

Les apprentissages individualisés dans la classe coopérative

François Le Ménahèze – classe CE2-CM1-CM1 - école ouverte A. Guépin – Nantes

Pour situer le contexte de ma classe, il me faut en prime abord présenter l'école.

Il s'agit donc d'une école dite ouverte. Ce statut d'école ouverte est apparu dans les années 80 à l'époque où naissait quelques initiatives architecturales et pédagogiques dans la sphère Éducation nationale. C'est ainsi qu'elle est composée, par exemple, de cloisons mobiles entre les classes, avec une BCD centrale, une salle polyvalente, des ateliers, etc, ce qui permet des mobilités spatiales et engage le décroisement entre les classes. Il s'agissait aussi d'ouvrir les écoles à des associations de quartier dont les parents.

On sait cependant que, pour faire bouger les pratiques pédagogiques dans une école, il ne s'agit pas seulement de toucher à l'architecture. C'est bien l'équipe éducative, les enseignants notamment, qui font vivre une telle école dans l'esprit d'une école ouverte.

Lorsque j'y suis arrivé, avec un collègue du groupe Freinet, comme de nombreuses écoles de ce type, il n'y avait plus d'ouvert que le nom, excepté des ateliers quotidiens décroisés en musique. C'est alors que nous avons profité de ce cadre, de cette histoire, pour l'orienter en pédagogie Freinet. Suite à une évolution progressive, et parfois délicate, elle est aujourd'hui reconnue dans le département et au niveau national comme école Freinet. Sachant malgré que ce type d'équipe reste toujours sur la sellette car l'Éducation nationale et son sacro-saint « mouvement » demeure toujours aussi réfractaire à une protection minimale de ces équipes.

Pour décrire l'organisation de ma classe, je m'appuierai sur les réponses à un questionnaire remis à tous les élèves du CE2-CM1-CM2(ex cycle 3) de l'école. J'y distingue divers types d'activités.

- les activités personnelles proprement dites.

Les réponses à la question «*Quels sont les moments où tu ne travailles jamais avec d'autres enfants ?* » illustrent d'ailleurs bien ce que les enfants de la classe perçoivent : le besoin à certains moments de mener une activité seul, mais avec toujours la possibilité d'interagir avec d'autres. On retrouve dans leurs réponses les activités liées au lire-écrire, les activités d'entraînement en mathématiques, en étude de la langue, et toutes celles liées à l'évaluation (temps de bilan, de passage de brevets...)

- les travaux individualisés d'apprentissages,

liés à la prise de conscience des savoirs non acquis, aux difficultés apparues lors d'activités collectives ou personnelles : orthographe, compétence à travailler, projet d'apprentissage, etc.

- les activités nées de la vie et des projets de la classe : recherches/projets – responsabilités, etc.

Je m'arrêterai quelques instants sur la structure de la « **classe de cycle** »¹. En effet, ce choix délibéré dans l'école s'inscrit dans une perspective de pédagogie interactive, coopérative et en cohérence avec les « textes officiels » : « *La scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs de programmes nationaux de formation ... L'organisation en cycles offre les souplesses indispensables pour respecter la diversité des élèves, leurs demandes, leurs attentes, leur rythme de développement ... La conception plurianuelle des programmes conduit à déterminer les continuités d'ensemble, les progressions à mettre en œuvre ... L'influence positive de la classe à plusieurs cours a été relevée...* » (programmes 2002)

extrait Charte de l'école

Des classes de cycle sont constituées afin de :

- prendre en compte la diversité des rythmes et des potentialités des enfants,
- favoriser les échanges et la co-formation entre enfants d'âges différents,
- favoriser les échanges et la co-formation entre enseignants.

Le maintien dans un cycle pour une année supplémentaire ne peut être prononcé qu'en fin de cycle (plus de redoublement).

¹ A l'époque de cet article, nous étions encore aux anciens cycles : le cycle 1 (apprentissages premiers) correspondait aux âges de la maternelle, le cycle 2 (apprentissages fondamentaux) regroupait les classes de grande section, de C.P. et de C.E.1. Le cycle 3 (des approfondissements) était composé des classes de C.E.2, C.M.1 et C.M.2. Ils ont changé en 2014 : le cycle 2 est aujourd'hui composé du CP-CE1-CE2 et le cycle 3 du CM1-CM2-6ème.

La reconnaissance de l'hétérogénéité, de rythmes et d'approches différents pour chacun, de savoirs à maîtriser sur la durée, d'une mise en œuvre pédagogique réfléchie globalement nous permettent de repenser et d'envisager de façon globale et cohérente la scolarité d'un enfant à l'école.

Le fait de donner du temps

- aux enseignants pour prendre la mesure des enfants et des savoirs à construire sur plusieurs années,
- aux enfants pour leur permettre de se construire des savoirs dans la continuité et la cohérence

nous permet d'articuler cette construction autour, justement, de la mise en place d'apprentissages individualisés.

extrait Charte de l'école

Individualisation - Interactions :

L'enfant est amené à se responsabiliser. Il prend conscience de ses compétences et difficultés pour pouvoir se donner des objectifs de travail.

Avec l'aide de l'adulte et du groupe, il organise son travail : prévoit, assure le suivi, évalue... (moyens, outils).

Les interactions entre enfants (entraide, tutorat, travail à deux...) permettent une meilleure compréhension des compétences et des savoirs à acquérir.

L'enfant est amené à être auteur de ses apprentissages : il énonce son projet, choisit les outils, se donne des situations, exploite ces situations et dégage des méthodes.

Les enjeux dans la mobilisation des savoirs se situent bien à ce niveau : **permettre une synergie des moyens ainsi qu'une responsabilité individuelle et collective de chacun dans la classe.** Il s'agit donc, dans un premier temps et pour chaque enfant, d'apprendre à travailler pour lui, mais aussi de comprendre que ses apprentissages ne peuvent se développer qu'avec et grâce aux autres. Cette forme de travail favorise le **développement d'habiletés indispensables à la construction de nouveaux savoirs :**

- **s'entraîner efficacement** à partir du moment où l'opération a déjà été repérée et reconnue à travers divers matériaux) ; par exemple à travers un entraînement en technique opératoire, en lecture...
- **apprendre à exercer une opération intellectuelle dans une situation nouvelle** ; lors d'un travail en orthographe (reprise d'une erreur à l'aide d'un travail systématique), lors d'une recherche qui devra prendre en compte les éléments appris durant la dernière recherche menée ;
- **réaliser un projet à partir du moment où il y a perception de sa nature et de sa signification** ; par exemple un projet ou une recherche émanant d'un « événement de la classe » et qui a subi les questionnements préalables du groupe).
- **se former au transfert**, quand elle met en jeu des éléments nouveaux ; lors de l'apprentissage qui sous-tend la préparation d'un brevet (compétence inscrite dans le livret de formation), lors de la validation d'un acquis...
- **gérer son temps et son rythme de travail** ; à travers les prévisions, la régulation et l'évaluation du plan de travail...

Mais les enfants ne peuvent **construire ces savoirs qu'à travers des modes d'organisation précis et régulés par le groupe.**

Modes d'organisation « interactifs/coopératifs »

Mise en place de l'entraide

La mise en place des réseaux d'aide parallèlement aux règles de la classe permet de placer l'entraide dans une organisation à la fois coopérative et respectueuse des activités et des apprentissages de chacun dans le groupe.

- * A travers **les règles de la classe**, déclinées en termes de droits et de devoirs :

| Droits | Devoirs |
|---|--|
| <i>On a le droit de se déplacer pour travailler.</i> | <i>On doit se déplacer sans gêner.</i> |
| <i>On a le droit au calme pour travailler.</i> | <i>On doit chuchoter pendant le travail.</i> |
| <i>On a le droit d'utiliser le matériel de la classe.</i> | <i>On doit respecter le matériel.</i> |
| <i>On a le droit d'être aidé.</i> | <i>On a le devoir d'aider.</i> |
| <i>Extrait des règles de la classe</i> | |

Ce cadre instauré par quelques règles élaborées coopérativement par le groupe au sein du Conseil de la classe, constitue un solide appui à toutes les activités de la classe.

* A travers **la réunion de coopérative, le conseil** : cet espace de régulation, permet la construction et la discussion des règles qui régissent le groupe, ainsi que les modes d'organisation et de travail. Toute décision prise ne l'est que dans un cadre social précisé, qui prend en compte la Loi et les textes régissant l'École.

Les transgressions, les comportements qui gênent le travail y sont aussi envisagés. Après avoir marqué le droit, le groupe cherche les raisons et les solutions qui permettront une aide à celui qui a transgressé. Il est aussi le lieu même de responsabilisation, où chacun peut prendre sa place, exister dans le groupe... devenir sujet.

C'est parce qu'il apparaît contradictoire d'affirmer la coopération dans le travail et de maintenir la relation de soumission à l'adulte dans le cadre institutionnel que le conseil permet au groupe classe de gérer les modes de relation qui le régissent. Ce sont ces modes installés qui rendent possible parallèlement une réelle confrontation aussi sur le plan cognitif.

* **Le réseau d'aide de la classe, entre pairs**, se met rapidement en place du fait de la possibilité pour chacun de pouvoir dire au groupe ses difficultés et ses réussites. Il s'agit de toute relation d'aide engagée librement entre enfants, liée à la volonté de parvenir à la maîtrise d'une tâche scolaire, d'un savoir-faire ou d'un savoir. L'instauration des modalités de ce réseau, décidées au Conseil, se régulent quotidiennement au bilan du soir.

Ce moment de **bilan quotidien** permet en effet à chacun de signifier au groupe ce qu'il a appris dans la journée, mais aussi les difficultés apparues et les demandes d'aide qui en découlent. Chacun peut alors formuler des demandes explicites qui doivent trouver des réponses précises pour le lendemain ou les jours à venir.

Exemple de demande d'aide lors d'un bilan :

Anaïs : « J'ai besoin d'aide en divisions.

- Tu en es où ?

- Aux divisions à deux chiffres.

- Avec les nombres décimaux ou pas ?

- Non, non, sans !

Plusieurs mains se lèvent. Anaïs fait alors son choix et cette nouvelle aide est indiquée au tableau. Dès le lendemain, elle ira solliciter « l'aideur » pour débloquer sa panne. Il va sans dire que le groupe s'est muni au fur et à mesure de repères et de règles, en particulier en ce qui concerne le choix et les compétences des partenaires.

Ces aides sont visualisées sur un tableau afin d'en permettre l'utilisation quotidienne.

| | | | | |
|--|------|----------|------|----------------------------------|
| Johnny | aide | Abdollah | en | technique opératoire (niveau B2) |
| Shéhérazade | aide | Anaïs | en | divisions (à deux chiffres) |
| Kévin | aide | Soufiane | en | orthographe |
| Alfred | aide | Jeanne | dans | son organisation de travail |
| Marie | aide | Jean | dans | la tenue de son cahier du jour |
| <i>extraits du tableau d'aide de la classe</i> | | | | |

Cette entraide permanente dans la classe permet à la fois des rapports d'égalité et de partage entre enfants, ceci grâce à la reconnaissance des compétences de chacun. En effet, chacun est amené à pouvoir aider et être aidé dans des domaines très divers... et donc à être reconnu aussi à travers celles-ci.

Les échanges de savoirs ne peuvent être intéressants que s'ils apportent à chacun la reconnaissance dont il a besoin, à la fois par rapport à soi-même mais surtout aussi par rapport au groupe.

- Première étape de la mise en place de ce réseau d'aide : **faire reconnaître et valoriser les savoirs, savoir-faire et compétences de chacun dans le groupe**, même (et surtout) ceux qui ne sont pas reconnus et valorisés habituellement.
- Deuxième étape découlant immédiatement de la première : **permettre à ces savoirs d'être connectés, échangés**. Tout le monde sait quelque chose et si personne ne sait tout, il y a nécessité d'échange, de coopération. La classe s'organise alors sur la base de savoirs réciproques tournée vers une intelligence collective, une dynamique d'apprentissage.

A la question « *qu'est-ce que t'apporte de travailler avec d'autres ?* », plus de la moitié des enfants interrogés répondent « l'aide ».

Trois types de réponses plus précises apparaissent :

- *l'entraide* : « *pouvoir échanger, s'entraider - quand j'aide et que quelqu'un m'aide - pour comparer - si tu fais tout seul ça ne t'aide pas du tout* »
- *aider* : « *j'apprends à aider* »
- *être aidé* : « *ça m'apporte de l'aide - pour avoir son avis - pour avoir d'autres avis - il me fait comprendre et après je comprends tout seul* »

Au vu de ces réponses, on peut se dire que les apports de l'entraide semblent évidents aux enfants. Lorsqu'on poursuit le questionnement, d'autres réponses viennent éclairer ce premier constat. Quand on demande **les raisons du choix de tel(s) enfant(s) et pas tel(s) autre(s)**, celle qui émerge en premier est relative aux compétences attendues :

- liées aux **savoirs** : « *il sait plus de choses - il est à mon niveau et il m'apprend des choses - il sait des choses que je ne sais pas* »
- liées au **travail** : « *nous travaillons - il sait travailler - ils peuvent m'expliquer - il est sérieux - il a de l'expérience* »
- liées aux **échanges** : « *quand je lui demande, il me répond - il m'aide - j'ai besoin d'aide - je les aide en tout et moi je les aide en divisions - parce qu'elle a demandé de l'aide au bilan en multiplication* »
- **aux échanges intra « cycle »** : « *il sait lire et il est en CE1 (enfant de CP) - je me mets avec des CM1 et CM2 pour apprendre des choses* ».

La deuxième raison principale invoquée (deux fois moins citée que la précédente) est bien sûr liée **aux relations, aux interactions sociales** :

- **entente** : « *je m'entends bien et je peux l'aider - elle a besoin d'aide, elle me demande - il est sympa - gentil - calme* »
- « **proximité** » : « *je travaille avec les plus proches de moi - je m'habitue à elle - j'arrive à travailler avec elles - je les connais mieux* »
- **efficacité** : « *je progresse en travaillant avec lui - pour inventer des histoires* »
- **choix** : « *j'aime aider, je travaille beaucoup avec les autres - je ne travaille pas avec les autres, ce sont les autres qui travaillent avec moi* ».

Nous pouvons donc discerner une nette **emprise des « interactions cognitives »**. Il ne s'agit pas de se mettre ensemble pour passer le temps, pour seulement être bien, même si l'on sait que ces interactions sociales sont primordiales dans l'acte d'apprendre. Nous ne reviendrons pas sur le rôle prépondérant des interactions sociales dans la construction des connaissances par les enfants.²

Jenny Desbois l'a fort bien montré, à travers ses travaux liés à l'entraide et aux dysfonctionnements liés à cette pratique, en nous permettant de comprendre que « *la classe qui engendre une responsabilisation des enfants dans*

2 Voir

l'organisation de leurs interactions et de leurs apprentissages, contribue à la transformation de ces difficultés. » («L'entraide, cheville ouvrière des apprentissages personnalisés dans la classe coopérative», Desbois J., «Réussir par l'école comment ? la personnalisation des apprentissages» , ICEM, 1991) note bas page

Mais on ne peut mettre en place ce type d'activité partagée sans penser aux dysfonctionnements possibles inhérents à ce processus. Même si l'enseignant n'y a pas pensé, les élèves auront tôt fait de le remettre à l'ordre du jour. Les moments d'échanges à ce propos deviennent alors riches de sens. Nous touchons aux compétences métacognitives. « *Les élèves pourront analyser leur propre fonctionnement, ils pourront penser leur pensée. »* «La métacognition, une aide au travail des élèves», GRANGEAT M.(coord.)-MEIRIEU Ph.(dir.), ESF, 1997) note bas page + biblio

Une « méthodologie de l'aide » co-construite avec les élèves

Il n'est pas envisageable d'organiser des formes coopératives d'apprentissages et d'activités partagées sans revenir régulièrement, justement, sur ces formes de travail. Ces moments de « **retours méthodologiques** » permettent de travailler à la fois l'argumentation, l'objectivation de la pensée et le recul réflexif. Ils sont donc indispensables à l'analyse de ce type de pratiques.

Extrait d'échanges méthodologiques menés cette année avec les élèves de la classe

Comment aide-t-on?

Ne pas dire la réponse.

Ne pas se moquer.

Je dois utiliser le tableau des brevets ou le tableau d'aide.

Je peux:

- donner un exemple - expliquer avec mes mots - dire ce qu'il faut faire
- lire la consigne avec lui/elle - aider à observer - le laisser deviner

Celui qui aide :

Il faut déjà comprendre de quoi il s'agit. Sinon, je renvoie à quelqu'un d'autre ou au maître.

Celui qui se fait aider :

Il faut d'abord essayer de comprendre par soi-même. Il faut écouter celui qui aide.

repères de référence affichés en classe

Cet outil mériterait d'être approfondi afin d'affiner des formulations ambiguës, préciser les termes, ...

On trouvera dans le DVD-Rom joint des extraits de vidéos de classe montrant les échanges, les interactions entre enfants dans la classe et illustrés par des pratiques d'entraide, de tutorat, de coopération. (partie « Pratiques par cycles »)

Pour en savoir plus sur l'entraide, voir également dans le dossier « Les activités personnelles dans la classe coopérative ».(partie « Réflexions, organisations »)

Des outils de gestion et d'apprentissage indispensables

L'autonomie dans les apprentissages ne se décrète pas. Elle se construit en fonction d'un certain nombre de compétences et de capacités à gérer cette autonomie dans ses apprentissages.

* **Des « statuts » différents** se font jour dans la classe en fonction du degré d'autonomie de chacun.

- **en gestion de l'« autonomie »**, pour ceux qui savent déjà gérer et organiser leurs apprentissages. Ces enfants apportent en début de semaine leurs propositions de travail. Il s'agit alors d'une programmation individualisée, d'une part parce que les projets et apprentissages en cours pour tel enfant ne sont pas les mêmes que pour tel autre, d'autre part parce que chacun a besoin d'ajuster l'organisation de son temps et des ses projets de travail avec d'autres.

Illustration : « Rachel, actuellement en CM2 prévoit de préparer cette semaine le brevet de proportionnalité (le brevet correspond à une compétence à acquérir au cours du cycle d'apprentissage - voir livret de formation sur le dévédérom). En effet, il y a quelques semaines, nous avons travaillé collectivement sur une recherche mathématique (construite sur des étapes successives permettant à chacun de pouvoir mener sa part de recherche) qui nous a amenés à aborder ce concept.

Elle va proposer à Lucie de travailler avec elle. En effet Rachel n'a pas encore ce brevet (le planning des brevets est visible dans un classeur et, bien sûr, également sur le livret de formation de chacun). Elles prévoient de travailler dès le lendemain ensemble. Rachel a également un projet en cours avec Jean sur la seconde guerre mondiale. Ils prévoient donc de le terminer le jeudi ... (prévu en début de semaine au plan de travail - voir sur dévédérom)»

- **gestion « sous contrat »**, pour les enfants qui ne peuvent encore gérer leurs apprentissages ou qui en sentent le besoin d'interactions (difficultés, progrès, projets, prévisions...). Un contrat est alors négocié en début de semaine entre l'enfant et l'adulte. Le tutorat d'un pair peut aussi se mettre en place selon les circonstances.

Illustration à travers la pratique de Martin. « Après avoir prévu le déroulement de sa semaine, il vient me voir pour négocier son contrat. Je me réfère à mes outils de suivi et je m'aperçois qu'il n'a pas relu son bilan. Il a omis de reprendre le travail de multiplications qu'il n'avait pas compris la semaine dernière. Je le renvoie donc à la relecture de ce bilan. Il revient me voir quelques minutes plus tard. Les prévisions de travail se sont ajustées. Pourtant, je l'alerte à nouveau sur le fait qu'il s'est engagé à répondre aux correspondants. Je le lui indique donc dans son plan de travail. Il prendra rendez-vous ensuite avec les co-responsables de ce courrier. Pour son travail de multiplications, il utilisera l'aide qu'il a déjà demandée. Le contrat a été négocié. Il lui paraît possible sur sa semaine, moi aussi ; le travail peut donc commencer. »

Cette démarche permet à la fois à l'élève d'apprendre à se responsabiliser par rapport à ses apprentissages et sa gestion du temps.

- **gestion « sous la tutelle » de l'enseignant**, pour ceux qui ont des difficultés à organiser leurs apprentissages, à gérer leur temps. L'adulte prend alors en charge les prévisions de travail de la journée, de la semaine. L'enfant est associé le plus possible à cette tutelle, afin de pouvoir évoluer par la suite vers un autre « statut ».

Là aussi, un tutorat peut permettre une aide intéressante ; le tuteur a alors pour rôle d'aider à mettre en place des situations et des modes capables de faciliter la tâche de l'autre.

« Pour Delphine, qui a des difficultés importantes à gérer son temps et ses apprentissages, je prévois avec elle directement son travail sur la journée et parfois à l'activité même. Il s'agit encore de l'amener à gérer son temps d'activité, les outils (dont les outils méthodologiques) dont elle a besoin, puis la correction et l'évaluation.

- * **Le plan de travail personnalisé** permet à chacun d'organiser son travail, de programmer ses activités personnelles et avec ses pairs. (voir en annexe sur le dévédérom))

A la fois outil de bilan et de prévision, il aide à la gestion des projets et à l'organisation des activités. Il responsabilise chacun dans son travail et lui permet d'accéder à plus d'autonomie. Celle-ci favorise un meilleur investissement dans ses apprentissages et dans la vie collective.

Le bilan du plan de travail (hebdomadaire, par quinzaine...) **est personnel**. Il permet à chacun d'évaluer son travail (quantité, qualité, engagements /dernier bilan, prévisions ...) ; l'adulte effectue également son bilan sur les mêmes critères, avec des remarques en fonction du bilan de chacun.

En dehors de cette évaluation personnalisée, la phase collective est très intéressante : évoquer ses difficultés et ses réussites avec les autres, constater qu'on n'est pas tout seul dans cette situation, qu'on peut établir des relations d'aide... Cette phase permet aussi la mise en place de « groupes de besoin » pour la semaine suivante, de travail à deux à partir de situations-problèmes, de mise en place d'une aide ponctuelle entre un enfant qui pense maîtriser un concept et un autre qui a envie de l'aborder (dyade asymétrique). Le maître peut aussi être amené à reprendre dans une séance en groupe de besoin des domaines qui posent des difficultés à certains enfants.

* Des présentations / confrontations

C'est le moment où l'enfant va s'exposer en présentant ce qu'il a fait. Parce qu'il sait que son travail sera présenté, critiqué, discuté, compris ou non, l'enfant doit anticiper, à la fois sur les questionnements probables des pairs et sur les facteurs de qualité de sa présentation. Elle permet un retour nécessaire sur le travail, elle est une évaluation de celui-ci.

La présentation est aussi une porte qui s'ouvre, une direction proposée aux autres. Par une idée nouvelle, une forme inusitée, une méthode jusqu'alors inconnue, elle agrandit la culture de la classe. Il n'est pas question alors de tricherie ni de plagiat. Au contraire, le réinvestissement de l'idée de l'un est une reconnaissance par l'autre de son travail, l'avancée individuelle devient un acquis du groupe.

Mais surtout la présentation est un moment où se définissent des sujets d'étude et d'apprentissage ultérieurs. Par le questionnement, l'envie de faire « comme », de nouveaux apprentissages peuvent être abordés. Parce que issus du contexte, ils trouvent alors leur sens et soulèvent l'intérêt du plus grand nombre.

Cela nous ramène aux « modèles d'apprentissage » et à la valeur de la communication dans les apprentissages.

La confrontation permet le traitement de l'erreur, l'enseignant doit permettre aux représentations mentales qui la sous-tendent d'apparaître au grand jour. Et l'enfant doit pouvoir oser proposer sa différence, ce qu'il croit et qui n'est pas comme ce que propose l'autre. Il faut être certain du respect du groupe pour s'avancer. Alors, dans une situation d'apprentissage, les échanges cognitifs peuvent s'organiser, les propositions d'analyse, de résolution s'expriment. C'est la question portant sur la vérité qui est posée. On peut aussi mesurer, une fois cette question résolue, la performance des propositions restantes (rapidité, transférabilité dans d'autres situations...).

* La place de l'évaluation, en tant qu'indicateur de réussite

Elle fait partie intégrante d'une dynamique individuelle et collective d'apprentissage. Dans le cadre d'une **évaluation formatrice**, il est important que chaque enfant puisse assurer le suivi de ses progrès et réussites.

Le « **livret de formation** » devient alors le point d'appui pour l'enfant et l'adulte de l'évolution des savoirs et des difficultés. Chaque enfant doit pouvoir le consulter régulièrement, s'y donner des objectifs de travail, avec l'aide du maître. Il prend en compte à la fois le droit à l'erreur. Il n'est plus tabou d'avoir des difficultés. Au contraire, l'erreur, la difficulté explicitée deviennent des points d'appui supplémentaire, à une réelle formation dans le cadre des apprentissages, et débouche sur un prochain objectif, un futur projet d'apprentissage.

Ce travail ne peut être mené qu'à partir de l'activité cognitive de chacun, à condition qu'il puisse la réguler en interaction avec d'autres... ; on peut alors considérer que s'accroît la motivation à apprendre. Il y a bien enrichissement du répertoire cognitif (identification des stratégies mentales - confrontation de démarches...) à partir du moment où ces outils d'évaluation formatrice sont accessibles aux pairs. Au sein de l'organisation coopérative, cette visualisation des compétences de chacun devient un véritable outil d'échanges de savoirs, de travaux en commun, de prise d'indices par rapport à l'entraide...

Les outils d'évaluation doivent donc être réfléchis **dans le sens d'une responsabilisation** : de l'auto-correction de toute activité, en passant par l'autoévaluation et la co-évaluation de compétences transversales, jusqu'à l'évaluation continue des compétences disciplinaires.

François Le Ménahèze, enseignant cycle 3 – école publique ouverte A. Guépin, Nantes

A partir d'extraits de mémoires (cafipemf et en maîtrise en Sciences de l'éducation)

7.1.3- Un moment de travail individualisé en classe de cycle 3

Permettons aux enfants de maîtriser leur progression sans être assujettis à un parcours unique à un rythme imposé. Permettons aux enfants de travailler à leur rythme en se corrigeant eux-mêmes. Permettons-leur d'utiliser des outils appropriés, créons-en avec eux, adaptons-les à leurs besoins, à leurs envies

Dans ma classe, ce moment d'apprentissage individualisé a lieu tous les matins de 9 h à 10 h15.

Les élèves ont prévu en début de semaine en liaison avec l'enseignant leur contrat. (Le contrat représente les activités correspondant à la fois aux « envies » et aux « besoins » de chacun.) Il est négocié entre chaque enfant et l'enseignant. (voir à ce propos la partie 5.2.2.)

D'autres enfants, dit « autonomes », effectuent leurs activités au fur et à mesure. Ils n'ont pas de contrat. Leur liberté de choix est plus grande.

D'autres encore peuvent travailler sous tutelle ou sous tutorat.

Pour la tutelle, il s'agit de travailler sous la tutelle de l'enseignant qui vérifie chaque activité et indique les activités à effectuer.

Pour le tutorat, il s'agit d'un enfant « dit autonome » qui choisit d'aider un enfant sous tutelle et qui est donc présent dans le choix et suivi des activités.

Évidemment, ces différents statuts dans la classe ne sont jamais définitifs. Ils évoluent tout au long de l'année selon les diverses prises de conscience, selon les avancées, régressions, progrès, difficultés sur le chemin de l'autonomie et selon le degré de responsabilisation face aux apprentissages.

Il est 9h.

Chacun inscrit sur son cahier du jour l'heure, puis l'activité qu'il a décidé de faire.

Lucie et Louise (1^{ère} année de cycle 3) travaillent ensemble sur le brevet des mots contraires.

Jordi (3^{ème} année de cycle 3) écrit un texte libre sur son cahier d'aventure.

Benjamin M. (2^{ème} année de cycle 3) et Benjamin T. (3^{ème} année) ont décidé de finir leur recherche car elle doit être terminée cette semaine.

Etienne (2^{ème} année) aide Émilie sur un travail de lecture.

Ludivine (3^{ème} année) vient me voir pour me demander à passer un brevet. Elle s'isole et se met à travailler.

Aziza (1^{ère} année), Lucie (3^{ème} année) et Marjorie (2^{ème} année) préparent le « *Super, c'est samedi* » (moment de communication dans lequel tous les enfants de l'école sont rassemblés : présentations diverses de chants, musique, théâtre, poésies, recherches...). Elles sortent pour faire le tour des classes afin d'établir un ordre du jour.

Ainsi, chacun se met au travail... On se rend compte que quelques enfants travaillent seuls, d'autres à deux et d'autres encore en petit groupe. La durée de l'activité peut être longue, mais aussi courte dans le cadre d'une aide ou d'un dépannage par exemple.

Il est 9 h 30.

Lucie et Louise ont terminé leur travail sur le brevet. Elles semblent avoir compris, elles se sont entraînées et ont réussi le test. Louise est, depuis lors, partie lire en BCD... tiens, avec Lucie d'ailleurs !

Jordi est toujours occupé par son texte, il a été entre-temps beaucoup sollicité pour l'aide.

Benjamin M. et T. sont toujours sur leur recherche. Ils n'auront pas le temps de la finir, mais ils ont prévu de la mettre au propre durant le temps de projet de l'après-midi.

Émilie, maintenant, travaille sur les opérations et se heurte à quelques difficultés avec les retenues. Elle sollicite encore de nombreuses aides.

Jan recopie un texte pour le journal et Raphaël est rendu à l'ordinateur pour se familiariser avec le clavier.

Ludivine a réussi son brevet, elle l'a donc collé dans son cahier du jour et a pointé sa nouvelle réussite sur son livret de formation. En ce moment, elle tente d'aider Hermann (1^{ère} année) (dont elle est la tutrice), mais semble avoir des difficultés car elle ne paraît pas être beaucoup écoutée.

Lucie met au propre l'affiche pour le « *Super c'est samedi* ». Marjorie termine la lettre pour sa correspondante et Aziza corrige son dernier texte.

Et pendant ce temps là, qu'est-ce que je fais ?

J'ai aidé Émilie qui ne savait plus comment se débrouiller de ses opérations, malgré les nombreuses aides sollicitées.

J'ai corrigé des brevets, des tests d'opérations. Beaucoup d'outils sont auto-correctifs, mais pas tous.

Je suis intervenu dans des groupes, quand je sentais la perte de temps ou la baisse de motivation de certains.

J'ai circulé dans la classe pour superviser les cahiers.

Les interactions sont incessantes dans la classe. Elles permettent d'utiliser les compétences de chacun et de mettre chacun dans un état de confiance envers les autres et envers l'adulte.