



Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Bretagne

Diplôme Inter Universitaire (DIU)

Mention : Professeur des écoles

Parcours : M2 PE / Fonctionnaire stagiaire

Quels leviers pour améliorer le climat d'une classe très
hétérogène ?

Dossier Itinéraire
Personnel
de Recherche (IPRE)

Année universitaire

2022-2023

Sommaire

Le contexte de la classe	2
1. Réaménager matériellement la classe : une priorité ?	3
2.Quels leviers possibles en cette première année d'enseignement ?	6
2.1 Différencier.....	6
2.2 Des projets d'écriture pour renforcer la coopération	7
3.Les outils à approfondir pour une classe coopérative.....	11
3.1 Gérer l'hétérogénéité par le plan de travail.....	11
3.2 Apprendre à coopérer	13
Conclusion	15
Bibliographie	16

Le contexte de la classe

J'enseigne dans l'école d'une commune rurale en classe de CM1-CM2 avec un effectif de 25 élèves, 10 en CM1 et 15 en CM2. Une élève de CM2 est malvoyante et bénéficie de l'accompagnement d'une AESH. Le groupe de CM2 compte également :

- un élève dyspraxique non accompagné et qui a subi des violences sexuelles dans la petite enfance. Il a besoin d'aide pour organiser son espace de travail et planifier ses tâches. Il est également très sensible et peut s'effondrer en larmes à la moindre remarque de son enseignant.e ou d'un ou d'une de ses camarades ;
- une élève dyslexique ;
- une élève auparavant scolarisée à Rennes en Rep+ arrivée cette année sur la commune, en très grande difficulté scolaire (ne parvient pas lire un nombre à quatre chiffre ni additionner deux chiffres). Elle est également très irascible et parfois violente avec ses camarades, en souffrance donc ;
- un élève qui vit une situation familiale très compliquée et qui s'est construit un personnage d'élève perturbateur pour masquer ses difficultés et sa souffrance.

Beaucoup d'élèves ont par ailleurs des problèmes de concentration. Le groupe des CM1 bien que moins en difficulté que le groupe des CM2, de l'avis de mon binôme également, n'a pas acquis une posture d'élève. Nous partageons également le constat qu'il n'y a pas dans cette classe de niveau moyen mais un grand écart entre des élèves performants et d'autres en grande difficulté.

La conséquence la plus manifeste de cette grande hétérogénéité est un climat de classe parfois délétère avec des élèves en difficulté qui se dispersent et décrochent, et d'autres performants qui s'ennuient ou se plaignent de la provocation des autres. En résulte donc une classe qui peut se dissiper très rapidement et qui a beaucoup de mal à coopérer.

Le constat est partagé avec mes collègues de l'école pour qui cette cohorte, qui est entrée à l'école élémentaire au moment de la crise du covid, a eu beaucoup de difficultés à devenir élève.

Plusieurs facteurs accentuent cette mauvaise ambiance de travail. En premier lieu, l'aménagement de la classe n'offre pas un cadre agréable et convivial pour les apprentissages. En effet, la classe est toute en longueur avec des élèves qui se retrouvent de fait éloignés du tableau noir. Enfin, le tableau numérique est quant à lui fixé au mur

adjacent à celui où est fixé le tableau noir, ce qui le rend très difficile d'accès, et pour l'enseignant.e, et pour les élèves.

De plus, la classe subit 3 décroissements en 2 jours, en anglais et en géographie, ce qui favorise la dispersion des élèves.

Au niveau de l'école, le climat est bon. Le projet d'établissement est axé autour du bien-être à l'école avec la création d'un conseil d'élèves et l'organisation de projets interdisciplinaires qui regroupent les élèves de l'école non par tranches d'âge mais par types d'ateliers. La bonne entente et la communication au sein de l'équipe éducative est un appui précieux.

Quels pourraient donc être les leviers pour améliorer le climat de classe et la mise au travail d'une classe aussi hétérogène ?

J'aborderai en premier lieu la question de l'aménagement de la classe en m'appuyant sur les travaux de la chercheuse Magali Hardouin. Je présenterai ensuite les outils et projets que j'ai pu mettre en place dans ma classe en analysant les réussites et leurs limites. Je prolongerai enfin ma réflexion en proposant d'autres leviers à approfondir dans le futur, pour favoriser la coopération et l'autonomie au sein d'une classe hétérogène en m'appuyant notamment sur les travaux du chercheur Sylvain Connac.

1. Réaménager matériellement la classe : une priorité ?

La première chose qui frappe quand on rentre dans la classe, c'est ce tableau numérique fixé au mur adjacent au tableau noir. Les élèves doivent faire une rotation de 90° pour y faire face. Certains élèves y sont même quasi accolés.

Il n'y a pas non plus de coin lecture, seulement quelques livres dans une étagère qui sert aussi à ranger quelques jeux de société au fond de la classe. Mais pour aménager un coin lecture accueillant, il faudrait avoir de la place, ce qui fait défaut ici. Les élèves sont rangés en autobus, CM1 d'un côté, CM2 de l'autre.

La double contrainte de la position du tableau numérique interactif et la nécessité de placer l'élève mal voyante et son AESH le plus près possible du tableau noir (l'écran du tableau numérique ne lui étant pas visuellement accessible, elle se place généralement

devant l'écran de l'ordinateur pour bien voir) a très vite compromis ma volonté de réaménager la classe.

Pourtant, le placement des élèves a été source questionnement tout au long de cette année. Quel tableau privilégier et comment placer les élèves en conséquence ? Comment rassembler les élèves les plus en difficulté lors des apprentissages ? Quel aménagement de tables privilégier quand l'animosité entre certains élèves peut dégénérer en conflits ouverts ? De l'avis de ma PEMF, l'aménagement en îlot est à double tranchant. Enfin, quelle influence a l'aménagement de la classe sur le climat scolaire ?

Quelques photos de la classe depuis la porte d'entrée :



J'ai mainte fois tenté de déplacer les bureaux des élèves de manière à leur permettre d'être mieux orienté.e.s face au tableau numérique. En vain puisque quel que soit l'aménagement des bureaux choisis, les élèves n'y feraient jamais complètement face et mon élève malvoyante y aurait été lésée puisque soit éloignée du tableau à craie, soit éloignée du groupe classe, ce qui était inenvisageable. Mais la position du tableau numérique était-elle le problème principal dans l'agencement de la classe ?

Sur la base d'entretiens avec des directeurs et directrices d'écoles rennaises, des Inspecteurs et Inspectrices de l'Éducation Nationale (IEN) d'Ille-et-Vilaine, l'adjointe au maire de Rennes déléguée à l'éducation et plusieurs membres de la Direction de l'éducation et de l'enfance de la métropole rennaise, Magali Hardouin (MCF-HDR en Géographie, Aménagement et Urbanisme à l'Université de Bretagne Occidentale-INSPE de Bretagne, Rennes) a questionné les aménagements des espaces scolaires de l'école primaire permettant de répondre aux enjeux éducatifs et pédagogiques. Dans son article « Aménager les espaces scolaires pour répondre aux enjeux éducatifs et pédagogiques »,

la chercheuse cite les propos d'enseignants et d'IEN regrettant le choix de la mairie de Rennes de remplacer progressivement le tableau noir par un tableau numérique : « *le tableau numérique interactif a renforcé le frontal là où l'on quittait le frontal peu à peu* » affirmait un directeur d'école. L'avis d'un IEN cité dans l'article confirme aussi mon ressenti et mon choix de ne plus aménager ma classe autour du tableau numérique : « *Le tableau numérique, je le vois en complément du tableau traditionnel, pas en substitution* ».

Les écoles rennaises bénéficient aujourd'hui de classes mobiles avec ordinateurs portables, tablettes pouvant être déplacés de classe en classe. Dans ce cadre, le numérique est un réel outil de différenciation et non « *du numérique pour du numérique* », comme le précise un IEN interrogé dans le cadre de l'enquête.

Or, enseignant dans l'école publique d'une petite commune rurale ne disposant pas des moyens de la ville de Rennes, et dans une classe équipée de seulement 3 ordinateurs fixes, il s'agissait de ne pas tomber dans l'écueil du numérique pour le numérique mais de trouver d'autres leviers pour répondre à la problématique de ma classe.

En effet, l'organisation des apprentissages repose aussi sur une organisation matérielle de la classe qui a une influence sur l'ambiance de travail. En effet, Sylvain Connac précise qu' « *à travers des espaces de libertés permis par la coopération, les enfants ont la possibilité de se déplacer, parler, organiser des travaux à plusieurs, ... Il faut donc créer les conditions pour que les enfants puissent s'entraider.* »¹

Voici donc les solutions que j'ai mises en place :

- une utilisation raisonnée du tableau numérique, prioritairement en anglais, en géographie et en histoire des arts pour la projection de cartographies, de photos et de vidéos ;

- la priorité donnée à l'élève malvoyante et à l'élève dyspraxique pour utiliser le traitement de texte lors de productions d'écrits afin de les décharger de l'écriture manuscrite très fatigante pour elle et lui ;

- l'utilisation de l'atelier adjacent pour les élèves les plus autonomes et investis lors d'ateliers d'écriture ;

- La désignation d'élèves chargés chaque semaine du coin bibliothèque afin que la classe s'en sente responsable et ait envie de le mettre en valeur et donc d'aller y consulter

¹ http://www.occe.coop/~ad60/IMG/pdf/peda_coop_apprendre_avec_LES_P2DAGOGIES_COOP_CONNAC.pdf

dictionnaires, magazines et ouvrages pendant les apprentissages et les pauses de lecture plaisir.

- L'instauration d'une « table de la réussite » au fond de la classe pour des petits groupes de travail réservés aux élèves en difficulté lors des apprentissages.

Il restait évident que malgré ces modestes initiatives, il a fallu rapidement faire le deuil avec les élèves de l'aménagement idéal et se concentrer sur d'autres leviers plus pertinents pour agir sur l'ambiance de travail de la classe.

2. Quels leviers possibles en cette première année d'enseignement ?

2.1 Différencier

Le premier besoin auquel il m' a paru indispensable de répondre est bien la différenciation. En effet, lors des séances d'apprentissage, la fracture entre élèves performants et élèves en difficulté était très nette, notamment dans le groupe des CM2. Enseignante débutante, j'ai tâtonné pour trouver une organisation des apprentissages qui me permette d'éviter de me retrouver avec une classe complètement dispersée, avec des élèves performants qui s'ennuient une fois le travail rapidement effectué et des élèves en difficulté qui décrochent et finissent par chahuter elles et eux aussi.

L'aménagement de la classe ne favorisait pas l'organisation d'ateliers on l'a vu. Lors de séances d'ateliers tournants mises en place en début d'année, les élèves ont très vite manqué d'espace. De plus, chaque outil et document devait être repapé dans une police spéciale pour qu'il soit accessible à mon élève malvoyante ce qui peut être très chronophage.

En tenant compte des contraintes évoquées, j'ai choisi d'organiser mes séances autour de brefs problèmes de recherches en binômes ou groupes hétérogènes, en m'appuyant sur un placement d'élèves favorisant l'entraide et le tutorat. Les exercices d'entraînement individuels donnés étaient différenciés pour les CM1 et les CM2, en difficulté croissante, avec un contrat d'un exercice minimum à faire pour les élèves les plus en difficulté et des exercices bonus pour les plus performants. Les corrections étaient écrites au dos du tableau et les élèves étaient donc autonomes pour l'autocorrection. Les procédures étaient systématiquement rappelées en collectif et des affichages explicites

laissés au tableau. Ceci me rendait alors disponible pour les élèves les plus en difficulté que j'invitais à s'asseoir à la « table de la réussite » au fond de la classe afin d'étayer au maximum les procédures.

J'incitais les élèves regroupés à la table de la réussite à travailler entre eux afin de favoriser la coopération et l'explicitation de leurs procédures. Cette façon de fonctionner ne m'a pas surchargée de travail et a autonomisé progressivement la classe tout en me permettant de me consacrer pleinement aux élèves les plus en besoin en travaillant sur leur confiance. Les relations de coopération et de tutorat qui ont émergé lors du travail en binôme et à la table de la réussite ont confirmé le propos de Sylvain Connac dans son article « Apprendre avec les pédagogies coopératives » : « *L'un bénéficie d'informations dont il avait besoin, l'autre est amené à remobiliser ses connaissances pour les rendre accessibles à celui qui les sollicite.* »² Par ailleurs, cette routine de travail qui laissait la liberté aux élèves de rejoindre le groupe de travail à la "table de la réussite" convenait mieux aux élèves les plus perturbateurs. Elle était aussi plus adaptée à celles et ceux à besoins éducatifs particuliers qui réclamaient un étayage plus poussé.

2.2 Des projets d'écriture pour renforcer la coopération

Favoriser la coopération était également un enjeu majeur pour améliorer le climat de classe. Ayant souhaité travailler la production d'écrits avec l'accord de mon binôme, je me suis servi de cette discipline comme levier. Pourtant, cette dernière peut vite cristalliser les inégalités. En effet, Jacques Bernardin, chercheur en sciences de l'éducation, le précise dans son entretien avec Jacques David « Culture écrite et inégalité » : « *quant au rapport à l'écriture des élèves scolairement fragiles, il se singularise par un comportement d'évitement (au prétexte de manque d'idées voire d'absence de « don » pour écrire), par la peur de la faute d'orthographe et par une réticence à se relire.* » Pour remédier à cet écueil, il avance que « *certains enseignants organisent un double étayage, à la fois motivationnel et technique. D'une part, ils veillent à la fonctionnalité des situations : choix de supports de lecture "touchant" les élèves et situations diversifiées de production écrite, finalisées (à des fins d'expression, de communication, mais aussi recours assez systématique à l'écriture pour faire le point, résumer, synthétiser, etc.). D'autre part, ils organisent la mise en partage des techniques de travail intellectuel, habituellement clandestines : ils font expliciter les*

² http://www.occe.coop/~ad60/IMG/pdf/peda_coop_apprendre_avec_LES_P2DAGOGIES_COOP_CONNAC.pdf, p.1

stratégies de travail intellectuel, habituellement clandestines : ils font expliciter les stratégies de lecture utilisées et les modalités de contrôle de la compréhension avec de fréquents recours au texte ; ils sollicitent l'interprétation et le commentaire critique en habituant les élèves à débattre de la pertinence des propositions ; ils organisent la reprise distanciée des écrits (avec l'appui des pairs) afin d'exercer à une relecture pertinente. Pratiques langagières exigeantes, moins au service de l'expression que de la réflexion commune pour que se dévoilent les plis cachés de la pensée des uns et des autres outillage intellectuel rendu ainsi disponible, soumis à l'exercice critique, au bénéfice de chacun. »³

Mon objectif était donc d'amener progressivement les élèves à écrire pour être lu.e.s par leurs pairs. Le document d'Eduscol « Enseigner l'écriture en cycle 3, quelques principes » est particulièrement éclairant à ce titre. Il est préconisé :

- d'instaurer un entraînement régulier, via des situations nombreuses et variées, parfois informelles, dans tous les domaines d'apprentissage, mais également des moments ritualisés d'écriture créative, sous forme ludique pour « *se familiariser avec l'activité d'écriture* » ;
- de suivre le modèle de l'atelier (écrire, échanger, comparer, dialoguer...) où « *l'échange sur les textes est aussi un moment privilégié de l'apprentissage de la vie sociale : apprendre à critiquer, c'est aussi apprendre à s'écouter et à se respecter* » ;
- d'expérimenter tous les aspects de l'écriture, que ce soit des écrits courts, informels, ludiques ou au contraire modélisés ;
- de construire une approche réflexive de ses propres écrits, où « *l'évaluation positive de l'enseignant participe de cette construction* » ;
- de réviser de façon différenciée, selon des critères explicitement rappelés et de manière à ne pas décourager.

Afin d'habituer les élèves à écrire et à y prendre du plaisir, j'ai d'abord ritualisé l'exercice du jogging d'écriture en début d'année. Un.e élève piochait dans le « sac de jogging » un sujet qui traitait d'une émotion, d'une expérience (vécue ou à inventer), d'une recette loufoque à inventer etc. Puis ils et elles pouvaient lire leur production à la classe s'ils et elles le souhaitaient. Ceci a permis d'instaurer un moment d'échanges hebdomadaire où la créativité et la bienveillance lors de l'écoute étaient systématiquement

³ BERNARDIN J. (2014)

rappelées comme règles fondamentales. J'encourageais les élèves à utiliser l'ardoise et le cahier de brouillon pour remédier au manque d'idées en les incitant à noter tout ce qui leur passait par la tête. Je me suis aperçue que l'ensemble de la classe avait développé une certaine appétence pour ces exercices d'expression écrite réguliers. J'ai donc décidé de m'en servir comme levier.

J'ai abordé la production d'écrits de manière transdisciplinaire en l'exploitant notamment en histoire des arts. A chaque séance, je présentais une ou plusieurs œuvre(s) liée(s) à un thème commun. Les élèves étaient invité.e.s à s'exprimer à l'oral puis à l'écrit sur ce qu'ils et elles avaient ressenti, si ils et elles avaient apprécié l'œuvre et pourquoi. Le passage par l'oral permettait aux élèves de formuler leur pensée avant de la mettre par écrit, tout en débattant avec les autres. L'expression de leurs émotions et de leurs goûts de manière argumentée a préparé les élèves à des projets d'écritures plus aboutis qui ont grandement contribué à améliorer le climat de classe.

Lors des séquences de production d'écrits autour des thèmes programmés pour le cycle 3 à l'école (exemple du texte documentaire en période 2), nous avons travaillé sur l'élaboration collective d'une boîte à outils avec une banque de mots par thèmes et une liste de formulations pour enrichir son expression. Un enseignement structuré et explicite avec la construction collective d'outils a permis de donner de l'assurance aux élèves les plus fragiles. Enfin, les élèves travaillaient systématiquement en binôme librement choisis pour que l'écriture soit un projet qui parte d'affinités communes.

Il était prévu dans la programmation de l'école que les élèves du cycle 3 participent au projet d'écriture « Dis-moi dix mots », dispositif invitant à s'exprimer sous une forme littéraire ou artistique autour d'un thème et à partir d'une liste de dix mots. « Le dispositif qui consistait à écrire un récit à partir d'une liste de mots.⁴ Outre l'attrait que représentait la création littéraire pour les élèves, ce projet a donc pu être un levier pertinent pour travailler sur la coopération. Le travail en binômes a donné lieu, via le travail de création à des collaborations fructueuses et parfois inattendues. J'ai également mis en place des « commissions de relecture ». Une fois les critères d'évaluation co-construits et explicités (respect du schéma narratif, emploi pertinent des mots de la liste du projet, respect de la chronologie et du/de la narratrice), les élèves des commissions de relecture devaient relire les textes avec l'accord de leurs auteurs et autrices, afin de vérifier si le texte répondait aux

⁴ <https://dismoidixmots.culture.gouv.fr/presentation-de-l-operation/presentation-de-l-operation-2023>

critères. La consigne était de mettre en avant les points forts des textes avant de formuler des conseils pour les améliorer. Je jouais dans ces commissions de relecture le rôle de médiatrice en incitant les élèves à la bienveillance et en les aidant à exprimer ou reformuler leur points de vue. Ces commissions de relecture ont permis à tous les élèves d'endosser le rôle gratifiant de « critique littéraire » à tour de rôle, de voir leur texte valorisé et d'échanger des conseils pour que chacun et chacune améliore sa production.

Nous avons également mis en place en période 5 un petit projet avec deux collègues FSTG en cycle 3 dans le cadre de la semaine des langues autour de chansons des cinq continents. Nous avons proposé à nos élèves d'écouter chaque jour une nouvelle chanson et de se concentrer sur les sonorités de la langue, le son, les instruments, les mélodies. Puis les élèves étaient invités à s'exprimer en répondant à trois questions : à quel animal me fait penser cette chanson ? A quelle couleur ? Quelles émotions l'écoute de cette chanson me provoque-t-elle ? Enfin, il fallait deviner le continent puis le pays d'origine de la chanson. Ce rituel installé en matinée s'est révélé très apaisant pour les élèves. Ce fut aussi l'occasion d'instaurer un moment d'échange et d'expression bienvenu. Ces écoutes devaient amener les élèves vers un projet de réécriture d'une chanson khmer en français dont quelques mots étaient traduits pour guider l'écriture. L'objectif étant d'envoyer sa production aux deux autres classes participantes et de recevoir la leur en retour.

Encore une fois, le projet d'écriture s'est révélé pertinent et motivant pour les élèves, notamment parce qu'il s'inscrivait dans le cadre d'un projet inter-école. C'est en effet un levier important et particulièrement fructueux que je souhaite poursuivre.

La production d'écrits aurait pu creuser l'écart entre les élèves si je ne l'avais pas introduite de manière progressive, sous forme rituelle et transversale, avant d'en faire l'objectif de projets originaux et motivants pour les élèves. Comme le précise Jacques Bernardin, « *la transmission des savoirs dans la pseudo-évidence de leur forme faite et au seul motif de « faire le programme », sans que le lien soit tissé avec ce qui justifie leur existence et leur économie interne est un motif majeur de résistance de la part des élèves peu familiers de cette rationalité spécifique, foncièrement attachés au sens des situations et au pourquoi des choses.* »⁵

⁵ BERNARDIN J. (2014)

3. Les outils à approfondir pour une classe coopérative

En m'appuyant sur les travaux de Sylvain Connac, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, et Maître de conférences à l'université Paul-Valéry de Montpellier, je développerai dans cette dernière partie les outils que j'ai identifiés et que je souhaite m'approprier et développer dans mes classes futures.

3.1 Gérer l'hétérogénéité par le plan de travail

En pédagogie, le plan de travail est issu du Plan Dalton créé en 1920 aux Etats-Unis par Helen Parkhurst d'après les travaux de M. Montessori, J. Dewey et C. Wishburne. Cette méthode pédagogique innovante a ensuite été introduite en France par Elise et Célestin Freinet en s'éloignant de la vision tayloriste de l'enseignement au profit d'une pédagogie coopérative.

Pour Sylvain Connac, *« le plan de travail peut être entendu comme un document adapté à chaque élève, sur lequel celui-ci planifie ses activités à partir de ce qu'il souhaite et peut réaliser et de ce qu'il a à acquérir et maîtriser au terme de son cycle, note la réalisation des travaux, évalue l'ensemble en fin de période de validité du plan afin d'élaborer le plan de travail à venir. »*⁶

Le plan de travail est donc censé favoriser l'autonomie de l'élève. *« Dans l'usage d'un plan de travail, un élève autonome sera considéré comme quelqu'un qui se fixe ses propres objectifs, respecte les règles qui lui permettront d'aboutir, à la possibilité de choisir les méthodes, outils et conditions pour apprendre et participe à l'évaluation de ses travaux. »*⁷

Le chercheur a mené une enquête auprès de 1038 élèves du CE2 au CM2 pratiquant quotidiennement le plan de travail pour leurs apprentissages personnels. Les résultats des questionnaires et des discussions montrent qu'une grande majorité des sondé.e.s apprécie son usage. L'enquête de Connac souligne en quoi le plan de travail permet de faire comprendre aux élèves ce que l'école attend d'elles et d'eux en renforçant l'autonomie, la responsabilisation et la coopération, qui étaient les trois hypothèses de départ du chercheur.

⁶ Connac S., (2016)

⁷ ibid.

Mon erreur est d'avoir attendu la période 5, une fois que mes gestes professionnels étaient plus assurés, pour mettre en place des plans de travail. En effet, la mise en route et l'appropriation de l'outil par les élèves nécessitent du temps. Cela demande également beaucoup d'anticipation et d'organisation matérielle et la période 5 avec les ponts du mois de mai, les sorties de fin d'année, la journée de visite au collège, et des projets de fin d'année ont eu raison de mon organisation. Enfin, mon élève dyspraxique aurait doublement souffert puisque se repérer dans un tableau et dans la classe est très compliqué pour lui s'il n'est pas accompagné.

Ce point de vigilance est souligné par Connac qui cite Bautier, Bonnéry, Crinon, Rayou et Rochex : « *Il ne suffit pas que les supports contemporains « sollicitent » davantage de réflexion. Encore faut-il qu'ils offrent cette possibilité à tous les élèves et que le cadrage qu'ils opèrent de l'activité de ces derniers encourage et facilite l'apprentissage plutôt que de le brouiller ou de « supposer » des activités sans les accompagner. Faute de quoi, ce qui est un instrument pour les uns risque d'être un obstacle pour les autres, ou encore une difficulté, qui, si elle n'est pas surmontée avec l'enseignant, est souvent renvoyée vers les familles.* »⁸

De ce que j'avais prévu de mettre en place, j'ai malgré tout gardé l'organisation de la classe en groupes d'entraide avec des billets d'aide pour demander de l'aide à son ou sa binôme. Ce système aide à la coopération et à l'autorégulation lors des apprentissages.

Voici un exemple de plan de travail donné par Sylvain Connac dans son article « Apprendre avec les pédagogies coopératives » qui peut servir de trame :

Plan de travail		du	au
Nom :		Prénom :	
MON PERMIS D'AUTONOMIE			
<input type="checkbox"/> 1 - Je travaille avec mon tuteur :	<input type="checkbox"/> 2 - J'ai le droit d'échanger avec mes voisins	<input type="checkbox"/> 3 - J'ai le droit de me déplacer dans la classe	
Liste des activités	Je me valide	La maîtresse valide	
Projet personnel :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Texte libre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Coloriage magique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Opérations et problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
→ Totaux		/14	/14
J'ai fait moins de 8 activités <i>Mon permis d'autonomie diminue</i>	J'ai fait 8 activités <i>Mon permis d'autonomie reste le même</i>	J'ai fait plus de 8 activités <i>Mon permis d'autonomie augmente</i>	
Mon avis sur mon travail ☹ ☹ ☹	L'avis de ma maîtresse ☹ ☹ ☹	L'avis de mes parents ☹ ☹ ☹	

⁸ BONNERY S.,(2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.

Connac précise que le plan de travail est accompagné la plupart du temps d'outils pédagogiques tels que :

- « un tétraaide ou un passeport, pour organiser la coopération dans la classe
- des billets d'aide, pour limiter les demandes d'aide auprès de certains élèves
- des boîtes de corrections pour que l'enseignant puisse viser rapidement les travaux des élèves
- un code des sons pour entretenir le calme dans le groupe
- des fichiers autocorrectifs ou personnalisés pour permettre une planification du travail adapté aux caractéristiques de chaque élève
- des outils de sanctions symboliques (par exemple des permis de travail autonome), pour rappeler l'existence des règles du travail autonome. »⁹

3.2 Apprendre à coopérer

Pour Sylvain Connac, « la coopération entre élèves participe aux pratiques de coopération comme :

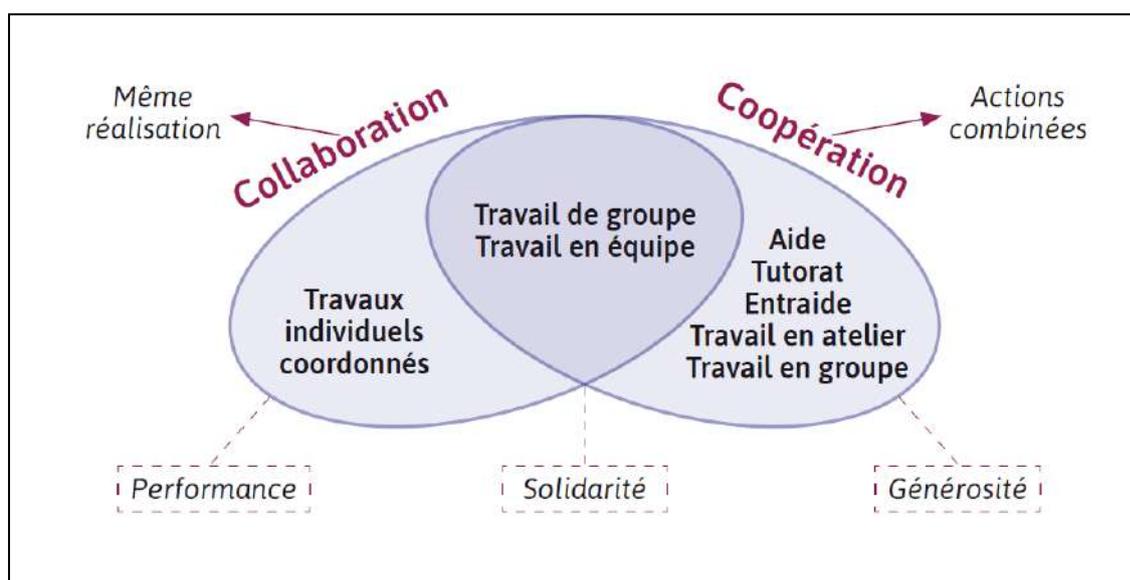
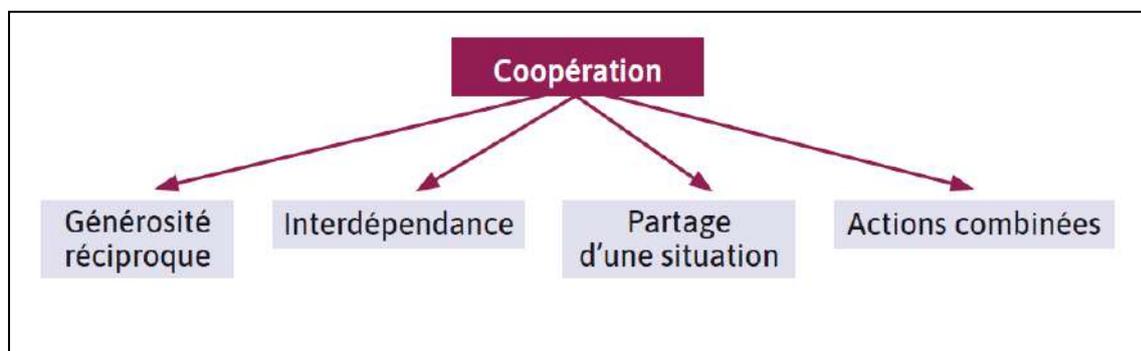
- des actions combinées (sous forme d'interactions) ;
- intentionnelles (volontaires) ;
- dans lesquelles les participants tirent un bénéfice de la rencontre (pas forcément le même).

(...) En pédagogie, la coopération est intéressante pour éviter aux élèves de subir les conséquences de l'isolement (face à un blocage lié à un manque d'idées nouvelles) et pour éduquer à la relation (par le goût des liens du collectif et l'attention portée à la dignité de l'autre). Ainsi, à plusieurs, on apprend mieux seul, et soi-même, on se sent membre d'un groupe. »¹⁰

⁹ Connac (2016), p.5

¹⁰ Sylvain Connac, (2020), p. 16

Quelques schémas pour comprendre les tenants de la coopération (à ne pas confondre avec la collaboration) extraits du guide « La coopération, ça s'apprend » (2020) de Sylvain Connac :



L'enseignant chercheur propose plusieurs outils, outre le plan de travail, tels que :

- des évaluations par « niveaux de maîtrise correspondant à un ensemble de compétences identifiées peut-être représenté par des ceintures » avec un tableau récapitulatif des ceintures obtenues,
- la production de textes libres,
- la correspondance et la tenue d'un journal scolaire qui permettent d' « élargir le milieu de vie de l'enfant, de progresser sur le plan de la socialisation dans la mesure où il échange avec l'extérieur ». ¹¹

Il préconise également la mise en place d'espaces de parole et d'expression (« quoi de neuf », bilan météo en fin de journée, conseils de coopérative qui vise la régulation de la classe etc.).

¹¹ CONNAC S. « Apprendre avec les pédagogies coopératives »
http://www.occe.coop/~ad60/IMG/pdf/peda_coop_apprendre_avec_LES_P2DAGOGIES_COOP_CONNAC.pdf

Il est évident que les outils suggérés par Connac, de la même façon que la participation d'une classe à des projets pédagogiques nécessitent d'être pensés et élaborés en amont de l'année scolaire.

Cette première année de stage n'était certes pas propice à cela, mais les questionnements qui en ont émergé m'incitent fortement à approfondir les outils des pédagogies coopératives. Car comme le conclue Connac, « *les situations d'entraide constituent de réelles opportunités d'apprentissages et l'ouverture sur la vie et sur le monde permet de donner du sens à ce que l'on apprend à l'école.* »¹²

Conclusion

De l'avis même de mon binôme, cette classe hétérogène qu'on pouvait parfois percevoir comme « éclatée » n'était pas facile, surtout pour démarrer sa carrière d'enseignante. Les contraintes matérielles ont rendu le défi plus ambitieux encore. Mais elle a été une formidable source de réflexion quant à la différenciation et la pédagogie coopérative. Elle m'a appris à prendre beaucoup de recul et à faire le deuil de ce qu'il n'était pas matériellement, temporellement et humainement possible de mettre en œuvre en me forçant aussi à constater les réussites et à m'en servir comme leviers. Mes gestes professionnels étant plus assurés au terme de cette première année de stage, mon envie d'aménager mes classes futures et d'y développer des outils de coopération et d'autonomisation n'en est que plus renforcée.

¹² ibid.

Bibliographie

BERNARDIN Jacques, « Culture écrite et inégalité, entretien », propos recueillis et mis en forme par Jacques David, dans *Le Français Aujourd'hui*, 2014/2 (n° 185), pp. 9 à 15, Ed. Armand Colin

Disponible en ligne :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-2-page-9.htm&wt.src=pdf>

CONNAC Sylvain, « Apprendre avec les pédagogies coopératives », Association Départementale de Moselle, OCCE Autonomes et Solidaires

Disponible en ligne :

http://www.occe.coop/~ad60/IMG/pdf/peda_coop_apprendre_avec_LES_P2DAGOGIES_C_OOP_CONNAC.pdf

CONNAC Sylvain (2016), « Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail », in *Éducation et socialisation*, 41

CONNAC Sylvain (2020), « La coopération ça s'apprend, Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative », *ESF Sciences humaines*

HARDOUIN Magali (2020), « Aménager les espaces scolaires pour répondre aux enjeux éducatifs et pédagogiques, Lecture spatiale de l'école 'idéale' », revue *Géocarrefour*, 94/1, <https://journals.openedition.org/geocarrefour/14607>

Ressources institutionnelles :

EDUSCOL, « Enseigner l'écriture au cycle 3, quelques principes »

disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/16402/download>