N° 505 | MAI 2013 | 68e année | 8,50 €

CAHIERS PEDAGOGIQUES

www.cahiers-pedagogiques.com

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

DOSSIER

Mieux apprendre avec la coopération

CRAP-Cahiers pédagogiques

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

DISCRIMINATIONS : Non à l'homophobie
RECHERCHE : Travailler par projet
NUMÉRIQUE : La fin du crayon ?

PERSPECTIVES

FAITS ET IDÉES : La belle équipe de la Neuville
SOLIDARITÉ : Bonne conscience à bon marché ?
LE LIVRE DU MOIS : Accompagner au lycée

LE SOMMAIRE n° 505, mai 2013

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

2 Dire non à l'homophobie
4 Construire ensemble l'école de tous et de chacun
5 « La politique m'a rendue féministe »
6 L'école russe, ombre et lumières
7 L'actualité de la recherche
8 La page d'é.l@b
9 Billet du mois

DOSSIER COORDONNÉ PAR SYLVAIN CONNAC ET STÉPHANIE FONTDECABA

Mieux apprendre avec la coopération

12 Ni pour, ni contre, au contraire
La coopération, tout le monde est pour, mais personne ne le fait. Voilà bien le genre d'idée toute faite qu'il faut mettre en discussion pour comprendre de quoi on parle.

24 S'organiser
Coopérer ne peut se réduire à une injonction, c'est affaire de dispositifs variés, préparés, expliqués, ajustés. Un apprentissage à part entière.

37 Apprendre à plusieurs
Ce n'est pas une fin en soi, mais un levier, parmi d'autres, pour entrer dans les savoirs, développer des compétences individuelles et collectives.

49 Et les adultes ?
Savons-nous coopérer, pour faire en sorte que les élèves coopèrent à leur tour, ou simplement comme une opportunité de formation professionnelle ?

PERSPECTIVES

Et chez toi, ça va?
58 Espérant que vous pourrez m'aider
59 Nous souhaitons le meilleur pour Mathilde
59 Ces portes ouvertes que l'on ne m'avait pas montrées
60 Être dans la classe
61 Requins, étoiles de mer ou dauphins

Faits et idées
62 Journal et football : la belle équipe
64 Éducation au développement durable ou bonne conscience à bon marché ?
66 Vous avez dit algorithme ?
67 Le papier du blogueur

Depuis le temps...
68 Qu'elles étaient belles nos universités d'été !

Le livre du mois
70 Accompagner au lycée, construire des parcours scolaires personnalisés

NOS PROCHAINS DOSSIERS

Penser et apprendre la bande dessinée

n° 506, juin 2013

Mélanger du texte et du dessin pour raconter une histoire, c'est mettre en jeu toutes sortes d'apprentissages. Lire une bande dessinée, en concevoir et fabriquer une, rencontrer des auteurs, c'est entrer dans une pratique culturelle riche d'ouvertures. Un dossier pétillant.

Questions aux programmes

n° 507, sept. 2013

Qui donc fait les programmes scolaires, qui devrait les faire, selon quels critères ? Les programmes pour quoi faire dans le quotidien des classes ? Il y a ce qu'on choisit de ne pas faire, ou bien de faire en plus, sans parler de ce que l'on n'arrive pas à faire. Et voilà maintenant le socle commun au programme des enseignants…

HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE

Faire vivre une morale laïque

n° 30, avril 2013

Une compilation d'articles parus ces dernières années dans notre revue sur l'éducation à la citoyenneté, le droit, la laïcité, les débats et les « questions sensibles et sujets tabous » à l'école, en contribution à la réflexion en cours sur l'enseignement d'une « morale laïque ».

3 782829 107708 05050

Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques
10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21
www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com

CRAP-Cahiers pédagogiques

LE SOMMAIRE

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

2 **Dire non à l'homophobie**

4 **Construire ensemble l'école de tous et de chacun** JACQUES TENIER, CATHY MARRET

5 **« La politique m'a rendue féministe »** ENTRETIEN AVEC CHANTAL JOUANNO

6 **L'école russe, ombre et lumières** ENTRETIEN AVEC ALEXANDRA NIKOLSKAYA

L'actualité de la recherche

7 **Travailler par projet : ni seul ni dans l'improvisation** CATHERINE REVERDY

La chronique d'é.l@b

8 **Le crayon mis sur la touche ?** GHISLAIN DOMINÉ, EMMANUEL GUNTHER

Billet du mois

9 ***Si* bémol et fadaises** GEORGES FOTINOS

DOSSIER

Mieux apprendre avec la coopération

Coordonné par Sylvain Connac et Stéphanie Fontdecaba

Sommaire complet page 11

PERSPECTIVES

Et chez toi, ça va?

58 **Espérant que vous pourrez m'aider**

59 **Nous souhaitons le meilleur pour Mathilde** ALBERTO GALUCCI

59 **Ces portes ouvertes que l'on ne m'avait pas montrées** BAPTISTE GUILLARD

60 **Être dans la classe** ROXANE CATY-LESLÉ

61 **Requins, étoiles de mer ou dauphins** CATHERINE HOLLARD

Faits et idées

62 **Journal et football : la belle équipe** MICHEL AMRAM, FABIENNE D'ORTOLI

64 **Éducation au développement durable ou bonne conscience à bon marché ?** PATRICIA PITARD, AUDE BELLON

66 **Vous avez dit algorithme ?** ÉTIENNE POULIN

le papier du blogueur

67 **Le numérique exige une culture de l'apprentissage** MARIO ASSELIN

Depuis le temps...

68 **Qu'elles étaient belles nos universités d'été !**

Le livre du mois

70 **Accompagner au lycée, construire des parcours scolaires personnalisés** YVES LECOCQ

CHRISTINE VALLIN

L'ÉDITO

Carré famille

Dimanche, 19h15. Une heure et quart de TranquilleGV pour la rédaction d'un édito sur la coopération. Ça devrait coller. Voiture 16, place 58. « *Pardon, excusez-moi, pardon* », et me voilà installée en fond de wagon… dans le carré de la famille Jaune et aux premières loges de la famille Mauve. Adieu édito, vaches, cochons…

« *Il faudra bien que je pense à parler du dossier, de ce qu'exige la coopération. Et puis des élèves que la responsabilité fait grandir, que le cadre assure dans leurs premières fois. Et c'était comment déjà la phrase? Ah oui :* "Est coopérative une situation où je peux atteindre mes objectifs si, et seulement si, ceux avec qui je suis associé atteignent les leurs." *Si et seulement si… Drôlement bien.* »

« il va falloir sacrément resserrer les boulons des équipes. »

Maman Jaune dort en face de moi. Papa Jaune veille sur Jonquille et ses grimaces mignonnes. Maman Mauve donne le biberon à bébé Mauve et papa Mauve fait la grosse voix à Lavande, « *une fois, deux fois…* ». Maman Jaune se réveille sous les guiliguilis de Jonquille. Papa Jaune sort coquillettes et petit-suisse, puis maman Jaune prend le relai et fait l'avion avec la petite cuillère.

« *Et des rubriques, des actus, qu'est-ce que je vais en dire? Que le travail par coopération, il est bien aussi dans l'ADN de l'école de la Neuville. Et qu'une chose est sure, pour lutter contre l'homophobie à l'école, il va falloir sacrément resserrer les boulons des équipes.* »

C'est l'heure de la lecture de maman Mauve. Lavande la dévore des oreilles. Papa Mauve, lui, cherche en vain les lingettes pour changer bébé Mauve. Papa Jaune lui tend les siennes et un sourire de confrère. Les mamans entament l'étude comparée des marques de couches, quand soudain Jonquille réussit parfaitement un roulé-boulé dans l'allée. Papa Jaune se précipite, maman Mauve sort sa crème miraculeuse, maman Jaune ouvre ses meilleurs bras et Lavande teste son premier mimi guéri sur la bosse naissante.

« *Et la fameuse refondation de l'école, c'est de la coopération vers un but commun ou de l'opération chacun dans son coin? C'est de l'interdépendance, de l'indépendance ou de l'ultradéfense?* »

Ça y est, le train arrive à Paris. Et on dirait bien que mon édito est écrit. ■

LE BLOG DU MOIS

La formation par alternance

http://patrickgues.wordpress.com
Patrick Guès, l'animateur de ce blog, est responsable de la communication à l'Union nationale des Maisons familiales rurales. Il le présente ainsi : *« À force d'être banalisée, l'alternance se trouve trop souvent réduite au simple fait de réaliser des stages et de répartir la formation sur deux lieux. »* Le blog éclaire les richesses cachées de ce type de formation.

LE CHIFFRE

7 000

postes surnuméraires seront affectés dans des écoles qui accueillent des enfants défavorisés, afin d'endiguer la difficulté scolaire des premières années.

***Le Monde*, 19.12.2012, Maryline Baumard**

LA CITATION

« Ceux qui innovent doivent savoir qu'ils peuvent compter sur nous.[…] Parce que l'on va encourager, permettre et diffuser. » **Vincent Peillon**
ministre de l'Éducation nationale, discours du 28 mars lors des Journées de l'innovation

Dire non à l'homophobie

COLLOQUE. Jeudi 16 mai, le SNUipp (Syndicat national unitaire des instituteurs professeurs des écoles) organise un colloque intitulé « Éduquer contre l'homophobie dès l'école primaire ». Daniel Labaquère, secrétaire national, nous en parle.

Un colloque qui sonne comme un signe fort : le signe que quelque chose se passe, dans l'école, mais dans la société plus largement. Bien sûr, Freud et son « *pervers polymorphe* » avaient profondément, et depuis un siècle déjà, écorné nos historiettes de choux et de roses. Bien sûr, les discriminations ne sont pas un sujet neuf. Bien sûr aussi, dans les syndicats enseignants, on se penche depuis des décennies sur la question des droits, droits des femmes, droits des homosexuels. Mais rapprocher éducation, homophobie et école primaire dans l'intitulé d'un colloque, sur fond sociétal de mariage pour tous, voilà qui est significatif.

Significatifs aussi les invités. Avec d'une part des experts en la présence, entre autres, de Serge Héfez, Nicole Mosconi, Réjane Sénac, Cendrine Marro. Et, d'autre part, des professeurs des écoles dans l'expérimentation en classe, et des représentants de l'institution. On parlera du problème. On le pensera. Mais on le prend donc déjà en compte dans les pratiques, avec les élèves, par la littérature jeunesse, les discussions.

Pour Daniel Labaquère, secrétaire national du SNUipp, la circulaire de 2003 était bien faite : « *La sexualité n'était pas vue seulement selon l'angle de la reproduction, mais aussi selon l'angle des relations amoureuses, du respect de l'autre. L'homophobie pouvait donc être abordée aisément dans ce cadre. Ce texte est bien souvent resté lettre morte. Mais aucune circulaire ne peut, ne doit, faire oublier les sensibilités des parents. Le travail par rapport à eux doit être continu, avec des informations régulières en conseil d'école de ce qui se fait en classe sur ces sujets. Prévenir, c'est préparer.* »

Daniel Labaquère ©DR

Pour Daniel Labaquère, il existe une manière d'approcher laïquement le problème, en faisant exprimer aux élèves ce qu'ils pensent et leur permettre d'entendre que d'autres ne pensent pas comme eux. « *L'enseignant n'a pas à trancher, sauf s'il s'agit d'une infraction à la loi.* »

La loi. La rappeler alors, partout, pas seulement dans la classe au moment où l'on parle du problème, mais aussi dans la cour. L'insulte « *pédé !* » est surement une des plus répandues. Si elle ne fait pas réagir aussi fortement qu'une insulte raciste, cela continuera d'entretenir chez les jeunes la représentation qu'être homosexuel, ce n'est pas bien, et le malêtre, le taux de suicide même qui vont avec. Aucune moquerie, aucune mise à l'écart ne doivent être tolérées non plus, pas plus qu'une jupe soulevée sous prétexte de jeu. Une enquête d'Éric Debarbieux a d'ailleurs montré qu'il est nécessaire de mettre en place une surveillance forte dans les toilettes en primaire.

Cependant, selon Daniel Labaquère, l'école évolue lentement, même si la société bouge : « *On parle un peu plus des enfants qui ont deux papas ou deux mamans. Signe que l'idée de normalité va s'étendre.* » De cela aussi, il sera sans doute question lors du colloque.

TÉMOIGNAGES
DES PRATIQUES CONTRE LES DISCRIMINATIONS

Je fais partie depuis trois ans d'une commission de lutte contre l'homophobie à l'école qui existe depuis neuf ans au sein de la FSU (Fédération syndicale unitaire). À ce titre, j'expérimente des séquences pédagogiques avec des élèves de grande section de maternelle. Ces séquences sont principalement axées autour du langage (type atelier philo) et le support est majoritairement un album de littérature jeunesse.

Le principe du travail n'est pas de parler d'homosexualité mais de relation amoureuse, de diversité ; c'est mettre

À LIRE SUR NOTRE SITE WWW.cahiers-pedagogiques.com

Débat
Nous profitons de la sortie du livre de Marie Rivoire, *Travailler en ilots bonifiés pour la réussite de tous*, pour lancer une discussion sur les conditions d'un travail de groupes réussi. Deux réactions à ce livre sont à découvrir : une recension élogieuse, par Raoul Pantanella. Et le document à charge contre ce mode de travail, d'un groupe de chercheurs, Christian Puren, Maria-Alice Médioni, Eddy Sebahi. Et vous, qu'en pensez-vous ?

Journées de l'innovation
Lors des Journées de l'innovation les 27 et 28 mars 2013, ont eu lieu conférences, tables rondes et ateliers autour des principaux axes de changements de la refondation de l'école : maternelle, « Plus de maitres que de classes », numérique, décrochage, etc. Le déploiement de l'opération « Plus de maitres que de classes » dans le premier degré a donné l'occasion aux *Cahiers pédagogiques*, pendant les semaines à venir, d'interroger les futurs participants à la table ronde.

« Educnat contre reste du monde », par Luc Cédelle
Les *Cahiers pédagogiques* demandent chaque mois à un blogueur s'il veut bien leur écrire un billet. Voici celui d'un grand nom de l'école, amoureux de l'école : Luc Cédelle. Un papier en coton perlé…

« Filles et garçons à l'école… »
Lors des Journées de l'innovation, un des axes d'étude était l'égalité filles-garçons. Lucie Caron, assistante pédagogique, et Agnès Pires, directrice de Segpa, ont accepté d'encadrer pour le CRAP-*Cahiers pédagogiques* un atelier de réflexion autour du sujet.

Séminaire Socle commun et refondation
Le jeudi 28 mars, s'est tenue au siège du SGEN-CFDT à Paris une belle journée de travail qui a réuni le SGEN, le SE-UNSA, le CRAP-*Cahiers pédagogiques* et Éducation & Devenir dans le collectif « Socle commun, promesse démocratique ».

aussi l'accent sur ce qui rapproche, ce que l'on a en commun ; c'est, enfin, montrer que d'autres types de couples ou de familles existent et ont autant de légitimité que les couples hétérosexuels.

Les difficultés rencontrées proviennent uniquement de la résistance des parents à aborder un sujet « *qui n'est pas de leur âge* » ; sans parler d'une famille catholique intégriste qui a retiré son enfant de la classe ! Les limites à ce travail sont liées aussi à la tranche d'âge des enfants qui ne permet pas de prolonger les échanges, mais c'est déjà beaucoup de travailler en amont, avant que les préjugés et les stéréotypes ne soient installés.

ÉDITH BOIVIN-BROUSSOLLE
Professeure des écoles en maternelle

Les occasions sont nombreuses chaque année pour parler de l'égalité entre filles et garçons, au gré des réflexions perçues dans la classe. Les stéréotypes intégrés sur les filles (femmes) et les garçons (hommes) sont encore très partagés, répétés aux enfants comme une vérité. Ils produisent une vision du monde figée, binaire et hétérocentrée qui laisse aux filles une place encore réduite. Cela reste un sujet délicat à aborder, dépendant beaucoup de la composition du groupe d'enfants lors des débats, mais évoquer ces questions sur les apparences, les jeux et jouets, les métiers, les familles permet de donner à entendre des paroles assez peu entendues. Comme les stéréotypes sont déjà bien ancrés pour certains, la plupart des enfants éprouvent des difficultés à cet âge à se démarquer des idées reçues. Aussi ce travail de « bain égalitaire de lectures et des mots » au niveau du CP devrait à mon avis être commencé plus tôt, dès la maternelle.

KARINE DORVAUX
Professeure des écoles en CP

Nous travaillons à partir du livre *Grosse Patate*. Derrière ce drôle de nom, se cache une petite fille rondouillette qui tient un journal intime. Elle nous fait partager ses émotions, ses rêves et le quotidien de sa classe de CM2, avec les conflits et les amitiés qui s'y nouent.

Ce support, très riche, donne l'occasion d'aborder des thèmes comme la stigmatisation et le harcèlement, l'empathie, l'homosexualité, le deuil, les loisirs et leur aspect genré. On n'est pas loin des débats philo. La discussion s'esquisse à partir de l'évolution des personnages et de leurs relations, et s'enrichit des apports des élèves et de la confrontation de leurs points de vue. On assiste à des prises de conscience, on entend les argumentations très convaincantes de certains élèves ! Des résistances s'expriment aussi, notamment en faveur des rôles sexués traditionnels. Lutter contre les discriminations passe par des activités spécifiques en littérature, éducation civique, histoire, éducation physique et sportive, mais aussi par une vigilance de tous les instants et la mise en place d'un climat inclusif dans la classe et l'école.

CÉCILE ROPITEAUX
Professeure des écoles en CM2

Je conduis, pour les écoles depuis environ dix ans, pour le collège depuis cinq ans, les séances d'éducation à la sexualité en co-intervention avec des professeurs d'école ou de collège, dans le cadre du CESC (comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté) du réseau Eclair (écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) dans lequel je travaille. Ces activités se déclinent selon les classes et selon le niveau de développement psychosexuel des élèves. Elles sont programmées systématiquement pour les CM2, les 6e et les 3e, et peuvent avoir lieu à la demande pour d'autres niveaux. Les parents et l'ensemble des personnels sont informés de ces actions.

Elles peuvent permettre d'aborder, dans un dispositif et avec un langage adapté à l'âge des élèves, les questions relatives à l'égalité ou aux relations entre filles et garçons, les stéréotypes de sexe, la reproduction humaine, la puberté ou d'autres questions que les élèves peuvent se poser sur ce sujet : parentalité, familles, prévention, orientation sexuelle, discriminations, etc. Le principe est de toujours partir d'où en sont les élèves et de se situer dans un espace d'élaboration de la pensée et de construction de savoirs.

Les principaux bénéfices sont à la fois l'amélioration de l'estime de soi des élèves, une meilleure connaissance de soi et donc un meilleur respect des autres. Je constate souvent que les relations au sein de la classe s'améliorent et que les représentations initiales des élèves se décalent. D'ailleurs, après plusieurs années, les enseignants me sollicitent régulièrement pour mettre en place ces séances. Il faut parfois rassurer les parents, en mettant en place une information qui explicite les contenus abordés et les dispositifs utilisés.

Le point principal à développer est la formation, initiale et continue, de tous les personnels sur ces thématiques. ■

DIDIER GENTY
Professeur d'école, enseignant interdegrés, réseau Eclair

Propos recueillis par Christine Vallin

EN BREF

Nouveau site

QUESTIONS DE CLASSE (S). Éducation, lutte et pédagogie sont intimement liées dans ce site qui porte un message fort, à plusieurs voix. « *Notre pari est de proposer un espace alternatif* [...] *au service de tous ceux et celles qui luttent pour changer la société et son école. Site pour informer, débattre, populariser ses luttes, mutualiser ses pratiques et ses réflexions. Site internet coopératif autour des luttes sociales et des pratiques pédagogiques visant l'émancipation.* »

http://questionsdeclasses.org

Invitation

COLLOQUE. La revue *Dialogue* et les éditions Érès vous invitent à participer au colloque « Familles et couples, d'hier à demain », samedi 8 juin 2013 de 9 h à 17 h. Intervenants : Gérard Bonnet, Irène Théry, Gérard Neyrand, Régine Scelles, Françoise Payen, Philippe Robert, Jean-G. Lemaire.

Institut de psychologie, université Paris Descartes, 92100 Boulogne

Outil

SITE. Écouter en... anglais niveau A1. Ce site du CRDP de l'académie de Nantes met à disposition des enseignants une variété de ressources audios indexées (comptines, dialogues, extraits d'émissions audiovisuelles...), enregistrées par des anglophones natifs, accompagnées de fiches pédagogiques. Écouter en... anglais niveau A1 permet de créer des séances d'anglais aux cycles 2 et 3 dans un environnement numérique personnel.

http://ecouter-en.crdp-nantes.fr

En ligne

SITE. « Ma seconde chance » a été lancé par le ministère de l'Éducation nationale et l'Onisep. Ce dispositif est destiné aux décrocheurs et à leurs parents. Dans le cadre de la stratégie numérique du ministère de l'Éducation nationale, « Faire entrer l'école dans l'ère du numérique », le ministère de l'Éducation nationale et l'Onisep lancent expérimentalement un nouveau service numérique destiné à l'information et à l'accompagnement en ligne des jeunes de plus de 16 ans sortis du système scolaire sans diplôme, mais aussi des élèves en difficultés scolaires et risquant le décrochage, des parents et de l'ensemble de la communauté éducative.

http://masecondechance.onisep.fr/#accueil

Rencontres 2013

Construire ensemble l'école de tous et de chacun

LES RENCONTRES DU CRAP 2013. Où serez-vous du 16 aout au 22 aout 2013 ? Nous, nous serons près d'Angers, pour la nouvelle édition des Rencontres du CRAP-*Cahiers pédagogiques*.

©Laurent Nembrini

Les Rencontres 2013 proposent de « construire l'école de tous et de chacun ». Cela s'inscrit bien dans le courant de reconstruction initié depuis l'arrivée du nouveau Gouvernement. Dans cette école en reconstruction, la pédagogie et donc notre mouvement trouvent naturellement leur place.

Pour apporter nos pierres à cette reconstruction, cet été 2013, nous vous proposons de choisir un atelier thème et un atelier activité dans la liste ci-contre.

Le dimanche 18, une conférence-débat sera animée par Marie-Anne Hugon, chercheur en sciences de l'éducation, et Philippe Goémé, professeur au sein du PIL (Pôle innovant lycéen), qui regroupe plusieurs structures de raccrochage, tous les deux auteurs de *Le décrochage scolaire, des pistes pédagogiques pour agir*, ouvrage récemment paru dans la collection « Repères pour agir ». Les questions abordées seront : les décrocheurs et les structures innovantes de raccrochage : en quoi les dispositifs de raccrochage nous aident-ils à penser l'école de tous et de chacun ? Qu'ont-ils à nous apprendre d'un autre fonctionnement de l'école ? Ce moment sera dédié au troisième auteur du livre, Philippe Taburet, lui aussi professeur au PIL, et qui a disparu brutalement en janvier dernier.

Quoi de mieux, pour préparer la rentrée, que les Rencontres du CRAP ? ■

CATHY MARRET ET JACQUES TENIER
Organisateurs des Rencontres

ATELIERS THÈMES

1. **Comment travailler avec les familles ?**
   Corinne Brisbart et J.-M. Zakhartchouk
2. **Quelle éducation laïque à la morale ?**
   Élisabeth Bussienne et Michel Tozzi
3. **Un chef-d'œuvre, sinon rien (travailler en équipe)**
   Emmanuel Gunther et Christine Vallin
4. **Construire de la relation au sein de la classe**
   Hélène Eveleigh et Jeanne-Claude Mori
5. **Écrire son quotidien au travail**
   Nathalie Bineau et Sylvie Floc'hlay
6. **Lire, faire lire**
   Agnès Berthe et Patrice Bride

ATELIERS ACTIVITÉS

A. **Danse et écriture : mouvements d'échanges**
   Evelyne Clavier et Armelle Legars
B. **Des masques pour le dire**
   Gilles Gosserez et Laurent Nembrini
C. **Jeux de lettres et de chiffres**
   Sylvie Menet et Dominique Seghetchian
D. **Cartes virtuelles sur table... pardon, tablettes**
   Pierre Marret et Roseline Ndiaye
E. **Canoë**
   Marina Ferreruela et Michel Jaffrot
F. **Créer, c'est exister**
   Caroline Elissagaray et Monique Ferrerons

« La politique m'a rendue féministe »

ENTRETIEN. ***« Et vous, comment apprenez-vous ? »*** **La question a été posée à Chantal Jouanno, personnalité politique, sportive de haut niveau et femme engagée.**

Si je vous dis « apprendre », quel est le premier souvenir qui vous revient ?
Je me rappelle mon école primaire, dans mon village : une classe unique, avec tous les niveaux réunis. Je revois de grands posters aux murs, des images, et le tableau noir aussi, où nous allions corriger les devoirs ou réciter une leçon. À l'époque, on n'était pas du tout dans la compréhension de la mécanique, mais dans la mécanique elle-même. J'ai donc surtout des souvenirs d'apprentissage par cœur, en poésie, en histoire et géographie, les tables de multiplication aussi. Je voyais l'école sous l'angle du par cœur, mais ce n'était pas désagréable du tout, au contraire ! J'arrivais à retenir toute seule, c'était une vraie satisfaction et un premier signe d'autonomie.
Oui, cette classe unique, c'est vraiment là que j'ai commencé à apprendre par moi-même. L'organisation me favorisait évidemment, puisque les élèves devaient se débrouiller lorsque l'institutrice était occupée avec d'autres. C'est vraiment là que mon gout pour l'indépendance est né, je crois.

Qu'est-ce qui vous aidait ou vous empêchait d'apprendre ?
Ce qui me gênait, c'est d'abord le regard de l'autre, quand il était plein de mépris, dévalorisant. Ensuite, il me semble, à partir du collège, que c'était l'ensemble des leçons, des livres, devenus très formatés, avec un contenu qui n'avait rien de stimulant pour l'intelligence et qui n'était pas à notre portée : je me souviens encore des résumés faits par des adultes, pour des adultes. Le problème est que cela n'a pas changé. Souvent, dans les leçons à apprendre ou les manuels, le vocabulaire n'est pas adapté aux enfants. Cet état de fait est l'origine d'une grande inégalité entre les élèves dont les parents sauront expliquer les mots à leurs enfants, et les autres, qui n'auront pas le temps ou pas le niveau scolaire.
Ce qui m'aidait ? C'était l'enseignant à l'écoute, capable de traduire, de trouver la clé en cas de difficulté. J'ai aussi le souvenir d'une professeure de français, très dure, puisqu'elle donnait même des claques ! Mais elle gardait des élèves pour les faire travailler le soir. C'est quelqu'un qui m'a marquée, humaine et exigeante. Exigeante et humaine.

Chantal Jouanno ©Hamid Blad

Forte de ces souvenirs et de votre expérience de mère aussi, que verriez-vous de plus important à modifier dans l'école d'aujourd'hui ?
À mon sens, il serait nécessaire de modifier deux choses. D'abord, il me semble que l'école est beaucoup trop organisée autour de l'écrit, alors que dans la vie d'adulte et dans de nombreux métiers, il faut savoir s'expliquer, convaincre, échanger. Ensuite, il faut que l'école devienne plus universaliste, pour que l'on puisse continuer d'apprendre ensuite tout au long de sa vie. Il faut donc repousser toute spécialisation précoce et miser sur un socle large de connaissances, notamment celles, économiques ou géographiques parmi d'autres, qui permettent de comprendre mieux le monde.

Vous avez pratiqué le sport intensif à haut niveau en karaté. Qu'est-ce que cela change ?
Je pense que l'on grandit différemment. D'abord en raison de ce que l'on acquiert par l'effort physique intense, le moment où l'on se dit « *je ne supporte plus* » et où l'on se rend compte que l'on peut encore aller plus loin. Cela donne une relation de proximité à l'effort. Ensuite, cela apprend à sacrifier des choses pour d'autres : par exemple, je me suis privée de sorties en soirée avec mes amis. Je pense aussi que l'on se met en recherche de la perfection : certains mouvements en karaté se travaillent jusqu'à la position des orteils ! Le sport agit également sur la concentration, sur la gestion du stress. Ce fut un vrai atout pour moi lorsque j'étais à l'ENA (École nationale d'administration), m'apportant une capacité de résistance qui a fait parfois la différence. Bien sûr, cela joue aussi dans le rapport que l'on entretient avec son corps, on apprend à le respecter, lui qui est central, central dans le travail notamment. On comprend également que l'intelligence n'est pas opposée au corps, évidemment : elle est plutôt son prolongement.

***« On ne nait pas femme, on le devient »*, a écrit Simone de Beauvoir. Quelle femme la politique vous a-t-elle fait devenir ?**
La politique m'a rendue féministe je crois, moi qui ai été élevée comme un garçon, dans les années post-70 de l'indifférenciation. Je me suis rendu compte de l'existence d'un machisme à la fois inconscient et ordinaire, souvent dangereux. Les femmes y sont jugées un peu moins intelligentes, un peu moins capables. Tout cela est lié au fait que notre système politique est très hiérarchisé, proche du militaire. Dans un féminisme qui se revendique comme tel, il faut défendre les femmes dès qu'elles sont attaquées en tant que femmes, et sans état d'âme.

Comment, dans vos fonctions, le fait d'être une femme intervient-il ?
Il intervient tout le temps, dans le contenu du travail bien sûr, mais dans la forme aussi. Par exemple, je refuse les réunions le soir. Et ce n'est pas si répandu : on veut plutôt montrer que l'on est prête à tout sacrifier pour le métier. Mais justement, je pense qu'on ne défend pas la cause des femmes en mettant ses conditions de vie sous le boisseau. Être une femme, être une mère, ça se revendique et ça s'affirme. ■

Propos recueillis par Christine Vallin

MOUVEMENTS PÉDAGOGIQUES

Publication
Le Nouvel Éducateur nº 212 « Refondation ? »
Formidable travail de l'ICEM-Freinet et de Catherine Chabrun que ce numéro spécial refondation. Un numéro en trois parties (les propositions du mouvement Freinet, des réponses au projet de loi, parole aux amis de la pédagogie Freinet) et plus de trente voix ! Une preuve supplémentaire, s'il en fallait une, que le mouvement Freinet et l'éducation nouvelle sont bien vivants.
À télécharger sur icem-vente-en-ligne.org/node/89

Prise de position du Cape (Collectif des associations partenaires de l'école)
Contribution pour la constitution des ESPE (écoles supérieures du professorat et de l'éducation).
« *La formation de tous les acteurs éducatifs, quels que soient leur statut, leur métier de référence, leur temps d'intervention, doit être envisagée à la fois comme un enjeu et une condition nécessaire à l'évolution de notre système éducatif, ce dernier entendu au sens large.* »
Un article qui permet d'avancer dans la mise en place des ESPE.
http://collectif-cape.fr

Publication
« Éduquer les adultes de demain » conduit d'un article à l'autre, d'une mutation à l'autre. De quoi rappeler que tout va bien vite autour de nos enfants…
« *Destinée aux professionnels et aux parents, depuis plus de soixante ans, tous les deux mois,* L'École des parents *prend le temps de mieux comprendre les relations familiales et éducatives.* »
bit.ly/ZBbVaL

Site
FETE (Femme égalité emploi). Des programmes en faveur des collégiennes, lycéennes, étudiantes, femmes en recherche d'emploi.
« *La priorité de FETE est de faire avancer l'égalité professionnelle pour que les femmes puissent, dans un avenir proche, bénéficier d'un traitement identique à celui des hommes dans le monde du travail.* »
http://fete-bourgogne.org

Éducation artistique
Dessiner à la manière de Picasso. Ce jeu propose aux plus jeunes de créer un portrait à la manière de Picasso : imaginer un portrait tel que nous le pensons ou déconstruire un visage en laissant parler sa créativité. Tout le site fourmille de sujets intéressants.
http://education.francetv.fr

L'école russe, ombre et lumières

INTERVIEW. Alexandra Nikolskaya a travaillé en tant que psychologue scolaire et assistante du directeur dans une école primaire de Saint-Pétersbourg. Enquêtant pour sa formation universitaire sur les rituels dans l'école russe d'aujourd'hui, elle nous livre un éclairage sur ce système éducatif peu connu.

Les élèves russes ont eu des très bons résultats à l'évaluation internationale PIRLS autour de la lecture, pour les 9-10 ans (568 pour une moyenne de 500, et 520 en France). Comment se passe cet apprentissage ?
L'école maternelle russe comporte quatre niveaux et l'école primaire aussi. Les enfants russes apprennent à lire en dernière année d'école maternelle, soit au même âge qu'en France. À partir de la première année d'école primaire, quatre fois par semaine les enfants ont le cours qui s'appelle « la lecture littéraire » et est consacré uniquement à la lecture à haute voix des extraits de livres classiques pour les enfants, à l'apprentissage de la poésie, et l'axe principal du cours est sur la compréhension des textes, dont le niveau de difficulté va en augmentant. Les enfants apprennent à comprendre la structure du texte, à retrouver l'idée principale. Les élèves sont invités à donner leur avis et leur conclusion sur les textes lus. Chaque trimestre, durant toute la scolarité de l'enfant à l'école primaire, il passe un contrôle de « technique de la lecture » qui mesure sa fluidité de lecture à haute voix. Ces contrôles permettent de repérer les enfants ayant le plus de difficultés à lire, pour les aider à s'améliorer en les faisant plus souvent participer. Ce cours exige un volume de lecture quotidien assez important, et de longues listes de lectures obligatoires pendant les vacances d'été, accompagnées d'un « carnet de lecture ». L'enfant emmène ce carnet à la rentrée et il est noté par son enseignant.

©DR

Y a-t-il une réflexion sur les méthodes pédagogiques, et des débats à ce sujet, des polémiques, etc. ? Et peut-être aussi des idées de réforme scolaire ?
En Russie, les enseignants doivent suivre strictement les programmes approuvés par le Gouvernement. L'existence de standards très stricts est sans doute un héritage de l'époque soviétique. Mais depuis 2011, le nouveau standard, qui peu à peu va s'imposer aux différents niveaux de l'enseignement, introduit davantage l'utilisation des connaissances dans différentes situations de la vie. Des formations obligatoires sont dispensées aux enseignants pour leur faire connaitre le standard et leur faire acquérir les méthodes pour l'enseigner.
Les débats, discussions et polémiques ont eu lieu lors de la création et du choix de ces nouveaux programmes. Ils ont fait intervenir des personnalités importantes de l'éducation et de la pédagogie en Russie. Les programmes sont remis en question par certains enseignants ou administrations d'école, officiellement il n'est plus possible d'intervenir mais dans les faits, le standard peut être adapté à la philosophie de chaque école de façon officieuse. ■

ALEXANDRA NIKOLSKAYA
Propos recueillis par J.-M. Zakhartchouk

L'ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE IFE. ENS-LYON.FR/VST

Travailler par projet : ni seul ni dans l'improvisation

INTERVIEW. Catherine Reverdy vient de publier une synthèse de recherches sur les projets à l'école. Une occasion de se rappeler les avantages de cette manière de travailler et ses risques également.

Les projets sont une pratique très courante, de la maternelle au supérieur. Mais d'où vient-elle ?
L'apprentissage par projet fait partie des méthodes dites actives. Ce sont les Américains John Dewey et William Heard Kilpatrick, ainsi que les tenants de l'éducation nouvelle comme Ovide Decroly et Célestin Freinet, qui sont les précurseurs des apprentissages par et dans l'action : l'élève est au cœur de sa formation et l'enseignant le guide au fur et à mesure de ses apprentissages. Dewey parle de « *learning by doing* ». Parmi ces méthodes actives, l'apprentissage par l'investigation place les élèves en position de chercheur face à un problème à résoudre (c'est ce qu'on retrouve en science dans la démarche d'investigation, comprenant des étapes de recherche de preuves et de questionnement, popularisée par « La main à la pâte » à l'école primaire). Si les élèves doivent en plus réaliser un produit final, il s'agit de l'apprentissage par projet. Dans le cas de l'apprentissage par la résolution de problèmes, les élèves explorent toutes les solutions possibles d'un problème complexe à résoudre, mais ne réalisent pas de produit final. Il existe également l'apprentissage par l'étude de cas ou l'apprentissage par la conception, centré surtout sur la réalisation technique du produit final et utilisé par exemple en architecture.

Sont-ils un moyen d'apprendre « à tous les coups » ?
Tout projet pédagogique n'implique pas forcément un apprentissage par projet, qui est défini par deux points essentiels : un problème qui sert de fil directeur aux activités réalisées pendant le projet, et un produit final auquel ces activités aboutissent et qui apporte la solution au problème. L'acquisition et le transfert de connaissances peuvent ne pas avoir lieu durant la réalisation du projet, par exemple si le produit final prend le pas sur les objectifs d'apprentissage, si les enseignants planifient entièrement le projet sans laisser le temps aux élèves de se l'approprier, ou bien si les objectifs d'apprentissage ne sont pas clairement définis au départ et que le projet s'invente au fur et à mesure.

Catherine Reverdy ©DR

Vous venez de faire une synthèse des recherches sur le sujet. Quels avantages avez-vous vu apparaitre ?
Ils sont nombreux. Avec un produit final complexe à réaliser, les élèves ne réussissent pas du premier coup et procèdent par essais et erreurs, construisant au fur et à mesure leurs connaissances et leurs compétences par tâtonnement et en situation. Cela favorise leur acquisition et leur permet en plus de mieux les retenir. L'objet concret les aide à prendre conscience de leurs erreurs et est propice à un échange entre pairs ou avec l'enseignant. D'autre part, le projet peut être un moteur de motivation, s'il est régulièrement relancé pendant la réalisation. La prise de décision collective, l'engagement et le développement de l'autonomie des élèves, ainsi que la maturation d'un projet professionnel sont autant de caractéristiques positives.

Mais est-ce que le travail par projet a aussi un impact sur les résultats scolaires des élèves ?
Plusieurs études portant sur différents niveaux du système éducatif indiquent que les résultats des élèves sont parfois meilleurs dans la ou les disciplines étudiées, mais le sont presque toujours quand on évalue les compétences transversales (comme résoudre un problème, exercer sa créativité ou son esprit critique) ou les sentiments comme la confiance en soi. Peu d'études, en revanche, montrent rigoureusement le lien entre motivation et apprentissage par projet, même si la motivation intrinsèque semble augmenter grâce aux projets. Quelques recherches, enfin, soulignent l'intérêt de cette méthode pour atténuer les effets des inégalités sociales et des inégalités de genre au niveau du collège, sans exclure toutefois l'influence des pratiques enseignantes sur cette atténuation.

Quelles pratiques faut-il alors préférer ?
Le rôle de l'enseignant est, bien entendu, central. Il doit d'abord pouvoir assurer une solide structuration de son projet (notamment au niveau des formes d'évaluation à prévoir en détail avant le lancement du projet et de la conformité de ce dernier avec les attentes officielles). Ensuite, il doit être capable d'accompagner chaque élève dans sa recherche d'autonomie, gérer tous les groupes en même temps et remotiver les troupes quand il le faut. Tout un programme donc, qui ne peut se réaliser seul et dans l'improvisation. Il est besoin de personnes ressources extérieures intervenant en appui, et un projet d'établissement sur lequel se grefferont les projets pédagogiques. Encore une fois, il s'agit de créer un cadre propice au travail collaboratif. ■

CATHERINE REVERDY
Chargée d'étude et de recherche, service Veille et analyses de l'IFE (ENS de Lyon)

EN SAVOIR PLUS

Catherine Reverdy, « Des projets pour mieux apprendre ? », Dossier d'actualité *Veille et Analyses*, n° 82, février 2013, http://is.gd/yio1WY

APPEL À CONTRIBUTION

Des situations complexes pour apprendre

COORDONNÉ PAR SYLVIE GRAU ET ANNE-MARIE SANCHEZ

Comment apprendre aux élèves à faire face à la complexité ? Est-ce utile pour tous ? Est-ce possible avec les programmes ? Est-ce nécessaire pour qu'ils réussissent leurs évaluations, leurs examens ? Est-ce une simple mode pédagogique, une injonction de plus de l'institution ?

http://goo.gl/wVvEh

Travailler par compétences : et en mathématiques ?

COORDONNÉ PAR ROBERT GUICHENUY ET RÉMI DUVERT

Et si « l'approche par compétences » était un moyen pour améliorer l'enseignement des mathématiques, dépassant l'opposition un peu stérile qu'on ressent parfois entre connaissances et capacités ?

http://goo.gl/p245O

Quelle place pour les langues et civilisations anciennes dans l'école du XXIe siècle ?

COORDONNÉ PAR DOMINIQUE AUGÉ ET RICHARD ÉTIENNE

L'enseignement des langues anciennes est souvent victime de représentations erronées, mais il fait preuve d'une grande vigueur dans certains établissements. Depuis leur création, les *Cahiers pédagogiques* ont marqué leur intérêt pour cet enseignement.

http://goo.gl/F8vy0

Quel cinéma ? Quel cinéma !

COORDONNÉ PAR GUY LAVRILLEUX ET ALAIN ZAMARON

Quelle place le cinéma a-t-il aujourd'hui dans vos pratiques en classe, comment l'utilisez-vous ? Comme support culturel : pourquoi ? Comme activité créative : comment ?

http://goo.gl/tc65J

Les appels à contribution complets sont à lire sur notre site :
www.cahiers-pedagogiques.com

Pour tout contact :
prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com.

LA CHRONIQUE D'é.l@b

WWW.ELAB.FR

Le crayon mis sur la touche ?

POINTS DE VUE. Un soir, une discussion entre deux amoureux des mots, de l'écrit sous toutes ses formes, alors qu'ici, et là-bas aussi, on annonce la mort de l'écriture manuscrite.

Ghislain Dominé : Toi et moi, nous écrivons beaucoup. Tantôt de manière fleuve, tantôt à coups de 140 caractères. Je viens d'entendre que quarante-cinq États américains vont rendre l'apprentissage de l'écriture manuscrite optionnelle à l'école d'ici 2014. Étonnant, non ?

Emmanuel Gunther : C'est vrai que nous sommes des habitués du clavier. Et nous savons aussi l'un et l'autre apprécier l'odeur de l'encre et le grain du papier. Qu'est-ce que tu penses de cette décision américaine, toi ?

G.D. : Voyons cela. Dans l'utilisation du stylet, du burin, du crayon, d'une tablette, ce qui parait changer surtout, c'est le temps d'exécution. Mais gagner du temps d'exécution, c'est peut-être perdre du temps de réflexion, du choix soigneux des mots.

Seulement, comme l'écriture est éminemment personnelle, certains pourraient y perdre énormément, tandis que d'autres n'y trouveraient rien à redire. Il semble donc nécessaire de laisser à chacun la possibilité de découvrir et d'exploiter les outils qui lui correspondent le mieux.

E.G. : Mais alors, ce qui apparait éminemment juste, comme équiper des écoles rurales en matériel numérique, pourrait s'avérer être un remake de l'apprenti sorcier. Certains enfants n'écrivant alors plus avec un crayon.

G.D. : Difficile de se prononcer pour l'instant. Certes, en matière de justice toujours, on peut se dire que le clavier est une aide pour pas mal d'élèves en difficulté avec le stylo. Et ainsi, faire disparaitre le stylo permettrait de faire disparaitre une forte discrimination. Mais pas si simple, n'est-ce pas ? Ce que l'on veut dans l'éducation, c'est, certes, toucher le plus de monde. Mais il faut donc que l'on s'adresse aussi à nos élèves de toutes les manières, sans les enfermer dans un mode unique, le clavier pour tous, et les priver des autres.

E.G. : D'autant que, à bien y réfléchir, je me demande si l'on n'accentuerait pas au contraire les discriminations, le crayon devenant peu à peu un outil de riche. En graphologie lors des procédures d'embauche, en orthographe (le correcteur sur le Bic n'est pas près d'être inventé), le crayon devient l'apanage de ceux qui savent maitriser la langue dans le fond et dans la forme.

G.D. : En Californie par exemple, certains enfants sont volontairement inscrits dans des écoles déconnectées de tous les outils numériques. Or, ce sont des enfants des patrons de grandes entreprises high-tech, enfants pour qui la maison est un jeu d'éveil permanent et où les médiasphères se croisent : écran, plume, radio, TV, bouquins et journaux, etc.

E.G. : Curieux revers de fortune : le crayon, qui semblait désuet, serait ainsi en train de redevenir un puissant déterminant social.

(discussion à suivre) ■

GHISLAIN DOMINÉ ET EMMANUEL GUNTHER

Si *bémol et fadaises*

Pour un nouveau calendrier scolaire

Comment comprendre cet OVNI récent dans le ciel de France, cette déflagration provoquée par une mesure concernant un début de changement de l'organisation de notre temps scolaire et qui vient de secouer fortement les acteurs, usagers et partenaires de l'école ? Grèves nationales et médiatisation à outrance en sont les deux illustrations les plus marquantes.

D'abord et avant tout, savoir que la plupart des responsables politiques et hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation nationale ont toujours considéré ce dossier, selon l'expression d'un ministre, comme un « *cactus* », non par les modifications relatives aux temps quotidiens et hebdomadaires induites, mais bien par le « *choix épineux* » de la répartition annuelle du temps scolaire. Et, dans un sens, ils n'avaient pas entièrement tort.

« Il faut se souvenir que le calendrier scolaire est loin d'être un cadre immuable. »

En effet, toucher au calendrier scolaire c'est déclencher, toutes proportions gardées et pour rester dans l'excès qui caractérise ce dossier, une réaction de type nucléaire qui ébranle des pans entiers de l'économie française, plus particulièrement ceux concernant, bien sûr, les champs du tourisme et du transport, mais aussi les secteurs des services, de la culture, du sport, sans oublier l'organisation interne des entreprises et des ressources humaines. C'est, enfin, modifier les rythmes de travail et les vacances de près de quinze millions d'élèves et étudiants et de près d'1,2 million de personnels de l'Éducation nationale, sans oublier ceux des collectivités territoriales en charge de la gestion des écoles, collèges et lycées.

Face à ce constat et pour éviter des démarches à tâtons, il faut se souvenir que le calendrier scolaire est loin d'être ce cadre immuable quasiment sacralisé par certains au nom d'une doxa qui n'a jamais existé. La preuve, qui se souvient que nous sommes passés (pour des objectifs très différents, politiques, sociaux, économiques et jamais éducatifs) par toutes les durées et dates de vacances d'été possibles : quinze jours facultatifs, un mois, deux mois, trois mois, zonages été, hiver, printemps, avec l'apothéose de vingt-six zones en 1981 et 1982 ? Qui se souvient que ce n'est qu'en 1984 que le calendrier scolaire est construit autour de la notion de temps de travail équilibré par la succession régulière de temps de repos suffisant, et devient le « 7-2 » ?

Presque trente ans plus tard, alors que ce calendrier, dans sa pureté et sa naïveté originale, n'a existé que deux années, mais qu'il a montré son utilité et se trouve un des rares points d'accord pour tous, faut-il encore en changer ? Au regard des expériences passées et réussies, fondées sur un allègement conséquent de la journée d'enseignement scolaire, un étalement des apprentissages sur la semaine et l'année scolaire allongée, notre réponse est oui. Oui, si ces trois temps sont liés et en rapport avec une révision et une diminution des programmes et la promotion d'une pédagogie de la coopération qui se substituerait à celle communément admise de la concurrence. ■

« C'est à plusieurs que l'on apprend tout seul »

FRANÇOIS LE MÉHANÈZE

DOSSIER COORDONNÉ PAR SYLVAIN CONNAC ET STÉPHANIE FONTDECABA

« *Si je ne pouvais pas travailler avec les autres, ils ne pourraient rien m'apprendre. J'ai plein de difficultés mais c'est bien la coopération, parce qu'on apprend des choses aux copines.* » Isaline, CE2, Lespignan

« *Moi, je trouve cela moyen. C'est bien, mais en même temps les autres en profitent pour parler et cela fait trop de bruit.* » Louis, CM1, Montpellier

« *C'est mieux que quand on travaille seul, parce qu'on peut s'aider les uns les autres. Je ne veux pas que mon maitre nous l'interdise parce que, sinon, on aurait des problèmes.* » Ryan, CM1, Lespignan

« *Dans la classe, on peut travailler avec le maitre mais aussi avec les copains et c'est bien du travail. J'apprends des choses que je ne comprenais pas tout seul. Alors je ressens de la joie. Dès que tu as besoin d'aide et que le maitre ne peut pas t'aider, comment peux-tu faire seul ?* » Jawad, CM1, Montpellier

« *Si le maitre est occupé avec un autre élève, on n'a pas besoin de le déranger. On apprend à donner des indices, mais sans donner la réponse. Et on peut faire comme les grands !* » Lisa, CM2, Lespignan

« *Je trouve que c'est utile pour réussir. Mais nous n'avons jamais les mêmes réponses que les autres et des fois, c'est difficile.* » Kilian, CM2, Lespignan

« *C'est bien mieux que de travailler tout seul. J'aime bien expliquer aux autres quand ils ne comprennent pas.* » Louis, 4e, Montpellier

« *C'est beaucoup plus pratique : si on ne sait pas, on demande aux autres. Il n'y a pas que la professeure qui peut aider. Ce n'est pas tricher, parce que les autres ne nous donnent pas les réponses.* » Joseph, 4e, Montpellier

« *Je trouve cette organisation intéressante, parce que nous disposons de plusieurs avis et de plusieurs techniques. On peut ensuite les vérifier par nous-mêmes. En plus, quand on nous demande d'aider, ça nous fait réviser.* » Lucas, 3e, Montpellier

« *Ça part dans tous les sens ! Il faudrait être deux au maximum. Le principe normal du "je regarde et je gratte" est plus facile. Mais je ne suis pas contre le travail coopératif à 100 %.* » Guillaume, 3e, Montpellier

« *Ça motive plus pour travailler. C'est comme si on avait plusieurs cerveaux. Je préfère quand c'est un jeune qui nous explique, parce que je comprends mieux ses mots.* » Flore, 3e, Montpellier

« *Ça change du travail individuel. Ce qui est bien, c'est le changement. Mais il y en a qui mettent la pagaille. C'est bien que les règles et les consignes soient précises.* » Yoann, 3e, Montpellier ■

COORDONNÉ PAR SYLVAIN CONNAC ET STÉPHANIE FONTDECABA

SOMMAIRE

Ni pour, ni contre, au contraire

12 **Coopérer ? Quel bazar !** SYLVAIN CONNAC
14 **Coopérer, un mythe ?** JEAN-PIERRE LEPRI
16 **Vainqueurs dans l'échange** MICHEL CALMET
18 **Jeux de stratégie et de coopération** GILLES BALDASSARI
20 **D'un établissement à l'autre** SYLVIE GRAU
22 **Le cœur de l'école** EVELINE CHARMEUX

S'organiser

24 **Au fil de la journée** ISABELLE RAZOUX
27 **À deux pour apprendre à écrire** NATALIE LAVOIE, JESSY MARIN
29 **Le plan de travail** MAËLYS TRAUCHESSEC
30 **Aider, ça s'apprend** JOËLLE ARMAND
31 **Réfléchir ensemble** MICHEL TOZZI
32 **La classe, une minisociété** LAURIE TEISSIER
33 **Des élèves professeurs ?** YACINE FLETCHER
34 **Un parrain pour aider les autres** JACQUES FRASCHINI
35 **Des dispositifs pour apprendre ensemble** BRUCE DEMAUGÉ-BOST

Apprendre à plusieurs

37 **On s'aide à écrire ?** SANDRINE AUDOUIN, ANNE LE JAOUEN, CHRISTOPHE BLANC
39 **Dites-le avec une fleur** SÉVERINE BONARIC
40 **L'orthographe, l'affaire de tous** BEN AÏDA, FABIENNE SALA
42 **Collaborer en lecture pour mieux comprendre** JOCELYN REULIER
44 **Apprendre la langue en coopérant** HÉLÈNE BOUISSET
46 **La tweet-coopération** AMANDINE TERRIER, JEAN-PHILIPPE SOLANET-MOULIN, GUILLAUME CARON
47 **Apprentissage coopératif et rapport au savoir** ALAIN BAUDRIT

Et les adultes ?

49 **Un outil différent, une autre formation** OLIVIER FRANCOMME
51 **Former au sein de communautés de pratiques** SÉBASTIEN PESCE

Illustration de couverture : Nini La Caille
Illustrations intérieures : Thierry Dedieu

53 **En groupe ou en équipe ?** JEAN-MARC LOPEZ
54 **Prendre ses responsabilités** RÉMI CAYLA, FANNY GUY
55 **Étudier, au sens fort du mot** DEHOUTEE-VINA BALLGOBIN

À LIRE SUR NOTRE SITE :

La coopération est un sport de combat ÉRIC DEMOUGIN
Freinet et la coopération BAPTISTE JACOMINO
Des métropoles en coopération HUGO MAGNY-BENSAÏD
Rejouer Wegener... SYLVIE PREMISLER
La coopération entre les hommes TZVETAN TODOROV
Une utopie concrète JACQUES GEORGE
L'exercice d'une profession exige-t-il une coopération régulière ? MONICA GATHER-THURLER
La pédagogie coopérative : oui, si... Ou le point de vue d'un didacticien MICHEL DEVELAY
En pédagogie, la fraternité serait-elle de ce monde ? JEAN HOUSSAYE
Bibliographie

1. Ni pour, ni contre, au contraire

Coopérer ? Quel bazar !

Sylvain Connac. Coopérer dans une classe peut correspondre à des situations bien différentes. Qu'en est-il conceptuellement ? Qu'est-ce que coopérer ? Comment cela peut-il se traduire pratiquement avec des élèves ?

#Aide, Entraide, Tutorat, Travail de groupes

Voici quatre situations : « Béziers », « Paris », « Calais » et « Saint-Pierre. » Le lecteur est invité à tenter de les associer chacune à l'une de ces quatre notions : aide, entraide, tutorat, coopération. La suite du texte apportera quelques balises permettant, nous l'espérons, d'éviter le bazar conceptuel. Attention aux pièges !

Situation « Béziers »

Temps de travail personnel pour des enfants de 9 ans.

« *Samuel, tu peux m'aider ?*

— *Attends, je termine.* »

Un peu plus tard :

« *Qu'est-ce que tu voulais ?*

— *Juste te demander comment tu fais pour trouver les COD.*

— *O.K., regarde en haut du tableau. C'est écrit :* "COD = sujet + verbe + qui ou quoi". *Tu comprends ?*

— *Non, rien du tout.*

— *Alors, prête-moi ton stylo, je vais te montrer un exemple, tu me diras si tu comprends.* »

Situation « Paris »

Classe de 6e, un « Quoi de neuf ? » en cours de français. Margaux distribue la parole.

« *Victor, tu as la parole.*

— *Je voulais vous présenter cette phrase et vous demander ce que vous en pensez :* "Esope reste ici et se repose".

— *Lucie, tu as la parole.*

— *Ça veut rien dire, je comprends rien.*

Puis, après plusieurs interventions :

Thibaut : — *Je crois savoir ce que c'est, mais je ne me rappelle plus le nom. C'est une phrase qu'on peut lire dans les deux sens.*

Victor : — *Oui c'est ça !*

Le professeur : — *Effectivement, et ça s'appelle un palindrome. Où l'as-tu trouvée ?*

« Esope reste ici et se repose »

Victor : — *Dans un magazine. Je me demande si c'est possible d'en inventer.*

Le professeur : — *Bien sûr, mais il va falloir chercher. C'est pas évident ! Est-ce que ça intéresse quelqu'un pour un projet ?*

Anaïs : — *Moi, je veux bien essayer.*

Plusieurs élèves se proposent. Un groupe de cinq se constitue.

Le professeur : — *O.K., on le note sur le journal mural.* »

Situation « Calais »

Cours préparatoire. Géraldine est l'enseignante, les enfants sont en groupe de quatre ou cinq élèves :

« *Écoutez bien, je vais vous donner la consigne. Je vous ai mis au milieu de la table dix étiquettes avec des évènements différents. Je vous demande de les classer. Quand vous vous serez mis d'accord, vous collerez les étiquettes sur la grande feuille et vous expliquerez votre classement au tableau.*

— *Est-ce qu'il faut qu'on s'aide ?*

— *Oui, mais comme d'habitude, attendez que votre référent de groupe vous ait donné la parole. Y a-t-il d'autres questions ? Non ? Alors, c'est parti !*

— *On a combien de temps ?*

— *Vous avez jusqu'à ce que la grande aiguille soit sur le 30.* »

Situation « Saint-Pierre »

Lycée professionnel, classe de 2de. Cours de comptabilité. Mme Bérault, l'enseignante, travaille avec un petit groupe. Kimberley, qui ne fait pas partie de ce groupe, l'interpelle :

« *M'dame, j'ai un problème.*

L'enseignante ne répond pas. Elle continue à travailler avec son groupe.

— *M'dame, j'ai un problème !*

Fatia, sa voisine, lui glisse à l'oreille :

— *Va t'inscrire au tableau.*

Kimberley se lève et écrit son prénom dans la partie du tableau réservée aux aides. Elle retourne devant son ordinateur. Quelques minutes plus tard, Sanae s'approche d'elle.

— *Tu veux que je t'aide ?*

— *Tu sais comment on fait pour sélectionner les destinataires du publipostage ?*

— *Oui, montre-moi ta base de données.* »

Ces quatre situations en témoignent : la coopération dans la classe peut directement concerner les apprentissages scolaires. Elle contribue donc, grâce à un agir autonome et authentique des élèves, à accroitre leur temps d'exposition aux savoirs.

FORMALITÉ ET SYMÉTRIE

Précisons deux tensions.

Intervient dans la coopération le caractère formel ou informel des situations. Informel signifie imprévu, échappant au contrôle de l'enseignant et indépendant d'une consigne qu'il aurait pu directement indiquer. C'est de l'initiative directe des élèves, principalement parce que cela répond à un besoin. Formel, c'est le contraire : l'enseignant a organisé la situation, par exemple *via* une consigne ou en codifiant les comportements attendus. Ce qui est formel est prévu, pensé et fait référence à une préparation des comportements.

La seconde tension, c'est celle existant entre la symétrie et l'asymétrie. Une relation aux savoirs est symétrique lorsqu'elle correspond à de la parité. Aucun des deux coopérateurs n'en sait plus que l'autre. Ou plutôt, aucun des deux n'est capable seul de résoudre le problème. Une relation est asymétrique lorsque l'un des deux coopérateurs dispose d'une expertise certaine. C'est parce qu'il en sait plus qu'il est en mesure d'être considéré comme une ressource potentielle.

Médiatiser les asymétries de maitrise des savoirs scolaires au sein d'une même classe a plusieurs intérêts : accorder de la valeur aux apprentissages, conférer un sens à court terme aux évaluations (pour rendre service aux camarades) et valoriser les élèves ayant fourni un travail précis d'appropriation.

AIDER, S'ENTRAIDER…

Aider quelqu'un, c'est mettre à disposition ce que l'on sait (ses connaissances et ses compétences), pour l'accompagner à franchir un obstacle qu'il rencontre et qu'il peut difficilement appréhender par ses seuls moyens. Il s'agit d'une activité à la fois asymétrique et informelle.

S'entraider correspond à une association grégaire. Son adage c'est : « *L'union fait la force.* » À plusieurs, on se donne davantage de chances de parvenir au but commun. Chacun propose de contribuer, à hauteur de toutes ses capacités. En échange, il atteint son objectif. Au rugby, la mêlée peut être assimilée à de l'entraide. La courte échelle, pour déquiller un ballon, également.

Précisons que l'entraide nécessite un agir conjoint et simultané. Lorsqu'un engagement se construit entre un partenaire qui apporte son aide en échange d'une aide ultérieure (« *tu m'aides, puis je t'aiderai* »), on touche alors à de l'aide mutuelle. Elle correspond à l'esprit de travail d'une classe coopérative, où chaque coopérateur sait pouvoir compter sur le soutien des camarades.

Lorsque l'aide apportée par un élève volontaire est organisée, codifiée et liée à un contrat d'engagements, on utilise le terme de tutorat, ou « enseignement par les pairs ». Un tuteur est un élève volontaire et formé aux gestes de l'explication. Il maitrise ce qu'on lui demande ou sait renvoyer vers quelqu'un de compétent. Il répond en cela à son origine étymologique, celle de protéger.

Au rugby, la mêlée peut être assimilée à de l'entraide. La courte échelle, pour déquiller un ballon, également.

Le travail de groupe correspond à une situation didactique, organisée par l'enseignant, afin que les élèves explorent, de concert, une situation problème. Il vise l'émergence d'un conflit sociocognitif, pour que les représentations initiales de chacun soient éprouvées, puis majorées. Pour que ce travail de groupe s'adresse à une majorité d'élèves, pas principalement les meilleurs, une composition hétérogène et une formation des élèves au partage de la parole et à l'explicitation des arguments semblent nécessaires.

La coopération se définit d'abord comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Plus précisément, la coopération peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe.

La collaboration désigne un sous-ensemble de la coopération : elle pointe des activités de travail (labeur) et elle place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit.

Que s'est-il passé dans les quatre classes « Béziers », « Paris », « Calais » et « Saint-Pierre » ?

À Béziers, Samuel est sollicité parce qu'il a réussi une évaluation sur les COD. Il est alors conduit à réactiver cette compétence et donc, à moins l'oublier. Son copain dispose rapidement de réponses à ses questions. Elles vont lui permettre de continuer son travail. L'enseignant de ces deux enfants ne s'aperçoit de rien ; il est occupé à travailler avec d'autres. Si Samuel a été formé et nommé tuteur, il s'agit d'une situation de tutorat. Si cette interaction est spontanée, n'est pas le fruit d'une organisation, il s'agit d'une situation d'aide.

À Paris, plusieurs élèves décident de s'associer pour réaliser une recherche sur les palindromes. Même si le projet est en partie à l'initiative de leur professeur de français, ce qui suit dépendra de leurs choix et de leur ingénierie de travail. Il s'agit donc d'une situation d'entraide.

À Calais, nous assistons à l'organisation d'une situation problème. Géraldine souhaite faire travailler ses élèves sur les trois états du temps : le passé, le présent, le futur. Elle a composé les groupes, rappelle les règles de travail et énonce la consigne pour placer les élèves face à un obstacle. Il s'agit d'un travail en groupe. Il se poursuivra par une phase de stabilisation des savoirs et des exercices d'entrainement.

À Saint-Pierre, nous assistons à une aide. Kimberley ne dispose pas de tuteur. La classe est organisée de telle manière qu'en cas de besoin, les élèves sont autorisés à aider ceux qui le demandent, s'ils s'en sentent capables. Pendant ce temps, l'enseignante peut apporter toute son attention aux enfants avec qui elle travaille.

QUELLES SONT LES RÉSERVES ?

Les pratiques de la coopération à l'école défendent donc une conception précise des relations sociales et tendent à développer la fraternité et la solidarité. Mais elles représentent surtout un moyen pédagogique améliorant le rapport aux savoirs des élèves. Ainsi pensée, la coopération participe aux dispositifs de personnalisation des apprentissages. Elle facilite l'exploitation des situations didactiques collectives ainsi que le déroulement du travail individualisé. ■■■

En même temps, plusieurs zones d'ombre subsistent. À ce jour, les recherches en pédagogie n'ont pas encore pu suffisamment les dépasser. Elles se traduisent par les quelques questions suivantes, et constituent des défis pour les praticiens.

La coopération demande aux enfants de l'autonomie. Pour les élèves qui disposent des codes de l'école, c'est bénéfique. Mais pour ceux qui sont issus de familles pas toujours en phase avec la culture scolaire, ne risque-t-on pas les malentendus ? L'agir coopératif ne va-t-il pas masquer l'absence d'accès aux savoirs ?

La coopération nécessite l'ouverture et l'entretien d'espaces de liberté : s'exprimer, choisir, se déplacer dans la classe, etc. N'y a-t-il pas un risque de bazar, de désordre trop grand ? Qu'est-ce qui permet de compenser l'anxiété induite chez certains enfants par la réduction de la guidance ?

La coopération permet une rencontre avec des situations complexes. C'est très enrichissant pour les élèves à l'aise avec les apprentissages. Mais *quid* de ceux qui rencontrent des difficultés ? La complexité ne devient-elle pas une difficulté supplémentaire ?

Enfin, en 2013, coopération rime toujours avec innovation. Se pose la question du changement : comment les parents d'élèves sont-ils intégrés à l'aventure de la coopération que vivent les enfants ? De quels espaces de parole, d'écoute et de formation les enseignants disposent-ils ? ■

SYLVAIN CONNAC
Responsable de formations d'enseignants, Cisfec Montpellier

Coopérer, un mythe ?

Jean-Pierre Lepri. Les avantages de la coopération ne vont pas de soi. Ce n'est pas forcément la martingale à tous les problèmes éducatifs, elle peut même faire les frais de professeurs Tournesol de l'ingénierie didactique.

#Valeurs de l'éducation

Coopérer, c'est opérer[1], faire avec, conjointement. L'idée générale est que coopérer concourt au bénéfice du bien commun et du bien de chacun. Elle sous-entend que ce que je veux atteindre par la coopération ne peut pas être atteint sans la coopération avec d'autres. Cela implique que chacun des coopérants reconnaisse la même idée et le même but. La coopération est fondée sur une sorte de contrat tacite, ayant pour objet un bénéfice commun et mutuel (un jeu gagnant-gagnant).

Le groupe est une illusion et une idéologie.

Ce contrat suppose alors la libre volonté des contractants, leur claire conscience des avantages et des inconvénients des moyens et du but poursuivi, leur capacité à imaginer et à anticiper leur participation au groupe. Le groupe est une illusion et une idéologie. « *L'illusion groupale* » a été conceptualisée par Didier Anzieu : « *Nous sommes bien ensemble, nous construisons un bon groupe, et nous avons un bon leadeur.*[2] » Cela suppose, par conséquent, que les contractants aient un comportement décent par rapport à l'obtention du bénéfice mutuel, qui fonde leur coopération, et donc la nécessité de régulations (de règles), d'un évaluateur de l'infraction, voire de sanctions, pour qui n'agirait pas dans le bon sens.

Mais chacun des contractants n'apporte pas la même contribution à l'atteinte du bien commun et individuel, et ce, pour diverses raisons, dont son âge, son expérience, son milieu, sa culture, etc. Cela introduit des apports inégalitaires, à compenser alors éventuellement par d'autres inégalités, comme, par exemple, à chacun selon ses besoins, à chacun selon ses (in) compétences, à chacun selon ses finances (donner plus ou moins).

Enfin, cela suppose encore la possibilité de sortir librement du contrat, si j'estime qu'il ne me convient plus (ce n'est jamais que le corolaire de la condition d'y entrer librement).

La coopération présuppose des conditions bien particulières : convergence sur le bien commun et individuel à atteindre (et qui ne peut l'être individuellement) ; accord sur les méthodes pour l'atteindre ; respect des règles de fonctionnement ; équité dans la répartition des apports et des bénéfices ; liberté des contractants.

QUAND L'UNION FAIT LA FARCE

La coopération n'est pas un mode facile, ni nécessairement simple au regard de ces quelques principes élémentaires. Et tout ce qui se nomme « coopérative » ou « mutuelle » n'en est pas une, pour autant, un ou plusieurs de ses principes n'y étant pas présents.

La coopérative en tant que telle, pas plus que son organisation interne n'échappent à la question du pouvoir, ne fût-il qu'un « pouvoir de » distingué d'un « pouvoir sur ». L'atteinte de notre but commun se fait-elle au détriment d'autres humains ? Au détriment d'autres groupes sociaux ? Au détriment de la ressource naturelle ? Le pouvoir est asymétrique par essence. S'introduit donc nécessairement, outre la question des manipulations, celle

1 Du latin *operari*, qui a donné notamment « ouvrier ». Mais dans un sens plus profond, la racine de « opérer », c'est, comme avec l'opéra, « œuvrer, faire une œuvre », ce qui est bien autre chose que simplement « agir », ou mieux, « faire ».

2 Didier Anzieu, *Le groupe et l'inconscient*, éditions Dunod, 1975.

de la responsabilité, individuelle et collective.

Si coopérer est posé comme une valeur en soi, comme une valeur sociale et morale comme c'est souvent le cas en éducation, alors la question du « pourquoi » ou du « pour quoi » coopérer se trouve éludée. Des nazillons coopèrent pour casser du Juif, des voisins coopèrent pour se défendre des étrangers, des riches pour se protéger des pauvres. Et même si c'est au nom de l'éducation, que de crimes ne sont-ils pas commis en son nom ! « *Frapper un animal, c'est de la cruauté ; frapper un homme, c'est un délit ; frapper un enfant, c'est de l'éducation* », en toute bonne foi le plus souvent.

COOPÉRER EST INNÉ

Certes, 200 grenadiers élèvent en un jour l'obélisque de Louxor, ce qu'un seul grenadier n'aurait pu faire en 200 jours[3] Et bien souvent, 1 + 1 = 3 : « *La totalité est plus que la somme des parties*. » (Aristote). Pourtant, des recherches récentes ont montré que la force mesurée sur une corde tirée par une dizaine de personnes est inférieure à la somme des forces que peut produire chaque personne individuellement. Une manière d'expliquer, sans doute, que, parfois, le résultat du travail d'un groupe peut être inférieur à la somme des compétences de chacun, ou qu'en bande ou en foule, j'ai des comportements que je n'ai pas habituellement.

Certes, une mère fait, pour le bien de son enfant, ce qu'il ne peut encore faire lui-même. Elle ne se réfère, pour agir, à aucun contrat coopératif de bénéfice mutuel. Je peux avoir un comportement, non fondé sur les principes coopératifs de bénéfice mutuel, qui contribue à une plus grande justice, ou à une plus grande justesse, dans le monde.

Certes, je ne peux vivre sans relations, j'ai besoin de me sentir exister, je suis un être social. La coopération, qu'elle soit troc ou amitié, économie ou affectivité, n'est pas pour autant toujours la meilleure réponse à ces besoins.

La question et la motivation ne se présentent donc pas en termes de coopérer ou pas. Elle se pose, au fond, sur l'efficacité et sur la justesse de mes actes. Peut-être que coopérer sera plus efficace sur un point bien particulier, circonscrit en temps et en nature ? Peut-être que mes actes individuels auront davantage de poids ? Peut-être, un peu, inégalement, des deux ? Mais en aucun cas, selon moi, la coopération ne peut être en soi une valeur. La coopération ne peut être un objectif, mais, au mieux, un simple et éventuel moyen parmi d'autres de me sentir plus efficace et plus utile au service de ma vie et de la vie.

Coopérer m'est naturel comme me le sont respirer ou apprendre, chaque fois que cela a du sens pour moi. Je n'ai nul besoin de l'apprendre de quelqu'un qui saurait mieux que moi, pour moi, pour mon bien.

Organiser l'apprendre en éducation, c'est en dévier l'essence et l'effectivité, à la différence de l'apprendre de la langue ou de la marche, par exemple, qui ne sont pas, généralement, confiés à des pédagogues. « *Si on laissait aux pédagogues le soin exclusif d'initier les enfants à la manœuvre de la bicyclette, nous n'aurions pas beaucoup de cyclistes. Il faudrait, en effet, avant d'enfourcher un vélo, le connaitre, c'est élémentaire, détailler les pièces qui le composent et avoir fait avec succès de nombreux exercices sur les principes mécaniques de la transmission et de l'équilibre. Après, mais après seulement, l'enfant serait autorisé à monter à vélo. Oh ! On ne le lancerait pas inconsidérément sur une route difficile ! Les pédagogues auraient mis au point de bonnes bicyclettes d'étude, montées sur cales, tournant à vide et sur lesquelles l'enfant apprendrait, sans risque, à se tenir en selle et à pédaler. Ce n'est, bien sûr, que lorsque l'élève saurait monter à bicyclette qu'on le laisserait s'aventurer librement sur sa mécanique.*[4] »

De la même manière, institutionnaliser ou organiser la coopération (un acte naturel, inné), c'est en stériliser et en confisquer le sens. Au bénéfice de qui ? ■

JEAN-PIERRE LEPRI
Inspecteur émérite de l'Éducation nationale, initiateur du CREA-Apprendre la vie

3 Pierre-Joseph Proudhon, *Qu'est-ce que la propriété ?*, 1840.

4 Célestin Freinet, « Les dits de Mathieu », in *Œuvres pédagogiques*, tome 2, éditions du Seuil, 1992, p. 163.

LE SITE DE L'AUTEUR
http://education-authentique.org

Vainqueurs dans l'échange

Michel Calmet. Les sports de combat sont régulièrement associés, y compris dans les programmes de l'Éducation nationale, à un plus fort, un vainqueur. Ce n'est vrai que dans le temps de confrontation absolue de la compétition. Progresser passe bien davantage par la coopération des deux combattants qui s'opposent.

#EPS, Compétition

Les étudiants ou les enseignants en stage nous rapportent souvent que les enfants veulent « *gagner* ». Ces propos s'opposent aux enquêtes qui montrent depuis longtemps que la recherche des résultats n'est pas la priorité des enfants, ils jouent simplement à ce qu'on leur offre. Ces jeux ne sont-ils pas orientés majoritairement vers le résultat, le score à atteindre, la victoire, la gagne ? Ces types de jeux font peu appel à l'imaginaire, sont orientés insuffisamment vers les habiletés, la maitrise et la compréhension du geste. Il est possible de faire émerger d'autres comportements dans les jeux ou dans une situation d'opposition (voir encadré).

Au sein des fédérations françaises de judo et de karaté, 80 % des pratiquants ne s'inscrivent pas dans les championnats officiels, ils font une pratique en club (hors compétition officielle, ce qui ne veut pas dire hors confrontation) et montrent qu'il existe d'autres comportements que la gagne. Une organisation des situations de travail mettant en avant de façon complémentaire et équilibrée ces trois comportements (gagne, risque, copains) pourra renforcer la prise de conscience que les autres peuvent avoir (temporairement ou non) des objectifs différents dans les jeux et combats.

Judo et apprentissage des chutes

Chuter seul permet à l'élève de déclencher la chute quand il le veut. Il peut donc se préparer et anticiper l'arrivée au sol pour être tonique, garder le menton sur la poitrine pour que la tête ne heurte pas le sol et frapper le sol avec le bras. C'est toutefois insuffisant, car dans le combat et dans l'apprentissage des techniques, c'est le partenaire qui projette, qui décide de l'instant de la projection. Celui qui projette doit pouvoir porter et soulever l'autre et rester debout pendant la projection, pour assurer une bonne arrivée de l'autre au sol et garantir sa sécurité. Le projeté doit avoir confiance dans le projeteur (« *va-t-il s'effondrer, va-t-il me retenir ?* ») et le projeteur doit pouvoir manipuler le corps de l'autre correctement. Il faut donc que le projeté soit tonique. Cet apprentissage nécessite une participation réciproque des deux combattants, et une évolution des exercices à deux. Quelques exemples de variables pédagogiques : portés (debout et au sol en position quadrupédique) avec et sans déplacement, portés debout et tournoyés, descente au sol déclenchée par le porté, amenée au sol déclenchée par le porteur, projection sans soulever, projection en soulevant.

La recherche des résultats n'est pas la priorité des enfants, ils jouent simplement à ce qu'on leur offre.

Kendo scolaire et apprentissage des parades

L'escrime (du scandinave *skermen* : se protéger) est peu pratiquée à l'école. Les installations, l'équipement et l'hygiène des indispensables protections individuelles rendent difficiles les possibilités de pratique. Le transfert de la protection sur l'arme a permis la fabrication industrielle de bâtons pour une pratique scolaire sécurisée. Les bâtons sont courts, rigides, épais, recouverts de mousse et se tiennent à deux mains. Comme en judo avec l'apprentissage des chutes, les combats ne peuvent être commencés si des gestes de sécurité comme les parades n'ont pas été abordés. Elles permettent de ne pas être touché et de se protéger.

Pour apprendre une parade, il faut retirer les incertitudes des actions du combat, les gestes à réaliser sont connus des deux. L'un attaque, l'autre pare le coup en opposant son

Séquence Le combat « pique-pinces à linge »

Tâche à réaliser : par deux face à face, trois pinces à linge sont fixées sur le teeshirt des élèves.
But : prendre les pinces à linge de l'autre et dire, à la fin du combat, ce qu'on en a fait.
Contraintes :
- sociales : ne pas faire mal, savoir interrompre le combat à bon escient ;
- gestuelles : une main est dans le dos, une seule main peut prendre les pinces à linge ; ne pas frapper le bras du partenaire quand on l'écarte pour se défendre ; ne pas l'attraper pour le déséquilibrer ;
- d'espace : rester globalement à l'endroit où le combat a débuté ;
- de temps : le combat dure trois minutes. Si les trois pinces à linge sont prises avant la fin du combat, on peut recommencer une autre partie.

À la fin du premier combat, on relèvera les choix de ceux qui ont pris au moins une pince à linge.

Cette pratique a été proposée à 304 étudiants de première année de la faculté des sciences du sport de Montpellier. Ils ne sont pas spécialistes des sports de combat.
À la fin du premier combat, trois comportements apparaissent. Interrogés, les étudiants confirment les propos des élèves de collège avec qui nous avions expérimenté pédagogiquement le jeu : 9 % des combattants n'ont pas réussi à prendre au moins une pince à linge (après trois combats, le taux est à 0 %) ; 50 % jouent la gagne, le résultat : « *J'ai gardé la pince à linge dans la main* (ou *je l'ai accrochée dans le dos) afin qu'il ne puisse plus les attraper.* » ; 33 % jouent le risque en accrochant la pince à linge prise sur leur teeshirt : « *J'ai pris une pince, j'ai été plus fort, plus habile, je lui offre une possibilité de plus.* » ; 8 % jouent les copains et rendent la pince à linge : « *Je la lui ai prise, je la lui rends pour que le jeu continue.* »

arme à l'arrivée de celle de l'attaquant. La réalisation et la synchronisation de ces actions ne peuvent se faire sans une participation réciproque des deux combattants. L'un donne une action franche, sans à-coups, facile à interpréter par l'autre. Ce dernier va pouvoir expérimenter et ajuster le placement correct de son arme. Quelques exemples de variables pédagogiques : la précision, la vitesse et la hauteur de l'attaque (aux épaules ou aux jambes), en coup droit ou en revers.

Judo et combat à mémoire

Pour apprendre à combattre, le libre choix du partenaire est primordial. Il va garantir un contrat de citoyenneté (ne pas faire mal) et développer une confiance mutuelle. Dans le combat, les élèves ont le droit de projeter l'autre en respectant des contraintes gestuelles : ne pas saisir les jambes avec les mains et conserver l'équilibre debout lors de la projection. Le combat devient « à mémoire » lorsqu'une projection est réussie. L'opposition est alors interrompue et les deux combattants doivent refaire en coopération ce qui a été réussi, en recréant le contexte du combat. Le but est de montrer aux pairs ce qui a été réussi dans le combat. On se dégage ainsi des buts de résultats, pour se centrer sur les buts d'habileté. Ces mises en communauté des techniques nécessaires à la compréhension de l'activité permettent d'apprendre à considérer l'autre non pas comme un ennemi, mais comme un partenaire de jeu. Cette interruption favorise la prise de conscience des réussites dans le combat. Leur mise en commun permet d'élaborer des règles d'action à partir desquelles il sera possible de généraliser des principes d'action. Ce type de démarche est bénéfique pour tous : tout le monde ne peut pas gagner, mais tout le monde peut comprendre.

Tout le monde ne peut pas gagner, mais tout le monde peut comprendre.

Quelques propos d'étudiants en première année de licence : « *J'ai progressé de séance en séance. Je peux constater le résultat final : apte à combattre sans appréhension* », « *Dans le cycle, on retrouvait toutes les actions qui nous ont appris à ne pas avoir peur de combattre, de chuter, à se sécuriser soi-même et son partenaire, tout en s'engageant* », « *Que ce soit moi ou mon adversaire qui chute, il n'y a jamais de perdant, car même si l'on tombe plus souvent que l'adversaire, on gagne à apprendre la prise, donc on n'a pas tout perdu.* »

Cette coopération amène un travail complémentaire au combat : l'expression technique. Elle fait partie des programmes d'éducation physique et sportive pour le baccalauréat. La coopération permet de combattre sans appréhension et, à terme, le niveau d'affrontement est plus élevé. Elle s'inscrit dans une pratique physique après le lycée. Une étude longitudinale, menée en 1999, portant sur plus de 700 élèves, montrait que ceux qui continuaient une pratique sportive après le lycée avaient eu une éducation physique centrée sur l'estime de soi et les buts d'habileté.

Dans les deux premiers exemples, la différence des rôles caractéristiques des activités physiques de combat apparait fortement (projeteur et projeté ou attaquant et défenseur). Cette dimension relationnelle et sociale montre bien que les sports de combat ne peuvent pas être réduits à la seule dimension dominant-dominé. L'inversion de la représentation commune (être plus fort) est à souligner : je ne fais pas une action pour mon score, je fais une action pour que l'autre réussisse.

Le troisième exemple (prendre l'équilibre de l'autre puis le lui rendre pour comprendre) permet d'échanger des réussites et de saisir ce qui les organise. Le désir de comprendre devrait favoriser l'imagination, les signaux honnêtes augmentent la motivation d'une équipe créative dans l'entreprise.

Les activités physiques adaptées peuvent finalement aiguiser nos réflexions : comment former un aveugle ou un malentendant sans une mise en confiance qui passe nécessairement par des formes de coopération ? ■

MICHEL CALMET
Professeur d'EPS,
docteur en sciences de l'éducation

POUR EN SAVOIR PLUS

Le site « activités physiques de combat en milieu scolaire » : **http://apc-scolaire.fr**

Jeux de stratégie et de coopération

Gilles Baldassari. Un jeu collectif n'est pas forcément coopératif. Que se passe-t-il lorsqu'on joue sans compétition, sans gagnants ni perdants ?

#Collège, Club, Jeux coopératifs

L'intérêt pour les jeux dans notre société va croissant, quelle que soit leur nature. La variété de l'offre des jeux de société s'est considérablement élargie et internationalisée, ouvrant sur de nouvelles thématiques et de nouvelles mécaniques. Certaines productions se démarquent en cherchant à limiter la part de hasard inhérente au fonctionnement du jeu, devenant stratégiques, ou proposant une forme de victoire collective qui ne s'exerce pas au détriment d'autres joueurs, devenus coopératifs.

JEUX DE STRATÉGIE *VS* JEUX DE COOPÉRATION

Les jeux de stratégie possèdent des avantages certains sur les jeux de société traditionnels : la chance devient un facteur minoritaire, voire absent, laissant à l'intelligence le choix des actions à effectuer selon le déroulement de la partie ; on peut tenir compte de la psychologie des différents joueurs pour tenter d'anticiper leurs actions ; enfin, du fait de la possibilité d'individualiser les choix d'action de chacun, les joueurs peuvent nouer des alliances et adopter des tactiques collectives à court terme. Même si des actions sont menées collectivement, amenant donc des joueurs à coopérer entre eux pour un temps limité, la notion de joueur et partenaire n'est qu'éphémère, puisqu'elle sert tactiquement à gêner, limiter ou éliminer un joueur ou adversaire.

Les jeux de coopération, s'ils conservent la notion d'adversité dans leur finalité de victoire, ne mettent pas en opposition les joueurs, ni individuellement, ni collectivement. La finalité des joueurs devient la même, tous ensemble, tous partenaires et coéquipiers : la victoire ne peut être que collective, et l'apport de chacun est indispensable à la réussite de tous.

De plus, la part de progression dans le jeu des divers joueurs peut ne pas être égale, chaque pierre apportée à la construction de l'édifice est un élément positif. Ainsi, chacun aide le groupe en fonction de ses moyens, et il n'est pas rare que le groupe aide un joueur au cours du déroulement de la partie : un joueur peut utiliser une de ses actions pour favoriser le prochain tour de jeu d'un partenaire, sachant que cela sera plus bénéfique à l'équipe qu'une action individuelle, ou encore se sacrifier si ce sacrifice permet des retombées positives pour les autres joueurs.

Une forme de victoire collective qui ne s'exerce pas au détriment d'autres joueurs.

Les jeux de coopération permettent aux joueurs d'affronter ensemble le jeu lui-même, et la plupart du temps, les règles sont modulables pour passer d'un niveau d'apprentissage facile à un niveau de réflexion autonome des joueurs. Ainsi, si le jeu utilise des cartes, jouer avec ces cartes visibles aidera les joueurs dans leur choix. Laisser aux protagonistes le droit de parler permettra de conseiller le joueur plus jeune ou débutant, de débattre des différentes options à prendre, de comparer les arguments, puis d'établir en commun une stratégie efficace. L'avantage éducatif est indéniable, et l'augmentation progressive du niveau de difficulté du jeu sera compensée par l'aide à la réflexion partagée par les joueurs et partenaires.

Pour les concepteurs de ces jeux coopératifs, la principale difficulté est de rendre le jeu attrayant, tant par une mécanique de fonctionnement non répétitive que par l'adéquation des niveaux de difficulté : la durée d'intervention des joueurs doit être beaucoup plus importante que les actions effectuées en faveur du jeu ; les options choisies par les joueurs doivent pouvoir être réévaluées régulièrement pour éviter les impasses et conserver l'intérêt du jeu jusqu'au bout ; enfin, la thématique du jeu doit être bien ciblée pour intéresser telle ou telle catégorie d'âge, plus ou moins large.

FAIRE JOUER EN COLLÈGE ?

Professeur d'éducation physique et sportive depuis vingt ans et trésorier du foyer socioéducatif du collège, j'ai introduit, voilà une dizaine d'années, quelques-uns de ces jeux de plateau qui ont, petit à petit, trouvé leur public. Je suis passé d'un groupe opportuniste qui cherchait à s'occuper après la cantine, à un groupe volontaire de fidèles participants.

Un bon nombre de ces jeux ont une durée comprise entre vingt minutes, pour les petits jeux en duo, et une heure trente pour les autres, mais certains, plus complexes, plus riches également en options, peuvent durer plusieurs heures. Le site trictrac. fr peut vous donner des indications sur un très grand nombre de ces jeux.

La pause méridienne peut tout à fait convenir pour un club consacré aux jeux, comme une fin d'après-midi, ou encore un samedi matin comme dans le collège où j'enseigne.

TÉMOIGNAGE

L'entraide plutôt que la dispute

« Je trouve les jeux de stratégie très intéressants, car j'aime réfléchir et ces jeux demandent de la réflexion. De plus, les jeux de stratégie et de collaboration sont d'autant plus amusants que l'on joue tous dans la même équipe, contre le jeu. Il faut s'entraider plutôt que se disputer la victoire. »
Jules, élève de 4e.

Plusieurs élèves enchainent ainsi, dans le cadre de l'association sportive, les activités tennis de table et badminton, puis restent dans le cadre du foyer socioéducatif pour le club jeux de stratégie et de coopération.

On peut démarrer l'activité avec cinq ou six jeux différents, pour environ 200 euros par an d'investissement les trois premières années. Au-delà, deux achats par an, judicieux, permettent de renouveler l'offre, pour entretenir la motivation et coller à l'actualité. Il est par contre important de se familiariser soi-même avec ces jeux avant de les proposer, et il est gratifiant de former des élèves aux règles, pour qu'ils puissent ensuite les transmettre à de nouveaux joueurs. Pour éviter le phénomène de zapping, jouer trois ou quatre fois au même jeu permet de mieux appréhender ses possibilités ainsi que passer parfois d'une version découverte à une version confirmée. Un endroit calme doit être choisi, et, bien sûr, le rester pendant les sessions de pratique ; l'installation et le rangement font partie de la participation normale de tous.

La pratique de ces jeux a permis de mieux connaitre la personnalité de certains élèves, à travers leurs choix d'action ou leur façon de réagir aux situations d'opposition ou d'entraide créées par les mécaniques ludiques. Quelques-uns se sont même lâchés en jouant leur personnage pendant la partie : un jour, un groupe de six élèves ont joué leur partie, en s'interpelant par leur nom de chevalier, et ont poussé le thème en adoptant un langage quasi moyenâgeux. Les jeux coopératifs ont, de plus, sensiblement modifié les relations entre les joueurs. Là où les jeux purement compétitifs d'opposition provoquaient parfois frustration et agressivité temporaires, ces jeux de stratégie et de coopération ont souvent facilité les échanges entre élèves, et la nature même de ces jeux en a amené plusieurs à mieux se connaitre.

Mieux connaitre la personnalité de certains élèves, à travers leurs choix d'action ou leur façon de réagir.

Certains élèves n'ont toutefois pas adhéré à ce type de jeu, soit parce qu'ils se sentaient en infériorité intellectuelle et n'étaient plus protégés par les aléas du hasard, soit parce qu'ils étaient perturbés par la non-opposition avec d'autres joueurs, contrairement à leurs habitudes de fonctionnement. L'atout principal de la pratique de ces jeux, selon moi, est d'inviter le joueur à se mettre dans la peau de celui d'en face, d'essayer de comprendre ses motivations de joueur, de trouver ses chemins de réflexion, de voir les situations sous un autre angle que le sien, parce que différent, voire opposé, et de pouvoir en tirer des enseignements personnels sur la relativité de ses propres décisions et de ses réactions. ■

GILLES BALDASSARI
Professeur d'EPS en collège

Zoom Quelques exemples de jeux

Quelques jeux plaisent particulièrement aux élèves, comme Les Chevaliers de la Table Ronde, chez Days of Wonder, où chaque joueur incarne un chevalier d'Arthur ayant à accomplir une quête, individuelle ou collective, alors que des cartes aléatoires négatives peuvent entrainer la défaite sur ces quêtes.

Dans Yggdrasil, chez Ludonaute, c'est le panthéon nordique qui est à l'honneur, puisque les joueurs incarnent Odin, Thor et d'autres dieux pour protéger les mondes dont ils ont la responsabilité.

D'autres jeux jouent la carte coopérative et éthique à fond, tel L'ile interdite, chez Cocktail Games, où les participants doivent retrouver des éléments archéologiques divers avant que la mer n'engloutisse les lieux de recherche, les artéfacts, et, par la même occasion, les joueurs. Le plaisir du jeu ne réside plus dans la défaite de l'adversaire, mais, plus positivement, dans la réussite des joueurs et donc dans la valorisation de leurs différentes qualités.

Pour démarrer l'aventure des jeux de stratégie, on peut essayer Les Aventuriers du Rail, chez Days of Wonder, qui est un jeu de stratégie familial, à plusieurs niveaux de lecture. Chaque joueur doit choisir plusieurs trajets ferroviaires sur une carte nationale ou continentale (Allemagne, Europe, États-Unis, Suisse et quelques autres) et tenter de les concrétiser en posant des petits wagons. Un tirage choisi ou aléatoire de cartes de couleur permettra la formation de petits, moyens ou grands trajets d'une même couleur. Plusieurs joueurs pouvant avoir besoin du même trajet, les détours sont parfois nécessaires et constituent des dérivations possiblement périlleuses. Choisir le bon chemin en donnant à ses adversaires le moins possible d'indications vous donnera les clés de la réussite : les plus jeunes se contenteront de réaliser leurs objectifs, les moins jeunes seront peut-être tentés de pénaliser leurs adversaires en les empêchant d'atteindre leur destination.

En ce qui concerne les jeux de coopération, Pandémie, chez Filosofia, nous entraine en mission dans le monde, où les joueurs doivent éviter la propagation de virus et les éradiquer en endossant diverses fonctions (médecin, coordonnateur, pilote, chercheur, etc.). Après un tirage aléatoire de villes atteintes par quatre virus différents, les joueurs doivent gérer la situation en coordonnant leurs actions pour se déplacer sur un planisphère, rassembler des cartes pour fabriquer un vaccin, soigner les villes atteintes, tout cela alors que de nouvelles villes sont touchées par contagion de proximité et nécessitent alors de réagir dans l'urgence. Jouer cartes visibles et conseiller les partenaires avant le tour de jeu, utiliser des actions de jeu au bénéfice des autres joueurs rendent plus aisée la victoire. Les évènements négatifs sont également de force et d'impact variables.

G. B.

D'un établissement à l'autre

Sylvie Grau. **Les mêmes pratiques, la même enseignante, les mêmes convictions, à l'épreuve de réalités sociales très différentes, d'un lycée de banlieue favorisée à un collège en milieu populaire. Tout n'est donc pas affaire de dispositifs.**

#Lycée général, Collège, Coopération, Éducation prioritaire

Professeure principale dans une classe de 2de, j'ai voulu tenter l'expérience de la coopération à tous les niveaux : à travers des travaux interdisciplinaires, mais aussi dans les cours disciplinaires, sur les temps libres (heures de permanence, pause méridienne), dans et hors le lycée. Pour cela, il me semblait évident que les adultes devaient montrer l'exemple et coopérer, entre professeurs, mais aussi avec les autres personnels de l'établissement, de la direction au personnel de service en passant par les CPE (conseiller principal d'éducation), COP (conseiller d'orientation psychologue), agents d'entretien, infirmière, assistante sociale, intendante, etc. Et il ne fallait pas oublier les familles, les associations partenaires dans le domaine de la santé, du loisir, de la culture ou de la sécurité. Bref, la coopération à tous les étages, est-ce possible ?

L'expérience a été très intéressante. Si certains ont été bousculés par la démarche, d'autres se sont emparés de cette ouverture. L'équipe enseignante s'est constituée en grande partie autour du projet avec des professeurs volontaires. Pour donner du sens à cette coopération, il fallait un thème de travail fédérateur. Suivant les années, les thèmes ont été le développement durable, la représentation du monde, la culture des jeunes, les moyens de transport, le bienêtre au travail. À chaque fois, différentes disciplines scolaires ont été mobilisées, pour la recherche d'informations, leur traitement, la compréhension des concepts, la mise en place d'une problématique. Les apports pouvaient être des connaissances ou des méthodologies, des savoir-faire.

Ces thèmes faisaient aussi appel à des connaissances ou des savoirs non disciplinaires, pour lesquels des experts étaient nécessaires : des personnels de l'établissement, par exemple les infirmières scolaires pour la question du bienêtre au travail, ou encore des relations, des parents, des amis, des conjoints de collègues ou des professionnels contactés par le réseau des enseignants et chercheurs. L'avantage est de montrer aux élèves que la connaissance se construit dans et hors les murs du lycée, avec des enseignants, mais aussi avec d'autres personnes de qualité ou d'âges divers, et que chacun peut avoir des compétences qui dépassent parfois son domaine professionnel.

Montrer aux élèves que la connaissance se construit dans et hors les murs du lycée.

DES COMMISSIONS D'ÉLÈVES

Un autre moteur a été la mise en place de commissions d'élèves, chaque commission ayant un projet à réaliser à court terme en début d'année et à long terme. Il peut s'agir d'une commission « culture » qui organise une sortie au cinéma ou une publication d'article dans le journal du lycée, d'une commission « sport » qui met en place un tournoi sportif ou une sortie pour voir un match de hockey sur glace un samedi soir, une commission « vie lycéenne » qui participe à l'animation du foyer ou organise un séjour d'intégration, d'une commission « santé » qui prévoit une campagne antitabac. Ces projets nécessitent coopération, imagination, organisation, prise d'informations, responsabilité. Ils permettent aux élèves de rencontrer les différents interlocuteurs du lycée, de la mairie, des associations. Ils participent à des réunions au même titre que les adultes et, petit à petit, ils sont reconnus. La première année, la mairie avait tendance à ne pas répondre à leurs courriers. Après quelques réunions où ces élèves sont venus présenter et défendre leurs projets, ils ont eu des réponses et, surtout, une écoute qui les a valorisés.

DES PARENTS ASSOCIÉS

Un autre aspect très positif a été le travail sur des outils par un groupe de parents et moi-même. L'idée est venue lors d'une réunion des parents du groupe d'élèves dont j'étais professeure référente. Les parents regrettaient le manque de conseils sur la façon d'accompagner leur enfant à l'entrée au lycée. J'ai donc lancé l'idée d'un groupe de travail qui pourrait rédiger une liste de conseils. Le groupe s'est réuni toutes les six semaines de 18 h à 20 h, avec des parents, pas toujours les mêmes, mais avec un suivi écrit de l'avancée du projet communiqué par courriel à l'ensemble des parents. Très vite certains ont pris l'habitude d'apporter café et biscuits, l'organisation était très rigoureuse tout en gardant un esprit ouvert et bienveillant, chacun a pu y prendre part. La rédaction finale a donné un document qui a été distribué l'année suivante à tous les parents des élèves de 2de. Un questionnaire évaluatif a permis de corriger quelques points, mais globalement, les parents ont trouvé l'outil très pertinent. Au pire, certains n'en ont pas vu l'intérêt et l'ont laissé de côté. D'autres y sont revenus en cas de problèmes ou de questions au moment de l'orientation, ou quand l'enfant ne va pas bien. Les parents qui ont participé ont en tout cas été très satisfaits de l'apport de ce travail. Il leur a permis de mieux comprendre les enjeux de l'accompagnement et de mieux percevoir la complémentarité de nos interventions entre enseignants et parents. Lors des

conseils de classe, les parents intervenaient différemment, utilisant l'outil pour ouvrir des nouvelles pistes d'analyse en cas de difficulté, et lançant des hypothèses pour aider la famille.

ET EN COLLÈGE ?

Depuis cette expérience en lycée, j'ai demandé ma mutation pour un collège sensible, dont la population est très différente. Les familles sont moins présentes, certaines ne parlent pas français, les représentants de parents ne sont justement pas représentatifs de l'ensemble de la population, ce sont pour beaucoup des enseignants. Du côté des élèves, les différences sont encore plus fortes. Même les jeux de coopération mis en place dans le cadre de la formation citoyenne tournent vite en autre chose que de la coopération. En fait, rien ne se passe tant qu'un leadeur ne prend pas les choses en main et demande aux autres de faire telle ou telle action. Il n'y a pas coopération, il y a soumission à l'injonction d'un pair. Le leadeur n'est pas toujours le même, il peut s'agir d'un élève reconnu pour sa compétence dans le domaine, ou d'un élève ayant un pouvoir sur les autres, ou encore d'un élève ayant une bonne popularité. Parfois, les leadeurs changent au cours de l'activité, comme si des relais s'organisaient entre quelques élèves qui semblent avoir l'habitude de fonctionner ainsi à l'extérieur de l'établissement.

Dans les activités scolaires, la coopération n'est pas non plus facile à mettre en place. Organiser des tables en ilots ne suffit pas à permettre des échanges coopératifs. Selon la tâche demandée et le type d'activité, les élèves recourent à un travail individuel, parfois même en compétition les uns contre les autres, ou bien à une répartition des rôles par un leadeur. Coopérer ne devient indispensable que si le groupe est hétérogène, et que la tâche demande des compétences variées qui permettent à chacun d'apporter quelque chose au groupe. Ce n'est pas si simple à mettre en place, d'une part parce que l'élève le plus compétent peut l'être dans plusieurs domaines, d'autre part parce que l'élève qui veut protéger « *sa face* » risque de refuser l'aide d'un de ses pairs.

Dans un quartier aussi difficile où se croisent vingt-et-une nationalités et autant de cultures familiales, les élèves sont en permanence en recherche de sécurité et de reconnaissance. Ils ont acquis depuis longtemps des réflexes de défense : ne pas se montrer vulnérable, avoir la sympathie des puissants, être admis dans un groupe. La coopération n'est pas une valeur qu'ils défendent, comment leur en vouloir ?

Du côté des enseignants, j'observe au final un peu les mêmes comportements. Il s'agit souvent de survivre et de ne pas perdre l'estime de soi, ce qui n'incite pas à reconnaitre ses difficultés à gérer le groupe, à faire avancer les apprentissages, à faire respecter les règles de vie. Se mettre en danger pour coopérer, c'est-à-dire pour partager des valeurs communes, pour faire avancer les projets, pour porter les difficultés collectivement, demande d'avoir l'assurance que cet effort sera reconnu par l'institution, par ses pairs, par les élèves, par la société, par les familles. On sait que dans ces établissements, il n'est pas évident d'avoir des retours positifs d'actions qui ne portent leurs fruits que sur du long terme, pour des élèves qui ont alors quitté le collège ou des collègues qui ont, depuis, demandé leur mutation.

Se mettre en danger pour coopérer demande d'avoir l'assurance que cet effort sera reconnu par l'institution, par ses pairs, par les élèves, par la société, par les familles.

TENDRE VERS DES VALEURS

Comment alors mettre en place une vraie coopération ? Pourquoi aussi viser à tout prix cette coopération ? Je suis convaincue que c'est la seule façon d'évoluer et le seul espoir de voir l'humanité grandir. C'est pour moi une valeur essentielle. Comment former les élèves au développement durable sans conscience de l'autre ? Comment former à la santé sans conscience du *care* ? Comment inventer de nouveaux concepts sans collaboration ? Comment vivre sans la confiance en l'autre ? Comment apprendre si on a peur de l'autre ?

Dans mes classes où les élèves ne se déplacent pas sans leur sac en bandoulière et leur trousse fermée à l'intérieur, je me dis que le chemin sera long, mais je ne désespère pas (ou du moins pas toujours !), parce que changer les comportements est long et demande que ces élèves fassent l'expérience du bonheur de la coopération. Il faudra peut-être pour cela un projet plus ambitieux, une réalisation vraiment irréalisable seul, quelque chose de plus motivant que la simple expérience de trouver la solution d'un problème de mathématiques. Encore que les cris de victoire que certains poussent à la fin d'un travail me donnent l'espoir qu'ils découvrent le bonheur d'apprendre. Il faudrait sans doute aménager l'idée des commissions à ces élèves plus jeunes et moins autonomes. Aider les lycéens dans la réalisation de leurs projets n'était déjà pas simple, canaliser ces collégiens me fait un peu peur.

Nous sommes nombreux à dire que les élèves ne s'investissent pas assez. Pourrons-nous les amener à le faire avec l'organisation scolaire actuelle, en particulier avec la notion de programmes ? Je ne le crois pas. Je pense qu'il est urgent d'apprendre à nos élèves à vouloir devenir. C'est la seule véritable motivation. Le savoir est disponible, la connaissance ne peut être construite que par eux. Or, on apprend ce dont on a besoin pour être, agir, devenir. C'est toute la richesse de la coopération, quand elle est en marche : elle autorise des projets ambitieux, emmène les élèves bien au-delà de ce qui est au programme dans certains domaines, même si elle laisse aussi d'autres connaissances de côté, et ce n'est pas toujours l'enseignant qui décide. C'est le groupe qui co-opère.

Permettre un travail coopératif demande que les élèves soient dans le projet d'innover, de découvrir, d'apprendre. Pour cela, le collégien a besoin d'estime de soi et de se sentir en confiance. À nous de donner d'autres exemples que le pouvoir et la domination. Cela demande aux enseignants de s'interroger sur leur propre empathie, leur autorité et d'avoir une culture commune pour donner du sens à leur propre coopération. Il s'agirait de montrer comment nous-mêmes gérons nos peurs, en acceptant de nous mettre en danger dans la posture de « maitre ignorant » et d'aider un élève dans une autre discipline que celle que nous maitrisons. ■

SYLVIE GRAU
Professeure de mathématiques

Le cœur de l'école

Eveline Charmeux. Apprendre à coopérer n'est pas un bonus, une astuce comme une autre, c'est une dimension essentielle de ce que les élèves viennent découvrir et maitriser à l'école.

#Aide, Travail de groupes

« *Ne l'aidez pas : il faut qu'il trouve tout seul !* »

« *Mieux vaut un devoir à moitié fait, seul, que terminé avec l'aide d'un autre !* »

« *Avez-vous fait ce devoir seul ?* »

Seul ! À l'école, au tableau ou à sa place, pour travailler, pour apprendre, pour être évalué, chacun des élèves est tout seul, et s'il a un voisin de table, c'est pour l'ignorer, ne surtout pas lui parler et ne pas le regarder : « *On ne parle pas, on ne copie pas.* »

Le maitre, seul lui aussi, est là, tel le bon roi de jadis, de légitimité divine, pour distribuer à chacun individuellement ses louanges comme ses sanctions, les unes et les autres, toujours méritées naturellement. Il n'est pas jusqu'au fameux soutien qui ne soit individualisé, sorte de quarantaine destinée sans doute à protéger les élèves sains des dangereux virus dont seraient porteurs ceux que l'on nomme « *en difficultés* ».

Oui, l'école française est bien le lieu d'une individualisation massive des élèves. Et pourtant…

LA COOPÉRATION, POURQUOI ?

Est-il nécessaire de rappeler que, dans la vie sociale, rien ne se fait individuellement ? Même les sports les plus individuels se préparent et se mènent en équipes. Le maitre, qui exige que les élèves fassent seuls leurs devoirs, n'a pas préparé seul sa classe : il s'est (espérons-le !) servi de documentation, voire de conseils de collègues. A-t-il triché ?

La fameuse compétitivité, argument numéro un pour justifier cette individualisation obsessionnelle, est en réalité toujours une compétition d'équipes et de groupes. Et donc, parce qu'aucun apprentissage de cette forme de travail n'a été prévu durant la scolarité et que tout le vécu de l'éducation a enseigné le contraire, le travail en équipe, dès qu'il devient indispensable dans la vie professionnelle, apparait comme insupportable et décevant. Le refus scolaire de cette réalité aboutit à une contradiction qui tourne en boucle, un cercle trop caressé, comme disait Ionesco, ce qui l'a rendu vicieux. Car rien n'est moins naturel que le travail d'équipe : il est même si peu naturel que les enseignants les plus ouverts ne peuvent se résoudre à se priver d'un travail individuel préalable pour en neutraliser les dangers.

Même les sports les plus individuels se préparent et se mènent en équipes.

« Neutraliser » est en effet le verbe qui convient : les collègues qui affirment préférer que les élèves commencent par réfléchir individuellement, pour aborder dans un second temps seulement le travail en groupes, ne se rendent pas compte que cette façon de faire supprime tous les effets positifs de cette organisation du travail. Vouloir que les enfants réfléchissent tout seuls d'abord, c'est, d'emblée, installer une sélection entre ceux qui ont eu une idée et ceux qui n'en ont pas eu. Et la confrontation qui suit ne peut qu'accentuer l'écart, en y ajoutant la honte de n'avoir rien à apporter au groupe. Pour avoir des idées sur la solution d'un problème, il faut avoir l'habitude de manier des problèmes ; pour avoir de l'imagination, il faut avoir beaucoup vu, beaucoup entendu, beaucoup lu : il faut avoir été bien nourri chez soi. Ce n'est pas le cas de tous. L'imagination n'est pas un don, c'est un résultat. Et, du reste, cette façon de procéder est vécue aussi désagréablement par ceux qui ont eu des idées à proposer, car la mise en commun dans le groupe ne peut que les mettre en difficulté : l'idée qu'on a trouvée, on y tient et il est très difficile d'admettre celles des autres. Les conflits de pouvoir s'installent, incompatibles avec la coopération : on est aux antipodes de celle-ci.

Au contraire, si les enfants sont tout de suite réunis pour réfléchir et chercher des stratégies ou des explications, celles-ci enrichissent le groupe au moment même où elles fusent, et rebondissent d'un enfant à l'autre sans être jamais la propriété de l'un ou de l'autre. Une idée ne devient intéressante que partagée, enrichie, confortée, complétée par les ajouts des autres. Et il n'est pas rare que celui qui n'avait aucune proposition à l'origine soit justement celui dont les ajouts aux idées émises par un pair se sont révélés les plus utiles ou les plus riches. On peut dire alors qu'ils ont travaillé réellement ensemble, qu'ils ont coopéré.

Et c'est là aussi que l'on voit la différence entre une véritable coopération et les relations d'aide comme le tutorat, généralement mises en place dans certaines classes par des enseignants soucieux de socialiser le savoir. Trop souvent le tutorat ou autres relations d'aide vues en classe sont des choix, certes généreux, mais relevant de conceptions discutables : le bon élève est supérieur au moins bon ; les difficultés de ce dernier viennent de lui et c'est lui qu'il faut aider, alors qu'elles viennent de la relation pédagogique qu'on lui fait vivre ; et, plus grave, elles relèvent de cette idéologie de la charité qui offre aux pauvres en veillant bien à ce qu'ils le restent, sans surtout remettre en cause l'ordre social.

LA COOPÉRATION, COMMENT ?

Il y a une énorme différence entre le fait d'installer la coopération en classe et celui de faire du travail de groupes de temps en temps. Cela implique que tout le travail se fasse en groupes, sur la base d'un partage réel et constant des savoirs largement géré par les enfants eux-mêmes.

Certes, un tel fonctionnement ne va pas se faire tout seul, par magie : un long apprentissage est indispensable qui doit donc apparaitre dès le plus jeune âge, à l'école maternelle. Comme disait un mien ami, l'objectif, à cet âge, c'est de leur

apprendre à « *passer du duel au duo* ». Spontanément, le travail à plusieurs, même à deux, est d'abord un duel. Le problème, c'est que beaucoup s'imaginent qu'il va suffire d'attendre pour que ça s'arrange. Pas du tout ! Cela ne peut s'arranger que si l'on apprend à gérer ce duel, tout de suite, de façon à la fois ferme et douce, pour que l'apprentissage du partage se fasse. Il est difficile de partager : deux petits d'école maternelle qui n'ont qu'une seule feuille pour faire un dessin vont la couper en deux pour faire chacun le sien. Il faudra beaucoup de patience et d'entêtement bienveillant à l'enseignant pour parvenir à ce que chacun coopère à la réalisation d'un dessin commun. Gérer le duel, c'est utiliser la seule clé possible de progrès : un travail de conscientisation de ce qui se passe, dans un climat de bienveillance, et avec les moyens des enfants de cet âge. Vivre du difficile et réfléchir sur ce vécu sont la base de l'éducation civique.

C'est pourquoi, plus tard, au cours préparatoire et au-delà, les situations de résolutions de problèmes en petits groupes, dont on sait qu'elles sont nécessaires, ne seront pas suffisantes, il faut qu'elles soient analysées pour venir à bout des obstacles que sont les phénomènes de leadeurs, de rejets et de conflits qui surgissent. Deux conditions doivent alors être remplies.

D'une part, une observation extérieure du fonctionnement du groupe. Pour être efficace, cette observation doit être menée par des pairs. Cette tâche doit donc être confiée à deux élèves, qui sans participer directement au travail du groupe, ont à observer ce qui se passe, et comment ça se passe.

Ces notations font ensuite l'objet d'un rapport (dépourvu de tout jugement) avec un débat régulation, où l'enseignant doit veiller à l'objectivité la plus totale et surtout la plus bienveillante. C'est en effet la bienveillance et l'absence de jugements moraux qui permettront aux membres des groupes de progresser dans le vivre ensemble. Notons au passage que l'objection selon laquelle tout cela consomme beaucoup trop de temps, qu'on n'a pas à cause du programme à finir, est irrecevable : un tel travail n'est autre que de l'éducation civique, qui est évidemment au programme.

D'autre part, une conception rigoureuse du travail de groupe, jusqu'à des astuces d'organisation qui peuvent paraitre secondaires, alors qu'elles sont essentielles.

Par exemple, le fait que tout soit installé pour ce type de travail (tables réunies, consignes de travail, documents nécessaires déposés sur les tables, etc.) avant que les enfants n'arrivent évite le capharnaüm de l'installation.

Il est essentiel que la durée du travail soit annoncée et absolument respectée. Tant pis si tous les groupes n'ont pas terminé au moment du rapport : il n'est du reste pas sans intérêt pour le groupe que le rapporteur soit obligé d'expliquer pourquoi ils n'ont pas pu terminer le travail demandé, à condition surtout qu'aucune leçon de morale ne vienne gâcher cet intérêt, formateur s'il en est !

Installer la coopération en classe implique que tout le travail se fasse en groupes, sur la base d'un partage des savoirs largement géré par les enfants eux-mêmes.

Cela veut dire aussi qu'avant de commencer à travailler, les rapporteurs doivent être désignés pour présenter ensemble le rapport oral, qui ouvre le temps de mise en commun.

L'enseignant, qui reste à la disposition des groupes durant le travail, doit, dix minutes avant la fin prévue, annoncer que le moment est venu d'arrêter le travail des groupes pour se consacrer à préparer, avec les rapporteurs, le rapport oral.

Pour la mise en commun aussi, une grande rigueur d'organisation est indispensable : pas question de laisser faire ce que je vois parfois, un gamin qui lit péniblement un papier et que personne n'écoute, dans un brouhaha que l'enseignant s'efforce vainement de contrôler. La mise en commun doit être un réel moment d'écoute et de réflexions partagées ; les rapporteurs de chaque groupe ensemble au tableau, les autres rassemblés assis par terre autour d'eux. À la fin, les groupes reprennent leur place de travail pour rédiger ensemble le rapport écrit, enrichi des apports de l'enseignant, rapport qui sera archivé dans les outils personnels de chaque élève.

On le voit, l'apprentissage de la coopération et son vécu n'ont pas à s'ajouter au programme, ils en sont partie intégrante et ils accompagnent nécessairement tous les apprentissages, de toutes les disciplines. Mais cette œuvre commune, coopérante, qui contribue, par le sentiment de sécurité qu'elle installe, à rendre plus solides les contenus appris, vise aussi un autre objectif : l'apprentissage de la responsabilité solidaire (qui manque tant aux adultes que nous sommes !), l'implication de chacun dans la réussite de toute la classe.

Si l'on veut que les adultes deviennent vraiment conscients de leur responsabilité dans l'avenir de notre planète et de ses habitants, il faut qu'enfants, dans la petite planète qu'était leur classe, ils aient appris à s'intéresser à ce qui arrive à leurs camarades, notamment à ceux qui, pour des raisons diverses, ont pris du retard ou se heurtent à des difficultés particulières, non dans un élan de charité, mais dans un esprit de réelle responsabilité solidaire.

À l'instar des petits de ce CP toulousain, le jour où, avec l'instituteur, nous en avons vu arriver un petit groupe qui avait une demande à formuler : « *Il y a une chose qui nous embête : Jérémie, il n'arrive pas à lire. Qu'est-ce qu'on peut faire ?* » Et la maitresse de répondre : « *Dites-moi ce que vous pensez pouvoir faire pour aider Jérémie, et moi, je vous aiderai à l'aider !* » Grâce à une miniréorganisation de l'emploi du temps, ces petits bonshommes ont offert à Jérémie un soutien intelligent, amical, et d'autant plus efficace qu'il ne venait pas d'en haut. Pour être compatible avec la notion de coopération, une relation d'aide doit impérativement venir des enfants eux-mêmes.

À la fin de l'année, Jérémie avait rejoint le peloton ! Ce n'est pas une utopie. C'est une histoire vraie, elle s'est passée en 1979. ■

EVELINE CHARMEUX

2. S'organiser

Au fil de la journée

Isabelle Razoux. **Répartition des rôles, répartition des temps, répartition des tâches : la coopération, ça s'organise. Présentation d'une journée ordinaire dans une classe coopérative, pensée d'abord dans le souci d'instaurer du respect entre tous.**

#École primaire, Classe multiâges, Pédagogie Freinet

8h50

Quand je ne suis pas de service de surveillance de l'accueil, la classe est ouverte à tous : ceux qui ont besoin d'aide mais aussi ceux qui ont envie d'avancer un travail, de lire, de faire leur métier ou tout simplement de s'installer tranquillement.

Les élèves des deux niveaux (huit CE1 et douze CM2) sont mélangés dans les équipes, pour favoriser l'entraide et la coopération.

9h05

Tous les enfants sont à leur place. L'élève président du jour sonne la petite cloche et annonce : « *C'est l'heure de l'appel. Je rappelle le code silence : nous sommes en code blanc, je me tais sauf pour répondre à une question et je reste à ma place.* »

L'élève responsable de l'appel fait son métier dans un silence quasi religieux et annonce : « *Ce matin, il y a X absents. Ces absents sont Untel, etc.* », ou bien il note l'absence d'absents et demande s'il y a des questions ou des remarques sur l'appel. Souvent, un élève donne des nouvelles d'un camarade. En cas d'absence (s), je vérifie la bonne tenue du registre, rempli par le responsable du métier appel.

9h10

Le président du jour sonne la cloche et annonce : « *C'est l'heure du Quoi de neuf* ? ». Il se lève pour rejoindre le tableau interactif préparé par le responsable de l'informatique. Il ajoute : « *Y a-t-il des inscriptions pour le Quoi de neuf ?* » et note, au fur et à mesure, les initiales des élèves. Puis il compte le nombre de participants et donne le temps de parole (une minute trente en dessous de dix participants, une minute au-dessus). Il est très important de veiller à ce que ce temps de parole n'excède pas quinze minutes, surtout dans des classes multiâges : on ne peut pas leur demander de s'écouter dans le calme et avec bienveillance et de s'intéresser à ce que racontent d'autres enfants, parfois beaucoup plus jeunes, plus d'un quart d'heure.

« C'est l'heure de l'appel. Je rappelle le code silence : nous sommes en code blanc, je me tais sauf pour répondre à une question et je reste à ma place. »

Le président rappelle les règles, « *on s'écoute ; on ne se moque pas ; on lève la main pour prendre la parole ; la parole sera donnée aux plus petits parleurs et les gêneurs trois fois seront exclus du Quoi de neuf ?* » et distribue la parole. Je veille à ce que les élèves s'adressent correctement entre eux. Pour cela, on utilise des maitres mots, « *la parole est à Untel* » ou encore, quand le camarade s'arrête de parler, on doit s'assurer qu'il n'est pas en train de chercher ses mots et qu'il a bien fini sa phrase : « *As-tu terminé ?* » Si c'est bien le cas, le président demande alors : « *Y a-t-il des questions ou des remarques sur ce que vient de dire Untel ?* » Celui qui vient de parler donne la parole aux enfants de son choix (en respectant la règle du plus petit parleur). Le métier informatique gère le chrono. Je veille à ce qu'il dise discrètement, en chuchotant, quand le temps imparti arrive à sa fin : « *Attention, finis ta phrase !* ». Dans ce cas, le président annonce : « *Deux questions maximum !* » S'il n'y a pas d'élève intéressé, je m'efforce de poser une question (en pensant à lever la main), ça fait tellement de bien à celui à qui on s'intéresse, et si le sujet n'intéresse plus personne parce que cela a déjà été dit et redit, il m'arrive de dire alors : « *Cela fait plusieurs fois que tu nous racontes la même chose. Essaie de trouver quelque chose de vraiment nouveau qui intéresserait tes camarades.* »

9h25

Le président du jour annonce : « *C'est l'heure des questions diverses !* ». Tous les matins, nous prenons un petit temps (d'environ quinze minutes) pour répondre aux questions liées à la classe et élaborer notre programme. Il ajoute « *Y a-t-il*

des inscriptions pour les questions diverses ? » et note au fur et à mesure, sur le TBI (tableau blanc interactif), les initiales des élèves et, à côté, un mot clé. Une fois toutes les inscriptions prises, il donne la parole au premier inscrit qui va poser sa question. Soit il connait la réponse et donne alors directement l'information à son camarade ou lui explique avec bienveillance comment ou où la trouver, soit il donne la parole au responsable du métier susceptible de répondre ou encore à un élève qui lève la main pour répondre. Sinon, il me donne la parole.

Le responsable informatique demande s'il y a des élèves qui ont un texte à taper ou des recherches à faire sur l'ordinateur. À l'heure du plan de travail, ceux qui sont inscrits iront prioritairement faire ce qu'ils ont à faire sur l'ordinateur qui leur est réservé. Le responsable de l'affichage demande s'il y a des élèves qui souhaitent présenter quelque chose, afin d'organiser le temps des présentations. Certains élèves demandent de l'aide pour une conférence ou bien pour un entrainement.

9h40

La majorité des élèves a déjà sorti le cahier du jour. J'en profite pour féliciter ceux qui ont déjà noté la date et le titre du premier rituel de la journée, prouvant par là même qu'ils ont bien écouté la lecture du programme. Plutôt que de râler sur celui qui n'a toujours pas sorti son cahier de son cartable, on félicite ceux qui font correctement ce qu'on attend d'eux ! Il m'arrive d'ailleurs souvent de noter cet effort dans la colonne des sourires de mon tableau des amendes ! Ce bonus annulera une amende d'un Costi (notre monnaie de classe) ou rapportera un Costi en plus de ceux gagnés en travaillant.

Notre président sonne alors l'heure de la dictée flash. Tous les deux jours, les enfants ont en devoirs une dizaine de mots de l'échelle Dubois-Buyse à apprendre, grâce auxquels nous travaillons non seulement l'orthographe lexicale, mais aussi l'orthographe grammaticale par l'intermédiaire de phrases du jour ou de petites dictées d'environ vingt-cinq mots. À l'issue de chaque dictée, ils doivent chercher et souligner les verbes, les sujets, les compléments circonstanciels, en faisant bien sûr attention aux accords. Pendant la dictée, ils peuvent lever la main pour signaler un doute et demander une aide de la part de leur camarade. On ne doit pas donner directement la réponse. Soit on rappelle la règle d'orthographe, soit on annonce un mot connu s'écrivant de façon identique.

10h00

Heure du calcul. Là aussi, un petit temps de rituel. Deux fois par semaine, nous faisons du calcul rapide ou du calcul posé, ou encore de la géométrie ou des petits problèmes.

« Nous passons en code orange : je chuchote seulement avec quelqu'un de mon équipe et je me déplace si c'est nécessaire. »

Les enfants ont quinze minutes pour faire le travail et, là aussi, un temps est consacré à la mise en commun des différentes stratégies mises en place.

10h20

Le président du jour change le code du silence : « *Nous passons en code orange : je chuchote seulement avec quelqu'un de mon équipe et je me déplace si c'est nécessaire* » (code de l'entraide). Puis il sonne l'heure du travail individualisé de numération et opérations (fichiers T. I. Numé/op PEMF). Sans aucune consigne écrite, ces fichiers font travailler les différentes notions de mathématiques par toutes les entrées possibles.

Les élèves peuvent s'entraider. C'est même encouragé ! En début d'année, nous voyons ensemble ce que cette entraide recouvre. Ils ont à leur disposition, affichés près de mon bureau, plusieurs tableaux dits « des experts » dans lesquels ils peuvent voir qui a réussi la série dans laquelle ils se trouvent. Ils vont alors déposer leur passeport sur la table d'un camarade expert, qui viendra dès que possible. S'il ne parvient pas à aider son camarade, il doit le dire et le renvoyer à la maitresse ou à un autre camarade expert. Pour aider, je reste assise car ainsi, on est de la même taille, ce qui facilite le rapport. Je commence par leur demander ce qu'ils voient, ce qu'ils ont compris. Puis, je leur donne de nouveaux exemples que l'on fait ensemble et je les renvoie à leur place.

Après l'aide, c'est le tour des corrections. Les élèves s'inscrivent au tableau de correction. Je les corrige directement si possible (parfois entre deux aides).

10h50

Le président sonne l'heure de la récréation. Certains élèves ayant un travail à finir peuvent rester en classe avec un permis temporaire (six au maximum). Les élèves qui restent en classe pendant la récré s'engagent à respecter les règles (se déplacer en marchant, parler à voix basse et ne pas manger). S'ils ne les respectent pas, ils perdent ce droit pendant deux semaines.

11h05

Heure du plan de travail (temps de travail personnel). En fonction des urgences vues aux questions diverses, des priorités sont inscrites au programme, par exemple : priorité correspondance (pour respecter les dates d'envoi du courrier) ; priorité petit malin (saisie informatique des textes et mise en page du journal) ; priorité Pidapi[1] français et maths.

En fonction de leur degré d'autonomie, les élèves peuvent choisir leur travail : dans le cadre du plan de travail libre, l'élève sait ce qu'il a à faire et se met seul au travail. Il peut choisir de remplir son plan de travail dans l'ordre qu'il souhaite. Pour le plan de travail accompagné, un tuteur est choisi pour aider un autre élève à s'organiser (Où en est-il ? Où est rangé tel travail ? Etc.). Concernant le plan de travail dirigé, c'est la maitresse qui guide, donne le travail à faire.

Comme pour le travail individualisé, le code silence est orange. Il est très important de veiller à ce que le niveau sonore ne monte pas (même après la récréation). En effet, ce temps de travail personnel demande beaucoup de concentration pour certains, et on ne peut tolérer un niveau sonore élevé. Le protocole pour les demandes d'aide ou de correction est le même que pendant le travail individualisé.

11h45

Lecture offerte. Avant de sortir pour la pause méridienne, après un temps de travail individuel, nous nous retrouvons pour un temps collectif de littérature.

12h00

Sortie. La classe se scinde en trois : les élèves qui mangent à la cantine, ceux qui rentrent chez eux par leurs propres moyens et ceux qui reprennent le car.

13h50

Tout comme le matin, si je suis disponible, les élèves rentrent librement en classe pour continuer un projet.

14h05

Nouveau temps de plan de travail. La majorité des élèves savent ce qu'ils ont à faire : saisie d'un texte sur l'ordinateur, recherches pour une conférence, écriture d'un texte ou fiche Pidapi (histoire, géographie ou sciences). Certains demandent de l'aide à leur tuteur, qui voit avec eux ce qu'il leur reste à faire pour remplir leur plan de travail. J'appelle les quelques élèves que je n'ai pas pu voir le matin, pour voir avec eux où ils en sont et ce qu'ils doivent faire.

15h00

Temps des ateliers. Les élèves retrouvent les camarades de leur âge pour travailler en histoire ou en sciences, ou encore en anglais.

15h50

Récréation.

16h10

Temps des présentations de texte, de livre, de la revue *BTj*. Le but de ces présentations étant de donner envie de lire aux autres, il est important que les élèves se soient bien entrainés à lire à haute voix. Pendant les présentations de conférence, les élèves prennent des notes ou dessinent sur leur bloc sténo.

16h40

Heure des métiers. Le tableau est nettoyé, le bibliothécaire prête ou rentre des livres, le banquier paye les salaires, le trésorier compte l'argent en caisse, le responsable des papiers à signer remplit le tableau, le bulletin météo du jour se prépare, le compteur de jours a changé les nombres, etc. Les autres élèves commencent leurs devoirs.

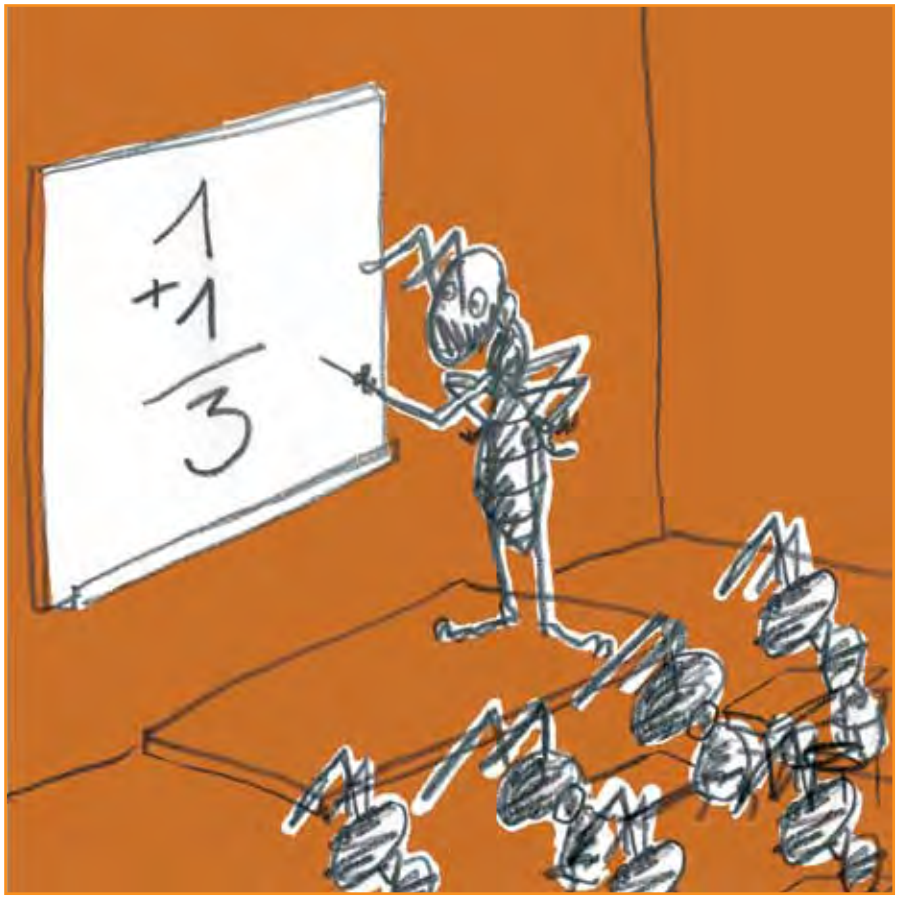
16h50

Heure de la météo, du compteur de jours et du bilan de la présidence.

17h00

Le président sonne l'heure de « *regarder sous les tables et les chaises pour voir s'il n'y a rien qui traine* » puis, pour éviter les bousculades avec les cartables, signale la sortie table par table. Si le petit balai qui matérialise la propreté de la classe est toute la semaine dans le « très satisfaisant », ils gagneront tous, là encore, 1 Costi de coopération. ■

ISABELLE RAZOUX
Maitresse d'école dans une école élémentaire en regroupement pédagogique intercommunal à Aujargues (Gard)



1 Parcours individualisés et différenciés des apprentissages en pédagogie institutionnelle. Voir l'article de Mireille Laporte-Davin, « Se regarder apprendre », dans le nº 491 des *Cahiers pédagogiques*, octobre 2011.

À deux pour apprendre à écrire

Natalie Lavoie, Jessy Marin. **Comment doit-on regrouper des élèves pour favoriser les interactions ? En fonction du genre, du niveau de compétence ? Est-ce que les élèves qui entrent dans l'écrit sont en mesure d'avoir des échanges fructueux en situation d'écriture ? Comment peut-on soutenir les interactions afin de les rendre efficaces ?**

#École primaire, Apprentissage de l'écriture

Ariane a écrit le mot « *ansuite* ». Juliette intervient : — *C'est un « e » qu'il faut écrire.*

Ariane : — *Dit le mot « ensuite » à voix haute.*

Juliette : — *Non !*

Juliette efface la lettre fautive (a) et Ariane écrit la lettre requise (e).

Plusieurs recherches ont démontré les effets positifs des interactions entre pairs dans l'apprentissage et, entre autres, en écriture. Ces études montrent que les pairs sont capables de s'entraider efficacement, parce que la relation qu'ils partagent est plus informelle que celle résultant de l'interaction entre enseignant et élève. D'autres études mettent l'accent sur le contexte pédagogique entourant la collaboration. Elles font ressortir la nécessité de structurer les activités de collaboration afin que celles-ci se réalisent véritablement, sans se contenter de placer des enfants ensemble et les laisser se débrouiller. Faire travailler des scripteurs débutants en collaboration n'est pas une action pédagogique simple !

LES BONS REGROUPEMENTS

À partir d'une tâche d'écriture individuelle, nous avons déterminé le niveau de compétence d'élèves de 6 à 7 ans[1]. Cette épreuve comportait deux volets. Le premier consistait en une tâche d'écriture de six mots proposés un à un. Le deuxième consistait en l'écriture d'une phrase que dictait l'expérimentateur. L'analyse des résultats a permis de former trente paires : neuf paires d'enfants forts, neuf paires d'enfants faibles et douze paires d'enfants forts-faibles (trois de garçons forts-garçons faibles, trois de garçons forts-filles faibles, trois de filles fortes-garçons faibles et trois de filles fortes-filles faibles). Chaque paire a été rencontrée à deux reprises durant l'année. À chacune des rencontres, les paires étaient retirées de la classe pour effectuer une tâche d'écriture partagée d'une durée moyenne de vingt minutes qui était filmée.

Doit-on placer les élèves en paires en fonction de leur genre ?

Il est nécessaire de structurer les activités de collaboration, sans se contenter de placer des enfants ensemble et les laisser se débrouiller.

Former des paires de filles, de garçons ou des paires composées d'une fille et d'un garçon n'a pas d'incidence sur le nombre d'interactions. Nos résultats font ressortir que les différentes paires produisent à peu près le même nombre d'interactions. À l'égard du contenu des échanges, on observe que les élèves accordent autant d'importance à ce qu'ils veulent écrire (sujet du message) qu'à la façon dont ils doivent l'écrire (conventions reliées à l'écrit), et ce, quel que soit le sexe des élèves formant la paire.

Est-il préférable de regrouper les élèves en fonction de leur niveau de compétence ?

On observe que lorsque deux élèves forts travaillent en collaboration, ils n'échangent pas plus que deux élèves faibles. Toutefois, les paires composées d'un élève fort et d'un élève faible semblent davantage productrices d'échanges.

Par ailleurs, lorsqu'on s'intéresse au contenu des échanges, on remarque que les discussions des paires formées d'un élève fort et d'un élève faible portent surtout sur les conventions de l'écrit (l'orthographe d'un mot ou l'utilisation de la majuscule et du point). Les paires formées d'élèves faibles sont davantage préoccupées par ce qu'elles vont écrire (sujet du message), alors que les paires composées d'élèves forts accordent autant d'importance aux conventions qu'au message à produire.

Donc, si on souhaite que la paire génère un grand nombre d'interactions ou si on veut travailler sur le contenu des échanges, prendre en compte le niveau de compétence des élèves qui composent la paire est judicieux.

LES BONNES COLLABORATIONS

Avec la collaboration de huit enseignantes et l'implication de soixante-et-onze paires d'élèves de première (6-7 ans) et de deuxième année (7-8 ans), nous avons travaillé à étayer les interactions, afin qu'elles deviennent de plus en plus efficaces.

Avant le début des activités, les enseignantes impliquées dans l'expérimentation ont reçu une formation d'une journée au cours de laquelle elles ont appris à intervenir auprès des paires placées en contexte de production écrite, selon les propositions de l'enseignement stratégique : les enseignantes devaient d'abord effectuer du modelage, pour illustrer à voix haute comment on peut s'aider lorsqu'on écrit à deux ; ensuite, elles devaient permettre aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils avaient compris du modelage avec leur soutien ; enfin, elles avaient à placer les élèves dans des situations d'écriture en paire, afin qu'ils pratiquent de façon autonome.

En cours d'année, les enseignantes ont fait réaliser chaque semaine une tâche d'écriture en paire. Elles ont développé différents types d'intervention pour favoriser l'évolution ■■■

1 C'est-à-dire la première année de l'école obligatoire au Québec.

des échanges : observer les élèves travailler en paire et identifier des comportements à modeler ou à guider par la suite ; demander aux élèves d'identifier des comportements qui sont importants quand on travaille avec un partenaire dans une tâche d'écriture ; après avoir observé une paire exemplaire, inviter les deux élèves à montrer aux autres comment ils font ; proposer à la classe d'observer deux élèves travailler en paire pour découvrir ce qu'ils font pour s'entraider et pour identifier d'autres comportements qu'ils pourraient adopter.

Un suivi de la formation a été assuré à la mi-année. Lors de cette rencontre, il a été question des situations d'écriture vécues, des modalités d'étayage expérimentées et des comportements observés. Ces comportements sont de deux types. D'abord, il y a des comportements qui conditionnent un engagement réciproque des partenaires comme s'assoir l'un près de l'autre, regarder et écouter le partenaire, surveiller (regarder pour voir si le partenaire a besoin d'aide), décider d'écrire chacun son tour.

Ensuite, il y a des comportements qui démontrent l'engagement commun des élèves dans la tâche ou leur effort d'ajustement à l'autre : partager des idées à écrire, se rappeler une lettre de l'alphabet ou un mot vu en classe, épeler un mot au partenaire, donner une stratégie d'écriture, aider l'autre en le questionnant, en lui donnant des indices avant de proposer une réponse.

Les enseignantes des classes témoins ont fait réaliser leurs activités habituelles d'écriture sans bénéficier de la formation. Toutes les paires ont été soumises à une même tâche évaluative d'écriture, au début et à la fin de l'année. Les échanges entre les élèves ont été filmés et analysés. Les productions écrites ont aussi été recueillies et analysées.

©DR

Les échanges entre les élèves ont été filmés et analysés. Les productions écrites ont aussi été recueillies et analysées.

Est-ce que les échanges évoluent en cours d'année avec le soutien de l'enseignante ?

Chez les paires de première année, le soutien des enseignantes n'a pas produit d'effets importants sur le nombre d'interactions ni sur leur qualité. Pourquoi ? Il est possible que celles-ci aient eu besoin d'un soutien plus intensif. La fréquence d'une tâche d'écriture en paire par semaine n'a pas été suffisante. On peut aussi supposer que les interactions de ces élèves n'ont pas évolué, car l'aide dont ils ont besoin se situe à un niveau peu élevé. Ainsi, les interactions qui ne visent qu'à aider le partenaire à réussir à écrire un mot difficile apparaissent comme celles les plus ajustées aux habiletés des élèves.

Par contre, les échanges entre les élèves de deuxième année ont progressé significativement : en fin d'année, les interactions ont été plus nombreuses et plus élaborées. Ce résultat fait ressortir la pertinence et l'apport du soutien de l'enseignante. Des illustrations montrent cette contribution. Le premier exemple, présenté au tout début de l'article, met en évidence un échange avant que le travail en paire ait bénéficié du soutien de l'enseignante. Juliette et Ariane travaillent à écrire une phrase. Juliette observe qu'Ariane a une difficulté et intervient en lui disant quoi écrire. Elle n'essaie pas d'élaborer une aide qui permettrait à Ariane de surmonter sa difficulté. Elle est directive et efface même à sa place. Il s'agit ici d'une interaction de bas niveau.

Regardons maintenant un exemple d'interactions après que les élèves ont bénéficié du soutien de l'enseignante.

Juliette : — *Comment on écrit « sa maison » ?*

Ariane : — *On l'écrit « c a ».*

Juliette : — *Pense à un mot qui a un « a » après un « c ». Qu'est-ce que ça fait ?*

Zoom Des défis à relever

Faire travailler des scripteurs débutants en collaboration est exigeant, il faut tout à la fois :

- proposer des tâches d'écriture qui permettent la collaboration ;
- intégrer des pratiques de modelage des interactions (enseigner comment travailler en équipe) ;
- étayer fréquemment et de différentes façons les interactions, afin que les élèves soient en mesure de reproduire des interactions efficaces ;
- proposer une assistance adaptée aux besoins des élèves de la paire ;
- déterminer le moment où il convient d'apporter de l'aide ;
- prendre des décisions pédagogiques rapidement pendant l'intervention ;
- questionner les élèves autrement (sur le processus) ;
- réaliser régulièrement (au moins deux fois par semaine), dès le début de la première année, des activités d'écriture en paires pour que de véritables comportements d'entraide s'installent et que les élèves s'habilitent à expliquer pour aider un ami à écrire.

Ariane : — *Ca* (prononcé avec un « c » doux).

Juliette : — *Un mot qui commence par « c a », c'est « ca »* (prononcé avec un « c » dur).

Ariane : — *« Q u a », ça fait « ca »* (prononcé avec un « c » dur).

Juliette : — *Oui, mais Ariane, pour faire « sa », qu'est-ce qu'il faut écrire ?*

Ariane : — *« S a » ?*

Juliette : — *Ça c'est bon, tantôt, tu as écrit comme un mot qui commençait par « ca »* (prononcé avec un « c » dur).

Ici, Juliette tente de s'ajuster à Ariane. Elle ne lui donne pas directement la réponse. Elle considère plutôt son niveau de compréhension et tente d'adapter son aide pour la rendre plus efficace. Elle fait réfléchir Ariane, ce qui permet à cette dernière de remettre en question ses représentations. Les interactions observées sont de niveau avancé.

Est-ce que l'étayage des échanges influence la qualité des écrits réalisés ?

Lorsqu'on observe les productions écrites des paires de première année, on constate que l'étayage des enseignantes n'a pas eu d'effets sur les écrits. Toutefois, il a permis aux élèves de deuxième année de raffiner leurs échanges avec le partenaire, afin de mieux ajuster leur aide et de discuter davantage avec ce dernier. Cela a eu pour effet de favoriser le développement de certains aspects de la compétence à écrire (par exemple une meilleure utilisation de la majuscule et du point, une meilleure connaissance de l'orthographe des mots) qui sont considérés comme des aspects importants de la production écrite chez le jeune scripteur. ■

NATALIE LAVOIE, JESSY MARIN
Professeurs à l'université du Québec à Rimouski

DISPOSITIF

Le plan de travail

Dans ma classe de CM1, j'ai mis en place un plan de travail, c'est-à-dire un dispositif pour que chaque élève avance à son rythme sur un certain nombre de compétences. Ce plan de travail se présente sous la forme d'un tableau qui indique des travaux en français et en mathématiques durant quinze jours. Toutes les activités sont en relation avec des situations menées collectivement avec le groupe classe. Pour chaque compétence, un élève a le choix entre deux niveaux de difficultés et un troisième niveau pour aller encore plus loin : le niveau A, c'est le niveau minimum que tout élève de la classe doit atteindre ; au niveau B, les exercices sont plus complexes ; au niveau C, les exercices sont à faire si le travail des niveaux A ou B est terminé.

ORANGE, ROSE ET VIOLET

Pendant le temps du plan de travail, les élèves peuvent s'aider ou s'entraider en faisant appel à leur tuteur ou un autre camarade de classe. L'aide apportée peut être simplement une explication de consignes, une reformulation, un exemple, un rappel de la règle. Pour cela, j'ai organisé trois groupes d'autonomie : en orange, ce sont les élèves qui ont besoin de ma présence ; en rose, les élèves semi-autonomes qui peuvent bénéficier de l'aide des camarades autonomes ; en violet, les élèves autonomes qui travaillent et peuvent aider les camarades du groupe rose. Les élèves ont divers outils à disposition : les synthèses des situations menées collectivement, le « mémo » qui répertorie toutes les règles, le sous-main, les affichages, les outils de la classe pour manipuler. Durant l'année, les groupes d'autonomie évoluent, l'objectif étant pour tous d'être autonomes en fin d'année.

Pour tous les exercices d'entrainement, les élèves s'autocorrigent. Je contrôle et corrige les exercices appelés « tests » : un rond vert signifie que les compétences travaillées sont acquises ; un rond rouge signifie qu'elles sont à renforcer ou à reprendre en classe.

Le plan de travail permet de différencier les apprentissages grâce aux niveaux d'exercices proposés et à l'aide apportée soit par l'enseignante, soit par les camarades. Il permet également de travailler l'autonomie : les élèves doivent gérer leur temps (la durée est de quinze jours) et leur espace (en s'organisant pour prendre les différents supports et outils à disposition). Il permet enfin d'apprendre par la coopération, ce qui est autant bénéfique pour les élèves qui sont aidés, puisqu'ils peuvent comprendre et terminer les exercices, que pour ceux qui aident, car ils doivent faire un rappel de leurs connaissances et les reformuler de façon à se faire comprendre.

Cet outil de travail me semble très intéressant à mettre en œuvre, car il me permet d'avoir davantage de temps libéré pour aider les élèves en difficulté ou créer des groupes de besoin. Aussi, parce que je ne suis plus la seule à transmettre des connaissances : les élèves apprennent au contact des autres, grâce à la coopération. Tous disent apprécier cette organisation, notamment parce qu'ils travaillent seuls, choisissent les exercices et peuvent demander de l'aide aux camarades et pas seulement à l'enseignante. Et j'ai pu constater, à long terme, de gros progrès chez les élèves, en particulier les plus en difficulté. ■

MAËLYS TRAUCHESSEC
Professeure des écoles à Sète (Hérault)

Aider, ça s'apprend

Joëlle Armand. Développer l'entraide entre les élèves ne peut s'improviser. Le dispositif présenté ici propose une démarche pour organiser le déroulement de cette aide, pour apprendre aux élèves à aider comme à se faire aider.

#Entraide, Métacognition

Les élèves n'apprennent pas tous au même rythme : c'est une réalité bien connue des enseignants. Pendant que certains élèves terminent en quelques minutes la tâche qu'on leur a assignée, d'autres attendent désespérément que leur enseignant vienne à leur secours pour comprendre ce qu'ils doivent faire. Ne suffisant pas à la tâche, plusieurs enseignants ont alors une idée judicieuse : demander aux élèves qui ont terminé de venir en aide à ceux qui éprouvent des difficultés. Ces derniers reçoivent ainsi une aide individualisée, tout en permettant aux premiers de se rendre utiles et de consolider leurs apprentissages. Cela peut sembler la solution idéale. Pourtant, l'aide apportée par les élèves n'est pas si efficace qu'on pourrait le croire. Nous avons observé que beaucoup d'élèves se contentent de donner la réponse sans explication, se préoccupant peu de la compréhension de la personne qu'ils aident. De plus, il est souvent difficile pour l'enseignant de savoir si ses élèves ont véritablement compris la notion à voir.

Cette forme d'aide n'est pas pour autant à négliger. C'est dans le but de rendre cette aide plus efficace que la démarche IMA (Identification du problème, modelage et accompagnement) a été créée, dans le cadre d'un projet de recherche de niveau maitrise.

L'aide apportée par les élèves n'est pas si efficace qu'on pourrait le croire.

Cette démarche, inspirée de l'enseignement explicite[1], se base sur trois étapes : Identification du problème, modelage et accompagnement. Lors de la première étape, l'élève aidant identifie avec l'élève aidé le problème sur lequel ils vont travailler ensemble. Puis, l'élève aidant fait du modelage, c'est-à-dire qu'il résout la tâche en exprimant à voix haute toutes les questions ou pensées qu'il sollicite pour l'accomplir. Finalement, l'élève aidant poursuit son intervention en demandant à l'élève aidé d'accomplir la tâche à son tour. L'élève aidant accompagne alors son camarade. Il l'observe attentivement et le guide tout au long de la tâche. Il peut même lui demander de lui expliquer son cheminement, afin de comprendre une erreur, par exemple. L'élève aidé est ensuite prêt à accomplir la tâche de façon autonome.

Pour que les élèves comprennent bien la démarche et soient en mesure de l'appliquer dans la vie de tous les jours, l'enseignant doit prendre le temps d'en enseigner chacune des étapes. Il peut d'ailleurs avoir recours au modelage, en servant lui-même de modèle lorsqu'il aide un élève. Il peut aussi enseigner les principes d'un modelage efficace : réfléchir à ce qu'on fait habituellement pour résoudre la tâche, la diviser en petites étapes, dire à voix haute ce qu'on fait et se rappeler de tout faire lentement. De plus, il gagne à terminer les périodes où il y a eu de l'entraide par une objectivation, pour que les élèves fassent le point sur ce qu'ils ont appris auprès de leurs camarades. L'enseignant pourra ainsi s'assurer de l'efficacité des stratégies enseignées et vérifier si les notions ont été bien comprises par les élèves aidés.

Reste à l'enseignant à poser les balises pour encadrer cette aide mutuelle : y aura-t-il un lieu particulier dans la classe qui y sera dédié ? Une liste de comportements à adopter ? Un signal particulier à donner lorsqu'on désire être aidé ? C'est en discutant avec ses élèves et en les impliquant dans l'implantation de la démarche que l'enseignant trouvera les meilleures réponses. ■

JOËLLE ARMAND
Université de Sherbrooke, Québec

1 Pour plus de détails sur l'enseignement explicite, voir Gauthier, C. Bissonnette, S. Richard, M. « L'enseignement explicite », in V. Dupriez, G. Chapelle (dir.), *Enseigner*, 2007, Presses universitaires de France.

Zoom Quelques conditions d'apprentissage

- Première condition : le développement de la métacognition. L'enseignant doit amener l'élève qui a réussi une tâche à analyser les méthodes et les outils qu'il a mis en œuvre, pour aider dans un deuxième temps un élève qui n'y parvient pas seul. La métacognition a aussi un impact sur l'élève aidé : cela lui permet d'identifier ce qu'il ne comprend pas et ce qu'il doit améliorer. L'enseignant peut poser des questions sur les stratégies, faire expliquer le raisonnement d'un autre élève, ou encore leur demander de s'autoévaluer.
- Deuxième condition : un climat de confiance au sein du groupe. Les élèves doivent sentir qu'ils peuvent poser des questions sans se faire juger et compter sur le soutien des autres en cas de problème. L'enseignant peut proposer des activités pour favoriser la création de liens entre élèves, leur manifester de l'ouverture et du respect, mettre l'accent sur la coopération plutôt que sur la compétition.
- Troisième condition : être en mesure d'identifier les domaines dans lesquels chacun peut aider les autres. L'enseignant peut demander aux élèves de remplir un questionnaire permettant de cibler leurs forces et leur fournir régulièrement des rétroactions sur leur travail en classe.
- Quatrième condition : faire preuve d'empathie et d'écoute envers les élèves aidés. L'enseignant peut animer des jeux de rôle favorisant le développement de telles habiletés sociales.

BIBLIOGRAPHIE

Alain Baudrit, *Relations d'aide entre élèves à l'école*, éditions De Boeck Université, 2007.
Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, ESF éditeur, 2009.

Réfléchir ensemble

Michel Tozzi. La discussion à visée philosophique n'est pas un affrontement à qui imposera son point de vue, ou bien seulement un débat contradictoire où s'exerce la raison : encadrée par un dispositif élaboré, elle se fonde sur la coopération entre discutants.

#École primaire, Philosophie

Ce dispositif de la discussion à visée démocratique et philosophique articule étroitement deux éléments.

D'abord un cadre à visée démocratique, inspiré par la pédagogie coopérative, avec une répartition entre les élèves ou les adultes de plusieurs rôles (président de séance, reformulateur, synthétiseur, discutants, observateurs) ; des règles de prise de parole (tour de parole donné dans l'ordre à celui qui lève la main, priorité à celui qui n'a pas encore parlé ou peu, perche tendue au muet, droit de se taire) ; une éthique discussionnelle (on lève la main, on ne coupe pas un camarade, on ne se moque pas).

UN SYSTÈME SANS DOMINATION

Ensuite, des exigences intellectuelles portées par le maitre, qui accompagne la discussion par des interventions ciblées sur la mise en œuvre de processus de pensée : définitions de notions, élaborations de concepts en extension, à partir d'exemples et contrexemples, et en compréhension, par la construction d'attributs, notamment à partir de distinctions conceptuelles (processus de conceptualisation) ; questionnement de ses opinions et de celles d'autrui, de leur origine, présupposés, conséquences (processus de problématisation) ; formulation d'hypothèses de réponse, d'arguments rationnels justifiant des thèses et des objections (processus d'argumentation).

La coopération, comme entraide mutuelle entre participants du groupe classe (enseignant compris), est au cœur de ce dispositif.

La répartition des rôles dans la classe joue à la fois sur la spécialisation des statuts et la complémentarité des fonctions, qui assurent la pertinence et la cohérence de l'ensemble comme système : le président gère la forme de la discussion, l'enseignant-animateur le fond, le reformulateur s'occupe du fond (redire l'intervention d'un participant), le synthétiseur à chaud (ou les journalistes à froid) de la mémoire du groupe. Il y a là un système de coanimation exerçant un pouvoir effectif (celui de chef de la parole, de questionneur, de mémoire collective), mais sans domination, car aucun des coanimateurs, s'abstenant de dire son point de vue, ne pèse sur le fond des débats, laissant la place aux discutants. Système de coanimation solidaire, où les rôles se complètent : le président et l'animateur doivent agir en synergie, car le président doit être attentif à la priorité de parole de l'animateur, qui ne doit rater aucune opportunité philosophique émergente ; gérant la forme, le président aide l'animateur, car celui-ci, dégagé de cette énergie à donner la parole, peut se consacrer entièrement au fond ; le synthétiseur s'appuie pour ses notes sur les reformulations du synthétiseur ou de l'animateur, qui l'aident ainsi dans sa tâche ; le président donne la parole aux petits parleurs et tend la perche aux muets, les aidant ainsi à participer. L'enseignant, parce qu'il a délégué une partie de son pouvoir à des élèves, les aide à faire de nouveaux apprentissages : présider, reformuler, synthétiser, etc.

La répartition des rôles dans la classe joue à la fois sur la spécialisation des statuts et la complémentarité des fonctions.

Quant aux discutants, ils sont surs, grâce au président, d'intervenir à leur demande et à leur tour, d'être accompagnés dans leurs processus de pensée par l'animateur, d'être écoutés par le reformulateur et le synthétiseur, posture sans laquelle ceux-ci ne pourraient comprendre et redire ou noter. Et les observateurs en cycle 3 vont aider le groupe à analyser la répartition de la parole dans la classe, les fonctions exercées, les processus de pensée, et proposer des améliorations. Si l'animateur ou le reformulateur ne comprennent pas l'expression d'un élève, il est demandé aux autres de l'aider par une reformulation de ce qui a été compris. Cette solidarité de statuts complémentaires et l'esprit d'entraide à la réussite des fonctions accroissent la cohésion du groupe et instaurent un climat de confiance, car on a besoin de tous au sein de la classe instituée en communauté de travail.

COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE

Cette communauté de travail est une « *communauté de recherche* » (Matthew Lipman). Comme il s'agit de réfléchir ensemble sur les problèmes fondamentaux posés aux hommes (la vie, le vivre ensemble, l'amitié, l'amour, grandir, la vérité, la liberté), concernant tout le monde et chacun, cet intérêt anthropologique commun de questions, amenées souvent par les enfants eux-mêmes, produit un effet de solidarité sur la commune condition humaine. Prédomine alors le rapport de sens où je cherche avec les autres, parce que j'ai besoin des autres comme partenaires pour comprendre et avancer sur notre question commune, sur le rapport de force où je combats contre l'autre comme adversaire pour avoir raison. Dans cet intellectuel collectif, le ■■■

EN SAVOIR PLUS

Qu'est-ce que la DVDP ?

La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) est le dispositif, inspiré par Alain Delsol et Sylvain Connac, mis en œuvre de façon privilégiée par Michel Tozzi dans sa méthode pour pratiquer la philosophie avec les enfants et dans la cité. Celle-ci représente l'un des courants dans la diversité des nouvelles pratiques philosophiques en France.

Pour en savoir plus, on peut se reporter au dernier livre de Michel Tozzi, *Nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité*, éditions Chronique Sociale, 2012.

http://www.cahiers-pedagogiques.com/Nouvelles-pratiques-philosophiques, 7922

groupe et chacun deviennent pour tous les autres une ressource pour ma pensée.

La confrontation sociocognitive est vécue sur le mode coopératif et non conflictuel : l'objection est un cadeau intellectuel pour aller plus loin, et non plus une agression contre ma personne. Je vis l'expérience civilisatrice du désaccord dans la paix civile.

D'où l'effet de pacification du groupe, de réduction de la violence : d'une part par le cadre démocratique assurant, par des règles à la fois pratiquement fonctionnelles et éthiquement compréhensibles, un « *contenant psychique aux pulsions* », comme disent les psychanalystes, propice à la sécurité individuelle et à la confiance mutuelle ; et, d'autre part, par le caractère anthropologique des sujets abordés, unifiant le groupe par la communauté des problèmes humains, dans un climat d'« *éthique communicationnelle* » (Jürgen Habermas).

UN DISPOSITIF DE COFORMATION

Dans ce système, chaque tâche remplie développe des compétences spécifiques ; d'où l'intérêt de leur rotation, pour que chacun accroisse un panel différencié de compétences. Chaque fonction est nécessaire au système d'ensemble, donc aide à son bon fonctionnement. C'est une pratique organique et systémique de la coopération démocratique et de l'entraide réflexive réciproques. Elle instaure un système de coformation. Le président apprend à gérer démocratiquement la parole dans un groupe ; il apprend de son observateur comment il exerce son cahier des charges ; le reformulateur et le synthétiseur apprennent à écouter leurs camarades ; les discutants apprennent à faire avancer une discussion avec les autres, et pas seulement à exprimer leur point de vue (responsabilité collective) ; le maitre apprend beaucoup des questions des enfants, de leur façon d'aborder les problèmes en fonction de leur expérience propre, etc. Nous avons là un exemple remarquable de croisement d'une coopération démocratique avec une coopération réflexive. ■

MICHEL TOZZI
Professeur émérite en sciences de l'éducation, université Montpellier 3

DISPOSITIF

La classe, une minisociété

Quand j'ai appris les niveaux de classe et le nombre d'élèves que j'aurais (CE2/CM1/CM2, quinze élèves lozériens), j'ai de suite pensé que le travail en groupe serait facile à organiser. Or, j'ai été surprise de me rendre compte que l'ambiance de la classe était marquée par les tensions entre élèves et l'individualisme. J'ai décidé d'axer mon travail avec les enfants sur la coopération.

Un conseil de classe était organisé le vendredi en fin d'après-midi, pour discuter des métiers que les élèves avaient choisis. Ils se prononçaient sur les métiers des uns et des autres. J'étais partie du principe que le choix du métier revenait aux élèves, mais qu'à partir du moment où l'on décidait de s'engager à en faire un, il fallait le faire correctement.

Ce conseil servait aussi à attribuer une ceinture de comportement : la minimum était la blanche, la maximum la marron. Pour grandir en ceinture, il fallait que les élèves respectent un certain nombre d'obligations, de plus en plus exigeantes. Les ceintures leur donnaient accès à des libertés plus étendues, par exemple la possibilité de devenir président de débat ou responsable de groupe.

Pour gérer les conflits, j'ai mis en place le « message clair ». Les élèves avaient le choix d'utiliser cet outil, soit dans un espace réservé de la classe, soit dans la cour. Ils devaient d'abord décrire ce qu'il s'était passé, exprimer leurs émotions et s'assurer que celui à qui le message clair était adressé l'avait bien compris.

Tous ces outils m'ont aidée à apaiser les relations entre les enfants, à gérer une classe multiniveaux. Je trouve maintenant les élèves beaucoup plus solidaires.

AMANDINE RUAS
Florac (Lozère)

Je me posais la question de la gestion de l'hétérogénéité avant même de rentrer dans le métier. Aussi, lorsque je me suis retrouvée face à une classe, ayant toujours cette préoccupation en tête, forte des formations que j'avais pu suivre, j'ai tout d'abord décidé de mettre en place un premier outil dans ma classe : le plan de travail.

L'expérience fut très satisfaisante, les élèves travaillant à leur rythme, dans des domaines adaptés à leurs besoins, à la fois en autonomie et en coopération, dans la mesure où ils pouvaient se guider les uns les autres.

Ceci m'a donc amenée à mettre en place de nouveaux outils tels que les ceintures de travail grâce auxquelles les élèves se voient sans cesse progresser et peuvent s'aider les uns les autres par un principe de tutorat ; les métiers dans la classe, pour responsabiliser les enfants ; un système de « code couleur du volume sonore » à respecter au sein de la classe en fonction des activités proposées et géré par un « président du jour », responsable aussi des heures d'entrée et de sortie de classe (précisées au préalable par l'enseignant) ; le « message clair », grâce auquel les élèves peuvent régler leurs conflits de manière non violente ; le conseil de coopération, pour parler de la vie de la classe et de l'école ; ou encore le « Quoi de neuf ? », lieu d'échanges entre les élèves.

Grâce à cette organisation, une réelle cohésion de classe se manifeste, les élèves apprennent, en coopérant les uns avec les autres, à devenir autonomes, à développer de nouvelles compétences et à évoluer dans une sorte de minisociété, ce qui les prépare à leur vie future. ■

LAURIE TEISSIER
Chastel-Nouvel (Lozère)

Des élèves professeurs ?

Yacine Fletcher. Tout le monde ne peut pas tout étudier, et il est important de savoir expliquer ce que l'on sait à d'autres. D'où la démarche présentée ici en alternative au cours habituel : répartir le travail entre élèves, puis mettre en commun.

#Collège, Histoire-Géographie

« *Vous parlez trop !* », c'est ce que m'ont dit des professeurs allemands d'un collège avec qui nous avons eu un échange et qui assistaient à un de mes cours. Et pourtant, je leur avais proposé un cours où les élèves travaillaient en groupe, en partie en autonomie. Ce n'était pas assez, manifestement, pour eux !

Depuis mes débuts dans le métier, j'ai beaucoup expérimenté pour créer des cours en autonomie. Les échanges avec les collègues allemands m'ont beaucoup appris, car leur collège est à la pointe de la mise en place du SOL (*SelbstOrientiertes Lernen*, qu'on peut traduire par autoapprentissage). Je me suis aussi appuyé sur ce que font les professeurs des écoles en adaptant certaines pratiques du primaire au collège.

J'AI DÉCOUVERT DES PÉDAGOGUES

Ainsi, j'avais construit un cours sur l'Italie et le Royaume-Uni où les élèves devaient se répartir une première fois en groupes de trois, pour choisir chacun un thème : la population, les régions économiques, les relations avec l'Europe. Chaque élève travaillait ensuite avec ceux qui avaient choisi le même thème, avant de revenir finalement dans son groupe de départ pour faire le cours aux autres. Je n'ai pas reproduit de suite ce genre d'activité, car cela me demandait beaucoup de travail et était chronophage en classe. Mais je sentais les élèves intéressés par ce nouveau travail et ils comprenaient l'intérêt d'être responsables de leur apprentissage et de celui des autres. Je n'avais pas eu à faire vraiment de discipline, car les élèves étaient assez motivés dans l'ensemble par l'enjeu.

Cette année, je me suis plongé dans la recherche d'informations sur la pédagogie innovante sur internet et dans les revues comme les *Cahiers pédagogiques*. J'ai découvert des pédagogues comme Célestin Freinet ou Philippe Meirieu. Au bout de dix ans d'ancienneté, on pourrait dire qu'il était temps ! Et surtout, je suis tombé sur des articles sur l'enseignement coopératif. Je pouvais alors mettre un nom sur mes expérimentations.

L'idée principale est que les élèves construisent le cours, pour en présenter une partie à leurs camarades.

J'ai trouvé diverses informations sur la pédagogie coopérative, sur ses fondements et ses intérêts, mais pas d'exercices ou de cours. Avec des collègues, je me suis donc appuyé sur ce que je savais faire pour construire des séquences coopératives. L'idée principale est que les élèves construisent le cours, pour en présenter une partie à leurs camarades. Chacun apporte sa pierre à l'édifice. Les élèves sont doublement motivés, car ils construisent leur apprentissage et sont aussi responsables de celui des autres.

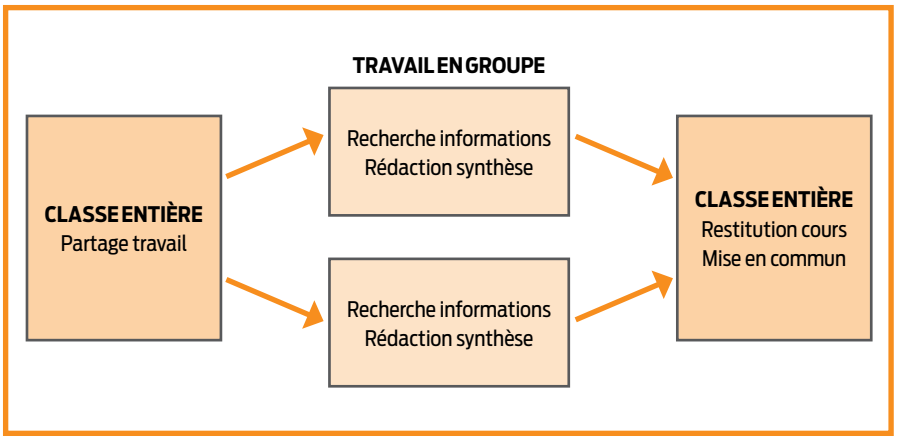
Pour tous les sujets à travailler, la démarche est la même : dégager des thèmes que les élèves peuvent se répartir. Pour l'étude des pays émergents, des groupes ont travaillé sur la Chine, d'autres sur le Brésil, d'autres sur l'Inde. Chaque groupe a un dossier à compléter. Pour l'étude des États-Unis, quatre lieux de puissance (New York, le Pentagone, la Silicon Valley et Hollywood) correspondaient à quatre groupes de travail.

Dans les premiers temps, nous demandions surtout de la recherche d'informations. Suite à une rencontre avec un IPR (inspecteur pédagogique régional) d'histoire-géographie, nous insistons davantage sur la construction en commun de la trace écrite. C'est un plus, car les élèves se sont vraiment impliqués dans la rédaction et je les ai trouvés encore plus motivés que pour la recherche d'informations.

CORRECTION COMMUNE

Nous avons essayé différentes modalités pour le compte rendu en classe entière. Pour la séquence sur Tokyo, les élèves avaient à leur disposition des fiches de correction sur le bureau du professeur. Ils pouvaient les consulter dès qu'ils avaient fini leur recherche et les expliquer à leurs camarades de groupe. Cette correction les a un peu perturbés, car il n'y avait pas eu un seul moment commun dans cette séquence. Du coup, nous avons plutôt opté pour une correction commune. Les élèves qui ont travaillé sur un sujet particulier passent au tableau, et les autres se mettent en arc de cercle pour écouter. Ils expliquent d'abord leur travail, puis dictent une trace écrite.

Dans ces activités, le rôle du professeur est d'expliquer les objectifs et de donner les consignes. ■■■



Ensuite, je me mets en retrait pour encourager, aider les groupes, les remotiver si besoin. Par moments, je me mets à la porte de la classe, presque en dehors, pour les observer échanger, travailler ensemble sur un même objectif avec un certain enthousiasme. Je fais attention à ce que les élèves plus faibles ou moins actifs soient intégrés à l'échange. J'interviens au moment de la correction pour préciser certains points, en simplifier d'autres. Les élèves restent attachés à une présence, même minimale, du professeur, cela les rassure.

La plupart des élèves disent apprécier le travail coopératif : travailler ensemble, s'entraider et partager avec leurs camarades. Les réponses sont de qualité, les traces écrites rédigées en groupe très intéressantes. Une petite minorité, plus réservée, préfère que ce soit le professeur qui fasse le cours, ou bien n'aime pas être active ou travailler en groupe. Mais aucun n'a refusé de faire le travail. En tout cas, les séances basées sur l'enseignement coopératif ont été bien accueillies. L'ambiance de travail est bonne et les résultats aussi.

Pour nous enseignants, le bilan est très positif. La préparation de ce type de cours est plus intéressante qu'une leçon plus classique, même si cela demande plus de temps. Il faut trouver le bon équilibre entre les différents dossiers et éviter les trop grands écarts de fin de travail. Il permet, dans une classe chargée, d'individualiser le suivi des élèves, car le professeur peut intervenir pour approfondir une question ou aider un groupe qui connait des difficultés. Les élèves acquièrent de l'autonomie, se responsabilisent, se préparent à la vie professionnelle, au travail en collaboration avec des collègues dans une entreprise.

Pour que ces cours gardent de leur intérêt, il faut à mon avis alterner avec d'autres types de pédagogie, cours en autonomie simple, cours magistral qui s'appuie souvent sur le vidéoprojecteur. Mais incontestablement, l'enseignement coopératif est un succès. ■

YACINE FLETCHER
Professeur d'histoire-géographie

DISPOSITIF

Un parrain pour aider les autres

Chaque jour, quatre élèves vont, s'ils le souhaitent, se mettre au service des autres élèves de la classe de CE1, pour les aider à réussir. Ces élèves peuvent être parrains pour toutes les activités de la journée. Le lendemain, cette possibilité est offerte aux quatre suivants sur la liste des élèves de la classe. Ce n'est, bien sûr, jamais obligatoire. Je corrige le travail des enfants qui peuvent être parrains pour la journée en cours. Les autres élèves lèvent le doigt quand ils veulent savoir si leur travail est juste : le parrain qui est disponible se déplace. Les élèves vont pouvoir, en cas d'erreur signalée par un parrain, corriger leur travail avant de le rendre au maitre.

UN RÔLE VALORISANT

Le parrain n'est pas là pour expliquer (c'est le rôle du maitre), il est là pour valider ou non une réponse. Ce qui lui permet d'être parrain dans tous les domaines, même ceux où il est en difficulté, à partir du moment où son travail a été corrigé avec le maitre. Cette aide, qui peut sembler à première vue très modeste, se révèle à l'usage très efficace : le rôle de parrain est suffisamment valorisant et accessible pour que tous les élèves y adhèrent (les élèves d'habitude en difficulté se sentent tout à fait capables de dire si les réponses des autres élèves sont justes ou fausses) ; les autres élèves apprécient beaucoup de pouvoir se rendre compte de leurs erreurs et de les corriger avant de rendre leur travail au maitre.

L'aide personnalisée peut être l'occasion de préparer une leçon qui va être ensuite étudiée par tout le groupe classe. Les élèves ayant participé au temps d'aide pourront être personne ressource pour tous les autres élèves de la classe sur un ou deux exercices, en inversant les rôles : c'est l'élève en difficulté, et qui a donc d'habitude besoin du soutien du maitre ou des élèves les plus forts, qui va être mis en valeur. Ainsi, après une activité de recherche de paragraphes où se trouvent les réponses à des questions en aide, les élèves concernés vont pouvoir aider ceux qui le demandent en classe entière.

Quelques difficultés sont possibles : les parrains donnent la réponse, ou bien chahutent, font du bruit, ou encore se trompent, et l'élève aidé n'est pas d'accord avec le parrain. Toutes ces difficultés nécessitent une mise en place qui va permettre, au bout de quelques semaines, un fonctionnement satisfaisant pour tous.

Les règles de fonctionnement sont débattues, puis affichées en classe :

1. les parrains ne doivent pas donner les réponses ;
2. les parrains ne doivent pas chahuter ;
3. les parrains ne font pas de bruit ;
4. si un élève n'est pas d'accord avec le parrain, il vient voir le maitre, qui tiendra lieu d'arbitre.

Avec ce dispositif, il n'y a pas d'élèves qui aident plus que les autres, donc pas de fonction dédiée aux meilleurs, à ceux qui finissent avant les autres. C'est chacun son jour et tous les enfants y vont de bon cœur, même s'ils n'y sont pas obligés. Une ambiance de coopération et d'entraide s'est développée au sein de la classe. Chacun est valorisé, et en particulier les élèves les plus en difficulté qui se voient offrir la possibilité d'aider même les élèves les plus forts. Ils vont devoir d'abord faire leur travail et avoir compris, et pour cela demander le soutien du maitre, qui est à leur disposition pour les aider à réussir. Les plus lents sont motivés à se mettre rapidement au travail pour terminer la tâche et devenir parrains. ■

JACQUES FRASCHINI
Adjoint en école élémentaire à Banvoie (Meurthe-et-Moselle)

Des dispositifs pour apprendre ensemble

Bruce Demaugé-Bost. **Coopérer, ça s'organise. C'est affaire de méthodes, d'actions, de modalités de travail à concevoir, à discuter régulièrement, associant autant les élèves que les enseignants.**

#École primaire, Pédagogie Freinet, Classe multiâges, Classe de cycle

Comment parvenir à l'apaisement relationnel indispensable aux progrès de chacun ? Dans notre école de quartier de onze classes dont une CLIS[1] membre d'un réseau de réussite éducative, divers dispositifs et actions ont sensiblement contribué, depuis une quinzaine d'années, à faciliter la prise de confiance des élèves et à multiplier les situations de coopération. J'ai, pour ma part, le plaisir d'y travailler depuis douze ans.

Classes multiâges (être ensemble)

Les classes de cycle, accueillant des élèves d'âges différents, ont progressivement conquis la quasi-totalité de l'établissement (l'équipe veille à ce qu'un tel fonctionnement ne soit jamais imposé à un enseignant). Outre l'élargissement des possibilités offertes pour la répartition des effectifs, cette organisation influe profondément sur la dynamique des classes et les relations qu'entretiennent entre eux les élèves.

Ceux-ci seront généralement amenés à expérimenter différents rôles au cours des deux à quatre années qu'ils passeront dans leur classe multiâges. Le leadeur (pas toujours positif), qui aurait pu effectuer toute sa scolarité dans la même cohorte et avec le même statut, va ainsi se retrouver, au moins momentanément, en position de « petit » lors de son entrée dans sa classe de cycle 3 : d'autres, plus âgés, en connaissent mieux que lui le fonctionnement et ne s'en laisseront pas conter. Inversement, un élève au tempérament effacé sera, au fil des années, de plus en plus fortement incité à prendre en charge des aspects du fonctionnement du groupe ou à aider ses camarades plus jeunes.

Par ailleurs, la multiplicité des âges, des niveaux et des maturités réduit d'autant le besoin que ressentent certains élèves de se mesurer à leurs camarades : il est, par exemple, plus facile de trouver sa place lorsqu'on est un garçon de CM2 dans un groupe de quatre pairs que dans un groupe de treize. Ceci contribue à apaiser l'ensemble des relations et facilite la mise en place de dispositifs d'entraide.

La multiplicité des âges, des niveaux et des maturités réduit d'autant le besoin que ressentent certains élèves de se mesurer à leurs camarades.

Règlement de conflits (vivre avec)

Lors des récréations, tous les enseignants sont présents et disponibles. Le règlement de conflit est standardisé : le déroulement des faits est reconstitué, au besoin en faisant intervenir les témoins, puis une décision est prise, qui se base à la fois sur un court texte intitulé *La loi*, le règlement de l'école ou de la cour (établi lors des conseils d'enfants mensuels) et le *Code des ceintures*, qui gère les droits et les devoirs des élèves en fonction des attitudes et compétences dont ils ont fait preuve par le passé.

Ce dispositif peut être remplacé par un message clair[2], une procédure qui permet à l'élève qui s'estime victime d'un agissement d'exprimer son problème et d'en obtenir généralement la résolution en se plaçant sous l'égide d'une des institutions de la classe.

Le conseil hebdomadaire (construire avec)

Les éventuels problèmes qui n'auraient pu être traités par les dispositifs précédents sont abordés lors du conseil de classe, qui permet également de gérer les projets collectifs et la caisse de la coopérative. Au sein des différentes rubriques qui sont abordées, les élèves ont la possibilité de lancer et de répondre à un appel pour une aide ponctuelle sur une compétence précise, ainsi que de proposer un atelier thématique qui, s'il rencontre des apprentis volontaires, a lieu au cours de la semaine qui suit.

Le repérage des compétences (savoir où l'on va)

Les compétences à acquérir ont été regroupées par discipline (grammaire, conjugaison, etc.) en blasons de couleur ; ces blasons constituent à leur tour des ceintures par domaine (français, mathématiques, etc.). Les élèves peuvent valider à leur rythme et selon leur souhait les blasons (en posséder un permet de ne pas faire les exercices correspondants lors des évaluations). Toutes les trois semaines, un plan de travail indique, pour chaque niveau du cycle, les compétences qui seront abordées lors d'ateliers thématiques, et signale celles qui feront l'objet d'évaluations formelles. Un élève qui possède déjà le blason correspondant à un atelier n'est pas tenu d'y participer (mais tous les ateliers sont, bien entendu, ouverts à tous les volontaires).

Aide, entraide et tutorat (et avec qui)

Les élèves ont la possibilité de s'entraider lors des temps de travail personnel qui suivent chaque atelier. Les ateliers thématiques qu'ils ont pu proposer en conseil s'intercalent dans le même horaire. Un panneau récapitulant les blasons déjà maitrisés et intitulé « À qui s'adresser ? »

1 Classe pour l'inclusion scolaire accueillant des élèves dont le handicap ne permet pas de scolarisation continue dans une classe ordinaire.

2 Danielle Jasmin, *Le conseil de coopération*, éditions Chenelière/McGraw-Hill.

permet à chacun de bénéficier d'un tutorat ponctuel, en fonction des difficultés rencontrées. La présence de différents âges au sein d'une même classe rend particulièrement importante la question du tuilage des compétences (comment et à qui, avant de quitter la classe, tel ou tel élève transmettra-il ses savoir-faire ?)

Les élèves qui le souhaitent peuvent également faire appel à l'enseignant. Nous avons, un temps, utilisé un petit tétraèdre[3] personnel qui, selon la couleur de son sommet, indiquait les éventuels besoins de chaque élève. Depuis, dans le but de rendre plus visibles l'ordre et la nature des demandes, les élèves créent des listes thématiques (besoin de correction, besoin d'une explication, document à remettre, etc.), en affichant une des étiquettes aimantées présentant leur prénom au tableau. Ils sont ensuite appelés par l'enseignant (ou reçoivent sa visite) et n'ont donc ni à faire la queue, ni à guetter un moment propice, ni à interrompre l'ensemble de leur travail.

Exemples d'activités incitant à la coopération (coopérer au quotidien)

Les modalités d'organisation de certaines activités encouragent la coopération ; ainsi, les écrits des élèves, avant leur publication sous la forme de petit livre par notre maison d'édition scolaire[4], bénéficient d'un toilettage collectif (chacun, en commençant par les plus jeunes, peut faire part des erreurs qu'il a repérées et émettre ses suggestions). Ponctuellement, des marchés de connaissances sont organisés au sein de l'école : seuls ou à plusieurs, les élèves tiennent un stand et proposent à leurs camarades « clients » d'acquérir une compétence en quelques minutes (au bout d'une heure, les rôles s'inversent). En éducation physique et sportive (EPS), les jeux coopératifs (parachute, etc.) trouvent leur place, tout comme le tchoukball (une adaptation du handball qui fait perdre tout intérêt aux comportements agressifs) ou encore le kin-ball (où trois équipes s'affrontent avec un ballon géant). En musique, les Boomwhackers® (tubes de différentes hauteurs) rencontrent un succès mérité. Pensez donc ! Un instrument de musique que l'on ne peut vraiment pratiquer qu'à plusieurs ! Hors temps scolaire, les jeux de société coopératifs (qui connaissent un renouveau depuis quelques années) sont également très prisés : les joueurs affrontent le mécanisme du jeu, et gagnent ou perdent tous ensemble.

Les actions menées, d'ordre systémique, sont en perpétuelle adaptation, et ne concernent pas nécessairement toutes les classes. Elles sont régulièrement discutées, par les enfants et les adultes et, si possible, affinées. Il n'y a bien entendu aucune raison pour que la coopération ne concerne que les élèves. ■

BRUCE DEMAUGÉ-BOST
Professeur des écoles à l'école élémentaire Federico-García-Lorca à Vaulx-en-Velin (Rhône)

3 Le patron de ce tétraèdre est téléchargeable sur le Petit abécédaire de l'école : http://bdemauge.free.fr, section « Tétra'aide ».

4 Les outils pour créer des petits livres et des centaines d'exemplaires à imprimer sont téléchargeables sur le site des éditions Célestines : http://petitslivres.free.fr

OUTILS

La loi

1. La loi est la même pour tous.
2. Tout le monde doit connaitre la loi.
3. On n'est puni que si l'on est responsable, complice ou incitateur d'une infraction.
4. Toute infraction entraine une décision de justice (avertissement, punition ou réparation).
5. On ne se fait pas justice soi-même.
6. La violence physique, verbale ou morale est une infraction.
7. Le vol est une infraction.
8. La dégradation (casser, abimer) de matériel ou de locaux, individuels ou collectifs, est une infraction.

Circonstances aggravantes (la décision de justice sera plus sévère) :
- toute atteinte à la sécurité des personnes ;
- le mensonge lors du règlement d'une infraction ;
- la préméditation (infraction programmée) ;
- se mettre à plusieurs pour commettre une infraction ;
- la récidive (commettre à nouveau la même faute) ;
- l'abus de faiblesse (profiter de la vulnérabilité d'une personne).

Circonstances atténuantes (la décision de justice sera moins sévère) :
- l'inconscience de la réalité d'une infraction ;
- la force majeure (la personne ne pouvait faire autrement tout en ayant conscience des implications de son acte) ;
- la légitime défense.

3. Apprendre à plusieurs

On s'aide à écrire ?

Christophe Blanc, Sandrine Audouin, Anne le Jaouen. **De la coopération à tous les niveaux autour d'un projet pour que les élèves apprennent à écrire leur prénom : entre élèves bien sûr, mais également entre élèves, enseignants et parents, entre enseignants et conseillers pédagogiques, y compris pour l'écriture de cet article.**

#Maternelle, Apprentissage de l'écriture

Morgane, Gaëtan et Jade, 3 ans, se sont frayé un chemin entre les jambes de leurs parents pour se retrouver devant l'ordinateur. Dans la classe de petite section que se partagent leurs enseignantes Anne et Sandrine, établir sa présence en arrivant consiste, entre autres, à écrire sur une feuille de tableur son prénom, « *le mot le plus particulier qui soit*[1] ». La première colonne de la feuille contient les prénoms de chaque enfant saisis en majuscules. La seconde colonne est vide. La saisie est prévue pour être réalisée en majuscules.

Morgane commence : « *M… O… après c'est R… A… N… E.*

Gaëtan, voyant que Morgane a terminé, indique que c'est à lui de prendre la suite :

— *À moi !*

— *Allez, à toi !*, lui dit-elle en lui cédant la chaise. Il prend place devant le clavier, tandis que Morgane se place à ses côtés. *Gaëtan, t'es où ?*, lui demande-t-elle alors.

Gaëtan lui indique la place de son prénom dans la première colonne.

— *Tu te mets en haut alors*, précise Jade, en indiquant du doigt la case vide située à côté de son prénom.

— *D'accord*, répond Gaëtan. *Ça commence par le G, moi.*

— *Ah non, pas par-là*, corrige Jade.

Le cahier d'appel participe de la construction de la représentation de l'acte d'écrire et de la nature de l'écrit.

Et tous trois recherchent la place du G sur le clavier. Jade le lui indique.

— *Il est là*, dit Gaëtan, *le A… E… T… A… N.* »

Les élèves se relaient devant le clavier et à la fin de l'accueil, Sandrine demandera aux derniers à être passés s'il y a des absents. En lisant le prénom des enfants n'ayant pas saisi leur prénom dans la deuxième colonne, elle indiquera que ceux-ci sont absents. Le cahier d'appel est alors prêt à être transmis au directeur de l'école. Gageons qu'il participe de la construction de la représentation de l'acte d'écrire et de la nature de l'écrit.

Ce matin, Sandrine avait laissé le modèle du prénom dans la première colonne. Anne avait choisi de ne pas le mettre la semaine dernière. Lorsque Guilhem avait oublié le L et le H de son prénom (un peu comme Morgane avait oublié le G aujourd'hui), elle l'avait invité à aller chercher son étiquette pour comparer. Étiquette qu'il avait placée sur le clavier, dans le même plan que celui de l'écran. Anne avait alors épelé chaque lettre en la désignant du doigt, Guilhem ne sachant pas encore le faire. Il avait remarqué qu'il en manquait deux. Anne les avait rajoutées en verbalisant ce qu'elle faisait[2]. Rien ne presse, en effet : « *Les connaissances relatives au prénom constituent un prédicteur de la réussite en lecture-écriture* […] *à 5 ans.*[3] » Une semaine plus tard, Guilhem a apporté à la maitresse un dessin signé de son prénom correctement orthographié. La maman a assuré qu'il l'avait réalisé seul. Il fait en tout cas écho à un apprentissage relevant d'un enseignement explicite permettant à l'élève d'établir du sens.

À travers ces deux extraits, c'est une posture coopérative des élèves qui est recherchée. Sa mise en acte renvoie à un certain rapport au savoir de l'enseignant : tantôt il vise à favoriser une relation de pairs (jamais totalement symétrique), tantôt ■■■

1 Mireille Brigaudiot, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, éditions Hachette, 2000.

2 *Cf.* les dispositifs décrits par Mireille Brigaudiot, pages 44 à 48.

3 Jean Ecalle, Annie Magnan, *L'apprentissage de la lecture*, éditions Armand Colin, 2002.

il explicite des procédures hors d'atteinte et en les prenant à sa charge, évitant l'écueil d'une « *dérive constructiviste* » décrite par Roland Goigoux[4] comme étant une confusion quant à la construction des apprentissages établie sur le mode « *ne pas montrer, ne pas expliquer pour laisser les élèves construire leur compréhension de manière autonome* ».

La coopération permet aux élèves de s'engager dans une situation complexe, adidactique (c'est à l'élève de prendre des décisions, d'engager des stratégies, d'évaluer leur efficacité), sans un recours obligatoire à l'enseignante et en ayant recours à plusieurs stratégies : imitation, reproduction, négociation, explication, réalisation autonome, mais aussi stratégies de comparaison sociale[5]. Cette offre stratégique variée est certainement un puissant levier d'apprentissage que permet d'actionner une pratique pédagogique différenciée agissant positivement sur la motivation des élèves, faisant place à l'emploi d'une palette élargie d'outils diversifiés. Une pratique pédagogique assurément coopérative, qui ouvre en outre un terrain fécond de réflexion quant à l'opérationnalisation de la notion de compétence du point de vue des situations, ce qui est complexe pour un élève ne l'étant pas forcément pour un autre.

Coopérer avec les parents des élèves

La première semaine, les parents ont été très surpris de voir que nous demandions aux enfants de passer de l'étiquette de présence à accrocher au tableau, à l'écriture de son prénom sur un tableur Excel. Ils pensaient que cela serait difficile pour des enfants de 4 ans, et le fait est que cette démarche n'est pas courante en petite section. Nous leur avons donc expliqué les différents intérêts de cette activité. Nous leur avons donné un rôle vis-à-vis de leur enfant : ils pouvaient chercher avec lui comment procéder, l'aider à trouver des tactiques (par exemple compter les lettres de son prénom pour savoir s'il en manque une). Nous leur avons précisé qu'il fallait qu'ils

©DR

encouragent et rassurent leur enfant dans cette démarche active de l'écriture de leur prénom, plutôt que de les presser vers la réussite. Nous avons mis en avant que les enfants imitent et reproduisent plus aisément ce que font leurs parents et enseignants. Cela leur a aussi permis de voir et de comprendre les manières de travailler en petite section.

« C'est super, ils travaillent sans s'en rendre compte et en plus ils adorent ça ! »

Rapidement, les élèves ont pris les choses en main entre eux, gagnant en entraide. Chacun doit épauler l'élève suivant. Deux élèves sont nommés chaque jour pour être responsables du tableau, leur rôle est de contrôler qui ne s'est pas inscrit et qui est absent. Ils viennent ensuite dire le nom des absents, pour que je les note sur le registre d'appel.

Nous avons décidé de mettre en place cette démarche pour son côté interactif. Pour des enfants de 4 ans, tout travail sur ordinateur est plus coopératif que sur papier : ils n'y sont pas habitués, la nouveauté les attire. Ils côtoient les nouvelles technologies chez eux : ceux qui en ont le plus l'habitude sont très fiers de montrer leur aisance aux autres, tandis que les « découvreurs » sont captivés et apprennent rapidement au contact de leurs camarades.

Les parents se rendent compte que ce travail est riche en apprentissages. Le papa de Louis dit un matin, en voyant les enfants se précipiter sur l'ordinateur : « *C'est super, ils travaillent sans s'en rendre compte et en plus ils adorent ça !* » La maman de Luka trouve que cette démarche a permis à son fils de se familiariser avec l'alphabet de manière ludique, d'apprendre de nouvelles lettres. Celle de Guilhem est très heureuse que son fils ait l'opportunité d'apprendre à écrire sur un ordinateur. Elle trouve cette activité à la fois ludique et très instructive. Son fils est maintenant capable d'écrire seul son prénom et il en est très fier.

Trois semaines après la mise en place de ce dispositif, vingt-six élèves sur vingt-neuf parviennent à taper leur prénom seul et sans aide. Les trois derniers le font avec l'aide d'un camarade.

Coopérer entre professionnels

Suggérée par notre conseiller pédagogique, l'idée de mettre en place ce dispositif de recueil des présents par les élèves sur ordinateur a été l'occasion de développer une coopération très fructueuse entre enseignantes. Sandrine et moi débutons toutes deux dans le métier. Qui plus est, j'enseigne, depuis le début de l'année scolaire, dans cette classe de petite section une journée par semaine, tandis que Sandrine assure les trois autres journées depuis novembre. Un pareil contexte exige évidemment un minimum de coopération entre enseignantes, ne serait-ce que pour garantir le respect de la programmation annuelle ou encore des divers axes du projet d'école (évaluations biannuelles, travail sur les contes traditionnels). Mais la mise en œuvre de ce projet spécifique s'est révélée bien plus exigeante. Dans un premier temps, nous nous sommes donc mises d'accord sur l'objectif d'apprentissage : écrire son prénom en mémorisant la suite des lettres (voire le nom), cet objectif étant habillé par le projet « recueil de présence pour l'école ». Les échanges les plus riches ont eu lieu pour définir les conditions de mise en œuvre du projet : Faut-il laisser un modèle de prénom ? De quelle nature ? Combien de temps ? Faut-il constituer des groupes ? Avec quels élèves ? Il a fallu faire l'effort de formuler ses idées, non plus simplement en les couchant sur une fiche de préparation destinée à soi-même, mais de manière à les faire comprendre (et accepter si possible !) par sa collègue. Pour des enseignantes débutantes, cette formulation et cette

4 Voir http://tinyurl.com/cp505CB

5 Jean-Marc Monteil, Pascal Huguet, *Réussir ou échouer à l'école, une question de contexte ?*, PUG, 2002.

confrontation d'attentes se sont avérées un moment de coopération rare, et pour ainsi dire inespéré. Cette véritable réflexion commune a permis d'aboutir à un outil d'apprentissage susceptible d'être utilisé par les deux enseignantes, éventuellement dans des cadres différents, sans interférences et sans redite.

En parallèle, la mise en œuvre de ce projet comme la rédaction de cet article ont été l'occasion de mener avec notre conseiller pédagogique un véritable travail collaboratif, auquel nous ne nous attendions pas en imaginant la relation avec lui par nature asymétrique. Il a suivi le projet en venant dans la classe à plusieurs reprises, et cette coopération a été prolongée lorsqu'il nous a proposé de rédiger une analyse à six mains de ce cas de pratique professionnelle. Là encore, au-delà des moments de réflexion individuelle, un travail d'équipe a été nécessaire pour identifier les enseignements à retenir pour alimenter le propos retenu.

À titre personnel, cette expérience coopérative m'a permis d'expérimenter très concrètement la richesse du travail d'équipe, qui rassure et (re) motive dans ces premières années d'exercice de ce métier exigeant et assez solitaire. Il me semble que le travail en équipe (à fortiori lorsqu'il est accompagné et valorisé par l'institution) encourage le tâtonnement pédagogique, en en limitant les risques d'échec et donc le sentiment de frustration et de découragement auquel un enseignant débutant est souvent confronté.

La question de la coopération dans les apprentissages invite à observer ce et ceux qui la fondent. Elle implique la communauté des adultes chargés de contribuer à créer celle des apprenants dans laquelle des rôles asymétriques peuvent être tenus, sans que l'action engagée n'en soit amoindrie. Le sens des apprentissages, sans cesse interrogé et renégocié par tous, renvoie cette communauté éducative au sens le plus large à sa propre capacité (compétence ?) à coopérer, ce qui n'est pas un mince défi. ■

SANDRINE AUDOUIN, ANNE LE JAOUEN
Professeures des écoles en maternelle à Paris
CHRISTOPHE BLANC
Conseiller pédagogique de circonscription

TÉMOIGNAGE

Dites-le avec une fleur

J'ai posé mon cartable en tant que professeure des écoles stagiaire dans une classe de CE1.

Dès la rentrée, j'ai souhaité savoir ce que mes élèves attendaient de moi. Chacun a pu s'exprimer, par exemple un enfant qui souhaitait que je sois gentille avec eux. Pour créer une relation de confiance et travailler ensemble, il fallait que les élèves s'inscrivent tout autant que moi dans ce contrat de vie scolaire.

Il me semble que la coopération passe par la cohésion du groupe classe autour d'un système de valeurs et de règles que nous avons élaboré ensemble. J'ai décidé d'utiliser un système de représentation symbolique, afin de le rendre facilement lisible par les élèves et que tous puissent se l'approprier.

ON VA PERDRE UN PÉTALE !

Chaque jour, je dessinais une fleur à cinq pétales au tableau. Si les élèves adoptaient un comportement respectueux et avaient une attitude positive face au travail, la fleur se dotait d'un bourgeon supplémentaire et de pétales colorés. Dans le cas inverse, elle perdait progressivement ses pétales. Les enfants ont rapidement adopté ce système, s'écriant « *Attention, on va perdre un pétale !* » Ils étaient réunis autour d'un objectif commun : prendre soin de la fleur et donc prendre soin de la classe en étant attentif à l'ambiance, au climat de travail. Chaque soir, nous prenions quelques minutes pour faire le point sur notre fleur.

Ce système avait ses limites. Un enfant ayant travaillé avec sérieux et dans le respect des règles établies se sentait pénalisé à la fin de la journée par la fleur collective dépourvue de ses pétales. Cela créait des tensions et un sentiment d'injustice. J'ai imaginé de compléter ce système par une fleur individuelle[1], pour faire prendre conscience que la responsabilité collective ne pouvait se substituer aux responsabilités individuelles. J'ajoute que j'avais moi-même une fleur.

Le bilan à l'issue de l'année scolaire a été positif. Les élèves sont devenus progressivement autonomes dans la gestion de la fleur. Ils se sont retrouvés autour d'un système de valeurs commun dont ils étaient les acteurs et les garants.

ÉMILIE POLINICE
Pont-Saint-Esprit (Gard)

En tant que jeune enseignante, une des problématiques qui s'est imposée à moi dès le début a été la gestion de l'hétérogénéité au sein de la classe : comment appréhender la diversité afin que chacun y trouve sa place ?

Ne trouvant pas de réponses correspondant à ma vision de l'enseignement dans la pédagogie traditionnelle, j'ai recouru à des outils de la pédagogie coopérative, par exemple les plans de travail et les ceintures de comportement. Je voulais que les élèves prennent conscience que leurs apprentissages pouvaient nourrir et se nourrir de celui des autres. Ils ont pris en charge l'organisation et les règles de la classe : responsabilités, messages clairs, ceintures de comportement, projets sur le terrain. Les élèves se sont fixé des objectifs en fonction de leur rythme d'apprentissage et ont pris confiance en eux et en leurs pairs.

Finalement, au-delà de la question des outils, il m'est apparu qu'il s'agissait d'abord d'une façon d'appréhender l'enseignement et l'élève en tant que personne. Forte de cette première expérience et convaincue par les bénéfices que l'on peut tirer de cette démarche, je compte bien poursuivre sur cette voie de la coopération, une pédagogie adaptée à chacun. ■

SÉVERINE BONARIC
Lunel (Hérault)

1 Pour en savoir plus : http://netia59a.ac-lille.fr/va.anzin/spip.php?article575.

L'orthographe, l'affaire de tous

Ben Aïda, Fabienne Sala. **Alors que la dictée traditionnelle est un exercice profondément individuel, il s'agit ici de chercher des formes coopératives pour travailler l'orthographe. C'est possible également pour la rédaction.**

#Classe multiâges, Cycle 3, Orthographe

Comme souvent en zone d'éducation prioritaire, notre projet d'école porte sur la maitrise de la langue. Dans notre équipe, très stable, soudée même autour de cet ambitieux objectif, le partage des compétences de chacun et la collaboration de tous sont essentiels. Au-delà de nos murs, les listes de diffusion d'enseignants sont aussi pour nous de formidables salles des maitres virtuelles, par l'entraide, la coopération, les échanges d'idées, d'informations ou d'outils qu'elles permettent. Le bénéfice en termes de coformation professionnelle nous est capital. Nous y avons emprunté et adapté, au fil des années, des gestes de métier, des idées de fonctionnement, des instruments et techniques très souvent issus des pédagogies coopératives.

Riches de ces inspirations, nous avons créé des outils pour nos élèves du cours moyen. Nos classes sont organisées en double niveau, afin d'assurer une continuité pédagogique et les interactions nécessaires au sein de groupes hétérogènes. Cela permet également la mise en place de routines efficaces et l'appropriation souple et progressive par les élèves du fonctionnement de classe proposé. Ils ont du temps pour apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre.

DES AFFICHETTES ALARMES

Dans le domaine de la maitrise de la langue, nous avons été très largement influencées par les nombreuses façons de repenser la dictée traditionnelle : nous nous sommes essayées à des formes plus centrées sur les apprentissages coopératifs. Sur des bases proches de la dictée dialoguée et des ateliers de négociation graphique[1], nous avons testé un premier protocole de réflexion entre pairs autour d'une situation problème orthographique. Au fur et à mesure de l'institutionnalisation des notions abordées, nous avons élaboré avec les élèves des raccourcis cognitifs et mnémotechniques sous forme d'affichettes alarmes placées au-dessus du tableau.

Pour structurer au mieux cette activité, nous nous sommes ensuite servis d'un corpus de courtes dictées retravaillées avec l'accord de leur auteur[2]. Sa pratique visant à l'acquisition progressive d'automatismes orthographiques par ses élèves a été déclenchante et extrêmement formatrice pour nous. Nous avons donc mis progressivement au point et expérimenté une programmation de type spiralaire, adaptée à nos classes multiniveaux.

Le bénéfice en termes de coformation professionnelle nous est capital.

CONTRE L'EFFET TOPAZE

Très concrètement, nous proposons quotidiennement en classe entière une brève dictée très accompagnée. Les élèves écrivent individuellement, mais la réflexion est collective et coopérative. Les affichages spécifiques sur lesquels s'appuient à la fois les élèves ressources et leurs camarades plus fragiles nous orientent, mais n'en disent pas trop non plus : la douzaine d'affichettes alarmes pour les principales règles d'accords, les plus gros pièges et les notions rentables du programme scolaire, des phrases modèles pour les homophones grammaticaux, des amorces de tableaux de conjugaison pour les verbes du troisième groupe, etc. Chacun navigue dans sa propre zone proximale de développement, tout en évitant l'effet Topaze. En effet, l'enjeu est que l'étayage mis en place pour soulager l'effort ne se substitue pas à la réflexion nécessaire pour franchir l'obstacle.

Les élèves interviennent à volonté pendant la dictée. La prise de parole est strictement organisée et s'autorégule rapidement : deux doigts en l'air pour alerter les autres d'une difficulté repérée ; le pouce levé pour signaler qu'on a bien reçu le message ; le poing fermé pour se faire aider par la classe. Très vite, certains se spécialisent spontanément dans la vigilance de tel ou tel type d'erreurs. Nous encourageons d'ailleurs très explicitement cette émergence d'élèves ressources, et pourquoi pas d'élèves experts, qui seraient au centre d'un enseignement coopératif et réciproque[3].

VENONS-EN AU GRECO

Dans la foulée, la dictée est exploitée en petits groupes de réflexion et d'entraide sur les compétences orthographiques (Greco). Ils sont une variante des ateliers de négociation graphique cités précédemment, adaptés à notre contexte de groupes hétérogènes et multiâges. On essaie d'y développer la dimension coopérative, l'utilisation, la référence à des outils individuels ou collectifs précis. Il y a des rôles tournants bien déterminés pour chacun des membres : un secrétaire, un rapporteur, un préposé aux affichages et au lexique.

1 Ghislaine Haas, Danielle Lorrot, « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », revue *Repères* n° 14, 1996.

2 Pascal Auvray, un collègue de Lisieux (Calvados), que nous remercions pour le partage à distance de son travail et ses conseils au départ de ce chantier.

3 Ann Brown et Joseph Campione, « Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques », *Revue française de pédagogie*, 1995.

Par groupes de trois ou quatre, les élèves comparent leurs travaux individuels, réfléchissent ensemble sur l'orthographe de la phrase dictée. Chacun explique, argumente, et justifie ses choix entre coéquipiers. Le groupe ne peut écrire sur la fiche commune que quand les partenaires sont tombés d'accord.

S'ensuit une phase de synthèse collective au tableau où chaque rapporteur expose le travail réflexif de son équipe. L'argumentation continue en grand groupe, pour décider de l'orthographe définitive de la phrase. Dans cette étape, nous essayons, parfois difficilement, d'intervenir le moins possible. Nous réorientons le débat en cas d'impasse, et nous validons ou non les affirmations émises si les outils de la classe sont insuffisants. C'est un temps d'interaction intense entre les élèves, pendant lequel l'effet vicariant agit fortement.

Les mots et expressions sur lesquels il y a eu débat sont prioritaires pour être collectés et exploités sur un support créé et dédié à l'accompagnement de ces apprentissages et de tous les travaux liés à la maitrise de la langue : le cahier personnel de collecte et d'apprentissage de l'orthographe, d'observation et de maitrise de la langue française.

En partant de la simple feuille de l'incontournable « *outil d'orthographe* » de Michel Barrios[4], il est devenu au fil des années un outil ressource très complexe. Son ergonomie rubriquée a pour objectif de le rendre pratique, référent et fonctionnel. Ce cahier est mis à contribution dans toutes les séances de tous les enseignements : partout où se trouve le vocabulaire général et spécifique.

ET L'ORTHOGRAPHE DANS TOUT ÇA ?

Un « Point sur… » (leçon minute) est ensuite fait collectivement à partir d'une notion grammaticale ou orthographique précise, rencontrée et synthétisée parmi un certain nombre de compétences rebrassées. Chaque jour a, en principe, sa dominante : vocabulaire, grammaire de phrase, conjugaison, orthographe grammaticale.

Quoi qu'il en soit, la priorité du jour est donnée à ce qui vient de faire question à un plus grand nombre. Pour le reste, nous faisons le pari de l'imprégnation et des apprentissages personnalisés. L'ensemble des compétences finiront par être (re) découvertes, travaillées ou approfondies régulièrement et méthodiquement de façon individuelle et différenciée, en amont et en aval du moment de l'étude collective.

LE CHAINON MANQUANT !

Dans un dernier temps devenu essentiel, nous demandons de rédiger une phrase contenant un ou plusieurs éléments imposés et étudiés précédemment. Cet exercice représente l'étape charnière et préparatoire, le chainon, souvent manquant, vers ce qui est attendu en matière de maitrise de la langue écrite, à savoir une rédaction libre, spontanée et sensée respectant les règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi que la connaissance du vocabulaire.

Quelques productions sont lues. Une réécriture individuelle est alors possible, après écoute des avis et recommandations de la classe.

Un Greco « rédaction » est organisé une fois par semaine. Les élèves coopèrent ici dans la correction de leur production individuelle ou rédigent ensemble un texte d'au moins quatre phrases. Un temps collectif d'échange et de lecture des travaux réalisés vient clore la séance.

En plus du cahier personnalisé d'orthographe et des affichages, d'autres outils et techniques spécifiques harmonisés complètent ce dispositif : « chasses aux mots » et coroles lexicales, « grammaire en couleurs[5] », grille de relecture, codages d'analyse grammaticale, technique de mémorisation lexicale, aide-mémoire, fichiers d'entrainement et d'évaluation Pidapi[6] et PEMF (Publication de l'école moderne française), bloc personnel d'écriture, portfolio « Mes progrès ».

Les bénéfices observés après cinq années de cet entrainement régulier à la vigilance orthographique nous ont enthousiasmés. Non seulement nous avons senti une profonde amélioration de la motivation et de l'appétence de l'ensemble de la classe face à ces apprentissages, mais nous avons pu mettre en évidence une réduction significative des écarts au profit des élèves les plus fragiles, sans pour autant freiner les plus avancés.

Une de nos plus grandes satisfactions est d'avoir eu l'occasion, finalement assez récemment, d'explorer plus finement la littérature en matière de didactique de l'orthographe et de multiples travaux relatifs à la gestion des groupes d'enfants, et d'y découvrir la confirmation de l'efficience d'un certain nombre de nos réflexes, réflexions et gestes professionnels.

Ces éléments théoriques nous permettent depuis de rapprocher et de rassoir nos ateliers sur des bases déjà formalisées par les chercheurs, et continuent à nous rassurer sur l'évolution de nos pratiques, qui étaient au départ plus qu'intuitives et empiriques.

Notre réflexion s'oriente clairement actuellement sur la dynamique de groupes restreints, sur la conception de véritables communautés d'apprenants, qui aboutirait à une manière rénovée de penser la classe et les apprentissages. Vaste et passionnant programme. ■

BEN AÏDA, FABIENNE SALA
École La Gravette à Carcassonne

4 « Un outil d'orthographe », *Le Nouvel Éducateur* nº 67, 1995.

5 http://une.education.pour.demain.assoc.pagespro-orange.fr/articlesapfond/lecture/laurentb.htm

6 http://pidapi.free.fr

Collaborer en lecture pour mieux comprendre

Jocelyn Reulier. En quoi les interactions verbales entre élèves en difficulté de compréhension en lecture leur permettent de mieux cerner leurs démarches face aux textes documentaires ?

#École primaire, Apprentissage de la lecture, Métacognition

Comment amener des élèves à se questionner collectivement et individuellement sur les démarches employées avant, pendant et après la lecture ? La collaboration me semble pertinente pour favoriser un tel développement métacognitif.

La métacognition est constituée de deux composantes : les connaissances et les habiletés métacognitives[1]. La mobilisation de connaissances métacognitives permet au lecteur de répondre à la question suivante : si j'ai une lecture à effectuer, quels types de connaissances pourrais-je utiliser ?

On peut distinguer trois catégories :

- des connaissances sur soi : elles concernent les perceptions du lecteur quant à ses propres capacités (l'élève sait s'il a des difficultés sur les textes documentaires) ;
- des connaissances sur la tâche : elles réfèrent aux buts et aux caractéristiques de la tâche de lecture (l'élève est conscient que les textes documentaires sont disposés d'une manière spécifique) ;
- des connaissances sur les stratégies : elles relèvent de l'efficacité des stratégies de lecture employées (l'élève connait l'intérêt de regarder les sous-titres dans un texte documentaire).

Les habiletés métacognitives renvoient à la question suivante : comment puis-je utiliser ces connaissances métacognitives ? Elles se répartissent également en trois catégories : la planification a trait à l'organisation des activités de lecture avant de lire ; la surveillance sert à vérifier si les procédures mises en œuvre permettent de bien comprendre le texte ; la régulation a pour fonction de modifier la démarche employée en recourant à d'autres stratégies.

Un lecteur en difficulté de compréhension en lecture a difficilement accès à ces compétences métacognitives. Comment aider ces élèves à collaborer à ce niveau pour les développer ?

L'éducation à la métacognition a comme condition d'apprendre à écouter ses élèves et à avoir confiance en leurs potentialités.

Dans le cadre de ma recherche doctorale, j'ai accompagné et analysé les échanges entre cinq élèves de CM1 sur des textes documentaires au cours de seize séances échelonnées sur cinq mois. Pour que les élèves osent échanger, apprennent à collaborer, certaines conditions sont apparues nécessaires :

- créer un cadre sécurisant en élaborant des valeurs communes fondées sur la confiance interpersonnelle, l'écoute mutuelle, le droit à l'erreur, la liberté d'exprimer ses émotions ;
- valoriser les propos des élèves en acceptant de les accueillir de manière inconditionnelle et de s'ouvrir ainsi à des processus de pensée en construction. Les élèves se sentent alors respectés, comme l'a suggéré l'intervention de l'un d'entre eux : « *J'ai bien aimé surtout quand tu nous disais que c'était bien et j'ai osé parler en groupe* » ;
- offrir un environnement physique confortable par un lieu accueillant, lumineux, calme, et une disposition des tables facilitant les échanges ;
- intervenir de moins en moins pour libérer la parole. Le regard bienveillant d'une collègue m'a été précieux pour parvenir justement à me décentrer et changer de posture. J'ai découvert que l'éducation à la métacognition a comme condition d'apprendre à écouter ses élèves et à avoir confiance en leurs potentialités. À plusieurs reprises, j'ai été surpris et j'ai éprouvé un réel plaisir à les comprendre davantage. J'ajouterais que si l'enseignant ne saisit pas le sens de leurs propos, il peut inviter des pairs à les reformuler, comme l'a signalé à juste titre un élève : « *Tu ne comprenais pas parce que toi t'es un adulte, t'es pas un enfant comme nous, alors t'as pas les mêmes méthodes* » ;
- recourir à des supports appropriés. Il apparait opportun d'utiliser des textes avec un niveau de difficulté croissant, ni trop faciles ni trop difficiles, pour que les élèves puissent interagir ;
- étayer les activités collaboratives en encourageant l'entraide. Un élève a osé s'exprimer ainsi : « *Nous, on travaille ensemble, on ne garde pas des choses pour nous.* » Il s'agissait donc de créer une interdépendance positive, en leur expliquant par exemple : « *Vous comprenez donc que chacun d'entre vous est précieux* » ;
- faire évoluer les représentations des élèves. Me percevant en tant qu'enseignant, leurs attentes étaient conformes au modèle traditionnel où ce dernier donne le plus souvent les réponses. Un temps a été nécessaire pour qu'ils comprennent que rien ne se produirait sans leurs interactions.

J'ai essayé de faire émerger des connaissances sur les caractéristiques du texte documentaire. Face à des mots ou des passages incompris, je les ai questionnés sur les stratégies pouvant être utilisées. Ils sont ainsi parvenus à verbaliser vingt-quatre stratégies, allant de « regarder autour du mot » à « recourir à des représentations mentales ». Une élève a souligné le bienfondé de ce travail : « *Pour moi, les choses qui m'ont aidée le plus, c'est les stratégies. Je trouve que je n'en avais*

1 Voir L. Lafortune., S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese, *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, éditions PUQ, 2010.

pas trouvé beaucoup toute seule, mais avec les autres, plus. » Un nouveau défi a consisté à leur faire prendre conscience qu'ils pouvaient employer ces nouvelles connaissances en se questionnant avant, pendant et après leur lecture. Ils ont ainsi perçu l'importance de se mettre dans de bonnes conditions pour lire un texte, de se surveiller pendant leur lecture, en recourant par exemple à des stratégies lorsqu'ils étaient confrontés à une perte de compréhension, puis de se demander s'ils avaient bien saisi l'essentiel du texte.

Progressivement, ils sont parvenus à interagir sur leur compréhension respective des textes et par là même, à dévoiler leurs démarches, le tout avec une présence de plus en plus estompée de ma part. Ils se sont questionnés sur l'efficacité des stratégies découvertes en fonction de leur propre manière de procéder. Ainsi, se faire une représentation visuelle n'était pas efficace pour certains élèves : ils pouvaient préférer se raconter l'histoire. Les élèves étant davantage outillés, l'expression de démarches métacognitives plus précises en a été facilitée. Au cours de la troisième séance, un élève a expliqué : « *Moi, j'ai lu et quand il y avait des mots qui bloquaient, je relisais plusieurs fois et je regardais autour.* » Cinq séances plus tard, le même élève indique : « *Avant de lire, je me suis demandé si j'étais bien installé pour lire. Pendant l'histoire, ça m'a fait un petit film et après l'histoire, je me suis tout de suite raconté l'histoire dans ma tête, j'ai essayé de me raconter avec mes mots et ça a bien été.* » Il était donc désormais capable de se questionner avant, pendant et après sa lecture, en adaptant ses connaissances métacognitives.

Essayer de mettre en mots ce langage intérieur pour se comprendre.

J'ai constaté également une amélioration dans la capacité à exprimer des transferts des compétences métacognitives dans d'autres contextes. En début de recherche, à la question « *En quoi ce travail pourrait vous être utile ailleurs ?* », les élèves ont répondu qu'il le serait dans un contexte d'évaluation en lecture, ce qui peut être considéré comme un transfert rapproché (recourir aux mêmes types de compétences dans une situation semblable). En fin d'expérimentation, suite à un travail sur l'anticipation des questions, ils ont expliqué que l'activité pourrait s'avérer efficace pour préparer des questions relatives à un examen d'équitation, ce qui relève davantage d'un transfert éloigné (recourir à des compétences semblables dans des situations différentes).

Lors du bilan de la recherche, un élève a précisé ce qui lui semblait important : « *Moi, j'ai écrit de s'écouter soi-même, parce que des fois dans notre tête, on n'a pas prévu ce qu'on allait dire tout haut, puis on le dit tout haut et faut dire aux autres mais faut dire aussi pour soi-même.* » Cet élève fait part d'une prise de conscience de son dialogue intérieur, significatif d'un accès à la métacognition, en spécifiant l'importance de s'écouter lui-même. Toute la pertinence d'essayer de mettre en mots ce langage intérieur pour se comprendre (soi-même et entre pairs) donne du crédit au travail entrepris. ■

JOCELYN REULIER
Professeur des écoles et docteur/PHD en sciences de l'éducation, chercheur associé à l'équipe Pessoa (pédagogies, socialisation, apprentissage), université catholique de l'Ouest, Angers

POUR EN SAVOIR PLUS

Jocelyn Reulier, *Interactions verbales entre pairs et développement de la métacognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture*, Université de Nantes et Université du Québec à Rimouski, 2012.

Apprendre la langue en coopérant

Hélène Bouisset. En quoi la coopération représente un atout pour des élèves non francophones, qui doivent vite maitriser bien plus que les rudiments de la langue, faire face aux exigences du système scolaire, mais surtout de la vie en société ?

#ENAF

Par coopération, on entend des situations d'aide, d'entraide, de tutorat, face à une difficulté d'ordre organisationnel, social ou cognitif. Face à un problème, un besoin, rencontré par un ou plusieurs élèves, tout ou partie du groupe se mobilise en vue de la recherche de solution (s). Enseignante, je suis responsable de la sécurité physique et affective des enfants, de l'organisation d'un ensemble complexe et cohérent dans lequel les élèves doivent apprendre à trouver les réponses à leurs questions, les solutions à leurs problèmes, suivant l'adage « *Si tu donnes un poisson à un homme, il mangera un jour. Si tu lui apprends à pêcher, il mangera toujours* » (Lao-Tseu).

PENDANT LES MOMENTS DE PAROLE

Dans la classe, le conseil est l'institution fondamentale : « *l'œil, le cerveau, le rein et le cœur du groupe*[1] ». Répondant à un cadre strict et structurant, il initie les élèves, futurs citoyens, au débat démocratique, à la verbalisation de leurs problèmes, la recherche collective de solutions, mais a aussi pour vocation d'amener les enfants à faire part de leurs propositions pour améliorer la vie de la classe, de l'école. Il permet à chacun de s'exprimer, s'organiser, et, pour prendre des décisions, on vote.

Tous les élèves sont présents au conseil. Au départ, les ENAF (enfants nouvellement arrivés en France) ne semblent y participer qu'intérieurement : ils ne s'expriment pas. Mais est-ce pour autant qu'ils n'apprennent, ne retiennent rien ? Ce premier temps est un moment d'adaptation, de compréhension des règles de l'institution, de ses principes, des lois de la classe (le tour de parole, l'écoute mutuelle, le vote, la structuration rituelle de l'ordre du jour, etc.), et aussi un temps d'écoute de la langue, d'assimilation des échanges entre pairs.

Chaque élève qui arrive dans la classe est secondé par un autre, qui se propose, durant ce conseil, pendant un temps défini. Cet étayage permet de pouvoir demander discrètement à son tuteur ce qu'il se passe (par exemple, revient souvent la question « *C'est quoi "tas de sable" ?* »), ou si le moment est bien choisi pour proposer un concours, une activité, etc., ou simplement nous concernant : « *Qu'est-ce que cela veut dire ?* »

Un ensemble complexe et cohérent dans lequel les élèves doivent apprendre à trouver les réponses à leurs questions.

Les lois, l'interdit de la violence, le secret sécurisent les prises de parole : les élèves sont surs qu'on ne se moquera pas, et que ce qui est dit restera entre pairs. Ils prendront la parole quand ils le souhaiteront, sans craindre d'éventuelles erreurs de français qui peuvent bloquer des préadolescents et les empêcher de s'exprimer.

En conséquence, en plus de l'apprentissage d'un cadre structurant, de l'entraide, le conseil est aussi un moment riche d'écoute de la langue, de réflexion, de recherche personnelle, de mise en adéquation d'expressions physiques à des expressions verbales, de recherche du sens du propos, opérée naturellement, sur des discours et des langages authentiques.

Il en est de même pour d'autres lieux de parole libre qui nourrissent rituellement la vie de la classe. Le « Quoi de neuf ? » en est un autre, propice à l'apprentissage de la langue. Aussi structuré que le conseil, mais plus simple d'organisation (on s'inscrit, et on parle pour poser des questions ou lorsque c'est à son tour de s'exprimer), j'ai remarqué que c'est souvent durant ce moment que les ENAF osent parler en grand groupe pour la première fois.

Les mêmes conclusions pourraient être tirées des débats à visée philosophique, qui, en plus de soustendre la langue parlée, permettent de donner différentes acceptions d'un même concept.

APPRENDRE À LIRE ET ÉCRIRE

Dans la maitrise de la langue, la problématique du dire n'est pas la seule engagée. Il y a celle, conjointe, du lire et de l'écrire, qui est différente, au regard de plusieurs paramètres. Comment entrer dans la lecture et l'écriture, alors, qu'à 10 ou 12 ans, on possède déjà la connaissance d'une langue parlée, maternelle ou d'adoption, mais encore d'une langue lue ou écrite, là aussi maternelle ou de scolarisation, plus tardive ? Et quand le rapport à l'écrit n'existe pas ?

La coopération soutient le travail autonome. C'est en plus un cercle vertueux. Les tuteurs accompagnent, et la nécessité de ce tutorat est telle qu'elle le fait progresser : on le redessine, l'affine, le fait évoluer, ensemble, selon des besoins incompressibles.

C'est au plan de travail que le tutorat prend tout son sens. Chaque élève a un contrat, des exercices à faire, choisis dans un panel que j'ai réfléchi selon les ceintures, les compétences à atteindre. Tuteurs et tutorés sont, au moins pour ce moment, assis côte à côte, et le tutoré peut solliciter le tuteur au besoin. Ils le savent : le tuteur n'est pas là pour donner la réponse, il doit aider, expliquer, don-

1 René Laffitte, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, éditions Matrice, 2004.

ner des exemples, parfois (c'est la technique d'Antuya) « *faire faire la même chose autrement, pour qu'il comprenne* ». Clémentine explique, concernant les ENAF, que « *déjà* (elle pose un préalable qui a tout son sens, mais mérite d'être verbalisé et a été retenu : la tentation peut être grande chez les enfants et les adultes), *il faut leur parler ! Leur parler normalement ! Bien leur expliquer* ».

La stimulation est forte lors du tutorat en plan de travail : c'est un défi pour le tutoré, comprendre, comme pour le tuteur, me faire comprendre, dans un moment d'intimité. Elle ajoute « *j'aime bien aider les autres, en même temps, quand il y a des choses qu'ils ne comprennent pas trop, je leur explique, et ça me fait des révisions, et c'est comme ça que j'apprends à aider* ».

En plan de travail, les élèves produisent aussi des textes, sont auteurs. En maitrise de la langue lue et écrite, tout s'articule autour de ce moment pour les ENAF. Sur des temps choisis d'exercices, les élèves travaillent la connaissance de la langue, le système graphique, à leur niveau, puis le mettent à l'épreuve grâce au texte libre, et *vice versa*, les textes amènent à travailler ensuite les notions dont on a besoin pour écrire et lire.

Pour Soumya[2], cet exercice a commencé par le dessin libre. À partir du dessin, elle raconte une histoire. Au départ, je fais ce travail de traduction, de mise en mots de l'image, avec elle. Plus tard, le tuteur prend la relève. Elle apprend à structurer un propos, organiser un récit, prendre connaissance de la structure de l'écrit, visuelle, graphique, sonore. Ce texte est ensuite à l'origine d'activités de structuration du langage écrit et de lecture.

Un défi pour le tutoré, comprendre, comme pour le tuteur, me faire comprendre, dans un moment d'intimité.

Ainsi construits entre pairs, les textes deviennent des textes références, permettent d'entrer dans la lecture, l'écriture et la maitrise de la langue, orale et écrite. Ils viennent des élèves, leur sont propres, ont du sens pour eux et les camarades qui les feront relire, travailler.

Le fait d'« *écrire pour être lu* », de communiquer, de coopérer pour lire, écrire, corriger, est un élément qui ancre les écrits des élèves dans la vie de la classe, stimule une production riche. Entendre, lire, comprendre les propos des pairs qui nous ont aidés à écrire alimente les discours, les langages. Ceci permet aux ENAF de s'approprier la langue, orale et écrite, de réinvestir les structures langagières.

Depuis le départ, je me positionne du côté du primo-arrivant, de ce qu'il pouvait retirer de la coopération. « *Chaque homme est un moment du progrès universel* » (Condorcet), et ces échanges, riches, sont aux fondements d'apprentissages multilatéraux.

Clémentine : « *C'est bien, on apprend d'autres choses. Au rituel, on fait la date dans plusieurs langues. Ils nous apprennent aussi leur culture. On échange, on parle. L'autre fois, il y avait un piquenique, Soumya expliquait ce qu'elle avait apporté.* » Elle souligne qu'elle a appris « *plein de choses, le début de leur langue aussi* » et donne des exemples de mots, parfaitement prononcés.

Comme le disait déjà Clémentine, « *ça me fait des révisions* ». Le fait de verbaliser son savoir, ce que l'on a compris, retenu, et de reformuler amène à mieux comprendre, mémoriser : on entre dans la métacognition en mobilisant ses acquis, en passant par la structuration verbale, mémorisant les mots outils, on leur donne du sens en les faisant vivre, autrement qu'en les appliquant à des exercices.

Au-delà des savoirs, les émulations collectives permettent d'appréhender l'humain autrement. Culturellement tout d'abord. Les premiers textes libres de Soukayna nous ont permis de revisiter des contes traditionnels et nous ont amenés à comparer, revoir nos classiques. Ces textes furent à l'origine de la mise en réseau d'œuvres, partant des écrits des enfants.

« *La complexité pourrait être ce qui caractérise le mieux la classe coopérative*[3] », à plusieurs égards, mais surtout car la part du maitre doit rester discrète, et heureusement ! Je ne pense pas que seule avec eux, au mieux une ou deux fois vingt minutes dans la journée, sur une méthode vendue sur mesure, Soukayna, Yasmina ou Soumya sachent aussi bien parler, lire, écrire. La richesse des échanges entre élèves y est pour plus, à mon sens, que mes interventions. ■

HÉLÈNE BOUISSET
Professeure des écoles dans les Deux-Sèvres, Icem-GD 85

2 Soumya est arrivée du Darfour en mars 2012. Aujourd'hui, elle entre dans la lecture. Au début, il a fallu travailler la préhension des instruments, gérer l'espace feuille avant d'entrer et la relation entre code et sens.

3 Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF éditeur, 2009.

Zoom Un weekend en France

En fin d'année, en conseil de bilan, toute la classe s'est rappelée de Yasmina, de sa première participation au « Quoi de neuf ? ». Trois semaines après son arrivée, au moment des inscriptions, Yasmina[1] s'inscrit. Nous sommes surpris, et curieux. Elle me demande si je peux l'aider, traduire un peu si elle n'arrive pas à s'exprimer. Elle sort un papier : elle avait préparé ce qu'elle voulait dire, pour raconter son weekend au QDN du lundi (un peu plus long que le « ça va, ça va pas » des autres jours). Avec un accent délicieux, Yasmina prononçait ses premiers mots de français dans la classe, en grand groupe, pour nous raconter que le samedi, elle était allée au parc en famille et que le dimanche, elle avait rejoint des amies. Je n'ai jamais vu le papier et ne sais pas si les copines l'avaient aidée, mais tout était là : le propos, l'anticipation, la recherche personnelle, peut-être l'entraide, mais, surtout, la motivation ! Je n'ai pas eu besoin de l'aider et les élèves du groupe n'ont pas posé de questions (ne pas mettre en danger ?), mais ont levé la main pour la féliciter de cette prise de parole. Lors du conseil suivant, nous avons trouvé un papier de félicitations dans la boite du conseil.

H. B.

1 Yasmina est arrivée des Canaries en octobre 2011 en CM.

La tweet-coopération

Guillaume Caron, Amandine Terrier, Jean-Philippe Solanet-Moulin. **Faire tracer à d'autres une figure géométrique qu'ils ne voient pas. Le principe n'est pas nouveau, mais avec les outils modernes de communication, la coopération peut se faire à distance, et tirer partie des contraintes propres à ces médias.**

#6e, CM2, Géométrie, Twitter

Décrire une figure mathématique : l'exercice est complexe. En général, les élèves se lancent dans de longues descriptions de ce qu'ils voient, mélangeant vocabulaire courant et langage mathématique. Le résultat est la plupart du temps imprécis et la figure tracée par le destinataire pas toujours reconnaissable. Quand cette démarche est pratiquée en classe, les élèves se montrent la figure : « *Mais non tu t'es trompé, regarde !* ».

Comment éviter ce problème ? Ou plutôt comment en faire un levier ? Car il ne s'agit pas d'éviter, mais bien de confronter les élèves aux limites du manque de rigueur dans le domaine des mathématiques.

Nous avons pensé à utiliser Twitter pour décrire à distance les figures. Le média s'adapte parfaitement, en limitant le nombre de caractères (140 par message). Impossible d'entrer dans les longues descriptions. Mieux, il va falloir utiliser le langage mathématique qui pose problème à tant d'élèves de cet âge, crochets, parenthèses, afin de réduire la longueur des messages. Ce sont donc deux paires de classes (une classe de cycle 3 avec une classe de 6e) qui se lancent dans le projet sous la balise #geometwitt.

COOPÉRER POUR REBONDIR SUR LES ERREURS

Les élèves ont commencé à échanger leurs programmes de construction *via* Twitter. Côté enseignant, pas d'interventions pour toiletter les programmes en amont : nous mettrions à mal la coopération autour des erreurs des élèves. Comme prévu, les premiers essais de programmes ne sont pas opérants. Les correspondants répondent donc aux tweets par des questions afin de pouvoir se lancer dans la construction, ou envoient une figure erronée. Le travail à partir des erreurs commence alors. Les élèves verbalisent entre eux les problèmes et les corrigent au sein de petits groupes puis, au fur et à mesure, des échanges Twitter. Ils se questionnent aussi au niveau de la compréhension des programmes. « *Avons-nous correctement lu, tracé, respecté le programme ?* » Le doute est à double sens. L'erreur vient-elle du producteur ou du lecteur ? Souvent, ils ont refait deux ou trois fois la figure pour justifier l'erreur de leurs correspondants ou finalement réaliser la figure correcte. Ici, le doute amène à la relecture et à la justification mathématique. L'aller-retour de messages continue ainsi, jusqu'à ce que la figure finale soit correcte. Les élèves doivent aboutir, les erreurs ne sont que des points de passages nécessaires.

COOPÉRER POUR UN VOCABULAIRE COMMUN

En correspondant par écrit, l'usage d'un mot de vocabulaire imprécis entraine incompréhensions ou erreurs. Par exemple, écrire « *tracer un autre trait droit* » à la place de « *tracer une droite perpendiculaire à la première* » bloquera toute compréhension et toute construction. Les élèves assimilent vite que pour se comprendre, il faut des codes com-

Paroles d'élèves Ils font des choses différentes de nous et on échange !

« *J'aime bien #geometwitt, car on travaille en groupe, on invente des figures pour les envoyer aux autres classes et eux nous en envoient ! On doit créer des programmes de construction de nos figures et leur envoyer. Ils envoient ensuite une photo de la figure pour voir si elle est bien faite. Ça m'aide en géométrie, car on doit parler en langage mathématique. On doit bien écrire sans fautes le programme de construction, sinon ce ne sera pas la bonne figure !* » Madeline

« *Ça m'aide pour la géométrie, parce que l'autre classe explique bien et je comprends ce qu'ils veulent dire !* » Julien

« *J'aime bien quand on travaille ensemble, parce qu'on a plus d'idées ! Travailler avec l'autre classe c'est bien, car ils font des choses différentes de nous et on échange !* » Aline

« *Ça nous sert pour apprendre la géométrie, car nous sommes obligés de corriger nos fautes. On peut partager nos idées avec le groupe ou l'autre classe.* » Jordan

« *Travailler avec l'autre classe c'est bien, parce qu'on apprend avec des nouveaux élèves. #geometwitt ça m'aide, parce qu'en géométrie il faut apprendre ! Une fois qu'on a travaillé, on note des choses dans le dictionnaire de #geometwitt !* » Samantha

« *Pour pouvoir mieux travailler à distance, il faudrait changer les emplois du temps ! Ça nous aide parce que pour tracer les figures que les autres nous demandent, on doit connaitre le vocabulaire. Nous devons apprendre pour réussir les figures !* » Lovana

« *Je trouve ça bien, nous communiquons avec les autres classes et nous apprenons plus de vocabulaire.* » Hugo

« *Je trouve que #geometwitt est très bien, parce qu'on travaille avec une autre classe. Mais quelquefois, c'est dur.* » Pablo

« *J'aime bien travailler avec #geometwitt en coopération, parce qu'on apprend plus de figures géométriques.* » Mehdi

« *Je trouve que travailler sur #geometwitt nous donne envie de faire des maths. Et nous pouvons travailler avec des 6e.* » Julie

« *Je trouve que c'est intéressant #geometwitt, car nous apprenons d'autres figures que nous ne connaissions pas. Si nous ne savons pas les tracer, on peut communiquer ensemble et apprendre ensemble.* » Thibaut

muns. Le langage universel des mathématiques s'impose à eux et devient légitime par cette coopération entre pairs. Ce n'est pas un simple outil scolaire pour répondre aux exigences d'un professeur un peu tatillon qui, en fait, a très bien compris, mais cherche juste à être exigeant. L'exigence langagière est ici une nécessité pour la compréhension entre les élèves, dans un format de message court et synthétique (points communs avec le langage mathématique).

COOPÉRER POUR GARDER UNE TRACE

Les échanges ont été nombreux et fructueux durant cette première année de projet. Comment valoriser cette richesse pour garder une trace du vocabulaire employé, des objets géométriques utilisés et pour structurer ce savoir? C'est à nouveau dans la coopération que s'inscrit ce pan du projet. Les classes échangeant ces programmes sur Twitter travaillent en parallèle en ligne sur un document type diaporama collaboratif qu'ils peuvent donc modifier à distance et ensemble. Il s'agit de ne pas perdre les contenus mathématiques qui apparaissent dans les échanges, et donc les recenser dans ce document. Le travail des élèves consiste donc à les repérer, les synthétiser, les illustrer et les organiser. Les éléments apportés par les classes de cycle 3 d'une part, et de 6e d'autre part, sont assez complémentaires pour proposer une vision assez large de chaque notion: définition rigoureuse, exemples, figures, propriétés, notations.

En coopérant ensemble à distance à l'aide d'outils numériques comme Twitter ou un document collaboratif, les élèves construisent, enrichissent, organisent et rendent opérantes leurs connaissances en géométrie. En le faisant au maximum entre eux, avec des objectifs précis, ils progressent ensemble, en interaction, sans éviter les embuches qui deviennent des sujets d'échanges et de travail. ■

AMANDINE TERRIER, JEAN-PHILIPPE SOLANET-MOULIN
Professeurs des écoles
GUILLAUME CARON
Professeur de mathématiques

Apprentissage coopératif et rapport au savoir

Alain Baudrit. Des précisions sur la notion d'apprentissage coopératif, à partir des principaux auteurs à l'origine de cette méthode pédagogique. Trois principes majeurs: l'hétérogénéité, l'interdépendance et l'égalité au sein du groupe.

#Hétérogénéité, Travail par groupes

Pour les universitaires américains David et Roger Johnson, l'apprentissage coopératif est à trouver dans une situation où des élèves réunis en groupes « *peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage si, et seulement si, les autres élèves avec qui ils sont coopérativement associés atteignent les leurs* ». Autrement dit, le principe d'interdépendance anime les groupes coopératifs de telle sorte qu'une défaillance d'un des membres du groupe peut faire échouer le projet collectif.

STRATÉGIES COLLECTIVES

Nous devrions donc voir des partenaires de travail en train de faire état de leurs savoirs respectifs face à une tâche ou une activité particulière, savoirs qui dans le meilleur des cas s'associent et se complètent pour mener à bien cette tâche ou cette activité. Tels ces deux élèves (Marina et Romain) que nous avons observés lors de la réalisation d'une activité mathématique qui consiste à placer des nombres dans une grille[1]. Ils cherchent ensemble, s'entraident pour essayer de comprendre le placement des nombres, ils corrigent mutuellement leurs erreurs, adoptent des rôles complémentaires (quand l'un écrit, l'autre vérifie). Ces stratégies collectives leur ont permis, à force d'essais et d'erreurs, de réussir l'activité demandée. Toutes les dyades ne parviennent pas à un tel niveau d'interdépendance et de réussite, mais lorsque les élèves arrivent à faire que leurs apports respectifs (en termes de savoirs) se conjuguent et se coordonnent, ils se donnent effectivement plus de moyens pour mener à bien leur entreprise commune.

Ces stratégies collectives leur ont permis, à force d'essais et d'erreurs, de réussir l'activité demandée.

Un autre principe est consubstantiel à l'apprentissage coopératif: l'hétérogénéité. Les groupes coopératifs sont constitués de filles et de garçons, d'origines culturelles et de niveaux scolaires différents, ceci dans le but de dynamiser les échanges, de favoriser la participation de chacun et de faciliter la découverte de nouveaux savoirs.

Une situation souvent propice au « *choc des idées qui suscite le besoin de réexaminer, revoir, et justifier* ■■■

1 Alain Baudrit, *Apprendre à deux. Études psychosociales de situations dyadiques*, PUF, 1997.

sa propre vision du monde », selon les Américains Willian Damon et Erin Phelps. C'est donc en travaillant sur leurs divergences ou désaccords que les partenaires de travail devraient remettre en cause leurs propres savoirs dans une perspective évolutive, en essayant d'accéder à des savoirs d'un plus haut niveau. Situation assimilable à la « *coopération avec controverse* » que Roger Johnson et d'autres chercheurs ont, par exemple, mise en place en 1985 avec des groupes constitués de quatre élèves.

CHASSE AU LOUP

La chasse aux loups dans le Minnesota constitue le sujet d'étude. Dans un premier temps, un binôme défend le point de vue des chasseurs quand l'autre se range du côté des écologistes. Dans un second temps, les rôles sont inversés. Enfin, dans un troisième temps, le groupe doit réaliser une synthèse en intégrant les deux positions ou, encore mieux, il essaie de les dépasser, afin de se distancier du caractère polémique propre à la question étudiée. Certes, un tel fonctionnement collectif ne va pas obligatoirement de soi, il peut être favorisé par quelques consignes : « *Ils (les élèves) doivent travailler tous ensemble, se focaliser sur la précision et non sur le fait de gagner, critiquer les idées et non les personnes, s'écouter mutuellement, ne pas hésiter à demander des clarifications, essayer de comprendre tous les points de vue*[2]. » Le travail réflexif et argumentatif souhaité à l'intérieur des groupes coopératifs pourrait bien être obtenu ainsi.

Le troisième et dernier grand principe de l'apprentissage coopératif est à trouver dans l'égalité. Des élèves égaux au sein des groupes coopératifs, est-ce bien possible ? Vu notamment l'hétérogénéité constitutive de ce genre de groupes ? Jan Pieter van Oudenhoven le pense, à condition que les rôles des uns et des autres soient distribués de façon équitable, tout comme doivent l'être les responsabilités et les attributions de chacun. Des exigences par exemple mises en œuvre par une enseignante après avoir emmené sa classe à un musée d'histoire naturelle. Elle demande aux élèves de réaliser, en groupes, un document suite à cette visite et veille à ce que chacun soit investi d'une activité bien spécifique. De la sorte, les uns sont chargés de rassembler de la documentation, les autres se voient confier l'écriture des textes, d'autres encore ont à réaliser les illustrations. Le produit final se présente ainsi comme le résultat de l'association des différentes contributions individuelles. Le travail du groupe peut ainsi pâtir d'insuffisances ou de défaillances propres à certains de ses membres. Nous retrouvons ici le principe d'interdépendance caractéristique de l'apprentissage coopératif. La mobilisation des différents savoirs dans une perspective de coordination semble être une condition *sine qua non* de la réussite collective.

Le rapport au savoir parait prendre de telles formes dans le cadre des groupes coopératifs. Ces derniers sont pensés de manière à ce que les savoirs s'associent, s'imbriquent, voire s'entrechoquent, afin que chacun tire parti de l'activité collective à des fins d'apprentissage. Les savoirs individuels ont ainsi pour vocation d'alimenter le travail réalisé à plusieurs, de nourrir la réflexion menée en commun et, de ce fait, ils ont une fonction en devenir. Les partenaires de travail sont amenés à en faire état une fois ensemble pour, si possible, accéder à des savoirs d'un plus haut niveau, collectivement élaborés.

Les savoirs paraissent donc se présenter comme un potentiel à exploiter au départ, et une plus-value escomptée à l'arrivée. Voilà comment les élèves peuvent se positionner par rapport à eux en pareilles circonstances. À la fois source d'inspiration et objet de projection dans un contexte interindividuel, tel semble être le sort réservé au savoir au sein de structures de type apprentissage coopératif. ■

ALAIN BAUDRIT
Professeur des universités,
université Bordeaux Segalen

POUR EN SAVOIR PLUS

Alain Baudrit, *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, éditions De Boeck Université, 2005.

2 Céline Darnon, Fabrizio Butera, Gabriel Mugny, *Des conflits pour apprendre*, PUG, 2008.

4. Et les adultes ?

Un outil différent, une autre formation

Olivier Francomme. L'utilisation d'un outil coopératif comme le portfolio dans un master professionnel pour les métiers de l'enseignement se justifie par son efficacité pour la formation, mais aussi dans l'idée que l'on enseignera ensuite comment on a été formé, et qu'il est donc utile de se confronter le plus tôt possible à la coopération !

#Université, Portfolio

Dans la mise en œuvre d'un parcours de formation à l'université, la recherche d'une grande cohérence entre la forme pédagogique que nous préconisons et la formation que nous dispensons me semble essentielle. Celle-ci doit alors conjuguer le respect de l'acquisition d'un certain nombre de connaissances et de pratiques, des modalités coopératives de travail, la mise en œuvre d'outils spécifiques, dont un portfolio présenté ici.

LES CALANDRETAS

La fédération des Calandretas (écoles occitanes) et de son organisme de formation des enseignants, Aprene (basé à Béziers), reconnu par l'Éducation nationale, a souhaité mettre en place un parcours de formation universitaire pour ses professeurs des écoles. Un groupe de personnes, issues des mouvements Freinet et de pédagogie institutionnelle, a proposé une modalité coopérative pour cette formation. Il s'agissait de prendre en charge quatre UE (unités d'enseignement) dans le master MEF-EBI (métiers de l'enseignement et de la formation-enseignement bilingue immersif).

Le projet a été de concilier deux demandes : d'un côté, la garantie d'une formation universitaire qualifiante requise pour un master, pour des enseignants ayant une pratique pédagogique innovante établie ; de l'autre, des exigences pédagogiques de continuité et de cohérence entre les pratiques professionnelles, dans les structures existantes, et la formation, pour la partie qui nous était confiée.

Le portfolio permet de prendre en compte la richesse individuelle de chacun.

C'est dans cette optique-là que nous avons fait le choix de mettre en place un fonctionnement proche de la pédagogie institutionnelle, dont le portfolio ne constituait qu'un outil, une technique de production, d'élaboration collective et d'évaluation. Chaque stagiaire devait réaliser un portfolio rassemblant ses productions, qui ont constitué la plupart des éléments nécessaires à la validation de son master. Un certain nombre de présentations, de cours, ont enrichi les moments de formation ainsi que des échanges par courriel.

Le portfolio permet de prendre en compte la richesse individuelle de chacun et facilite l'individualisation des parcours, ainsi que l'entraide. Certains étudiants possèdent des diplômes et des titres (prix en occitan, autre master), ils ont écrit des articles dans des revues professionnelles, avaient vécu des expériences internationales. Après une mise en forme académique, et donc une véritable évaluation diagnostique valant pour un état de leur parcours à un instant donné, ils ont pu concentrer leur travail universitaire dans les domaines leur faisant plus défaut. L'expérience, l'expertise des étudiants ont été grandement utilisées.

Le portfolio permet également la prise en compte d'apprentissages transversaux. Rédiger un article en occitan permet de valider différentes compétences : disciplinaire (relative au sujet de l'article), instrumentale (utilisation des TICE, technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), et linguistique (occitan). La transversalité rend aussi le travail plus efficace, elle rend mieux compte des phénomènes éducatifs complexes (exemple de l'altérité).

La mise en œuvre du portfolio a aussi permis de réduire l'hiatus qui existe encore entre théorie et pratique. Les références scientifiques deviennent des outils de mesure ou d'évaluation des travaux, ou, au contraire, un outil potentiel d'analyse. C'est un outil de transfert.

Dans une moindre mesure, les portfolios disponibles en perma- ■■■

nence sur Agora[1] ont permis un travail collaboratif à distance. Ce type de travail permet aussi de mieux respecter les rythmes de chacun : pour la personne dont on évalue la production, il y a moins de stress dans la phase de production, la possibilité laissée à l'erreur, au tâtonnement, donc une relation plus saine du rapport à sa propre progression, par conséquent au regard que l'on porte sur soi-même. Parmi les éléments du portfolio qui ont le plus été sujets de l'entraide, il y a eu les travaux bibliographiques : les recherches de l'un ont souvent aidé les autres. La mise en forme du mémoire a aussi été très bénéfique aux échanges collectifs (et cela a été souligné au cours des soutenances). Les notes de lecture sur les ouvrages ont permis des échanges sur les concepts, mais aussi sur leur interprétation. Le travail d'investissement de chacun est démultiplié, donnant une assise plus large à l'évaluation globale.

Le portfolio favorise enfin la mise en place d'un système de coconstruction de valeurs, dans un collectif paritaire où l'objet central est un travail de production commun, dont l'évaluation a une fonction collective qui peut toujours être remise en question. Côté enseignants et intervenants, la mise au point de cet outil a nécessité un véritable travail d'équipe, et des temps institutionnels ont rythmé les sessions de formation (« Quoi de neuf ? », « Et moi dans la classe », « Conseil de coopérative », etc.).

Nous nous sommes tout de même heurtés à quelques difficultés : les pratiques d'évaluation à l'université (examen de contrôle des connaissances, élaboré sans concertation avec les formateurs) ; un dialogue parfois difficile dans la communauté scientifique (modalités de travail, répartition annuelle, contrôle continu) ; la nécessité d'assurer un suivi serré de chaque étudiant, l'individualisation exigeant aussi une différenciation des parcours.

Mais c'est aussi à travers ces difficultés qu'il est possible de valider cette forme de travail : sa transparence, son ouverture au regard des autres renforcent le dialogue au sein de la communauté scientifique, gage d'une diffusion de ce que l'équipe formatrice considère comme son travail, et, dans le sens inverse, acceptation du principe d'un regard extérieur qui puisse regarder, évaluer et sanctionner.

Les choix que nous avons faits nous ont permis de réduire des inquiétudes à plusieurs niveaux, du côté des étudiants et du côté institutionnel. Ils nous ont permis de nous confronter à la norme : les étudiants des masters MEF-EBI ont produit des documents attestant d'un niveau scientifique répondant des requis pour un master. De plus, un grand nombre de documents sont bilingues (français et occitan), permettant de constituer une bibliothèque d'écrits à vocation scientifique bilingue.

L'implication des étudiants dans leur formation au travers de cet outil, si on y réfléchit bien, renverse le rapport à l'évaluation. Nous plaidons pour une praxis évaluatrice, entre pairs, réciproque et permanente, porteuse d'échanges et d'informations d'un groupe par un autre, par opposition à une évaluation hiérarchique et sans réciprocité, sans résultats autres qu'une suraliénation des sujets évalués aux normes et aux dictats du pouvoir en place dans le champ professionnel, qui est tout le contraire de l'esprit de recherche.

Je connais au moins une population pour qui un tel projet, après tout, semblerait couler de source : les enfants des classes des Calandrettes, qui pratiquent la pédagogie coopérative. Il était donc normal que le système de formation de leurs enseignants soit fidèle à leur façon de faire la classe. ■

OLIVIER FRANCOMME
Professeur des écoles, université de Picardie Jules-Verne, IUFM de Beauvais

1 Agora est un espace numérique de travail qui est commun à tous : y sont déposés les documents de cours pour chaque enseignement, et les dossiers des étudiants dont les portfolios.

Zoom Quel contenu pour le portfolio ?

Ce portfolio peut contenir un certain nombre de documents (liste non exhaustive) rangés dans des dossiers (mémoire, travail bibliographique, notes de lecture, travail international, articles, CV, travaux et outils de classe, occitan, etc.) :

- articles et ouvrages publiés (ou en cours de publication), y compris contributions à des ouvrages collectifs ;
- bibliographie ou recherche bibliographique (celle du mémoire, mais pas forcément : travail international, etc.) : elle peut être thématique (ciblée), elle doit être commentée (établir brièvement le pourquoi du choix de chaque ouvrage) ;
- des notes de lecture (articles, ouvrages, thèses, etc.) dont sont extraits certains éléments pouvant servir au conseil pédagogique : cadre de référence théorique, méthodologie, outils, etc. ;
- étude de cas et analyses : l'étude de cas peut être fournie sous forme de texte, de vidéo, de témoignage. Les analyses porteront sur des interprétations multiples, selon des registres choisis : analyse systémique, analyse normative (exigences institutionnelles par exemple), analyse sensible (valeurs), etc. ;
- outil pour l'enseignement bilingue, par exemple des grilles d'observation établies préalablement et situées ;
- monographie : il s'agit de suivre une personne (adulte, jeune, etc.), afin de réaliser une approche compréhensive comportementale ;
- rapport anonymé : ce rapport peut être une transcription écrite d'un entretien, d'une discussion, en lien avec le conseil pédagogique ou l'une de ses dimensions. Cela peut aussi être un rapport de conseil pédagogique déjà effectué, un compte rendu de séance de cours, avec une analyse personnelle projective (les éléments qui me sont utiles, etc.) ;
- un compte rendu d'intervention en colloque, séminaire, dont on dégage les éléments importants (concept, outil, référence théorique, analyse), si possible au regard d'un questionnement préalable ;
- un CV professionnel (en relation avec l'occitan) ;
- autre proposition (à discuter entre nous).

POUR EN SAVOIR PLUS

www.recherchespedagogiesdifferentes.net

Confederacion Occitana de las Escolas Laïcas Calandretas

http://calandreta.org/Nouvelle-traduction-20-Objectif.html

Former au sein de communautés de pratiques

Sébastien Pesce. **Devenir professionnel, si l'on dépasse les simplismes sur les recettes à connaitre puis appliquer, est un engagement dans un métier, dans la maitrise de postures et de gestes. La formation pour adultes, ici pour des enseignants ou des étudiants, a tout à gagner à être pensée comme un apprentissage coopératif.**

#Université, Formation, Recherche-action

Tout formateur devrait se poser les deux questions suivantes : quel processus cognitif et social cherche-t-on à rendre possible chez chacun des participants à une formation ? Quel dispositif rendra possibles de tels processus ? Dans nombre de situations de formation, des enseignants notamment, les deux questions semblent évacuées : on se contente de reproduire de vieux dispositifs (un cours magistral fera bien l'affaire), ou de déplacer des techniques dont on croit qu'elles ont fait leurs preuves ailleurs (individualisation et tutorat, petits groupes, travaux dirigés, etc.).

POURQUOI PRIVILÉGIER LA COOPÉRATION ?

Selon une lecture traditionnelle, devenir un bon professionnel relève d'un processus simple : d'abord, acquérir des connaissances, s'informer des bonnes théories ; ensuite, les appliquer sur le terrain. Si le formateur transmet les bons modèles cognitifs, l'enseignant développera les bons modèles opératifs[1]. L'idée a le mérite d'être simple, et son application économique : quoi de plus rentable qu'un amphi, quand un seul formateur forme à lui seul 200 ou 300 étudiants ?

Le modèle n'est malheureusement pas très opérant quand il s'agit d'accompagner la construction de postures et de gestes professionnels. Devenir un enseignant expert, ce n'est pas simplement avoir les bonnes connaissances théoriques et reproduire les recettes transmises dans l'espace confiné de la salle de cours, loin du terrain, par le formateur ou la formatrice : c'est construire une posture professionnelle spécifique, développer un regard original sur les situations, élaborer une certaine capacité attentionnelle, incorporer peu à peu des gestes professionnels définis par un nombre incalculable de paramètres ; c'est s'approprier une culture professionnelle, à la fois en développant sa capacité à prendre sa place dans les activités qui définissent le métier, le « *genre professionnel* », et en construisant son propre « *style* », selon les termes utilisés notamment en clinique de l'activité par Yves Clot ; c'est hériter d'une culture transmise par les pairs, et ce travail se fait pour l'essentiel en cours d'action, en contexte, au sein de communautés de pratiques : théorisant cette notion, Jean Lave considère qu'il faut en passer par une forme de « *participation périphérique légitime*[2] » : j'apprends en faisant d'abord un peu, puis de plus en plus, ma participation étant rendue « *légitime* » par mon appartenance au groupe, d'abord comme novice, puis comme expert ; cette modalité articule finement pratique du métier et apprentissage de ses codes, de ses techniques, et des modes d'appréciation (la manière de regarder, de comprendre et d'agir sur les situations) partagés par le groupe. L'idée est trop répandue qu'un bon professionnel est simplement un bon technicien, qui maitrise à titre individuel les compétences du référentiel, et ressemble au profil type du professeur parfait défini par ces mêmes référentiels ou les *BO*. Les tenants du modèle des « *communautés de pratiques* » proposent une autre vision : le « *bon professionnel* » est celui ou celle qui appartient de manière « *experte* » à sa communauté, en maitrise les codes, mais sait les utiliser à sa manière. C'est par la coopération que s'apprend un métier qui s'exercera en contexte coopératif.

Quoi de plus rentable qu'un amphi, quand un formateur forme à lui seul 200 ou 300 étudiants ?

LA RECHERCHE-ACTION-FORMATION EN ÉTABLISSEMENT

L'expression de « formation établissement » a longtemps été utilisée dans la formation continue des enseignants, pour décrire des dispositifs souvent longs (pas de simples matinées pédagogiques) proposant d'accompagner toute une équipe au sein d'un établissement, en utilisant les ressorts évoqués plus haut : former l'individu au sein de sa communauté de pairs, s'appuyer sur les situations vécues, agir sur le contexte réel au sein duquel le métier s'exerce. Les formes d'intervention développées par l'analyse institutionnelle et diverses formes d'analyse des pratiques poursuivent la même logique.

La recherche-action-formation est un exemple de ces pratiques de formation continue qui se déploient au cœur de la vie de l'établissement. Telles que je les ai expérimentées au sein de diverses structures, ces actions prennent la forme de sessions d'une à deux journées, répétées trois à quatre fois par an, parfois durant plusieurs années ; elles accueillent toute l'équipe et ont lieu au sein même de l'école, du collège ou du lycée. L'expression « recherche-action » ne décrit pas ici l'activité du seul chercheur, mais bien celle du collectif enseignant : le groupe est en recherche (il produit des connaissances sur son contexte de travail, et des savoirs pratiques qui prennent la forme de modes ■■■

1 Les notions de modèles cognitif et opératif sont utilisées en didactique professionnelle, mais ne le sont pas selon une telle logique applicationniste.

2 Jean Lave, « Acquisition des savoirs et pratiques de groupe », *Sociologie et Sociétés*, nº 23 (1), p. 145-160, 1991.

d'appréciation, de connaissances déclaratives portant sur les structures et ses acteurs, de gestes professionnels), sous la forme d'une recherche-action qui articule analyse des situations, expérimentation et ajustement progressif des pratiques. La dynamique rompt avec le modèle traditionnel de la formation : d'abord un modèle théorique, ensuite son application ; plus profondément, il rompt avec l'illusoire distinction entre théorie et pratique. La visée du dispositif est de permettre que chacun incorpore progressivement des habitudes d'action, des gestes professionnels qui articulent finement une certaine manière de percevoir les situations et des modalités de s'y engager concrètement. Ainsi, lorsqu'un enseignant ou une enseignante cesse de demander à un élève « *pourquoi cherches-tu à faire exploser ce cours ?* » pour échanger avec le groupe sur le thème « *qu'est-ce qui est difficile dans la classe et comment y remédier ensemble ?* », ce qui est transformé, c'est tout autant une manière de lire les situations (la perturbation est davantage une affaire de contexte que de responsabilité individuelle de l'élève) qu'une technique (un mode de résolution des problèmes) qui sont en cours d'incorporation sous la forme d'un « geste éducatif[3] » particulier.

DE L'ÉTABLISSEMENT À L'UNIVERSITÉ

On pourrait douter de la possibilité de mettre en œuvre une telle démarche à l'université, dans le cadre d'une formation initiale. Pourtant, même en se privant, par la force des choses, d'un certain nombre des conditions décrites plus haut, il est possible d'envisager autrement les situations formatives, pour s'appuyer au moins en partie sur les ressorts de l'apprentissage coopératif, en recréant des communautés de pratiques[4].

J'évoquerai ici une telle expérimentation, mise en œuvre avec des adultes (pour une part en reprise d'études) préparant un master métiers de l'enseignement et de la formation dans les domaines technologiques et professionnels. Les postulats de base de cette approche sont simples. D'abord, si la communauté recréée artificiellement au sein du petit groupe d'étudiants (vingt à trente) n'est pas une équipe pédagogique, elle peut se structurer autour d'activités coopératives, de tâches productives qui donnent sens aux enseignements. Ensuite, si la formation n'a pas lieu dans l'établissement, en cours d'action, il est possible de s'appuyer sur des modalités d'alternance ou, à défaut, sur diverses expériences passées des étudiants et étudiantes (avec ou sans stage, quiconque arrive à l'université a déjà une foule d'expériences de citoyen, d'élève, d'animateur socioculturel, de parent, etc.). Voici quelques aspects de ce dispositif :

Une dynamique qui rompt avec l'illusoire distinction entre théorie et pratique.

- un petit collectif et un « format » différent : le dispositif est construit autour d'un collectif de vingt à trente étudiants, pluridisciplinaire (les participants sont inscrits dans divers parcours, correspondant à des disciplines d'enseignement) ; le groupe se retrouve lors de séminaires d'une journée, une fois par mois en moyenne, qui couvrent certaines UE (unité d'enseignement) transversales ou non disciplinaires : pédagogie, psychologie, animation de groupes, etc. ;
- l'accompagnement collectif de la recherche : le groupe se réunit pour avancer sur une tâche productive concrète qui constitue son objet de travail, produire des connaissances sur le métier ; la production de recherche (les travaux encadrés de recherche) est une activité en partie individuelle, mais elle est portée et accompagnée par le groupe, selon une logique coopérative ; cette pratique concrète, dont la visée professionnalisante est affichée, donne sens à l'activité du groupe et structure tous les moments de cette formation transversale ;
- le Quoi de neuf ? : le groupe prend la forme d'une communauté de chercheurs ; ce sont les interrogations sincères, les doutes et la volonté de trouver des réponses aux questions de chacun sur le métier qui sous-tendent la dynamique de formation. Le Quoi de neuf ?, emprunté à la pédagogie institutionnelle, est l'un des espaces au sein desquels les questions émergent ; il permet de programmer les séances, de répartir le travail, de prévoir des présentations d'étudiants ; à chaque séance, la régulation permet d'évaluer le dispositif, et à chacun de le transformer, tout en s'interrogeant avec les membres d'une communauté de pratiques (en l'occurrence la pratique collective de recherche) sur les dynamiques de formation, l'apprentissage, la construction d'un dispositif, l'évaluation, etc. ;
- des apports au fil de l'eau : dans cette logique, les enseignants ne peuvent plus se contenter de lire des cours programmés et préparés des mois à l'avance ; les apports se font au fil de l'eau, en fonction des questions qui émergent ; il faut avoir en réserve des éléments, ou programmer pour une autre séance un apport, le temps qu'un étudiant ou un enseignant prépare quelque chose ;
- la mutualisation : les apports sont ainsi proposés par n'importe quel membre du groupe, formateur ou étudiant ; par ailleurs, la mutualisation s'organise au fil des séances, autour de fiches de lecture, ou de recherches visant la préparation de l'épreuve orale « Agir en fonctionnaire » du concours.
- modalités d'évaluation : les étudiants sont invités à privilégier l'inscription en contrôle continu ; ce qui est évalué c'est, comme dans tout contrôle continu, l'assiduité et la participation, mais aussi les productions liées à la recherche et à la mutualisation ; on n'évalue pas seulement des connaissances, mais des connaissances produites en contexte coopératif et dont la qualité est généralement garantie par l'implication que produit une telle démarche ; par ailleurs, une même production (le mémoire) permet d'évaluer divers EC (élément constitutif).

La fac n'est pas sortie de ses vieux modèles élitistes, malgré ce qu'on en dit. La question n'est donc pas « sait-on organiser la coopération à la fac ? », mais plutôt « a-t-on vraiment le droit de faire réussir les étudiants ? ». ■

SÉBASTIEN PESCE
UCP/IUFM – Laboratoire EMA (EA4507)

3 Sur la notion de « geste éducatif », voir Sébastien Pesce, (à paraitre). « Face à la situation violente, le geste éducatif : d'une sémiologie de la réaction à une sémiotique de l'acte éducatif », *in* Nathalie Auger (éd.), *La violence verbale à l'école*, éditions L'Harmattan.

4 Voir Rémi Casanova et Sébastien Pesce, *Pédagogie alternative en formation d'adultes : éducation pour tous et justice sociale*, ESF éditeur, 2010.

En groupe ou en équipe ?

Jean-Marc Lopez. Pour dépasser l'injonction à travailler en équipe, bien peu opérante, il faut d'abord s'entendre sur les termes, puis sur les contenus de la formation, du cheminement de chacun indispensable à la constitution de véritables collectifs de professionnels de l'éducation.

#Formation des enseignants, Travail en équipe

L'équipe et le travail en équipe se trouvent aujourd'hui valorisés. La volonté de groupe, la participation, la décision collégiale sont des valeurs qu'il devient inconvenant de discuter dans le monde du travail. Dans les entreprises, la tendance est de responsabiliser les employés en leur confiant des tâches à résoudre en groupes de travail autonomes.

L'enseignement n'échappe pas à cette règle. Lorsque, dans un établissement scolaire, des équipes se forment pour prendre en charge une classe ou mener une tâche précise comme le suivi, l'aide au travail personnel, le PPRE (programme personnalisé de réussite éducative), l'aide à l'élaboration, la facilitation, l'accompagnement sont des démarches nécessaires pour que l'innovation se développe et pour qu'il y ait un effet d'entrainement pour tout ou partie de l'établissement.

« *Tout groupe n'est pas une équipe, mais toute équipe est un groupe.*[1] » Malheureusement, trop souvent, nous pensons former une équipe, alors que nous ne formons qu'un groupe de travail ! À mon sens, un travail en équipe implique plusieurs points.

Tout d'abord, un projet d'équipe élaboré. Cela peut paraitre évident, mais combien de fois le projet soi-disant d'équipe n'est-il pas l'initiative d'une seule personne, sans une réelle adhésion des autres ?

Ensuite, un partage des responsabilités et des rôles de direction du projet. Si les responsabilités restent individuelles, on s'engage dans un travail de groupe et non un travail d'équipe. Pour qu'il y ait apprentissage coopératif, il doit exister des interdépendances entre les membres de l'équipe, chaque membre doit contribuer à l'apprentissage des autres, faire en sorte que chacun assume sa part de travail, mettre en pratique les habiletés requises pour que la coopération soit efficace et que le travail en soit un d'équipe et non pas le résultat du travail individuel de plusieurs personnes.

Enfin, les performances d'une équipe seront mesurées directement par l'évaluation du travail collectif, alors que dans le cadre d'un travail de groupe, on mesurera de manière indirecte l'efficacité du groupe par son influence sur ses membres.

Travailler avec d'autres, apprendre et vivre avec d'autres.

La psychosociologie a mis en lumière l'importance des motivations, des facteurs relationnels et affectifs, du climat et du moral d'une équipe quant à son efficacité et sa productivité. Le sentiment de satisfaction, joint au niveau élevé des communications, au sentiment de solidarité et à la coopération active, explique la meilleure productivité et efficacité au travail du groupe. Tout ceci peut s'appliquer, bien sûr, au groupe de formation.

Philippe Perrenoud utilise le terme de « *coopération professionnelle*[2] » lorsqu'il évoque le travail en équipe. Dans ce cadre, il s'agit d'une véritable compétence collective. La formation initiale et continue devrait donc fournir aux enseignants les conditions favorables à un travail sur soi professionnel basées sur des échanges mutuels et une confrontation. Un des principes de mise en œuvre de la formation continue, c'est de favoriser la socialisation professionnelle. Être enseignant ne signifie pas seulement exercer dans sa classe, mais aussi travailler avec d'autres, apprendre et vivre avec d'autres. Une modalité évoquée précédemment est efficace également pour ce principe d'action : articuler les projets individuels avec le projet collectif de formation correspond à un double objectif de responsabilisation et de socialisation.

Les professionnels de l'éducation doivent donc avoir développé, ■■■

1 Daniel Calin, http://dcalin.fr/textes/equipe.html.

2 Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF éditeur, 1999.

Zoom En équipe ou en groupe ?

Travail en équipe

- L'expression « travail en équipe » désigne plutôt une collaboration étroite entre personnes effectuant des tâches interdépendantes mais différentes.
- La différenciation des tâches est importante.
- La hiérarchisation est généralement plus forte.
- On peut parler d'équipe dès lors que la collaboration entre professionnels, toujours présente dans les organisations larges du travail, prend une dimension interpersonnelle significative.
- Dans un travail en équipe, basé sur la différenciation des fonctions, les affinités personnelles, comme toutes les composantes émotionnelles, jouent un rôle moins important que la pertinence des différenciations des tâches, la bonne articulation des tâches différenciées et le professionnalisme de chacun.

Travail en groupe

- L'expression « travail en groupe » désigne plutôt le fait d'effectuer ensemble une tâche commune.
- La différenciation des tâches est faible ; elle est plutôt, quand elle existe, une simple répartition des tâches, décidée au cours de l'activité par le groupe lui-même.
- La hiérarchisation est faible ou inexistante, et n'est décidée (sciemment ou non) que par le groupe, au cours de son activité ou de son fonctionnement.
- Des affinités personnelles fortes ne sont déterminantes que dans le cadre du travail en groupe au sens restreint du terme.

tout au long de leur formation, les habiletés et les attitudes inhérentes au travail en équipe. Ils auront probablement à recourir à cette formule, en l'utilisant comme moyen d'apprentissage et comme outil de formation personnelle et sociale auprès de leurs futurs étudiants et étudiantes qui auront, à leur tour, à développer les habiletés et les attitudes liées au travail en équipe. Ces professionnels auront inévitablement à travailler en équipe avec les autres intervenants scolaires, les parents et les élèves. Ils auront enfin, à titre de citoyens, de parents, de contribuables, etc., à s'engager dans des groupes pour lesquels la formule de travail en équipe est privilégiée.

Accepter de coopérer, travailler en équipe peut constituer pour beaucoup un outil de formation personnelle et sociale: rompre une certaine solitude, trouver un lieu de parole, échanger des idées, partager des ressources ou des tâches, faire à plusieurs ce qu'il est impossible de mener seul, se sentir soutenu dans les moments difficiles, faire front commun face à l'institution ou à l'adversité.

Rompre avec l'individualisme, c'est construire une nouvelle identité, développer de nouvelles solidarités et de nouvelles compétences. La coopération professionnelle est une des dimensions de la professionnalisation du métier d'enseignant.

« *Dès lors que des adultes se parlent, échangent, se complètent, s'enrichissent de leurs compétences réciproques, l'élève a tout à y gagner. Parce qu'il y a une pluralité de regards, d'approches, et parce que chacun des adultes membres de l'équipe devient une équipe à lui tout seul, il pourra bénéficier des apports, de l'éclairage, des outils de chacun. C'est l'idée forte de l'intelligence collective: on est plus intelligent à plusieurs que seul.* » (Philippe Meirieu)

JEAN-MARC LOPEZ
Professeur d'EPS au collège Jeanne-d'Arc de Moissac (Tarn-et-Garonne)

TÉMOIGNAGE

Prendre ses responsabilités

La coopération, c'est comme la prose, tout le monde en fait sans le savoir! Mais c'est certainement plus efficace de le savoir.

Traditionnellement chez les lasalliens, les élèves étaient responsabilisés aussi souvent que possible. À l'époque de Jean-Baptiste de La Salle, chaque enseignant accompagnait une centaine de jeunes d'âge et de niveaux différents. Pour que cette classe puisse fonctionner, le maitre confiait une partie de la gestion matérielle ou pédagogique à des élèves, qui se retrouvaient ainsi investis soit de tâches matérielles (craies, nettoyage, chauffage, appel), soit d'accompagnement scolaire (aide aux devoirs, soutien, leçons).

Aujourd'hui, ce souci de faire participer les jeunes à leur apprentissage reste une priorité pour notre équipe éducative. Des dispositifs permettant l'accompagnement d'élèves par des camarades plus à l'aise scolairement sont très souvent proposés. Toutefois, la mise en place de cette aide montre vite des limites, en raison d'un manque de cadre. C'est ce que nous avons pu percevoir à travers une action de formation.

Apports théoriques et ateliers se sont alternés. Le formateur a su donner à l'équipe enseignante et vie scolaire des repères pour construire et faire vivre une réelle coopération entre élèves en classe ou en étude. À la suite de cette formation, plusieurs enseignants ont commencé à mettre en place dans leurs cours des temps où les élèves pouvaient se rendre service mutuellement; mais, contrairement à ce que nous avions l'habitude de faire jusqu'à présent, des règles de fonctionnement ont été systématiquement précisées. Par exemple, dans le cadre de l'intégration d'élèves de l'ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire) dans leur classe support, la coopération a montré tout son intérêt, aussi bien pour l'élève ULIS que pour les élèves accueillants.

Et si notre équipe débutante en coopération pouvait se permettre de donner un conseil dans le cadre d'une coopération avec d'autres équipes, ce serait de s'assurer une petite formation afin de se construire un code commun, ce qui rend beaucoup plus efficace ce concept au départ si généreux et qui peut tant apporter.

RÉMI CAYLA
Chef d'établissement du collège Le Pic à Béziers

La coopération pour une meilleure inclusion, et pourquoi pas l'inverse?

Le dispositif ULIS de notre établissement accueille neuf élèves porteurs de troubles de la fonction cognitive. La coopération ne pouvait donc qu'être un atout pour sensibiliser et responsabiliser chacun, afin que l'inclusion de ces jeunes dans leur classe de référence (6e, 5e et 3e) se passe au mieux. Et quelle surprise! Les élèves de l'ULIS, totalement à leur aise, ont inversé la vapeur, induisant autour d'eux un élan de solidarité et instaurant spontanément le climat de coopération recherché.

Au travers de travaux, les groupes ont su trouver un équilibre dans lequel chaque élève progresse à son rythme, malgré les réelles différences de niveaux. Une belle expérience qu'il faut pérenniser et qui nous confirme une fois de plus que si on veut aller loin, il faut marcher ensemble, et coopérer.

FANNY GUY
Enseignante spécialisée au collège Le Pic à Béziers

Étudier, au sens fort du mot

Dehoutee-Vina Ballgobin. Comment enseigner autrement à des étudiants, pour qu'eux-mêmes contribuent ensuite à faire évoluer les pratiques usuelles de l'école ? C'est vrai à l'ile Maurice, comme sans doute dans bien d'autres systèmes éducatifs.

#Université

A l'ile Maurice, le système éducatif est hypercompétitif. Pourtant, les instructions officielles encouragent les enseignants à se tourner « *vers des formes plus actives d'instruction* » avec l'apport des nouvelles technologies, et incitent les jeunes à « *raisonner avec rigueur sur des problèmes difficiles* » à travers plus de discussions actives en classe. Malheureusement, l'instruction scolaire demeure centrée sur l'acquisition des connaissances se limitant à de la mémorisation, avec cours magistraux et examens sommatifs. Aussi, à leur entrée à l'université, les étudiants éprouvent de grandes difficultés à s'adapter à toute nouvelle façon d'enseigner et d'apprendre. Ils apprécient peu l'innovation et désapprouvent majoritairement le travail de groupe.

Que peut faire un universitaire pour préparer les jeunes à devenir de futurs enseignants novateurs, au lieu de perpétuer un système d'ingurgitation passive de connaissances et d'apprentissage par cœur ? Dans ce contexte, j'ai décidé de leur enseigner le travail en coopération, pour leur faire découvrir qu'ils sont capables d'apprendre et de réussir autrement qu'en situation de compétition malsaine. Je leur ai proposé de vérifier si l'apprentissage collaboratif est efficace en termes d'autorégulation et d'accroissement de la motivation d'apprendre à apprendre.

Une instruction scolaire centrée sur l'acquisition des connaissances se limitant à de la mémorisation, avec cours magistraux et examens sommatifs.

Le module intitulé « Syntaxe » (introduction à la grammaire générative et transformationnelle), d'une durée de quatre-vingt-dix heures, figure au programme du *BA (Hons) French* (équivalent à la licence de lettres modernes) en première année. Lors des examens sommatifs précédents, les résultats étaient décourageants. J'ai alors utilisé l'apprentissage collaboratif avec l'ordinateur comme support pour améliorer le travail en équipe. Je souhaitais les motiver pour qu'ils participent activement au processus d'apprendre à apprendre et d'apprendre à raisonner.

Le cours avait lieu pendant trois heures chaque semaine. Chaque séance d'explication était d'une durée moyenne de soixante minutes. Ensuite, les étudiants formaient des groupes pour l'apprentissage collaboratif. J'inscrivais au moins deux exercices au tableau[1]. Les étudiants avaient soixante minutes pour discuter et trouver la solution en groupe. Ils déplaçaient les tables et chaises, en occupant tout l'espace disponible dans une salle peu spacieuse. Les consignes étaient strictes. Chaque groupe devait avoir un « régulateur de bruit », qui devait intervenir immédiatement si le ton employé par un membre de son groupe dérangeait la salle. Je faisais le tour des groupes pendant qu'ils discutaient. J'intervenais si je constatais que le groupe avait des problèmes organisationnels ou d'autres blocages. Chaque meneur de groupe pouvait faire appel à moi à n'importe quel moment.

À la fin du temps imparti, je désignais un groupe pour résoudre chaque exercice au tableau. Le présentateur du groupe devait verbaliser les différentes étapes du raisonnement qui menaient aux résultats proposés. Le groupe classe intervenait pour approuver ou contester les résultats. Lorsque j'approuvais la ou les solutions du groupe classe, le présentateur du groupe choisissait un pair pour la deuxième présentation. Chaque semaine, les résultats approuvés et plusieurs exercices supplémentaires sur le thème étudié étaient affichés sur la plateforme ■■■

Témoignage Des stratégies pour apprendre

« Ce cours m'aide à mieux comprendre et aussi à mieux placer les mots dans mes phrases. »

« En lisant des textes, j'arrive facilement à analyser les phrases, même quand je lis pour le plaisir. »

« Je vois les phrases d'un autre œil. Quand je vois une phrase, je commence à l'analyser. »

« M'aide à mieux comprendre l'organisation des mots à l'intérieur d'une phrase. Mieux comprendre pourquoi un mot est placé au commencement ou à la fin d'une phrase. Mieux comprendre l'importance de chaque mot dans une phrase. »

« J'arrive à mieux parler et à écrire le français, car je peux faire la différence entre du bon et du moins bon ou mauvais français à travers les registres de langue, et les autres informations que nous donne l'enseignante pendant le cours magistral. »

« Ce cours demande beaucoup de réflexion. Il y a des fois, on doit beaucoup réfléchir avant de faire les devoirs. Même quand on parle, on pense bien avant de parler. »

« Je pense et réfléchis plus que je ne le faisais auparavant. Je fais attention à ce que je dis. »

« J'ai toujours eu l'habitude d'apprendre par cœur. Ce cours m'aide à développer mes capacités de raisonnement. Il faut beaucoup réfléchir. »

« Ici, on doit faire presque tout le travail. On doit pouvoir comprendre. De plus, on est obligé. Alors, notre capacité de raisonnement se développe automatiquement. »

« J'ai appris la discipline et découvert des stratégies pour apprendre que j'ai transférées automatiquement aux autres cours. »

1 Dans un grand groupe, les rythmes de travail sont différents. Les plus rapides s'occupent du deuxième exercice au lieu de bavarder, pendant que les autres complètent la première tâche.

informatique universitaire réservée à ce module. Les étudiants devaient se rencontrer pour travailler en équipe. Les travaux étaient corrigés et discutés devant le groupe classe la semaine suivante.

Afin d'établir un équilibre entre l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle, certains exercices comptaient pour le contrôle continu chaque semaine et les étudiants devaient soumettre des exercices, travaillés en équipe sur un CD-Rom et tous les membres du groupe recevaient la même notation pour le contrôle continu. Je rencontrais aussi chaque groupe pendant les séances de travail et j'observais le degré de participation de chaque membre. Je fixais un rendez-vous avec chaque meneur de groupe pour l'interroger sur la contribution de chaque membre, et aussi avec deux membres du groupe, tirés au hasard pour confirmer les propos du meneur de groupe.

Beaucoup d'étudiants ont apprécié les différences entre cette manière d'enseigner pendant ce cours en comparaison avec leurs expériences scolaires antérieures, à commencer par l'absence de relation hiérarchique maitre-disciple. Ils disent n'éprouver aucune crainte de poser des questions et de demander des clarifications.

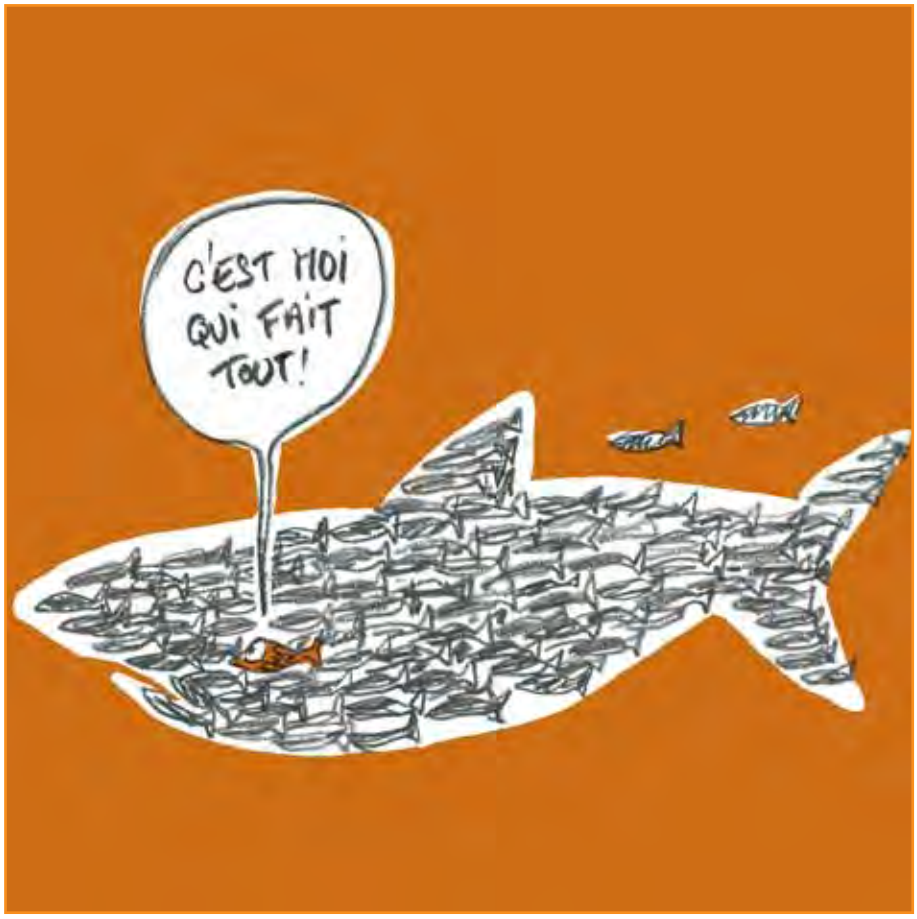
L'atmosphère pendant la durée d'une séance favorise la communication entre pairs, le travail en équipe et l'entraide. Ils arrivent à mieux réfléchir, et à analyser et comprendre les connaissances. Ils posent des questions structurées et les réponses sont directes et explicites. L'enseignante utilise des exemples tirés de la littérature ou de l'Histoire, parce que les apprenants en sont passionnés.

L'absence de compétition peut renforcer l'envie d'apprendre.

Les exercices d'application et d'assimilation en classe sont nombreux et réguliers. La publication des corrigés des devoirs en ligne sur la plateforme permet aux *slow learners* de se retrouver. Il n'y a jamais de *spoon-feeding*. Il n'y a aucun sentiment de crainte ou d'insécurité en groupe.

Ces premiers résultats en milieu universitaire mauricien sont encourageants, car les étudiants développent des capacités académiques, cognitives, personnelles et sociales. Le travail de groupe les aide à développer ou à renforcer l'estime de soi et la confiance en soi. À travers le travail en coopération, ils découvrent qu'apprendre peut être un processus plaisant et l'absence de compétition peut renforcer l'envie d'apprendre. Malgré les difficultés, la motivation pour apprendre demeure intacte, puisque chaque membre du groupe peut compter sur ses pairs pour l'épauler s'il a des difficultés à n'importe quelle étape de son apprentissage. ■

DEHOUTEE-VINA BALLGOBIN
Maitre de conférences en didactologie des langues et des cultures, université de Maurice



À LIRE SUR NOTRE SITE

La coopération est un sport de combat

Éric Demougin

Présentation des pratiques coopératives mises en place par l'équipe du collège expérimental Anne-Frank du Mans, avec des convictions fortes pour une école qui soit laboratoire d'une autre société.

Freinet et la coopération

Baptiste Jacomino

Les pratiques de Célestin Freinet, comme celles de tous les éducateurs qui se revendiquent de lui, s'inscrivent bien sûr fortement dans les perspectives coopératives. Quelles positions a-t-il prises sur ce sujet dans ses écrits ?

Des métropoles en coopération

Hugo Magny-Bensaïd

Une idée simple, mais toujours fructueuse : un premier temps de travail en groupe sur une question, un deuxième temps où chacun doit prendre en charge l'explication de la question aux membres d'autres groupes.

DANS NOS ARCHIVES

Rejouer Wegener

Sylvie Premisler

Cet article propose de faire revivre les controverses autour de la théorie de la dérive des continents en répartissant différents rôles entre les élèves : une façon aussi de montrer la science dans sa dimension sociale, avec des intérêts qui s'ajustent, des conflits qui se règlent.

Article paru en octobre 1998 dans le n° 367-368 des *Cahiers pédagogiques*, « Apprentissages et socialisation »

La coopération entre les hommes

Tzvetan Todorov

L'être humain est-il foncièrement égoïste, et la coopération un vœu pieux ? Ou au contraire d'une nature encline à l'ouverture aux autres ? Plutôt que ces approches morales, l'auteur invite à considérer la socialité, « l'interhumain » comme caractéristique de notre espèce.

Article paru en octobre 1996 dans le n° 347 des *Cahiers pédagogiques*, « La pédagogie coopérative »

Une utopie concrète

Jacques Georges

Coopération à l'école, coopération dans l'économie : si les deux mouvements sont nés indépendamment, il y a bien un rapport entre eux dans l'Histoire. Pourtant l'Histoire entre : ils sont porteurs des mêmes espérances, et exposés aux mêmes difficultés.

Article paru en octobre 1996 dans le n° 347 des *Cahiers pédagogiques*, « La pédagogie coopérative »

L'exercice d'une profession exige-t-il une coopération régulière ?

Monica Gather-Thurler

Un professionnel, dans sa spécialité, est parfois plus efficace que dans une équipe, sans devoir réguler son action avec celle des autres. Pour ce qui concerne les enseignants, il semble bien tout de même qu'ils aient à gagner à coopérer pour assurer leurs diverses missions.

Article paru en octobre 1996 dans le n° 347 des *Cahiers pédagogiques*, « La pédagogie coopérative »

La pédagogie coopérative : oui, si…

Michel Develay

Le point de vue d'un didacticien. L'école doit former à la coopération, mais à condition qu'elle rende possible le conflit et non qu'elle l'étouffe.

Article paru en octobre 1996 dans le n° 347 des *Cahiers pédagogiques*, « La pédagogie coopérative »

En pédagogie, la fraternité serait de ce monde ?

Jean Houssaye

La pédagogie coopérative n'est pas une technique d'apprentissage, ou pas seulement : il y est question de transformation sociale.

Article paru en octobre 1996 dans le n° 347 des *Cahiers pédagogiques*, « La pédagogie coopérative »

Également disponible : bibliographie et sitographie.

RÉPONSE À UNE DEMANDE. Échange entre la liste de diffusion du CRAP-*Cahiers pédagogiques* et Morgan S., assistant d'éducation

« Espérant que vous pourrez m'aider »

3 mars, arrivé sur la messagerie du CRAP :

« *Bonjour,*

Je me permets de vous contacter pour obtenir des informations, des pistes pour aider un élève.

Je me présente, je m'appelle Morgan S., je suis assistant d'éducation dans un collège. Cet élève, en classe de 4e, a des problèmes de comportement (insolence, impulsivité) et de travail (manque de travail personnel et ne trouvant aucun intérêt à celui-ci).

J'ai mis en place un suivi particulier : fiche de suivi avec entretien à chaque fin de semaine pour faire le point. Depuis, son comportement s'est amélioré, mais je ne trouve pas de solution à ses bavardages en classe ni au manque d'intérêt qu'il porte à son travail.

J'aimerais arriver à le faire réagir, continuer à l'aider pour qu'il prépare un bon dossier pour la 3e et pour le lycée ensuite.

Je vous remercie pour l'attention portée à ma demande, espérant que vous pourrez m'aider.

Cordialement,

Morgan S. »

Suivit une semaine d'échanges entre participants de la liste de diffusion du CRAP-*Cahiers pédagogiques* qui aboutit à cette réponse :

« *Bonjour Morgan,*

Merci tout d'abord de votre demande qui nous rappelle que des adultes aux fonctions différentes et complémentaires entourent les élèves et que la réussite scolaire est le fruit d'un cocktail, d'une coopération.

*Votre demande a fait l'objet d'un débat sur la liste de diffusion du CRAP-*Cahiers pédagogiques, *dont cette réponse se veut le fruit.*

Tout d'abord, sans informations contextuelles très précises, que seuls les professionnels de votre établissement (dont vous-même) peuvent maitriser, cette réponse ne peut que s'en tenir à des principes qu'il faut concevoir comme complémentaires et non comme contradictoires.

Tout d'abord, recevoir un intérêt particulier peut avoir des effets très positifs sur un élève, surtout en ce qui concerne l'estime de soi, qui est souvent un nœud important des problèmes rencontrés. C'est un des fondements du tutorat, qui peut être le fait d'adultes variés (assistants pédagogiques, assistants d'éducation, enseignants, etc.).

Ensuite, quand un adulte, quelle que soit sa fonction, accepte la situation d'interlocuteur privilégié d'un jeune, ce n'est ni comme son meilleur ami, ni comme son psy ou son confesseur. C'est dans la posture d'un médiateur bénéficiant au minimum d'une supervision de l'équipe éducative (vie scolaire, direction, enseignants). Il y a à cela plusieurs raisons. Cette relation est appelée à être transitoire, le but du tuteur est de procurer à la plante un appui temporaire, l'arbre devra grandir et prendre son autonomie. C'est le contrat. Pour poursuivre la métaphore horticole, il faut se méfier d'une éducation qui ressemble trop souvent au mieux aux jardins à la française, au pire aux bonzaïs, élevés dans la souffrance, parce que nous plaquons nos représentations, nos objectifs et que le jeune, au lieu de son propre désir et son propre plaisir d'apprendre, se conforme au désir de nous faire plaisir (nous, c'est-à-dire des adultes variés).

D'autre part, il est important que celui qui assure le tutorat construise autour du jeune un réseau : la motivation nait et se développe dans la famille, dans la société, dans la classe. Pour cela, il faut discuter avec les enseignants, pour essayer d'aller au-delà de leurs plaintes sur les bavardages et la démotivation, afin d'obtenir un portrait plus précis et mieux cerner les besoins et les points d'appui. D'autres personnes peuvent prendre place dans ce réseau : conseiller principal d'éducation (CPE), conseiller d'orientation psychologue (COP, pour l'élaboration d'un projet personnel), l'assistante sociale, l'infirmière peuvent aussi être de bonnes médiations. Il est utile de savoir quels autres professionnels interviennent hors l'école (orthophonistes, éducateurs), parce qu'à un moment, trop de soutien tue le soutien ! Et avec la famille, qui peut faire le lien ? Professeur principal ? CPE ? COP ?

Son comportement s'est amélioré, mais je ne trouve pas de solution à ses bavardages en classe ni au manque d'intérêt qu'il porte à son travail.

Il est bon également d'informer le jeune de ce travail d'équipe, même s'il exprime le désir d'une relation strictement duelle. D'autre part, il peut arriver qu'on mette le doigt sur des choses pour lesquelles on se trouve dans l'obligation légale d'en appeler à d'autres professionnels. À chaud, cela pourrait être vécu comme une trahison, pas si c'est le contrat de départ.

Enfin, les aides pédagogiques seront d'autant plus efficaces qu'elles seront publiques et volontairement assumées par l'élève.

Nous vous souhaitons de rester toujours aussi passionné par la relation pédagogique et espérons que nos réponses vous seront d'une utilité quelconque. Nous restons à votre disposition et vous pouvez nous recontacter si notre réponse vous suggère des réactions ou questions complémentaires.

*Françoise, Dominique, et puis Emmanuel et Sylvie du CRAP-*Cahiers pédagogiques » ■

ALBERTO GALUCCI. Parent d'élève

Nous souhaitons le meilleur pour Mathilde

Mathilde est une petite fille qui, arrivée en petite section de maternelle, ne parle pas. En moyenne section, le développement de son langage présente des troubles et provoque des séances d'orthophonie. Puis en grande section, une équipe de suivi se met en place. Lors de son redoublement, la prise en charge de Mathilde évolue vers l'hôpital de jour. Des troubles autistiques sont diagnostiqués. Attentifs et confiants, nous avons suivi jusque-là notre fille et l'équipe éducative dans les choix d'accompagnement à mettre en place.

Puis le chemin de la prise en charge et de l'orientation vers le primaire va révéler des tensions entre l'institution scolaire et nous. L'institution se pose en professionnelle, alors que nous souhaitons le meilleur pour Mathilde, qu'elle soit tirée vers le haut dans ses apprentissages, qu'on nous fasse confiance et nous entende, nous comprenne, car nous ne sommes pas formés au système éducatif. La communication devient difficile.

Qu'on nous fasse confiance et nous entende, nous comprenne, car nous ne sommes pas formés au système éducatif.

En primaire, Mathilde est orientée en CLIS (classe pour l'inclusion scolaire). Alors que ses progrès sont constants, nous demandons neuf heures hebdomadaires d'accompagnement individuel par une AVSI (auxiliaire de vie scolaire chargé de l'accompagnement individualisé d'un ou plusieurs élèves handicapés) qui sont refusées par la MDPH (maison départementale des personnes handicapées). En commission d'appel composée de professionnels, seul je dois gérer mon émotivité pour exposer et défendre la situation de mon enfant.

Après le primaire, Mathilde ira au collège. Après le collège, ira-t-elle au lycée ? Quel accompagnement des parents s'effectuera pour qu'une orientation puisse avoir lieu ? Comment les progrès de l'enfant à son rythme seront pris en compte dans un calendrier institutionnel ? ■

BAPTISTE GUILLARD. Professeur d'histoire-géographie

Ces portes ouvertes que l'on ne m'avait pas montrées

Jeudi, en classe de 6e, grâce à un système de ceintures et d'un tableau à double entrée, j'appelle les élèves qui doivent travailler avec moi pour revoir, avec certains, la façon de compléter une carte, puis, avec d'autres, faire les corrections d'orthographe. J'appelle ensuite les élèves qui n'ont pas écrit correctement les noms des foyers de peuplement sur la carte. Certains ne savent plus les continents, d'autres se situer avec l'ouest et l'est. En repérant les régions très peuplées, ils réussissent à réutiliser ces notions que nous revoyons ensemble. Ils retournent à leur place, essaient, reviennent me montrer ; je valide si c'est juste ou on retravaille. La fin du cours sonne. Je me retrouve avec cinq élèves qui n'ont pas validé cet item. Sachant qu'ils ont une heure d'étude, nous prenons cinq à dix minutes qui leur permettent de manier les continents et la rose des vents. L'acquisition est fragile chez certains. Mais au prochain cours, une évaluation de connaissances sur cette même carte me permettra de voir avec qui retravailler ce thème.

Pourquoi cette insistance et cette satisfaction ? Parce que je vois trop d'élèves peu à peu à la dérive qui, faute de savoir rétablis, perdent confiance en leurs capacités tout au long des quatre années du collège.

Vendredi, dans l'autre classe de 6e, Bastien et Émilie, ayant déjà des difficultés, ne pouvaient pas réussir l'évaluation de connaissances sur la carte de la répartition de la population, car ils avaient été absents. Pendant que je travaille avec eux, Manon accepte d'aider les élèves qui ne comprennent pas les consignes. Je me dis qu'on aurait pu faire l'inverse. Une satisfaction : ne pas avoir laissé sur le bord du chemin des élèves, du fait d'une absence non rattrapée.

Samedi, il faut passer aux bulletins, et donc à la transcription en notes des items de validation (de ceinture). Sur les six items de recherche sur l'histoire des débuts de l'islam, il est normal qu'une bonne partie des élèves de cette classe de 5e aient presque tout validé, c'était le but. Sur ces mêmes six items à mémoriser, de même. Alors, transformés en notes, les scores sont anormalement élevés. Les autres évaluations sont soit des validations de travaux, parfois réalisés à deux, soit des scores de mots clés ■■■

À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à **helene.eveleigh@cahiers-pedagogiques.com**

retenus de certaines leçons importantes, copies corrigées que les élèves avaient pu compléter le cours suivant, après avoir réappris ce qui leur avait manqué. Le résultat ne se fait pas attendre : les moyennes trimestrielles des élèves s'étalent de 10 à 19/20, et aucun élève n'a de moyenne en dessous de la moyenne ! Ce qui est aussi mérité : tous ont travaillé, de plus ou moins bon gré, certains plus avec moi, certains plus longtemps sur les mêmes thèmes. Les appréciations s'en ressentent : pas de propos négatif, défaitistes, mais parfois des mises en garde ; le plus souvent, le constat du travail réalisé.

Aujourd'hui, je valide les connaissances des cartes de 6e. Je n'en reviens pas de la quantité de choses qu'ils ont mémorisées (des foyers, des régions peu peuplées, dix grandes villes, la façon de compléter une carte, les orientations) par rapport aux élèves des années précédentes. Si on m'avait appris à valider ainsi au lieu d'élaborer des barèmes, de fonctionner souvent en équipes d'élèves, parfois avec des personnes ressources parmi eux, et de les faire travailler et non écouter, sans doute aurais-je vécu et fait vivre moins de souffrance et davantage d'estime de soi. ■

ROXANE CATY-LESLÉ. Professeure retraitée

« Être dans la classe »

Imagine une classe, allez, disons, des 4e ; des élèves autour de tables en ilots, assis, debout. Ils travaillent. Certains sont autour d'une vidéo, d'autres plongés dans des documents papier. D'autres lisent encore ou écrivent sur l'écran de l'ordinateur.

Imagine la professeure. Elle va de table en table, là où on l'appelle. Elle écoute, aide, régente, rassure, explique, remédie, tempère.

Ce n'est pas ma classe. Je n'ai plus d'élèves depuis plusieurs années. C'est une vidéo prise sur YouTube.

ET PUIS…

Imagine le rituel du « Quoi de neuf ? » en classe de CM1, CM2. Chaque matin, certains élèves volontaires s'étant proposés pour le faire présentent quelque chose qu'ils aiment, qui les a marqués. Ce jour-là, c'est Marianne, qui parle du Maroc ; elle montre et décrit les photos qu'elle a reçues. Grégory, lui, parle de sa nouvelle tablette. Le professeur, assis près d'un autre élève dans la classe, lui demande et lui rappelle, au besoin, ce que sont les gigaoctets. Il fait en sorte de prendre ce qui se dit pour en faire un objet de travail d'apprentissage. Plus tard dans la matinée, les élèves écrivent des textes. Des vrais textes, comme on écrit dans la vie, ceux pour être lus, non pas exclusivement par le professeur mais par les autres, ceux de la classe, les parents. De vrais textes pour être lus. Ce peut être la présentation de la classe de neige, ou la vie du hamster dans la classe. C'est une classe à Mons-en-Barœul ; c'est la pédagogie Freinet.

C'est aussi une vidéo sur YouTube.

Depuis deux mois, l'équipe du Cardie (centre académique recherche et développement des innovations et expérimentations) dont je fais partie prépare le forum du printemps, où des équipes innovantes, se rencontrent et échangent sur ce qu'elles font. Pour présenter cette journée, qui se veut évènement, nous projetons au public une mosaïque, de courts moments flashs. Pour cela, nous cherchons, visionnons, discutons des séquences filmées qui mettent en scène des pratiques dans des classes peu usitées.

ET PUIS…

Ces images me ramènent à ce que j'ai vécu pendant de nombreuses années. L'émotion est si intense que des odeurs me sont revenues : celle d'une classe. Pas toujours belle dans la réalité, mais bonne, très bonne, quand elle revient en mémoire. Être dans la classe, parmi des élèves confiants, heureux d'être là (ça existe), donc qui adhèrent à ce que j'ai préparé pour eux, est un plaisir que je ne connais plus. Je me souviens que l'autorité, cette capacité de mettre en action les autres, se construit, entre autres, avec l'adhésion. Aujourd'hui, je ne suis plus chef d'orchestre. Je ne suis plus celle qui organise, prépare à l'apprentissage ; celle qui aide, qui guide, qui régule, qui questionne, qui répond, celle qui doute. J'ai fini. J'exerce ailleurs mon désir d'emprise.

Des vrais textes, comme on écrit dans la vie, ceux pour être lus, non pas exclusivement par le professeur mais par les autres.

ET ENCORE…

Imagine, maintenant, un texte de principal, où il raconte comment, à l'occasion de la restructuration de son collège, il veut travailler avec les architectes, avec les décideurs du conseil général. Ce qu'il souhaite, c'est que l'espace soit tel qu'il incite et permette aux enseignants de travailler ensemble et, en plus, confortablement. Plusieurs petites salles sont ainsi aménagées autour de la salle des professeurs. Ce sont des salles de concertation.

Une autre est réservée aux parents. Il dit combien, selon lui, cela devrait changer les relations entre les uns et les autres, et donc les pratiques aussi. Si un

professeur reçoit un parent (non pas entre deux portes, dans un coin trouvé au petit bonheur la chance) mais assis dans des fauteuils, dans une petite salle adjacente à la salle des professeurs, avec une enseigne « salle des parents », l'écoute des uns et des autres sera favorisée. Et donc l'entente. Et peut-être la collaboration.

Tout cela je ne le vis plus, je le lis. Je co-coordonne un *Cahier pédagogique* depuis quelques mois, un *Cahier* qui pourrait s'appeler : « Qu'est-ce qui fait changer un établissement ? » Nous recevons ainsi de nombreux textes qui décrivent combien c'est heureux ce qui se joue dans les établissements qui changent. Je suis surprise par la quantité de témoignages qui arrivent. C'est à croire que la refondation de l'école a déjà commencé, ou plutôt qu'elle continue ! Les praticiens n'attendent pas les lois ou les réformes pour tenter de répondre à ce qui dysfonctionne.

J'entends bien aussi et je n'oublie pas que les témoignages de pratiques, écrits, oraux ou visuels, sont le reflet d'une autosatisfaction souvent pertinente. On n'écrit pas dans les *Cahiers* des actions non satisfaisantes, ou alors c'est pour les évaluer, au sens d'améliorer. Dans la profusion de ces textes laudateurs, je n'oublie pas que ces établissements qui bougent sont minoritaires.

Chaque lecture me ramène au lieu école, que je ne connais plus, et dans lequel j'ai vécu beaucoup d'années.

Les *Cahiers pédagogiques* et le Cardie me relient à l'enthousiasme de mon passé professionnel, au plaisir de faire et d'être avec des élèves, avec des professeurs.

Et de plus, à travers ces textes, ces témoignages d'équipes, de chefs d'établissement, reçus pour les *Cahiers* ou pour préparer le forum, je m'offre une délicieuse nostalgie. ■

CATHERINE HOLLARD. Professeure des écoles

« Requins, étoiles de mer ou dauphins »

Ils ont 6 ou 7 ans, ils grelottent au bord du bassin, les mains crispées entre les genoux.

« *Vous avez tous fait votre projet personnel ?*

— *Ouiiii !* »

C'est un dispositif mis en place par la circonscription, avec des livrets en couleur pour chaque élève, tout est prévu dans ce livret.

Chaque séance de piscine est préparée en classe : « *Aujourd'hui je vais sous le tunnel, et je traverse sans planche et j'essaie d'aller chercher un anneau là où c'est le plus profond, et alors je pourrai devenir requin.* »

C'est pas mal, les enfants s'imaginent dans le bassin et rêvent de progresser, et d'enfin colorier le requin (gentil animal social qui représente le plus haut niveau de la société des baigneurs) en rouge.

Voilà, il reste deux séances, beaucoup d'enfants sont devenus requins, d'autres sont encore étoiles de mer ou dauphins (ce sont les gentils habitants des mers) et sont contents de leurs progrès.

C'est alors que cet avant-dernier jeudi de piscine, j'apprends que les maitres nageurs vont faire passer un test à chaque élève. Là aussi, il faut prévoir son projet : « *Je vais nager sur vingt-cinq mètres sans aide, je vais plonger du bord, entrer dans l'eau en faisant une roulade, rester en chandelle sans bouger du tout, etc.* » Réaliser son projet de nageur et obtenir son premier diplôme de nageur. C'est un test national. La jeune fille me dit qu'ils ont des comptes à rendre à leur institution.

Dans les vestiaires, avant la douche, les enfants me demandent de leur rappeler ce qu'ils ont prévu de faire. Ils ont envie de réussir, ils ont déjà fait ça en CP l'année dernière, pour moi c'est une découverte.

Je leur ferai passer les tests de déplacement, le maitre nageur les autres épreuves. Quatre domaines : déplacement, entrée dans l'eau, immersion, flottaison. Vaillamment les enfants entrent, nagent, sautent, s'immergent.

Grelottant sur le bord du bassin, les petits baigneurs étaient nombreux à avoir raté leur projet.

Certains se sont trompés, ils ont été trop prudents, ils peuvent parcourir une distance plus importante. Ou alors ils ont dit « *je saute en chandelle* » et ils ont fait une roulade. Ils ont coché « *s'est trompé de projet* » sur leur fiche de validation personnelle. Et pas de diplôme.

J'ai triché et leur ai permis de faire plus ou moins que prévu et de réussir. Mais ça n'a pas changé la lecture des résultats : grelottant sur le bord du bassin, les petits baigneurs étaient nombreux à avoir raté leur projet. Et moi, dépitée de ne pas le leur avoir fait apprendre par cœur plus sérieusement !

En classe, certains sont un peu en colère, d'autres se taisent, tous ont retenu qu'ils auront à bien savoir par cœur ce qu'ils ont prévu, ils sont perplexes : avoir réussi leur action et ne pas avoir obtenu leur diplôme. C'est quoi un projet personnel ? ■

À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à **helene.eveleigh@cahiers-pedagogiques.com**

Journal et football : la belle équipe

EXTRAITS DE TEXTES DE MICHEL AMRAM ET FABIENNE D'ORTOLI. Le 11 novembre 2013 aura lieu le quarantième anniversaire de l'école de la Neuville, fondée par Fabienne d'Ortoli, Michel Amram et Pascal Lemaitre, suivant des principes de Françoise Dolto, Célestin Freinet, Fernand Oury. L'école de la Neuville accueille aujourd'hui encore une quarantaine d'enfants, tous internes, et s'organise autour des activités (la classe, les ateliers, le cinéclub, le football, les journaux, l'épicerie, les activités culturelles) et des institutions de l'école (les ceintures de comportement, le carnet, les amendes, le paiement de poste et l'épicerie, les responsabilités, les réunions de chambre, etc.).

La Neuville, c'était une tentative de construire une école différente, mais aussi de prendre en compte ce qui existait et qui n'était pas nouveau : les techniques d'Augustin Freinet (qui avaient cinquante ans), la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury (qui en avait une quinzaine), les travaux de Françoise Dolto dont on ne peut pas dire qu'ils fussent confidentiels, et bien d'autres dont ceux d'un certain Sigmund Freud.

École pour apprendre, pour jouer, pour vivre ensemble. On ne fait semblant de rien. La part de travail confiée aux enfants est réelle, concrète, sans leur participation le projet commun ne pourrait être mené à bien. Ils le savent. Ils savent aussi que c'est en participant qu'ils ont le plus de chances que l'école ressemble à ce qu'ils désirent. L'école devient ainsi un lieu de solidarité et d'échanges, permettant aux enfants (et aux adultes) de s'approprier un langage, une culture, un style de vie qui soient les leurs, qu'ils puissent revendiquer et transmettre comme tels même, et, surtout, si leur environnement ne les y a pas préparés.

Choisis entre bien d'autres activités, nous présenterons ici, comme manières de faire ensemble, le journal et le football.

EN CLASSE : LE JOURNAL

Un incontournable. Quelle que soit la forme qu'il prenne, le journal va transfigurer la classe. On peut l'imaginer comme un recueil de textes libres, si l'on reprend la façon dont Freinet l'a mis au point, ou bien comme un organe d'information et de commentaires sur la vie du groupe. Peu importe, à partir du moment où le journal est fait pour circuler et être lu hors de la classe. Il peut encore prendre la forme d'un album n'existant qu'à un seul exemplaire, aux soins duquel toute la classe travaillera une année ou un trimestre, travail que l'on exposera publiquement en certaines occasions.

L'important, c'est de faire travailler le groupe à produire, à collaborer. Et tout d'abord à écrire, puisque avec le texte viennent la correction du texte, la mise au point, la mise en page, l'illustration. Toutes ces opérations vont amener les enfants à trouver du sens à toutes ces phases techniques, si rébarbatives hors de ce contexte et sans un tel projet.

Ces buts à atteindre vont permettre de faire travailler en équipe et donner des responsabilités à chacun. On est toujours surpris de voir comment, dans le groupe, tels enfants qui ne se bougent pas quand ils ne se sentent pas concernés peuvent devenir moteurs, sortir de leurs inhibitions avec les camarades, dans la relation de coopération avec le groupe.

Le professeur prend toute une dimension nouvelle de coordinateur, de centralisateur des initiatives et des ressources, d'arbitre aux innombrables facettes pour distribuer les rôles, mettre de l'huile dans les rouages, éviter que des conflits ne mettent en péril l'essentiel : l'esprit d'entreprise de la classe.

Le journal peut aussi se faire avec les autres classes comme un journal d'école et l'on étend les relations en réseau, on décloisonne, on utilise les talents de façon pyramidale.

École pour apprendre, pour jouer, pour vivre ensemble. On ne fait semblant de rien.

Les enfants découvrent qu'ils ont de l'avenir, ils trouvent des identifications bien plus raisonnables que le maitre avec les plus grands et les plus actifs parmi les camarades.

Quand le journal est publié, il sort de la classe, de l'école, il va dans la rue, il pénètre dans le quartier, dans les maisons des élèves, il est lu par les parents, il commence à avoir une existence propre : des questions sont posées, des réponses sont fournies, la pédagogie est discutée, expliquée et tout cela rend la classe plus vivante.

HORS DE LA CLASSE : LE FOOTBALL

Hors de la classe, on peut continuer à travailler comme dans la classe, mais sur des matières non scolaires. Si le choix de l'activité vient des enfants, le maitre va poser ses conditions : il faut que ce soit sérieusement. Ce qui veut dire avec le but affiché de faire progresser individuellement chacun et tous en tant que groupe.

Le football, par exemple, peut être une activité plus qu'intéressante, à la condition que la pédagogie y trouve son compte.

D'abord, c'est un sport d'équipe et tout le monde joue. Pas de laissé-pour-compte. Plus encore, c'est de la progression des plus faibles que vont dépendre dans un premier temps les résultats des rencontres. Leur marge de perfectibilité est bien plus grande et très vite, ils peuvent améliorer leurs performances. Physiquement, on peut les aider à être plus en forme ; techniquement, à mieux manier le ballon ; tactiquement, à s'intéresser davantage au jeu s'ils ne le connaissent pas bien. Autant de tâches auxquelles l'ensemble de l'effectif peut s'atteler.

Voilà d'emblée du grain à moudre pour que les meilleurs éléments fassent leur travail : transmettre

©Mathilde Bernos

leurs compétences, entrainer les autres. Se montrer exigeants mais diplomates pour ne pas décourager les efforts. Et la découverte de la nécessité de respecter des règles, et donc celui qui les fait appliquer : l'arbitre.

À la différence d'autres institutions dans la société (les services d'ordre de façon générale), l'évidence de la nécessité d'un arbitre s'impose. Ne serait-ce que parce que l'on souhaite, en premier lieu, qu'au moins les adversaires respectent les règles du jeu. Très vite, le caractère de la loi qui protège, de la règle qui est la même pour tous va apparaitre comme une sécurité, un profit plus qu'une contrainte. On saisira d'ailleurs lors des entrainements l'occasion de faire arbitrer les joueurs les plus expérimentés. Ils découvriront ainsi combien il est difficile de gérer toutes les situations.

Au fil des semaines et de l'avancée du travail, le maitre et entraineur découvrira avec ravissement que les enfants viennent lui demander, spontanément, ce qu'ils ne voulaient pas écouter il y a peu de temps encore : des explications, des précisions sur les règles. Ils réclameront des exercices pour travailler les points délicats, les hors-jeu, les balles arrêtées, etc.

Et voilà la classe embarquée dans une activité complémentaire. Des locomotives tirent et il faut leur permettre de le faire sans quoi, et sans la valorisation qui l'accompagne, ils vont arrêter de faire le travail si précieux qui est de porter l'activité.

Cette hiérarchie n'est pas la même que celle dans la classe habituellement et il n'est pas inutile que certains découvrent qu'il est difficile d'être un exemple pour les autres, que cela donne des responsabilités vis-à-vis du groupe. Ou au contraire cela apprendra à certains, souvent irréprochables, qu'ils peuvent être montrés du doigt pour leur manque de motivation ou de solidarité, et ça leur fera le plus grand bien. Chacun apprendra donc quelque chose de nouveau.

La classe est un lieu bien plus intéressant que le club pour faire jouer les enfants au football.

La classe est un lieu bien plus intéressant que le club pour faire jouer les enfants au football. Car dans le club, seuls les bons joueurs viennent et la finalité du jeu y est rarement autre que la compétition pure et simple, qui est réductive et même parfois nocive. Dans une classe, quand certains joueurs ne respectent pas les règles, se prennent pour des vedettes et se montrent désagréables voire moqueurs vis-à-vis des autres, rien n'empêche le maitre de se passer d'eux pour la fois suivante : sa finalité n'est pas la victoire, mais la valorisation des talents individuels et l'exercice de la solidarité dans le groupe. ■

Sélection des extraits : Christine Vallin

Éducation au développement durable ou bonne conscience à bon marché ?

RENCONTRE. Patricia Pitard et Aude Bellon sont productrices de sel à Guérande. Elles sont aussi membres de l'association Univers-Sel où elles animent la commission « Éducation au développement ». Elles exposent ici les objectifs et les difficultés de leur tâche.

Pouvez-vous nous présenter Univers-Sel ?
Il y a plus de vingt ans, Alain Courtel, un paludier de la région de Guérande, entrait en contact avec des productrices de sel du Bénin. Il constatait les difficultés de ces dernières à produire du sel à partir d'une saumure qu'elles faisaient cuire sur des feux de palétuviers, de même que leurs conditions de travail insalubres au milieu des vapeurs chargées de chlore. Maigre rendement et maigre salaire. Après un intense échange de savoir-faire et de nombreux tâtonnements, Univers-Sel, l'association fondée par Alain Courtel, et les productrices locales ont abouti à la mise au point d'un procédé qui combine la manière traditionnelle d'obtenir une saumure saturée en sel et une technique de cristallisation solaire. Univers-Sel intervient maintenant dans plusieurs pays d'Afrique, des Antilles et d'Asie du Sud-Est et s'est aussi donné l'objectif d'agir dans le domaine de l'éducation au développement durable.
Auprès du jeune public que nous recevons, notre action de diffusion des notions de développement durable et de solidarité internationale s'est faite jusqu'à présent de façon relativement artisanale. Il faut savoir s'adresser à un groupe d'une trentaine d'élèves, gérer le temps d'une visite, ne pas empiler les informations. Nous avons donc décidé de nous munir d'un outil capable de répondre, à la lumière des actions d'Univers-Sel, aux questions que se posent les écoliers et les collégiens et qui figurent dans les programmes officiels de l'Éducation nationale. C'est ainsi que nous nous sommes lancées dans la fabrication d'une « mallette pédagogique ».

C'est donc pour préparer cette mallette que vous vous êtes rendues en Guinée ? Pour mieux vous rendre compte de ce que sont les actions d'Univers-Sel sur le terrain ?
Oui, c'est ça. Nous étions chargées de ramener des images du quotidien des producteurs de sel et de riz, notamment des enfants. Une fois sur place, on a mesuré la difficulté de la tâche. Comment saisir des images instantanées qui rendent compte de la durée et d'une réalité complexe quand on ne fait que passer et quand, pilotées par un technicien dont le temps est compté, on n'a pas la possibilité de poser une caméra ni d'approcher vraiment les gens ?
Notre autre mission consistait à mettre en place un partenariat entre une école de Dubreka et l'école de Saillé, petit village situé au cœur des marais salants de Guérande. Après avoir respecté scrupuleusement la voie officielle, nous avons pu rencontrer les enseignants et les élèves qui nous ont confié des lettres rédigées à l'intention des enfants du village de Saillé. L'échange de correspondance entre les deux écoles n'a malheureusement pas pu se poursuivre à cause de graves problèmes politiques survenus en Guinée et qui ont compliqué la communication. Mais les images prises en Afrique et les questions posées par les enfants de l'école de Dubreka ont beaucoup interpelé les enfants de Saillé dont le mode de vie a, en retour, beaucoup intrigué les petits Africains.

C'est cette interrogation réciproque entre enfants africains et enfants français que vous souhaitiez provoquer ?
En effet, mais nous voulions aller plus loin. Nous avions imaginé que, de manière très symbolique, des enfants de paludiers guérandais entreraient en relation avec des enfants de saliculteurs africains. Mais dans l'école de Dubreka, il n'y avait aucun enfant de producteur de sel, et dans celle de Saillé, seuls les enfants de l'une de nous deux avaient des parents paludiers. Si, à Saillé, les enfants sont effectivement environnés de marais salants, à Dubreka, les sites salicoles sont éloignés de la ville, et les enfants de producteurs de sel ne vont généralement pas beaucoup à l'école.

Pour payer ses fournitures scolaires, un enfant faisait son petit sel sur un minuscule bout de bâche préparé comme une vraie saline.

Il a fallu que nous nous rendions dans un petit village salicole pour voir, sur le site de production, des enfants qui portaient une tenue d'écolier. Après la classe, ils venaient participer à la récolte du sel. On a même vu un enfant qui, pour payer ses fournitures scolaires, faisait son petit sel sur un minuscule bout de bâche préparé comme une vraie saline.

Des enfants qui ramassent le sel à quelques kilomètres de chez eux, voilà qui a dû interpeler les écoliers de Dubreka.
Pas vraiment. Ce qui les motivait, c'était plutôt de savoir comment vivaient les petits écoliers français. Nous nous en sommes donc tenues à notre rôle d'intermédiaires entre une école guinéenne et une école française. De ce point de vue, nous semblions loin de notre objectif initial, centré sur les questions d'éducation au développement. Cela nous a rappelé qu'en la matière, la réalité se plie mal aux schémas idéaux et qu'il faut commencer par accepter humblement les questions telles qu'elles se posent.
À présent, lorsque tel ou tel établissement scolaire français postule pour une correspondance avec un établissement africain, nous commençons par expliquer la complexité d'un tel projet. Les protagonistes de ce genre d'échange ne sont pas sur un pied d'égalité et il n'est pas évident que l'apport soit positif pour les Guinéens, dont les préoccupations ne se situent pas au même niveau que celles des correspondants français.

Une productrice de sel guinéenne brasse la saumure sur un cristallisoir solaire. ©DR

Tout s'est arrêté là ?

Non, puisque l'an passé, pour officialiser le partenariat entre Univers-Sel, la ville de Guérande et son collège du Pays Blanc, nous avons pu faire venir dans ce dernier établissement l'exposition « Guinée *yé* » (Guinée eau), réalisée par l'association partenaire nantaise Coopération atlantique.

À travers le thème de l'eau, cette exposition traite du climat et des conditions de vie en Guinée. C'est une expo très élaborée qui nécessite de gros moyens logistiques et un budget important auquel le conseil général, la ville de Guérande et le collège ont contribué. Un membre de la plateforme Coopération atlantique a animé les visites des élèves du collège et de ceux de toutes les écoles primaires de la presqu'île. À cette occasion, le collège a organisé une sorte d'opération portes ouvertes qui, en plus de sensibiliser les élèves aux questions du développement durable, a permis de mieux faire connaitre l'établissement.

Grosse opération donc, qui devait se poursuivre cette année par des visites de salines. Malheureusement, cela ne s'est pas fait. On sait que, chaque année, l'équipe éducative repart pratiquement de zéro, chaque professeur devant jongler avec son nouvel emploi du temps, ses nouvelles charges de travail, ses nouveaux collègues. Si bien que, pour toutes sortes de raisons, le projet prévu ne s'est pas mis en place. On voit là toute la difficulté à conjuguer la logique des producteurs et celle des enseignants. Les uns et les autres ne se situent pas dans les mêmes repères spatiotemporels, ils ne sont pas soumis aux mêmes contraintes et ne poursuivent pas les mêmes objectifs. Même s'ils partagent les mêmes préoccupations environnementales et le même souci de transmettre les valeurs qui permettront aux jeunes générations de mieux vivre ensemble dans le monde qu'on leur prépare.

Voyez-vous d'autres écueils dans l'organisation d'actions de ce type ?

Il faut se garder de foncer tête baissée dans des actions mal préparées et de se laisser entrainer dans des improvisations qui privilégient l'émotionnel ou l'évènementiel. Faute de quoi, on risque de se contenter d'entretenir des velléités de solidarité et d'encourager les raisons politiquement correctes de se fabriquer une bonne conscience à bon marché.

En réalité, si l'on veut préparer l'avenir, ce sont aussi les parents qu'il faudrait éduquer. Au-delà des belles images et des histoires édifiantes ou navrantes que nous pouvons rapporter des missions d'Univers-Sel, nous ne devons pas avoir peur de montrer que nous sommes tous engagés dans un ensemble d'interactions complexes. Se focaliser sur telle ou telle anecdote, telle ou telle cause particulière permet sans doute d'accrocher l'attention de nos interlocuteurs, mais comporte aussi le danger de masquer ce qu'elles ont de dérangeant pour le système de croissance et de consommation dans lequel nous vivons.

C'est pourquoi nous pensons urgent de créer des outils de réflexion qui devraient permettre de mieux structurer et de mieux fonder l'action de la commission « Éducation au développement ». ■

Propos recueillis par Pierre Madiot pour *Sel et Riz*, la lettre d'information d'Univers-Sel.

POUR EN SAVOIR PLUS

http://www.universsel.org/

http://www.canalplus.fr/c-infos-documentaires/pid4498-c-kindia2015.html : ce lien renvoie au site de Canal + qui a lancé une série de documentaires (Kindia 2015) sur l'action d'ONG de Loire-Atlantique en Guinée, dont Univers-Sel.

Vous avez dit algorithme ?

ÉTIENNE POULIN. **Comme monsieur Jourdain qui disait de la prose sans le savoir, chacun d'entre nous utilise des algorithmes sans le savoir. Par exemple, lorsque vous voulez cuisiner, vous réunissez les ingrédients, vous sélectionnez la recette et après avoir appliqué celle-ci, vous vous retrouvez avec un magnifique plat cuisiné ! Eh bien l'algorithme, c'est la recette, les variables d'entrées ce sont les ingrédients de départ, et le plat cuisiné, c'est le résultat issu de l'exécution de l'algorithme.**

Beaucoup d'élèves passionnés par l'informatique se sont souvent investis par eux-mêmes dans ces domaines, que ce soit au niveau du matériel, de la programmation ou d'une utilisation logicielle intensive. L'algorithmique est incluse dans un ensemble plus vaste que l'on peut appeler « informatique et sciences du numérique[1] ». L'algorithmique est apparue clairement dans les programmes de mathématiques de lycée en classe de 2de en 2009. Outre le fait de poursuivre l'utilisation des outils informatiques de calcul en classe, les objectifs sont de travailler la structuration des données, les traitements associés comme la gestion des entrées et des sorties, l'affectation d'une valeur et la mise en forme d'un calcul, les boucles itératives (explication culinaire : tant que le beurre n'est pas fondu dans la casserole, remuez son contenu), etc., de développer chez les élèves « *de bonnes habitudes de rigueur et de les entrainer aux pratiques systématiques de vérification et de contrôle*[2] ».

Enseignant les mathématiques en première scientifique depuis 2010 avec des élèves qui avaient choisi l'option sciences de l'ingénieur, j'ai pu observer chez ceux qui programmaient en dehors du cadre scolaire une influence sur leur façon d'apprendre, ou plus exactement d'appréhender une situation d'apprentissage.

J'ai pu identifier plusieurs attitudes marquantes chez ces élèves férus de programmation.

UNE RECHERCHE ACCRUE D'EFFICACITÉ

Lorsqu'une situation problème est posée pour introduire une nouvelle notion, les élèves qui pratiquent la programmation disent mieux visualiser l'abstrait pour trouver une application concrète aux mathématiques. L'activité devient alors plus captivante et l'élève plus réceptif. Leur objectif prioritaire est de rendre opérationnel l'algorithme avec un minimum de lignes de codes. Ainsi, il est fréquent de voir l'élève critiquer (au sens de l'esprit critique) l'algorithme proposé au point de vouloir absolument le réécrire entièrement, au risque de ne pas suivre une consigne telle que « *compléter cet algorithme* » pour la transformer par « *optimiser cet algorithme* ».

L'INTUITION PRIME SUR LA DÉMARCHE PROPOSÉE

Ces élèves ont développé des représentations mentales leur permettant d'accéder rapidement à des intuitions à partir de contextes et situations problèmes déjà rencontrés. Ils reconnaissent par ailleurs avoir développé une mémoire visuelle forte. Cela produit deux effets : l'un positif, qui est de déclencher une prise de risque et de proposer des pistes de réflexion. L'autre, plus délicat à gérer dans un contexte scolaire, est celui du rapport à la preuve : l'idée de démontrer la conclusion de leurs travaux leur semble inutile, tant la réflexion qui a piloté leur intuition leur parait évidente.

Pourquoi la machine programmée par l'homme donne une solution, là où l'enseignant affirme qu'il n'y en a pas ?

LE BESOIN DE VÉRITÉ

Demandez aux élèves de faire l'opération suivante à la main, puis à la calculatrice (1 000 000 000 000 + 1 - 1 000 000 000 000). Il est évident, de tête, que vous obtenez 1, alors que la calculatrice donne 0. Pourquoi la calculatrice ne donnerait-elle pas le bon résultat ?

Qui dit vrai ? Plus largement, se pose la question plus philosophique de la vérité dans les domaines scientifiques. Pourquoi la machine programmée par l'homme donne une solution, là où l'enseignant affirme qu'il n'y en a pas ? L'enseignant ici a un rôle primordial d'accompagnement : il doit bien contextualiser la situation problème, probablement élargir son champ d'action et donner des éléments d'explication face à ce qui ressemble à des contradictions.

Je reste persuadé que le développement de la pratique informatique des élèves a accru le besoin de vérité. Là où la réponse était « *à ce stade, on ne peut pas aller plus loin* », il faut maintenant engager un dialogue, proposer des recherches, expérimenter les propositions faites par les élèves, s'autoriser à différer une réponse en tant qu'enseignant tout en s'engageant à répondre.

LE SOUCI D'APPROCHES MULTIPLES

L'intuition et la recherche de vérité ont besoin, pour se nourrir, de points de vue différents. L'intuition ne nait jamais pour tous d'un même point de départ ou d'un même contexte, de même que la vérité n'apparait pas sans confrontations. Les élèves qui ont une culture de programmation sont sensibles aux approches différentes pour pouvoir effectuer un choix d'apprentissage. Interrogé sur la différence entre un apprentissage scolaire et un apprentissage hors cadre scolaire avec les outils informatiques, un élève répond : « *En cours, on s'adapte au cours et le cours s'adapte à la classe ; en informatique, on adapte le cours : on choisit le sujet qui nous intéresse, le tutoriel qui nous*

1 Informatique et sciences du numérique est une nouvelle spécialité proposée aux élèves de terminale S.

2 *BO* n° 30 du 30 et 23 juillet 2009.

plait. On a ainsi besoin de plus de motivation en informatique, mais la motivation est plus facile à trouver, car on le fait uniquement pour le plaisir. » C'est ainsi que les élèves qui ont développé en dehors du contexte scolaire des compétences informatiques en programmation reconnaissent être curieux, autonomes dans leurs recherches (utilisation de tutoriels adaptés à leur mode de fonctionnement[3] qu'ils peuvent se repasser à volonté, participation à des forums en lien avec la communauté spécialisée sur un langage).

Pour résumer, les élèves qui pratiquent la programmation chez eux développent l'apprentissage par cahier des charges : une situation problème conduit l'élève à définir les objectifs à atteindre et à en préciser les étapes. Il met ensuite en œuvre les outils de programmation nécessaires pour répondre à ces objectifs et finalise son travail en optimisant les lignes de code et la présentation. Cette forme de travail développe l'autonomie, l'esprit d'analyse et de synthèse. Par contre, ce mode de fonctionnement peut être chronophage, tant l'objectif à atteindre prend le dessus sur toute autre activité. Au formateur de jouer son rôle d'accompagnateur pour poser des repères et des limites. ■

ÉTIENNE POULIN

Professeur de mathématiques et directeur des études au lycée d'enseignement général et technologique Sainte-Croix-Saint-Euverte à Orléans (45)

3 Site du zéro http://www.siteduzero.com en programmation par exemple.

LE PAPIER DU BLOGUEUR HTTP://BLOGUE.MARIOASSELIN.COM

Le numérique exige une culture de l'apprentissage

Apprendre pour mieux enseigner, même après plusieurs années en classe, avec des élèves : ça me parait être l'idéal. Enseigner et cesser d'apprendre, parce que je sais : je constate trop souvent cet état d'âme, comme si demeurer ouvert à apprendre enlevait de la légitimité à l'enseignant, démontrant ainsi qu'il ne sait pas tout. Les enseignants ont-ils cessé de vouloir continuer d'apprendre au moment où ils ont commencé à enseigner ? La question se pose, il me semble. Sinon, comment expliquer autant de résistances à remettre en question leurs pratiques pédagogiques ? Et surtout, comment expliquer autrement le peu de considération pour l'utilisation des leviers que sont les technologies de l'information et des communications ?

©DR

Quand on sait qu'à partir du début des années 2000, chaque enseignant pouvait s'informer et trouver des ressources pour parfaire sa formation initiale par internet ; quand on sait que les réseaux comme celui d'internet brisent l'isolement et permettent de cesser de réinventer l'eau chaude chacun de son côté, peut-être que les enseignants ne sentent pas leur tâche si lourde. Peut-être que les enseignants ne décodent pas que leurs problèmes de gestion de classe ont souvent tout à voir avec la façon dont les jeunes apprennent hors de leur classe.

Sur le web, avec les blogs, Wikipédia et les autres médias numériques dits « sociaux », la planète internet a rapidement été envahie par tous les contenus générés par des utilisateurs du réseau des réseaux. On peut maintenant affirmer que chaque enseignant qui le souhaite a la capacité d'y prendre sa place. Certains y parviennent *via* leur blog, leur page Facebook ou leur canal Twitter et sont en contact avec des milliers d'autres enseignants. D'autres ont trouvé dans Sésamath ou aux *Cahiers pédagogiques* des occasions de se mettre ensemble pour réfléchir, agir en se ralliant autour d'un projet commun.

Reste que l'expérience du numérique demeure anecdotique dans les milieux scolaires, de la maternelle à l'université.

Pour apprivoiser la puissance du numérique, il devient nécessaire d'activer la fonction d'apprenant chez chacun de ceux qui ne sont pas nés avec la présence de cet internet devenu participatif. Sinon, il y a peu de chances de pouvoir seulement apprivoiser le potentiel de ce monde des « petites Poucettes » de Michel Serres condamnées à devenir intelligentes. Sinon, il n'y a aucune chance de constater chez les jeunes d'aujourd'hui qu'ils écrivent et qu'ils lisent davantage que ceux de la génération précédente et que c'est nous, risquant d'être analphabètes numériques, qui perdons toutes ces occasions de se servir de ces situations d'apprentissage pour enseigner. Le virage numérique a si peu à voir avec les enjeux technologiques.

Je le redis : sans culture de l'apprentissage, les enseignants risquent de passer à côté du potentiel du numérique ! ■

MARIO ASSELIN

Qu'elles étaient belles nos universités d'été !

MAI-JUIN 1992. Fin d'année scolaire. Fin de cycle. À l'occasion du changement de Premier ministre, Lionel Jospin vient de céder la rue de Grenelle à Jack Lang. Dans l'immédiat, ce changement ne remet pas en cause la mise en œuvre de la loi d'orientation de 1989. Le numéro double 304-305 des *Cahiers pédagogiques* aborde le thème des « couts de l'école », mais cette actualité n'y est pour rien ! Et encore moins pour le second dossier qui achève également un cycle, puisqu'il s'agit du quatrième volet d'une série consacrée à « apprendre », engagée depuis janvier 1990. Une partie des textes qui constituent ce dossier est issue des travaux d'une université d'été organisée en juillet 1991 par le CRAP. Quelle richesse ! Que d'échanges fructueux ! Quel formidable outil de diffusion des recherches pédagogiques et didactiques ! Quel outil incomparable de formation ! À l'heure où la formation est à nouveau annoncée comme une priorité, ce serait une bonne idée de redonner les moyens de réactiver ses outils aux enseignants et aux formateurs. Pour en convaincre nos lecteurs, voici, rassemblées par Cécile Delannoy en 1992, quelques productions de l'un des ateliers de cette université d'été, consacré à l'entraide.

Il s'agit d'une remédiation préventive de l'échec, puisque l'entraide vise à améliorer la compréhension, en amont de toute forme de soutien.

Elle ne peut être bien acceptée, donc efficace, que si est créé un climat de classe fixant la réussite collective comme objectif commun à tous les élèves. Un tel climat s'obtient plus facilement en organisant en début d'année une activité qui soude le groupe, par exemple une sortie de plusieurs jours avec partage des tâches de la vie en commun (un voyage scolaire, pourquoi le garder pour la fin d'année ?).

Le sous-groupe a oscillé entre deux positions : d'abord une position souple, informelle, la reformulation. Dans une classe où l'ambiance est bonne, elle peut ne pas être systématisée, l'enseignant la sollicite de temps à autre quand l'activité s'y prête, les élèves sont incités à poser des questions pour leur compte ou parce qu'ils s'aperçoivent qu'un copain est en difficulté, mais ni périodicité fixe, ni dispositif particulier n'y sont affectés. On évite ainsi lourdeur et rigidité. Ensuite, une position plus systématique : si l'enseignant ne s'impose pas un dispositif particulier ou une périodicité annoncée, l'entraide dans la classe risque de rester un vœu pieux, une déclaration liminaire d'intention oubliée presque aussitôt qu'énoncée.

Par ailleurs, cette entraide doit prendre des formes différentes selon les activités. La reformulation par un ou plusieurs élèves de ce qui a été compris, au bénéfice de l'ensemble de la classe ou des élèves les plus faibles, ne s'entend que pour des disciplines où la part notionnelle est très importante, où les difficultés sont liées surtout à la compréhension. Pour les activités de production, en particulier en français mais aussi en histoire au second cycle ou en langues vivantes, elle pourrait prendre la forme d'une anticipation (le bon élève est celui qui anticipe bien les attentes de l'enseignant, qui a une bonne représentation du produit fini), et d'un inventaire des critères de réussite (de réalisation ?) du produit. Là encore, le bon élève les a en général intériorisés, il les connait de manière intuitive. Les lui faire préciser peut se révéler profitable pour tous.

UN DISPOSITIF DE TRAVAIL DE GROUPE POUR LA RÉDACTION

Une commission de travail a proposé de favoriser l'entraide entre élèves dans les tâches complexes de production. La rédaction de textes est typiquement ce genre de travail dont les enseignants imaginent mal qu'il puisse être collectif.

Cependant, le problème n'est pas tant d'écrire à plusieurs que de confronter sa représentation de la tâche (de la consigne, du type de texte à produire, etc.) avec celle de ses camarades, et d'identifier ses propres difficultés pour demander de l'aide à bon escient.

L'entraide dans la classe risque de rester un vœu pieux, une déclaration liminaire d'intention oubliée presque aussitôt qu'énoncée.

L'évaluation, dans cette perspective, devra préciser si l'élève maitrise largement la tâche, maitrise la tâche, est capable de réaliser la tâche avec aide, n'est pas encore « capable de ».

Par ailleurs, comme c'est souvent le fait d'être reconnu « capable de » qui rend effectivement capable, et pour éviter que les élèves ne s'enferment dans une compétence (le groupe de production tend à enfermer chaque élève dans ce qu'il sait déjà faire, au détriment d'un réel apprentissage), il a été proposé de répartir des rôles entre les élèves du groupe, et de les faire tourner, en sorte que chacun à tour de rôle soit plus particulièrement attentif à un des critères de réalisation de la tâche.

Enfin, pour aider le groupe d'élèves sans intervenir dans son travail, il a été proposé de mettre à sa disposition une « fiche guide », et la commission s'est aussitôt mise au travail et a produit une fiche en forme d'organigramme, qu'on trouvera ci-dessous. Il va de soi qu'une telle fiche n'est certainement pas applicable telle quelle par des collègues qui n'ont pas participé à son élaboration, sans doute même leur paraitra-t-elle trop rigide, trop détaillée. L'intérêt d'un tel travail réside pour une grande partie dans les discussions qu'il suscite, et dans la prise de conscience de toutes les difficultés qu'un élève doit surmonter dans ce type de tâches.

Pour un devoir de français, on peut imaginer la progression suivante : les élèves rédigent un premier devoir, de manière individuelle et après la préparation habituelle ; puis ils sont invités à se grouper par quatre, et à effectuer eux-mêmes la quadruple correction de leurs quatre copies à l'aide d'une grille de critères fournie par l'enseignant et étroitement adaptée au sujet posé ; à l'issue de cette correction en

groupe, chaque élève retravaille son devoir avant de le rendre à l'enseignant, qui le corrige et le note.

Lorsque l'enseignant donne le sujet du deuxième devoir, il demande aux élèves, à nouveau par groupes de quatre, de fabriquer une grille de correction, sur le modèle de la précédente, mais en tenant compte des caractéristiques du sujet posé. Ce temps est donc bien un temps d'anticipation, et les élèves les meilleurs du groupe vont y aider leurs camarades, sans faire le devoir à leur place. Puis les élèves rédigeront chez eux, individuellement. La correction pourra à nouveau se faire dans le groupe de quatre. On peut imaginer que l'enseignant n'accepte de relever les copies que si le groupe estime que cette copie méritera au moins la note 12, sinon le groupe doit donner des indications pour permettre à leur camarade de rendre un devoir correct.

On pourrait réfléchir à l'intérêt de cette formule : l'enseignant ne relève que des devoirs méritant 12 au moins, sinon il les rend aux élèves. Un élève faible réussirait à faire moins de devoirs dans l'année qu'un bon élève, mais il ne rendrait que ses chefs-d'œuvre. Une telle utilisation de la notation, moins décourageante et plus formatrice que la précédente, peut-elle être essayée ?

UN DISPOSITIF D'UTILISATION DES PERMANENCES ET HEURES LIBRES

Enfin, une commission de travail qui comprenait enseignants, principaux et future conseillère principale d'éducation a proposé d'utiliser les permanences et heures libres du fait d'absences d'enseignants pour des travaux d'entraide.

Les élèves les meilleurs du groupe vont y aider leurs camarades, sans faire le devoir à leur place.

Trois points ont été travaillés, pour une mise en place effective.

L'information préalable : pour se prémunir contre les objections des uns ou des autres, ainsi que contre le simple feu de paille, la commission a estimé indispensable de prévoir un temps d'information auprès des parents, des professeurs, des élèves, des surveillants ; et d'utiliser pour cela la prérentrée et les conseils d'enseignement.

La mise en œuvre, quelques pistes, quelques suggestions : partir petit, par exemple seulement le niveau 6e ou même un sous-ensemble des 6es ; utiliser la rentrée différée pour les 6es et informer ensemble élèves et parents ; penser particulièrement aux élèves qui utilisent le service de ramassage scolaire, et qui sont de ce fait captifs à certains moments ; proposer aux élèves de travailler à deux en permanence, de manière à se faire réciter mutuellement les leçons, chercher ensemble les exercices et se réexpliquer les leçons difficiles ; demander aux enseignants, à la faveur des conseils d'enseignement, de mettre au point dans chaque discipline une valise pédagogique, recueil d'exercices qui permettraient de ne pas laisser les élèves perdre leur temps en cas d'absence d'un enseignant ; prévoir que le ou les surveillants qui participent à cette activité d'entraide aient des contacts avec les professeurs de la classe, participent aux conseils de classe, aux réunions de concertation, etc. ; former les surveillants à cette tâche, les spécialiser. ■

Outil Brève typologie de l'entraide

- **Un cheval, une alouette ou le modèle monitorat**

Un élève plus âgé prend sous sa responsabilité un élève plus jeune (au moins deux années scolaires d'écart) environ une heure par semaine, pour l'aider à organiser son travail, répondre à ses questions, lui réexpliquer ce qu'il n'a pas compris, lui faire réciter ses leçons ou chercher des exercices. Cela améliore la motivation de chacun, la plupart des petits font des progrès et tous les grands en tirent profit (révisent les bases, reformulent leurs savoirs).

- **Le modèle parapluie ou les vases communicants**

L'enseignant fait son cours magistral (mathématiques, physique, etc.) pour dix à quinze bons élèves qui le comprennent habituellement, pendant vingt à trente minutes, puis s'arrête. Chacun de ces bons élèves réexplique alors la leçon à ses deux voisins, en fonction de leurs demandes. Le professeur circule et écoute les explications, intervient en cas d'erreur manifeste, refait le cours au besoin, en toute connaissance des difficultés de compréhension rencontrées. Une approche avantageuse pour le professeur à cause du feedback, mais aussi pour tous les élèves, en particulier parce que la pratique du professeur change.

- **La cordée ou le modèle Dupont-Dupond**

Le travail de production est systématiquement fait à deux, l'enseignant ne note qu'un devoir par couple de deux élèves. Le devoir est fait en classe, et en circulant dans la classe, le professeur peut s'assurer que les deux élèves travaillent et dépanner un groupe bloqué. Les équipes sont constituées par affinités, par similitude de niveau ou par mixage systématique, à discuter. Cette organisation est valable en version (langue ancienne), résumé de texte français, analyse de documents en histoire, analyse de protocole expérimental, etc.

Les élèves aiment ce type de travail, qui lève le stress du devoir en classe noté. L'enseignant, quant à lui, peut voir où ils achoppent, comment ils travaillent, etc. L'esprit critique des élèves, l'autoévaluation sont meilleurs.

- **Le petit cours**

Sur une suggestion du professeur, à tour de rôle l'un des quatre ou cinq bons élèves de la classe dans une discipline donnée (maths, bio, philo, physique, etc.) se met à disposition de ses camarades de 13 h à 14 h une fois par semaine, pour répondre à leurs questions. Il s'agit de réexpliquer, non de donner les solutions des devoirs (donc valable pour de grands élèves de 1re ou terminale). Ce dispositif crée un esprit de classe, le désir que tous réussissent entretient la motivation des élèves faibles.

À LIRE SUR NOTRE SITE

www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?rubrique1

Peut-on encore former les enseignants ?
Pascal Guibert et Vincent Troger, éditions Armand Colin.
Un bilan de la formation professionnelle existante (ce qu'elle a été avec les IUFM, puis sa progressive destruction), des propositions pour les futures ESPE, mais aussi une réflexion de fond sur le métier lui-même.

Enseigner le français à tous les élèves - Réponses aux difficultés du collège
Nadia Mekhtoub (coord.), CRDP de Créteil, Repères pour agir, 2012.
Un livre d'autoformation pour l'enseignement du français, avec un objectif : aider les élèves à affronter les difficultés, en maintenant des exigences, mais en trouvant les itinéraires et détours nécessaires. Un livre qui s'adresse aussi bien au professeur débutant qu'au plus chevronné.

Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques
Philippe Tremblay, éditions de Boeck Éducation, Bruxelles.
Un ouvrage qui clarifie et concrétise la notion d'« école inclusive ». L'auteur interroge les dispositifs et pratiques pédagogiques qui vont dans le sens de cette école nouvelle, en rupture avec une tradition plutôt ségrégative.

Droits, devoirs, responsabilités du professeur et du directeur d'école
Hors-série de *La Classe*
Un remarquable guide juridique pour l'école primaire, qui s'appuie sur des cas concrets, autour des risques encourus dans l'exercice de la profession.

Peut mieux faire. Mon enfance vue par l'Éducation nationale
Jean-Baptiste Alméras, éditions Attila, 2013.
Après avoir été libraire pendant vingt ans, J.-B. Alméras publie sans aucun commentaire la compilation de la totalité des bulletins scolaires qu'il a reçus entre 1973 et 1988. Procès d'une institution et des pratiques enseignantes en matière d'évaluation ?

Accompagner au lycée, construire des parcours scolaires personnalisés

YVES LECOCQ. Repères pour agir, Sceren et Crap-*Cahiers pédagogiques*, 2013.

De cet ouvrage collectif où les textes écrits par des chercheurs dialoguent avec ceux des pédagogues (beaucoup se référant à la gestion mentale) ou des personnels d'encadrement, se dégage la figure d'un objet pas encore vraiment identifié dans l'Éducation nationale : l'accompagnement des élèves. Peu à peu, par approches successives, prend forme avec force et cohérence un système de formation qui présente un autre rapport à l'apprentissage et à la personne de l'élève.

En 1970, apparaissent dans les textes officiels les notions de tutorat (ignoré voire rejeté par la majorité des enseignants) et de soutien. Limité au champ disciplinaire, ce dernier ne remet en cause ni la conception du métier ni les pratiques professionnelles, ni l'organisation des établissements scolaires. Rien ne change, si ce n'est que les élèves en difficulté le sont encore plus.

À partir des années 90, suivant la succession des ministres et de leurs réformes, une multiplicité de dispositifs au collège et au lycée en brouille la compréhension. Si les effectifs limités sont appréciés des enseignants et des élèves, les effets ne sont guère probants, précisément chez les élèves les plus en difficulté. Advenu en 2010, l'accompagnement personnalisé a toujours du mal à abandonner la vieille forme du soutien.

Comment se lancer en effet dans un accompagnement personnalisé quand on est un professionnel venu au métier par l'envie de transmettre sa discipline ? Comment accompagner sans un minimum d'empathie un élève qu'on considère comme un être dépersonnalisé ? Comment aider les élèves en difficulté quand on est saisi du démon de l'élitisme républicain ?

Ce livre propose de nombreux témoignages d'actions d'accompagnement d'une grande variété, réalisées dans des établissements très différents, depuis le lycée de centre-ville au lycée prévention

Yves Lecocq ©DR

violence, à l'échelle de l'établissement ou de la classe. Des actions qui ont débuté avec l'avènement de l'AP (accompagnement personnalisé) et des pratiques d'accompagnement qui ont commencé il y a dix, voire trente ans pour l'une d'elles. Ludiques ou plus scolaires, toutes ces activités se caractérisent par le souci de la rigueur, de la précision et d'un rendement pédagogique le plus élevé possible.

Des moments individuels sont proposés aux élèves, sous la forme soit d'un tutorat, soit d'entretiens, rencontres fréquentes, d'une durée variable, toujours centrées sur l'acte d'apprendre : « *Je n'ai pas le sentiment d'avoir donné des réponses toutes faites pour aider l'élève, mais je l'ai amené à puiser dans ses propres ressources pour trouver des solutions.* »

Ils alternent avec des ateliers en effectif réduit où se travaille la méthodologie de l'apprentissage (développer l'attention et prendre des notes, mémoriser, chercher et organiser des idées, lire des consignes, s'exprimer à l'oral, etc.) ou l'élaboration du projet personnel.

Dans tous ces textes, on voit la pensée de l'élève qui se construit, la confiance en soi et dans les autres, une

autonomie certaine qui émerge au travers des entrainements et des échanges.

Bien sûr, on sait que la majorité des enseignants sont soit réticents à remettre en question leurs habitudes de travail, soit manquent d'expertise pédagogique, soit ne sont pas soutenus par un encadrement qui méconnait l'importance de ces pratiques. Pourtant, là où l'encadrement est impliqué, ça bouge : mobilisation de l'inspection pour accompagner les établissements, aider les enseignants à s'approprier le nouveau dispositif, encourager les formations sur site ; des personnels de direction qui savent piloter, encourager les capacités d'initiative et de créativité, diffuser l'innovation à l'intérieur de l'établissement et en faire un environnement formateur.

Espérons que ces bijoux d'innovation pédagogique ne resteront pas limités aux heures d'accompagnement ! ■

MICHÈLE AMIEL

QUESTIONS À

YVES LECOCQ

En quoi ce livre peut-il être une réponse à ceux qui disent que l'accompagnement personnalisé, ça ne marche pas, ça crée plus de problèmes que de solutions ?

D'abord, sur un plan personnel, ce livre est un peu l'aboutissement d'une dynamique d'échanges et de formation qui m'a porté des années durant et que j'ai la chance de voir se transformer en un objet concret, palpable, qui photographie à un moment donné des itinéraires intellectuels en marche pour mieux en stimuler d'autres : un livre !

Sur un plan plus général, les réponses apportées aux sceptiques par cet ouvrage se situent à plusieurs niveaux. D'abord, concernant la pratique sur le terrain, la diversité des comptes rendus d'expérience figurant dans l'ouvrage, venant de collègues souvent enthousiastes, montre très concrètement qu'on peut faire des choses à la fois stimulantes pour les enseignants et utiles pour les élèves. L'idée d'un mieuxêtre enseignant grâce à l'accompagnement me semble fondamentale.

Sur le plan de la réflexion pédagogique, il m'a paru important de souligner que, au-delà des effets de mode, tout un héritage extrêmement riche peut être mis à profit et réinvesti. Comme souvent, on peut constater à quel point des approches très différentes peuvent se féconder les unes les autres au service de ce projet d'accompagnement. La place de la gestion mentale, importante dans l'ouvrage alors qu'elle est enterrée depuis longtemps dans certains milieux pédagogiques ou institutionnels, témoigne de son ancrage sur le terrain, ainsi que de son intérêt et de sa richesse dans cette perspective. À un niveau plus organisationnel, plusieurs contributions mettent en avant des dispositifs qui fonctionnent, lesquels s'appuient sur le collectif d'enseignants engagés.

Si on devait retenir trois ingrédients essentiels pour que ça marche, vous diriez quoi ?

Sans doute une équipe de direction qui stimule sans contraindre et sait capter les énergies, un dispositif simple et souple pour que chacun y trouve sa place et, enfin, la mise en lien permanente entre ce qui se fait en cours et ce qui se fait en accompagnement.

La loi sur la refondation n'aborde pratiquement pas le cas du lycée. Mais l'accompagnement est considéré par le ministre comme une bonne chose, qui doit être poursuivie. Mais peut-on conserver le lycée tel qu'il est, l'accompagnement n'étant alors qu'un petit changement « pour que rien ne change » ? Comment arriver à un vrai changement ?

C'est vrai, si le cadre reste immuable, en dehors d'un vague dépoussiérage périphérique (et l'AP peut être perçu comme tel), les représentations du métier ne risquent-elles pas elles aussi d'être marquées par l'immobilisme ? Mais à l'inverse, n'est-il pas illusoire de considérer qu'une « *grande réforme* » impulsée d'en haut peut faire évoluer de façon significative mentalités et pratiques professionnelles ? Bien des précédents montrent à quel point un volontarisme ministériel affiché peut être réduit à néant à l'échelle de l'établissement, entre inertie des uns et opposition déclarée des autres.

Aujourd'hui, un assouplissement du cadre général de fonctionnement des établissements (emplois du temps moins lourds, plus de séances en groupes, modularisation, etc.) est plus que jamais nécessaire. Dans cette perspective, les cadres intermédiaires doivent aussi s'inscrire dans une logique d'accompagnement.

Un vrai changement, ce ne peut être ni un grand soir, ni uniquement des petits pas, mais un même souffle qui, à tous les niveaux, converge dans la même direction, grâce à ces multiples énergies prêtes à s'investir pour construire le lycée de demain ! ■

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

10 rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21 ✉ crap@cahiers-pedagogiques.com

Une revue indépendante, pour une école plus juste et plus efficace

Croiser sans dogmatisme les réflexions, pratiques et expériences de chacun, enseignants et personnels du secondaire et du primaire, chercheurs, formateurs, éducateurs, parents

Discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions

Dépasser les simplismes, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les apprentissages et l'éducation de la jeunesse d'aujourd'hui

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP), l'association qui les publie. Adhérer au CRAP-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'acteurs du monde éducatif soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser.

WWW.LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

Pour consulter le catalogue complet, commander un numéro, s'abonner à la revue, adhérer à l'association

Directrice de publication : Florence Castincaud **Rédaction en chef :** Patrice Bride, Christine Vallin
■ **Actualités éducatives :** Nicole Priou ■ **Des livres pour nous :** Jean-Michel Zakhartchouk
■ **Et chez toi, ça va ? :** Hélène Eveleigh ■ **Faits & idées :** Élisabeth Bussienne ■ **Depuis le temps... :** Yannick Mével

Comité de rédaction :
■ Michèle Amiel ■ Nathalie Bineau ■ Patrice Bride ■ Élisabeth Bussienne ■ Florence Castincaud ■ Marie-Christine Chycki ■ Françoise Colsaët ■ Jacques Crinon ■ Richard Étienne ■ Hélène Eveleigh ■ Vincent Guédé ■ Sylvie Grau ■ Régis Guyon ■ Anne Hiribarren ■ Françoise Lorcerie ■ François Malliet ■ Yannick Mével ■ Laurent Nembrini ■ Raoul Pantanella ■ Nicole Priou ■ Michel Tozzi ■ Christine Vallin ■ Jean-Michel Zakhartchouk

Bureau du CRAP :
■ **Président :** Philippe Watrelot
■ **Trésorier :** Jean-Michel Faivre
■ **Autres membres :** Michèle Amiel, Florence Castincaud, Laurent Nembrini, Philippe Pradel, Nicole Priou, Jean-Michel Zakhartchouk

Correspondants académiques du CRAP :
■ **Aix-Marseille :** Alain Zamaron ■ **Amiens :** Rémi Duvert ■ **Besançon :** Baptiste Guillard ■ **Bordeaux :** Marie-France Ravier ■ **Caen :** Fabienne Requier ■ **Clermont-Ferrand :** Réjane Lenoir ■ **Grenoble :** Évelyne Chevigny ■ **Guadeloupe :** Judith Salin ■ **Lille :** Véronique Vanhaesebrouck ■ **Lyon :** Monique Ferrerons ■ **Montpellier :** Brigitte Cala ■ **Nancy :** Gilles Gosserez ■ **Nantes :** Florence Daniaud ■ **Nice :** Hervé Dupont ■ **Orléans-Tours :** Dominique Seghetchian ■ **Paris :** Roseline Ndiaye ■ **Poitiers :** Yannick Bineau ■ **Reims :** Régis Guyon ■ **Rennes :** Chantal Picarda ■ **Strasbourg :** Robert Guichenuy ■ **Toulouse :** Armelle Mourtada ■ **Versailles :** Annie Di Martino ■ **Belgique :** Xavier Dejemeppe

Contact : prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com

Ils soutiennent les *Cahiers*

■ Jean-Louis Auduc ■ François Audigier ■ Anne Barrère ■ Christian Baudelot ■ Francine Best ■ Alain Bouvier ■ Dominique Bucheton ■ Anne-Marie Chartier ■ André De Peretti ■ Michel Develay ■ François Dubet ■ Roger-François Gauthier ■ Daniel Hameline ■ Violaine Houdart ■ Phillipe Joutard ■ Claude Lelièvre ■ Danièle Manesse ■ Philippe Meirieu ■ Hubert Montagner ■ Jean-Pierre Obin ■ Claude Pair ■ Philippe Perrenoud ■ Eirick Prairat ■ Antoine Prost ■ Patrick Rayou ■ Bruno Suchaut ■ Vincent Troger ■ Anne-Marie Vaillé ■ Agnès Van Zanten

Le Crap-*Cahiers pédagogiques* est soutenu pour son fonctionnement par le ministère de l'Éducation nationale

Conception graphique : Rampazzo & associés ■ PAO : Marc Pantanella ■ Correction : Virginie Ducay ■ Photogravure et impression : Imprimerie Montligeon, Saint-Hilaire-le-Châtel ■ N° d'inscription à la CPPAP : 712G81944 ■ ISSN 008-042 X ■ Tirage : 6000 exemplaires.