

## CONSTRUIRE UNE CLASSE

Marie-Michèle Cauterman  
Collège de Marquette-lez-Lille  
Francine Darras  
IUFM Nord – Pas-de-Calais, ASH  
Marie-Pierre Vanseveren  
Collège de Fresnes-sur-Escaut

Sachant qu'une carrière d'enseignant dure x années, que selon son statut il peut avoir en charge chaque année une, deux, trois, quatre classes, voire plus (si l'on pense aux remplaçants), combien de fois aborde-t-il une nouvelle classe, et comment fait-il pour passer d'une classe à l'autre, diachroniquement ou synchroniquement ? Nous nous sommes interrogées sur nos débuts d'années scolaires, en nous demandant ce qui pour nous était le plus urgent. Nous avons choisi de nous intéresser à la prise en mains des classes de 6<sup>e</sup>, puisque pour les élèves de 6<sup>e</sup> les changements sont nombreux : autre espace, autre découpage temporel, autre organisation, autres contenus d'enseignement, autres enseignants, autres camarades...

On sait bien que les instructions et programmes, même s'ils ont quelque durée, ne peuvent faire que l'enseignant qui accueille une nouvelle classe de 6<sup>e</sup> sache exactement ce qu'il a à faire et par où commencer. Ce serait enseigner sans les élèves.

Les évaluations à l'entrée de 6<sup>e</sup>, maintenant supprimées<sup>1</sup>, étaient censées aider à poser un diagnostic sur les acquis des élèves, afin d'engager, le cas échéant, des actions dites de remédiation. Ce qui repose sur deux présupposés exprimés par deux

---

1. Mais maintenues dans l'académie de Lille en 2008.

métaphores, l'une médicale (le diagnostic, le remède), l'autre architecturale : pour engager les nouveaux apprentissages, il faut que « des bases » aient été posées, des fondations (*les fondamentaux* très en vogue depuis les nouveaux programmes de l'école élémentaire), en préalable à l'élévation des murs par empilement. Une conception de l'apprentissage que nous récusons, et pour reprendre le titre d'un article de Séverine Suffys<sup>2</sup>, « Aux “bases” nous opposerons les liens et la nécessité de savoir faire des liens ».

De fait, les cahiers d'évaluation permettent de repérer les situations graves d'échec, celles qui nécessitent une prise en charge, plus ou moins lourde, en dehors du cadre ordinaire de la classe de 6<sup>e</sup>. C'est ce qu'il y a de plus urgent, d'autant que pour certains élèves on n'a parfois aucune information (ils n'étaient pas dans le secteur de recrutement du collège, et donc inconnus des enseignants de CM2 que les équipes du collège ont pu rencontrer en juin). En dehors de ces situations de naufrages scolaires, d'autres troubles peuvent être pressentis par le biais des cahiers et d'autres outils utilisés ou fabriqués par l'enseignant. C'est par exemple une courte lecture à haute voix, et une dictée de mots pour repérer les élèves peut-être dyslexiques, mêlant des mots réguliers (qui s'écrivent comme ils se prononcent) et des mots irréguliers, des mots courants supposés connus, des mots non courants voire des non-mots (voir en annexe une dictée de mots, construite à la suite d'un stage en établissement animé par Dominique Crunelle, directrice de l'Institut d'Orthophonie de Lille<sup>3</sup>).

Autre information donnée par les cahiers : les taux d'absences de réponses, qui montrent que des élèves confrontés à certaines consignes sont désemparés, soit par méconnaissance, soit par incompréhension de la consigne elle-même, et préfèrent ne rien écrire plutôt que de se tromper ; difficile pour l'enseignant d'en déduire quoi que ce soit sur les connaissances de ces élèves. Seule certitude : les élèves qui réussissent les tests sont de bons élèves ; la réciproque n'est pas certaine, le contraire non plus.

Accorder plus d'importance aux tests initiaux serait oublier quelque chose d'essentiel à nos yeux : une classe n'est pas la simple addition des individus qui la composent. C'est, face à un enseignant, un groupe humain, installé par la société dans un espace particulier, soumis à des lois qui régissent sa présence, son activité, et qui a vocation à s'éduquer, à apprendre. Les questions qui se posent alors c'est : est-ce que cette classe va fonctionner comme groupe-classe, comme un espace de construction individuelle et collective de savoir ? Comment s'en assurer ?

## **EN CLASSE, IL Y A DES RÈGLES NON NÉGOCIABLES**

Accueillir pour la première fois un groupe d'enfants qui va devenir la 6<sup>e</sup> Berlioz du collège Langevin, c'est d'abord anticiper la façon dont va se faire l'entrée et

---

2. Recherches n° 40, 2004, *Innover*.

3. Voir dans le numéro 49 de *Recherches* son article intitulé « Les dys... dyslexies et autres troubles ». Voir aussi Crunelle D. *et al.* (2006) *Dyslexies ou difficultés scolaires au collège : quelle pédagogie, quelles remédiations ?* SCEREN-CRDP Nord – Pas-de-Calais.

l'installation dans la salle. Laisser aux élèves la liberté de choisir emplacement et voisin de table, c'est prendre le risque de favoriser le plus rapide, de laisser se cacher au fond de la classe celui qui ne veut ôter ni son bonnet ni son blouson, de laisser s'asseoir à côté ces deux filles bien décidées à papoter de plein de choses passionnantes, de laisser ces quatre-là occuper une zone jugée comme stratégique, de laisser celui-ci qui y voit mal loin du tableau... Et surtout, c'est prendre le risque de leur laisser croire que la classe est un lieu dont ils sont maîtres.

Alors, dès le premier jour de la rentrée, ils entrent dans la classe un par un, appelés par ordre alphabétique, et ils s'installent à la place qui leur a été assignée dans le *plan de classe*. Dans tous les cours, le rituel sera le même, la place sera la même.

Ce dispositif pédagogique s'ancre dans le travail de concertation mené dans les réunions organisées en juin entre les maîtres de CM2 et les futurs professeurs principaux de 6<sup>e</sup>. Lors de ces rencontres, les maîtres parlent de chacun de ces élèves qui vont bientôt quitter l'école ; ils expliquent leurs difficultés à apprendre, leurs compétences, mais ils disent aussi ce qu'ils perçoivent de leur conduite dans la classe, de leur rapport aux autres, à l'adulte, de leur attitude face aux situations d'apprentissage. Dans le cadre du partenariat avec les écoles du secteur, le choix du collègue est de s'appuyer sur ces informations pour constituer des classes délibérément hétérogènes, mais aussi pour fabriquer le *plan de classe*. Plutôt que de s'intéresser en début d'année scolaire au *niveau scolaire de l'individu élève*, à ses difficultés et à ses réussites, le projet est d'abord de s'intéresser *aux conduites scolaires de l'individu élève*, pour que le groupement de ces individus devienne une construction où il est possible d'apprendre, pour qu'il devienne donc une classe. C'est pour cela que le premier geste professionnel est d'essayer d'imaginer ce que va produire cette collection d'individus en projetant l'organisation spatiale dans les 50 m<sup>2</sup> de la salle. À partir des discours des maîtres de CM2, le professeur principal propose un *plan de classe* à ses collègues et ce *plan de classe* devient le premier outil d'un travail d'équipe affiché comme tel aux élèves. Au bout de quelques semaines, le *plan de classe* est au besoin réajusté en concertation avec les enseignants de la classe, après analyse conjointe des effets produits par les interactions au sein de ce groupe.

Le *plan de classe* n'est pas négociable : c'est l'affaire des enseignants de veiller à la construction de cet espace d'apprentissage. L'argumentaire auprès des élèves est de leur signifier que ce sera le moyen de moins les punir, que si Madryck est loin de Bryan, faire des bêtises pendant le cours leur sera plus difficile, que si Shanon est à la table tout près du tableau, elle aura moins d'occasion de disperser son attention, que si Sébastien est au fond de la classe, c'est qu'il est tellement grand que Pauline ne pourrait pas voir le tableau s'il était devant elle, que si Jessica est à côté de Rachid, c'est parce qu'elle est volontaire pour l'aider à copier les résumés et à remplir son agenda, que si Marvyn est près de la porte, c'est parce qu'il est chargé de brancher/débrancher le rétroprojecteur et qu'en fait, il est près de la prise électrique... L'idée est d'essayer de transformer la classe en un environnement pacifié, d'aider chacun, en le protégeant autant que faire se peut, à se vivre en sécurité pour qu'il puisse avoir la disponibilité de prendre le risque d'apprendre. Les laisser s'installer là où ils veulent serait leur donner une illusion de liberté en leur faisant croire qu'ils ont la maturité nécessaire que requiert cette autonomie, le risque

étant de réagir en après-coup par de l'autoritarisme : la classe ne serait que le lieu où se poursuivent les histoires et les conflits de la cour de récréation ou de la cité. Respecter leur statut d'enfant, c'est précisément ne pas les amener à prendre des décisions, des responsabilités qu'ils ne sont pas en capacité de prendre.

L'apprentissage est une affaire sociale autant qu'individuelle : la classe est le lieu social des apprentissages. Cette organisation pose que tout apprentissage présuppose les conditions de cet apprentissage, et que l'important, c'est le rapport au savoir, à la situation scolaire d'apprentissage, au collectif (la classe) qui apprend.

## **POUR APPRENDRE, IL FAUT APPRENDRE À TRAVAILLER AVEC LES AUTRES**

Si au premier jour de la rentrée, les élèves ont à se soumettre à la rigidité de ce cadre de travail qu'est le plan de classe et qui vaut dans tous les moments de travail collectif, d'explications magistrales, ils sont dans le même temps amenés à s'installer en groupes pour des tâches qui gagnent à être réalisées à plusieurs. Le travail de groupe facilite les apprentissages grâce aux interactions entre élèves, aide à gérer l'hétérogénéité des compétences et des conduites.

Dans ce dispositif au contraire, les élèves expérimentent liberté et autonomie : ils peuvent pour toute activité en groupe, se placer avec qui et comme ils l'entendent ; ils ont seulement à respecter quelques règles :

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1) Les groupes sont de 3, au maximum.</li><li>2) On peut choisir de travailler tout seul.</li><li>3) Il ne faut pas faire plus de bruit que si on travaillait en groupe classe.</li><li>4) Il faut que ça se passe bien.</li></ol> |
|--|

Ces moments d'installation et de mise au travail du groupe révèlent des conduites, des compétences, qui si elles ne sont pas strictement scolaires et si elles n'apparaissent pas dans les évaluations institutionnelles, n'en sont pas moins des fondements de tout apprentissage scolaire : se manifestent ainsi des élèves qui ont envie de coopérer, qui prennent des initiatives, qui savent gérer rapidement l'organisation matérielle requise pour la tâche, qui savent déplacer sans bruit une table en la soulevant, qui savent chuchoter, qui savent contrôler le temps ; et puis, il y a ceux qui attendent, perdent leur temps dans les préparatifs, ont peine à entrer dans des interactions productives (« On le fait d'abord tout seul et après on discutera »). Les uns ou les autres ne se rangeant pas nécessairement dans le groupe des *bons* ou des *mauvais* élèves. Moments précieux d'observation.

Au début de l'année scolaire d'ailleurs, la note du travail de groupe est divisée en 2 : 10 points évaluent la qualité du fonctionnement du groupe et 10 points évaluent la tâche qui était à réaliser. Une grille critériée aide à évaluer le fonctionnement du groupe : les élèves sont invités à l'utiliser pour s'autoévaluer, ce qui permet des comparaisons avec l'évaluation magistrale ; ainsi, les élèves d'un groupe peuvent être convaincus d'avoir chuchoté, tandis que le professeur a un avis autre sur le volume sonore...

Évaluation du groupe	Élèves		Professeur	
	Non	Oui	Non	Oui
La mise en groupe s'est faite vite et sans bruit.				
On a discuté pour trouver les réponses en murmurant.				
On n'a pas communiqué avec les membres des autres groupes.				
Tout le monde a travaillé ; si un de nous a cherché à s'amuser, on l'a remis au travail.				
Le travail a été fini dans les temps.				

La pondération de chacun de ces critères est évolutive selon les moments de l'année et selon les groupes ; ainsi dans les débuts d'apprentissage de ce dispositif, c'est la rapidité et la discrétion de l'installation qui est majorée.

Si un groupe dérive, le groupe est bien évidemment défait. L'existence de cette grille critériée justifie la prise de décision.

Pour l'élève qui choisit de rester seul, une grille permet d'évaluer sa mise au travail ainsi que sa conduite pendant la tâche ; à terme, sa capacité à utiliser les aides à disposition (classeur, dictionnaire, manuel...) sera le critère prépondérant.

Évaluation pour celui qui travaille seul	Élève		Professeur	
	Non	Oui	Non	Oui
Je me suis mis au travail vite et sans bruit.				
Je n'ai pas communiqué avec les membres des autres groupes.				
J'ai su utiliser les aides.				
Le travail a été fini dans les temps.				

## **POUR APPRENDRE, IL FAUT COOPÉRER SANS AVOIR PEUR**

Pour que la classe fonctionne comme espace d'apprentissage, il faut que les élèves puissent, sans se sentir exposés aux moqueries, hésiter et se tromper. Cela ne peut passer uniquement par un discours moralisateur de l'enseignant. Aussi, en début d'année, on met en place des démarches dont l'objectif sera dans un premier temps celui-là : donner droit de cité aux erreurs et aux tâtonnements. Ainsi la mise

en place de la dictée dialoguée, proposée par Marc Arabyan<sup>4</sup> dans *L'École des Lettres* et décrite par Denis Fabé<sup>5</sup> dans *Recherches*. Voici les grandes étapes de la démarche telle que nous la pratiquons :

- 1) Lecture magistrale d'un texte court, le plus souvent écrit ou réécrit par l'enseignant. On s'assure que tous les élèves comprennent « l'histoire ».
  - 2) La première phrase est lue, puis répétée à tour de rôle par des élèves, jusqu'au moment où il est acquis que tout le monde l'a en mémoire, intonation et pauses comprises. Il est entendu que la ponctuation n'est pas donnée, mais que chaque phrase sera donnée en entier, ce qui implique l'usage d'un point à la fin.
  - 3) Ce n'est qu'à ce moment que les élèves prennent leur stylo et écrivent la phrase.
  - 4) Stylo posé, les élèves se relisent. Puis vient la phase de dialogue. Chaque élève peut poser au groupe et au professeur des questions, sachant que, précise Marc Arabyan, « questions et réponses sont publiques » et que « plus personne ne connaît l'alphabet »<sup>6</sup>.
- Deux types de stratégies sont possibles : utiliser le métalangage qu'ils connaissent (à voir, car lorsqu'un élève dit : « c'est un déterminant possessif », est-ce que tous voient de quoi on parle ?), ou fonctionner par analogie (« Est-ce que [mɛ] s'écrit comme le début de *maison* ? »)
- 5) Les élèves se répondent, en justifiant leurs réponses. L'enseignant valide, ou non, les réponses<sup>7</sup>.
  - 6) Chacun reprend alors son stylo et corrige, éventuellement, son texte. Et ainsi de suite...

Pour en revenir à la problématique de cet article, l'institution de la dictée dialoguée en début d'année dans une classe de 6<sup>e</sup> permet de poser que l'hésitation n'est pas seulement permise, elle est indispensable et valorisée. C'est l'absence de doute qui est ici illégitime. Toute question est à prendre au sérieux. Les élèves qui savent comprennent vite qu'il leur faut mettre leur savoir à disposition, sans ostentation. Mieux : ils posent, pour vérifier ou pour attirer l'attention des élèves plus en difficulté, des questions auxquelles ils peuvent eux-mêmes répondre, ou ils reformulent les questions alambiquées d'élèves embarrassés par l'interdit de l'alphabet. D'autres comportements sont intéressants à observer : ceux qui posent beaucoup de questions, ceux qui n'en posent pas mais ne perdent pas une miette des échanges et s'en servent pour corriger leur texte, ceux qui espèrent que quelqu'un posera la question pour eux (et qu'il faut solliciter, comme s'ils avaient besoin qu'on leur dise, à eux nommément : « Oui, toi aussi tu as le droit »).

- 
4. « La dictée dialoguée », *L'École des Lettres collège*, numéro spécial sur l'orthographe, 1990, p. 59 *sqq.*
  5. *Recherches* n° 22, *Parler*, p. 93 *sqq.*
  6. Commentaire de M. Arabyan : « C'est la règle du jeu essentielle, à n'enfreindre de part et d'autre sous aucun prétexte, qui contraint les élèves à passer d'une description superficielle de la langue au cours de laquelle ils doivent inventer des mots pour parler des mots » (p. 69).
  7. Nous ne développons pas ici les variantes possibles : l'enseignant peut choisir de ne pas trancher (« Margot dit que c'est un infinitif, Michaël que c'est un verbe à l'imparfait, à vous de décider. ») et de revenir plus tard sur le problème qui s'est posé, ou de valider l'une des réponses, puis d'énoncer immédiatement ou plus tard les règles ou *trucs* qui permettent de décider...

La dictée dialoguée donne place non seulement à l'erreur, mais aussi à différents niveaux (plus ou moins abstraits) de formulation des notions. Dans le même ordre d'idée, on peut prendre l'exemple de la didascalie. D'abord, les élèves vont avoir à lire à voix haute une scène de théâtre. Si un élève lit une didascalie comme si c'était une parole de personnage, un autre va dire : « Mais non, ça il faut pas le lire. » Ah bon ? Pourquoi ? On imagine l'échange qui suit. Au bout du compte, certains vont repartir avec l'idée que la didascalie c'est ce que fait l'acteur, d'autres que c'est ce qui est en italique et entre parenthèses (mais si dans un autre texte les parenthèses ne sont pas présentes, problème !) ; et puis il y aura des élèves qui ne sauront jamais définir une didascalie mais qui sauront que dans une pièce il y a des choses qu'il ne faut pas lire. Des savoirs à remettre en jeu plus tard.

Au détour de n'importe quel exercice, l'enseignant peut, sans grand discours, installer cette bienveillance collective. Qu'un élève fasse une faute au tableau, faute immédiatement repérée par un autre qui le fait savoir sans trop de délicatesse, l'enseignant dira au second : « Qu'est-ce que tu dirais pour l'aider à trouver ? » ; ou bien, s'adressant à la classe : « Pour que ce soit tout à fait bon, qu'est-ce qu'il faut faire encore ? »

Installer aussi l'idée que les savoirs sont sans cesse à réinterroger, et qu'à l'école on est là pour cela. Par exemple, on a constaté que les élèves savaient identifier le temps d'un verbe, conjuguer un verbe à l'imparfait. Mais au fait, qu'est-ce qu'un verbe ? Comment repérer un verbe dans un texte ? Vaste question, qui va mettre à jour des savoirs provisoires, incomplets : en classe, on peut se poser des questions qui n'ont pas de réponse définitive.

## **OBSERVER PLUTÔT QUE CLASSER**

L'urgence, en début de 6<sup>e</sup>, ce n'est donc pas de savoir qui sait et qui ne sait pas, qui est fort, moyen, faible. Certes il faudra bien à un moment pouvoir dire quelque chose de précis sur chaque élève en particulier, pouvoir renseigner les parents, les conseils de classe. Mais d'abord réunir, autant que faire se peut, les conditions qui rendent possibles, dans ce groupe-classe, des apprentissages. Et pour cela repérer les conduites favorisantes (pour les développer) et les conduites contreproductives. C'est en étant confrontés à des tâches complexes que les élèves vont le mieux pouvoir mettre à l'épreuve leurs stratégies et leurs savoirs. Voici quelques exemples.

Premier exemple : on donne à lire silencieusement un texte qui ne présentera pas de difficulté majeure d'un point de vue linguistique, mais qui sera long, deux ou trois pages. Et on regarde : ceux qui s'y plongent et s'y tiennent ; ceux qui commencent par écrire leur nom sur chaque feuille, puis rangent leur trousse, puis renouent leurs lacets ; ceux qui bougent beaucoup, qui lèvent le nez de temps à autres, mais pas très longtemps, qui regardent où en sont les voisins ; ceux qui subvocalisent, qui suivent avec une règle, etc. Combien de temps s'écoule entre celui qui a fini le premier et le dernier ? L'écart est-il supportable pour une bonne gestion de la classe, ou trop grand, ce qui entraînera des décisions pour les fois suivantes ?

Second exemple : cette fois c'est l'enseignant qui lit à voix haute, les élèves disposant du texte. Que font-ils ? Un œil sur son texte, un autre sur la classe,

l'enseignant voit. L'un, immobile, la tête droite, ne le quitte pas du regard ; un autre suit sur son propre texte et lit vraisemblablement plus vite que l'enseignant ; un autre s'est installé dans une position confortable, regard dans le vague, mais ses mimiques sont adaptées à la lecture ; un autre essaie de suivre sur le texte, s'y perd, et renonce en voyant que d'autres ont le nez en l'air et ne se font pas attraper. Que tirer de ces observations ? Rien de définitif, en tout cas. Rien qui puisse, comme nous l'avons dit plus haut, permettre de les ranger les uns parmi les *bons* ou les *mauvais*. Mais quelques indices, qui, croisés avec d'autres, permettront de mieux cerner les difficultés de certains élèves.

Construire une classe, c'est faire en sorte que le groupe d'élèves qui la composent s'installe dans un rapport au savoir, à l'apprentissage, à la situation scolaire d'apprentissage favorable à l'élaboration de connaissances nouvelles, ou, ce qui revient au même, à la réélaboration de connaissances déjà là. C'est un travail qui ne s'arrête pas aux vacances de novembre. On ne réussit pas toujours, et jamais définitivement, car l'enseignant n'a pas le pouvoir de changer tout ce qui peut faire obstacle à l'envie d'apprendre. Mais on peut tendre à ce que chaque élève puisse, au sein de ce groupe, coopérer avec ses pairs et prendre des risques sans se sentir en danger.

## ANNEXE : DICTÉE DE MOTS

- |   |  |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. araignée</li> <li>2. balbuzard</li> <li>3. baleine</li> <li>4. bœuf</li> <li>5. bonobo</li> <li>6. butor</li> <li>7. cheval</li> <li>8. crabe</li> <li>9. dauphin</li> <li>10. éléphant</li> <li>11. fourmi</li> <li>12. frégate</li> <li>13. galago</li> <li>14. gerbille</li> <li>15. grizzli</li> <li>16. gypaète</li> <li>17. hérisson</li> <li>18. hibou</li> <li>19. lama</li> <li>20. lapin</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>21. lémur</li> <li>22. lion</li> <li>23. loup</li> <li>24. mouton</li> <li>25. nécrophore</li> <li>26. opossum</li> <li>27. orang-outang</li> <li>28. ornithorynque</li> <li>29. phaéton</li> <li>30. poule</li> <li>31. pygargue</li> <li>32. serpent</li> <li>33. singe</li> <li>34. tamanoir</li> <li>35. tapir</li> <li>36. taupe</li> <li>37. tigre</li> <li>38. tinamou</li> <li>39. troglodyte</li> <li>40. vache</li> </ol> |
|---|--|

Les mots correspondent à quatre catégories :

mots	réguliers	irréguliers
fréquents	cheval crabe fourmi lapin lion mouton poule singe tigre vache	araignée baleine bœuf dauphin éléphant hérisson hibou loup serpent taupe
rares	bonobo butor frégate galago gerbille lama lémur tamanoir tapir tinamou	balbuzard grizzli gypaète nécrophore opossum orang-outang ornithorynque phaéton pygargue troglodyte

Les erreurs des élèves sont à interpréter et à croiser avec, par exemple, les performances en lecture à haute voix. Il ne s'agit pas, pour un enseignant dont ce n'est pas le métier, de poser un diagnostic de dyslexie, mais, en tout état de cause, les erreurs sur les mots fréquents (mal mémorisés) et les transcriptions non phonétiques des mots rares et irréguliers peuvent aiguiller vers un bilan orthophonique.