

PLUS DE
20 000
EXEMPLAIRES
VENDUS

Apprendre avec les pédagogies coopératives

Démarches et outils pour l'école

8^e édition actualisée



PÉDAGOGIES | outils |

Sylvain Connac

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

esf
SCIENCES
HUMAINES

Sylvain Connac

Apprendre avec les pédagogies coopératives

Démarches et outils pour l'école



Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

© ESF éditeur, 2009
© ESF Sciences humaines, 2021
Cognitia SAS
3, rue Geoffroy-Marie
75009 Paris

8^e édition actualisée 2021
www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN : 978-2-7101-4451-9
ISSN : 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Remerciements

Ce travail n'aurait jamais pu voir le jour sans un tissu dense de rencontres professionnelles. Je pense à toutes ces personnes qui, par leurs expériences, leurs réflexions, la force de leur engagement, leur confiance accordée, leurs marques d'amitié, ont largement contribué aux idées présentées par cet ouvrage. Je tiens à remercier tout particulièrement les copains des classes uniques urbaines : Martine Azaïs, Mireille Laporte Davin, Cédric Léon et Laurent Leseur qui ont permis qu'un projet ambitieux puisse aboutir à des fonctionnements de classes au service de la réussite scolaire de nos élèves.

Il convient également de reconnaître la force créatrice des enseignants proches de l'ICEM³⁴, du département des sciences de l'éducation de l'université Paul Valéry ou d'autres cercles de travail réfléchissant autour des problématiques de la coopération à l'école.

Que soient donc à leur tour remerciés Olivia Almazan, Jean-Claude Aparisi, Gilles Baqué, Magali Barrère, Myriam Bensaïd, Elian Blancher, Sarah Boegner-Pagé, Roland Bosco, Étienne Briquet, Pierre Cieutat, Bernard Collot, Michel Ducasse, Richard Étienne, Jany Gibert, Serge Girard, Benoît Guerrée, Ben Haas, Isabelle Huchard, Éric Joffre, Christiane Koberich, René Laffitte, Nathalie Lavocat, Jean Le Gal, Nathalie Massé, Philippe Meirieu, Marie Moncoulon, Printemps Nguyen, David Noally, Isabelle Razoux, Loïs et Mélanie René, Cédric Serres, Dominique Tibéri, Michel Tozzi, et tous ceux que j'ai négligemment oublié de mentionner.

Des félicitations spéciales à Mireille pour la qualité de ses relectures.

*À mon grand-père René pour les possibles qu'il a suscités.
À mon épouse Nathalie et notre fille Orlane pour leurs présences, leurs
encouragements au quotidien et les nombreux sacrifices d'une telle aventure.*

Table des matières

| | |
|---|----|
| Préface. La pédagogie coopérative : une histoire qui a de l'avenir .. | 9 |
| Introduction | 11 |

Première partie

Repères historiques et théoriques

| | |
|--|----|
| 1. Mouvements et pédagogues de la coopération. | 19 |
| Le mouvement Freinet et l'Office central de la coopération à l'école | 22 |
| Des techniques éducatives à la pédagogie institutionnelle. | 28 |
| 2. Apprentissages et coopération | 33 |
| Des formes de mémoires qui interagissent. | 34 |
| Une construction de la mémoire en trois phases | 37 |
| Dormir contribue à bien apprendre. | 39 |
| L'importance des émotions positives, liées à soi | 40 |
| Vers une pédagogie en cohérence avec le fonctionnement du cerveau ? | 42 |

Deuxième partie

L'organisation matérielle de la classe

| | |
|--|----|
| 1. La coopération : entraide et tutorat. | 51 |
| L'aide, l'entraide et le tutorat | 51 |
| Les apports scientifiques | 53 |
| La formation des enfants au tutorat | 55 |
| Des activités pour initier à la coopération | 60 |
| 2. La gestion de l'espace et du temps scolaire. | 67 |
| Six passages à travailler | 68 |
| Une gestion du temps collectif qui tient compte des rythmes individuels | 72 |

| | |
|---|-----------|
| 3. Des outils au service de l'émancipation éducative | 77 |
| Outil, technique, méthode ou démarche ? | 77 |
| Trois outils au service de la personnalisation des apprentissages . . | 83 |

Troisième partie

La coopération du point de vue de l'enseignement

| | |
|--|------------|
| 1. Plans de travail et personnalisation des apprentissages | 93 |
| Différencier, individualiser ou personnaliser ? | 93 |
| Aux origines du plan de travail | 96 |
| La mise en place des plans de travail | 99 |
| 2. Au-delà de la sélection : l'évaluation en classe coopérative | 109 |
| L'évaluation par les ceintures | 109 |
| Des situations adidactiques | 115 |
| La démarche PIDAPI : un matériel pédagogique à visée coopérative | 117 |
| Aisances et lourdeurs de la démarche PIDAPI | 121 |
| 3. Un apprentissage vivant de la langue française par le texte libre . | 125 |
| Des textes qui ne s'instaurent pas | 125 |
| Une grammaire en quatre pages | 129 |
| Toilettage de texte et chasse aux mots | 134 |
| 4. Correspondance et journal scolaire | 141 |
| Des correspondances pour élargir son milieu de vie | 141 |
| Éditer un journal ou un blog scolaire | 148 |
| 5. L'apprentissage naturel du lire-écrire | 155 |
| La complexité de l'acte intellectuel | 155 |
| De quelles méthodes parle-t-on pour apprendre à lire et à écrire ? . | 157 |
| Des repères pour penser les pratiques enseignantes | 161 |
| 6. Créations mathématiques | 169 |
| Travailler l'abstrait et, en particulier, le concret | 169 |
| L'approche « texte libre mathématique » | 173 |
| L'approche « création mathématique » | 176 |

| | |
|---|------------|
| 7. Recherches documentaires, conférences d'enfants et sorties. | 181 |
| Une alternative aux manuels scolaires | 181 |
| Trois phases pour la création des conférences d'enfants | 183 |
| 8. Discussions à visées démocratique et philosophique | 191 |
| De la coopération à la philosophie | 192 |
| Un dispositif coopératif comme tremplin au philosophe | 197 |
| DVDP et classes coopératives | 199 |

Quatrième partie

La coopération du point de vue des relations

| | |
|---|------------|
| 1. Quelques espaces de parole et d'expression | 205 |
| Le « Quoi de neuf ? » | 205 |
| Le bilan météo | 211 |
| 2. Un autre espace d'expression : les conseils coopératifs | 215 |
| Œil, cerveau, rein et cœur du groupe | 215 |
| Proposer, discuter et prendre des décisions | 219 |
| Conseil ou réunion ? | 223 |
| 3. Contrats de vie, sanctions et réparations | 231 |
| Coopérer, oui, mais avec des règles... | 231 |
| Une sanction qui réhabilite, une réparation qui reconstruit | 235 |
| 4. Prendre des responsabilités au sein de la coopérative | 245 |
| Prendre la responsabilité de président du jour | 250 |
| Prendre la responsabilité d'une équipe ou d'un groupe | 256 |
| 5. La prévention des violences | 263 |
| Des messages clairs pour régler ses conflits | 264 |
| Des enfants médiateurs pour les cours de récréation | 269 |
| Plan de formation à la médiation par les pairs | 273 |
| Face à une situation « crise » – la gestion des faits de violence | 278 |

| | |
|---|-----|
| 6. Le développement des motivations | 283 |
| Motivations et institutions | 283 |
| Des ceintures pour symboliser le comportement responsable | 285 |
| Une monnaie comme béquille aux motivations. | 292 |
| 7. La coopération au sein d'une école | 301 |
| Les conseils d'élèves d'école | 301 |
| Le règlement de cour et les permis à points. | 305 |
| Des permis de circulation libre et responsable | 310 |
| La coopération entre adultes : les directions collégiales. | 313 |
| Conclusion | 319 |
| Glossaire | 325 |
| Bibliographie | 335 |

Préface

La pédagogie coopérative : une histoire qui a de l'avenir

CET OUVRAGE EST ÉCRIT PAR SYLVAIN CONNAC, À LA FOIS PRATICIEN DE terrain, formateur et chercheur, qui avec son équipe de l'école A. Balard à Montpellier, est à la pointe de l'innovation : dix classes multi-âges (enfants du CP au CM2 dans la même classe) dans cet établissement de zone sensible, fonctionnant toutes en pédagogie coopérative, au sein d'une véritable équipe de maîtres, avec une culture de classe et d'école de tutorat, d'entraide, de médiation, et même de discussion à visée philosophique (p. 191 à 201).

L'avantage de ce livre est de regrouper en un seul ouvrage tous les acquis historiques et plus récents de la pédagogie coopérative en France. Sa force est d'articuler étroitement des éclairages théoriques pertinents (1^{re} partie), tant du point de vue **didactique** du rapport au savoir et aux contenus disciplinaires (2^e partie) qu'au point de vue **psychosocial** (3^e partie), avec la description exemplifiée de démarches et d'outils pratiques : textes libres, correspondance et journal, « Quoi de neuf ? », conseil de classe, métiers, ceintures, monnaie, permis à points, médiateurs, créations mathématiques, fichiers PIDAPI, atelier interclasses, etc. : des tableaux récapitulatifs et des scripts de classe nous plongent ainsi au cœur de l'action éducative, pédagogique et didactique.

L'enjeu de l'ouvrage est de savoir quelle peut et doit être la place de ce type de pratique toujours très minoritaire dans le système éducatif aujourd'hui. La pédagogie coopérative parut jadis très subversive, tant ses options étaient en rupture avec l'enseignement traditionnel de « l'école assise », au point que Célestin Freinet sortit de l'Éducation nationale pour la mettre en œuvre. Elle a encore de vifs détracteurs : tous les « anti-pédagogues » selon lesquels elle ne prendrait pas suffisamment en compte l'élève au-delà de l'enfant, favoriserait trop l'éducation par rapport à l'instruction, le comportement des élèves par rapport à la didactique des contenus (par un trop faible temps d'exposition aux apprentissages), minerait l'autorité du maître (trop peu « autoritaire ») et du savoir (trop peu sacralisé) ; critique aussi de ceux pour qui ses méthodes actives avantageraient les élèves déjà fournis en capital culturel, contrairement aux intentions émancipatrices avancées...

Il se pourrait cependant que la pédagogie coopérative soit aujourd'hui en phase avec certaines tendances des évolutions sociétales et de nouveaux besoins

du système éducatif. Elle prend en compte l'individu en le sortant de l'anonymat du cours magistral et considère la personne de l'élève dans la totalité de ses dimensions, répondant au besoin sociétal actuel de reconnaissance (A. Honneth). Elle donne aux élèves, notamment dans sa version de pédagogie institutionnelle, un cadre structurant et contenant à travers les « institutions » mises en place, qui favorise l'intériorisation de règles et le consentement à la nécessité de la loi pour borner les pulsions, à un moment où l'on observe dans la société un « déclin des institutions » (F. Dubet) : ce qui est le contraire d'un laxisme comportemental. Elle développe ainsi la socialisation des individus et du groupe-classe, dans une période où s'effrite le lien social : une socialisation de type démocratique qui autonomise et responsabilise les acteurs, éduque à une civilité et une citoyenneté aujourd'hui défailtantes. Elle étaye aussi les valeurs et les pratiques de solidarité, dans un monde où règnent une concurrence et une compétition acharnées, qui font de l'homme un « loup pour l'homme » (Hobbes), travaillé par la « rivalité mimétique » (R. Girard) de chacun avec son voisin dans une société de surconsommation.

Elle rejoint aussi les conclusions de certaines études en psychologie sociale, théorie de l'apprentissage et sciences de l'éducation. Certaines montrent par exemple l'intérêt du tutorat, non seulement pour celui qui est aidé, mais pour celui qui aide, amené par la conscientisation de ses acquis à renforcer ses procédures efficaces, donc le transfert de ses apprentissages. D'autres (néopia-gétiens de l'école de Genève) mettent en lumière la puissance du conflit socio-cognitif entre élèves pour découvrir et assimiler par une coopération intellectuelle des notions nouvelles. Par ailleurs, l'individualisation du parcours de chaque élève par des fichiers personnalisés, mettant en œuvre une différenciation pédagogique, tient compte du niveau et du rythme d'acquisition de chacun. La recherche longitudinale durant cinq ans de l'équipe de Y. Reuter (université de Lille 3), sur l'école Freinet de Mons-en-Barœul, montre enfin l'efficacité des méthodes utilisées sur le plan didactique, niveau d'ordinaire le plus contesté.

On peut donc se demander si la pédagogie coopérative n'est pas plus cohérente aujourd'hui avec les finalités d'une école qui se veut démocratique, confrontée au défi d'une égalité des chances encore très formelle et aux limites d'un individualisme désocialisateur. Si elle ne participe pas de façon significative au remailage d'un lien social distendu. Si elle ne contribue pas davantage à construire chez les élèves un rapport moins dogmatique au savoir et plus coopératif à la loi et au pouvoir. Si face à la tentation de la restauration d'un autoritarisme sociologiquement non pertinent, dès lors que la majorité de la population adhère à une socialisation familiale de type libéral (c'est-à-dire où l'on discute avec les enfants), elle ne propose pas une intelligente reconfiguration de l'autorité éducative...

Michel Tozzi,
professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Montpellier 3

Introduction

« Et sur les indications du diable, on créa l'école. L'enfant aime la nature : on le parqua dans des salles closes. L'enfant aime voir son activité servir à quelque chose : on fit en sorte qu'elle n'eût aucun but. Il aime bouger : on l'obligea à se tenir immobile. Il aime manier les objets : on le mit en contact avec les idées. Il aime se servir de ses mains : on ne mit en jeu que son cerveau. Il aime parler, on le contraignit au silence. Il voudrait raisonner : on le fit mémoriser. Il voudrait chercher la science : on la lui servit toute faite. Il voudrait s'enthousiasmer : on inventa les punitions. [...] Alors les enfants apprirent ce qu'ils n'auraient jamais appris sans cela. Ils surent dissimuler, ils surent tricher, ils surent mentir. »

Adolphe FERRIÈRE¹

LES CLASSES COOPÉRATIVES SONT DES ESPACES ÉDUCATIFS AU CŒUR DES-
quels les acteurs ont la possibilité d'apprendre par la coopération. Le plus souvent, cela se traduit par des situations de travail à plusieurs où, face à une difficulté, chacun est libre de solliciter un pair pour tenter de la dépasser ou échanger ensemble des désaccords mutuels. Il arrive notamment que la coopération prenne la forme de tutorats, des formes plus élaborées et définies de l'entraide : des enfants ayant manifesté un besoin précis se voient accompagnés par un autre, volontaire pour essayer de faire profiter de son expérience et de son altruisme dans la réponse à la question posée.

Quoi qu'il en soit, ces pratiques de la coopération à l'école rompent avec les modèles ordinaires de l'enseignement qui placent un adulte en situation de maîtrise face à des enfants (ou des jeunes) identifiés par leur ignorance dans le domaine spécifié. Permettre aux enfants d'entrer dans des démarches de coopération, c'est les inviter à investir des espaces de liberté et à s'exercer à une forme évoluée de la démocratie prise sous l'angle de la fraternité.

Deux avantages pédagogiques forts

En tant que demandeur, un élève peut alors concevoir le groupe de ses pairs comme une alternative équivalente à l'intervention de l'enseignant. Celui-ci, pas toujours en mesure de répondre à la grande variété des demandes d'une classe hétérogène incite aux échanges et aux soutiens mutuels. L'enfant demandeur, le « tutoré », peut alors disposer de l'information dont il avait besoin et poursuivre aisément le développement de ses projets. De plus, il arrive souvent que cette information ait déjà été mise à disposition par l'enseignant, directement via une consigne orale, ou indirectement par l'intermédiaire de matériel didactique

1. In *L'école active*, 2 vol., Éditions Forum, Neuchâtel et Genève, 1922.

présent dans la classe ou l'école. La relation d'aide, lorsqu'elle aboutit positivement, ce qui est généralement le cas, permet de délivrer cette même information mais de manière qu'elle puisse être davantage disponible, plus adaptée, correspondant mieux dans sa forme aux modes de préhension de l'enfant demandeur. À ce titre, et par une augmentation de la rentabilité de la communication, les situations pédagogiques apparaissent plus performantes.

Quand il est sollicité par un camarade, un élève est directement investi d'une responsabilité qui lui octroie une place importante dans le groupe. Ses engagements, ses compétences et ses connaissances étant mobilisés, ils deviennent, de fait, objectivés et trouvent un sens immédiat, souvent plus direct pour un enfant que la gratuité des savoirs. Apprendre à l'école n'a donc plus seulement pour intention l'enrichissement individuel mais revêt un intérêt social, la classe devenant le terrain naturel des partages de savoirs. De manière moins évidente, il apparaît que dans une relation d'aide ou de tutorat, c'est celui qui a été sollicité qui apprend le plus. Cela s'explique par le même phénomène qui voit les enseignants, les formateurs, les éducateurs, les parents, devenir compétents pour ce qui avait été difficile d'acquérir lors des situations didactiques spécifiquement conçues à cet effet. En fait, tout porte à penser que l'acte d'apprendre ne devienne réellement effectif qu'à partir du moment où l'on s'est montré capable de les enseigner. Pour un aidant, c'est cette richesse que la coopération fournit : il a la possibilité, dans des situations singulières et récurrentes, de mobiliser ses acquis et de les adapter de manière qu'ils puissent entrer en correspondance avec les profils du tutoré. C'est cette double opération de mobilisation/adaptation qui renforce les apprentissages afin qu'ils deviennent à la fois authentiques et durables.

L'exercice de la coopération dans le cadre scolaire met donc en exergue deux avantages pédagogiques forts : pour les tutorés, appartenir à un réseau d'échanges en mesure d'apporter des informations rapides et ajustées. Pour les tuteurs, voir leurs premiers apprentissages se renforcer tant dans leur maîtrise que sur la durée et devenir des personnes ressources dans leur groupe d'appartenance, participer ainsi par les faits à une communauté de solidarité.

Comment construire une structure coopérative de classe ?

Les pratiques coopératives sont essentiellement issues de la dynamique impulsée par l'Éducation nouvelle et les pédagogies actives. Elles sont en particulier le fruit de travaux de grands pédagogues français tels que Célestin et Élise Freinet, Émile Bugnon, Barthélemy Profit, Fernand Oury et des apports plus récents de Catherine Pochet, René Laffitte, Bernard Collot et quelques autres. Cependant par un étrange phénomène, on ne conserve et n'utilise qu'une infime part de ces importantes contributions, qui plus est pas forcément celles relatives à la coopération et l'entraide. La plupart du temps, la littérature pédagogique existant sur ce domaine

et à disposition des enseignants provient de pays étrangers francophones, principalement du Québec. À ce jour, aucun ouvrage français ne propose de balayer ce que la culture de notre pays a pu développer en matière de coopération scolaire. Sans mésestimer ni écarter toute la richesse de ce qui a pu être développé ailleurs, c'est ce que propose cet ouvrage : faire le point sur les pratiques de la coopération à l'école en France, en particulier par le prisme de l'école élémentaire. À charge des enseignants de maternelle et du secondaire, mais aussi à tous ceux de l'élémentaire, d'adapter à leur contexte de travail ce qui va être développé dans ce livre.

En effet, il ne s'agira pas de décrire une nouvelle méthode d'enseignement pour la classe. D'une part, parce que la plupart du temps les méthodes ne valent que dans les manuels et ne s'avèrent opportunes que pour une petite partie des élèves à qui elles s'adressent, dans le contexte dans lequel elles ont été pensées. D'autre part, parce qu'avec les pratiques coopératives une large place est accordée à la dimension humaine de la personne. À ce titre, les opérations de planification s'avèrent le plus souvent soit élitistes en ne s'adressant qu'à un public préalablement aisé, soit sclérosantes par une promotion de la soumission et une interdiction de l'émancipation. Prendre l'option de la considération du caractère humain de la personne, c'est choisir des voies éducatives anxiogènes mais prometteuses, incertaines mais affirmées, décalées mais originales, discontinues mais efficaces.

Alors que certains enseignants s'engagent dans la voie naturelle de la reproduction des pratiques conventionnelles, d'autres optent pour davantage d'aventure avec la ferme intention, par l'ouverture sur la coopération, d'enrichir le milieu de classe qu'ils constituent pour leurs élèves. Pourtant, comme toute innovation, qu'elle vaille pour une corporation, pour une école ou pour soi, un besoin de disposer de repères s'impose, sous peine de se perdre et de revenir à des pratiques bien plus rudimentaires que celles desquelles on partait. C'est ce que René Laffitte nomme l'effet élastique.

Ces repères, ces soutiens, ces balises à disposition, il est possible de se les constituer au sein d'une communauté pédagogique ayant fait le choix de ce travail en équipe. Malheureusement, la culture scolaire française ne semble pas à ce jour suffisamment fournie pour faciliter ces ressources, seuls les mouvements pédagogiques et leurs actions militantes apparaissent comme les plus à même de s'engager dans ce type de formation par l'action. Les ouvrages pédagogiques sont également nombreux, peut-être un peu trop d'ailleurs : même si presque tout a déjà été écrit, il est difficile de trouver dans un seul ou quelques livres les indications nécessaires à la construction d'une structure coopérative de classe, de disposer d'éléments à partir desquels des dispositifs pédagogiques précis vont pouvoir émerger voire être enrichis et évoluer.

Une réponse aux différents enjeux de l'école d'aujourd'hui

L'école d'aujourd'hui doit faire face à divers enjeux, le principal étant la (re)mise en marche de l'ascenseur social. Trop d'élèves sortent du système éducatif sans qualification, dont une frange importante est issue des couches populaires de la population. À l'opposé de ce constat, pas assez de jeunes quittent notre école avec des niveaux d'études élevés. Le quotidien des classes et des écoles et l'ensemble des recherches scientifiques sur la question montrent bien l'inefficacité de la sélection en éducation : a-motivante pour les plus forts, appauvrissante pour les autres. Une prise en compte positive du caractère hétérogène des groupes apparaît donc comme la piste la plus pertinente pour faire évoluer notre école. Le problème majeur est que ceux qui y sont confrontés, de manière bien plus forte qu'à l'ordinaire dans l'éducation prioritaire, doivent de concert faire face à de vives tensions au sein des classes voire à des phénomènes de violence. D'un point de vue individuel, il est alors naturel de concevoir la tâche comme colossale et de préférer se réfugier dans l'impuissance ou le conservatisme.

Dans la conjoncture internationale actuelle et parce que les échanges de cerveaux se multiplient, il devient salutaire de former de nombreux jeunes actifs en mesure de répondre de manière formelle aux caractéristiques dynamiques du travail : capacités à produire une pensée personnelle, à la communiquer, à mener des recherches, à participer à des entreprises d'équipe, à prendre des initiatives, à faire preuve de responsabilité, de solidarité, de motivation, d'autonomie...

Tout ceci peut spécifiquement faire l'objet d'un entraînement précis au sein de classes coopératives ou lors de moments pendant lesquels les élèves ont la possibilité de coopérer sans la guidance forte d'un adulte. Lorsque l'on reconnaît qu'en plus de ces enjeux, les enfants manifestent la plupart du temps un engouement certain pour ces moments de vie et d'authenticité des rencontres, et que l'école dispose de plusieurs années pour permettre à ses élèves de complexifier leurs compétences en la matière, les raisons de faire preuve d'optimisme sont nombreuses.

En même temps, il va de soi qu'en modifiant le rapport aux savoirs des élèves, de nouvelles relations se tissent avec les enseignants. Les classes transformées en réseaux gagnent en sérénité, en confiance et en écoute mutuelle. L'entretien d'une discipline, même si elle reste indispensable, ne devient plus le résultat d'un combat. L'autorité des enseignants est accrue non par l'inflation des sanctions mais par une reconnaissance partagée des compétences et des projets.

Un outil destiné aux enseignants

Il ne semble pas pertinent de voir les classes coopératives s'étendre de manière hégémonique sur l'ensemble de notre territoire. Le risque serait alors trop grand de voir ces pratiques humaines réduites à un simple usage mécanique.

Le cœur de cet ouvrage est plutôt d'étayer les projets, de solidifier les pratiques et de densifier les argumentaires. Cela consiste en une mise à disposition de repères à la fois réflexifs et pratiques, établis à partir de plusieurs années de tâtonnements expérimentaux et de recherches, permettant aux enseignants qui en ont le projet, d'introduire dans leur structure de classe des dispositifs invitant les enfants à apprendre lors de situations coopératives. Libérer de tels espaces pour le travail scolaire est une véritable aventure avec l'assurance qu'au terme des persévérances, les bénéfices pour les enfants sont décuplés.

Cet ouvrage se veut un outil à destination des enseignants. À défaut de cahier journal et de guides du maître, ceux qui s'engagent dans les voies de la coopération ont besoin plus que d'autres d'envisager leurs pratiques professionnelles avec du recul, afin que les événements qui surviennent dans la classe puissent être appréhendés avec sérénité et exploités au mieux. C'est pour cette raison qu'à travers un plan détaillé, pour donner un aspect opérationnel à ce qui est présenté, nous alternerons explications théoriques, descriptions de dispositifs et témoignages de classe.

La première partie proposera un étayage théorique sur la genèse des pratiques coopératives en France, en suivant l'évolution de grands mouvements pédagogiques. Parce que c'est une préoccupation majeure pour tout enseignant, tout éducateur au sens large, il sera en même temps question de s'intéresser aux dernières recherches en psychologie cognitive sur le fonctionnement du cerveau : comment apprend-on ? Comment la mémoire se construit-elle ? Quel est l'impact du sommeil et des émotions sur les apprentissages ? Que nous disent ces recherches sur la pertinence des situations de coopération entre enfants ?

La deuxième partie s'intéressera aux contingences matérielles de la classe coopérative. Comment des enfants peuvent-ils être amenés à coopérer au sein d'une classe ? Qu'est-ce qui les conduit progressivement à ne pas donner les solutions ? Comment permettre les déplacements et la simultanéité de projets divers dans des salles de classes pas plus spacieuses qu'ailleurs ? Quelle articulation peut-on établir entre temps collectifs et temps individuels, entre activités des enfants et programmes de l'école ? Quelle est la place de l'outil au sein des classes coopératives et en quoi complète-t-il avantageusement l'intervention de l'enseignant ?

La troisième partie sera l'occasion de penser les temps d'enseignement de manière coopérative. Comment peut-on permettre une exposition aux savoirs au moins aussi intense qu'ailleurs tout en acceptant le caractère vivant des apprentissages ? Le plan de travail sera présenté comme l'outil central des dispositifs de personnalisation. Il sera mis en réseau avec les procédures d'évaluations possibles et appliqué pour des champs d'enseignements tels que la langue française, les créations mathématiques, la recherche documentaire ou les discussions à visée philosophique.

Parce que ces situations d'enseignements s'effectuent dans un contexte relationnel riche en sollicitations, la quatrième partie introduira le concept d'institution comme pare-feu aux phénomènes anxiogènes qui pourraient alors survenir. Comment peut-on libérer la parole des enfants ? Comment faire en sorte que les conseils coopératifs ne deviennent pas des tribunaux d'enfants ? Quelle est la place des lois, des règles, des sanctions et des réparations au sein du groupe ? Dans quelles conditions des enfants peuvent-ils prendre de véritables responsabilités ? Comment un outil comme le message clair peut-il permettre les conflits sans qu'ils dégénèrent en faits de violence ? Qu'est-ce qui conduit à l'émergence de motivations intrinsèques dans le quotidien des élèves ? Qu'en est-il des pratiques coopératives au sein d'une école, notamment entre les enseignants ?

« Si j'avais à définir la classe coopérative en pédagogie Freinet, en quelques mots, je dirais qu'elle est un système complexe cohérent en création permanente, système créé par des éducateurs de l'École moderne et les enfants ou les adolescents de leurs classes, chaque classe constituant, à un moment donné de son évolution, de son tâtonnement expérimental, un milieu vivant original, une synthèse particulière de multiples facteurs qui constituent la classe coopérative, mais ceci autour de finalités communes, d'une idée de l'homme et de la société :

– un homme autonome, libre et responsable, apte à prendre sa vie en main et à coopérer avec les autres, à les accepter dans leur différence et à lutter pour l'avènement d'une autre société ;

– une société dont la liberté, la justice sociale, la fraternité et le travail désaliéné seront les fondements, une société d'où aura été bannie l'exploitation de l'homme par l'homme. »

Jean Le Gal²

2. LE GAL J., *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir*, Les Éditions libertaires, Toulouse, 2007, p. 144.

Première partie

Repères historiques et théoriques

Les pratiques de coopération à l'école ne sont pas nées en même temps que cet ouvrage, loin de là. Elles sont le fruit de multiples tâtonnements, issus de plusieurs pays et à l'initiative de différents pédagogues. Rien de réellement nouveau ne va donc émerger de cette lecture. Et pourtant, malgré cette histoire riche en découvertes et diffusions, les élèves sont faiblement conduits à solliciter leurs pairs pour engager ou poursuivre un apprentissage. Trop souvent, les activités scolaires correspondent soit à de la participation à des situations de travail collectif, soit à des tâches individuelles, pas nécessairement d'évaluation. De leur côté, les enseignants semblent connaître, au moins de manière parcellaire, la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle. Mais lorsque l'on s'intéresse aux distinctions entre ces deux approches, on obtient la plupart du temps des éléments qui témoignent d'une méconnaissance des repères organisateurs, à l'image des recours timides qui en sont faits dans les classes.

Cette absence de formation initiale est d'autant plus dommageable qu'elle se couple à une image globale de la coopération à l'école qui en fait un support à des apprentissages relationnels indéniables mais peu en lien avec les savoirs scolaires à acquérir. Il n'est pas souhaitable que, sous prétexte que la coopération favorise des relations amicales entre enfants, elle leur interdise de développer des apprentissages au moins aussi importants qu'au sein de n'importe quelle autre classe.

C'est justement parce que nous la contestons qu'il convient d'apporter un double étayage théorique. D'abord, autour des repères historiques et des projets fondateurs. Il sera alors question de mouvements comme la CEL, l'ICEM, l'OCCE

et les associations de pédagogie institutionnelle. Ensuite, autour de l'acte d'apprendre. Comment se détermine-t-il ? Comment la mémoire se construit-elle ? En quoi la classe coopérative correspond-elle en partie au fonctionnement du cerveau et permet-elle aux enfants d'apprendre de manière vraie et durable ?