http://animeduc.occe.coop

Animation & Éducation

N° 292 janvier-février 2023 - Prix : 5 €

Animation & Éducation est la revue pédagogique de l'Office Central de la Coopération à l'École

(Extrait)

REDONDIR A&E n°287

L'apprentissage entre pairs : à quelles conditions ?

Placer le collectif au cœur des pratiques scolaires *Laurent Reynaud*

P. 8

ARTS ET CULTURE

L'Enfance des arts

Du 20 au 27 mars

Fêtons les arts vivants avec et pour l'enfance

P. 39

occe
Coopérons dès l'École

Sommaire du dossier en page 11

Sommaire

Éditorial 3

Sans une bonne gestion, pas de projet coopératif !
Alain Barrault, président national de la fédération OCCE

Philo'coop 4

Des activités ludiques pour exercer la pensée
Anne Arcicault, Estelle Robert, Maxence Cheval, Cécile Renaud-Goud et Cécile Murat
membres du chantier philo de l'OCCE

Suivi de projet 6

Les Mots à Fleur de Peau acte II

L'une des qualités du projet Les Mots à Fleur de Peau, c'est la possibilité offerte aux classes de maternelle de travailler avec des artistes
Marie-France Rachédi

Rebondir 8

Placer le collectif au cœur des pratiques scolaires
Laurent Reynaud
Professeur des sciences de la vie et de la terre, formateur et collaborateur à la Cardie, auteur de *Faire collectif pour apprendre* chez ESF.

Arts et culture 39

L'Enfance des arts du 20 au 27 mars
Fêtons les arts vivants avec et pour l'enfance
Katell Tison-Deimat, coordinatrice nationale arts-culture de l'OCCE

Images & Pages 40

Images

Le Ballon d'or
Isabelle Crenn, OCCE des Yvelines

Pages

Agir avec les autres !
Philippe Paillard, président de l'UR OCCE Centre-Val de Loire

Animation & Éducation

Animation & Éducation 101 bis, rue du Ranelagh - 75016 PARIS - Téléphone 01 44 14 93 30 Fax 01 44 14 93 42 - E-mail : redaction-ae@occe.coop - Site Internet : http://animeduc.occe.coop - Revue de l'Office Central de la Coopération à l'École, Association reconnue d'utilité publique. Président de la fédération OCCE : Alain Barrault - Directeur de la publication : Alain Barrault - Directrice-adjointe de la publication : Véronique Baraize - Rédactrice en cheffe : Marie-France Rachédi - Premier rédacteur graphiste et maquette : Robert Touati - Secrétaire de rédaction : Côme Tessier - Secrétaire : Faïza Zerrouk, tél : 01 44 14 93 44. Comité éditorial pour ce numéro : Camille Biache (AD 63), Elisabeth Bajzak (AD 66), Sophie Courmont (Fédération OCCE), Isabelle Crenn (AD 78), Catherine Hueber (Fédération OCCE), Fabrice Michel (Fédération OCCE), Philippe Paillard (AD 18), Emmanuelle Pain (AD 26), Karin Pigeaud (AD 19), Mylène Raljevic (Fédération OCCE), Katell Tison-Deimat (Fédération OCCE) - Abonnements c/o SOTIAF 35136 ST JACQUES DE LA LANDE animeduc@sotiaf.fr – Impression Corlet Roto, ZA les Vallées, 53300 Ambrières-les-Vallées - Médias & partenariats tarifs préférentiels pour les associations fédérées à l'OCCE ou membres de l'ESPER. Dépôt légal à la date parution n° de CPPAP : 1022G82304 ISSN 0395-0840.

Couverture et bandeau du dossier :
Photo : Marie-France Rachédi, photomontage Robert Touati.

Coopérons dès l'École

Sans une bonne gestion, pas de projet coopératif !

Et si les images et représentations qui semblent le plus éculées étaient finalement le plus justes ? Si je prétends que l'un des objectifs premiers de l'OCCE, c'est de gérer au mieux les fonds de la coopérative scolaire, j'entends déjà les cris des thuriféraires d'un pédagogisme intégriste m'accusant d'être vendu aux forces maléfiques du grand capital. Oui, c'est bien en premier lieu de l'apprentissage de la rigueur d'une bonne gestion financière dont il s'agit quand on parle de former les enseignants à la coopérative scolaire. Qu'y a-t-il de rétrograde voire de scandaleux à tout simplement rappeler nos fondations ? Qu'y a-t-il d'outrageant à déclarer que, sans une bonne gestion, il ne peut y avoir de projet ? Est-ce inconvenant que d'affirmer qu'avant tout projet, aussi subtil soit-il, il faut se poser la question bassement matérielle de sa faisabilité ? Suis-je en porte-à-faux avec notre « *idéologie* » et les valeurs qui la sous-tendent en rappelant que c'est bien parce qu'il existe une coopérative scolaire que peut se développer toute une pédagogie qui revendique l'appellation de « *coopérative* » ?

Au-delà des idéaux, auxquels nous adhérons tous, de formation d'un futur adulte autonome et responsable de ses choix, il y a la mise en œuvre très concrète de situations qui vont conduire de façon construite et progressive à ces processus d'autonomisation. Élaborer un projet collectif et surtout collaboratif implique que l'on se donne les moyens d'y parvenir et qu'on en évalue les conditions de réalisation. Et c'est là que l'enjeu est peut-être le plus aigu. Combien d'adultes s'autorisent à lâcher prise, à faire en sorte que les enfants, qui sont ici des élèves, puissent s'emparer de tous les éléments nécessaires pour mener à bien leur projet, et en particulier sa dimension financière ? On invoque bien trop souvent, en général de façon implicite, une sorte d'excuse de minorité, c'est-à-dire d'incompétence à pouvoir gérer ces problématiques liées à l'argent, dans la construction de projets coopératifs impliquant des enjeux financiers.

Pourtant, c'est sur cette confiance dans les capacités de l'enfant et sur cette responsabilité qu'on lui confiait que s'est construite, à l'origine, notre conception d'un engagement coopératif fondé sur les préceptes des pédagogies alternatives qui se sont développées concurremment. Peut-être qu'en mettant en perspective cet héritage, avec la volonté de conduire une pédagogie respectueuse, ouverte et progressiste, on parviendra à vaincre cette frilosité à faire confiance ? Cette attitude de défiance n'est, somme toute, qu'une façon déguisée d'asseoir encore plus une relation de domination entre l'adulte et l'enfant, entre le maître et l'élève.

La coopération en pédagogie modifie nécessairement les relations entre pairs mais aussi entre adultes et enfants, en réduisant de fait la distance et le degré de prise de décision. Sans entrer dans un parallèle qui serait trop réducteur, on pourrait dire qu'une sorte de principe de subsidiarité devrait se mettre en place. C'est bien parce que le projet coopératif s'adresse aux élèves que c'est aux élèves d'y apporter leur réflexion et les compétences qu'ils auront su développer grâce à une pédagogie raisonnée. Gestion directe de la coopérative scolaire et du conseil de coopération pourraient être les deux fonctionnements prioritaires à développer avant toute démarche coopérative qui se revendiquerait pédagogique. C'est sur l'apprentissage à la gestion de ces deux outils que pourrait se fonder une formation très pragmatique à la coopération. Ces deux dimensions n'excluent nullement les innombrables options et déclinaisons qu'offre la pédagogie coopérative telle que nous la concevons. Ces dernières ne sont en fait que les prolongements d'une réflexion qui s'est construite sur des bases plus solides, puisque reliées de façon très concrète à des objets, la coopérative scolaire, ou à des pratiques, le conseil de coopération, qui sont au fondement de notre démarche. Former à la coopération, c'est peut-être commencer à apprendre à mieux se servir, au sens d'une maîtrise quasi artisanale, des outils qui en font la spécificité.

Alain Barrault,
président national de l'OCCE

Animation & Éducation n° 287

mars-avril 2022

Dossier :

L'apprentissage entre pairs : à quelles conditions ?

À découvrir sur **www.occe.coop** dans la rubrique :

« Notre revue | A&E »

Placer le collectif
au cœur des pratiques scolaires

Faire collectif pour apprendre – Des clés pour mettre la coopération au service des apprentissages[1] ***rend compte de la pratique des pédagogies coopératives au lycée Feyder d'Épinay-sur-Seine, en Seine-Saint-Denis, par Laurent Reynaud, professeur des SVT, et une partie de l'équipe pédagogique. À l'appui de ce livre, il y a donc un vrai engagement de professeurs qui placent la coopération entre pairs au cœur des pratiques scolaires pour susciter la motivation, renforcer la persévérance scolaire et lever les obstacles d'apprentissage. À la lecture de ce livre, il est visiblement bénéfique de « faire collectif », mais pas toujours facile. Certaines conditions sine qua non s'imposent. Lesquelles ? Réponses de Laurent Reynaud, l'auteur.***

Laurent Reynaud

Professeur des sciences de la vie et de la terre. Formateur et collaborateur à la Cardie, il accompagne également des équipes d'enseignants qui explorent des pratiques pédagogiques. Enfin, référent de lieux d'éducation associés à la recherche pour l'Ifé, il soutient et met en réseau les enseignants et les chercheurs qui participent à des recherches collaboratives.

Animation & Éducation : Le contexte à l'origine de votre volonté d'enseigner autrement est finalement ordinaire. Professeur des SVT dans un lycée de Seine-Saint-Denis, vous dressez plusieurs constats : absentéisme, manque de motivation, difficultés de compréhension des phénomènes complexes… Vous tentez différentes approches sans obtenir le succès escompté. Vous en parlez à des collègues. Trois – bientôt rejoints par d'autres – s'embarquent avec vous dans la création d'une classe coopérative[2]**. Je suppose que l'engagement de certains collègues ne s'est pas fait aussi simplement ! Comment cela s'est-il passé ?**

Laurent Reynaud : D'abord, un petit bémol pour éviter de tomber dans les stéréotypes. Ces constats ne sont pas généralisables à l'ensemble des élèves du lycée Feyder sous prétexte qu'ils vivent en Seine-Saint-Denis. Nombre d'entre eux sont assidus, impliqués et motivés.

Pour en venir à votre question, au départ nous étions en effet trois collègues, avec des affinités étroites qui font que l'on échangeait beaucoup sur nos difficultés et notre quotidien professionnel. C'est souvent cela la base du collectif : il se construit d'abord par affinité autour d'échanges sur des problèmes, dont l'un était le sentiment que les élèves ne progressaient pas. Plutôt que de chercher des solutions dans la littérature existante, notre réflexe a été d'expérimenter en tâtonnant. Nous avons d'abord essayé de nous harmoniser pour utiliser notamment les mêmes critères d'évaluation. L'idée a mûri peu à peu de nous réunir sur une même classe, prise au hasard, autour d'un projet de classe coopérative. Quand l'équipe pédagogique de trois enseignants a été concrétisée en septembre 2016, nous avons discuté avec nos autres collègues de notre idée de faire équipe pour apprendre aux élèves de cette classe à travailler ensemble.

« Passer de la vacuité des injonctions à l'ambition des actes » : un beau projet coopératif !

« *Cet ouvrage novateur articule étroitement les didactiques des disciplines et la pédagogie de la coopération. Autant dire qu'il est un outil essentiel pour toutes celles et tous ceux qui veulent une école, tout à la fois, plus juste et plus émancipatrice* » conclut Philippe Meirieu dans sa présentation de l'ouvrage de Laurent Reynaud *Faire collectif pour apprendre – Des clés pour mettre la coopération au service des apprentissages*[1]. Après lecture, je plussoie cette analyse, d'autant que l'ambition de ce livre est d'être utile aux enseignants qui, comme ceux du lycée Feyder, tentent de trouver des solutions à l'absentéisme voire la déscolarisation, au manque de motivation et aux difficultés d'apprentissage de certains élèves.

Pas d'angélisme toutefois dans cet ouvrage, bien au contraire ! Les difficultés rencontrées sont exposées sans détours, notamment à travers les témoignages de cette professeure d'espagnol, de sa collègue de physique-chimie, de cet enseignant d'histoire-géographie ou de celui de philosophie. Les solutions trouvées, les dispositifs et outils coopératifs mis en œuvre sont proposés non comme des modèles de bonnes pratiques mais comme le résultat des réflexions, des questionnements et des tâtonnements d'une équipe pédagogique désireuse d'enseigner autrement pour répondre aux problématiques auxquelles elle est confrontée. La similitude de ces problématiques avec celles rencontrées dans plein d'établissements est également ce qui fait l'intérêt de ce livre puisque la démarche entreprise par cette équipe pédagogique peut ainsi résonner chez d'autres collègues. Comme l'explique Laurent Reynaud, l'auteur : « *Chaque chapitre part de situations de classes communes à presque tous les enseignants. Nous avons toutes et tous formulés des injonctions sous forme de vous :* "motivez-vous", "cherchez à comprendre", "intéressez-vous", "travaillez ensemble"*… Ces paroles sont inopérantes. L'idée était de passer de la vacuité des injonctions à l'ambition des actes.* »

Si le chemin pour y parvenir est parfois sinueux et incertain, le livre prouve qu'une équipe pédagogique qui ose s'y aventurer obtient des résultats concluants par rapport à l'objectif d'apprendre aux élèves à coopérer, à devenir exigeant, à travailler ensemble pour soi et pour les autres, mais également que chacun trouve dans ce chemin un nouveau souffle, une nouvelle motivation à enseigner.

Ce livre comporte encore bien d'autres atouts : pour chaque situation de classe, il introduit de brefs apports théoriques – comme le conflit sociocognitif, l'effet golem, la zone proximale de développement… – qu'il définit et explicite : il propose des activités coopératives parfois courtes (quatre ou cinq minutes, comme le « quoi de neuf ? ») et des dispositifs (comme la classe puzzle, la formation « spaghetti Tower », le conseil d'élèves…) sous forme de fiches pédagogiques accompagnées de témoignages d'enseignants visant à relativiser l'aspect « *modèle à appliquer sans réfléchir* ». Enfin, on appréciera ces « *pas de côté* » qui ferment chaque chapitre et invitent à la réflexion, à descendre du vélo pour se regarder pédaler et donc à remettre sans cesse l'ouvrage sur le métier.

J'ajoute, pour conclure, que ce livre me réjouit car il prouve que, même au lycée, la pratique des pédagogies coopératives est non seulement possible, mais surtout souhaitable car efficace !

Marie-France Rachédi

1. Laurent Reynaud, ESF sciences humaines, août 2022, www.esf-scienceshumaines.fr/education/415-faire-collectif-pour-apprendre.html

A&É : Dans votre livre, les démarches et outils mis en œuvre pour permettre aux élèves de coopérer pour apprendre sont très clairement exposés et détaillés. Mais qu'est-ce qui vous a aidés à « *faire collectif* » entre enseignants ?

L. R. : Déjà, le fait que, même si tous les collègues n'étaient pas enthousiastes à cette idée de classe coopérative, aucun n'y était réfractaire. Mais ce qui nous a surtout aidés à travailler en équipe, c'est le temps. Pour travailler ensemble, il faut pouvoir s'organiser ensemble, créer des dispositifs communs, s'harmoniser et donc disposer de temps de concertation. En accord avec la direction, nous nous sommes libérés du temps par période. Entre chaque vacances, nous consacrons une demi-journée pour pouvoir échanger, organiser, mettre en chantier de nouveaux dispositifs… Une autre condition majeure, c'est de ne pas figer les choses ! Au départ, tout est à construire et, cela semble évident, on avance donc par tâtonnements. Ensuite, il faut se le rappeler ! Au bout de deux ou trois ans, nous avons testé puis adopté certains dispositifs ou manières de faire et nous avons une vision de ce qu'est une classe coopérative. Le danger est de modéliser et de dire aux collègues qui intègrent le projet : voici ce qu'il faut faire. Faire collectif, c'est garder à l'esprit que tout peut être réinterrogé, tout peut être remis en question parce que les contextes évoluent, parce qu'il faut se nourrir des expériences des nouveaux collègues, intégrer de nouvelles problématiques. Une troisième condition importante est la volonté de ne pas généraliser, de ne pas se fixer l'objectif d'entraîner tout le monde dans un projet de classe coopérative. La généralisation risque de provoquer des crispations car tous les enseignants ne souhaitent pas s'impliquer dans un tel projet.

A&É : Vous dites et montrez tout au long de ce livre que coopérer, faire collectif, faire ensemble est complexe. Cela s'apprend. Comment vous et vos collègues avez appris à coopérer ?

L. R. : Il y a une petite nuance. Nous cherchons à faire coopérer les élèves pour qu'ils apprennent, que les notions soient assimilées par toutes et tous, alors qu'en tant qu'enseignants nous faisons collectif pour travailler autrement, pour plus d'efficacité, pour réfléchir à notre pédagogie, à notre pratique professionnelle. L'objectif est différent. Nous n'avons pas reçu de formation pour apprendre à travailler ensemble. Cependant, lorsque nous formons les élèves à la coopération, nous nous imprégnons nous-mêmes des outils et dispositifs. Prenons l'exemple des conseils d'élèves que nous pratiquons régulièrement. Ces conseils sont régis par des règles (notamment en ce qui concerne la répartition des rôles et la prise de parole) auxquelles nous formons les élèves. Lorsque nous nous réunissons sur les temps de concertation, nous appliquons les mêmes règles et commençons par un conseil d'enseignants sur le même modèle qu'un conseil d'élèves. Nous travaillons donc d'abord pour former les élèves aux outils et dispositifs coopératifs et ceux-ci instillent notre pratique quotidienne et notre façon de travailler ensemble.

A&É : Pourquoi cette distinction, qui revient à plusieurs reprises et apparaît d'ailleurs dans le titre, entre « *coopérer* » et « *faire collectif* » ? Est-ce juste un problème de vocabulaire ou cette distinction est-elle importante ?

L. R. : Dans l'esprit de certains collègues, la coopération se résume à l'entraide, à une sorte de bienveillance généralisée. Elle impose le primat du collectif sur l'individu. Or, cette vision est naïve. La coopération, c'est aussi le conflit sociocognitif, la confrontation des idées, un travail de réflexion individuelle préalable au travail de groupe… Pour éviter cette vision binaire d'une opposition entre coopération et compétition, entre le collectif et l'individu, et mettre en exergue notre objectif, j'ai opté pour l'expression du faire collectif, qui semble présenter une acception plus large et englober diverses modalités du faire ensemble : coopérer, collaborer, concourir entre groupes…

A&É : Dans ma première question, j'invoquais les raisons qui vous ont poussé à changer d'approche pédagogique… Cette nouvelle façon d'enseigner, et donc pour les élèves d'apprendre, porte-t-elle ses fruits ? Et lesquels ?

L. R. : Déjà, ce projet a eu un impact fort sur le développement professionnel des enseignants. Notre statut a changé. Nous sommes passés d'exécutants qui attendent la bonne méthode, le bon protocole, à celle d'acteurs qui cherchent, tâtonnent, questionnent, expérimentent et s'enrichissent mutuellement. Cette démarche amène à voir le métier différemment, à considérer une approche plus collective, plus réflexive de ce métier, d'assumer le tâtonnement – et non la certitude – comme rigueur… C'est à la fois difficile, car le chantier n'est jamais fini, mais exaltant car cela permet de conserver la stimulation et la motivation d'exercer ce métier tout au long d'une carrière qui peut parfois être longue.

« Nous cherchons à faire coopérer les élèves pour qu'ils apprennent, que les notions soient assimilées par toutes et tous, alors qu'en tant qu'enseignants nous faisons collectif pour travailler autrement, pour plus d'efficacité, pour réfléchir à notre pédagogie, à notre pratique professionnelle. »

Côté élèves, les impacts sont qualifiables mais difficilement quantifiables, même si dans les premières années on a noté une baisse assez notable de l'absentéisme. Ce que l'on observe, de façon empirique, c'est l'acquisition de réflexes grâce aux dispositifs mis en place et auxquels nous les formons : ritualisation de la prise de parole, recours à l'entraide, capacité à travailler en groupe, réinvestissement de certaines pratiques en classe de première… Ils auront vécu une expérience collective qui leur aura permis de prendre conscience que travailler ensemble n'est pas une évidence. Il faut des règles, un cadre, du respect.

Propos recueillis par Marie-France Rachédi

1. Laurent Reynaud, ESF sciences humaines, août 2022.
2. En 2016-2017, une classe de seconde a été mise en place autour de trois professeurs, rejoints ensuite par d'autres. Une deuxième classe de seconde a vu le jour en 2017-2018 avec quatre professeurs supplémentaires, puis en 2018 se sont ajoutées une première STMG et une terminale, avec un nombre croissant de professeurs engagés. Depuis la réforme du lycée perdurent les deux classes de seconde et la classe de première STMG.

En général, toute formation prend sens au regard des besoins nécessaires à l'exercice de son métier au quotidien. C'est d'autant plus vrai pour les enseignants que ces derniers sont confrontés à des obstacles croissants : aux traditionnels problèmes de discipline et d'hétérogénéité s'ajoutent, depuis quelques années, la gestion de situations imprévues ou inattendues, l'absence de motivation d'un nombre de plus en plus important d'élèves, leur manque grandissant d'attention en classe, l'accroissement des difficultés d'apprentissage et des inégalités scolaires…

Face à ces problématiques, nombre d'enseignants du premier et du second degré remettent en chantier leur pratique, expérimentent, cherchent des solutions dans des démarches pédagogiques différentes dont les pédagogies coopératives. Mais comment peut-on mettre en place dans sa classe les pratiques coopératives, former les élèves à coopérer pour apprendre, sans avoir soi-même expérimenté et vécu de telles pratiques ? Si la coopération ne se décrète pas, elle ne s'apprend pas non plus uniquement dans les livres ! Ceux-ci offrent des éclairages théoriques certes essentiels, qui explicitent les démarches et consolident la pratique, mais, en aucun cas, ces apports théoriques ne peuvent se substituer à une formation concrète permettant d'éprouver les dispositifs coopératifs, d'expérimenter les outils, d'analyser les situations d'apprentissage et ainsi de s'approprier des contenus professionnels complexes.

Quelles spécificités présentent ces formations qui entendent promouvoir un enseignement à visée émancipatrice ? Quelles modalités prioriser pour répondre à l'objectif de former les enseignants à la coopération ? Quelles questions se posent les formateurs pour en élaborer le contenu ?

Outre répondre à ces questions, ce dossier présente des exemples de formation à la coopération par la coopération qui permettent de mettre en valeur les spécificités et la diversité des approches proposées, en formation continue ou initiale, par des mouvements pédagogiques comme l'Office central de la coopération à l'école. Il entend également donner envie de s'inscrire en toute sérénité dans de telles formations, dont l'apport pour le développement professionnel est indéniable !

Marie-France Rachédi

Sommaire

12 | *Comment former les enseignants à la coopération ?*
Sylvain CONNAC,
professeur-chercheur à l'université Paul-Valéry de Montpellier LIRDEF

14 | *Former à la coopération c'est transformer pour comprendre et comprendre pour transformer*
Véronique Baraize,
responsable du pôle pédagogie-formation de l'OCCE

16 | *Former à la coopération c'est jouer des pratiques sur lesquelles elle se fonde*
Alain Barrault,
président national de l'OCCE

18 | *De la prescription de former en coopération à la mise en œuvre réelle*
Rachel Girardin
Animatrice pédagogique à l'OCCE

20 | *Isomorphie en formation Exemple d'une formation sur le thème : former les élèves à la coopération*
Cyril Lascassies,
professeur de mathématiques,
enseignant formateur 1er et 2nd degrés dans l'académie de Toulouse,
membre du CRAP Cahiers pédagogiques

23 | *Former par la coopération, c'est prendre des risques !*
Gwenaël Dubois
de l'OCCE de la Haute-Loire et
Rachel Girardin de l'OCCE du Puy-de-Dôme

26 | *La controverse professionnelle au cœur de nos formations !*
Frédérique Mauguen et Catherine Hurtig-Delattre chargées d'étude au centre Alain-Savary de l'Ifé (Institut français de l'éducation).

28 | *Regards croisés sur la formation et l'éthique professionnelle*
Gilles Hagopian
Directeur de l'école d'application Jean de La fontaine à Valence dans la Drôme.

30 | *Formation inter-degré Faire expérimenter aux enseignants des situations de coopération*
Sophie Rousseau-Grousson,
Sophie Maissin et Astrid Compain

32 | *La formation pour promouvoir et valoriser les pratiques coopératives*
Catherine Hueber, coordinatrice nationale pédagogie et formation

34 | *Former les futurs professeurs des écoles par la coopération pour dépasser leurs angoisses !*
Camille Biache,
formatrice et enseignante spécialisée à la retraite, membre de l'OCCE du Puy-de-Dôme

36 | *L'exemple de Théâ La formation OCCE, matrice et ferment de l'action pédagogique*
Katell Tison-Deimat,
coordinatrice nationale arts et culture OCCE

Comment former les enseignants à la coopération ?

D'évidence, il est difficile, voire quasi impossible, pour des enseignants ou autres professionnels de l'éducation de former les élèves à la coopération sans qu'ils aient eux-mêmes acquis les contenus professionnels complexes indispensables. Quelles modalités permettent cette acquisition ? Réponse et analyse de Sylvain Connac.

Nous avons plusieurs fois expliqué pourquoi et comment former les élèves à la coopération : sans ça, les risques sont énormes de les voir confondre coopérer et collaborer, qu'ils ne prêtent pas attention au nécessaire calme dans la classe, qu'ils refusent d'exprimer leurs désaccords sous peine de perdre des copines ou des copains, qu'ils aident les autres sans que ceux-ci l'aient demandé avec pour conséquence de les décourager… Bref, former les élèves à ces modes d'apprentissages avec, par et pour d'autres, cela fait consensus entre scientifiques.

Mais ce qui n'a pas encore été véritablement étudié par la communauté des chercheurs en éducation, c'est comment former les enseignants. En effet, comment peut-on former des élèves sans avoir été soi-même préparé à coopérer et faire coopérer ? Comment peut-on s'approprier des contenus professionnels aussi sophistiqués, ne relevant pas des évidences, si personne ne nous les a jamais présentés et expliqués ?

Sylvain CONNAC
Professeur-chercheur, auteur de
La coopération, ça s'apprend, publié aux éditions ESF sciences humaines en 2020.

De notre point de vue, deux modalités sont à prioriser pour répondre à un tel objectif : adopter des démarches de développement professionnel utiles et rapides, puis faire vivre le plus souvent possible ce que l'on propose de mettre en place avec les élèves.

Travailler les représentations

Les publications sur la formation des enseignants sont nombreuses. Elles révèlent la plupart du temps qu'un enseignant qui entre en formation véhicule un ensemble de représentations par rapport à son métier et un modèle pédagogique qui le mènent à sélectionner les informations qui vont dans son sens[1]. Favoriser l'expression et la confrontation de ces représentations en début de formation illustre les différentes attentes des formés. C'est pour cela qu'au lieu de commencer traditionnellement une formation par des apports théoriques, l'idée est d'agir autrement : « *La transformation des pratiques advient en trois modes d'actions complémentaires : agir sur les représentations des personnes en formation, leur montrer des pratiques alternatives et théoriser des pratiques.* »[2] Il s'agit donc, en tant que formateur, de penser son intervention en trois temps :

- Mettre à l'épreuve les représentations sur la coopération entre élèves. Par exemple, à l'aide d'un q-sort, d'un relevé de questions professionnelles conduisant à des réponses différentes ou par l'intermédiaire d'une consigne confrontant des notions nodales (par exemple quelles différences faites-vous entre coopérer et collaborer ; qu'est-ce qui distingue en pédagogie un groupe, une équipe et un atelier ; pourquoi vaut-il mieux utiliser du tutorat que du monitorat…)
- Apporter des réponses immédiates aux questions posées, une fois que l'on perçoit que l'incertitude a envahi l'assistance. Ces réponses méritent d'être crédibles et précises. Aussi, au-delà des seules explications qu'un formateur peut livrer, deux autres possibilités sont plus aidantes : des vidéos de classe qui montrent des exemples réels d'organisations coopératives, ainsi que des témoignages d'enseignants présents dans la salle et évoquant leur pratique ordinaire (à défaut de pouvoir se rendre sur le champ dans leur

classe observer ce qui s'y passe). Le but de cette seconde phase est de sécuriser les enseignants intéressés pour organiser de la coopération, sans que cela ne leur demande trop de travail de préparation et trop de temps.

- Apporter des éclairages théoriques. Ces contenus consistent à donner du sens aux pratiques montrées (notamment pour justifier l'usage pédagogique des déclinaisons coopératives), à étayer les représentations de contenus scientifiquement construits, à préciser les concepts de la coopération et à donner des ressources pour aller plus loin dans la réflexion. C'est à ce moment-là que l'on peut communiquer des références bibliographiques, des appuis numériques ou orienter vers des collectifs d'enseignants pour ne pas rester seuls.

Des formations homomorphes

Mais penser la formation des enseignants à la coopération par l'intermédiaire de sessions de formation prévues à cet effet ne suffit pas. Il se trouve que, la plupart du temps, les enseignants agissent devant leur classe non pas comme on leur dit de faire en formation, mais comme on le fait avec eux dans le temps de cette formation. On parle alors d'isomorphisme ou d'homomorphisme.

La notion d'isomorphie évoque des modalités de formation similaires à ce que l'on peut faire vivre aux élèves. « *Dans le domaine de la formation, cette conception est parfois énoncée comme principe régulateur ou fondateur : particulièrement représentatif en est l'énoncé donné par Mialaret (1977) comme* "recherche d'un type d'isomorphisme entre le type de formation reçue par le futur éducateur et le type d'éducation qu'il sera ensuite amené à donner à ses élèves. Ceci a pour but d'assurer une cohérence interne et externe entre la formation pédagogique, la vie scolaire, l'enseignement théorique et l'enseignement pratique". »[3]

L'homomorphisme est un peu différent. Il est fondé sur la qualité de ressemblance de l'objet et du modèle, et sur le processus qui les relie. Il est parent de l'isomorphisme en ceci que la ressemblance est repérée, mais en est distinct par le mode de relation entre le modèle et son objet. C'est la formation par « *comme si* »[4].

En somme, organiser une formation homomorphe, c'est mettre au travail les enseignants comme on le ferait avec des élèves, mais à l'aide de consignes et de supports de formation adaptés aux adultes. Le principe est alors d'organiser de la coopération très concrètement (par exemple du travail en groupe pour étudier les différences entre coopérer et collaborer ou de l'aide et de l'entraide lorsqu'il est demandé aux présents de construire leur pédagogie), afin que chacun puisse disposer d'expériences vécues. Ces mises en situation concrète font alors l'objet de temps de méta-analyse, où le formateur demande de verbaliser les étapes utilisées, puis d'en dégager des réflexions orientées vers des préoccupations pédagogiques : comment ce que nous venons de vivre peut être transféré avec des élèves ?

Il ne faut toutefois pas se leurrer. Une seule formation d'enseignants conduite de ces manières-là, par un formateur expérimenté, n'aura que très peu d'effets quant aux changements d'habitudes professionnelles. Elle a aussi besoin d'un accompagnement sur un temps long. C'est une durée de deux années pleines qui semble nécessaire pour que faire coopérer des élèves entre dans son identité professionnelle. C'est à cet endroit précis que les collectifs tels que l'OCCE peuvent être utiles : parce qu'ils apportent aux enseignants des espaces de rencontre et de partage, dans un climat sécurisé, où les errements des débuts sont particulièrement bien acceptés.

Sylvain CONNAC,
professeur-chercheur à l'université Paul-Valéry de Montpellier LIRDEF

1. Michel Develay, *Comment refonder l'école ?*, De Boeck, 2013.
2. Ibid., p. 118
3. Franc Morandi, « Dynamique de modélisation dans la formation des maîtres », in *Spirale – Revue de Recherches en Éducation, H. S. n° 2*, pp. 93-126, 1997.
4. Ibid., p. 113

« Une seule formation d'enseignants conduite de ces manières-là, par un formateur expérimenté, n'aura que très peu d'effets quant aux changements d'habitudes professionnelles. Elle a aussi besoin d'un accompagnement sur un temps long. C'est une durée de deux années pleines qui semble nécessaire pour que faire coopérer des élèves entre dans son identité professionnelle. »

Former à la coopération
c'est transformer pour comprendre et comprendre pour transformer

Comment concilier la volonté de transformation sociale et la formation des personnes chargées d'éducation ? En s'appuyant sur les principes de l'économie sociale et solidaire, Véronique Baraize montre comment un travail exigeant sur la formation permet de transformer les pratiques pour faire vivre d'autres modèles d'éducation.

La coopération scolaire s'inscrit dans l'économie sociale et solidaire (ESS), qui milite – au nom des principes républicains de liberté, égalité et fraternité – pour une transformation sociale reposant sur des modèles différents d'éducation, d'organisation du travail, de développement de l'agriculture et de vie au quotidien. L'OCCE revendique ce militantisme et l'on peut, au sein de ce mouvement**,** croiser des yeux pétillant de désir d'émancipation par la formation. Comment concilier alors cette volonté de transformation sociale et la formation des personnes chargées d'éducation ?

Ce n'est pas simple de former à la coopération scolaire, de donner forme (au sens étymologique) à un temps de professionnalisation qui concilie les principes de l'ESS : utilité sociale, performance économique et gouvernance démocratique. Dans les racines historiques de l'OCCE, ces principes signifient réussite de tous les enfants, performance[1] des élèves et participation aux affaires qui les concernent. Y parvenir, « *c'est jouer des pratiques sur lesquelles elle se fonde* »[2] et Alain Barrault, actuel président national de l'OCCE, montre bien à quel point c'est complexe et exigeant.

Véronique Baraize
Responsable du pôle pédagogie-formation de l'OCCE.

En fonction des objectifs, des publics, des commanditaires ou de la durée de la formation, il n'est pas non plus toujours aisé de mettre en place un cadre dialogique coopératif. Les traditions de formation sont davantage inscrites dans un modèle d'enseignement (transmission de savoirs) que dans un modèle d'autonomisation des personnes par la confrontation de controverses professionnelles intra- ou inter-métier.

Des transformations pour trouver du pouvoir d'agir

Dans ce contexte, une façon de procéder consiste à faire vivre des pratiques coopératives aux enseignants pour qu'ils les reproduisent en classe. Si un continuum n'est pas possible, l'évolution de ces pratiques repose sur l'enseignant seul. Il y a alors risque de désillusions et de frustrations à ne pas réussir à mettre en œuvre l'apprentissage coopératif. De plus, les pratiques éducatives conjuguent des contradictions (faire réussir et faire apprendre ; logique collective et logique individuelle ; remédiation cognitive et remédiation comportementale ; etc.) dont il faut tenir compte pour former, quels que soient les mobiles des formateurs. Selon Roy (1998), une formation conçue sur plusieurs années et incluant un soutien collégial ainsi qu'une reconnaissance officielle favorise l'appropriation de l'apprentissage coopératif par les enseignants. Le souhait de transformation sociale par la formation se heurte donc à la difficulté de mettre en chantier les pratiques pour les faire évoluer.

Pourtant, des transformations sont possibles et les moyens de donner forme différemment existent. Elles s'appuient sur la mise en question des pratiques professionnelles en usage. Dans le cadre des travaux de l'Observatoire des pratiques coopératives[3], on constate en effet que mettre en question les pratiques professionnelles en usage permet de travailler les valeurs et composantes de la coopération (voir encadré) et offre l'opportunité de trouver du pouvoir d'agir dans les gestes de métier. En partant de l'activité, il s'agit de transformer pour comprendre.

En décrivant, en observant à plusieurs une situation réelle de classe, en tenant compte de la complexité du travail pédagogique et du caractère multifinalisé du travail enseignant, on se met à plusieurs pour proposer des solutions aux questions que se pose le collègue dans la situation. Questions qui sont souvent celles que partage la communauté éducative.

Cela suppose de prendre le risque d'engager les personnes et ce qui les lie à leur praxis (représentations,

conduites). Ce n'est pas toujours aisé quand on est un formateur mais aussi un enseignant, dont la visée est de transmettre des savoirs. Difficile de résister aux tentations de montrer, expliquer, faire à la place de, vouloir tout donner… Difficile aussi de faire confiance au collectif pour problématiser le quotidien, pour réfléchir à ses plaisirs et déplaisirs face à une situation. Enfin, il est parfois compliqué pour le formateur de ne pas pouvoir substituer ses propres désirs au besoin du formé lui-même et d'animer en conséquence.

Découvrir son besoin de formation

L'analyse du travail par un groupe qui cherche ensemble des solutions à ses problèmes professionnels, qu'il a fallu formaliser, suppose aussi que tombe chez le formateur « *le mythe de la négociation des besoins* »[4]. S'il est incontestable qu'il faille traiter l'adulte en sujet de sa formation et non comme objet à former, il est contestable de croire que l'adulte puisse théoriser son vécu de façon à le traduire en besoins explicites de formation. Le besoin du formé est d'abord un besoin d'explicitation de ses besoins en formation. « *Tant qu'il n'a pas été satisfait une première fois, le besoin ne connaît pas son objet.* »[5]

Former à la coopération dans le cadre de ces groupes qui enquêtent de manière collaborative pour prendre soin de leur métier, en trouvant du bien-être dans le bien-faire, requiert de prendre du temps, denrée rare en formation. Ce qui peut être denrées rares aussi, ce sont les connaissances théoriques pour éclairer la pratique et les contradictions qui la traversent parfois.

PRINCIPES, COMPOSANTES ET VALEURS DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

LES CINQ PRINCIPES DÉVELOPPÉS PAR JOHNSON ET JOHNSON (1994) :

- **L'interdépendance positive** représente une situation où la réussite d'un apprenant augmente les chances de réussite de ses coéquipiers et dans laquelle les apprenants travaillent ensemble vers un objectif commun.
- **La responsabilisation individuelle et collective** face à la tâche ; chaque élève est responsable de ses apprentissages et aussi de l'aide qu'il apporte à son équipe pour atteindre les buts visés.
- **Développement d'habilités sociales** : il s'agit de favoriser l'acquisition d'habiletés interpersonnelles telles que la communication, l'écoute, l'aide et l'encouragement.
- **Interactions simultanées en groupes hétérogènes restreints** : les groupes montrent une réelle activité interne au niveau de « *ce que les élèves peuvent s'apporter les uns aux autres, du fait de leur capacité en intelligence, action et organisation* » (Pléty, 1996).
- **Réflexion critique sur les processus à l'œuvre dans les groupes** : il s'agit d'évaluer la dynamique du groupe, de s'évaluer individuellement au sein du groupe.
- Jim Howden ajoute un sixième principe (qu'il nomme composante) : **l'enseignant est consultant, observateur et facilitateur.**

En même temps qu'elle vise à mettre en œuvre les principes énoncés, la pédagogie coopérative fait explicitement appel aux valeurs de la coopération (par exemple la confiance, l'entraide ou la générosité) et cherche à aller au-delà de la seule utilisation des composantes de l'apprentissage coopératif dans le but de s'assurer le bon fonctionnement des équipes de travail.

Outre la structuration des activités selon les principes cités, il existe en pédagogie coopérative d'autres démarches et dispositifs d'éducation à la coopération, comme par exemple le conseil de coopération.

Rien de plus pratique qu'une bonne théorie, dit-on. C'est vrai notamment quand les cadres théoriques d'analyse des pratiques sont flous et multiréférencés et c'est particulièrement prégnant en l'absence de formation initiale. Il est nécessaire alors d'apporter des connaissances, par l'accompagnement de chercheurs notamment. Il s'agit là de comprendre pour transformer.

Transformer pour comprendre et comprendre pour transformer se fait à petits pas. Il ne s'agit pas d'une démarche linéaire spectaculaire mais d'un développement en réseau avec des rétroactions.

Ce sont les petits ruisseaux qui font les grandes rivières.

Véronique Baraize,
responsable du pôle pédagogie-formation de l'OCCE, directrice adjointe de la publication

1. Le mot performance a deux étymologies : l'une, latine, renvoie aux « *résultats, actions accomplies par un cheval de course »,* avec l'idée de compétition ; l'autre, anglaise, que Victor Hugo introduit, porte l'idée « *d'accomplissement, de réalisation, de résultat réel* » par opposition aux compétences, en devenir. La performance est le résultat de ce que l'on fait. La compétence est la capacité d'une personne ou d'un groupe de personnes à agir en situation.
2. Titre de l'article d'Alain Barrault dans ce dossier, pages 16-17.
3. conservatoire.occe.coop
4. Bernard Charlot, dans un article paru dans la revue du GFEN, *Dialogue* n° 33, 1979.
5. Alexis Léontiev, *Activité, conscience, personnalité*, édition du Progrès, Moscou, 1975 (traduction française 1984).

Consommer, une question d'arbitrage ! La consommation est au cœur du quotidien de chacun et pourtant cette notion est peu interrogée dans le cadre scolaire.

C'est pourquoi l'OCCE a décidé, avec l'aide de l'économiste Danièle Demoustier, de produire une ressource pédagogique pour les élèves des cycles 3 et 4 : un kit téléchargeable contenant un dossier pédagogique, un dossier ressources et 3 planches de cartes à découper.

Consom'acteur

Une ressource pédagogique pour les cycles 3 et 4

À télécharger gratuitement
sur **www.occe.coop**

ou en scannant ce QR-Code

Office Central de la Coopération à l'École