

À titre d'illustration des effets du travail du groupe de recherche-action AFL sur une pédagogie des langages, est présentée ci-après la réflexion de l'équipe de cycle 3 de l'école élémentaire Louise Michel de Saint-Martory en Haute Garonne à propos de l'organisation générale des apprentissages dans le cycle 3.

Laurence DAUGUET

UNE NOUVELLE ORGANISATION DE CYCLE

Le groupe de recherche-action imagine depuis quelques mois une classe « polytechnique » qui baigne les apprentis dans la complexité des langages à l'œuvre simultanément. Une classe organisée en atelier. L'école verrait son rôle profondément modifié. Au lieu de conserver le monopole d'un enseignement devenu inadéquat, elle tendrait à devenir, pour les enfants, un lieu où ils recevraient des aides à des pratiques largement engagées à l'extérieur.

(Michel PIRIOU - Extrait du bulletin n°144 de l'AFL)

Notre réflexion avait plusieurs ambitions :

- répondre aux sollicitations du corps social, ou, plus probablement, aller à sa rencontre.
- provoquer des rencontres avec des langages différents dans leur spécificité et dans leur complexité en ayant du temps pour « creuser », aller au fond des choses comme par exemple se questionner sur les origines de (ou sur les productions possibles avec) tel ou tel langage : littérature, technologie, sciences physiques, biologie, histoire, géographie, ethnologie, danse...
- rencontrer ces langages dans des situations problèmes qui exigent d'être un chercheur : essai de modélisation de situations vécues (maths), usage de la modélisation statistique (journal scolaire), questionnement sur la langue (apprentissage contrastif français/anglais, construction de notions grammaticales à partir de manipulations de la langue)...
- rendre compte de chaque travail réalisé, à l'écrit ou sous la forme de « présentations » publiques, ou encore de « mises en scène ». Afin que les enfants tiennent les rênes du pourquoi, du comment, mais aussi qu'ils parviennent à se projeter dans le futur en planifiant la suite d'un travail, pour eux-mêmes ou pour d'autres. Lors du premier essai de synthèse de travail avec le groupe des 55 du cycle 3, nous nous rendons compte que la tâche est difficile : présenter un travail que l'on a résumé sur un document n'est pas simple. La timidité joue, aussi. Et le manque d'habitude : ce n'est pas encore dans la culture scolaire de nos élèves (malgré l'habitude de présenter des exposés, des lectures publiques...).
- alimenter tout le long de l'année un journal scolaire dont les enfants du cycle 3 seraient en même temps décideurs, responsables, producteurs d'articles, mais aussi garants de la ligne éditoriale qui est celle d'un journal qui rend compte de ce qui se fait dans notre école, par qui, pourquoi et comment. Autrement dit, il s'agirait d'être en permanence tenu informé et de bien comprendre ce qui se joue dans les groupes de travail à tous les niveaux de la scolarité, d'en rendre compte et de le diffuser.
- alléger la part du maître afin que tout ne tourne pas autour de lui (celui qui sait) qui ne fera que transmettre (à ceux qui ne savent pas). Si nous voulons former des individus autonomes, il faut cesser de leur « tenir la main » pour tout.

Le bilan de l'année dernière sur le cycle 3 montre que faire porter une exigence sur les contenus de l'enseignement peut s'avérer laborieux, obligeant à un travail personnel immense (histoire, géographie, sciences, littérature), difficile à tenir pour une personne seule. Ce volume de travail peut être vécu comme du temps perdu en raison d'une organisation d'école et de cycle insatisfaisante, de l'absence de productions. De plus, nous faisons conjointement la remarque que le travail planifié par avance porte rarement ses fruits, surtout dans une situation de recherche, impossible par essence à rédiger à l'avance ; que s'épuiser en « préparations » où on est censé prévoir des relances à vide, des « variables didactiques » pour x séances à l'avance, demande beaucoup de temps à l'adulte pour ne même pas être lues pendant la classe. Enfin, quelle pédagogie pratique celui qui a écrit sa séance à l'avance ? Nous ne prôtons pas l'absence de travail en amont. La préparation et le travail en amont vont continuer à exister, ils seront différents car mieux ciblés, orientés sur la réflexion sur des situations de recherche, des situations problèmes, des documents pour permettre à ces situations d'exister. Il faut que nous parvenions à partager notre temps personnel de recherche, pour qu'il soit moins lourd pour chacun, et qu'il soit plus efficace, qu'il serve la réflexion de l'équipe. Nous pouvons y gagner une réactivité à toute épreuve en classe, et du jour au lendemain. Là est la rupture avec une pédagogie traditionnelle où tout se déroule comme sur du papier à musique, en fonction d'une préparation établie au préalable, quelles que soient les réactions des élèves. La description précise de ce travail de préparation doit remplacer la demande institutionnelle et sa croyance en la conduite programmée de la classe, pour montrer que, quoi qui se passe en classe, on saura réagir parce qu'on a prévu la gestion des projets.

D'où l'ambition numéro 3 : rendre compte du travail réalisé et du cheminement accompli pour ce faire. Pour reformuler clairement, il s'agira pour les maîtres de moins travailler seuls, et pour cela de travailler différemment.

- optimiser l'usage de nos comptes-rendus, qu'ils soient écrits par les enfants ou par nous-mêmes : un outil de synthèse doit pouvoir servir le groupe de l'atelier dont il est issu, le groupe large de tous les élèves du cycle 3 pour qu'ils sachent ce qui se fait dans chaque groupe, l'équipe des maîtres qui doit rendre compte de son travail au reste de l'équipe, à l'institution, mais

aussi au groupe de recherche-action de l'AFL. Être efficace, ce pourrait être diminuer le nombre d'écrits produits en ciblant mieux ce dont il faut rendre compte.

- se servir, pour inventer un nouveau système, de celui que l'on connaît déjà : le travail en ateliers en maternelle.

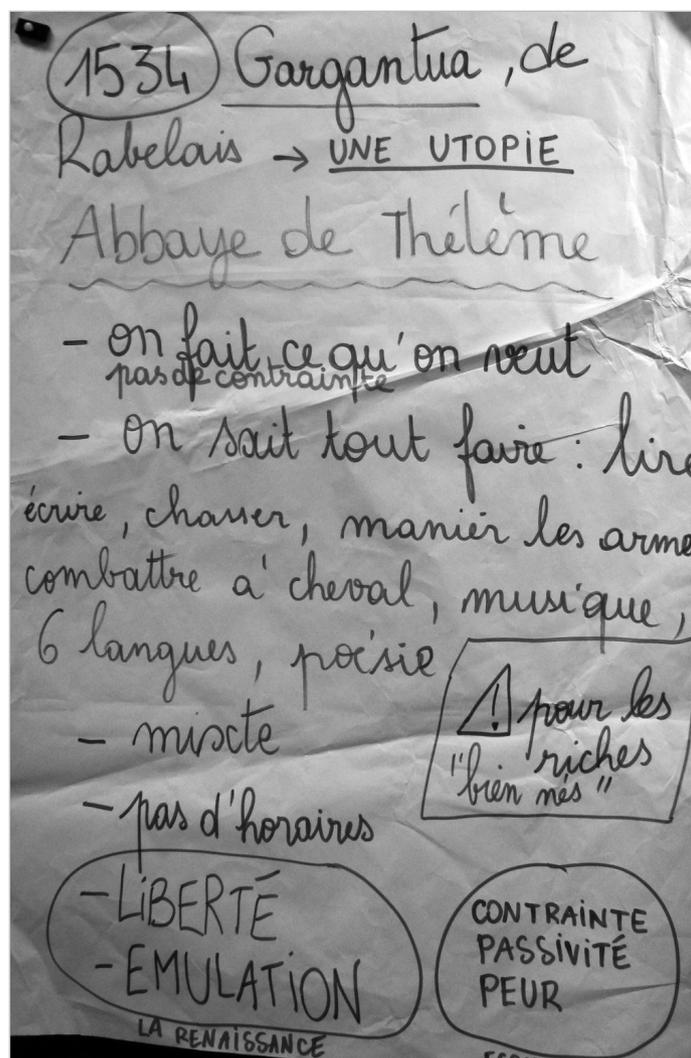
Ces intentions sont exigeantes, voire perturbantes. En même temps, des « bribes » sont déjà là, installées au fil de années par l'équipe (ancienne maintenant) stabilisée sur cette école :

- classes de cycles si possible, sinon double-niveaux,
- fonctionnement en classes « miroir » qui avancent dans la même logique.
- pas de groupes de niveau sur l'école,
- pas de groupes de soutien (abandonné depuis des années après la prise de conscience de leur inefficacité),
- pas de notes, pas ou peu de redoublements,
- promotion collective (soyons prudents, il y a de nombreuses situations où nous l'oublions probablement, et d'autres tout aussi nombreuses où nous ne voyons pas comment faire pour lui donner la priorité) et refus conjoint et massif de la promotion individuelle et de la concurrence,
- recours systématiques à une lecture exigeante (leçon de lecture, littérature de jeunesse, BCD, carnets de lecteurs),
- présence d'une BCD en libre accès permanent y compris pendant les récréations,
- journal scolaire jeune de 6 mois.

Le cycle 3 de notre école comporte cette année 2 classes de CE2-CM1-CM2 de 24 élèves chacune. Par ailleurs, nous accueillons une classe intégrée de 7 enfants issus de l'ITEP voisin, en transit vers un hypothétique retour dans la scolarité classique après des accidents familiaux et sociaux d'une grande violence. Le projet d'accueillir une classe intégrée dans nos locaux est né il y a 4 ans, de la volonté du directeur pédagogique de l'ITEP, de l'équipe de l'école et de l'NIEN de circonscription. Au bout de plusieurs réunions de travail, nous avons élaboré conjointement un cahier des charges d'accueil, dans lequel l'idée forte était : il ne peut exister d'intégration que dans un milieu hétérogène, face à des tâches complexes et exigeantes, dans un « lieu d'expérimentation et d'intégration scolaire (...) stimulant » (Extrait du cahier des

prochaines semaines : quels enseignants face aux cancrès ? Il faudra analyser des textes qui parlent de la pratique des enseignants (souvent des articles de journaux). Ce sera aussi l'occasion de chercher comment on parle des apprentissages scolaires, puisque dans le cas des cancrès dans les BD, il ne s'agit que de tables de multiplications, de conjugaison, de savoirs par cœur à annoncer...

Pour le premier trimestre, jusqu'aux vacances de Noël, deux types d'ateliers sont proposés par les enseignants : ♦ *des ateliers concurrentiels de réflexion et de production autour de la langue écrite* : Journal scolaire / Littérature et Leçon de lecture / exposés. ♦ *des ateliers concurrentiels pour produire avec d'autres langages* : sciences / histoire géo / arts plastiques.



Lors du regroupement de travail de Montpellier 2010, nous prenons la mesure de l'importance d'aller à la rencontre du corps social. Produire, certes, mais vers l'extérieur, interroger, questionner les acteurs du village. Nos ateliers vont devoir tenter au maximum de mieux prendre en considération cette nécessité. Le journal scolaire communiqué à chaque classe et aux parents parfois un peu perdus dans notre organisation, doit s'ouvrir aux problématiques locales alors qu'il a été jusque ici l'organe de l'organisation de l'école.

L'atelier d'histoire doit questionner les traces du passé dans notre environnement immédiat. L'atelier littérature doit interroger le vécu et les représentations de toute la communauté. C'est pourtant simple... paraît-il.

Nous avons imaginé une autre école pour tous les élèves, pour qu'ils commencent à apprécier l'école, qu'ils aient envie d'apprendre à vivre et travailler en collectif quelles que soient les disciplines.

Du côté matériel, il y aurait une salle de sciences pour pouvoir faire des expériences, une salle de maths équipée d'outils de géométrie et d'un tableau tactile, une salle de sports pour tout avoir à disposition et s'exercer tranquillement. Les murs de toutes les salles auraient autant de tableaux que de groupes qui y travaillent. Dans cet environnement, chacun irait dans les ateliers de son choix en fonction de ses désirs, seul ou en groupe.

Du côté des apprentissages, les enfants essaieraient au maximum d'équilibrer leur scolarité pour éviter de se spécialiser dans un domaine, et pour devenir très bons dans toutes les disciplines : français, musique, poésie, maths, sport, sciences, arts, littérature, histoire, géographie. Chacun organiserait sa journée de travail. Tout le monde ne travaillerait pas sur la même discipline en même temps. Ceux qui ont des difficultés pourraient avancer à leur rythme, sans punition, sans notes et sans stress.

● **Les groupes classe** : ils rassemblent les enfants en classe de cycle. Ils constituent le noyau officiel, le groupe qui rassure car c'est l'organisation la plus classique, celui de l'enseignant référent qui va recevoir les parents et organiser le suivi de chaque enfant individuellement. Ce suivi est moins de l'ordre de l'évaluation des compétences et du comportement que de la volonté de garder fréquemment des traces sous forme de notes sur l'implication de chacun dans son projet : c'est à chaque référent que revient la tâche de rendre compte aux parents, de savoir parler de ce que l'enfant fait, y compris en atelier en l'absence du maître. C'est aussi une injonction institutionnelle à laquelle il faut répondre.

Ce groupe est particulièrement bien placé pour s'interroger sur le fonctionnement de l'ensemble du dispositif puisqu'il regroupe des enfants de plusieurs ateliers. Il se réunit une demi-heure le matin et une demi-heure l'après-midi. On y fait le point sur les dysfonctionnements, sur les problèmes d'organisation, mais aussi on prend des nouvelles de ce qui est en train de se produire, on cherche à comprendre, et si on peut, on fait des propositions. La classe multi-âge permet de valoriser ces comportements de promotion collective et de se prémunir des comportements de concurrence. L'idée de rendre compte de ce qui se fait, et comment, devient alors une nécessité.

Pourtant, l'appropriation par tous des travaux de chaque groupe ne se fait pas si facilement : il y a beaucoup d'implicite dans un groupe qui travaille à une production.. Il faut partager un minimum d'expérience pour pouvoir se comprendre.

Pour prendre un exemple, l'atelier littérature peut plus facilement parler à tous puis qu'il a commencé son travail d'exploration en plénière. De même, l'atelier journal impose des questionnaires aux enfants de toutes les classes, il est rendu public et lu par tous, ce qui facilite les compte-rendus sur sa fabrication. Au contraire, les ateliers histoire et sciences sont moins explicites pour qui n'y participe pas.

● **Les groupes d'âge** : ils ne sont valables qu'en maths. Ils donnent une facilité aux enseignants car on revient ainsi au « simple niveau ». Ils rassurent aussi, dans une équipe, où selon la loi du mouvement des enseignants, certains arrivent sans avoir du tout choisi de travailler dans une école qui adopte ce fonction-

nement général. Le groupe d'âge est-il le parent pauvre de notre fonctionnement ? Il est clair depuis longtemps pour nous qu'un « simple niveau », cela n'existe pas. Il y a toujours les vitesses différentes, les incompréhensions des uns, les fantasmes des autres. Par ailleurs, est-ce révélateur de la difficulté de s'attaquer au langage mathématique, car c'est bien dans ce domaine que l'équipe n'a jamais trop vraiment cherché à se mettre en projet... Pour trouver un point positif à ce fonctionnement par groupes d'âge, il faut sûrement chercher du côté des parents, puisque cela leur donne un point d'ancrage, un dispositif à reconnaître puisqu'ils l'ont vécu eux-mêmes. Est-ce un argument suffisant pour en rester là ?

2) CLASSE TRADITIONNELLE / CLASSE ATELIER

Les ateliers du cycle 3 se concurrencent entre eux. On choisit d'y venir. Nous nous sommes questionnés sur le choix laissé aux enfants : devaient-ils passer autant de temps dans chaque atelier ? Pouvaient-ils leur permettre de passer 4 mois sans aller dans l'atelier littérature ? Entre le minimum et le maximum de libre-choix, nous avons choisi une position intermédiaire : l'obligation de passer dans chaque atelier une fois au moins d'ici Noël, ce qui laissait plus de la moitié du temps d'atelier à leur libre choix total.

La concurrence entre les ateliers n'est pas une petite affaire. Pour les maîtres, cela peut vouloir dire que leur atelier est déserté, ou au contraire adopté massivement. Pour les élèves, la culture scolaire de chacun entre en jeu : ils savent par avance qu'on va leur demander de lire et de produire de l'écrit en littérature, alors qu'en sciences ils feront des expériences... Nous ne nous sommes pas non plus facilité la tâche en proposant un atelier arts plastiques sur lequel, par définition, tout le monde allait se ruer ! Ce n'est que maintenant, au bout de quelque temps de pratique de notre nouvelle organisation que nous comprenons mieux les représentations qui se cachent derrière le découpage en disciplines scolaires. Celles qui sont « scolaires » et celles qui le sont moins, celles où « on travaille » et celles où on est plus libre... *A contrario*, lorsqu'on se propose de produire, qu'on se donne une échéance, et qu'on ne se cantonne plus à une discipline à travailler, la question de la concurrence des savoirs ne se pose pas. On est en projet.

Pour mener de front plusieurs projets, que fait-on dans un atelier de travail ? Quand un enfant y arrive, c'est qu'il s'y est inscrit à partir d'une présentation de ce qu'il va y faire. L'organisation spatiale est pensée pour permettre de mener à bien le projet : matériel, ressources collectées, affichages qui font l'inventaire du travail en cours, espace de réunion du groupe. Le travail commence toujours en groupe, avec un affichage collectif où l'on prend des notes : conférence de rédaction pour le journal, mise à plat des problématiques qui se posent en littérature, explicitation de ce que l'on fait ici, sur quoi on voudrait faire la lumière. C'est une activité collective, orale, de questionnement. La suite tient davantage de l'enquête que de la leçon proprement dite : interroger des sources écrites, visuelles, des hypothèses de travail, c'est un travail en très petit groupe car partagé.

Les enfants ne suivent pas une démarche qui a été pensée pour eux. Ils essaient de penser eux-mêmes leur démarche : ils en rendront compte entre eux lorsqu'il faudra valider des hypothèses, produire une synthèse des travaux, ou terminer le journal pour le faire paraître.

Ils sont des chercheurs. La responsabilité de mener à bien le projet leur incombe. L'enseignant aide, soutient, rappelle les échéances, et participe avec ce qu'il sait faire plus vite que les enfants, ce qu'il sait et que les enfants ne savent pas. Les enfants sont des apprentis en train d'agir. Quand le travail sera fini, il sera important qu'ils sachent pour partie le refaire seuls.

Ces deux volets, apprendre (produire) et penser sa démarche (théoriser) ne se font pas forcément selon un ordre chronologiquement préétabli. Dans notre cas, il s'agit plus souvent de va et vient. Dans le cas du journal, par exemple, lorsqu'un groupe a fini un texte, il le soumet au groupe de l'atelier au complet avant de repartir pour le réécrire, et ainsi de suite.

Ensemble, le groupe (les enfants et le maître) va critiquer le texte, repérer ce qui doit être retravaillé, tant au niveau orthographique ou syntaxique qu'au niveau des informations données, de leur intérêt dans un journal. À quoi ça sert d'écrire ce que l'on verra sur une photo ? Quel point de vue donner sur l'information que l'on délivre ? Comment choisir un titre qui ne dévoile pas tout ? Autant de questions sur l'écrit en général, avec comme aide précieuse les articles antérieurs. Questions sur le fonctionnement de la langue, sur les points de vue, sur

la connivence que l'on décide de partager avec le lecteur, sur les textes que le lecteur a déjà rencontrés dans le journal...

Qu'apprennent les enfants ? Probablement que la réponse se trouve dans les savoirs qu'ils sont capables de convoquer au moment où ils en ont besoin. Ils transforment des savoirs épars en connaissances à leur service pour mener leur projet. Ils apprennent en faisant, mais, c'est le retour sur leur démarches, la théorisation, qui leur permet de saisir ce qui a été à l'oeuvre, et qui va être l'objet d'un entraînement individuel.

Pour valider ce travail, la traditionnelle évaluation paraît impropre : un enfant ne refera jamais un journal tout seul, ni une synthèse de 25 textes qui traitent de l'école, mais ce n'est pas le problème. Il a participé à l'élaboration d'un travail collectif qui le dépasse largement. Autant de tâches complexes, chaque jour, où chacun prend sa place et ses responsabilités. Nous savons que la France n'a pas à se vanter de la réussite de ses élèves sur des tâches complexes, PISA enfonce le clou régulièrement.

3) LA RELATION AVEC LES PARENTS

C'est là que des difficultés naissent certaines années. Il faut expliquer que notre fonctionnement n'est pas un caprice et que les parents puissent trouver des informations : des textes (comme celui-ci peut-être), des réunions, des présentations de travail... pourquoi pas un site Internet. Il ne s'agit pas de convaincre forcément, mais plutôt de savoir expliquer ce que nous faisons. Nous avons déjà écrit notre volonté de partenariat en actes avec les parents. D'année en année, l'engagement n'est pas le même de notre part pour que les parents continuent d'occuper l'école. Des actions s'efflochent et disparaissent. Nous sommes alors plus isolés et fragiles. La totalité de la société médiatique ne joue pas en notre faveur, donc ne pas se leurrer : on ne fera pas l'unanimité !

● Laurence DAUGUET

Les méthodes possibles et valables il y a cent ans, il y a cinquante ans, il y a vingt ans même, sont aujourd'hui impuissantes à assurer la préparation à la vie dans un milieu qui a si profondément évolué. La part de stabilité qui nous venait de l'instinct lentement et laborieusement réajusté est désormais anéantie.

Célestin FREINET (Œuvres pédagogiques, Tome 1)