



**HAL**  
open science

## Comment ne pas s'épuiser dans une classe multi-niveaux ?

Claire Martel, Adriane Lépine

► **To cite this version:**

Claire Martel, Adriane Lépine. Comment ne pas s'épuiser dans une classe multi-niveaux ?. Education. 2016. dumas-01389554

**HAL Id: dumas-01389554**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01389554v1>**

Submitted on 28 Oct 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **Comment ne pas s'épuiser dans une classe multi-niveaux ?**

**Écrit réflexif**

**Claire Martel - Adriane Lépine**

**FAS - Groupe 4**

**ESPE – 2015-2016**

« C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul. »<sup>1</sup>

François Le Ménahèze

---

<sup>1</sup> Le Ménahèze, François. Coopérer pour apprendre. Ed. ICEM, n°48, Nantes, 2005.

## Sommaire

Introductions

Gestion du temps et de l'espace

Gestion du groupe

Philosophie de travail

Conclusions

## Introductions

J'ai en charge cette année de stage une classe de CE1-CE2 composée de 13 CE1 et 12 CE2 à l'école Le Cèdre bleu au Vieil Baugé. C'est une école en milieu rural et les classes sont toutes multi-niveaux. Les élèves se connaissant très bien et sont habitués à être dans des classes à plusieurs niveaux voire cycles. Les CE2 sont autonomes dans l'ensemble, les CE1 se dispersent plus et sont pour le tiers en grande difficulté quant aux compréhensions de consignes notamment et 3 contrats comportements ont été mis en place pour des élèves parfois gêneurs. Un élève n'est pas encore lecteur. La classe présente donc une très grande hétérogénéité.

J'ai été donc confrontée à la question de la gestion d'une classe avec deux cycles différents et à l'intérieur même de ces cycles des niveaux très différents. Comment différencier mes pratiques ? Et surtout comment ne pas s'épuiser dans ce contexte ? On entend souvent des réflexions conseillant au stagiaire de s'économiser. Mais vers quels outils se tourner pour amener l'élève vers l'autonomie ? Car c'est bien d'autonomie dont il est question.

Attention, cela ne veut en aucun cas dire qu'une classe d'un seul niveau ne soit synonyme de facilité car l'hétérogénéité est bien entendu présente dans toutes les classes qu'elles soient multi niveaux ou non. Comment raccrocher celui qui, aussi bien par ennui que par difficulté subit la situation ? Nous avons voulu répertorier de possibles outils permettant à l'enseignant de s'économiser et surtout de mettre en place de la différenciation.

Claire Martel

.....

Le titre parle de lui-même, cette année l'épuisement était au rendez-vous. La première période, en particulier, a été rude. J'ai en charge une classe de CE2 – CM1 – CM2 dans une petite école rurale à Saint Laurent de la Plaine. Dans cette classe, il y a trois niveaux officiels et, bien évidemment, 22 niveaux différents puisque 22 élèves en classe. Dans ma classe, deux élèves se distinguent également par leurs déficiences déclarées à la MDA, l'une prise en charge depuis deux ans et l'autre en cours de traitement. Dans ce contexte, je pense qu'il faut parler d'une grande hétérogénéité de la classe, plutôt que de classe à multi-niveaux. Cela va au-delà d'un triple niveau.

J'ai eu la chance d'être très bien conseillée dès le démarrage de l'année –notamment par ma conseillère pédagogique Gaëlle Quenderf et par la Directrice d'École Appliquée Annie Michot lors de visites croisées-, ce qui m'a permis de prendre du recul et de mettre en place les conseils que l'on me donnait pour ne pas finir une période épuisée ou pour mieux vivre ma classe. Les premiers conseils étaient de me dégager du temps pour moi, pour ma propre récupération, ou pour les élèves, qui en ont absolument besoin. Le temps gagné allait me permettre de respirer d'un point de vue personnel et de différencier dans la classe.

Pour dégager ce temps, une nouvelle réflexion et une nouvelle organisation ont vu le jour dans ma tête et dans ma classe : comment me dégager du temps pour différencier ? Quels outils pour le travail vers l'autonomie des élèves ? Nous allons vous présenter une série d'éléments de coopération en classe qui nous ont aidées à mieux vivre notre classe.

Adriane Lépine

## **Gestion du temps et de l'espace**

Au début de l'année, il faut prendre le temps d'expliquer les outils. Prendre le temps n'est pas perdre du temps. Il semble important de « perdre du temps » sur la mise en place des outils, de préparer le « terreau » de la classe. Qu'est-ce que perdre du temps sinon prendre du recul pour mieux analyser ses pratiques et prévoir, anticiper des situations problématiques ? Exemples d'outils à expliciter : les annotations du PE, la méthode de correction (code), le fonctionnement de l'autonomie, des poésies, etc.

Il s'agit aussi de prendre le temps à la fin des cours pour revenir sur ce qui a fonctionné ou non, pouvoir commencer à évaluer mentalement les progrès de chacun ou un élément nouveau.

Pour nos pratiques à venir, nous pensons qu'il faut -pour habituer les élèves à aller vers une classe auto gérée- prendre une première, voire les deux semaines de la rentrée, et se centrer sur la notion d'aide et de coopération.

Pour gagner du temps, il faut apprendre à se connaître. Grâce aux intelligences multiples, le PE améliore sa connaissance de ses propres élèves et les élèves eux-mêmes se connaissent davantage. Des outils sont créés dans ce sens, dont un questionnaire<sup>2</sup> permettant de cibler le profil des intelligences principalement utilisées par l'élève (cf. Annexe 1) : intelligence intra-personnelle, inter-personnelle, verbo-linguistique, logico-mathématique, kinesthésique corporelle, musicale rythmique, visuelle spatiale, naturaliste écologique – ce ne sont qu'une partie des intelligences existantes, il ne s'agit pas d'enfermer les élèves dans un profil rigide mais qu'ils aient une meilleure connaissance de leur fonctionnement métacognitif. Ainsi, tout au long de l'année le PE propose des méthodes de travail adaptées et les élèves apprennent à gérer leurs émotions.

### Réussir, c'est quoi ?

Il me semble important de faire accepter cette notion dès les premières semaines : on n'a

---

<sup>2</sup> Toscani, Pascale. Les neurosciences au cœur de la classe. Chronique Sociale, p.28.

pas tous les mêmes capacités, le même rythme d'apprentissage. Je propose aux élèves d'écrire leur représentation de la réussite : « Réussir, pour moi, c'est... » A partir de là, on fait émerger l'idée que l'on n'a pas les mêmes attentes, les mêmes envies. Je projette l'image des animaux à qui l'on donne la même consigne : grimper à l'arbre. Une image (cf. Annexe 2) que j'affectionne particulièrement pour montrer les inégalités de chacun face à une même tâche. Et c'est à ce moment là que j'apporte cette notion de différence -à laquelle les élèves sont déjà familiers- et arrivent très clairement à intégrer et comprendre. De même pour les amener à mieux se connaître et donc trouver des stratégies efficaces dans les apprentissages, je propose de se pencher sur les fonctionnements nomencaturés par les intelligences multiples. C'est prendre en compte la diversité des élèves, les reconnaître aussi en tant que personne avec un fonctionnement propre et c'est ce que développe J-M Zakhartchouk lorsqu'il dit « ce qui émerge avec notamment les recherches de la psychologie différentielle c'est l'idée que ces différences-là ont une égale dignité et qu'elles peuvent être une richesse pour un groupe.(...) C'est en invitant chaque individu à parler de ses méthodes, de ses préférences, dans la pratique du « dialogue pédagogique » que le formateur parvient à établir son profil pédagogique, base de tout progrès ultérieur. »<sup>3</sup> Pour Jean Berbaum, « la classe devrait être le lieu où, par quelques remarques, les élèves devraient pouvoir se rendre compte du caractère particulier de leur manière de faire. »<sup>4</sup>

Ainsi les élèves doivent prendre le temps de réfléchir grâce à une fiche test (cf. Annexe 1) qui les amène à un résultat qu'il ne faudrait en aucun cas prendre pour une certitude immuable mais qui permet une première piste de réflexion sur par exemple le processus de mémorisation d'un élève dont les résultats le feraient tendre vers un profil kinesthésique qui pourrait en se déplaçant mieux interioriser sa leçon. Cela pourrait tout aussi bien amener un autre élève à chanter sa poésie ou sa leçon d'histoire au lieu de la réécrire ou la réciter. Ainsi comme l'écrit Howard Gardner dans la revue *Pour la science* N°254, de décembre 1998, « La théorie des intelligences multiples reconnaît deux principes : d'une part, les êtres humains possèdent toutes ces formes d'intelligence ; d'autre part, de même que nous sommes tous très différents, avec une personnalité et un tempérament uniques, nous avons chacun un

<sup>3</sup> Zakhartchouk, Jean-Michel. Au risque de la pédagogie différenciée. INRP, collection "Enseignants et chercheurs", N° 396 de septembre 2001.

<sup>4</sup> Berbaum, Jean. Développer la capacité d'apprendre, ESF, Paris, 1991.



profil spécifique d'intelligence. »

Des exemples précis : pour les élèves kinesthésiques, nous avons une plus grande tolérance vis-à-vis d'élèves qui ont besoin d'être debout ou de se balancer, d'avoir un rythme corporel pour apprendre. Pour la plupart des activités, nous projetons des images, nous lisons, disons, nous manipulons (les bouliers en mathématiques, les emboîtements, etc.).

Ces idées sont à développer et à oser. Pourtant, le cadre administratif ne permet pas de sortir de la classe sans adulte pour expérimenter la notion, pour vérifier par ses propres moyens. Exemple : utiliser la cour pour aborder les unités de longueur pour les élèves plus visuels.

Claire :

*« Dans une séance de vocabulaire, les élèves ont pu aller en salle de motricité pour comprendre la notion de famille de mots. Ils devaient se regrouper en fonction des différentes familles. »*

#### La ritualisation :

L'installation de nombreux rituels permet de gérer le temps efficacement et de créer des repères très importants pour les élèves : rituel du matin, question box, jogging d'écriture, menu du jour, dictée autogérée, temps calme, etc.

Installer de nombreux rituels permet au PE de se dégager du temps. C'est ce que l'on appelle la « pause café » en classe. Il ne s'agit pas de prendre réellement un café mais de s'installer dans la classe ou à son bureau pour être observateur de sa classe : on apprend à les connaître, on régule les comportements, on observe les difficultés, etc. De plus, l'autogestion des élèves diminue le rapport dominé/dominant qui parfois caractérise certaines classes.

#### L'emploi du temps pour la gestion de l'autonomie

Témoignage d'Adriane :

*« Dès le début de l'année, j'ai eu besoin de dégager du temps pour palier les difficultés que rencontrait chacun. Or, avec une classe CE2-CM1-CM2 dont une élève déficiente (niveau CP-CE1) et une autre élève en grande difficulté (future orientation SEGPA), je me trouvais dans une impasse. J'ai donc décidé de mettre en place 30 minutes d'autonomie imposée à mon*

*emploi du temps (le vendredi de 11h30 à 12h). Ainsi, je suis disponible pour les élèves ayant besoin de remédiation. Je crée des groupes de besoin ou demande de refaire une activité en individuel. Puisque ce temps se situe le vendredi, j'ai eu le temps d'analyser les difficultés de certains et je peux donc leur proposer de retracer des segments, de travailler sur la décomposition de nombres, de travailler l'implicite et la logique, etc. C'est un temps très précieux pour moi car il me permet de personnaliser les apprentissages. Ceux qui n'ont pas besoin de remédiation ont du travail en autonomie. Ce travail en autonomie est déterminé par un tableau de priorités (corrections de cahiers, temps de poésie, classeur d'autonomie, jeux en autonomie, lecture, etc.) qui varie chaque jour en fonction de mon organisation. »*

Témoignage de Claire :

*« Je pense que la ritualisation est importante pour une meilleure prise de repères : question box, rituel du matin en anglais... Mais concernant mon peu d'expérience dans un emploi du temps d'un multi-niveau, je tâtonne encore pour caser la gestion des groupes en autonomie, ce qui m'amène à modifier dans la journée la place de certaines matières. J'ai besoin de plus d'expérience je pense pour un meilleur maniement de l'emploi du temps. Cela permettrait de mieux structurer les journées, même si je pense que les élèves sont modifiables et que l'affichage du programme du jour leur permet de se repérer. »*

*« Depuis quelque temps, j'ai créé une banque de jeux d'autonomie en anglais (memorys et jeux de sept familles), en français (des dominos, jeux de cartes), en mathématiques (loto des heures, jeux des figures (cf. Capmaths)), cela permet une réexplication entre pairs et un bon investissement et une motivation accrue des élèves dans ces activités ludiques. Tous ces jeux ont été préalablement expliqués en classe entière. »*

Analyse de ce témoignage :

Mais j'avoue avoir eu des scrupules à accepter de laisser des élèves en coin autonomie malgré cette validation du travail effectué. Cette sensation d'inconfort a soulevé une question intéressante :

En quoi le ludique pourrait-il nuire à l'apprentissage des élèves ? Le ludique peut-il être évalué ? Comment ? A quel moment ? Nous essayerons de répondre à ces questions dans

notre dernière partie.

Un des principes clés de la gestion du temps en classe est évidemment de respecter le temps d'activités et le temps de récré : ne pas déborder ni dans un cas, ni dans l'autre.

Outil possible pour économiser du temps en classe dans toutes les phases d'institutionnalisation :

- construire un aide-mémoire à remplir (ne pas avoir de règles à recopier en entier) mais compléter des règles.
- se constituer un stock d'affichage en cas de besoin des élèves vers lesquels ils n'iront que lorsqu'ils en éprouveront la nécessité (affichages en anglais : la liste des animaux, fruits, famille, sport, métiers pour le rituel de la question box, par exemple).

La mise en place de l'autonomie et l'autogestion des élèves est un gain de temps et peut nous permettre ainsi de prendre davantage de recul et d'observer la progression des apprentissages pour la majorité des élèves de notre classe. C'est une idée paradoxale de perdre du temps pour gagner en efficacité, ainsi selon Jean-Jacques Rousseau : « *L'important dans l'éducation, ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre.* »<sup>5</sup>

Dans une deuxième partie, nous traiterons de la gestion de l'espace, indissociable de la gestion du temps si l'on veut en gagner.

L'espace de la classe a une place importante dans le déroulement d'une journée d'école. En effet, on effectue de nombreux trajets au tableau, entre les tables des élèves, vers les outils de la classe ou bien vers son bureau. L'épuisement ou la fatigue se feront sentir plus rapidement si les allers-retours sont incessants, si les outils ne sont pas à leur place, si les élèves ne sont pas en position pour copier ce qui est écrit au tableau (ils le feront savoir et l'agitation s'installera plus rapidement), par exemple. Dans quel autre but faut-il prendre le temps de penser à l'aménagement de sa classe ?

---

<sup>5</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Emile, ou de l'éducation*, livre troisième. GF Flammarion, Paris, 1762.

Sortir de l'espace classique signifie pour nous aérer/repenser/épurer la classe afin d'éviter un rapport dominant/dominé que les élèves pourraient « subir » ou sentir dans une classe plus traditionnelle. En effet, l'espace de la classe contribue à installer un climat serein dès lors que les élèves sentent qu'ils y ont une place qui a été réfléchie au profit des apprentissages et de leur bien-être.

C'est pour cela qu'on se doit de penser à la position des élèves, à la position du PE, à la position du ou des tableaux sur les murs de la classe, à la position des bureaux celui des élèves et du PE, des étagères, etc. Evidemment dans une classe réduite, on sera vite limité dans ses choix mais il est toujours possible de trouver des aménagements. Voici quelques pistes qui nous permettront de repenser notre espace classe.

Tout d'abord, l'important est d'effacer nos représentations d'une classe classique : bureau devant le tableau, les élèves en rang d'oignons, professeur au tableau systématiquement, etc. Il faut sortir de l'espace classique, qui ne laisse place qu'à des cours magistraux en grande partie, et se permettre de penser différemment la classe. Pourquoi ne pas favoriser les cours magistraux comme seul mode d'enseignement ? Les cours magistraux ne permettent pas d'observer la progression des apprentissages de chaque élève.

*D'après Sylvain Connac : « (...), ces pratiques de la coopération à l'école rompent avec les modèles ordinaires de l'enseignement qui placent un adulte en situation de maîtrise face à des enfants (ou des jeunes) identifiés par leur ignorance dans le domaine spécifié. Permettre aux enfants d'entrer dans des démarches de coopération, c'est les inviter à investir des espaces de liberté et à s'exercer à une forme évoluée de la démocratie prise sous l'angle de la fraternité. »<sup>6</sup>*

Dans la partie suivante, nous favorisons les échanges et la coopération entre les élèves, cela n'est réalisable que si les élèves y sont habitués, savent qu'ils en ont le droit et même le devoir... et si l'espace est aménagé pour ce type de travail.

---

<sup>6</sup> Connac, Sylvain. Apprendre avec les pédagogies coopératives. ESF éditeur, 2013, p.13.

Toujours d'après Sylvain Connac : « *Au sein d'une classe coopérative, les déplacements deviennent possibles et sont même nécessaires, ils constituent l'une des conditions pour permettre l'opérationnalité de la structure de classe. En se déplaçant, les élèves se munissent du matériel dont ils ont besoin, se rendent auprès des postes informatiques, s'assoient à côté d'un camarade qu'ils vont aider ou qu'ils sollicitent, changent de partenaire pour avancer sur un autre projet, rejoignent l'enseignant pour bénéficier de ses explications ou participer à un petit groupe qu'il anime, voire même quittent l'espace de la classe pour rejoindre un autre pôle de travail dans l'école. L'enseignant gagne donc à permettre la circulation des enfants tant au niveau organisationnel que spatial (permis de circulation libre).* »<sup>7</sup>

Nous imaginons notre espace de classe sous un angle différent : quelle est la place de notre bureau ? Où est installé le tableau ? Comment nos élèves sont répartis sur les espaces de travail ?

Notons que nous parlons ici de l'aménagement de classe de cycles 2 et 3 qui diffère d'une classe de cycle 1.

**Notre bureau :**

*« Dans mon imaginaire, le bureau du PE est imposant et fait presque peur, on y est convoqué pour se faire reprendre mais peu pour y travailler. Dans mes souvenirs, l'instituteur y était vissé et ne se déplaçait que très peu entre les élèves. Il avait le contrôle, le pouvoir et cet élément de classe le représentait très fortement. Le bureau était toujours situé entre le tableau et les élèves. » (Adriane)*

Nous nous reconnaissons tous dans certains de ces mots. C'est pour cela qu'en tant que PE nous pouvons changer ce sentiment chez nos élèves. On ne parle pas de perdre le pouvoir mais de lui donner un autre aspect.

Sa place :

---

<sup>7</sup> Ibid., p.72.

Nous éloignons le bureau du tableau, nous le positionnons **dans le fond ou sur le côté de votre classe**. Que se passera-t-il ? Depuis leur table, les élèves ne nous auront plus systématiquement dans leur champ de vision. Moins systématiquement ils nous imagineront devant ce tableau et nous y associeront. Ainsi, ils auront un accès plus régulier au tableau. Notre bureau ne sera plus un obstacle.

En étant plus éloigné, nous ferons moins front aux élèves. La relation ne sera plus frontale mais nous devons trouver un autre angle pour communiquer avec eux. Nous en parlerons plus loin dans cette partie.

#### Son utilisation :

Nous n'hésitons pas à utiliser notre bureau comme un **espace de travail** : pour de la remédiation auprès d'un élève, pour communiquer discrètement avec un élève sur son comportement ou son travail, pour y déposer tous nos documents une fois qu'ils ne servent plus, etc.

Nous pensons également notre bureau comme un **poste d'observation de notre classe**. Grâce aux différentes techniques de travail proposées dans cet écrit, nous aurons davantage de temps pour observer notre classe au travail. Depuis cet espace qu'est notre bureau, nous pourrions visualiser les différentes manières de travailler de nos élèves, leurs comportements également. Et cela sera plus évident si notre bureau n'est pas en face d'eux, s'ils l'oublient un peu.

#### **Le tableau :**

Un ou plusieurs tableaux dans notre classe : tableau au mur, TBI, tableau mobile ou paperboard. Où les placer ? Comment les utiliser ?

#### Sa place et son utilisation :

Souvent, le tableau au mur est d'ors et déjà accroché ou fixé à notre arrivée dans la classe. On ne peut donc pas choisir sa place, elle nous est imposée. C'est souvent à partir de cet élément central que tout le reste va se placer. Pourtant, il ne faut pas hésiter dès que cela est possible de rajouter des volets à notre tableau pour obtenir un plus grand espace de prise de notes et d'affichages.

Témoignage d'Adriane :

*Au début de l'année, j'avais une très mauvaise gestion du tableau. C'était exclusivement moi qui l'utilisais. Je ne l'effaçais pas régulièrement. J'y écrivais très peu. Je n'invitais pas les élèves à y écrire assez régulièrement (pendant les phases de recherches ou d'entraînements, de vérifications ou d'institutionnalisations), je n'effaçais pas ce qui venait d'être vu avant de passer à un nouveau domaine (pour permettre à la trace écrite précédente d'être notée, puis seulement permettre aux élèves de passer à autre chose). Dorénavant, je change d'attitude et cela me demande une grande concentration en classe pendant les activités pour m'imposer un rythme, une organisation (pensée au préalable à la maison) et une grande adaptation de ma posture qui structurent davantage le travail des élèves.*

Les élèves vont se situer par rapport à cet outil mais il ne faut pas hésiter à utiliser davantage de supports dès que cela est disponible dans notre classe : TBI, un tableau mobile ou le paperboard. Ces derniers ne sont pas à disposer à côté du tableau principal mais plutôt à orienter dans un autre espace de la classe pour qu'ils soient toujours à disposition et que le PE et les élèves s'y réfèrent très régulièrement. Pour la création d'une trace écrite par exemple, le paperboard est un support pertinent qui sert tout au long de l'année.

***Les tables/bureaux des élèves :***

Sommes-nous pour l'immobilité des élèves ?

Afin de favoriser la coopération et de permettre la différenciation, nous adoptons dans nos classes une configuration en îlots. La classe en îlots est peut-être synonyme pour certains de conversations incessantes, de bruits et de bazar. Or, dans nos classes, les îlots sont pensés de façon à travailler rapidement en groupe. Cette organisation favorise la coopération, aide à la gestion du groupe et permet la différenciation.

Témoignage de Claire :

*« Pour le second groupe avec lequel je travaillais, j'avais l'impression de perdre de l'énergie, me sentant inefficace à force de réexpliquer les mêmes notions, de reprendre les consignes*

*pour chacun. En effet, la gestion de l'espace dans la classe (positions frontales des tables par blocs de 3) ne me permettait pas de m'adresser aux groupes et de déléguer la reprise des consignes.*

*J'ai donc décidé, à la fin du premier trimestre, de former des îlots pour les 2 niveaux (gardant tout de même un regroupement spatial CE1-CE2). Le bureau fut définitivement repoussé, ce point de repère «magistral» n'étant plus porteur de sens. Le professeur officiant en fonction des objectifs des activités (mise en commun, évaluation des groupes, régulation...). A la vue des îlots, mes collègues ont vivement réagi, les îlots signifiant bavardages intempestifs, déconcentration, désorganisation... «Tous les stagiaires font ça au début, ils en reviennent vite ! » Je pense certes qu'un placement arbitraire peut mener à ces écueils. Ce n'est qu'après une réflexion sur la place de l'élève dans le groupe, ses besoins, ses capacités, les modalités de travail, que l'on peut instaurer un climat propice au bon déroulement des activités. Le tutorat peut enfin se mettre en place car grâce à des évaluations diagnostiques de début d'année nous pouvons vérifier les acquis et les aides que certains élèves peuvent apporter à leurs camarades. Cela ne veut pas dire figer chacun dans un rôle puisque progressivement nous pouvons constater que parfois les rôles s'inversent sur d'autres compétences. De même la confrontation des résultats et une correction commune peuvent amener certains élèves à changer de stratégies ou mieux comprendre certaines notions. »*

Dans nos classes, nous facilitons le travail de groupe grâce à des changements de place rapides et très réguliers. Il faut apprendre à changer de place rapidement et sans trop de bruit pour une nouvelle activité.

Témoignage d'Adriane :

Lors d'un des stages d'observation proposé cette année, la PEMF observée -Claire Genetier- disait : « *Je rêve de bureaux sur roulettes pour pouvoir changer les tables de place en 2 secondes et faire de nouveaux groupes tout le temps. Pourquoi ça n'existe pas encore ? Avec des freins évidemment... »*

**Les outils de la classe :**



Nous pensons le professeur des écoles comme un vecteur d'apprentissage, un panneau indicateur, un guide qui indique les outils à utiliser pour mener à bien les tâches demandées. C'est pour cela que l'accessibilité des outils et de l'affichage est très importante.

Les affichages, les outils, les traces écrites collectives sont à conserver dans la classe. Par exemple, sur des cintres installés dans la classe. Ce sont les élèves qui doivent se déplacer et aller chercher les outils eux-mêmes (dictionnaires, affiches, manuels, etc.).

Leurs casiers et les étagères alentours sont également très utiles pour y ranger ces outils. Le savoir et les outils ne doivent pas rester inaccessibles et toutes les techniques qui aident doivent être visibles grâce à un affichage pensé et correctement organisé.

Les élèves doivent avoir le droit de se référer à leurs outils autant qu'ils le souhaitent. L'autonomie est mise en place petit à petit et les élèves deviennent autonomes car ils en ont la permission.

### ***Votre posture physique :***

La posture physique du PE en classe est à penser, notamment pour les entrées dans les activités, ou bien pour favoriser l'observation. Ainsi, il faut repenser sa position géographique dans la classe.

*« Passer d'une pédagogie de l'omnipotence du maître à une pédagogie de la coopération. Dans le même ordre d'idées, l'enseignant pense son retrait. Il accepte de ne plus être au centre de l'animation du groupe. Il réduit sa part d'intervention pour libérer des espaces qui deviendront des terrains d'expérience pour les enfants. En se mettant de côté, il leur permet de faire, et en faisant de se construire. Il intervient si nécessaire et fait profiter les enfants de ses acquis. Une fois ces espaces libérés, des formes d'entraide peuvent apparaître. Elles permettent notamment à des enfants de réaliser certaines tâches enseignantes. En occupant cette posture, ils bénéficient d'une remobilisation, d'une évolution et d'un ancrage de leurs connaissances. »<sup>8</sup>*

---

<sup>8</sup> Ibid., p.71.

Pour conclure, nous remarquons de nombreux changements et la grande mobilité des élèves dans la classe mais nos classes ne sont pas pour autant bruyantes avec tous les élèves debout allant et venant à tout bout de champs en liberté. Les limites strictes sont toujours présentes en classe. Les déplacements ne sont autorisés qu'à certains moments, et notamment si l'on a demandé aux élèves quels sont les outils qu'ils ont à leur disposition pour réaliser le travail. Nous permettons les déplacements des tuteurs par exemple.

En résumé, gérer l'espace c'est :

- déplacer le bureau magistral pour qu'il perde de son « autorité » spatiale,
- pouvoir amener les élèves à une certaine mobilité et donc à savoir s'adapter et changer de point de vue en fonction de sa place,
- faire que l'enseignant devienne ce passeur d'outils, le médiateur.

Il n'y a plus ce rapport frontal dominé/dominant. L'observation peut alors être efficace et l'enseignant voir évoluer chacun. *« L'enseignant, en hôte qui se respecte, prépare l'espace des élèves. Miser sur l'ambiance, l'espace et le temps génère un très haut rendement. »*<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Ibid., p.44.

## Gestion du groupe

Jacqueline Caron écrit, en 2003 :

« Les groupes multi âges placent directement l'enseignant dans un contexte qui l'amène à côtoyer régulièrement les différences, à les percevoir comme source de richesses et qui lui fournit de multiples occasions de développer et d'expérimenter des outils de différenciation.

Elle permet aussi cette gestion de groupes multi âges de développer l'autonomie des élèves puisque l'enseignant n'est pas toujours disponible pour répondre aux besoins de chacun à chaque instant. Les élèves développent de façon naturelle certaines compétences transversales d'ordre personnel, social ou de l'ordre de la communication, grâce à un modèle de gestion de classe centré sur la participation des élèves et sur les interrelations des élèves entre eux.

L'entraide, la collaboration et la coopération entre les élèves sont particulièrement sollicitées. Que ce soit dans le cadre de dyades, de tutorat, de travail d'équipe, les élèves comprennent bien qu'ils ont un rôle important à jouer sur le plan de leurs apprentissages et que l'enseignant n'est plus l'unique ressource de leur classe. »<sup>10</sup>

-Grâce à l'EMC, nous pouvons travailler sur la mise en place du **tutorat et l'aide au travail** de groupe. Mon objectif était de faire réaliser aux élèves les bénéfices des mises en commun et de la mutualisation. Travail tout d'abord individuel en mathématiques (résolution de problèmes) puis mise en commun et la consigne était de noter ce que la mise en commun leur avait apporté. Ils ont donc pu verbaliser sur les résultats. Les élèves ont pu noter sur une affiche les bénéfices qu'ils pouvaient tirer de l'aide. Il en est ressorti qu'aider : ce n'est pas faire à la place, c'est être « gentil », cette notion de gentillesse est revenue à plusieurs reprises sans que soit soulevée en priorité l'idée d'être plus efficace. Comme le dit Sylvain Connac : « Ce que fait le tuteur ou l'expert dans la relation d'aide, c'est occuper une fonction enseignante, qui l'oblige à mobiliser ses connaissances pour les adapter au profil du tuteur. Celui qui enseigne apprend plus que celui qui reçoit. (...) Ces situations tutorielles permettent un apprentissage par la reformulation en amenant l'élève qui aide à revisiter ses

---

<sup>10</sup> Caron, Jacqueline. Apprivoiser les différences, guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles. Les éditions de la Chenelière. 2003.

connaissances, à les réorganiser, à mieux voir l'essentiel. »<sup>11</sup>

Même si je ne l'ai pas mis en place cette année, le brevet de tuteur paraît intéressant à mettre en place. (cf. Annexe 3)

*J'ai, pour ma part, installé un tableau de tuteurs où les élèves se sont inscrits pour être référents dans une matière ou une autre. Ils savent qu'ils peuvent compter sur un camarade pour leur expliquer sans faire appel à moi. (cf. Annexe 4)*

*Adriane*

Concernant la **gestion des conflits** mineurs entre élèves, les messages clairs permettent un assainissement dans les relations. Il s'agit de rendre les élèves autonomes aussi dans la résolution des conflits. Il y a un protocole pré-établi qui permet aux élèves d'avoir un canevas réparateur. Les élèves mettent à distance les émotions qu'ils rencontrent. Un message clair est une petite formulation verbale entre deux personnes en conflit : une victime, qui se reconnaît comme ayant subi une souffrance, et un persécuteur identifié par la victime comme étant la source de ce malaise.

« De manière précise, ce message clair s'énonce ainsi :

1. « Ce que tu m'as fait m'a fait souffrir et je vais te faire un message clair. »
2. « Quand tu... » La victime explique ce qui s'est passé.
3. « Ça m'a... » Elle exprime avec des mots les émotions qu'elle a ressenties.
4. « Est-ce que tu as compris ? » La victime demande au persécuteur si le message était bien clair et, par là même, s'il est d'accord pour ne plus recommencer. »

L'idéal serait de mettre en place les ateliers de formation pour des médiateurs. Il serait intéressant pour cela de proposer aux collègues de l'instituer au sein de l'établissement.

Lors d'une séance d'EMC, j'ai pu montrer une vidéo où une situation de conflit était jouée par des élèves, on y voyait les étapes du message clair. Nous avons fait un exercice similaire en classe puis j'ai distribué la fiche et dès la récréation lorsqu'un conflit s'est déclaré je leur ai demandé de verbaliser selon les étapes vues précédemment. Ils étaient plutôt amusés et surpris. A présent, ils demandent très régulièrement à faire un message clair avec plus de

---

<sup>11</sup> Connac, Sylvain. Apprendre avec les pédagogies coopératives. ESF éditeur, 2013, p.54.

sérieux et lorsqu'il ne suffit pas, je deviens médiatrice. Je fais d'ailleurs toujours en sorte d'être à proximité dans la cour pour apporter une position de témoin du bon déroulement du message. Cela me permet aussi de différer la résolution d'un problème et d'annoncer qu'un message clair sera fait par la suite. Cela peut parfois désamorcer le conflit, l'élève ne souhaitant plus une confrontation. Cet espace de parole permet aux élèves une reconnaissance de leur vécu.

En classe j'ai ouvert deux espaces « privés » pour les messages clairs : le couloir et l'entrée d'un bureau attenant, ce qui m'a permis de réduire le temps de gestion des conflits considérablement. Les élèves viennent me voir pour me dire qu'ils veulent faire un message clair à un camarade.

Pour les élèves qui génèrent trop de gênes ou parasitent le travail des autres, j'ai institué une perte d'autonomie dans les responsabilités : dans les débats notamment, on ne peut pas mener une séance, ni prendre la parole lorsque l'on ne respecte pas la parole de l'autre. Les règles établies lors de l'institutionnalisation du débat sont ici réutilisées.

**-Les marchés des connaissances** : il s'agissait lors d'une après midi de sortie scolaire avant les vacances de Noël de mettre les élèves en situation d'acteurs et de formateurs dans une séance d'arts visuels. Ceux qui souhaitaient animer des ateliers de décoration de la classe pouvaient s'inscrire. Des groupes ont été constitués et plusieurs ateliers ont vu le jour : origami, napperon, sapins... Cela m'a permis d'avoir un temps d'observation pour notamment évaluer des élèves de CE1 sur leur motricité fine, le tracé à la règle de triangles, le découpage droit selon des traits... J'ai pu les questionner sur leurs stratégies et ils ont été aidés par le meneur d'atelier. Les élèves étaient concentrés et motivés, il n'y a pas eu de conflit majeur concernant les rôles des élèves formateurs. Il n'y malheureusement pas eu d'institutionnalisation. Je souhaiterais par la suite mettre en place une fiche de retour sur les apprentissages lors de ces ateliers.

J'avais regroupé des élèves en difficulté avec des élèves que j'avais évalués en tant qu'« experts » (en écriture, lecture, numération...). Le gain de temps pour les réexplications des consignes a été rapidement visible. Le chuchotement a été institué nécessitant tout de même des rappels ponctuels. Le premier retour oral sur cette organisation fut positif : « On

demande moins la maîtresse, on s'aide entre nous... ». Reste à retravailler la notion de l'aide notamment lors de l'EMC et mettre en place des règles claires lors des situations de tutorat.<sup>12</sup> L'idée de savoir expliquer sans faire à la place me semble primordiale.

**-Les ateliers** : c'est une modalité de travail qui permet la différenciation et de mettre en place du tutorat. Il y a plusieurs façons de travailler en atelier :

- on peut envisager de faire des ateliers différents, pluridisciplinaires et tournants auxquels tous les élèves participeront,

- on peut créer des ateliers différents et complémentaires, où les élèves assistent à un seul atelier, dans une seule discipline par exemple.

Dans les deux cas, le travail préparatoire du PE permet de mettre en place des stratégies de coopération, d'autonomie et de tutorat.

*Par exemple, dans ma classe cette année, une élève ne sait pas lire ni encoder (ou très peu), je fais en sorte de la placer dans un groupe où elle retrouvera un binôme qui la prendra en charge et l'accompagnera dans les recherches et l'écriture des réponses. Une autre est en CM1 (d'âge CM2) et a un niveau de CE2, je la place souvent dans le groupe des CE2, ce qui me permet de lui proposer des activités à son niveau de compréhension, puisque les ateliers me permettent de différencier les activités de la séance (sans courir entre les groupes).*

*Adriane*

En effet, les ateliers une fois expliqués et reformulés se déroulent de façon autonome, le PE se consacre à un seul groupe et fait moins de va-et-vient. C'est une modalité de travail intéressante pour ne pas s'épuiser dans une classe très hétérogène.

**Donner son avis :**

Un autre conseil de coopération que j'ai reçu par Claire Genetier, PEMF, lors d'un stage SOPA était de distribuer aux élèves des cartes de couleurs (de taille A6) qui représentent un avis : oui, non, je ne sais pas. Ces cartes leur permettent de donner leur avis quand la question du

---

<sup>12</sup> Connac, Sylvain. Apprendre avec les pédagogies coopératives. ESF éditeur, 2013, p.58.

PE est fermée. Plutôt que d'entendre une salve de oui/non mélangés et de ne pas entendre les « je ne sais pas », ce système permet aux élèves de montrer leur carte. Le PE se rend compte visuellement de la réponse et sait qui ne comprend pas ou ne sait pas de quoi il parle. C'est un système simple à mettre en place qui peut servir de temps en temps pour diminuer le bruit et percevoir l'avis des élèves. Grâce à leurs cartes, leurs « voix » comptent davantage que dans un brouhaha incompréhensible. Je ne l'ai pas appliqué en classe cette année mais je considère que c'est un bon outil de coopération et de communication saine entre les élèves et le PE.

Pour le **travail en ateliers de lecture**, j'avais formé un groupe de petits lecteurs qui travaillait avec moi puis les CE1 et CE2 étaient mélangés avec des moyens et grands lecteurs. Chaque groupe avait des recherches à faire sur des passages plus ou moins longs du livre Les Minuscules de Roald Dahl et des questions plus ou moins complexes. Ils avaient à produire une affiche répondant aux questions et à en rendre compte au groupe classe en un temps défini. Il m'a semblé intéressant aussi de leur demander un retour sur leur coopération grâce à un smiley noté sur l'affiche. Ils ont pu ainsi prendre un temps structurant pour expliquer les difficultés rencontrées ainsi que les points positifs sur ce travail de groupe. J'ai collé sur chaque table une carte sur laquelle était noté un métier en fonction des compétences de chacun, essayant de respecter les grands écrivains, les grands orateurs... Il y avait 4 métiers : orateur, secrétaire, maître du temps et « sonomaître ». Mais il m'a fallu bien préciser que le secrétaire n'était pas le seul à faire les recherches dans le livre... Et que le maître du temps n'avait pas qu'à regarder le temps s'écouler. Pour les CE1 en difficulté, il était clair qu'une seule activité était bien suffisante et qu'une deuxième tâche pouvait venir les parasiter dans leur travail. Le retour sur cette activité mêlant les CE1-CE2 fut plutôt concluant et il m'est venu l'idée de leur faire écrire un conte étiologique à quatre mains, l'hétérogénéité devenant une richesse.

Le **Plan de travail** favorise aussi l'autogestion. Sans l'inscrire sur le papier et le donner sous forme de fiche, je fais pour les CE2 régulièrement des plans de travail sur le tableau qui leur est attribué notant le travail à faire en autonomie (orthographe avec autocorrection, fiches de mathématiques de réinvestissement).

L'autonomie peut aussi prendre la forme d'activités plus ludiques, grâce au coin autonomie : tangrams avec modèles à reproduire, rubik's snake, anticoloriages magiques, bibliothèque de la classe... Nous avons avec ma collègue limité la fréquentation du coin autonomie : les élèves ne peuvent pas être plus de trois à choisir, les déplacements ne dérangent pas les autres et l'activité est silencieuse. Le rangement, s'il est nécessaire, est rapide et lui aussi sans gênes à occasionner. Et bien sûr le travail effectué est validé avant le choix de l'activité. Mais j'avoue avoir eu des scrupules à accepter de laisser des élèves en coin autonomie malgré cette validation du travail effectué. Cette sensation d'inconfort a soulevé une question intéressante :

En quoi le ludique pourrait-il nuire à l'apprentissage des élèves ? Le ludique peut-il être évalué ? Comment ? A quel moment ?

Je n'ai pas encore réellement réfléchi à la mise en place d'évaluation mais en revanche j'ai pu réfléchir à la création de jeux en lien avec les apprentissages : le loto de l'heure, les jeux de cartes des 7 familles en anglais (personnages, animaux...), des memory en anglais sur les couleurs, des dominos des synonymes et antonymes, le jeu des figures pour la reconnaissance des polygones.

Tout comme les ateliers Montessori, il peut être intéressant d'aborder l'évaluation de ces jeux à travers des brevets de réussite. Cette piste est à approfondir pour mes pratiques ultérieures.

Ainsi grâce à la mise en place d'espaces d'apprentissages tels que les ateliers, les marchés de connaissances, le coin autonomie, les élèves sont amenés à se responsabiliser, à gagner en confiance dans leurs propres compétences et consolident ainsi leurs savoirs.



## Philosophie du travail

Cette dernière partie est nécessaire afin d'expliquer dans quel état d'esprit nous effectuons toutes ces démarches. Dans le contexte de notre profession, qu'est-ce qui nous permet de travailler comme cela ?

### L'école :

Au sein de l'école, nous ne sommes pas seules. Une équipe nous entoure et, en tant que « débutantes » nous épaula beaucoup. Il est important de favoriser un partenariat fort avec l'équipe de l'école, car cela représente beaucoup d'aide. L'entraide sert à la résolution de problèmes. Si une question nous taraude, on peut se tourner vers des personnes ressources qui ont de l'expérience et partager nos « soucis ». L'ambiance de travail est importante et si l'on se sent acceptées et encouragées, on est capable de tout et d'oser dans nos classes.

*Je parle ici notamment des changements que l'on apporte à la classe. Par exemple, ma collègue a été réceptive à l'idée de mettre en place des îlots (après quelques doutes). De plus, mes collègues sont toujours présents quand j'ai une question sur les apprentissages, sur le déroulement d'une activité ou les difficultés d'un élève. Je sais que je peux m'appuyer sur eux et vice-versa.*

*Adriane*

### La posture de l'enseignant :

Suite à la visite de la DEA et de mon tuteur, j'ai à nouveau été confrontée à un écueil de mes pratiques : ma posture trop magistrale vis-à-vis des savoirs. J'ai beau mettre en place une gestion de l'espace différenciée, des verbalisations fréquentes, je reste trop dans la détention de la parole empêchant par-là même l'appropriation des savoirs par les élèves. Changer la configuration de la classe ne suffit pas à faire de la pédagogie coopérative.

Si je me réfère à la catégorisation des postures de Dominique Bucheton, ma posture se rapprocherait de celle du « magicien » qui, par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants permet de capter momentanément l'attention des élèves. Il n'y a pas de tissage et

les objets de savoir sont peu nommés. En effet, j'ai lu les trois textes sur lesquels les élèves avaient à travailler, j'aurais pu distribuer la lecture et ainsi leur permettre une activité d'oral. J'ai voulu « gagner du temps » pour me focaliser davantage sur l'explication des consignes mais mon temps de parole était certes trop long.

### **Qu'est-ce que le travail du point de vue de l'enseignant ?**

Si l'enseignant accepte de perdre cette place omnipotente qu'était la sienne dans une classe où le maître est la seule interface au savoir alors que devient sa place et celle de son travail ? Les parents et les personnes extérieures à l'école ont souvent la représentation qu'un enseignant efficace dans son travail est celui qui fait régner un silence religieux dans sa classe. Combien d'enseignants se sont un jour vanté d'avoir une classe dans laquelle il régnait un silence absolu ? L'autoritarisme serait-il alors gage de travail ?

Comme nous l'avons vu lors d'une UE sur la représentation de l'autorité avec Monsieur Le Baleur, il s'agit « d'être l'autorité (autorité légale, statutaire, *potestas*), d'avoir de l'autorité (autorité de l'auteur, *auctor*, qui s'autorise et autorise l'auteur, *augere*) et de faire autorité (autorité de capacité et de compétence). (...) L'autorité s'établit en situation dans un réglage constant et précaire entre ces trois significations. Nous proposons alors cette définition générique : « l'autorité éducative est une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs, met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même ». <sup>13</sup>

De notre point de vue, le travail serait donc principalement un travail d'anticipation, de création d'outils permettant une meilleure prise en compte des différences des élèves, du climat de classe... Il s'agit donc d'accepter de lâcher prise et pour cela mieux préparer les « prises », tel l'alpiniste préparant plusieurs voies avec des prises, sécurisant les risques de décrochage.

---

<sup>13</sup> Robbes, Bruno. Exercer une autorité éducative : principes d'action et dispositifs de formation possibles pour les professeurs. Les Cahiers pédagogiques. 2007.

Finalement, le travail « visible » de l'enseignant n'est qu'une partie infime de l'iceberg. La partie immergée est reflétée par tout le travail préparatoire.

Lors des séances, le professeur devient le passeur d'outils, mais des outils adaptés et diversifiés. Il y a alors moins de tension en classe puisque l'enseignant se défait d'une posture hiérarchique et exclusive et ainsi la responsabilité des apprentissages est partagée et surtout construite par et avec les élèves.

En tant que PE, nous devons accepter de ne pas être parfait, accepter la perte de motivation des élèves et savoir nous remettre en cause. Avoir un regard réflexif sur notre classe est ce qui nous aide à avancer au quotidien. D'ailleurs, un outil peut nous aider à réaliser ce travail.

Un **portfolio** qui permet une pause structurante de notre travail. Cela dégage un espace pour faire un retour sur les apprentissages. Qu'est-ce que perdre du temps sinon prendre du recul pour mieux analyser ses pratiques et prévoir, anticiper des situations problématiques ?

Une mise à distance est nécessaire dans notre profession.

Evidemment, nous devons aussi apprendre à nous mettre des limites et accepter de faire des choix. Ce qui veut dire « ne pas faire » certaines choses. C'est un choix difficile mais nécessaire pour ne pas s'éparpiller.

### **Le débat :**

Un outil de construction des apprentissages qui me semble primordial est l'introduction du débat en classe, un débat à visée philosophique, à vision humaniste mais aussi un débat comme moyen de prise de parole active de l'élève dans une microsociété de la classe.

Suite aux cours d'EMC de Monsieur Blond à l'ESPE, j'ai donc mis en place le débat philosophique dans la classe. Il me semblait intéressant de donner aux élèves un espace de prise de parole, d'aménager un temps et une disposition spatiale pour leur laisser une liberté d'expression régulée. Les CE2 eurent pour mission, lors de la séance de résolution de problèmes, de réfléchir à la meilleure installation à effectuer pour passer d'îlots à un carré. Ensuite, le cadre fut donné par l'affichage de règles (cf. Annexe 5) proposées d'abord par les élèves puis complétées au fil des premiers débats (notamment le fait de ne pas répéter la

même chose qu'un camarade). Chaque prise de parole débute par « Je suis d'accord avec toi, parce que... » ou « Je ne suis pas d'accord avec toi, parce que... », cela a permis une meilleure écoute entre les participants. Pour le premier débat « Pourquoi on ment ? », secrétaires, dessinateurs et président de séance ont pris leurs rôles très au sérieux ; ils savent aussi qu'ils devront rendre compte du débat à la fin de la séance. La notion de « mot philo » ou « mot à débattre » a été rapidement intégrée. Les interactions furent nourries et très intéressantes notamment sur la question de danger, « Peut-on mentir quand on met quelqu'un en danger ? » Le souci fut d'entendre tous les élèves, les CE2 ont eu tendance à accaparer l'espace de la parole, certains CE2 furent plutôt passifs, dans l'attente, voire à montrer des signes d'impatience. Il fallait donc repenser la distribution de la parole : le président devra par la suite privilégier les « petits parleurs ». Je fais maintenant écrire tous les élèves avant le début du débat sur une réponse à donner à une question choisie afin que tous s'investissent dans l'activité. A la fin du débat un retour est prévu afin de constater l'évolution de leur avis. Le débat a-t-il permis de modifier une de leurs représentations sur la notion débattue ?

Une autre activité les impliquant davantage dans la tâche serait de les mettre par groupes de 4 ou 5 pour qu'ils fassent un « pré-débat » ainsi qu'une pause structurante à la fin du débat pour confronter leur avis de départ.

De même, la préparation du débat étant chronophage, j'ai institué un rituel la semaine précédent le débat (qui lui a lieu un mercredi sur deux). Nous travaillons à partir d'un inducteur (album, vidéo, œuvre d'art...) puis nous choisissons les mots à débattre avant de noter toutes les questions en lien. Les élèves ont gagné en qualité d'écoute et le temps du débat est a été réduit à 45 minutes.

J'institue à présent dans chaque séance de découverte, de correction ou de compte rendu d'activité, ce protocole de prise de parole ainsi que les règles du débat (sciences, mathématiques, compréhension de texte...). Je peux même me désinvestir de cette place d'orateur exclusif pour laisser un élève distribuer la parole. Je peux ainsi noter les réponses au tableau ou sur un affichage et reformuler leurs interventions dans le but de faire émerger une forme d'institutionnalisation.

Finalement, il y a une meilleure qualité d'écoute entre pairs et je m'aperçois que je peux leur faire confiance pour qu'ils trouvent eux-mêmes des solutions aux situations problèmes.

L'introduction du débat ritualisé en classe m'a permis de revoir la façon de construire une séance, de pouvoir faciliter les échanges entre élèves et de revoir mon positionnement face aux élèves.

**S'économiser dans la prise de parole :**

Claire : « L'un de mes travers étant l'accapuration de la prise de parole, je suis consciente des efforts à faire pour laisser aux élèves de la place, parler moins pour mieux entendre ce qu'ils ont à proposer. J'avais plus une « posture du magicien. »

On enseigne tel que l'on est, avec notre personnalité, apportant nos doutes, nos richesses et nos convictions. A trop vouloir aider les élèves, en intervenant systématiquement, j'empêchais le temps de la recherche et la mise au travail des élèves lors de certaines activités. Notamment lors de la passation des consignes, je reviens trop souvent sur les modalités. Peur du silence ? De l'échec des élèves ? De ne pas maîtriser les savoirs s'ils trouvaient des réponses auxquelles je n'avais pas pensé ? Ainsi lors d'une séance de géométrie, à peine lancés dans la tâche je revenais une nouvelle fois sur les consignes pensant éviter une nouvelle fois des difficultés quant à la réalisation de cette tâche.

Il me faudra leur faire confiance, leur laisser le temps et les confronter à la tâche complexe, scinder la séance en plusieurs parties pour simplifier les consignes comme cela m'a été suggéré et ne pas trop en dire. Les laisser chercher par eux-mêmes, c'est leur faire confiance quant à leurs ressources. Le fait de trop les guider par des indices empêche toute difficulté, tout déséquilibre cognitif et donc tout apprentissage efficient.

Le lâcher-prise est difficile et la gestion du silence est délicate car elle effraie alors qu'elle peut être fertile. Je laisse davantage de temps de réflexion aux élèves lors d'une question, ainsi l'élève sait que l'on ne passera pas à quelqu'un d'autre immédiatement. J'évite de répéter la question ou la même consigne trop souvent, elle est écrite ou vidéo-projetée ou réexpliquée par un pair lors de l'exercice.

Concernant « l'économie » de la voix, j'encourage fortement le murmure, n'élevant que rarement la voix. Je murmure énormément et leur demande systématiquement de faire cet effort ; il faut constamment réguler mais depuis quelque temps j'ai pu observer une nette amélioration du niveau sonore. Je leur fais aussi le signe de lever la main pour qu'ils puissent prendre la parole, cela sans leur dire. Ils savent aussi qu'appeler le PE ne sera pas efficace. Par conséquent je n'utilise plus le baromètre sonore (cf. Annexe 6) puisque je fais moi-même la régulation, les élèves d'ailleurs commencent aussi à se réguler tout seuls.

Une communication non-verbale est aussi efficace pour réguler les comportements. Les codes gestuels me sont propres : « retourne-toi », « c'est bien, continue », « tu peux récupérer ton stylo tombé », « reconcentre-toi », « regarde »... Prendre le temps de s'arrêter pour récupérer l'attention de tous. Le regard aussi me semble important et implicitement porteur de sens pour l'élève : froncer les sourcils ou regarder avec insistance permettent aussi de ne pas venir parasiter les séances.

J'avais pu, lors de mon stage d'observation, apprécier le niveau sonore d'une classe de CM1-CM2 en REP, le PE exigeant constamment le chuchotement et une écoute de qualité entre élèves. Cela m'avait confortée dans l'idée d'exiger en classe le chuchotement.

### **Changer son point de vue :**

Au début de l'année, j'ai installé un baromètre sonore classique (cf. Annexe 6). Il est codé comme ceci :

- Vert : « Vous travaillez dans le silence » ;
- Jaune : « Vous échangez entre pairs » ;
- Orange : « Cela devient trop bruyant » ;
- Rouge : « On ne peut plus travailler dans ce bruit. »

C'est sur les conseils d'Olivier Blond, formateur à l'ESPE, et en observant la non-utilisation voire l'abandon de ce baromètre que j'ai décidé de changer de méthode. Je dois maintenant mettre en place un baromètre sonore permissif et non plus punitif. « Vous allez travailler dans le vert, vous allez travailler dans... » Cela correspond à une attitude à adopter pour l'activité proposée, et non plus une dégradation du calme que je punis. Encore une fois, je les responsabilise.

De même, Sylvain Connac préconise le code des sons qui peut être aussi un moyen de réguler le flux sonore de la classe mais aussi de l'expliquer comme nécessité. « Lorsqu'en tant qu'enseignant, j'insiste pour qu'un enfant parle moins fort parce qu'on est en code orange, il entend que la classe a besoin de calme pour fonctionner et pas que je nie sa parole. »<sup>14</sup> (cf. Annexe 7)

Changer son point de vue, c'est devenir permissif plutôt que punitif. Ce n'est pas en faisant régner un climat de méfiance que la confiance s'installera. C'est en responsabilisant les élèves dans leurs actes qu'ils grandiront.

Nous développons également une réflexion autour d'un autre point important de notre profession : **l'évaluation**.

Notre idée est de ne pas imposer systématiquement des évaluations ou des bilans aux élèves. Un outil nous permet de remplacer ce passage obligatoire, il s'agit de l'évaluation par observation. En effet, il est plus facile grâce au temps dégagé et aux modalités de travail proposées - notamment les ateliers - d'évaluer les élèves par petits groupes, en observant leurs stratégies d'aboutissement de la tâche et la compréhension qu'ils ont de l'apprentissage. Cette méthode permet également de moins « stresser » les élèves qui ont souvent de l'appréhension lors des bilans.

*« Personnellement, j'ai essayé de le faire en classe lors d'ateliers et c'est un gain de temps très utile. Les élèves savaient que j'allais les observer et les évaluer mais ils n'ont pas stressé, m'ont demandé de l'aide si nécessaire et ont, pour la plupart, réussi. C'était très simple de créer un groupe de remédiation par la suite, et pas de copie à corriger ! Je pense continuer à utiliser ce système régulièrement. »*

Adriane

### **Que veut dire « faire le programme ? » :**

Tout notre travail est régi par les programmes de l'Education Nationale. Ces programmes ont souvent une image négative. Il est de notre devoir de les « terminer ». On entend souvent

---

<sup>14</sup> Connac, Sylvain. Apprendre avec les pédagogies coopératives. ESF éditeur, 2013, p.88.

« je n'avance pas dans le programme », « je ne bouclerai pas le programme », « j'ai fini le programme », etc. Quelle lecture devons-nous en avoir pour que cette vision négative se transforme en un outil sur lequel s'appuyer sans en avoir peur ?

Dans les écoles, on a déjà commencé à répondre à cette problématique par le travail en objectifs de cycles et non pas de niveaux, à l'aide de programmation spiralaire<sup>15</sup> notamment. Cela permet d'alléger son année, de travailler au niveau des élèves mais de leur montrer un objectif de cycle à atteindre et, enfin, de donner le temps aux élèves d'atteindre cet objectif.

Voici notre état d'esprit et notre manière de penser notre métier. Nous pensons que c'est en grande partie grâce à ces réflexions et ces façons de concevoir notre profession que nous réussissons à terminer nos années scolaires sans nous épuiser.

---

<sup>15</sup> Site internet de Charivari : <http://www.charivarialecole.fr/des-programmations-spiralaires-pour-le-cycle-iii-a3645420>



## Conclusions

Ayant fait l'expérience de plusieurs années d'enseignement dans le second degré, j'ai été confrontée pendant longtemps à une pratique quasiment exclusive en frontal. J'ai parfois fait partie d'équipes pédagogiques souvent peu impliquées tant dans la progression des apprentissages que dans la prise en compte de l'élève en tant qu'individu. Certains se focalisent sur ses contenus disciplinaires et sur l'assise d'un autoritarisme reconnu et craint. Ce climat scolaire se traduisant par un sentiment de colère, depuis peu, j'ai changé mes pratiques, osant bouger les tables, responsabiliser les élèves par l'attribution de métiers, encourageant le travail en groupes, favorisant les porte folios pour les productions d'écrits. J'ai commencé à mettre en place des espaces de paroles comme le « Quoi de neuf » ou les « 3 mn », permettant ainsi un meilleur climat de classe.

J'ai voulu, en demandant ce détachement, travailler dans la continuité, me confronter à des pratiques pluridisciplinaires afin d'assurer une certaine cohérence dans mes enseignements. De même je souhaitais avoir une meilleure connaissance des élèves et installer des outils de régulation des conflits plus efficaces.

Cette année de formation dans le premier degré m'a confortée dans l'idée que la différenciation au sein d'une classe entière était possible et même vitale. Elle m'a permis de réfléchir à la mise en place d'outils pour l'autonomie afin de travailler la remédiation auprès des élèves les plus en difficulté.

Avoir eu à gérer un double niveau m'a fait réfléchir sur mes pratiques antérieures. Même si je peine encore à mettre en place des tâches complexes ou des situations problèmes, j'ai l'impression d'avoir à présent de véritables outils qu'il me faudra bien entendu travailler et apprivoiser davantage tel le débat en classe, les jeux coopératifs ou encore les travaux en autonomie.

Il me semble primordial d'ouvrir des espaces de paroles au collège, des lieux de confrontation de la pensée, de prise de décisions pour des projets à mener à bien.

C'est pour moi un acte militant que d'amener les élèves à prendre conscience de leur pouvoir en tant que citoyen et que ces lieux d'échanges sont une forme de démocratie. L'objectif

serait qu'ils s'emparent de cette parole réfléchie et régulée pour devenir des citoyens critiques et acteurs de leurs propres choix ; qu'ils puissent agir à leur niveau parce que leur parole a un poids.

Comme le dit Michel Tozzi : « On peut se demander si la pédagogie coopérative n'est pas plus cohérente aujourd'hui avec les finalités d'une école qui se veut démocratique, confrontée au défi d'une égalité des chances encore formelle et aux limites d'un individualisme désocialisateur. »<sup>16</sup>

Claire Martel

.....

---

<sup>16</sup> Ibid., Introduction de Michel Tozzi, p.12.

Grâce à nos expériences précédentes, notre travail de réflexion, aux échanges au sein de l'ESPE, aux conseils des visiteurs dans nos classes et à notre envie, nous avons changé notre manière de travailler. Je ne peux plus me permettre de dire que je n'ai pas le temps de retravailler une notion avec un élève, et je suis fière de cela. Je réussis de plus en plus à jouer de l'hétérogénéité de ma classe pour avancer dans les apprentissages. L'épuisement n'est plus systématique comme à la première période de cette année de stage.

J'ai remis en question la place du magistral dans ma classe et il n'y en a que très peu. J'apprécie de voir mes élèves construire leurs savoirs et atteindre les objectifs fixés. J'apprécie aussi de leur proposer des choses « différentes », je les aperçois déstabilisés puis à l'aise dans une nouvelle manière d'apprendre. Une des clés du lâcher-prise est la confiance : avoir confiance en moi et faire confiance aux élèves. Enfin, un des facteurs importants est de responsabiliser les élèves pour qu'ils agissent pour eux-mêmes et grâce à eux, en tant que personne et en tant que collectif.

Les outils exposés tout au long de notre écrit nous ont fait mûrir et, même si nous ne les exploitons pas tous, nous les connaissons, ils sont à notre portée et nous aideront à avancer. Pour ma part, il me reste beaucoup de travail à accomplir tant dans la gestion de classe, dans la préparation de mes journées que dans la rigueur de mon travail. Mais je le ferai sereinement, ayant découvert de multiples techniques pour gérer les classes les plus hétérogènes.

Adriane Lépine

## Annexes

Annexe 1 : le test pour apprendre à se connaître (extrait du livret d'exercices élèves *Les neurosciences au cœur de la classe* de Pascale Toscani, ed. Chronique Sociale, 2014)

Annexe 2 : une image montrant les inégalités face à une tâche, utilisée par Claire (<http://lewebpedagogique.com/ostiane/tag/evaluation/>)

Annexe 3 : le brevet de tuteur de Sylvain Connac (Connac, Sylvain. *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. ESF éditeur, 2013, p.58)

Annexe 4 : le tableau de tuteurs de la classe d'Adriane

Annexe 5 : les règles du débat d'Olivier Blond

Annexe 6 : le baromètre sonore de Lutin Bazar (<http://lutinbazar.fr/gestion-du-bruit/>)

Annexe 7 : le code des sons de Sylvain Connac (Connac, Sylvain. *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. ESF éditeur, 2013, p.88)

Annexe 1

28

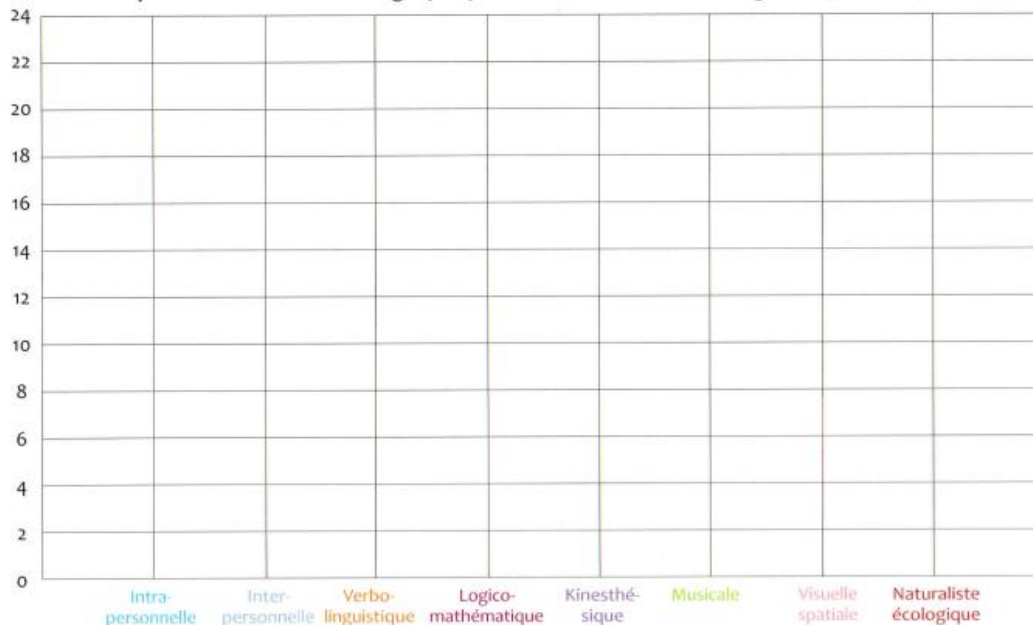
**Les intelligences multiples**

Grille des résultats de  
**MON PROFIL DES INTELLIGENCES MULTIPLES**

Consignes : Transcris tes résultats dans le tableau ci-dessous. Pour chaque numéro d'énoncé, inscris le chiffre que tu as surligné puis additionne le total des points en bas de chaque colonne, pour chaque intelligence ; lorsque tu auras terminé, tu obtiendras une illustration de tes intelligences aujourd'hui.

| Intra-personnelle |              | Inter-personnelle |              | Verbo-linguistique |              | Logico-mathématique |              | Kinesthésique Corporelle |              | Musicale Rythmique |              | Visuelle Spatiale |              | Naturaliste Écologique |              |
|-------------------|--------------|-------------------|--------------|--------------------|--------------|---------------------|--------------|--------------------------|--------------|--------------------|--------------|-------------------|--------------|------------------------|--------------|
| Énoncé n°         | Points 1-2-3 | Énoncé n°         | Points 1-2-3 | Énoncé n°          | Points 1-2-3 | Énoncé n°           | Points 1-2-3 | Énoncé n°                | Points 1-2-3 | Énoncé n°          | Points 1-2-3 | Énoncé n°         | Points 1-2-3 | Énoncé n°              | Points 1-2-3 |
| 3                 |              | 2                 |              | 5                  |              | 7                   |              | 16                       |              | 4                  |              | 9                 |              | 1                      |              |
| 8                 |              | 10                |              | 12                 |              | 14                  |              | 20                       |              | 6                  |              | 11                |              | 15                     |              |
| 25                |              | 18                |              | 19                 |              | 21                  |              | 24                       |              | 22                 |              | 13                |              | 17                     |              |
| 36                |              | 23                |              | 28                 |              | 35                  |              | 37                       |              | 27                 |              | 30                |              | 26                     |              |
| 38                |              | 34                |              | 32                 |              | 39                  |              | 42                       |              | 29                 |              | 41                |              | 31                     |              |
| 46                |              | 45                |              | 48                 |              | 44                  |              | 47                       |              | 40                 |              | 43                |              | 33                     |              |
| 56                |              | 55                |              | 54                 |              | 50                  |              | 52                       |              | 51                 |              | 49                |              | 53                     |              |
| Total :           |              | Total :           |              | Total :            |              | Total :             |              | Total :                  |              | Total :            |              | Total :           |              | Total :                |              |

Reporte tes résultats sur le graphique ci-dessous et trace une ligne de point en point



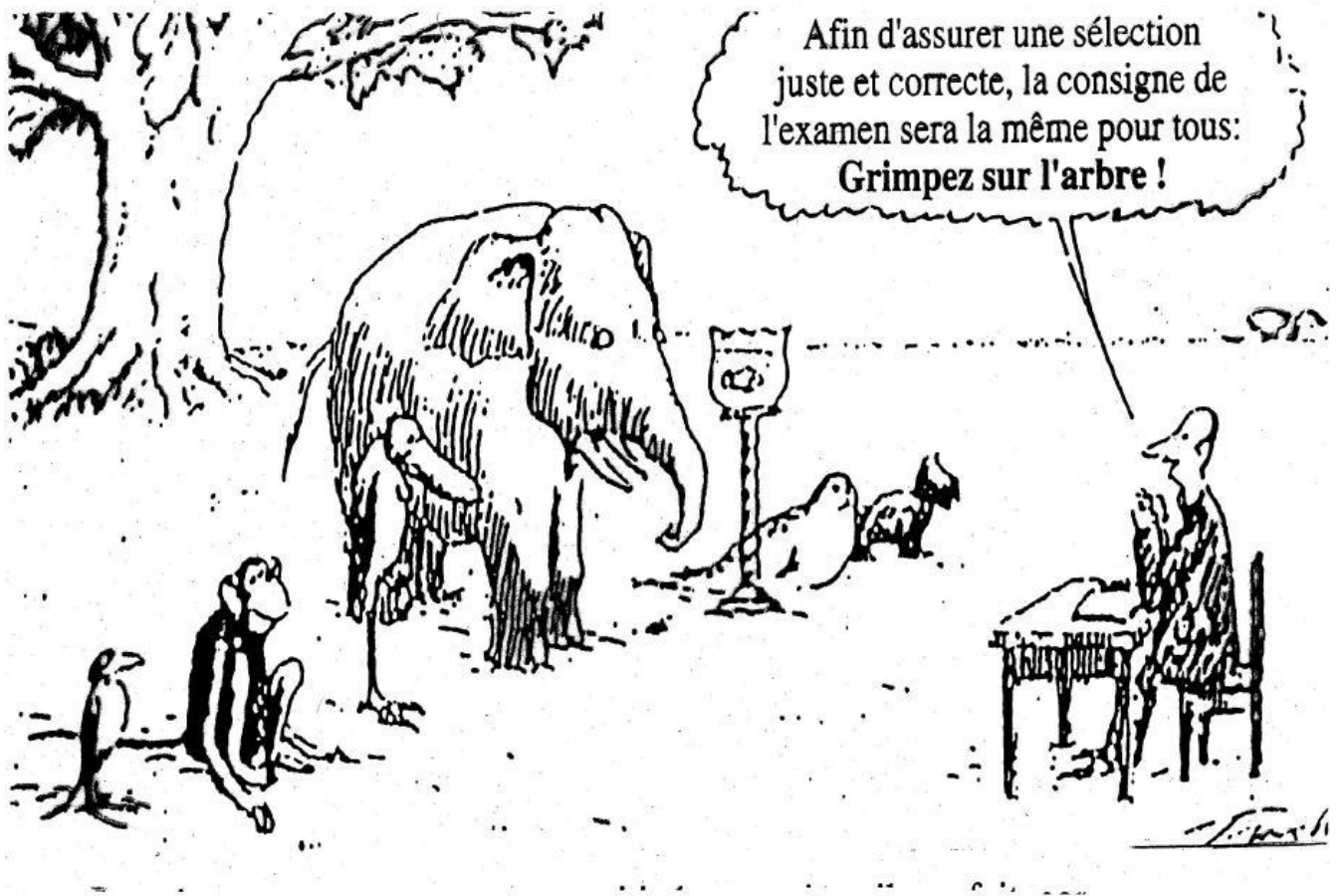
Aujourd'hui, mes deux ou trois intelligences dominantes, qui recueillent les résultats les plus élevés, sont :

.....

Ces intelligences orientent mes choix, mes actions, mes préférences.

29 Les intelligences *intrapersonnelles* et *interpersonnelles* indiquent mes attitudes et mes réactions en société, mon besoin et ma préférence d'être seul(e) ou en groupe.

Annexe 2



Annexe 3

Exemple de fiche de tuteur

**FICHE DE TUTEUR/TUTRICE<sup>8</sup>**

De ..... Date: .....

Je suis tuteur/tutrice. Cela veut dire que je m'engage à aider mon voisin ou ma voisine lorsqu'il ou elle en a besoin. Voici les règles du tutorat.

- J'ai réussi mon brevet de tuteur.
- Je donne plus d'importance à mon travail qu'à mon rôle de tuteur. Si être tuteur me demande trop d'efforts ou m'empêche de travailler, je demande à ne plus l'être.
- Mon rôle est de donner des petits coups de pouce à l'autre pour l'aider à démarrer.
- Je ne donne jamais les réponses au camarade que j'aide. Je lui explique comment je fais, je lui montre des exemples, lui donne des astuces pour qu'il puisse trouver la solution.
- Je guide l'autre sans faire à sa place: je dois sentir qu'il travaille seul, sans se reposer sur moi.
- Petit à petit, l'autre doit avoir de moins en moins besoin de moi: cela veut dire que le tutorat est une réussite pour tous les deux.
- Je ne me moque jamais du travail de l'autre.
- Lorsque je l'aide, nous chuchotons pour ne pas déranger la classe.
- Je parle régulièrement de mes réussites ou de mes difficultés avec mon enseignant.

Je m'engage à être tuteur et à respecter les règles du tutorat.

Ma signature Signature de l'enseignant

Annexe 4

Si j'ai besoin d'aide, je peux demander à un tuteur de m'aider.

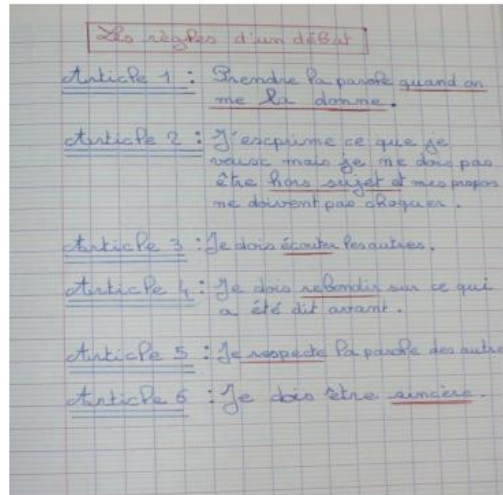
| Si j'ai besoin d'aide en : | Et en particulier, en : | Je vais voir : |
|----------------------------|-------------------------|----------------|
| Français                   | Conjugaison             |                |
|                            | Vocabulaire             |                |
|                            | Grammaire               |                |
|                            | Orthographe             |                |
|                            | Littérature             |                |
| Mathématiques              | Géométrie               |                |
|                            | Mesures                 |                |
|                            | Calculs                 |                |
| Sciences et technologie    |                         |                |
| Histoire-Géographie        | Histoire                |                |
|                            | Géographie              |                |
| Arts visuels               |                         |                |
| EPS                        |                         |                |
| E.M.C                      |                         |                |
|                            |                         |                |
|                            |                         |                |



Annexe 5

## Les règles du débat...

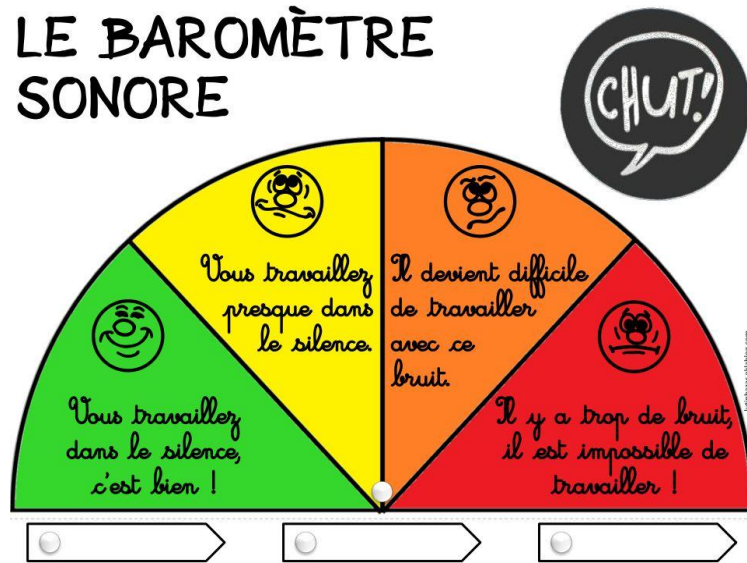
- art. 1 : Seuls les **participants** peuvent débattre.
- art. 2 : Attendre que le président **donne la parole** après avoir levé le doigt.
- art. 3 : **Respecter** la parole des autres.
- art. 4 : Etre **sincère**. Avoir le droit de se tromper...
- art. 5 : **Rebondir** sur les idées des autres tout en restant sur la question donnée.
- art. 6 : Ne pas **répéter** ce qui a déjà été dit.
- art. 7 : Essayer de **participer**.
- art. 8 : Le président doit penser à donner la parole au **reformulateur**.



Règles élaborées collectivement lors des premières séances

Annexe 6

# LE BAROMÈTRE SONORE



Annexe 7

| CODE COULEURS |   |
|---------------|---|
| ROUGE         | CODE ROUGE<br>Je ne parle pas                   |
| ORANGE        | CODE ORANGE<br>Je chuchote                      |
| VERT          | CODE VERT<br>Je parle normalement               |
| BLANC         | CODE BLANC<br>Je demande la parole au président |

Code des sons

**Résumé :**

Cet écrit réflexif vous donnera quelques pistes permettant au PE de s'économiser. Vous y trouverez des témoignages de pratiques de classe, des conseils de formateurs autour de la pédagogie de la coopération. Au cours de cette année, dans nos classes, nous avons été amenées à réfléchir sur notre positionnement d'enseignantes, la gestion de l'espace, du temps et des groupes afin d'amener les élèves vers l'autonomie.

**Mots-clés :**

Autonomie – différenciation – pédagogie de la coopération – posture de l'enseignant