



HAL
open science

Les modalités d'apprentissage dans une classe de triple niveaux en maternelle

Valentine Gressel, Federica Visani

► **To cite this version:**

Valentine Gressel, Federica Visani. Les modalités d'apprentissage dans une classe de triple niveaux en maternelle. Education. 2019. dumas-02278702

HAL Id: dumas-02278702

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02278702>

Submitted on 4 Sep 2019

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.

Année universitaire 2018-2019

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

**LES MODALITÉS D'APPRENTISSAGE
DANS UNE CLASSE DE TRIPLE
NIVEAUX EN MATERNELLE**

Présenté par : Valentine GRESSEL

Rédigé en collaboration avec Federica VISANI

Encadré par : Barbara ARROYO

Mots Clefs : Triple niveaux, autonomie, coopération, tutorat, posture de l'enseignant

INTRODUCTION	3
I. AUTONOMISATION DES ELEVES ET INDIVIDUALISATION DU TRAVAIL	8
1. Mise en place d'ateliers autonomes	9
1. 1 Mise en pratique des activités individuelles	9
1. 2 Des activités satisfaisantes pour répondre aux besoins des élèves	10
1. 3 Des temps dédiés aux activités individuelles	11
2. Individualisation des échanges entre enseignant et élèves	11
2.1 Des rapports privilégiés afin de valoriser les efforts	12
2. 2 La zone proximale de développement	13
2. 3 Dialoguer avec la famille de chacun	14
3. Rendre l'élève acteur de ses apprentissages	14
3. 1 Offrir les moyens de chercher et trouver seul	15
3. 2 La place de l'erreur et le rapport au jugement de l'adulte	16
3. 3 Envisager un mode d'évaluation positif	17
II. TRAVAILLER ENSEMBLE, LES UNS AVEC LES AUTRES	18
1. Un emploi du temps adapté	19
2. Le tutorat	21
2.1 L'autonomie comportementale	23
2.2 L'autonomie des apprentissages	24
3. Constituer des groupes de travail adaptés	25
3.1 Des groupes par niveaux	26
3.2 Des groupes hétérogènes	26
3.3 Des groupes mixtes	27
III. VIVRE ENSEMBLE EN TRIPLE NIVEAU DE MATERNELLE	27
1. Donner un cadre pour la vie en groupe et permettre à l'enseignant d'asseoir son autorité de façon bienveillante	28
1. 1 L'enseignant comme responsable des élèves	29
1. 2 La sécurité affective des élèves	29
1. 3 Faire figure d'exemple	30
2. Instaurer le dialogue pour apprendre à communiquer avec ses pairs	31
2. 1 Ouvrir la parole	31
2. 2 La parole pour désamorcer le conflit	32
2. 3 Travailler l'empathie	32
2. 4 Dialoguer pour rencontrer l'autre	33
3. Organisation de la vie collective pour appréhender la citoyenneté	34
3. 1 Responsabiliser les élèves pour le bon fonctionnement du groupe	35
3. 2 Les conseils de classe, une première approche de la vie démocratique	36
3. 3 Les débats à visée philosophique	37
CONCLUSION	38
BIBLIOGRAPHIE:	39

Introduction :

Les programmes de 2015 donnent à repenser la maternelle sous la forme d'un cycle unique. Les apprentissages sont valorisés dans la progressivité des acquis tout au long du cycle et à travers une approche pédagogique qui s'adapte au jeune enfant et à son développement.

Ces programmes s'articulent autour de 3 pôles fondamentaux :

- S'adapter aux besoins des jeunes enfants, en aménageant le temps et les espaces, en accueillant les familles, en pratiquant une évaluation positive.
- Apprendre et vivre ensemble, en donnant à comprendre la fonction de l'école et en aidant l'enfant à se construire comme individu singulier au sein d'un groupe, d'en intégrer les règles et les devoirs.
- Mettre en place des modalités d'apprentissages particulières, en mettant en avant les fonctions du jeu, en laissant les élèves s'exercer, en donnant une place à l'erreur comme étape d'apprentissage.

Ces 3 pôles induisent déjà une idée d'hétérogénéité des élèves, préconisant l'adaptation aux besoins de chaque enfant et le bénéfice des élèves à être en groupe. Mais si l'on regarde de plus près, l'organisation des apprentissages par domaines et le principe des attendus de fin de cycle encouragent encore plus à penser l'école maternelle actuelle comme une école des rencontres, car le domaine "devenir élève" disparaît, mais est présent en filigrane au travers de l'ensemble des programmes de 2015. En effet, ils réaffirment d'abord une place primordiale du langage, visant à stimuler et à structurer le langage oral, en invitant les élèves à oser entrer en communication ou encore à échanger et réfléchir avec les autres. Mais aussi à faire entrer progressivement dans l'écrit les élèves, d'abord en écoutant et en travaillant la compréhension. Or le langage s'acquiert précisément dans l'échange avec ses pairs. Par ailleurs ces programmes insistent sur la nécessité d'interagir avec ses pairs et de développer des capacités de collaboration et de coopération. Les domaines 2 et 3 (de l'activité physique et des activités artistiques) en sont fortement emprunts, mais le principe de présenter des situations problèmes qui ne peuvent se résoudre seul comme c'est le cas pour les domaines 4 et 5 (Construire les premiers outils pour structurer sa pensée et Explorer le monde) en sont également la marque d'une invitation à la pluralité.

La classe multi-âge, ou classe multi-niveaux n'est en rien une nouveauté. Elle est pratiquée depuis longtemps dans différents contextes et par diverses approches pédagogiques. Évidemment on pense aux petites écoles de campagne où c'est une pratique qui s'applique à tous les cycles depuis bien longtemps. Mais c'est aussi un pilier dans de nombreuses approches pédagogiques comme chez Maria Montessori ou Célestin Freinet pour ne citer que les plus fameux, et de nos jours ces classes multi-âges sont pareillement valorisées par des enseignant-pédagogues contemporains comme Bernard Collot ainsi que des chercheurs en Science de l'éducation comme Sylvie Jouan ou encore Sylvain Connac. Du reste, cette approche multi-âge est, pour ces penseurs de l'éducation, valorisée dans tous les cycles de l'école primaire. D'ailleurs, comme le souligne l'historien de l'éducation Antoine Prost ce n'est qu'à partir de 1963 que l'école française se replie sur des classes par tranche d'âge systématiques, politique motivée par l'exode rurale et le développement de groupes scolaires, car avant la classe unique était la norme.

Si les classes multi-âge se développent, essentiellement en maternelle pour le moment, c'est aussi parce que le public évolue, que l'hétérogénéité des élèves dans certaines zones urbaines pose des problématiques sur lesquels achoppent souvent les enseignants. En REP, ou en REP + il faut trouver des solutions pour s'adapter à un public exigeant et en évolution. La classe multi-âge et les pédagogies actives semblent alors offrir des solutions à des enseignants qui cherchent à individualiser de plus en plus les apprentissages pour être au plus près des besoins de chaque enfant. En effet, les travaux de Maria Montessori et l'approche pédagogique qu'elle a développée dès la fin du XIX^{ème} siècle ont le vent en poupe ces dernières années. Elle y préconise des classes rigoureusement mixtes et multi-âges, affirmant même que l'hétérogénéité est la base de l'apprentissage pour les enfants tous âges. Par ailleurs, son approche du travail individuel et de l'autonomisation des élèves offre de vraies solutions pour une pédagogie différenciée, ainsi que les programmes invitent les enseignants à travailler avec leurs élèves. Qui plus est, les neurosciences viennent valider les approches pédagogiques de Maria Montessori, ce qui a valu une imprégnation des textes officiels en faveur de ces démarches d'apprentissages après des années de suspicions. Toutefois, elle n'est pas la seule. Dans la pédagogie institutionnelle, il y a beaucoup d'éléments qui font des émules et favorisent une nouvelle approche de l'hétérogénéité

des groupes d'élèves. Les réflexions de Roger Cousinet qui portent sur la vie sociale des enfants (qui ont été une source non négligeable pour Célestin Freinet). Cette vie sociale joue, pour les courants de pédagogie active ou dite "institutionnelle", un rôle essentiel dans la construction de la pensée des enfants, invitant donc l'école à s'appuyer sur ces réflexions afin d'organiser les apprentissages autour des avantages que présente de cette vie sociale.

Lorsqu'une classe de cycle de maternelle m'a été attribuée (une classe PS - MS - GS sur le Boulevard Macdonald dans le 19^{ème} arrondissement de Paris en zone REP), il m'a fallu repenser les représentations initiales que j'avais d'une classe de maternelle. Il devenait évident que le peu d'idées que je m'en faisais ne pouvait pas fonctionner avec une telle hétérogénéité des élèves et des niveaux. En effet, je ne pouvais pas calquer une programmation de classe de niveau dit "pur" sur un groupe de triple niveau. Les premières recherches pour organiser la classe ne donnaient pas beaucoup d'informations et je ne tombais que sur des sources offrant des travaux pour des classes de niveau simple, ce qui devint rapidement un casse-tête pour réfléchir à une quelconque programmation. Qui plus est, les démarches que je glanais de-ci-delà avaient quasiment toujours pour finalité de faire travailler les élèves sur fiches ce qui ne me paraissait ni adapté, ni aller dans le sens du rapport à l'erreur et de l'évaluation positive que les programmes suggèrent. Une progression sur l'année était encore moins envisageable, car ne connaissant pas le groupe d'élèves auxquels je serai confrontée, je ne savais comment en concevoir une de façon adaptée à tous les élèves sans tomber dans un copié-collé de ce qui "devait être fait" pour chaque niveau, au détriment des réels besoins des élèves sur le terrain. Je me tournais donc rapidement vers des activités en autonomie d'inspiration Montessori comme j'en avais vu faire lors de mes stages et cherchais donc des références sur la gestion d'une classe multi-âge de maternelle. Or je ne trouvais rien. Ou très peu. Quelques références d'emploi du temps et de progressions dans certains domaines pour des classes de cycle, mais qui n'avaient (à l'époque) aucun sens pour moi. Cela ne me disait rien de la posture à adopter, des besoins des élèves, de leur sécurité affective ni même de leur niveau d'apprentissages. Et pour ce qui concerne la gestion d'un groupe d'enfants en triple niveau, je ne trouvais strictement rien. Le jour de la rentrée et l'ensemble de la période 1 ressemblèrent à un cataclysme, tant physique qu'intellectuel. Rien ne m'avait

préparée à faire face à autant de problématiques d'un coup. Il fallait rester bienveillante, donner envie aux élèves d'apprendre, leur faire aimer l'école et les amener vers des apprentissages concrets, alors même que j'étais perdue. Les Petites Sections avaient besoin d'être en confiance et de trouver leurs repères, les moyens avaient envie d'entrer dans des apprentissages concrets, tandis que les grands me réclamaient avaient une vraie soif de savoir. Qui plus est, la classe présentait une pluralité des origines sociales qu'il fallait prendre en compte, des parents perdus qui ne savent pas lire et ne comprennent pas le sens des informations que je leur transmettais autant que de familles qui questionnaient à tout venant la démarche d'une classe de triple niveaux ou encore le nombre de sorties culturelles envisagées. Il fallut donc réfléchir vite aux modalités à mettre en place dans un tel contexte afin de ne pas être noyée et de trouver le moyen de mettre les élèves au travail de façon efficace. Pour ce faire, il y avait la nécessité de définir les spécificités d'une telle classe, afin d'en dégager les besoins et la manière d'y répondre qui pouvaient se présenter à moi. Tout d'abord, il y a bien évidemment les grands écarts en termes de niveaux d'apprentissages. Du fait du triple niveau, mais aussi du fait que la classe présente une très forte hétérogénéité au sein des groupes de niveaux eux-mêmes. Ensuite il y a le fait que le triple niveaux accueille des élèves de petite section qui ont, par le fait, des besoins spécifiques, car pour la plupart, c'est leur première approche de l'école, voire même du groupe (sans compter ceux qui n'ont peut-être rien connu d'autre que le cercle familial) et pour ceux-là, la rentrée est un choc. Il s'agit donc de prêter attention à ne pas les brusquer d'une part, mais aussi à ce qu'ils ne se sentent pas "noyés" dans le groupe dont ils ne connaissent pas encore les codes et à respecter leurs besoins en termes de sécurité affective afin de leur assurer une entrée confortable dans le monde de l'école. Il était aussi question de trouver comment s'adapter aux rythmes biologiques de chacun, car il a très vite été clair que, outre la sieste des plus jeunes, les autres élèves de moyenne et grande section avaient aussi un rythme qui évolue au fil des heures de la journée qui restait à identifier et à respecter. Là-dessus, il était indispensable de trouver les mots et l'attitude adéquate pour rassérer les inquiétudes des parents qui questionnaient beaucoup le triple niveaux, craignant que les plus grands ne soient freinés dans leurs apprentissages par l'attention demandée par les plus jeunes et cerner rapidement les vrais apports d'une telle classe.

Au-delà de ces spécificités relatives au groupe, il y avait également à discerner les spécificités de travail pour l'enseignant qui doit préparer et organiser les apprentissages dans une classe de ce type : il devint vite irréfutable que cette classe nécessitait une solide préparation en amont, des mises en place rigoureuses tant dans l'espace que dans le temps et que le fonctionnement classique que l'on envisage en classe dite "pure" ne s'appliquait pas ici. Car assurément, les organisations classiques par niveau devenaient terriblement chronophages (car elles représentent le triple de travail) et mettaient les élèves en situation de contrainte constante lors de la mise en activité sans que jamais le professeur n'ait suffisamment de temps pour leur en donner le véritable sens car il fallait naviguer d'un groupe de niveau à un autre.

C'est ainsi que s'est dégagée la problématique suivante : **comment organiser et mettre en place des modalités de travail et d'apprentissages adaptées à une classe de triple niveau de maternelle ?**

Pour y répondre ma collègue Federica Visani et moi avons envisagé la réflexion de la manière qui suit :

I. Autonomisation des élèves et individualisation du travail

1. Des ateliers autonomes
2. Individualisation des échanges entre enseignant et élèves
3. Rendre l'élève acteur de ses apprentissages

II. Travailler ensemble, les uns avec les autres

1. Emploi du temps adapté
2. Tutorat
3. Organisation de groupes de travail

III. Vivre ensemble en triple niveau

1. Donner un cadre pour la vie en groupe et permettre à l'enseignant d'asseoir une autorité bienveillante
2. Instaurer un dialogue pour apprendre à communiquer avec ses pairs
3. Organisation de la vie collective pour appréhender la citoyenneté

I. Autonomisation des élèves et individualisation du travail

Qu'est-ce-que l'autonomie ? Et pourquoi est-elle tant valorisée dans les apprentissages depuis quelques temps, au point d'en devenir un enjeu majeur y compris dans les textes officiels ? Pour en comprendre le sens véritable, il s'agit de comprendre le sens du mot autonomie et les éclairages philosophiques qui sont liés à cette notion.

Selon le Larousse, autonomie signifie : « Capacité de quelqu'un à ne pas dépendre d'autrui »

Mais au-delà de la définition, il convient de réfléchir au concept en lui-même. Dans l'approche qui en est souvent faite en milieu scolaire, Philippe Meirieu y voit plutôt une sorte de "débrouillardise" en lieu et place d'une démarche qui viserait à rendre l'élève libre, émancipé et pensant par lui-même. Il y a donc certains écueils à éviter. Pour le philosophe et psychanalyste Cornelius Castoriadis, l'autonomie est la capacité du sujet à s'autodéterminer au sein de la collectivité. Vaste programme ; mais qui fait sens, car l'école est bien le début de la socialisation des individus. Par ailleurs on peut aussi envisager les apports philosophiques de Kant concernant cette notion fondamentale, car il différencie l'hétéronomie qui est pour lui le fait d'obéir à des lois qui lui sont extérieures (et donc imposées), de l'autonomie qu'il définit comme le fait de dépasser sa sensibilité pour être soi-même l'auteur de ses propres lois. Donc d'agir en dehors de toute émotion ou d'intérêt quelconque.

Dans le cadre scolaire, le philosophe et professeur Hervé Caudron différencie plusieurs aspects de l'autonomie :

- L'autonomie affective et relationnelle : démarche de l'enfant qui s'affranchit de son besoin d'aide de la part de l'adulte
- L'autonomie corporelle : conscience que l'enfant prend de ses capacités physiques
- L'autonomie matérielle : gestion que l'enfant a seul de son matériel, de l'entretien et du rangement de celui-ci
- L'autonomie spatio-temporelle : capacité de l'enfant à appréhender l'espace et le temps dans lequel il évolue
- L'autonomie dans l'organisation du travail : capacité d'anticiper les tâches à accomplir, à adapter ses stratégies pour les réaliser seul.

- L'autonomie intellectuelle : capacité de l'enfant à s'interroger sur le monde qui l'entoure, à développer ses connaissances et à former des réflexions propres.
- L'autonomie langagière : capacité de l'enfant à oser entrer en communication avec autrui, à affirmer ses propos.
- L'autonomie morale : capacité (kantienne) de l'enfant à se référer à des valeurs qui forment des règles qu'il respecte, sans se soumettre naïvement au groupe.

1. Mise en place d'ateliers autonomes

Pour répondre à ces besoins en autonomie, j'ai fait appel à mes connaissances en classe Montessori (j'ai été assistante pédagogique dans une classe 3-6 en école *Montessori 21*) afin de mettre en place des activités individuelles que les élèves pourraient effectuer seuls après une présentation de l'enseignant. Il fallait qu'ils fussent autocorrectifs, et qu'il y en ait pour chaque domaine et chaque niveau d'apprentissages.

1.1 Mise en pratique des activités individuelles

En premier lieu, il faut penser l'organisation de la classe afin que les élèves puissent trouver en un clin d'œil l'activité qu'ils ont envie de faire, sans avoir à solliciter l'aide de l'adulte (*autonomie relationnelle*). L'idéal étant d'envisager l'espace avec des espaces réservés pour chaque domaine et un rangement clair, dans des étagères avec un système de gommettes, voire même des photos de chaque activité à l'emplacement où celle-ci doit être rangée (permettant ainsi une *autonomie spatiale*). Les activités et leur matériel doivent également être clairement reconnaissables. Il est donc judicieux de les séparer de façon évidente (chez Montessori, une activité se fait sur un plateau individuel par exemple), les mettre chacune dans une barquette dédiée était donc le plus simple. Ainsi, l'espace de travail est clair pour les élèves et cela limite le mélange de matériel. D'autant que cette organisation permet à chaque élève de prendre sa barquette, sans être dérangé par les autres élèves.

Pour que cette organisation soit fonctionnelle pour tous, des règles très strictes et précises ont été mises en place dès le début : Chaque élève prend une activité, il va l'effectuer seul ou avec un camarade s'il en est d'accord. Il pourra manipuler le matériel et faire l'activité autant de fois que nécessaire et à l'envi. Une fois l'activité terminée, l'élève doit impérativement ranger son activité à sa place avec tous le

matériel correspondant à sa place initiale (*autonomie matérielle*), avant de pouvoir en commencer une autre.

En pratique et pour mettre les élèves au travail sur une activité, il faut tout d'abord la leur présenter. Cette présentation doit idéalement se faire en étant seul avec l'enfant, afin que son attention ne soit pas entravée par des activités parasites. Il s'agit dans un premier temps d'effectuer l'activité devant l'enfant, sans commenter (ou en parlant le moins possible) en le laissant observer et faire appel à ses neurones miroirs qui vont alors s'activer afin de reproduire l'action en question sans avoir à se concentrer pour comprendre une quelconque consigne.

Il ne faut pas négliger leur besoin de manipulation et de répétition de l'activité (surtout pour les plus jeunes qui acquièrent une meilleure concentration grâce à des gestes minutieux répétés qu'ils perfectionnent), c'est pour eux l'occasion d'acquérir et de s'approprier des gestes du quotidien sur des activités de manipulation pure comme verser, transvaser, boutonner, nettoyer, plier, etc. C'est le début du travail de motricité fine qui va favoriser des gestes précis (pour la tenue du crayon par exemple) et leur offrir une forme *d'autonomie corporelle*, car cela va les émanciper de l'aide de l'adulte requise jusqu'alors.

1. 2 Des activités satisfaisantes pour répondre aux besoins des élèves

Ces activités ont été très appréciées des élèves et le bilan de cette mise en place est globalement positif, il est néanmoins très important de garder en tête certains aspects non négligeables de cette démarche et sans lesquels les activités dites "en autonomie" perdraient de leur intérêt :

Ces modalités de travail pour les élèves sont très valorisantes, cela développe leur goût et leur envie d'apprendre par soi-même, de chercher des solutions à la problématique qui leur est soumise. C'est pourquoi la dimension autocorrective ne doit pas être négligée. Cela met en avant l'effort fourni plutôt que le résultat final et les élèves en tirent une véritable satisfaction qui va favoriser leur concentration ainsi que valoriser l'expérience et l'expérimentation en dehors de tout jugement extérieur.

Qui plus est, ces travaux permettent à l'enseignant de mieux connaître ses élèves. Car il perçoit ainsi leurs facilités, les limites qu'ils rencontrent, leurs préférences et même des informations sur leur manière d'appréhender les choses (chaque élève aura une manière différente d'aborder une activité). Il faut pour cela que

chaque élève soit en activité individuelle pour que l'enseignant puisse faire ses observations. L'enseignant doit alors avoir une certaine rigueur dans ses observations et établir une grille d'observations pour cerner au quotidien les progrès des élèves dans le cadre de ces activités. L'enseignant a aussi le devoir de faire évoluer ces activités tout au long de l'année (au fil des périodes notamment et en fonction de ses observations), afin que celles-ci ne perdent pas de leur intérêt aux yeux des élèves qui peuvent se lasser et ne plus y trouver d'enjeu. Il faut alors penser une progression domaine par domaine et pour chaque niveau tout au long de l'année, ce qui représente une quantité de travail et une mise en place non négligeable qui sont parfois difficiles à tenir (surtout dans le cadre d'une responsabilité en alternance, il faut alors une solide communication avec l'enseignant qui prend le relais dans la classe).

1. 3 Des temps dédiés aux activités individuelles

Il est par ailleurs important selon moi de dédier des plages horaires pour ces activités, afin de ritualiser cette pratique pour les élèves, leur donnant ainsi l'occasion de développer une *autonomie temporelle*. Le plus confortable dans ma classe était le matin à l'accueil, les élèves ont alors un moment à eux à la fois pour s'acclimater à la vie en collectivité, mais aussi pour se concentrer sur une activité qui les intéresse vraiment et éveille leur curiosité. Ils sont par la suite plus disponibles pour les travaux de la matinée. Il en va de même pour le retour de la sieste. Pour ma part, j'ai également décidé de leur permettre de faire des activités individuelles lorsqu'ils ont terminé un travail (dirigé ou non) qui leur a été imposé. Ils savent ainsi qu'une fois la tâche terminée, ils pourront faire quelque-chose qui leur plaît.

Cette démarche a également été bénéfique car elle modifie la posture de l'enseignant, qui est alors plus disponible et plus à l'écoute des besoins de chaque élève.

2. Individualisation des échanges entre enseignant et élèves

Le défi en début d'année fut de créer un rapport de confiance authentique entre les élèves et moi. Ce n'était pas chose facile car les plus jeunes avaient besoin de repères et les plus grands se méfiaient un peu de ces enseignantes qu'ils n'avaient jamais vu auparavant dans leur école. Ces plages de temps de travail dites "en

autonomie" évoquées plus haut ont finalement permis de dégager du temps pour les élèves. Je pouvais m'installer près d'un élève et le regarder faire, l'encourager, l'aider si besoin.

2.1 Des rapports privilégiés afin de valoriser les efforts

Une règle stricte a alors été instaurée, celle de ne pas déranger l'enseignante lorsqu'elle est avec un autre élève. Certes, il n'est pas facile pour un élève de maternelle de différer son besoin d'attention, c'est donc une règle qui est rappelée quasi quotidiennement à chaque fois que cela s'avère nécessaire. Mais les élèves en comprennent l'enjeu -cela a fait l'objet d'une discussion lors d'un temps collectif- et attendent patiemment, la main sur mon épaule ou sur mon genou -afin d'être certains que je ne les oublie pas- en attendant que je termine quelque-chose avec un de leur pair. Cette règle et ce mode de fonctionnement se sont avérés très précieux, car cela donnait toute sa place à chacun de mes élèves, leur signifiant ainsi qu'ils sont dignes de toute mon attention et du temps que je lui consacre. Cela a permis à chaque élève d'avoir sa place dans la classe.

Par ailleurs c'était aussi le moyen d'encourager les efforts de chacun, à son niveau et au travers de ses capacités et de ses acquis, sans la moindre comparaison avec les autres élèves. En valorisant les essais, les tentatives et l'application qu'ils mettent dans chacun de leur travaux (y compris les activités en groupe). Il ne faut pas négliger que ce type d'encouragements est parfois rare dans le cadre familial et que les élèves ne sont pas toujours valorisés par rapport aux efforts qu'ils fournissent. L'estime de soi est un facteur primordial de la réussite des élèves comme le démontrent de nombreuses études (Boisvert en 2001), plus ils seront satisfaits de leurs efforts, plus ils auront une image positive d'eux-mêmes et de leur capacité à entreprendre et réussir. Afin de tisser un lien solide de confiance, l'enseignant a pour mission de mettre en avant le fait que les élèves sont toujours en progrès, de leur renvoyer cette image positive d'eux-mêmes afin d'instaurer une dynamique positive pour chacun d'entre eux dans le rapport aux apprentissages et à la réussite.

Philippe Meirieu parle du « principe d'éducabilité » et il est clair que pour mettre ce principe en œuvre pour chaque élève, il faut se mettre à sa hauteur et ne jamais oublier l'impact de la parole de l'adulte dans la construction que l'élève a de lui-même. Puisque les textes nous invitent à être des enseignants bienveillants qui donnent une

place positive à l'erreur, il est crucial de donner à voir aux élèves le meilleur d'eux-mêmes et de se rendre disponible à tout moment, y compris pour des choses qui ne concernent pas directement les apprentissages (même si cela paraît impossible dans une classe de 24 élèves, il faut toujours garder ce principe en tête et ne jamais oublier ce que l'enseignant représente comme autorité pour un jeune enfant), mais n'oublions pas que la dimension affective en maternelle est indissociable de la dimension éducative et que des élèves très jeunes (mais aussi les plus grands) auront toujours besoin de sentir légitimes pour exprimer des besoins qui leur sont propres.

2.2 La zone proximale de développement

C'est ainsi que j'ai commencé à m'intéresser à la notion de Zone Proximale d'apprentissages (ZPA) également appelée Zone Proximale de développement (ZPD) si chère à nombre de théoriciens de l'éducation, comme par exemple Mireille Brigaudiot dans *Langage et école maternelle*. C'est un principe issu du travail de Lev Vygotsky, chercheur russe adepte de la théorie du socioconstructivisme de Piaget, qui pensait qu'un enfant peut réaliser une tâche difficile en étant guidé par une personne plus compétente que lui (un adulte ou un pair plus expérimenté par exemple -nous y reviendrons en partie II.), qui est pour résumer, l'espace mental entre ce qui est déjà connu par l'enfant et ce qui ne l'est pas encore. Car l'enfant ne va pas construire sa connaissance tout seul, il faudra lui en montrer le chemin. Ce qui est intéressant pour un jeune enseignant dans cette analyse, c'est de comprendre l'exigence de chaque élève à combler cette espace de trouver la manière la plus adaptée pour y répondre. Cela demande beaucoup d'attention et une gymnastique mental constante de la part de l'enseignant et je n'en suis qu'au début. Mais je dois reconnaître que l'individualisation des rapports entre moi et mes élèves m'a permis de comprendre ce principe et l'impétuosité de la soif d'apprendre d'un enfant qui est en demande. Cela fait parfois des miracles, car son intérêt est alors comblé et vient alimenter son envie d'en savoir plus. Cette démarche n'est pas envisageable dans un rapport au groupe. Il est donc nécessaire de rester ouvert aux propositions individuelles des élèves et de penser à la façon de répondre à leur questionnement au plus près de leurs exigences, car ce sont des envies d'apprendre qu'il faut impérativement exploiter et valoriser.

Pour ma part cela signifiait en pratique, que si un élève soulève une question, il va falloir lui donner les moyens en l'accompagnant de trouver une réponse. Quand les

élèves viennent à moi avec une interrogation ou la motivation pour une activité quelle qu'elle soit (même si elle me paraît être trop difficile), je me dois de chercher le biais par lequel ils pourront y accéder.

2.3 Dialoguer avec la famille de chacun

Il ne faut par ailleurs pas négliger le fait d'instaurer un rapport privilégié (bien que cadré, bien sûr) avec chaque famille, car c'est aussi le travail de l'enseignant que de dialoguer avec les parents sur ce qui concerne les besoins de leur enfant. Là aussi le rapport de confiance est essentiel afin de bien communiquer et donc appliquer le principe de coéducation qu'on nous invite à instaurer dans les textes. Il s'agit alors de mettre en place et de maintenir un dialogue ouvert en recevant les parents chaque fois que ceux-ci le souhaitent et dès que possible, en invitant les parents à participer à certaines activités en classe comme de la lecture, la présentation d'un métier, d'un instrument ou autre. Et bien sûr en les rencontrant à des moments dédiés pour parler des progrès de leur enfant. Car en valorisant les progrès auprès des familles, ils prennent conscience de ce dont leur enfant est capable et pourront à leur tour peut-être le valoriser dans le cadre familial. N'oublions pas que l'implication des parents joue un rôle majeur dans la réussite d'un élève comme le prouvent de nombreuses études (comme celle réalisée par Deslandes et Cloutier en 2005), car cela permet d'enclencher un cercle vertueux lorsque l'enfant se sent soutenu tant par sa famille que par l'équipe éducative de son école.

Je tâchais donc d'impliquer au quotidien les familles, en les invitant à proposer ou apporter des connaissances à la classe, tout en valorisant toujours (en fin de journée par exemple) une réussite ou une attitude positive de leur enfant.

3. Rendre l'élève acteur de ses apprentissages

Afin que l'élève soit autonome dans sa démarche d'apprentissage, il est nécessaire de lui donner les moyens non pas d'être seulement en action, mais d'organiser lui-même la stratégie à mettre en place pour parvenir au résultat recherché. Il est donc essentiel de lui montrer comment construire une démarche de recherche pour trouver une information et de lui offrir les outils nécessaires à pour qu'il ait toutes les clés pour envisager une stratégie de construction des compétences. Pour

développer des compétences, l'élève va devoir faire des choix sur les connaissances à mobiliser et donc devenir partie prenante de la démarche d'apprentissage. Non seulement cela va donner du sens à ses actions car il sera à l'origine du lien entre sa démarche et le but visé, mais cela va également développer son goût de la recherche et son sens de l'auto-évaluation.

3.1 Offrir les moyens de chercher et trouver seul

Cela implique pour l'enseignant de chercher et de mettre en place des outils lisibles par tous les élèves ou du moins adaptés à chaque niveau d'apprentissage afin qu'ils puissent entreprendre des démarches de recherche seuls, sans que l'adulte n'ait à leur indiquer où et comment chercher l'information. Cette démarche nécessite un vrai investissement de l'enseignant dans les traces et affichages pour toutes les activités qu'il va proposer ainsi que pour les rituels. Par exemple, dans ma classe, les élèves, y compris les Petites Section ont des outils adaptés pour comprendre et indiquer la date, faire l'appel, organiser l'emploi du temps de la journée, faire des calculs simples, trouver comme s'écrit un chiffre ou telle ou telle lettre dans toutes les écritures, etc. En dehors des rituels, j'essaie de penser, pour toutes les activités mises en place en ateliers ou en travail individuel, à des outils simples qui leurs seraient utiles pour comprendre la démarche à mettre en œuvre. Il faut toujours veiller à ce que ces outils soient accessibles à tous et qu'aucun groupe de niveau n'en soit exclu. Charles Hadji, professeur et formateur à Grenoble donne des démarches concrètes pour comprendre comment mettre l'élève au cœur de sa propre réussite.

La posture à adopter par l'enseignant est de se garder toujours de donner une réponse trop rapidement à un enfant qui aurait une interrogation, afin de lui démontrer qu'il a des solutions à sa portée afin de trouver la réponse qu'il cherche. Si un enfant vient avec une interrogation quelle qu'elle soit, l'enseignant se doit alors de lui démontrer qu'il peut trouver par lui-même grâce à certains outils. Et si jamais l'élève n'est pas assez sûr de lui, il est envisageable de l'accompagner dans la démarche ou encore de solliciter un élève qui aurait déjà intégré des stratégies de recherche pour ce type d'interrogations et de l'aider à trouver comment faire (nous y reviendrons dans la partie sur le tutorat). Dans ce cas il est essentiel de leur faire savoir que tous les élèves ont le droit (voire même le devoir) de demander de l'aide lorsqu'il y a quelque-chose qu'ils ne comprennent pas et ériger ce principe en règle de vie de classe. Il est primordial

pour que les élèves puissent pleinement devenir acteurs de la construction de leurs compétences de leur montrer que chacun (y compris l'adulte) a le droit de ne pas savoir et que ce n'est pas grave, puisqu'il y a des solutions pour apprendre des choses nouvelles.

3.2 La place de l'erreur et le rapport au jugement de l'adulte

La place de l'erreur est donc à anticiper et doit être sujette à réflexion pour l'enseignant à l'égard de tous ses élèves. Car comme le précise le chercheur Jean-Pierre Astolfi, l'erreur est au cœur de tout acte d'enseignement et qu'elle est source de dépassement de soi et d'apprentissage. L'enseignant doit donc toujours conserver une posture très positive lorsqu'un élève se trompe, lui expliquer que c'est ainsi qu'on apprend et convaincre l'élève qu'il a le droit de recommencer au besoin. Il n'est pas facile, lorsque l'enseignant a expliqué plusieurs fois, ou que l'élève ne comprend pas de ne pas être déstabilisé. C'est pourquoi, il est nécessaire à un enseignant (de maternelle qui plus est, qui va donc construire avec ses élèves les fondations de leur réussite) d'appréhender les typologies de l'erreur proposée par Astolfi (que je n'énoncerai pas ici sans quoi il faudrait aborder le sujet plus en profondeur), afin de ne pas botter en touche devant un élève qui se trompe ou n'arrive pas au résultat espéré. C'est un outil très utile pour les enseignants de tous niveaux.

Concrètement, il faut alors mettre un point d'honneur à ne pas mettre les élèves en situation d'échec, afin de maintenir une image positive de leurs tâtonnements. Ici, il faut avoir en tête que les dispositifs effaçables, très pratiques pour un entraînement à l'activité sont très avantageux pour les élèves, car il n'y a aucun regret et les "ratés" ne laissent ainsi aucune trace. Par ailleurs, le triple niveau nécessite de préserver les élèves des jugements entre eux. Un jugement d'un élève de Grande section sur un plus jeune, même maladroit ne peut pas être toléré. Il faut donc maintenir un niveau de vigilance sur ce point et rappeler sans cesse que les élèves sont tous là pour apprendre, même ceux qui ne savent pas encore (et surtout ceux-là). Par conséquent les moqueries n'ont pas leur place dans la classe (mais ce sujet sera abordé dans la partie sur le vie collective). Ensuite, il est aussi opportun de laisser à l'élève l'occasion d'exprimer sa satisfaction, voire même de l'encourager pour les plus inhibés ou les plus timides. C'est ainsi qu'ils prendront conscience de leurs réussites et pourront donc accéder plus facilement à d'autres satisfactions, favorisant ainsi le cercle vertueux des

réussites et du dépassement de soi. Précisément, il est utile de faire verbaliser les élèves lorsqu'ils estiment avoir terminé, avant que l'enseignant émette un quelconque jugement (même sous forme de félicitation), afin de ne pas biaiser le point de vue de l'élève. Ce n'est pas chose aisée, d'autant que les élèves de maternelle sont sans cesse en demande de l'aval de l'adulte, (quel enseignant n'a pas été confrontés à des élèves qui accourent pour montrer un dessin, une trace quelconque, attendant que l'adulte dise ce qu'il en pense et le félicite ?).

Pour ma part, chaque fois qu'un élève vient me soumettre un travail ou une réalisation personnelle, je lui demande en premier lieu "es-tu content ?" et je l'interroge sur ce qu'il apprécie dans son travail, ou sur les couleurs ou le procédé ? Car émettre un jugement d'adulte viendrait fausser sa propre satisfaction et inhiber son envie de s'exprimer. Il peut d'ailleurs être utile pour des élèves qui sont particulièrement fiers d'une réussite de venir présenter un travail lors d'un temps de regroupement. Afin d'aider l'élève à mieux comprendre encore son succès, il est indispensable de l'aider à formuler des critères de réussite (à ne pas confondre avec le respect des consignes) et des critères de réalisations en répondant à des questions de type "comment as-tu fait pour faire... ?". Plus l'élève va acquérir cette gymnastique et plus il sera autonome sur le plan émotionnel, car il n'aura plus (ou il aura moins) besoin du jugement d'autrui pour se positionner dans sa démarche.

3.3 Envisager un mode d'évaluation positif

Enfin, pour que l'élève soit pleinement acteur de ses apprentissages, il est nécessaire de penser l'évaluation de façon positive et exclusivement positive. Pour ce faire, j'ai pour ma part utilisé des outils de Danièle Adad qu'elle propose dans un ouvrage intitulé *L'évaluation positive en maternelle* paru chez Retz en 2017. En introduction, elle précise que l'évaluation positive est essentiellement formative (comme le préconise d'ailleurs Charles Hadji pour mettre l'élève au cœur de ses apprentissages) mais qu'elle "se fait essentiellement par l'écoute et l'observation de ce que disent, produisent, construisent et font naturellement les élèves". Ces outils invitent l'élève à cocher, à colorier ou à compléter avec des gommettes des compétences acquises, afin de se situer lui-même sur l'échelle de ses progrès. Ces propositions sont très utiles dans un triple niveaux de maternelle, mais demandent une mise en place dès le début d'année, ce que je n'ai pas été en mesure de faire

malheureusement. J'ai donc pratiqué une évaluation sur mes observations comme elle y invite le lecteur en complétant au besoin des grilles que Danièle Adad propose également dans son ouvrage et sur lesquelles l'enseignant peut tamponner des dates pour chaque compétence acquise, afin d'avoir un suivi rapide et concret des apprentissages de chacun sur les apprentissages essentiels et attendus de fin de cycle. Par ailleurs, elle recommande de travailler en équipe avec le reste de l'équipe enseignante afin d'inscrire cette évaluation dans une dynamique de cycle, mais pour cela le dispositif ne m'en donnait pas les moyens.

II. Travailler Ensemble, les uns avec les autres

Dans une classe multi-âge, une autre question que je me posais était, comment faire travailler ces élèves si différents ensemble ? Comment créer des rapports de solidarité et favoriser un travail qui ne cloisonne pas les niveaux, mais qui au contraire permettrait de motiver les élèves les uns les autres, afin faire de cette hétérogénéité un véritable bénéfice ?

Dans les programmes 2015 on peut lire que l'enseignant « incite à coopérer, à s'engager dans l'effort, à persévérer grâce à ses encouragements et à l'aide des pairs » et que le fait d'« apprendre à coopérer » participe de la construction de l'élève comme personne singulière au sein d'un groupe. Introduite en France par Célestin Freinet et développée de nos jours par Sylvain Connac, la coopération correspond aux situations d'échanges où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative. La coopération à l'école prend des formes différentes que l'enseignant doit clarifier afin d'organiser les modalités de coopération en fonction :

- Aide : Un enfant reconnu comme expert vient apporter ses connaissances à un enfant qui en a manifesté le besoin.
- Entraide : Deux ou plusieurs enfants se réunissent pour tenter à plusieurs de résoudre un problème ou une difficulté.
- Tutorat : Un enfant, reconnu expert, accepte, pour un temps donné et avec un objectif précis, d'accompagner un de ses camarades afin qu'il devienne autonome dans le domaine assigné à cette période de tutorat.

Pour que le mélange des niveaux devienne une véritable chance pour les élèves et pour que l'occasion de créer une véritable émulation positive qui motive les élèves dans leurs apprentissages, il m'est paru important de mettre en place des modalités de travail en coopération. Tout d'abord j'ai essayé de valoriser au maximum l'aide que les grands pouvaient apporter aux plus jeunes. Cela pouvait être aussi bien sur le fait de les aider à mettre leur manteau que sur le fait de leur montrer l'exemple. Très vite, notamment dans les moments collectifs qui impliquent des déplacements (aller dans la cour en rang, les séances de motricité, les sorties), une règle a été instaurée pour que les plus grands prennent en charge les plus jeunes sur des choses pratiques : les attendre dans les escaliers, leur montrer comment faire s'ils ont une difficulté quelconque, se montrer patients et prendre le temps d'expliquer si l'enfant en difficulté ne comprend pas. Il s'agissait à la fois de valoriser le savoir-faire des plus grands, ce qu'ils trouvent assez gratifiant et de les responsabiliser, en leur démontrant qu'on a souvent besoin d'un exemple pour apprendre. Cette démarche a été très utile, car les plus expérimentés prenaient très à cœur leur rôle d'élève qui montre et démontre et les plus jeunes aimaient recevoir des conseils d'un autre élève. Qui plus est cela m'aidait beaucoup dans la gestion de classe, car les jours sans l'aide d'une asem pouvaient s'avérer compliqués pour être disponible auprès de chacun.

Des travaux collectifs ont également commencé à être mis en place, notamment en arts plastiques ou dans des activités de construction, et les élèves appréciaient beaucoup de faire les choses ensemble. Ce qui me motivait alors pour vraiment organiser des modalités un peu plus concrètes et institutionnalisées pour valoriser ces démarches d'aide entre élèves.

Mais avant tout, il fallait penser l'organisation qui correspondait le mieux aux élèves, à la fois dans le temps, afin de s'adapter au mieux aux besoins physiologiques de chacun (qui ne sont pas négligeables avec de jeunes enfants) et dans la manière car il faut que les modalités soient vraiment adaptées aux capacités d'enfants de maternelle (il fallait à la fois veiller à ce qu'ils ne se sentent pas envahis mais aussi à ce que la responsabilité ne se transforme pas en charge).

1. Un emploi du temps adapté

Pour que les élèves de tous âges soient pleinement disponibles pour le travail, l'enjeu est de respecter au mieux les besoins physiologiques de chacun, car ils sont

très différents entre 3 et 6 ans. Les plages horaires de travail avec les différents niveaux doivent être planifié en fonction de ces besoins.

Par exemple, les élèves de PS sont plus disponibles le matin, tandis que l'après-midi, leurs capacités de concentration auront beaucoup réduit, faisant place à une forme d'excitation après la sieste qui invite plutôt à faire des activités calmes pour les aider à se recentrer. Il est donc judicieux de travailler en ateliers dirigés le matin, surtout pour aborder des notions nouvelles ou consolider des savoirs en cours d'apprentissages.

L'après-midi sera alors plus adapté pour travailler avec les GS et les MS, d'autant que la classe est plus calme, les petits étant à la sieste et l'ambiance plus propice pour aborder des notions qui demandent une attention accrue des élèves. C'est aussi un moment privilégié pour prêter attention aux éventuelles difficultés des MS et GS, car le groupe est restreint, je suis donc moins souvent interrompue.

Lorsque les plus jeunes reviennent de la sieste, il n'est pas envisageable, selon moi, de les remettre au travail dans le cadre d'une activité dirigée. Au fur et à mesure qu'ils reviennent, les PS ont pris l'habitude, afin de me laisser travailler avec les MS et GS d'aller lire ou de faire une activité individuelle en autonomie (de celles évoquées en première partie). S'ils en ressentent l'envie, ils peuvent bien sûr se joindre à nous et regarder ou écouter, mais ils ne peuvent pas interrompre ou déranger le travail d'un camarade.

En fin de journée, surtout sur les journées longues, je privilégie des activités artistiques (histoire des arts, musique, etc.) et plastiques (activités manuelles telles que pliage, découpage, collage, etc.), si possible tous ensemble sans distinction de niveaux ou des lectures en classe entière, c'est un moment où je préfère ne pas solliciter leur attention trop fortement car la fatigue se fait sentir et que leur concentration est très réduite.

Enfin, je veille à ce que les élèves de MS ou de GS qui en montrent les signes ou en expriment le besoin puissent également aller se reposer. Car essayer de travailler avec un élève fatigué est vain, voire contreproductif. Il me semble donc opportun de leur laisser cette possibilité lorsque le besoin s'en fait sentir afin de retrouver leurs capacités pleinement.

Une fois que l'emploi du temps fut envisagé de cette façon, il m'a semblé plus facile d'organiser les apprentissages tout en répondant aux besoins de chacun et je pus ainsi m'attaquer aux modalités d'une entraide efficace.

2. Le tutorat

La pratique du tutorat n'était pas une évidence, mais Federica comme moi avions une grande envie de le mettre en place dans nos classes respectives afin de renforcer le bénéfice du triple niveaux et de nous permettre aussi de favoriser une solidarité non négligeable pour créer de la cohésion de groupe qui ne soit pas dans la compétition entre les âges.

En effet, la pratique du tutorat entre pairs comme dispositif pédagogique visant à réguler les difficultés des apprenants et l'apprentissage de leur autonomie, s'inscrit pleinement dans le cadre des programmes de l'école maternelle. Dans le B.O, on peut effectivement lire que l'enseignant devra donner une « *place importante à l'observation et à l'imitation des autres enfants et des adultes* », tout en « *favorisant les interactions entre enfants* », et en créant les conditions d'une « *attention partagée, prise en compte du point de vue de l'autre en visant l'insertion dans une communauté d'apprentissage* »². L'importance des interactions entre pairs est affirmée à la maternelle et joue un rôle essentiel dans la construction de l'autonomie et de l'indépendance affective par rapport à l'adulte chez les élèves.

J. Bruner définit le tutorat comme « les moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui ». Ainsi, le tutorat se présente comme un dispositif pédagogique comprenant deux acteurs : un *tuteur* dont le but est d'aider spécialement un *tutoré* à progresser dans une tâche qu'il n'aurait pas su réaliser seul. Au sein de ce binôme, le tutoré est incité « à faire » alors que le tuteur « fait faire ». A l'origine du tutorat, on retrouve les théories de l'apprentissage du courant socioconstructiviste. Dans ces dernières, tout apprentissage passe par une activité mentale de réorganisation des connaissances existantes de chacun. Les interactions sociales jouent un rôle majeur dans cette activité de construction, l'apprentissage étant compris comme un processus dynamique de confrontation entre individus lors duquel l'individu assimile les éléments qui proviennent de son environnement et bénéficie des échanges avec ses pairs en acquérant un nouveau comportement ou en modifiant un comportement déjà existant. Pour mettre en avant le rôle des interactions sociales dans le mécanisme du développement cognitif, dans *Pensée et langage* (1934), le psychologue biélorusse Lev Vygotsky développe le concept de « Zone Proximale de Développement »,

compris comme la distance entre le niveau de développement réel de l'enfant et son niveau de développement potentiel, lorsqu'il est assisté par un tiers. Dans le cas du tutorat, les interactions résultent fructueuses à condition que les nouvelles connaissances à acquérir par l'enfant se trouvent dans une zone de développement proche. J. Piaget, souligne un autre aspect des interactions entre pairs favorisant le développement cognitif. Selon Piaget, les interactions introduisent une confrontation entre points de vue divergents, ce qu'il définit de *conflit sociocognitif*. En échangeant leur point de vue, en argumentant, les enfants arriveraient à reconsidérer leurs propres représentations pour construire un nouveau savoir. Pour ma part, j'ai utilisé un dispositif sur des missions de tutorat un peu « longues » qui constitue un tableau définissant les rôles de chacun (comme une sorte de contrat). Malheureusement je n'ai pas encore eu l'occasion de mettre en place cette démarche de façon systématique, mais à terme c'est ce que j'envisagerai dans une classe de maternelle (surtout multi-âge) dès le début de l'année scolaire.

Pour que le tutorat soit efficace il faut cependant veiller à bien régler la situation entre les deux élèves. Car ce type de travail en commun ne se fait pas d'un coup de baguette et pour qu'une telle situation soit pleinement enrichissante il faut que des tâches entre le tuteur et le tutoré soient clairement définies pour les deux. Par exemple, le tuteur doit avoir conscience que sa tâche n'est jamais de faire à la place de son camarade. L'enseignant doit donc veiller à un cadre défini pour mettre en place ce type de démarche auprès de ses élèves.

Les recherches de Christine Berzin montrent que sur des sujets ayant résolu une tâche en binôme, on constate une progression plus importante sur le plan cognitif que sur les sujets ayant résolu la tâche seul. Berzin démontre l'intérêt de cette organisation du travail pour le tutoré, mais également pour l'élève tuteur, qui va lui aussi progresser sur le plan cognitif. En effet, l'élève tuteur doit développer une double démarche cognitive qui consiste à être capable de maîtriser le savoir en jeu, puis être capable de le transmettre afin de faire comprendre à son tutoré comment réaliser la tâche. D'où, selon Berzin, le risque réel de difficulté pour l'élève tuteur, car il doit « reconstruire sur le plan logico-verbal la logique de résolution de la tâche » afin de l'explicitier à son tutoré. C. Berzin craint en effet que la difficulté pour le tuteur de se décentrer de la tâche, de la comprendre et de la transmettre verbalement pour la rendre intelligible à l'intention de l'élève tutoré soit trop complexe pour de nombreux jeunes élèves.

Toutefois, elle ajoute que si le tuteur rencontrait des difficultés à verbaliser les moyens de résolution de la tâche, d'autres mécanismes sociocognitifs d'acquisition pourraient être activés par le tutoré, comme le mécanisme d'imitation. Imiter un élève qui résout un problème est un premier pas vers la résolution de celui-ci par ses propres moyens.

En favorisant les apprentissages par les interactions entre pairs, le tutorat construit également l'autonomie et favorise la socialisation et la coopération. Pendant qu'un groupe d'élèves travaille en tutorat, l'enseignant peut observer les élèves ou prendre en charge un autre groupe pour un travail dirigé. Dans le tutorat, l'élève tutoré progresse grâce à l'aide de l'élève tuteur qui, de son côté, peut approfondir ses apprentissages. Le tutorat permet de valoriser les élèves tuteurs, de leur donner confiance en leurs capacités. Donner une mission d'importance à un élève aux problèmes comportementaux va le responsabiliser, lui donner le sentiment d'être important et l'impliquer davantage.

Qui plus est, démontrer par la pratique la valeur de l'entraide et de la solidarité améliore le climat de classe de façon significative.

En ce sens, la mise en avant de l'entraide entre plus expérimentés et moins expérimentés a été une expérience très positive, car les élèves y ont pris goût et vont désormais s'entraider de façon très spontanée. Les élèves de grande section ou de moyenne section effectuent volontiers des activités avec les petites sections et sont même très fiers d'être sollicités afin de transmettre leur savoir-faire ou leurs connaissances. Ils le voient comme une chose valorisante et les plus jeunes commencent même à faire de même entre eux, d'un plus expérimenté à un élève moins expérimenté.

2.1 L'autonomie comportementale

Au début de l'année, afin d'aider au mieux les élèves de petite section à s'intégrer, je décidai de mettre en place des binômes de tutorat entre un élève de GS ou de MS avec un élève de PS. Ces binômes étaient pensés de façon aléatoire, car je ne connaissais pas encore suffisamment bien les élèves pour m'adapter à eux. Le rôle des tuteurs était de guider les nouveaux arrivants dans l'école (je suis en responsabilité dans une école polyvalente, les locaux sont donc immenses pour un

élève de petite section qui vit sa première expérience scolaire), de les aider dans le rang à se ranger comme les autres, des les aider pour enfiler et fermer leurs manteaux, ainsi que de les accompagner aux toilettes si besoin.

Ces binômes ont constitué une idée qui s'avéra salutaire pour que les élèves fasse connaissance et que les PS soient rassurés un maximum. De mon côté cela avait permis que je prenne conscience du groupe et que j'arrive à circuler avec les élèves sans que ce soit trop compliqué, y compris les jours où je ne bénéficiais pas de l'aide d'une asem. Cela fut particulièrement utile dans le cas de certains élèves qui ne pouvaient en aucun cas comprendre ce que j'attendais d'eux dans un contact qui n'était pas privilégié ou individuel (soit par manque de maturité, soit dans le cas d'un élève allophone).

Pour autant, ces binômes mirent en lumière certaines incompatibilités que je dus rapidement prendre en compte pour que le groupe reste cohérent et équilibré. Bientôt, ces binômes furent revus et réorganisés en fonction des besoins des élèves ou pour le bien être de l'ensemble de la classe. Mais pendant un temps seulement. Désormais, les élèves n'ont plus besoin de cette organisation pour former un rang calme et les PS n'ont plus besoin d'être tutorés pour parcourir les espaces de l'école.

Ici l'autonomie comportementale a été acquise par et grâce au tutorat et j'en ai constaté les réels profits au niveau de l'intégration des élèves et de la responsabilisation des plus agés.

2.2 L'autonomie des apprentissages

Dans le cas plus spécifique du tutorat dans l'acquisition d'une autonomie sur un apprentissage, j'ai eu l'occasion de mettre en place deux modalités différentes, l'une ponctuelle et l'autre plus pérenne dans le cadre d'un besoin précis.

Dans le cas d'un besoin ponctuel, il s'agit la plupart du temps d'une difficulté d'un élève dans un contexte où je ne peux pas l'aider directement, soit parce-que je suis auprès d'un groupe d'élèves, soit parce-que je suis déjà en train de travailler en individuel avec un autre élève. Alors je responsabilise un élève dont je sais qu'il est capable de résoudre la difficulté en question pour aller aider l'élève en question à trouver une solution ou une réponse à sa problématique. Je répète systématiquement qu'il ne s'agit pas de faire à sa place, mais bien de l'aider à trouver comment faire. Les élèves ont acquis de vrais réflexes maintenant et savent en général comment

guider l'autre élève sans le bousculer ou le prendre de haut. Comme bien souvent les démarches sont accessibles à tous grâce aux différents outils présents dans la classe, les élèves finissent quasiment toujours par dépasser cette difficulté grâce à l'aide d'un pair. Ce qui une fois de plus les aide à devenir acteurs de leurs apprentissages sans l'aide de l'enseignant.

Dans le cas d'un besoin qui concerne véritablement une notion, alors je constitue des binômes qui auront cours sur deux ou trois séances. Je veille à ce que ce soit des binômes cohérents parfois même au sein d'un même groupe de niveau. Alors le *tuteur* devra participer à l'activité proposée en cours de séance pendant que l'élève *tutoré* observe. Une fois que le tuteur a terminé l'activité, il va s'atteler à aider le tutoré selon principes édictés en début de cette partie. Je leur laisse en général plus de temps, ils peuvent ainsi continuer à travailler ensemble, même si la séance est terminée et que le reste de la classe est passé à autre chose. Il faut pour ce type de pratique veiller aux affinités des élèves et aux compatibilités qu'il peut y avoir entre deux personnalités. C'est pourquoi ce type de modalités n'a pu être mise en place que tardivement et que j'aimerais les continuer sur la fin de l'année de façon plus pérenne. Mais j'ai d'ores et déjà pu constater que certaines notions qui présentaient de vraies difficultés pour certains élèves qui achoppaient vraiment sur la compréhension même de ce qui était demandé étaient de plus en plus à l'aise et se mettaient moins en retrait. Cela représente déjà une forme de bénéfice qui est non négligeable pour des élèves qui étaient parfois quasiment réfractaires à un apprentissage.

3. Constituer des groupes de travail adaptés

Pour que les apprentissages soient envisagés de façon efficace, il faut que l'enseignant réfléchisse sa façon d'organiser les groupes de travail. En maternelle il est convenu de faire des petits groupes pour travailler en ateliers, car un enseignement de type magistral est inenvisageable. Les progressions sont bien entendues pensées pour chacun des niveaux afin de se fixer des objectifs pour chaque période avec chacune des sections de maternelle. Il est paru évident de travailler donc pour les ateliers dirigés de façon différenciées entre les PS, les MS et les GS.

3.1 Des groupes par niveaux

Les élèves apprécient d'ailleurs le fait de se retrouver ensemble entre élèves du même niveau pour travailler sur des projets communs et des notions inconnues encore. Il n'est pas négligeable de conserver par moment des situations privilégiées avec les groupe de niveaux sans les mélanger. Surtout pour les élèves de petite section qui ont besoin d'un peu plus d'attention.

Mais des groupes par niveau ne signifie pas qu'ils soient homogènes, loin de là, car au sein d'un même niveau, les élèves sont bien souvent très différents quant à leur développement, surtout dans les classes de maternelle. Par conséquent, cette configuration était à la fois confortable pour les élèves, mais aussi pour mon organisation propre dans les programmations des activités. Qui plus est, l'entraide étant valorisée par diverses démarches, les élèves dans ces groupes réduits sont aussi amenés à s'entraider et je n'hésite pas à profiter du savoir faire d'un élève pour qu'il soutienne la démarche d'un autre ou vienne lui montrer comment il fait.

3.2 Des groupes hétérogènes

Dans une classe avec une pareille hétérogénéité, il aurait été dommage de ne pas en profiter pour travailler l'étayage des apprentissages des élèves les plus fragiles. Il m'est donc paru évident de profiter de la classe de triple niveaux pour aider au maximum les élèves ayant des besoins plus importants pour revoir des notions encore faibles. Il n'est donc pas rare de faire de l'organisation des groupes par niveau de classe une organisation perméable entre les niveaux. Si un ou plusieurs élèves ont une difficulté à dépasser qui entrave leurs apprentissages, il peuvent bénéficier du travail avec un groupe de niveau dit « inférieur » sans que cela ne représente une quelconque dévalorisation de leurs capacités et qui leur permet de revoir des connaissances qu'ils ont besoin de consolider. Ce qui ne serait pas envisageable en dehors de certains temps privilégiés (comme les APC) dans une classe de niveau « pur ».

Il en va bien sûr de même pour les élèves qui pourraient bénéficier des travaux menés dans un groupe de niveau « supérieur », pour des élèves qui ont déjà acquis certaines notions sans problème que je dois revoir avec le reste des élèves de leur niveau. Je n'hésite pas à les envoyer travailler ou observer le travail des plus grands qui peuvent susciter leur curiosité ou leur intérêt afin de maintenir leur envie d'apprendre et de ne pas les laisser dans une situation qui pourrait finir par susciter de la lassitude ou de

l'ennui ce qui serait contreproductif. Là aussi le principe d'entraide se met en place spontanément et les élèves des autres niveaux sont toujours accueillis avec beaucoup de bienveillance par les autres élèves.

3.3 Des groupes mixtes

Enfin ce qui s'est avéré utile c'est de penser les apprentissages et les groupes de travail de façon mixte pour des apprentissages particuliers durant lesquels il me semblait opportun de faire bénéficier un groupe des acquis d'un groupe « supérieur ». Par exemple pour travailler la compréhension, de certains textes ou albums, j'ai constitué mes séances autour de groupes PS et MS mélangés. Car il y avait du vocabulaire qui pouvait bénéficier aux deux groupes ou que j'avais remarqué qu'un apprentissage chez les MS méritait d'être retravaillé de façon à les valoriser en les responsabilisant face aux plus jeunes (cela a été le cas pour des notions de numération simple ou encore pour des connaissances autour des jours de la semaine entre autres). Idem pour penser des séances (voire même des séquences) pour des GS avec des MS en groupe mixte et équitable. Ces modalités étaient à la fois utiles pour les plus grands qui revoyaient certaines notions, que pour moi qui pouvait ainsi observer et évaluer le niveau de mes élèves dans un contexte différent afin de pouvoir mieux adapter le travail à leurs besoins.

En somme, il faut que la façon d'envisager les groupes dans une classe multi-âge reste souple afin de profiter pleinement des possibilités qu'offre une telle classe pour chacun des élèves.

III. Vivre ensemble en triple niveau de maternelle

Partout dans les textes, l'institution nous invite à éduquer les élèves à ce qui pourrait être sommairement nommé le vivre ensemble. La refondation de l'école maternelle s'appuie sur les 3 spécificités citées en introduction (une école adaptée aux jeunes enfants, des modalités d'apprentissages particulières et apprendre et vivre ensemble), dont celle, donc, non négligeable de construire les bases d'une citoyenneté

respectueuse des règles républicaines, démocratiques et ouverte sur la diversité des cultures du monde.

La classe est un microcosme social qui constitue un premier lieu de rencontres, c'est une véritable communauté des apprentissages à laquelle l'enfant est bien souvent confronté pour la première fois. Cela compose un terrain très intéressant et riche pour appréhender l'autre, avec ses différences si l'on y permet une reconnaissance valorisante de l'autre. L'objectif étant de faire découvrir à l'enfant la fonction de l'école en appréhendant un rythme collectif, l'apprentissages de connaissances et de savoirs-faire auprès de ses pairs, voire même dans la coopération, structurant ainsi une posture d'élève; mais aussi de permettre à l'enfant de se construire comme individu singulier au sein d'une collectivité.

Il faut donc structurer les apprentissages autour de cet enjeu fondamental et organiser le fonctionnement de la classe en fonction et cela représente un véritable défi. Cela étant, une classe de triple niveaux est une chance pour travailler sur cet axe essentiel, car la diversité des élèves est accrue du fait des différences d'âges et que la notion de respect de l'autre ainsi que de l'entraide prend tout son sens dans un tel cadre.

Les enjeux principaux autour de cet axe et afin de créer un cadre de vie serein propice au travail de chacun pourraient être les suivants (tels que proposés - entre autres- par Sylvia Dorance dans son livre *50 activités pour apprendre à vivre ensemble*):

- Poser les bases de la vie en groupe afin d'instaurer des règles et d'asseoir l'autorité de l'enseignant
- Instaurer un dialogue pour créer une cohésion de groupe et apprendre à communiquer avec ses pairs
- Faire découvrir le cadre de la citoyenneté et de la vie collective en organisant des temps dédiés à l'organisation d'une classe

1. Donner un cadre pour la vie en groupe et permettre à l'enseignant d'asseoir son autorité de façon bienveillante

Lorsque l'on arrive dans une classe de maternelle, qui plus est en triple niveaux, l'impératif est de signifier aux élèves le cadre et les limites dans lesquels ils vont avoir à évoluer. Dès le premier jour c'est un enjeu de poids pour n'importe quel enseignant, expérimenté ou non. Dans le cadre d'une classe aussi hétérogène, il fallait

envisager que certains élèves avaient déjà eu connaissances de certaines règles (qu'ils auraient peut-être même envie de tester) qu'il faudrait peut-être réinstaurer et que d'autres n'avaient sans doute pas la moindre idée du cadre, voire même qu'ils n'avaient pas vraiment conscience de ce pourquoi ils étaient là potentiellement. Le cadre de la classe et les outils pour l'instaurer sont donc dès le départ à décider afin que les élèves trouvent au plus vite leurs repères.

1.1 L'enseignant comme responsable des élèves

L'enseignant doit d'abord toujours avoir en tête son rôle et sa posture: en effet, il est l'adulte responsable des élèves, tant sur le plan de leur sécurité physique qu'affective. Il sera le référent essentiel pour que les élèves comprennent à la fois le sens de leur présence en classe et comment cela va se passer. La parole de l'enseignant a dès le départ un impact non négligeable et il faut envisager que les élèves ont un besoin de cadre et de limites impérieux, car cela au-delà de les contraindre va surtout les rassurer et leur donner à cerner comment ils peuvent se comporter. Dès le premier jour, l'enseignant doit pouvoir énoncer des règles simples afin de donner à tous des points d'ancrage du type: "Quand je sonne la cloche, vous viendrez vous asseoir" ou "Dans les couloirs on ne court pas et on ne crie pas" ou encore "dans les toilettes on ne joue pas avec l'eau". Cela leur permet d'identifier l'enseignant dans sa posture de responsable et de lui faire confiance pour ce qui concerne sa sécurité. Cela ne veut pas dire que ces affirmations et ces règles ne pourront pas être discutées par la suite, bien au contraire, il faudra donner du sens à ces préceptes. Mais dans un premier temps, l'essentiel est de devenir le capitaine d'un navire sur une mer agitée ayant une parole à la fois ferme et fiable et offrant des limites structurantes. N'oublions pas que le comportement de notre profession ne doit pas être motivée par l'envie d'être aimé, mais par la nécessité et le bien fondé de donner du sens à nos enseignements.

1.2 La sécurité affective des élèves

Par ailleurs, l'enseignant doit aussi prendre en compte les sensibilités de chacun, car le début d'année représente (même pour les plus grands) un moment de séparation d'avec sa famille et de rupture dans le temps. Les élèves se trouvent donc souvent dans un état de fragilité qu'il ne faut pas négliger. Les pleurs et les "coups de

blues" ne sont en effet pas rare et bâtir la confiance entre l'enseignant et les élèves se fait aussi (et surtout) en leur donnant une place sur le plan émotionnel. Cela va favoriser un cadre sécurisant pour l'élève qui est parfois perdu surtout en petite section.

L'enseignant doit alors trouver le juste ton et le juste équilibre entre l'autorité et l'empathie afin de trouver la posture la plus rassurante possible.

1.3 Faire figure d'exemple

Pour construire cette posture d'éducateur, l'enseignant doit avoir en tête divers facettes qui sont toutes complémentaires pour composer son rôle. La première d'entre elle est certainement celle de l'impartialité et de l'exemplarité. Véritablement, l'enseignant doit être l'arbitre des petits et grands conflits car il doit faire figure d'exemple et donc être le premier à démontrer et respecter les règles d'autant plus s'il a une classe très hétérogène. En pratique cela implique qu'il va modérer les disputes en tâchant d'être le plus juste possible, qu'il demandera toujours à ce qu'on le laisse parler sans l'interrompre et qu'il exigera que personne n'interrompe non plus un élève. Il devra aussi admettre quand il se trompe (et donner ainsi l'exemple dès le départ sur le rapport à l'erreur) et avouer lorsqu'il ne sait pas et qu'il est en recherche d'une réponse adaptée. Et delà de ces aspects-là, il montrera à chacun (et surtout aux plus jeunes, mais ce sera un rappel bénéfique à chacun) comment contrôler ses pulsions et ne pas se laisser dominer par ses émotions dans le cadre du groupe en parlant et en donnant des solutions pratiques.

Enfin, une règle que l'enseignant doit s'appliquer de façon drastique est celle de la parole donnée, parole tenue. Car comme le dit Martine Boncourt dans son livre *Autorité à l'école, mode d'emploi*, "l'autorité se situe dans l'écart entre le dire et le faire", c'est à dire que l'enseignant doit prendre conscience que les premiers instants sont essentiels pour fonder une relation de confiance durable. En pratique cela veut dire qu'il ne faut "dire *que* ce que l'on est capable de faire et faire *toujours* ce que l'on a dit". Sans quoi le lien de confiance pourrait être amené à s'étioler de façon néfaste pour la cohésion du groupe et pour les apprentissages.

De façon plus générale, il est également important de prendre conscience du groupe, l'enseignant doit être le référent de tous et ne pas s'attarder trop longtemps sur

une problématique individuelle au risque de "perdre" le reste du groupe. Mais il peut avoir en tête qu'il est possible de différer voire même d'en discuter tous ensemble et que cela peut être très bénéfique pour tous que de créer un espace pour cette parole de chacun au sein du groupe.

Peu à peu, l'enseignant va favoriser une harmonie du groupe et une adhésion aux règles qui le régissent. Le groupe classe sera alors plus solide voir plus solidaire et cette démarche va apprendre aux enfants naturellement et concrètement des comportements qui leur seront très utiles, en dehors du cadre scolaire et dans leur vie sociale.

2. Instaurer le dialogue pour apprendre à communiquer avec ses pairs

Le dialogue est un élément essentiel dans la cohésion du groupe classe. D'abord parce-que c'est à travers le dialogue que l'on peut résoudre les problèmes et les conflits, mais aussi parce-que c'est grâce à lui que l'on peut expliquer ses intentions, ses émotions, ses besoins et ses difficultés. Enfin, c'est aussi par lui que l'humain va enrichir ou offrir son savoir et ses connaissances. Pour apprendre à vivre et à travailler ensemble, il est donc essentiel d'apprendre à communiquer, car cela viendra faciliter les relations entre élèves, mais aussi dans le travail tout en leur offrant une *autonomie langagière*. L'enseignant devra rester vigilant pour solliciter les plus timides et les inviter à s'exprimer afin de leur donner une place.

2.1 Ouvrir la parole

En premier lieu, il a fallu ouvrir la parole pour tous, afin que les petits comme les plus grands aient l'occasion de s'exprimer. Le matin, le rituel de l'appel était une occasion de se dire bonjour, ou de raconter comment chacun se sent. Les plus petits appréciaient beaucoup de pouvoir exprimer leurs angoisses et les plus grands n'étaient pas en reste. On pouvait alors raconter qu'on aurait aimé avoir un dernier bisou de maman, que papa nous manque ou qu'on est simplement fatigué ou grognon. Aider les plus jeunes à mettre en mots leur ressenti a été très utile en début d'année, car non seulement cela enrichissait leur vocabulaire, mais cela permettait aussi de les inscrire comme faisant partie intégrante du groupe. Les plus grands par ailleurs leur

proposaient parfois spontanément un câlin pour les reconforter, ce qui a su créer un lien solide entre les élèves de tous les niveaux confondus. Montrer que les émotions peuvent être exprimées et qu'on a le droit de les ressentir à été capital pour bâtir les bases du vivre ensemble en ce début d'année.

2. 2 La parole pour désamorcer le conflit

Dans un second temps, ce qui est évident à mettre en place pour réguler les petits conflits c'est d'inviter les élèves à se dire les choses, plutôt que d'être dans un rapport physique ou émotionnel (ce qui est en général toujours le cas dans des situations conflictuelles en maternelle). L'avantage d'un triple niveau, c'est qu'on peut inviter les plus grands à proposer aux plus jeunes qui n'en ont pas encore l'habitude, des attitudes à adopter, des manières de formuler une attente. Dans le cas des conflits, afin que tous soient soumis au même "protocole" qui s'apparente d'ailleurs à une sorte de *message clair* comme on le pratique parfois en élémentaire, les élèves "victimes" peuvent réclamer légitimement des excuses et les "fautifs" peuvent proposer une réparation ou répondre à la réparation réclamée par la victime. C'est une démarche qui a été spontanément instaurée par les élèves eux-mêmes, la dynamique des grandes et moyennes sections aidant à instaurer un échange très constructif et favorisant une belle dynamique dans les échanges.

2. 3 Travailler l'empathie

Rapidement et pour profiter de cette dynamique, certains temps de regroupement dans ma classe (essentiellement au retour de la récréation) ont été dédiés à discuter des problématiques liées à des conflits ou à des soucis plus personnels, car le besoin de parole des élèves se faisait souvent pressant. Il était alors important de démontrer à tous que chacun avait sa place émotionnellement parlant dans le groupe. L'objectif étant de favoriser l'empathie des élèves et de les encourager à écouter leurs pairs. Lors de ces moments collectifs, nous pouvons alors proposer des solutions (enseignant et élèves compris) aux élèves qui prennent la parole afin de leur proposer quelque-chose qui pourrait les aider ou les soulager. Si un conflit complexe est mis à jour, alors certains jeux de rôles ont également été mis en place. Il s'agit alors de rejouer ensemble la situation qui pose problème, voire même parfois, si les élèves ne trouvent pas de solution tout de suite, d'inverser les rôles ou de faire jouer

par des élèves qui ne sont pas concernés afin de donner à voir la nature du conflit. Un peu à la manière du jeu des 3 figures de Serge Tisseron (psychiatre qui a développé une approche théâtrale de certaines situations violentes de la maternelle au collège afin d'encourager et de soutenir l'empathie des élèves). Cette démarche invite les élèves à envisager le point de vue et le ressenti de l'autre ainsi qu'à trouver une solution non agressive pour sortir du conflit.

C'est ainsi que les élèves ont pu peu à peu intégrer des formules de politesse et sont maintenant capables de reformuler eux-mêmes des demandes ou des besoins à l'égard de leurs camarades. La communication devient plus fluide et plus spontanée, à tel point que je n'ai souvent plus à intervenir maintenant. Cela leur permet donc d'accéder à une forme d'autonomie langagière (voire même sociale) qui leur sera bien entendu utile tout au long de leur vie sociale.

2. 4 Dialoguer pour rencontrer l'autre

Mais apprendre à communiquer, c'est aussi envisager l'extérieur, la richesse des autres à travers leurs différences. Le rituel du matin est alors devenu l'occasion de se dire bonjour dans d'autres langues que les élèves connaissaient. Ils étaient très fiers de proposer un mot venant de leur culture familiale. Afin de renforcer cet échange, les parents ont également été sollicités et les élèves étaient drôlement content de partager des éléments de leur histoire personnelle.

Très vite, nous avons également mis en place une boîte aux lettres (comme le suggère Mireille Brigaudiot), afin d'ouvrir le dialogue vers les autres (et par l'écrit, ce qui motivait ainsi leur intérêt pour l'entrée dans l'écriture et la lecture). D'abord les autres classes, puis nous avons commencé à rédiger des lettres entières pour des classes d'une autre école (la classe de Federica, rue Fessart). Cela leur a beaucoup plu et ils en redemandent régulièrement afin de rencontrer d'autres camarades par le biais du récit et, ce qui est non négligeable, les plus petit eux-mêmes, voyant faire les plus grands ont eu envie d'écrire de petits messages. Parfois ils écrivent juste "Merci" ou "Bonjour" à l'aide d'outils à leur disposition dans la classe, mais c'est déjà une grande réussite pour certains ! Et qui plus est, les élèves ont acquis par ce biais des notions sur les conventions de l'écrit. Le fait de dire "bonjour..." ou cher..." et de signer afin de savoir qui est l'auteur du message est très vite intégré par exemple.

Toutes ces petites étapes pour favoriser le dialogue ont véritablement permis de créer un climat serein. En début d'année en effet, j'ai bien cru que la gestion d'une classe de triple niveaux n'était pas possible dans le calme. Or, par la pratique, le plus souvent sans même avoir à théoriser, les élèves ont acquis de vrais réflexes citoyens. En passant par des situations concrètes, les élèves ont pu constater la nécessité de ce dialogue et se l'approprier.

3. Organisation de la vie collective pour appréhender la citoyenneté

Une classe de triple niveaux représente un défi à organiser, mais c'est un terrain très propice à des situations collectives riches. Très vite il est apparu comme une nécessité que d'organiser la vie collective autour de certains rituels durant lesquels, les élèves seraient à la fois responsabilisés mais aussi invité à donné leur avis pour la vie de classe et les principes qui la régissent. Afin de penser cette organisation, la pédagogie dite "institutionnelle" donne de véritables pistes qui nous ont été très utiles pour appréhender les bases de ce que c'est que de vivre ensemble.

En effet, à cet âge les enfants sont encore très autocentrés, les relations sociales ne sont pas encore établies, et ils ont beaucoup de difficultés à partager. Toutefois le manque de respect et de bienveillance entre les élèves, notamment à l'égard des petits, pouvait réellement dégrader l'ambiance de la classe. Il s'agissait concrètement de construire le respect et la solidarité, tout en permettant aux élèves de construire leur personnalité singulière au sein du groupe ?

En effet, vivre ensemble, c'est vivre les uns à côté des autres, mais pas nécessairement de se fondre dans la masse. L'individualité y a donc toute sa place. Et c'est ce à quoi nous enjoignent les textes d'ailleurs, s'inscrire en tant qu'individu au sein du collectif.

Il faut donc créer pour cela des espaces et instituer des temps dédiés à cet apprentissage. Car la vie en collectivité ne s'apprend que par l'expérience qu'on en fait. C'est là que les "institutions" de la pédagogie de Fernand Oury prennent tout leur sens.

Initiateur de la pédagogie institutionnelle dans les années 1950, Fernand Oury met l'accent sur le relationnel. Oury qui a travaillé avec Celestin Freinet avant de s'éloigner de certains aspects de la pédagogie, vise à installer au sein du groupe classe ce qu'il nomme des *institutions*. Elles ont pour objectif de favoriser la construction du groupe et de permettre à chacun de devenir acteur de ses apprentissages. A travers ces

institutions bien définies, l'enseignant va guider les élèves, les former et leur faire respecter des règles de vie. Dans un de leurs ouvrages, Fernand Oury et Aïda Vasquez nous proposent une définition de leur pédagogie : « La pédagogie institutionnelle est un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives. Elle place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité ». Oury précise aussi que « La classe institutionnelle (...) est un lieu où toute parole peut être entendue, justement parce que ce lieu n'est pas n'importe quoi : des lois précises y sont observées, qui permettent transferts, projections, identifications, etc. ». La classe institutionnelle repose sur une organisation particulière du temps et de l'espace de la classe autour de l'ensemble des choses instituées dans la classe : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun en fonction de son comportement et de ses possibilités, des responsabilités, des rôles, etc. L'adulte est le guide et le garant du système d'institutions qu'il va mettre en place dans sa classe. Elle est l'opposée de "l'école caserne", qui comme son nom l'indique, est autoritaire et ne laisse pas la place à l'expression. Selon Oury, c'est ce manque de liberté qui bride la prise d'autonomie en particulier chez les jeunes enfants.

Parmi les différentes *institutions* qui peuvent aider à construire la collectivité certaines ont été fondamentales pour responsabiliser les élèves et leur donner un rôle au sein du groupe.

3.1 Responsabiliser les élèves pour le bon fonctionnement du groupe

Donner aux élèves une fonction qui à la fois les valorise et les responsabilise est une bonne première approche pour organiser le fonctionnement du groupe et enseigner aux élèves que vivre ensemble ça implique aussi des rôles et des devoirs, sans quoi, ça ne fonctionne pas.

Concrètement, les élèves ont des rôles très différents qui changent soit quotidiennement, soit de façon hebdomadaire.

Il y a des responsabilités de type organisationnel, qui sont mise en place pour une semaine entière, par exemple: le responsable de la bibliothèque (qui range et organise les livres), le responsable de la lumière et de la porte, qui se charge d'éteindre ou d'allumer chaque fois que nous quittons ou revenons dans la salle de classe et qui

fermera derrière lui, le responsable du rangement, qui sonne le triangle à la fin des temps individuels ou d'une activité pour signifier qu'il faut ranger, c'est ce responsable qui dira si, selon lui, la classe a été correctement rangée et qui finira de ranger ce qui ne l'a pas été ou aidera à ranger si une activité prend du temps à être remise en place, ou encore les chefs de rang, qui doivent montrer l'exemple en se rangeant et rappeler les consignes pour se ranger dans le calme.

Il y a aussi des responsabilités de type rituel qui sont modifiées de façon hebdomadaire, le responsable de la date qui doit inscrire la date au tableau, le responsable de l'emploi du temps, le responsable de l'appel, le responsable des présents et des absents, le responsable de la boîte aux lettres.

Et puis il y a des responsabilités ponctuelles, l'élève accompagnateur, qui emmènera un élève chercher de la glace (cet élève sera aussi messenger au besoin) ou accompagnera les plus petits aux toilettes si je suis seule en classe, l'élève chef d'orchestre qui sera chargé de surveiller les élèves en animant un jeu du chef d'orchestre silencieux en regroupement, si je dois accompagner moi-même un élève aux toilettes par exemple.

Tous ces métiers pourront être pris en charge par des élèves de PS, de MS ou de GS, il me tenait en effet à cœur que tous les élèves soient traités à égalité pour les responsabiliser de façon effective à tous les niveaux.

3. 2 Les conseils de classe, une première approche de la vie démocratique

Autre élément fondamental pour organiser la vie d'une classe en triple niveaux selon moi est de mettre en place des conseils de classe. Ces conseils sont des réunions hebdomadaires, se tenant tous les mercredis en fin de matinée, durant lesquelles les enfants sont pr-actif dans l'organisation de la vie de classe. En effet, ces réunions sont pour eux l'occasion pour eux de faire des propositions constructives pour, entre autres la résolution de conflits ou la situation problématique d'un élève ou encore si un problème d'ordre fonctionnel est soulevé. C'est aussi pour eux l'occasion de proposer des projets, de partager une découverte ou une idée avec leurs camarades, ou encore de féliciter l'effort d'un camarade ou d'en remercier un autre pour de l'aide ou autre.

Les élèves vont également prendre des décisions collectives en votant à main levée et discuter des règles à ajouter au règlement de la vie de classe.

Car ils doivent aussi être responsabilisés sur les droits et les devoirs qui vont régir la vie de groupe. Ce constat est devenu évident lorsque je remarquais que les moqueries envers les plus petits qui ne "savent" pas n'étaient pas rares, ce qui n'était pas tolérable pour une bonne cohésion de groupe. Pour autant, répéter à tout bout de champs "on ne se moque pas des autres" n'était pas probant. Il a donc fallu échanger d'un regroupement sur les règles concernant le respect de tous, de leur travail, de leurs erreurs, de leurs hésitations. Les élèves ont alors pu eux-mêmes édicter et instaurer des règles pour aider un élève en difficulté, plutôt que de tourner en dérision leurs hésitations. À partir de là il est devenu naturel de discuter des règles qui sont construites ensemble et de ce fait, beaucoup plus respectées, car elles font beaucoup plus sens à leurs yeux, c'est le début de *l'autonomie morale* selon moi. Il a donc été instauré de prendre des décisions pour la classe durant les conseils hebdomadaires.

Les élèves possèdent en classe un tableau avec différentes catégories (trouvé sur un blog) sur lequel ils peuvent s'inscrire, ce qui permet de différer souvent certaines problématiques qu'ils rencontrent sans trop de frustration. Si un problème est soulevé et qu'il semble relever d'un temps collectif, je propose à l'élève de mettre son étiquette dans la catégorie correspondante du tableau. Ce tableau constituera alors une sorte d'ordre du jour au début du conseil.

C'est une approche qui permet aux élèves de faire une sorte de pré-expérience démocratique qui leur a été très bénéfique et a créé une belle cohésion de groupe.

3.3 Les débats à visée philosophique

Les débats à visée philosophiques sont également une belle occasion pour les élèves d'exprimer leur individualité au sein de groupe. Car ils offrent un espace de parole institutionnalisé qui donne la parole à chacun tout en apprenant que tous les élèves ne sont pas obligés d'être d'accord pour bien vivre ensemble. Les élèves savent qu'ils ont le droit de ne pas être du même avis que leurs camarades et apprennent ainsi aussi à respecter la parole de l'autre. En effet l'objectif visé est de faire naître un sens critique, d'apprendre aux élèves à penser par eux-mêmes, c'est l'occasion pour les élèves d'élaborer leur pensée par la confrontation avec celle des autres.

Ces débats sont intervenus de façon naturelle dans l'organisation de la classe, car souvent les élèves avaient des interrogations presque métaphysiques sur des choses toutes simples du quotidien ou de leur environnement, recevoir une réponse

expéditive n'était clairement pas adapté à leurs besoins du moment. Car finalement, il ne s'agit pas directement de trouver des réponses aux questions qu'ils se posent, mais plutôt de faire prendre conscience aux enfants qu'ils sont maîtres de leur conscience voire même de leurs savoirs et de leur avenir. C'est une véritable stimulation intellectuelle et sociale qui se met alors en place favorisant une *autonomie intellectuelle*.

Cette activité se réalise chaque fois qu'une question d'ordre "philosophique" est évoquée en regroupement (par exemple : *est-ce-que les parents décident de tout?* ou *pourquoi est-ce-que je n'ai pas le droit de m'habiller seul le matin ?* ou encore *pourquoi il n'y a plus de roi en France?*). Alors il est décidé collectivement si les élèves voudraient que cela fasse l'objet d'une discussion, d'un *débat* et alors je trouve un moment dans la journée ou le lendemain pour revenir sur le sujet avec eux et avoir un vrai temps d'échange autour du thème évoqué.

Cela crée selon moi un cadre qui construit les relations sociales et civiques de façon significative et où s'exerce la liberté de penser et le respect de l'autre qui fondent les bases d'un vivre ensemble serein.

Conclusion:

Cette expérience fut pour le moins forte en émotions, tant pour les élèves que pour moi. Mais s'il s'agissait pour moi d'enseigner des savoirs aux élèves, je peux définitivement affirmer que j'ai moi-même appris énormément. Un groupe aussi hétérogène est une chance pour les apprentissages des élèves et il fallait essayer de se montrer à la hauteur d'un pareil défi.

Tout d'abord parce-que les élèves bénéficient des savoirs mutuels, ils apprennent en regardant faire leurs pairs et se sentent donc plus volontiers capables de faire de même que s'ils étaient face à un adulte. D'abord parce-qu'un autre élève parlera le même langage qu'eux, mais aussi, parce-qu'un autre élève a plus conscience des difficultés que représente éventuellement une tâche, car il est souvent passé par les mêmes difficultés, tandis que l'enseignant est déjà trop distancié pour envisager exactement ce sur quoi un élève va parfois butter. Les plus jeunes, vont donc profiter de ce qu'ils voient les grands faire et s'intéresser plus vite à certaines activités que si

c'était un adulte qui les leur soumettait, de par un effet de modèle qui les motive. Qui plus est, les plus grands réinvestissent leurs connaissances auprès de plus jeunes ce qui leur est très profitable car ils ancrent ainsi leurs connaissances dans des situations directes. D'autant que le triple niveau est un terrain formidable pour construire une posture d'élève adaptée à la sociabilité pour l'élémentaire, car comme nous l'avons dit, l'écart d'âge et de niveaux différents va contraindre les élèves à assimiler les différences de l'autre et de la prendre en compte. Le vivre ensemble est donc pleinement vécu comme une expérience du quotidien.

Cependant, si un enseignant est amené à travailler dans une classe de triple niveaux de maternelle, il faut qu'il ait conscience de plusieurs choses: C'est une organisation qui demande à être pleinement pensée et réfléchie en amont et si possible avec l'ensemble de l'équipe pédagogique, car c'est une classe qui demandera une solide approche pédagogique, pour pouvoir favoriser un climat de classe propice aux apprentissages. Il faut aussi envisager une préparation préalable du matériel, penser les situations en autonomie et envisager des progressions cohérentes pour tous. Cela ne s'invente pas. Car une classe en triple niveaux de maternelle, si elle est une chance aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant qui peut observer des progrès surprenants ainsi que des comportements très satisfaisants doit avoir en tête le travail farouche que ces modalités exigent pour être mises en place.

Bibliographie:

- ADAD D., *L'Évaluation positive en maternelle*, Paris : Retz, 2017.
- ASTOLFI J. P., *L'Erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF éditeur, 1997.
- AUFEUVRE J., *Autonomisation des élèves de maternelle : obstacles et résistances*, mémoire présenté à l'Espe de Nice, 2018.
- BERZIN C., *Interaction entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat : intérêts et limites*, Spirales. Revue des recherches en éducation, 2005, n° 36, p. 7-15.

- BOISVERT M. *Engagement parental, perceptions de compétence et motivation scolaire: comparaison d'enfants de troisième et cinquième année du primaire*. These de doctorat université du Québec, Montréal, Canada
- BONCOURT M., *L'autorité à l'école, mode d'emploi*, Paris : ESF éditeur, 2013.
- BRIGAUDIOT M. *Langage et école maternelle*, Hatier , 2015
- CAUDRON H., *Autonomie et apprentissages*, Paris : Éditions Tempes, 2001.
- COCKENPOT A., CARTAU M.-L., *Estime de soi et apprentissages scolaires : de la revalorisation à la gestion de la classe*, mémoire Espe Languedoc Roussillon 2016-2017)
- CONNAC S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Paris : ESF, 2009.
- CONNAC S., *Construire la fraternité en classe*, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/20012015Article635573345046453332.aspx>, consulté le 30.04.2018.
- DESLANDES R., CLOUTIER R., *Pratiques parentales et réussites scolaires*, in « Revue française de pédagogie », n° 151, avril-mai-juin 2005.
- DEVAUX J. M., HAMEL M., VRIGNON B., *L'école, les parents et la réussite scolaire*, In Communication et langage, 1er semestre, 1989.
- DORANCE S., *50 activités pour apprendre à vivre ensemble*, Paris : Retz, 2007.
- JOUAN S., *La classe multi-âge d'hier à aujourd'hui : archaïsme ou école de demain ?*, Paris : ESF, 2015.
- LAHIRE B., *La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, Revue Française de Pédagogie, n° 134, janvier-février-mars 2001.
- MEIRIEU PH., *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF Editeur, 1985, p.104
- MEIRIEU PH., *Petit dictionnaire personnel. Autonomie*, <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>, consulté le 27.04.2019.
- MEIRIEU PH., *Autonomie*, <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>, consulté le 27.04.2019.
- MISSANT B., *Des ateliers Montessori à l'école: Une expérience en maternelle*, Paris : ESF, 2017.
- NELSEN J., LOTT L., GLENN S., *La discipline positive dans la classe*, Editions du Toucan, 2018.
- PROST A., *Education, Société et politique. Une Histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris : Le Seuil, 1992.
- ROBBES B., *La pédagogie différenciée: historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*, https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf, consulté le 8.05.2019.

- TISSERON S., *L'Empathie au coeur du jeu social*, Paris : Albin Michel, 2010.
- OURY F., VASQUEZ A., *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro. 1967.
- VYGOTSKIJ L.S., *Pensée et langage*, Paris : Éditions sociales, 1985.
- L'affichage utilisé pour le conseil de classe a été trouvé sur ce lien
[:http://classefamilie.free.fr/wp-content/uploads/2018/03/affichage-conseil-coop%C3%A9ration.pdf](http://classefamilie.free.fr/wp-content/uploads/2018/03/affichage-conseil-coop%C3%A9ration.pdf)

Résumé

Résumé en français:

Une classe de cycle est un véritable défi à relever. Pour appréhender une organisation fonctionnelle et pratique en classe de triple niveaux de maternelle, des modalités spécifiques et une approche pédagogique solide doivent être établies à l'avance. Ce mémoire tente de donner à penser des modalités pour anticiper à la fois l'organisation du travail, la gestion du groupe et la posture d'un enseignant dans une classe de cycle PS-MS-GS en maternelle.

Summary in English:

A cycle class is a real challenge. To understand a functional and practical organization in a triple-grade kindergarten classroom, specific modalities and a solid pedagogical approach must be established in advance. This thesis attempts to suggest ways of anticipating both the organization of work, the management of the group and the posture of a teacher in a PS-MS-GS cycle class in kindergarten.