

Classes uniques urbaines

Entretien avec une équipe d'enseignants¹ de l'école Antoine Balard à Montpellier

Nous donnons ici la parole à une équipe d'enseignants du premier degré qui, dans leur école de Zep, conjuguent les approches personnelles et collectives (ce texte a été écrit bien avant la forte médiatisation qui a concerné cette école).

Pourquoi des classes uniques et avec quelle organisation ?

L'école coopérative Antoine Balard se trouve dans le quartier populaire de La Paillade à Montpellier. Elle accueille près de deux cents enfants du quartier, presque tous originaires du Maghreb. Elle est composée de dix classes, dont une classe accueillant les enfants ne maîtrisant pas encore le français, des classes de cycle et quatre classes uniques (du CP au CM2). Cette école est inscrite en ZEP depuis leur création. Le projet des classes uniques a succédé à celui des classes de cycle III et à la tentative de classes de cycle II. À partir de la loi d'orientation sur la politique des cycles de 1989, plusieurs enseignants s'étaient regroupés pour augmenter l'hétérogénéité dans les classes et y développer la prise en compte des différences. Progressivement, des fonctionnements de classes se sont dessinés, des outils se sont construits (la démarche PIDAPI par exemple) et un climat de plus grande sérénité s'est installé. Les enseignants de cycle II ont voulu, à leur tour, bâtir des classes de cycle II, mais la faible présence d'enfants lecteurs a été une entrave importante au développement des autonomies. Cette expérience n'a pas été reconduite mais l'idée d'intégrer les enfants sortant de maternelle dans les classes de cycle III a donné lieu au projet des classes uniques.

Le travail est-il individualisé ?

Avant de parler de dispositifs et d'outils, ce qui semble favoriser le mieux le travail des enfants est le climat de confiance dans lequel ils évoluent. « On ne fait pas pousser les salades en tirant dessus » explique Bernard Collot². C'est donc par l'établissement et l'entretien d'un contexte relationnel serein que les enfants arrivent progressivement à s'engager dans leurs activités, à réduire les phénomènes de stress et à considérer l'autre plus comme une source de richesses

que comme un vecteur de tensions. Conseils coopératifs, absence de notations et classements, « messages clairs »³, rapport à un ensemble de lois communes, partage démocratique de la parole et des décisions contribuent de concert à ce que chaque enfant puisse se rendre disponible aux apprentissages. Nous parlons plus de « personnalisation » que « d'individualisation » des apprentissages. Il nous semble, en effet, que le caractère social et coopératif des constructions cognitives intervient davantage par la rencontre et l'échange (voir le concept de conflit-sociocognitif) que par le cloisonnement et l'isolement, dérive potentielle de l'individualisation. À ce titre, nous demandons à chaque enfant de travailler à partir d'un « plan de travail » que nous avons établi avec lui, qu'il suit durant la semaine selon les aléas du vivant dans les classes et qu'il évalue avant de le transmettre aux familles. Dans ce plan de travail se trouvent ce que nous estimons comme étant le « minimum du travail à réaliser » ainsi que l'ensemble des activités qu'il est en mesure d'entreprendre et les projets qu'il souhaite mener à terme, seul ou en équipe. Pour guider le choix des compétences à travailler, les enfants s'appuient

sur les outils PIDAPI qui se présentent sous forme de « ceintures » : de la couleur blanche à la marron, elles proposent des échelles de compétences dans lesquelles ils peuvent trouver ce qui correspond au mieux à leur zone de proche développement. Elles permettent régulièrement des évaluations qui deviennent sommatives en cas de réussite et formatrices en cas d'erreur.

Comment se passe une journée « ordinaire » ?

L'organisation de l'école permet une demi-heure d'accueil le matin. Les enfants arrivent donc progressivement et s'installent dans leur travail. Un enfant « président du jour » est nommé pour animer l'ensemble des moments collectifs. Le premier est un « Quoi de neuf ? » qui laisse la place aux interventions de qui veut autour de faits de vie, présentation d'objets, petites lectures, nouvelles des correspondants⁴ ou questions d'actualité. Chacun se lance alors dans son plan de travail. À dix heures débute la réunion coopérative durant laquelle chacun fait part de ses demandes au groupe et communique l'avancée de ses projets. C'est aussi l'occasion de prendre rendez-vous dans la semaine pour une présentation collective ou

Travailler autrement

Certains enseignants pensent que la conduite d'écoles coopératives demande un travail plus important qu'ailleurs, surtout quand ces écoles sont en ZEP. D'autres, moins nombreux, avancent plutôt l'argument que l'absence de leçons et de notes est surtout le fruit d'une volonté d'en faire le moins possible. L'intensité de notre travail correspond à la moyenne de ce qu'un enseignant effectue dans les écoles françaises. Ce qui varie est la forme qu'il prend. Nous ne travaillons donc pas plus ni moins qu'ailleurs, mais différemment.

- L'échange des informations et la réflexion sur les grands projets de l'école se font par l'intermédiaire de la liste de diffusion Internet. Chaque enseignant y est inscrit, reçoit tous les messages et réagit comme il le ferait lors d'une réunion.
- Les enseignants qui se sont engagés dans les formes les plus avancées de coopération entre enfants participent régulièrement aux rencontres mensuelles de l'ICEM qui se traduisent la plupart du temps par des échanges de pratiques.
- Une réunion hebdomadaire de synthèse se tient à propos des classes uniques : elles sont apparues comme indispensables parce que nous avons un grand besoin de nous inspirer des réussites ou des résolutions de problèmes rencontrés par chacun.
- À l'image du climat de travail entre les enfants, la coopération entre adultes s'exerce aussi : les outils pédagogiques circulent, une organisation commune à l'école s'est progressivement construite, les portes des classes sont ouvertes, réussites et difficultés sont communiquées.
- Tous les enfants de l'école disposent des mêmes supports d'évaluations formatrices : ce qui est validé une année le reste les autres années et ce qui n'est pas encore acquis peut le devenir ultérieurement.
- Dans les classes, des outils (« boîtes aux lettres » et fichiers autocorrectifs) permettent aux travaux des enfants d'être rapidement et facilement corrigés.

la réalisation d'une visite ou d'une enquête. Le restant de la journée laisse place à des plages de temps personnels (et non individuels), à des moments collectifs (exposés, activités) ou à des ateliers d'école. C'est une organisation commune aux classes uniques qui permet aux enfants de choisir une activité en histoire, géographie, sciences ou arts, indépendamment de la composition des groupes classes. Ces ateliers sont animés par les enseignants. Les journées s'achèvent par un « bilan-météo » où chacun peut exprimer ce qu'il pense de son travail, ce qu'il a appris et l'aide éventuelle dont il a besoin.

Quelles questions cette expérience a-t-elle suscitées ?

Faire le pari de l'innovation, même avec l'appui de mouvements pédagogiques tels que l'ICEM⁵, c'est faire place à l'incertain, au vivant et au complexe. Toute la difficulté est de faire en sorte que les enfants apprennent au moins autant et aussi bien que dans des structures plus ordinaires. C'est également faire le deuil de la tranquillité, tout du moins au niveau réflexif. C'est ainsi que questionnements et doutes jalonnent nos journées. Cela a l'avantage d'éviter de figer les projets derrière des méthodes, de rompre avec la routine mais aussi l'inconvénient d'une perpétuelle remise en cause. Les premières questions que nous nous sommes posées ont concerné l'acte d'apprendre. C'est ainsi que nous nous sommes tournés vers diverses théories dont celles récemment établies par les neuro-scientifiques sur la complexification des systèmes corticaux. Parce que les recherches sont encore en cours et que plusieurs écoles s'affrontent, les facteurs biologiques favorisant les apprentissages ne sont pas encore tous connus, ce qui entretient la réflexion. À ce jour, nous sommes préoccupés par trois types d'interrogations :

- comment permettre aux parents de trouver une place dans ces classes, notamment en s'autorisant à venir y passer quelques moments et à y apporter ce qu'ils savent faire ?
- quel équilibre trouver entre la nécessaire circulation des personnes et l'exiguité des salles de classes, typique des écoles urbaines ?
- quelle ouverture pour les collègues enseignants des écoles voisines qui, parfois, jugent de travers des pratiques dont ils ignorent les formes et les fondements ?

Les acquisitions des enfants n'ont jamais fait l'objet d'études précises et nous ignorons si nos choix pédagogiques peuvent avoir un impact sur la scolarité des enfants que nous quittons lorsqu'il est l'heure d'entrer au collège. Toutefois, quelques indicateurs tendent à montrer la pertinence de ce projet : les résultats aux évaluations CE2 sont en constante progression depuis quelques années ; de moins en moins d'enfants entrent non-

La démarche PIDAPI

Les outils PIDAPI ont pour vocation de promouvoir les pratiques coopératives dans les écoles en ZEP. Ils permettent une démarche d'individualisation des apprentissages pour toutes les classes de cycle III (CE2, CMI, CM2). Ils s'appuient sur les apports de la pédagogie Freinet et des pédagogies institutionnelles. L'outil « ceinture » a, entre autres, été exploité : chaque élève évolue selon des couleurs de compétences (de la ceinture jaune à la marron). Les échelles ont été bâties à partir des repères fournis par les programmes de 2002. Ainsi les enfants ont la possibilité d'acquérir la plupart des compétences de cycle III concernant les mathématiques et la maîtrise des codes de la langue française. Ces outils tiennent compte des niveaux de chaque enfant et leur permettent de travailler seuls ou en situation d'entraide avec un camarade. Les temps d'apprentissages personnels ne peuvent en aucun cas suffire pour la totalité des connaissances et doivent être complétés par des séances gérées par l'enseignant. Les enfants sont amenés à apprendre à partir d'un « plan de travail » qu'ils ont établi avec l'aide de l'enseignant. Ils y ont choisi des compétences en fonction de leur couleur de ceinture. Si, par exemple, un enfant est orange en numération, il se prépare à la ceinture verte. Pour cela, il s'entraîne à toutes les compétences de cette ceinture, par l'intermédiaire des fiches, soit seul, soit avec une personne de son choix maîtrisant déjà cette connaissance. Une fois qu'il s'estime suffisamment entraîné, il demande à l'enseignant le passage de sa ceinture verte en numération. S'il la réussit, il devient vert dans ce domaine et s'entraîne à la bleue. Sinon, il reprend les compétences qu'il ne maîtrise pas encore.

Association PIDAPI : 13, rue des coteaux, 34830 Clapiers. ass.pidapi@laposte.net

lecteurs au cycle III ; du fait de l'apaisement des relations dans les classes, le temps de travail effectif et de concentration est bien plus important qu'auparavant. De plus, la possibilité est donnée à des enfants marqués par la vie, de dépasser certaines barrières personnelles et de disposer d'un temps et d'un espace susceptibles de les aider à rattraper, en quelques années, des retards parfois très conséquents.

Êtes-vous en relation avec des chercheurs ?

L'ouverture de l'école et la nature atypique de son projet nous ont conduits à divers partenariats avec des universitaires. C'est d'abord par l'intermédiaire du service des innovations pédagogiques du rectorat de Montpellier qu'un suivi s'est construit autour de l'introduction de discussions à visée philosophique en classe coopérative de ZEP. Cela a permis l'accueil dans nos classes de divers chercheurs, notamment des étudiants, et de Michel Tozzi du département de sciences de l'éducation de l'université Paul Valéry. Sa venue s'est concrétisée à plusieurs reprises par l'animation de réunions visant l'approfondissement et la théorisation de nos pratiques. Il a également organisé des observations d'abord objectivantes (le chercheur était en situation extérieure à la discussion) puis participatives dans le sens où il a pu être chargé des fonctions d'animation de discussions, fonctions que nous occupions jusque-là. Dans plusieurs domaines, cette collaboration nous a été profitable. Ce type de partenariat peut aider des enseignants à conduire de manière réfléchie et mesurée une pratique innovante⁶.

Plusieurs autres chercheurs ont manifesté un intérêt important pour le suivi des classes uniques de l'école, notamment l'équipe de la circonscription, certains universitaires du département de sciences de l'éducation et de l'IUFM de Montpellier. Les nombreuses responsabilités de ces personnes et la charge de leurs emplois du temps n'ont pas encore permis un travail d'observation sur la durée. ■

1. Martine Azais, Sylvain Connac, Mireille Laporte-Davin, Cédric Leon, Laurent Leseur.
2. Bernard Collot. *Une école du 3^e type ou la pédagogie de la mouche*. L'Harmattan, 2002, 330 pages.
3. C'est un outil de prévention des violences que l'on trouve développé par D. Jasmin. *Le conseil de coopération*. Montréal : les éditions de la Chenelière, 1993.
4. Réseaux de correspondances multi-classes « Marelle » et « Acticem ». www.marelle.org
5. Institut coopératif de l'école moderne - Pédagogie Freinet. <http://www.icem-freinet.info/>
6. http://iufm-fc.ac-montpellier.fr/dafpi/inno_2003/axe3/monographies/ecole-antoine-balard-montpellier.pdf.
Sylvain Connac. « D'une institution philosophique en classe coopérative », in *Le Nouvel Educateur*, n° 175, PEMF, janvier 2006.