n'avais finalement fait que reproduire mon schéma précédent, mais cette fois simultanément dans quatre niveaux différents, m'organisant pour que les groupes aient à tour de rôle des tâches à accomplir sans mon intervention...

J'avais échoué par manque de bon sens, pour ne pas avoir pris en compte l'enfant, chaque enfant, comme étant un être différent, unique. Et c'est pourquoi depuis ce jour je me suis attachée à chercher ce qui était indispensable au fonctionnement harmonieux d'une classe à plusieurs niveaux, sachant que celui-ci implique de toute évidence la prise en compte des individualités, au moins par une stratégie de diversification, ou mieux par une stratégie de différenciation. La « pédagogie différenciée », certes, j'en avais bien sûr entendu parler dans les différentes écoles où j'avais exercé. Mais je dois avouer que je n'avais jamais approfondi la question, écoutant toujours d'une oreille un peu lointaine, si peu consciente de l'enjeu d'une telle pédagogie.

Une pédagogie différenciée mise en œuvre par le maître dans sa classe permet la différenciation des parcours de chaque enfant, et cela au sein d'une progression et de projets communs au groupe classe. Elle permet à chaque enfant de la classe d'atteindre le même objectif, tout en lui donnant la possibilité d'emprunter le chemin qui lui convient le mieux pour y parvenir. Elle nécessite un recours régulier à l'évaluation. Grande exigence, il faut bien en convenir, mais qui est la seule capable de répondre pleinement aux problèmes soulevés par les classes à plusieurs niveaux qui sont, de par leur nature, des classes hétérogènes.

Différencier les parcours, ai-je dit... mais comment ? C'est ce à quoi je tente de répondre tout au long de ce mémoire.

Dans la première partie intitulée « L'enfant au centre du système éducatif », je mets en évidence trois conditions qui m'apparaissent comme étant essentielles pour permettre une différenciation des parcours, à savoir :

- L'existence d'une situation problème **vraie**.
- L'importance de la pratique
- L'alternance de la pratique et de l'étude.

La seconde partie de mon travail traite du rôle précis de l'enseignant en tant qu'organisateur et penseur, sur qui repose toute possibilité ou non de différenciation. Puis, afin de concrétiser la théorie auprès des enfants, je présente et analyse dans la troisième partie un projet écriture que j'ai pu mettre en place en stage dans une classe maternelle moyenne et grande sections.

PREMIERE PARTIE

L'enfant au centre du système éducatif

1. De l'enseignement à l'apprentissage

Eu égard à cette question que je me posais quant à la différenciation des parcours, je devais donc tout d'abord m'interroger sur les différents itinéraires possibles d'un enfant qui construit son savoir. Et « *se centrer sur la genèse du savoir dans l'élève exige de penser l'enseignement en termes de situation d'apprentissage* ». ² Il s'agit de créer des situations qui permettent à chaque élève de s'adapter, qui s'appuient sur un état donné de leurs connaissances, leur fournissent des outils adaptés et leur proposent d'atteindre un objectif identifiable. « *Raisonnement ainsi, c'est inverser radicalement la perspective habituelle selon laquelle l'on pense essentiellement en termes de situation d'enseignement ; c'est, aussi trivial que cela puisse paraître, organiser la classe pour que les élèves y travaillent. En ce sens, l'expression « pédagogie différenciée » est un pléonasme : il n'y a de pédagogie que différenciée puisqu'il n'y a de savoir que dans et par le parcours qui y mène* ». ² La pédagogie de la genèse cherche en effet à aider l'élève à construire lui-même son savoir et non à reproduire celui de l'adulte, à comprendre les erreurs effectuées comme des éléments d'un processus sur lesquels il faut travailler et non comme des fautes qu'il faut

² P.MEIRIEU L'école, mode d'emploi (ESF), p 96

sanctionner ; « *Pour l'aider à conquérir son autonomie, il faut aider l'élève à identifier progressivement lui-même les invariants structurels requis pour un apprentissage déterminé afin de les mettre en œuvre* ». ³

Ce qui est déterminant dans un apprentissage, c'est, paradoxalement, le « déjà-là » ou, plus précisément, les points d'appui auxquels dans et par le sujet qui apprend, viennent 'articuler des savoirs et des savoir-faire nouveaux. Ainsi le facteur le plus important influençant l'apprentissage est la quantité, la clarté et l'organisation des connaissances dont l'élève dispose déjà, et c'est à partir de ces éléments, autour d'eux, que va venir s'agréger la nouveauté. « *Apprendre est une opération curieuse où la mobilisation des acquis permet leur enrichissement. Ainsi comprend-on mieux ici pourquoi on a longtemps affirmé que tout était déjà donné à l'avance dans l'esprit du sujet et n'avait qu'à être révélé [...] et il est vrai qu'il y a, dans cette conception, une intuition décisive confirmée aussi bien par des psychologues comme PIAGET que par des biologistes comme CHANGEUX : on ne construit que sur du donné. Mais le donné, quand il entre en activité, s'enrichit du monde avec lequel il crée des liens, il le comprend, c'est-à-dire étymologiquement le prend avec lui* ». ⁴ Le donné regroupe deux types d'acquis préalables : les savoirs, autrement dit les connaissances et les représentations, mais aussi les savoir-faire. C'est parfois une compétence acquise au hasard d'une aventure personnelle, qui n'est alors ni repérée ni valorisée par l'institution scolaire ; c'est parfois une sensibilité particulière à une question ou à une notion, aléatoire à l'histoire individuelle de l'élève ; c'est parfois une stratégie

³ P.MEIRIEU *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* (ESF), p 59

⁴ P.MEIRIEU *Apprendre... oui, mais comment ?* (ESF), p 129

d'apprentissage qui s'est révélée efficace à une occasion de la vie quotidienne scolaire ou familiale de l'enfant... et ce sont aussi des structures cognitives existantes qui permettent à l'enfant d'assimiler des apports nouveaux.

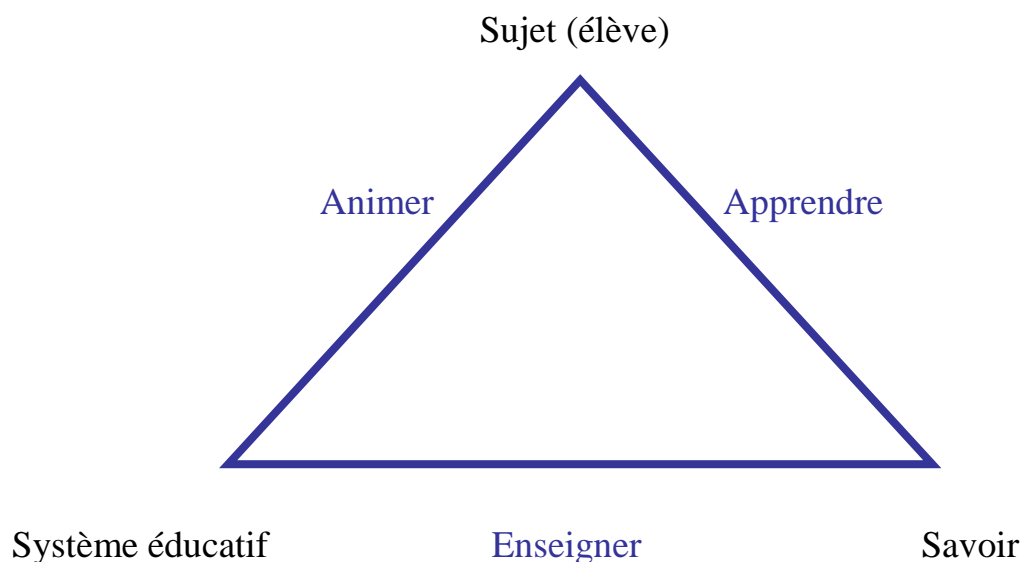
L'enfant doit pouvoir maîtriser les compétences, entrevoir un lien entre toutes les connaissances : leur participation à la formation de chaque individu. Pour cela, il est indispensable de prendre en compte le vécu de l'enfant, étant établi que « l'enfant n'apprend qu'avec ce qu'il est... »

C'est pourquoi c'est en partant de ce qu'il est que l'on pourra donner à l'enfant une chance d'aller vers son propre destin, de prendre ses propres décisions, de devenir l'artisan de sa vie scolaire et sociale.

Partant de ce qu'il est, l'enfant va apprendre. Une pédagogie de l'apprentissage va permettre à cet enfant, et je rejoins sur ce point le pédagogue Roger COUSINET, de se mettre en œuvre, de se construire. RABELAIS disait que « *l'enfant est un feu à allumer, pas un vase à remplir* ». Il s'agira donc d'aider l'enfant à devenir plus responsable de soi et de son travail, se situant parmi les autres, comme un homme au milieu du monde.

2. L'approche didactique des apprentissages

La didactique se définit comme un projet de faire approprier à un sujet un savoir. Elle étudie l'évolution des interactions entre un savoir en voie de construction, un système éducatif et des élèves. Cette étude a pour but d'optimiser les modes d'appropriation par le sujet de ce savoir.

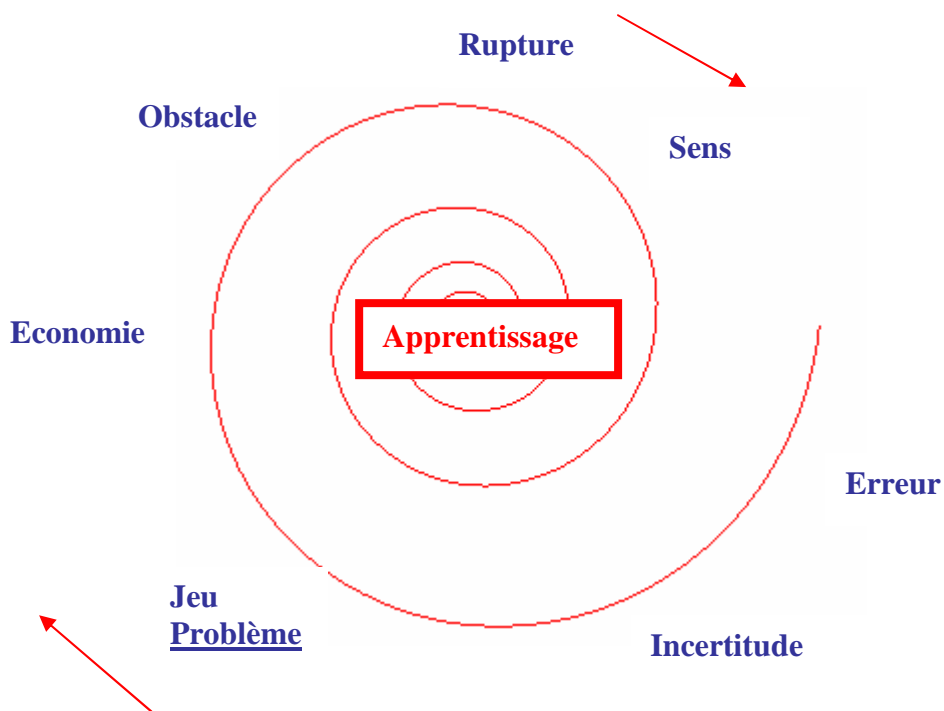


Désirant approfondir mes recherches, je me suis alors intéressée tout d'abord à l'approche didactique de l'apprentissage.

Dans son livre Approche didactique des apprentissages, Camille MAUDET représente l'itinéraire d'un apprentissage sous la forme d'un enchaînement spiralé, afin de conserver la trame qui relie chacun des concepts. Néanmoins, il faut avoir à l'esprit que, dans l'espace et le temps, les concepts ne sont pas aussi distants que pourrait le laisser penser la chaîne qui les relie. Ainsi, bien que l'erreur et l'apprentissage soient aux deux extrémités de la spirale, leur proximité n'en est pas moins grande.

A partir du livre de Camille MAUDET, mais aussi des Apprentissages numériques ERMEL et du cahier de didactique des mathématiques Dialectique outil – objet rédigé par Régine DOUADY, j'ai essayé de comprendre ce qu'était cet enchaînement en spirale que constitue un apprentissage.

Voyons donc maintenant les différents liens qui existent entre les concepts présents tout au long de cette spirale.



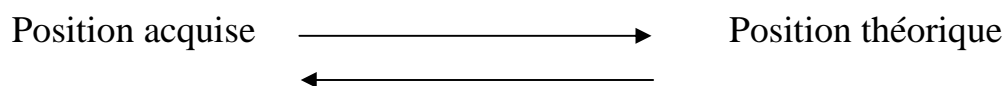
Approche didactique des Apprentissages

Camille MAUDET

Editions E.ROBERT – Lyon

Au niveau de l'apprentissage, « *l'erreur est un écart entre une position théorique recherchée et une position acquise.* »

ÉCART



Si l'on développe un plaidoyer pour un droit à l'erreur, il faut bien sûr le considérer comme ayant un rôle productif, étant facteur de déséquilibre et permettant une prise de conscience au travers d'un comportement d'erreur. Se pencher sur des stratégies d'apprentissage demande donc de mettre en œuvre une pédagogie de l'erreur. Celle-ci éveillera l'élève à gérer l'incertitude des situations-problèmes, à franchir des obstacles. Elle conduira le maître à ne pas être seulement enseignant, mais aussi moniteur, tuteur et guide dans le jeu de déséquilibres-rééquilibrations.

Le mot **incertitude** est ici porteur d'un sens psychologique : la position d'équilibre est atteinte lorsque l'incertitude est nulle à l'instant où les positions acquise et théorique s'identifient.

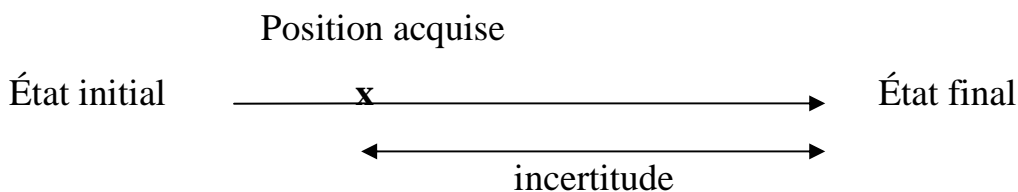
Une démarche d'apprentissage s'apparente alors à une marche où la recherche de l'équilibre s'opère par des déséquilibres successifs :

- Certitude de l'équilibre
- Incertitude du déséquilibre
- Paradoxe de la situation où l'incertitude annulée supprime la marche.

L'incertitude devient ainsi la clé de la démarche d'apprentissage. L'approche didactique des apprentissages intègre donc la dimension psychologique. Le désir d'apprendre étant à la base de toute construction des savoirs, la mise en œuvre d'un parcours de réussite dans les apprentissages sous-entend que la charge affective sera importante. Elle est présente au point de départ de la démarche puisque sans elle il ne peut y avoir d'impulsion ; elle est là également lors du constat de l'écart.



Il y aura **problème** s'il demeure une incertitude. Les termes de jeu et de problème sont engagés dans la perspective d'une activité qui tend à réduire une incertitude. L'apprentissage est organisé à la manière d'un jeu et d'un problème. Les acquis de départ constituent l'état initial du jeu. L'état final est repéré en terme d'objectifs à atteindre, et pour parcourir la distance entre ces deux états, les règles du jeu énoncent ce qui est permis et défendu.



Pour que le jeu et le problème deviennent des situations d'apprentissage, certaines conditions sont requises :

- Le problème et le jeu sont d'accès facile
- La solution n'apparaît pas évidente
- Une solution partielle peut être envisagée à l'aide des connaissances acquises mais les méthodes déjà connues ne sont pas satisfaisantes pour déterminer la solution. Ainsi, ses connaissances antérieures ne vont pas permettre à l'élève de venir à bout de la situation. C'est là que se pose le problème, que naît l'incertitude.

Il est évident que dans un tel système les relations entre le sujet apprenant, le savoir et le milieu éducatif sont très complexes.

D'autre part, dans la résolution d'un problème, l'optimisation va consister à rechercher la stratégie la plus économique qui conduise l'élève à diminuer l'incertitude. Ainsi un élève sera-t-il provoqué par l'exemple de son voisin qui, disposant d'une technique [^]plus rapide, termine son travail avant les autres. Si cette rapidité s'accompagne de fiabilité, cet exemple sera plus motivant pour entraîner une remise en cause des techniques plus lentes que toutes les exhortations du maître. Le principe d'**économie**, admis ici comme moteur de l'apprentissage, confère au groupe un rôle déterminant.

L'erreur d'un élève est, à un moment donné, l'effet d'une connaissance qui avait jusque là son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fausse ou inadaptée. Cette erreur se constitue en **obstacle** : obstacle de l'expérience première, de la connaissance générale, de la parole... Pour franchir l'obstacle, il faudra privilégier l'organisation des situations en problèmes qui permettront une remise en cause et la création de dialectiques entre l'élève et l'objet de sa connaissance selon trois modes : l'action, la formulation et la validation. L'évolution s'effectue donc par sauts successifs. Les modifications de stratégie dans la création ou les apprentissages peuvent s'opérer en douceur et en continuité, mais aussi selon une brusque transformation qui remet en cause les pratiques antérieures : c'est la **rupture**.

Après ces étapes de l'apprentissage, l'élève peut acquérir le **sens** d'une connaissance. Celui-ci « *ne se définit pas seulement par la collection des situations où cette connaissance est réalisée [...] mais aussi par l'ensemble des conceptions, des choix antérieurs qu'elle rejette, des erreurs qu'elle évite, des économies qu'elle procure, des formulations qu'elle reprend...* » (G.BROUSSEAU).

La recherche du sens suppose donc le repérage des enjeux, problème qui se devrait d'être abordé avant de mettre en œuvre toute stratégie d'apprentissage.

Le parcours ainsi effectué permet de rallier la question du sens après avoir pris comme point de départ la connaissance construite par l'élève qui, habituellement, met en évidence un écart entre sa position acquise et celle qui est visée. Le chemin suivi nous a donc permis de développer par petites touches une approche des apprentissages.

Dans cette perspective, il semble évident qu'il serait vain de chercher à fabriquer un concept. C'est l'élève qui va lui-même construire ses connaissances, les initiatives du maître visant à créer des déséquilibres de manière à ce que l'élève puisse participer activement à ses propres rééquilibrations sur le plan cognitif.

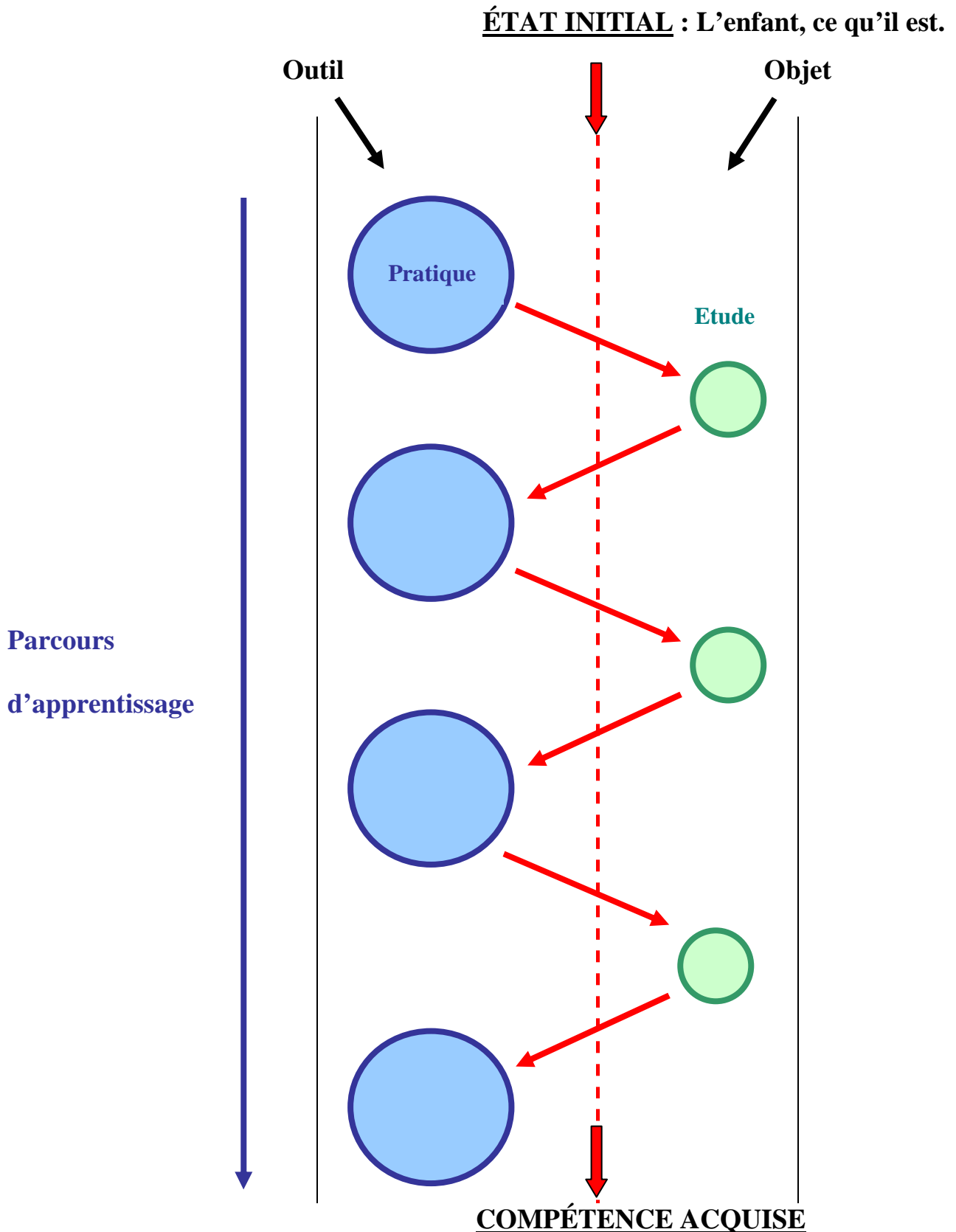
Pour cela, il est nécessaire de s'appuyer sur ce que Régine DOUADY appelle « une dialectique outil-objet » dans laquelle les connaissances interviennent tour à tour comme outils efficaces pour la résolution de certains problèmes et comme objets identifiés pouvant être étudiés pour eux-mêmes.

3. La dialectique outil-objet et l'importance de la pratique

Si l'on accepte cette conception de l'itinéraire d'un apprentissage, la réorganisation de la scolarité en cycles apparaît comme ayant été une nécessité. Étant donné que chaque élève progresse dans la construction de ses connaissances selon une manière et un rythme qui lui sont propres, chaque cycle permet alors de favoriser la continuité de l'acquisition par l'élève des compétences afférentes et l'élimination, autant que faire se peut, des ruptures en cours d'apprentissage. La notion de cycle est une notion pédagogique fonctionnelle étroitement liée à l'évolution de l'apprentissage de chaque enfant et à l'évaluation de ses acquis : d'évidence, les spécificités des apprentissages de chaque enfant sont mieux prises en compte.

A chaque cycle correspondent des compétences fondamentales et spécifiques.

Prenant en compte cette réorganisation de la scolarité et l'itinéraire d'apprentissage tel qu'il a été décrit, il semble possible de schématiser le parcours de l'enfant en vue de l'acquisition d'une compétence de la façon suivante :



Tout au long du cycle, l'enfant va évoluer, progresser étape par étape, approfondir ses connaissances jusqu'à l'acquisition d'une compétence. Comme nous l'avons vu, c'est lui qui va se construire son savoir. C'est pourquoi son parcours consistera essentiellement à « pratiquer ».

La pratique est en effet prédominante. Ce sera tout d'abord le vécu de l'enfant, ce qu'il vit à la maison et bien sûr à l'école. Le maître aura nécessairement comme point de départ les acquis de l'enfant. Son rôle sera de permettre à l'enfant d'effectuer une pratique **intelligente**, et de lui en donner le temps nécessaire.

En pratiquant, l'enfant va alors exercer ses propres connaissances, il va apprendre à les utiliser afin de tenter de résoudre la situation problème face à laquelle il se trouve.

En pratiquant, il va faire des découvertes, **ses propres découvertes**. Si la pratique est éclairée, l'enfant va comprendre, il va systématiser avec l'aide du maître ses nouvelles connaissances, les étudier pour elles-mêmes afin d'être capable de les réinvestir, de les utiliser comme outils efficaces dans la résolution d'autres problèmes. L'enfant va ainsi progresser, franchir des obstacles... en vivant, en cherchant, en découvrant, en comprenant... à un rythme qui est le sien.

D'évidence, le maître sera l'organisateur de cette pratique, la personne-ressource dans la nécessaire alternance entre pratique et étude, le penseur de la mise en place cohérente des objectifs... afin que l'enfant puisse se diriger vers la compétence qu'il doit acquérir.

DEUXIEME PARTIE

Le rôle de l'enseignant

1. Un nouveau rôle pour l'enseignant

Le maître est le **penseur** de l'itinéraire. C'est lui qui choisit la situation problème dans laquelle il placera les enfants, situation problème qui saura motiver, intéresser tous les enfants et qui permettra une différenciation de leurs parcours. Ainsi le maître mettra en place une tâche à effectuer, fournira un certain nombre de ressources et indiquera un certain nombre de contraintes qu'il aura lui-même fixées au préalable et qui interdiront d'effectuer la tâche sans apprendre.

Le maître est devenu **médiateur**, c'est-à-dire qu'il médiatise le rapport des apprenants au savoir par la conception et la mise en œuvre de dispositifs didactiques qui donnent toute leur place aux démarches d'apprentissage.

Le maître est l'**organisateur** du parcours d'apprentissage. C'est lui qui organise le déroulement des étapes qui mèneront l'enfant jusqu'à l'acquisition de la compétence visée, en déterminant de façon cohérente les objectifs intermédiaires.

La situation problème conçue par le maître est un outil privilégié dans l'apprentissage, car elle a le mérite de « mettre l'enfant au travail » tout en rendant le maître plus disponible pour aider chacun dans son apprentissage, aider l'enfant à comprendre comment il apprend, l'aider à acquérir progressivement l'intelligence de sa propre stratégie cognitive.

Le maître intervient donc ici en tant qu'**accompagnateur** de chaque enfant, et comme **personne-ressource** au service de chacun. Le maître est donc toujours présent, mais il n'est plus le seul acteur. C'est l'enfant qui est devenu l'acteur principal, le maître étant le médiateur qui l'unit à la construction de son savoir. Ainsi le maître interviendra-t-il de façon très ponctuelle, selon le besoin propre de l'enfant à l'endroit précis où il se trouve dans son apprentissage. Dans l'alternance pratique et étude, c'est lui qui décidera de la nature de l'étude : soit un enseignement, soit une nouvelle situation dans laquelle l'enfant va pouvoir pratiquer autrement afin de pouvoir pratiquer mieux.

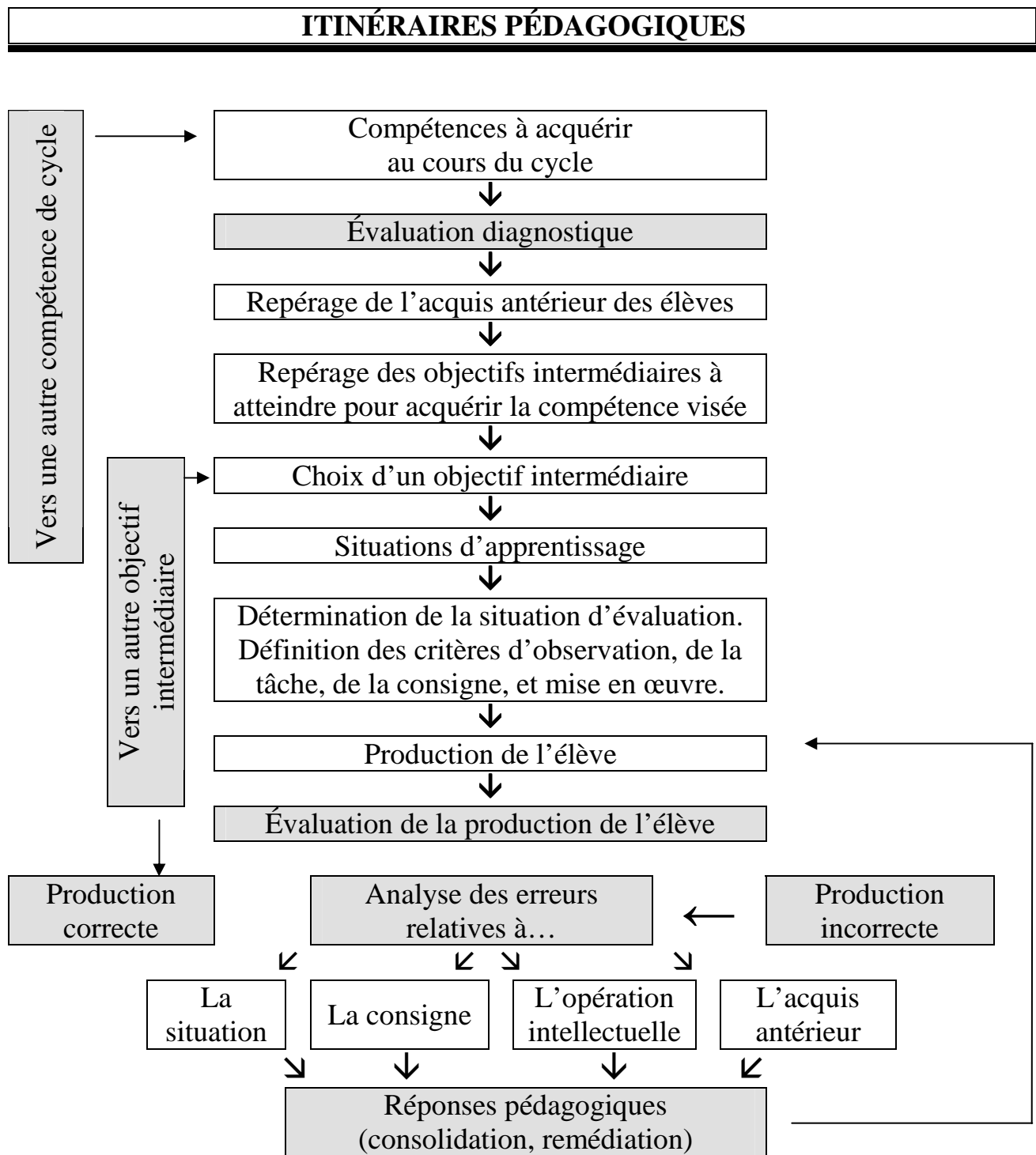
Toutes ces interventions du maître, aussi diverses soient-elles car adaptées à chaque enfant, seront autant de petites lumières qui viendront éclairer l'enfant, qui s'allumeront tout au long du parcours à l'instant précis où l'enfant en éprouve le besoin.

Je suis convaincue que, si l'enfant comprend le sens de ce qui lui est demandé, s'il est motivé par l'activité proposée et dès lors qu'il voit dans le maître un accompagnateur, une aide, un soutien, alors il aura le désir d'aller plus loin, il aura le désir d'apprendre.

2. L'itinéraire pédagogique

Compte tenu de tout ce qui vient d'être dit, il semble clair qu'il soit maintenant nécessaire de s'intéresser de plus près aux moyens pédagogiques mis à la disposition du maître.

Le tableau ci-dessous, tiré du livre Travailler par cycle de Ch. METTOUDI et A. YAICHE, schématise l'itinéraire pédagogique tel qu'il est concevable, eu égard aux itinéraires d'apprentissage et au rôle du maître décrits précédemment.



Ch. METTOUDI et A. YAICHE, inspecteurs de l'Éducation Nationale, décrivent dans leur livre Travailler par cycles la démarche de l'itinéraire pédagogique de la façon suivante :

Le point de départ de la démarche est la compétence à acquérir, une des compétences telles qu'elles sont définies par les instructions officielles, répertoriées dans le livre bleu Les cycles à l'école primaire. Ainsi pour chaque compétence du cycle il est nécessaire de procéder à une évaluation diagnostique avant toute séance d'apprentissage. « *Elle a pour but de fournir les informations nécessaires pour permettre au maître d'ajuster son action au profil pédagogique de l'élève.* » Elle permet de vérifier si l'enfant possède les capacités et les compétences demandées pour en acquérir de nouvelles, autrement dit « *elle révèle au maître ce que l'élève sait déjà, et qu'il utilisera au service de ce qu'il ne sait pas encore.* »

Les résultats de cette évaluation diagnostique permettent au maître de déterminer les objectifs intermédiaires à atteindre pour acquérir la compétence visée. En effet les objectifs intermédiaires sont « *les éléments constitutifs de la compétence à acquérir au cours du cycle, leur ensemble constitue une progression pour l'ensemble du cycle considéré.* »

Chacun de ces objectifs à atteindre nécessite une situation d'apprentissage (situation-problème, séquences d'explication, d'entraînement, d'exercices, de travail, de révision...)

Durant le déroulement de l'apprentissage, le maître met en place des évaluations formatives. Il détermine la situation d'évaluation, définit les critères d'observation, de la tâche et de la consigne. Ces évaluations permettent de vérifier l'appropriation par

l'élève des différentes étapes de l'apprentissage, ou d'en mettre en évidence les difficultés rencontrées par l'enfant.

Ainsi ces évaluations conduisent le maître à « *recenser et à analyser les erreurs et les difficultés, élément fondamental de son activité d'enseignant.* » Le maître s'intéresse donc à la cause de l'erreur, sachant qu'elle peut relever de la situation, de la consigne, de l'opération intellectuelle et/ou de l'acquis antérieur de l'élève. Il détermine des réponses pédagogiques adaptées à la nature des erreurs recensées, et à l'élève lui-même (consolidation, remédiation, réapprentissage...). Ces réponses pédagogiques faciliteront l'atteinte de l'objectif intermédiaire vers la compétence du cycle que chaque enfant se doit d'atteindre, malgré et grâce à des itinéraires différents.

D'autre part, le maître ayant reconnu l'hétérogénéité de sa classe, il doit la traiter comme un moyen de stimuler les apprentissages. Il doit prendre en compte tout ce qui est possible des différences et créer dans le même temps une **unité** autour de lui. L'attitude de sympathie et de compréhension qu'il aura vis-à-vis des élèves permettra d'établir une relation authentique. Il est nécessaire de donner au **respect de l'Autre** une place primordiale dans nos vies et dans nos classes. **Chacun a le droit d'être lui-même, chacun a le droit de ne pas comprendre et de se tromper.**

Le maître n'étant plus le seul acteur, une entraide entre les élèves peut être à favoriser : ainsi des élèves relais peuvent-ils contribuer à un moment donné au soutien de leur camarade tout en approfondissant leur propre savoir... mais ceci n'est possible que dans une classe où règne un climat d'entraide, de confiance et de compréhension réciproques.

3. L'organisation de la classe

A partir de tout ce qui a été retenu, comment faut-il donc organiser sa classe pour que les enfants y travaillent ?

La première solution qui me soit venue à l'esprit est le travail personnalisé. J'ai d'ailleurs pu assister à une demi-journée de cours à l'école Sainte Colombe de Wazemmes, dans une classe à trois niveaux : CE2, CM1, CM2. Cette école utilise la méthode MONTESSORI qui préconise ce type de travail.

En effet, j'ai pu constater que chaque enfant travaillait seul et à son rythme. Le maître intervenait auprès d'un enfant uniquement si celui-ci en exprimait le souhait, étant ainsi certain, nous a-t-il dit, de donner à chaque enfant la réponse dont il a effectivement besoin, et de plus au moment précis de l'apprentissage où se manifeste ce besoin : c'est la petite lumière dont nous avons déjà parlé.

Le désir d'apprendre étant à la base de tout apprentissage, le maître respecte tout enfant qui n'a momentanément pas envie de travailler et, pour la même raison, chaque élève choisit la discipline qu'il souhaite travailler. Ainsi donc un enfant peut travailler pendant deux mois s'il le désire les mathématiques, alors qu'un de ses camarades décidera pendant la même période de n'étudier que du français...

Sachant que le travail de groupe a souvent un rôle prédominant dans différentes étapes de l'apprentissage... que se passe-t-il dans une telle classe où le travail de groupe est quasi impossible du fait de la trop grande diversité des activités menées simultanément par chacun des élèves de la classe, et où le travail est exclusivement personnalisé ?

Si l'on se réfère à P. MEIRIEU, il faut, par rapport au schéma traditionnel, bien évidemment « *assouplir la classe, en diversifiant les modes de regroupement des élèves, organiser des ateliers et proposer des cadres adaptés aux besoins des élèves (leurs difficultés ou leurs réussites) dont les effectifs, les horaires, les méthodes, les responsables soient négociés au plus près de leurs besoins.*

Il faudrait introduire de larges plages de travail individualisé, prendre le temps d'un suivi individuel.

La gestion souple du temps semble être indispensable, alternant des stages longs dans une discipline ou sur un objectif qui les requièrent, et de brèves séquences quand cela est nécessité par le besoin d'une imprégnation progressive. »

Ainsi n'est-il pas suffisant, me semble-t-il, de différencier la pédagogie, d'individualiser le travail.

Il est également indispensable de repérer, selon les enfants et selon les apprentissages en cours, **les moments nécessaires de travail individualisé, ceux du travail en groupe** qui, en alternance avec **les séances collectives**, permettront le **fonctionnement harmonieux de la classe.**

TROISIEME PARTIE

De la théorie à la pratique

L'approche didactique des apprentissages nous a fourni une organisation cohérente des concepts engagés et une clarification des difficultés rencontrées. La dialectique outil-objet a permis, quant à elle, de mettre en évidence le rôle primordial de la pratique.

Il est maintenant nécessaire, afin de pouvoir juger de l'intérêt de cette réflexion, de montrer comment elle est adaptable au niveau de la pratique courante de la classe.

1. Un projet d'écriture mis en place en stage

Le thème que j'ai choisi de développer ici, et qui relève de la production d'écrits, est le récit. Mon point de départ est un projet d'écriture que j'ai pu mettre en place lors d'un stage en novembre 1993 dans une classe maternelle à cours double (moyenne et grande sections) : **la création d'un album.**

Il est essentiel de signaler que ce projet s'inscrivait dans un vécu de la classe et que la motivation des enfants était grande.

Profitant de la semaine consacrée à « La fureur de lire », les enfants sont allés visiter une bibliothèque. Suite à l'annonce et à l'explication du projet BCD (Bibliothèque Centre de Documentation) dans l'école, nous avons décidé d'apporter notre

participation en créant nous-mêmes un album. Les enfants se sont donc trouvés devant une situation problème réelle, faisant partie de la vie de la classe. Le but à atteindre était le même pour tous les enfants, chacun allait pouvoir participer activement à la réalisation commune et, à travers ces activités, progresser d'une manière personnelle.

Il est évident que la motivation, aussi grande soit-elle, et tout en étant indispensable, ne suffit pas à elle seule à garantir la réussite. Chaque enfant entre à l'école avec un vécu, des acquis différents. Dans le domaine de la connaissance de l'objet-livre que l'on peut voir, toucher, admirer, les différences entre les enfants d'une même classe me sont apparues très importantes.

Certains enfants semblaient déjà avoir été sensibilisés à l'objet-livre : des enfants à qui on a lu beaucoup d'histoires, à qui on a offert ou prêté beaucoup de livres ou d'albums, des enfants qui aiment le coin bibliothèque de la classe... D'autres, par contre, qui ne trouvaient apparemment pas encore d'intérêt au livre, qui n'éprouvaient pas encore de plaisir à avoir un livre entre les mains. Ces différences ayant été relevées, le projet a été lancé. Nous avons décidé que nous ferions lire notre livre par les enfants de la classe de C.P. dès qu'il serait terminé.

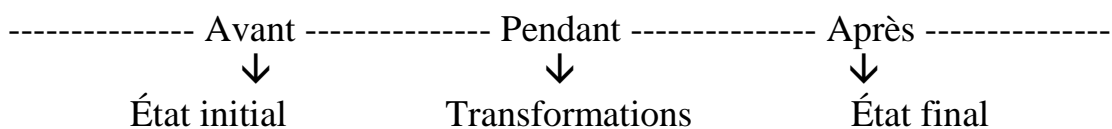
L'objectif premier fut d'inventer une histoire en faisant appel à l'imagination. Les enfants se sont donc aussitôt trouvés dans une situation de pratique. Ils ont cherché, imaginé, inventé. Le texte a été réalisé collectivement à l'oral. Tous les enfants se sont exprimés librement et toutes les propositions ont été étudiées.

Mon rôle fut alors celui de personne-ressource. Les enfants ne sachant pas écrire, c'est moi qui ai écrit le texte au fur et à mesure sur une affiche, sous la dictée des enfants. Ceci a constitué le premier jet de notre production.

A la relecture du texte que j'ai faite aux enfants à l'issue de ces séances, ils se sont aperçus d'eux-mêmes et très vite que le tout ne ressemblait que de très loin à « une histoire ». Il s'agissait plutôt en réalité d'une juxtaposition de nombreuses phrases très courtes...

La seconde étape que j'ai donc mise en place fut de lire aux enfants plusieurs albums, afin de leur permettre de découvrir les différents critères permanents du récit.

Les enfants ont alors à nouveau pratiqué. Ils ont écouté les histoires, ils les ont racontées, ils les ont reformulées. Nous sommes ensuite revenus à notre premier jet, et nous avons essayé de nous raconter l'histoire. Nous avons comparé le texte que nous avons produit avec ceux que nous avons lus. Cette confrontation de notre production avec les albums existant dans la classe a permis aux enfants de « réécrire » leur texte en tenant compte de la superstructure inhérente au récit :



Elle a également permis une progression spectaculaire en ce qui concerne la tournure des phrases entre le premier et le second jet, ce qui représentait dans notre cas la plus grosse difficulté rencontrée.

Un travail analogue a été réalisé au niveau des illustrations, de la mise en page, de la couverture et du montage de l'album. Pour ce faire, nous avons travaillé sur les

albums présents dans la classe, et plus particulièrement autour de l'album intitulé Plouf ! de Philippe CORENTIN.

Par l'observation et par de nombreuses activités d'anticipation du texte à partir de la couverture puis des illustrations intérieures de l'album, les enfants ont ainsi pu découvrir d'eux-mêmes les caractéristiques tout d'abord de l'objet-livre, puis en particulier de l'album au niveau des illustrations (qui, réalisées ici par des enfants de cycle 1, reproduisaient simplement le contenu du texte produit) mais aussi au niveau de la mise en page et de la réalisation de la couverture.

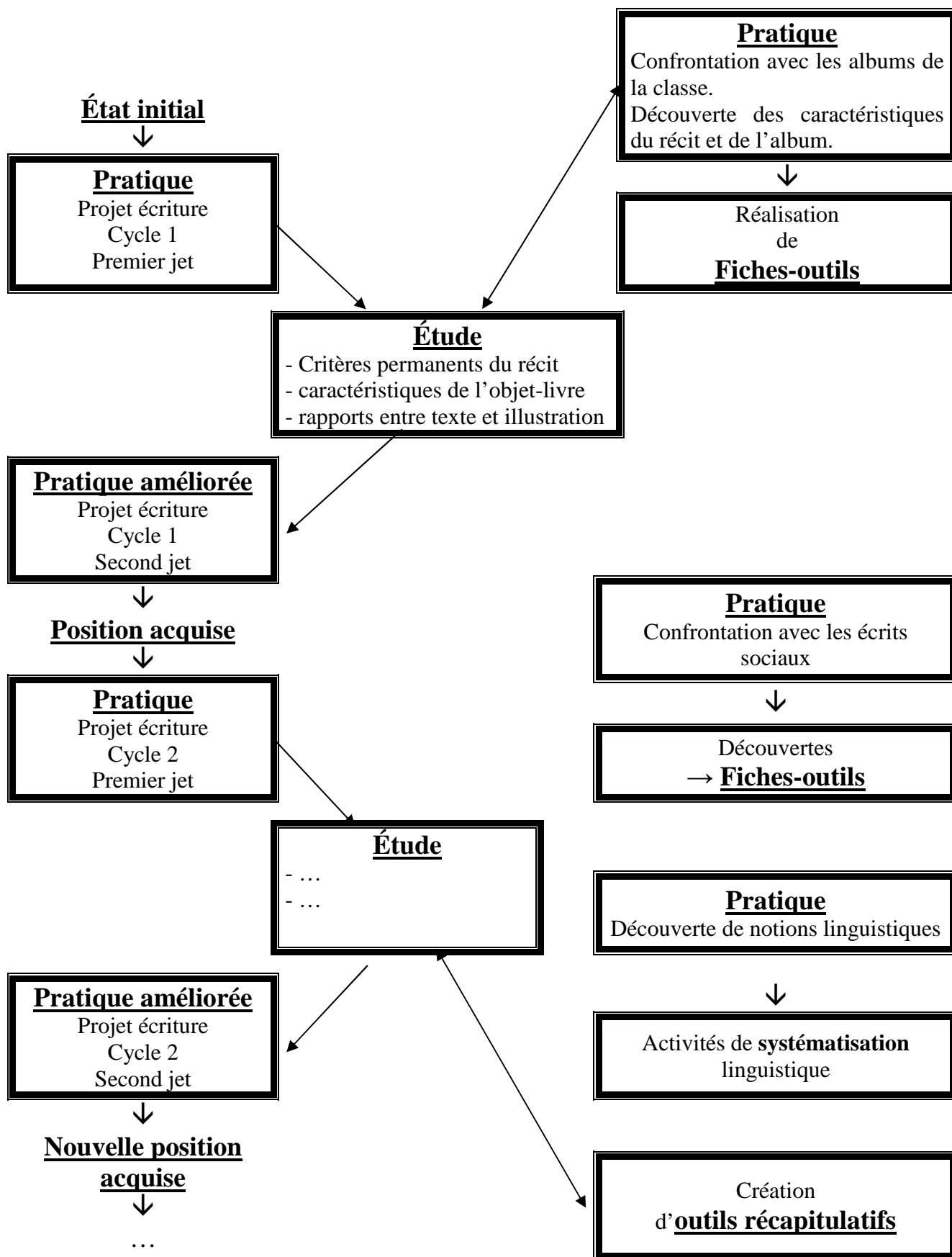
Chacun des enfants a participé au projet selon ses possibilités, que ce soit au niveau de la création de l'histoire, de l'écriture du texte, des illustrations ou du montage de l'album. Je pense que chaque enfant a acquis une position supérieure à la position initiale dans laquelle il se trouvait au départ du projet. Chaque enfant a donc progressé à son rythme, à un niveau qui peut être différent de celui dans lequel a progressé un de ses camarades, mais tous ont gravi une marche dans leur apprentissage de la production d'un récit, et plus particulièrement ici la création d'un album.

Au cours du projet et lors des confrontations, des fiches-outils ont été réalisées. Elles permettront aux enfants de mieux réinvestir leurs compétences lors de situations nouvelles proches ou analogues.

(Voir documents relatifs au « Projet écriture » en annexe).

2. Au-delà du projet : vers l'acquisition d'une compétence...

Schématisons de la façon suivante le parcours d'apprentissage ainsi mis en œuvre :



Ce schéma laisse clairement apparaître l'alternance pratique-étude. Il permet également de souligner un point essentiel quant à la nature de l'étude : en effet, la pratique étant à favoriser dans la mesure du possible, l'étude elle-même peut consister en :

- un enseignement
- mais aussi à nouveau en une situation de découverte par la pratique.

Ce projet d'écriture vécu par les enfants n'est qu'une première étape dans leur parcours d'apprentissage. Au cours des années ou des cycles suivants, ces mêmes enfants se trouveront à nouveau en situation d'écrire des récits. Mais le projet sera chaque fois différent, les modalités et les objectifs ne seront plus les mêmes.

Chaque enfant, à l'issue du projet écriture vécu en cycle 1, aura gravi une marche dans son parcours, et c'est de cette nouvelle position qu'il aura atteinte qu'il entamera une nouvelle situation d'apprentissage. Chaque enfant a son cheminement propre. Il faut donc qu'il vive des démarches d'apprentissage lui permettant à la fois d'avoir des repères constants et de se construire ses propres compétences.

Pour chaque projet d'écriture, le maître analysera les tâches d'écriture et s'appuiera sur les caractéristiques des écrits à produire pour définir les objectifs et les contenus d'enseignement.

Par une pratique régulière, progressive, éclairée et intelligente, l'enfant va « s'apprendre » à écrire avec l'aide du maître mais aussi celle de ses camarades. L'enfant va apprendre à écrire en écrivant, en confrontant ses écrits avec ses lectures puis en systématisant ses découvertes.

Le maître s'appuiera donc sur les acquis des enfants pour définir les objectifs intermédiaires qui seront connus de l'enfant : les activités doivent s'insérer dans une démarche d'évaluation formative. Les grilles d'évaluation seront construites avec les élèves, elles porteront sur un nombre limité de critères et seront bien adaptées à la tâche d'écriture en cours. Ces outils d'évaluation ont pour objectif l'amélioration des écrits produits et le réinvestissement efficace, dans d'autres situations analogues ou le plus souvent proches pour lesquelles il sera nécessaire de vérifier la solidité des acquis.

L'enfant vivra alors de nouvelles situations de réinvestissement, transfert et complexification. Il travaillera de nouvelles variables, des aspects nouveaux ou plus complexes du type de texte considéré. Il élaborera ainsi, à son rythme, de nouveaux outils.

CONCLUSION

Arrivée au terme de ce mémoire, il me semble possible maintenant de revenir à mon point de départ, ce qui avait engendré mes recherches.

Considérant les problèmes que me semblait poser une classe à plusieurs niveaux dans le cadre de l'enseignement traditionnel, il m'apparaît à l'issue de cette réflexion qu'ils n'ont plus lieu d'être... tout au moins dans la majorité des cas.

En effet, si l'on pense l'enseignement en terme de situation d'apprentissage, le rôle du maître est exactement le même, qu'il soit maître d'une classe à un ou plusieurs niveaux. Il est, d'un côté comme de l'autre, le penseur et l'organisateur des parcours d'apprentissage, le médiateur entre chaque enfant et le savoir, l'accompagnateur et le soutien de chacun, chacun se situant à un point différent de son itinéraire d'apprentissage.

Dans une classe à cours multiples, le fonctionnement est identique, à cette seule différence près qu'une plus grande souplesse est requise par le maître... afin de « jongler » le plus aisément possible entre les connaissances parfois très diverses sur lesquelles travaillent ces élèves.

Dans une telle classe, d'autant plus si elle regroupe un cycle complet, de nombreux aspects positifs peuvent être mis en évidence : le maître connaît bien ses élèves, il les suit de près tout au long du cycle, il y a alors une grande continuité, un respect du rythme d'acquisition de chacun. L'action du maître se situe dans un champ pédagogique plus large, cela lui permettant de varier au mieux les situations, les

démarches et les activités pédagogiques pour atteindre les objectifs. Les risques de rupture ou de distorsions dans les progressions sont ainsi évités, ce qui n'est pas toujours le cas lors de classes à un seul niveau... sachant que les ponts qui permettent de communiquer d'une classe à l'autre ne sont pas très solides dans toutes les écoles. Dans cette optique, la classe à cours multiples apparaît comme un cadre privilégié, une solution au problème de la continuité nécessaire de l'apprentissage et de l'acquisition des compétences au cours d'un cycle.

Ainsi cette conception de la pédagogie que j'ai découverte tout au long de cette année de formation au C.F.P. est venue en réponse aux questions que je me posais. Elle est ce qu'exige une classe à plusieurs niveaux... mais elle est aussi ce qui devrait exister dans chacune de nos classes.

Toute cette réflexion organisée clairement afin de constituer mon mémoire professionnel de fin de formation représente pour moi un bagage précieux pour les années à venir.

En la vivant pleinement dans une classe, auprès des enfants, en mettant en œuvre des processus d'apprentissage, j'aurai toujours à l'esprit que « *L'enfant est au centre du système éducatif* », que chaque enfant est unique et différent, et qu' « *il n'apprend qu'avec ce qu'il est.* »

BIBLIOGRAPHIE

- Le livre bleu LES CYCLES A L'ÉCOLE PRIMAIRE
Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports.
Direction des Écoles.
- TRAVAILLER PAR CYCLES à l'école de la petite section au CM2 en français
Ch. METTOUDI et A. YAICHE
Collection de l'École au quotidien.
Hachette éducation.
- ENSEIGNER, SCÉNARIO POUR UN MÉTIER NOUVEAU
Philippe MEIRIEU
ESF
- APPRENDRE... OUI, MAIS COMMENT ?
Philippe MEIRIEU
ESF
- L'ÉCOLE, MODE D'EMPLOI
Des méthodes actives à la pédagogie différenciée.
Philippe MEIRIEU
ESF
- APPROCHE DIDACTIQUE DES APPRENTISSAGES
Camille MAUDET
Éditions E.Robert - Lyon
- Cahier de didactique des mathématiques n°3
RAPPORT ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE : DIALECTIQUE OUTIL-OBJET
Régine DOUADY

- APPRENTISSAGES NUMÉRIQUES

Cycle des apprentissages – Grande Section Maternelle

Institut National de Recherche Pédagogique ERMEL

Hatier Enseignants

- FORMER DES ENFANTS PRODUCTEURS DE TEXTES

Groupe de recherche d'Écouen

Coordination Josette Jolibert

Collection Pédagogie pratique à l'École élémentaire

Hachette Écoles