

Animation

<http://animeduc.occe.coop>

Éducation

N°271-272 Juillet-Octobre 2019 - Prix : 5 €

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



Dossier :

Vers une didactique des apprentissages en coopération



Suivi de projet

Bals en Liance
Acte V

***L'entrée en scène,
un grand moment
d'émotions !***

p. 12



Action nationale

étamine « jeunes auteurs
et lecteurs » de l'OCCE

***Une action éducative
pour l'écriture et
la lecture***

p. 66


Coopérons dès l'École

20¹⁹₂₀

ASSURANCE
SCOLAIRE

DE LA MATERNELLE AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES

Vos élèves méritent le spécialiste de l'Assurance Scolaire.

PROTÉGER CHAQUE ENFANT, NOTRE RAISON D'ÊTRE.

La MAE, c'est bien plus qu'une Assurance Scolaire. Créée en 1932 par des enseignants, la MAE met toute son expertise au service des enfants, des parents et des équipes pédagogiques.

LA DOUBLE PROTECTION POUR ÊTRE BIEN ASSURÉ.

Lors des activités scolaires obligatoires et facultatives, l'Assurance Scolaire MAE protège vos élèves qu'ils soient victimes ou responsables d'un accident (Responsabilité Civile + Individuelle Corporelle). En cas d'accident, c'est également une garantie pour vous dont la responsabilité peut parfois être engagée, si vos élèves ne sont pas correctement assurés.

Recommander l'Assurance Scolaire MAE est un gage de tranquillité.

Attestation immédiate

mae.fr

Recommandée par la



MON PREMIER ASSUREUR

Sommaire



DOSSIER :

**VERS UNE DIDACTIQUE
DES APPRENTISSAGES EN COOPÉRATION**

Editorial

5

**Renforcer les liens
entre tous les acteurs**

Huguette Debrouwer
Présidente nationale de l'OCCE

Vie Fédérale de l'OCCE

6

- À vos agendas !
- Nouveau CAN de l'OCCE

• **Des nouvelles de la dynamique
« de la Convention aux actes »**

Marie-France Sangla,
Membre de la dynamique pour l'OCCE

- **L'OCCE présente
son nouveau logo**

Suivi de projet

12

Bals en liance, Acte V

**L'entrée en scène,
un grand moment d'émotions !**

Marie-France Rachédi

Coopérama

16

- Clôture de la SESSE 2019
- L'OCCE de Corse-du-Sud
toujours très impliqué !

Marie-France Rachédi

Rebondir

59

**La mesure de responsabilisation,
nouvel outil de justice scolaire**

Karin Pigeaud

Projets coopératifs

62

**« H2O sans frontières »
donne des cours d'eau**

Camille Biache

Autour du monde

64

En route pour la Pologne

Philippe Paillard

Actions nationales de l'OCCE

66

étamine « jeunes auteurs et lecteurs » de l'OCCE

**Une action éducative pour
l'écriture et la lecture**

Huguette Debrouwer
Responsable du chantier étamine de l'OCCE

Tic et TUICE

68

**Dynamiser les équipes et
co-construire un collège
véritablement apprenant**

Hélène Mulot
Professeure documentaliste

Abonnement :

**Pour vous abonner, rendez-vous sur le site
de la revue - <http://animeduc.occe.coop> -
ou envoyez le bulletin situé en page 56 de
ce numéro.**

Arts et Culture

71

**Rencontres nationales Théa
Le temps du partage et de la
valorisation**

Marie-France Rachédi

ÉMI Éducation aux Médias et à l'Information

74

**Médiatiks
donne la parole aux élèves**

Camille Biache

Livres jeunesse

76

**La bande dessinée,
alliée pédagogique de choix**

Christine Houyel

Images & Pages

78

Images

- **Le Garçon aux cheveux verts**

Isabelle Crenn

Pages

- **Rue des Quatre-Vents**

Philippe Paillard

- **Un fauteuil pour quatre**

Daniel Feurtey

Échos des Ass. Dept. OCCE

82

**Au mois de mai, plantons
nos droits**

Marie-France Sangla


Animation & Éducation

Robert Touati - **Secrétaire de rédaction** : Cômes Tessier - **Comité éditorial pour ce numéro** : Véronique Baraize (CAN), Marion Bertin-Sihr (AD 58), Camille Biache (AD 63), Jean-Jacques Bruni (AD 83), Sophie Courmont (Fédération OCCE), Isabelle Crenn (AD 78), Myriam Derveaux (AD 62) Florence Lançon (Fédération OCCE) ; Fabrice Michel (Fédération OCCE), Sophie Oury (Fédération OCCE), Philippe Paillard (AD 18), Karin Pigeaud (AD 19), Marie-France Sangla (AD 01), Katell Tison-Deimat (Fédération OCCE) - **Abonnements** Gestion Informatique des Stocks, Service Abonnements, BP 93 14110 Condé-sur-Noireau - **Impression** Corlet Roto, ZA les Vallées, 53300 Ambrières-les-Vallées - **Responsable médias & partenariats** : Nicole Pinboun tél : 06.19.71.77.68, 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 : Photo et photomontage : Robert Touati

Coopérons dès l'École

POUR FAIRE COURT, ÊTRE ASSUREUR MILITANT AUJOURD'HUI C'EST :

A black and white line drawing illustration of several people working on a large banner. One person is on a ladder at the top right, another is on a ladder at the bottom right, and others are on the ground. A dog is sitting in the bottom left corner. The banner is held up by a metal frame.

Privilégier la réparation et le **recyclage** pour lutter contre le gaspillage, promouvoir l'économie du partage, accélérer **l'innovation française** en accompagnant le développement des start-up, choisir des **placements responsables**, proposer une épargne solidaire pour favoriser **l'emploi**, l'insertion et l'accès à l'éducation, établir tous nos plateaux téléphoniques **en France**, réduire nos émissions de CO₂ dans nos bureaux, nos achats et nos déplacements, soutenir le **monde associatif** et agir pour l'inclusion, décarboner l'économie et accompagner les secteurs en **transition énergétique**, payer nos impôts en France, nous appuyer sur des **sociétaires engagés** pour faire vivre le modèle mutualiste, être exemplaire sur les questions de mixité, de **diversité** et d'égalité dans l'entreprise, encourager la pratique sportive **pour tous**, protéger **vos données personnelles** et vous donner des outils pour agir, mettre **l'humain au cœur** de toutes nos actions et de tous nos choix, vous remercier d'avoir pris le temps d'arriver jusque-là et vous inviter à poursuivre avec nous.

#ChaqueActeCompte

www.chaqueactecompte.fr



assureur militant

Renforcer les liens entre tous les acteurs



En 2018, pour marquer son 90ème anniversaire, l'OCCE réaffirme sa présence et son importance au sein du monde éducatif à travers une exposition qui retrace son histoire, ses combats et ses engagements.

Devant les enjeux sociétaux, face aux défis citoyens et climatiques, la coopération s'avère, en effet et plus que jamais, un levier incontournable.

La circulaire de rentrée -qui met en exergue l'inégale maîtrise des savoirs fondamentaux la désignant comme l'un des principaux obstacles à la réduction des inégalités sociales- renforce cette urgence. L'OCCE est convaincu que la pédagogie coopérative a un impact positif aux niveaux cognitif, comportemental et affectif des élèves. Cette pédagogie permet de cultiver le savoir vivre ensemble et d'instaurer un climat scolaire favorisant le bien-être de tous et de chacun au service des apprentissages.

La nouvelle équipe élue à la tête de la fédération en mai 2019 s'emploie à renforcer les liens entre tous les acteurs qu'ils soient au service de la pédagogie ou de la vie associative pour mieux transmettre son idéal éducatif de la maternelle au lycée. Le nouveau Logo, mis en chantier en 2018 et aujourd'hui achevé, symbolise cet engagement et ce dynamisme. Il met en valeur ce qui constitue le cœur de la coopération, à savoir l'humain.

En 2020, l'OCCE prévoit la mise en place d'un Conservatoire des pratiques coopératives dont le congrès pédagogique de juin 2019, objet du dossier de ce numéro, constituait un point d'étape. Ce conservatoire valorisera l'important travail de questionnement, d'observations et d'analyses des apprentissages en coopération des enseignants et des chercheurs qui ont œuvré dans les chantiers et dans les classes sur une vingtaine de thématiques (résolution de problèmes, mathématiques, l'autorité dans la coopération...). Il se veut un outil au service de la formation, un vecteur de diffusion des idées et de développement des pédagogies coopératives. Sa création est certes un défi ambitieux mais comme le dit Henri Bergson, « L'avenir ne sera pas ce qui va arriver, mais ce que nous allons faire »

Alors faisons ensemble.

Bonne rentrée scolaire à toutes et tous.

Hugette Debrouwer
Présidente nationale de l'OCCE

Remerciements

Les nouveaux élus tiennent à remercier l'équipe dirigeante sortante pour le travail accompli et également pour le temps et les conseils donnés preuves de son professionnalisme. Ses encouragements ont été essentiels pour leur installation.



Semaine de l'ESS à l'école



Droits de l'Enfant



Éco'coop



À vos agendas !

✓ Pensez dès à présent à noter les dates importantes des actions pédagogiques et coopératives proposées par l'OCCE à l'ensemble de ses écoles adhérentes.

Chacune des actions vous propose des formations et des ressources (symbole +) et indique les bénéfices immédiats pour les élèves (symbole +).

Pour toutes informations complémentaires une seule adresse :

www.occe.coop

Vivez l'Économie Sociale et Solidaire pendant la Semaine de l'ESS à l'école !

Les élèves, de la maternelle au lycée, sont amenés à chercher, observer, analyser comment s'exercent les principes fondamentaux de l'ESS dans les structures de leur établissement ou dans des entreprises appartenant à cette économie. La semaine aura lieu en mars 2020.

- + Une opportunité de découvrir un autre mode d'organisation collective à l'école et dans l'environnement proche des élèves.
 - Des références et témoignages
 - Des activités pour la classe
 - Une vidéo et son dossier pédagogique.
- ✓ Début **NOVEMBRE 2019** consultez les ressources pour débattre en classe et découvrir l'ESS
- ✓ Dès **JANVIER 2020** contactez les acteurs de l'ESS pour préparer les visites et actions autour de la Semaine de l'ESS de mars.

Installez les Droits de l'Enfant à l'école

À l'occasion du 30^{ème} anniversaire de la signature de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), deux moments forts : l'envoi de lettres, toute la semaine des Droits de l'enfant, proposant l'illustration d'un droit, un poème, une activité et un sujet de débat ; mais également avec nos partenaires l'implication des enfants dans l'écriture de dix actes forts portés auprès des responsables politiques le 20 novembre 2019.

- + Une opportunité pour les enfants de découvrir leurs droits, de débattre et d'exprimer leurs opinions.
 - Une affiche téléchargeable des 10 droits fondamentaux.
 - Des jeux de plateau coopératifs autour des droits de l'enfant.
 - Des dossiers et fiches pédagogiques.
 - Une bibliographie d'albums.
- ✓ début **OCTOBRE 2019** consultez les ressources pour débattre en classe et découvrir la CIDE

Découvrez la biodiversité dans l'école avec éco'coop

Une invitation à s'interroger, faire des recherches, débattre pour observer et préserver la biodiversité dans l'école. Est édité en ligne un carnet numérique d'engagement citoyen pour partager les projets, mutualiser et valoriser les réflexions. Inscription avant le 20 décembre 2019.

- + Une action qui suscite l'engagement citoyen pour la transition écologique. Elle développe la pratique du débat civique, argumenté et scientifique. C'est aussi une opportunité de découvrir comment prendre soin de la planète.
 - Un kit pédagogique pour les enseignants.
 - Une affiche, des activités, un jeu pour les élèves.
 - Un carnet numérique.
 - Des graines à semer.
- ✓ Inscriptions dès **SEPTEMBRE 2019**

● **École en poésie**



● **Étamine**



Osez l'aventure de l'écriture et la lecture coopératives avec **étamine**

Pour écrire collectivement, les élèves discutent, retravaillent, illustrent les textes qui circuleront à l'échelle nationale ; d'autres les lisent et les critiquent.

+ Les enfants développent leur maîtrise de la langue française et l'expression. Ils valorisent et fédèrent leur création : échange de textes, communication entre classes. Une action qui incite à la rencontre avec des écrivains, des illustrateurs et des éditeurs.

- +** ● Une formation
- Un accompagnement pédagogique pour les Auteurs
- Une mise en réseau de classes auteurs-lecteurs
- L'animation d'ateliers d'écriture
- Un dossier et des fiches pédagogiques en direction des Auteurs et des Lecteurs.

✓ Auteurs et lecteurs : inscription 1er trimestre avant le **31 DÉCEMBRE 2019**

Bals en Liance, dances à vivre et partager

Une action d'éducation artistique qui invite enfants, enseignants et artistes-danseurs-chorégraphes dans une démarche de danse contemporaine. Un parcours en amont du Bal, au cours d'ateliers de pratique au sein de chaque classe, constitue une culture commune pour les participants.

+ Des moments de « cérémonie joyeuse » durant lesquels plusieurs classes se rencontrent pour danser ensemble.

- +** ● Des formations nationales et départementales co-construites par l'OCCE et des artistes formateurs
- Une mise en réseau des classes
- Un accompagnement pédagogique et artistique.

i Consultez la carte des départements participants sur www.occe.coop, rubrique « nos actions ».

✓ Inscriptions dès **SEPTEMBRE 2019**

● **Bals en Liance**



● **Théâ**



THÉA invite le théâtre dans vos classes

C'est un développement de l'éducation artistique du théâtre et de la rencontre, à l'école et au collège, entre les écritures dramatiques contemporaines jeunesse et les enfants et adolescents, en lien avec des compagnies et des structures théâtrales. Chaque année, Théâ accueille un nouvel auteur de théâtre jeunesse : en 2019-2020, Catherine Verlaquet. Rencontres nationales en mai-juin 2020 à Toulouse et des rencontres départementales dans des théâtres.

+ Les enfants découvrent un processus artistique, lisent les textes, les disent, jouent, voient des spectacles professionnels, partagent le fruit de leur parcours lors de rencontres.

- +** ● Des formations nationales et départementales
- Un accompagnement pédagogique et artistique
- Une mise en réseau des classes
- Des petits cahiers d'auteurs
- Des ressources bibliographiques et filmographiques.

i Consultez la carte des départements participants sur www.occe.coop, rubrique « nos actions ».

✓ Inscriptions entre **SEPTEMBRE ET DÉCEMBRE 2019**

Habitez l'**École en poésie**

Les classes et établissements scolaires conviennent la poésie et les poètes au cœur de leurs projets. Au sein du partenariat OCCE/ Printemps des Poètes, l'opération Photo-Poème #7, en février et mars 2020, invite à créer et envoyer en ligne une photographie, en résonance avec un poème proposé.

+ Un label pour une découverte sensible de la langue poétique et littéraire, et pour porter un regard poétique sur le monde et la vie, afin que la poésie rayonne dans et hors l'école. Au terme de l'année, les « traces » de l'action seront collectées et valorisées sur le blog : ecolenpoesie.tumblr.com

- +** ● Des formations
- Des ressources documentaires
- Un corpus poétique pour la jeunesse.

✓ **DÈS SEPTEMBRE**
vous pouvez demander le label École en Poésie

✓ **ENTRE FÉVRIER ET MARS,**
vous pouvez vous inscrire et participer à l'opération Photo-Poème

Vie Fédérale



Photo : Robert Touati

Nouveau conseil d'administration de la Fédération nationale de l'OCCE

BUREAU

1. Huguette DEBROUWER

Présidente
Professeure des écoles - R
OCCE de l'Oise

2. Dominique CHARBONNIER

Vice-Présidente vie associative
Professeure des écoles - R
OCCE du Jura

3. Véronique BARAIZE

Vice-présidente pédagogie
et formation
PEMF
OCCE du Puy-de-Dôme

4. Renaud LUNARD

Secrétaire général
Professeur des écoles
OCCE de Corrèze

5. Josyane HERNANDEZ-LEGENDRE

Secrétaire générale adjointe
Professeure des écoles - R
OCCE du Val-d'Oise

6. Michel SCHAEFFER

Trésorier
Professeur des écoles
OCCE de Saône-et-Loire

7. Myriam DERVEAUX

Trésorier adjoint
Directrice SEGPA - R
OCCE du Pas-de-Calais

ADMINISTRATEUR.TRICES

8. Marion BERTIN-SIHR

Animatrice pédagogique OCCE
Professeure des écoles
OCCE de la Nièvre

9. Camille BIACHE

Professeure des écoles - R
OCCE du Puy-de-Dôme

10. Monique BOULOIS

IEN - R
OCCE de la Martinique

11. Nadine BOYALS

PEMF
OCCE du Lot

12. Séverine GUILLAUME

Animatrice pédagogique OCCE
OCCE de l'Aude

13. Dominique HENNEQUIN

PEMF
OCCE de la Haute-Marne

14. Florence LANCHON

Professeure des écoles - R
OCCE des Hauts-de-Seine

15. Fabrice MICHEL

Coordinateur pédagogique OCCE
PEMF
OCCE de la Meuse

16. Karin PIGEAUD

Professeure des écoles - R
OCCE du Lot-et-Garonne

17. Jean-Pierre Polleto

Professeur d'Histoire
ESPE-Université de Strasbourg
OCCE du Haut-Rhin

18. Gérard ROYER

Professeur des écoles
OCCE du Bas-Rhin

19. Olivier THILLAIS

IEN
OCCE de la Seine-Maritime

20. Martine VANECKLOOT

Professeure des écoles - R
OCCE du Val d'Oise

21. Martin WENZ

Professeur des écoles
OCCE de Corse-du-Sud

*R : retraité.e

Des nouvelles de la dynamique « de la Convention aux actes »

Dans le cadre du 30^e anniversaire de la CIDE et l'initiative de SOS villages d'enfants France, les organisations et collectifs engagés dans la défense des droits de l'enfant se mobilisent autour de la dynamique « de la Convention aux actes ». Où en est cette mobilisation ?

Le site dédié à la dynamique « de la Convention aux actes »⁽¹⁾ a été lancé fin avril. Il permet de suivre l'évolution de la préparation ainsi que l'actualité des actions de ses membres. Nous l'avons alimenté avec les actions OCCE déjà recensées. Les associations départementales sont vivement invitées à envoyer leurs informations concernant leurs actions OCCE Droits de l'enfant aux référentes du chantier afin de les faire figurer sur le site dédié ainsi que sur le site fédéral.

L'écriture des actes est en bonne voie. Les trois réunions d'élaboration ont déjà eu lieu. Afin d'associer les enfants et les jeunes à la rédaction, nous avons lancé un sondage via les réseaux de chaque association participante. Les six thématiques des actes – protection, participation, éducation, justice, environnement et gouvernance – ont structuré le contenu du sondage. Une soixantaine de réponses, toutes très riches, nous sont déjà parvenues. Les jeunes ont des choses à nous dire et leurs propositions au président de la République figureront en bonne place dans les douze actes qui lui seront remis le 20 novembre 2019.

1. Pour en savoir plus sur le lancement de cette dynamique et l'implication de l'OCCE, voir A&E n°270 page 5. Plus d'informations également sur le site internet : www.delaconventionauxactes.org

L'événement festif le soir du 20 novembre pourrait avoir lieu au théâtre du Merveilleux situé dans le musée des arts forains si le budget le permet. Le comité de coordination fait le maximum pour valider cette option.

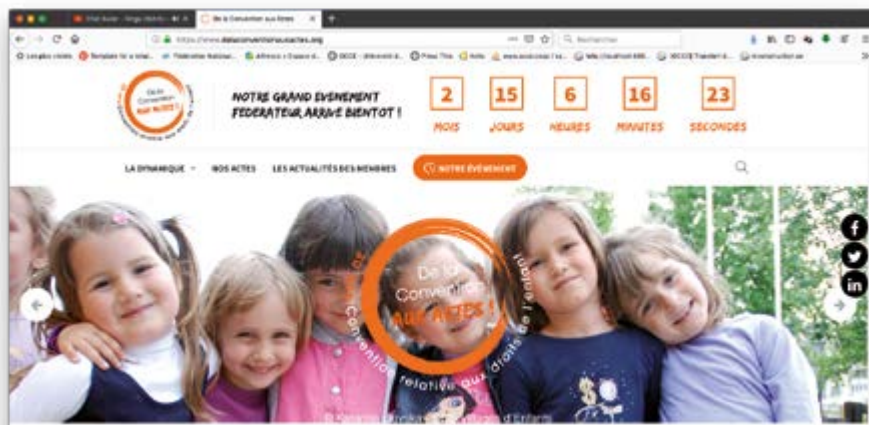
L'OCCE et Agir Ensemble pour les Droits de l'Enfant (AEDE) Rencontres d'enfants et de jeunes

Les trois rencontres prévues par le collectif ont eu lieu en avril et mai dernier. Quinze enfants et jeunes se sont retrouvés pour débattre sur le thème de la participation. Les propositions élaborées par ce groupe seront remises le 20 novembre à Geneviève Avenard, défenseuse des droits de l'enfant auprès du défenseur des droits à l'Unesco.

Engagement fédéral

Chaque membre du chantier a collecté des affiches sur les droits de l'enfant réalisées par diverses associations depuis 30 ans afin de constituer la collection à transmettre aux enseignants dans la semaine du 20 novembre 2019. Ce sera notre manière de célébrer les 30 ans de la signature de la CIDE dans les classes ! Enfin, le chantier s'est réuni fin juin pour élaborer les cinq lettres flash prévues pour aider les enseignants à mener des actions sur cette thématique à la fin de l'année 2019. La question du respect des droits de l'enfant doit ainsi demeurer une de nos préoccupations principales en tant qu'enseignants militants de la coopération.

Marie-France Sangla,
Membre de la dynamique pour l'OCCE



L'OCCE présente son nouveau logo et réaffirme sa mission et son engagement au quotidien

Après avoir fêté ses 90 ans, l'OCCE réaffirme ses valeurs et son engagement auprès des enseignants et des élèves. Ces valeurs ont présidé à la création du nouveau logo de l'OCCE, enfin dévoilé.

la coopération, c'est ici et maintenant et sur tout le territoire !

Le «o» de «Office», par sa forme, reprend le symbole cartographique « Vous êtes ici ». La coopération, c'est ici et maintenant et sur tout le territoire !

L'OCCE, c'est 51 300 coopératives scolaires, 103 associations départementales, vingt unions régionales et une fédération nationale.

Une société plus coopérative et ce le plus tôt possible

Dans la signature, l'emploi du pluriel « coopérons » renforce l'aspect coopératif et invite à l'engagement.

L'OCCE est un mouvement pédagogique d'éducation populaire qui encourage et soutient la coopération comme valeur centrale à l'École et milite pour la pratique de la coopération, de la participation citoyenne et pour le développement démocratique de la vie associative dans le champ de l'éducation.

La préposition « dès » affirme la volonté de l'OCCE de promouvoir une société plus coopérative et ce le plus tôt possible.



Proximité entre l'OCCE et ses acteurs

Le choix de lettres minuscules pour le sigle OCCE illustre la relation de proximité entre l'OCCE et ses acteurs : élèves, enseignants, personnels de l'éducation, chercheurs et partenaires.

Des couleurs symboles des actions et des acteurs de l'OCCE



Soin de soi, des autres et de la planète

Un vert lumineux et énergique en référence à l'environnement au cœur des préoccupations sociétales pour lesquelles l'OCCE s'implique. Prendre soin de soi, des autres et de la planète.



Consensus et bienveillance

Un orange qui évoque le consensus, l'empathie, la bienveillance, la joie... ingrédients indispensables pour coopérer.



L'école : un espace ouvert

Le « e » ouvert du logo suggère l'idée d'une école ouverte et apaisée. L'OCCE s'investit en intervenant notamment sur le climat scolaire.

Un des principes essentiels de la coopération : l'égalité

Les deux « c » du logo sont deux personnages de taille identique. Ils symbolisent un des principes essentiels de la coopération : l'égalité.

Lors de la création et le suivi d'un projet coopératif ou lors d'un conseil de coopérative, élèves et enseignant sont égaux dans leurs choix et dans leur responsabilité de mise en œuvre (l'enseignant reste le garant du cadre).

L'entrelas exprime à la fois l'autonomie des individus, leur interdépendance et l'esprit collectif. Une interaction pour faire « *œuvre commune et faire de ce commun une œuvre* » (Nicolas Go).

Un seul objectif : le développement de la culture citoyenne de l'élève et de son émancipation !

Le personnage qui surgit du « e » du logo incarne les valeurs de l'OCCE. Le bras levé exprime la demande, la prise de parole, la décision, le vote (un homme, une voix). Un signe qui renvoie à la démocratie ouverte et aux références de l'Économie Sociale et Solidaire.

Nos actions nationales et locales, nos outils pédagogiques, les formations et l'accompagnement à la réalisation de projets coopératifs convergent tous vers un seul objectif : le développement de la culture citoyenne de l'élève et son émancipation.



Tous les niveaux d'enseignement

Dans la signature, l'école avec un « e » majuscule représente tous les niveaux d'enseignement et renvoie à l'institution.

La particularité de notre association est d'intervenir dans le temps scolaire sur des thématiques disciplinaires et transversales en cohérence avec le socle commun de connaissance, de compétences et de culture.



Décider et agir ensemble

Un rouge « framboise » pour suggérer l'action et la vitalité nécessaires à la mise en œuvre de la coopération : décider et agir ensemble. La coopération comme moteur d'engagement dans la classe.



Sérieux et Expertise

Un bleu en référence à l'institution Éducation nationale dont l'OCCE est « partenaire ». Une référence également au sérieux et à l'expertise dans la gestion et le suivi des coopératives par les associations départementales.

BALS EN LIANCE, ACTE V

« Suivi de projet » sur l'action nationale Bals en liance se termine pour cette année. Son objectif était de vous faire vivre, à travers le vécu des élèves de CE2 de l'école élémentaire Amundsen de Reims et de leur enseignante Christelle Ducroo-Counord, le démarrage, le déroulement et l'aboutissement de cette action nationale qui, depuis 2014, invite les classes d'une douzaine de départements à des apprentissages sensibles liant les fondamentaux de la danse et

l'esthétique contemporaine. Depuis la rentrée, nous avons partagé avec les CE2 leurs premiers pas dans Bals en liance, leur entrée en danse grâce aux ateliers de pratique dansée animés par Agnès Pancrassin, artiste chorégraphe de la compagnie 1^{er} mars. Nous les avons observés lors de la journée de transmission pendant laquelle ils ont fait découvrir à des élèves de CP le petit protocole dansé dont ils étaient ambassadeurs. Fin avril au lieu, au Manège de Reims, le

fameux bal en présence de tous les protagonistes marnais impliqués dans ce projet. Quelques mois après, nous retrouvons les élèves de CE2 pour dresser avec eux le bilan de cette année de « *danse à vivre et partager* » et ainsi vérifier que l'enjeu de cette action nationale a été atteint : faire éprouver, aux enfants comme aux adultes, les matières et la poésie de la danse, les sensations, les chemins du mouvement... et la joie de danser avec les autres !



CCCE | Bals en liance
COPRODUIT PAR

Photo extraite du film Bals en liance. © CCCE

Bals en liance, du côté des élèves L'entrée en scène, un grand moment d'émotions !

Le grand bal du 30 avril, au Manège de Reims, marquait la fin, pour cette année scolaire 2018-2019, de l'action nationale Bals en liance dans la Marne. Pour nos élèves de CE2 de l'école Amundsen, c'est l'heure du bilan : quels souvenirs gardent-ils de cette aventure de « *danse à vivre et à partager* » ? Qu'ont-ils appris ?

« *C'est quand je suis entrée en scène !* » Tous les élèves de CE2 de l'école Amundsen, réunis pour un bilan de l'action Bals en liance, sont unanimes sur ce point : l'entrée en scène, lors du bal du 30 avril, reste le souvenir le plus fort qu'ils garderont de cette aventure. C'est le grand moment de ce projet où, sous les yeux d'un public participatif, curieux et amusé – essentiellement les familles –, les 80 acteurs marnais de cette édition 2019 de Bals en liance entrent ensemble en danse. Après six mois d'ateliers avec leur artiste chorégraphe associée⁽¹⁾, chacun s'est approprié maintenant les quatre protocoles dansés : celui dont il est ambassadeur mais aussi ceux

Bals en liance, du côté des autres classes participantes

La danse prétexte à la découverte d'autres arts

Virginie Thiébauld explique les différents apprentissages en littérature, en musique, en danse, en arts plastiques et les multiples activités qu'elle et ses collègues, Claire Etien et Claire Soufflet, ont pu aborder avec leurs élèves de CP et de CE1 grâce à Bals en liance.

« Grâce à Bals en liance, nous avons écouté différents extraits de *Carmen*, réalisé un travail d'écoute active et d'analyse des mouvements. Nous avons assisté au spectacle *D'à côté* de Christian Rizzo, au Manège de Reims. De retour en classe, nous avons échangé sur le décor, les danseurs (mouvements et tenue), la musique, la lumière, l'histoire, le type de danse et exprimé nos ressentis. Là, nous avons annoncé aux élèves qu'ils allaient avoir la chance de rencontrer une danseuse professionnelle, Agnès Pancrassin, et qu'à leur tour ils allaient devenir des artistes et apprendre une chorégraphie.

Nous avons alors alterné les séances de pratique dansée avec Agnès et les ateliers Bals en liance au sein de nos classes. Pendant les séances avec la chorégraphe,

nous avons découvert de nombreuses activités à réinvestir lors de nos séances de danse à l'école (temps de relaxation pour bien commencer la séance, jeux d'occupation de l'espace...)

Nous avons créé une malle de livres sur le thème de la danse. Chaque enseignante a emprunté, à titre personnel, des livres auxquels les élèves avaient accès sur des temps bien précis. Lors de nos séances d'APC, par exemple, nous avons mis en place des temps de lecture offerte, de découverte libre des documentaires sur la musique, les tenues, le lieu de représentation, la chorégraphie, les danseurs. Nous avons créé des affiches pour les classes.

À la demande d'Agnès, nous avons travaillé autour des postures/statues de flamenco. Nous avons visionné différentes représenta-

tions de flamenco et de nombreuses photos afin d'élargir les possibilités dans la réalisation de statues et de mettre en avant les postures : tête haute, buste en avant, jouer avec les mains et même les doigts...

Certaines séances Bals en liance menées au sein de l'école s'ouvraient sur l'art plastique. Les élèves ont décalqué des danseurs, peint une partie en rouge et accroché le tout sur un affichage comprenant les différentes danses découvertes dans les livres. Lors des séances en classe, nous avons également réinvesti les activités appréhendées lors de la journée de transmission comme l'atelier « mise en mots » avec les pantins d'Haring et le *Toro* de Picasso.

Pour préparer le bal, nous avons mis en place trois ateliers tournants : l'un où les élèves étaient invités à choisir et copier une poésie sur le thème de la danse ; un autre où ils devaient réaliser notre *dress-code*, à savoir des pompons rouges et, en parallèle, colorier des danseurs pour illustrer la poésie ; enfin un troisième dans lequel ils réalisaient avec du papier aluminium des figurines dans une posture de danseur. Puis, ce fut l'instant magique du bal ! »

**Virginie Thiébauld,
Professeure des écoles.**



Photo : Robert Tourati

appris ou découverts lors de la journée de transmission du 29 mars⁽²⁾. Le soir du bal, chacun des quatre groupes commence par interpréter sa petite chorégraphie puis invite l'ensemble des présents – les autres groupes mais aussi les parents – à se joindre à eux. Pour Christelle Ducroo-Counord, leur enseignante, le ressenti est identique et l'entrée en scène reste « *l'instant le plus impressionnant ! Après s'être préparés dans les loges, avoir investi le plateau pour un temps de répétition sans témoin, le grand moment d'affronter les lumières et le public se présente. Nous étions tous intimidés !* »

De l'élève au danseur

Chaque moment partagé avant l'ouverture du bal a été important pour eux : la découverte de la scène du Manège, l'attente en coulisse avant de s'élancer mais aussi l'habillage dans les loges. « *On a fabriqué nous-mêmes des écharpes rouges, expliquent fièrement les élèves de CE2. Les garçons devaient les porter autour de la taille et les filles devaient les enrouler autour de leur tête comme des bandeaux.* » Un petit accessoire, clin d'œil à l'opéra *Carmen*, fil conducteur de ce Bals en liance 2019, qui symbolise pour eux leur passage d'élèves à danseurs une fois revêtu.

Bals en Liance, du côté des enseignantes

« Un beau projet, bien pensé et bien mené ! »

Voici quelques propos d'enseignantes entendus après la journée de transmission du 29 mars ou recueillis le mardi 2 juillet lors de la journée bilan organisée par Claire Penet à l'école Amundsen de Reims – pour l'occasion, toutes les enseignantes et leurs élèves ayant participé cette année avaient été réunis.

Les journalistes ont toujours une oreille qui traîne ! Alors qu'Annabelle Gillet, professeure des écoles en classe de CM2 à Bezannes, est sur le départ, lors de la journée de transmission du 29 mars, nous surprenons cette confidence faite à Claire Penet, animatrice départementale de l'OCCE de la Marne et co-fondatrice de l'action Bals en Liance : « Je ne formule pas de

remerciements publics mais je tiens à te dire, Claire, que nous sommes enchantés de cette journée : l'organisation et le programme de rencontre étaient top ! Nous sommes également enchantés de vivre le projet Bals en Liance. C'est un beau projet, bien pensé et bien mené ! Les élèves sont motivés, contents et même fiers d'y participer. »

Les propos lors du bilan de Christelle Ducroo-Counord, professeure des écoles en classe de CE2 à l'école Amundsen de Reims, sont également révélateurs de l'impact d'un tel projet sur les élèves et les adultes : « C'est vraiment une belle aventure ! C'est vrai qu'il y a eu des moments de stress et ce malgré l'important travail en classe de préparation par le corps, à l'oral et à l'écrit : nommer les étapes, trouver les mots clés (type de regroupement, verbes de mouvement, mots images comme « fleur, plume, pâte à modeler »...) et rédiger sur son cahier d'écrivain. Car l'enjeu était réel aussi bien lors de la journée de transmission que le grand jour du bal. L'enseignante que je suis a apprécié la formation assurée par l'OCCE et l'accompagnement tout au long du projet. J'ai aimé travailler avec une artiste dont la démarche est en accord avec les valeurs de



► C'est alors le temps d'entrer en scène ! Après quelques secondes, le trac s'en est allé et d'autres sentiments ont pris place : « J'ai ressenti de la joie » ; « je me suis sentie bien », « je me suis sentie libre », « j'ai ressenti beaucoup de bonheur, surtout quand j'ai vu que mes parents étaient là », « j'étais heureuse, surtout quand j'ai vu ma maman et ma tata se mettre à danser en faisant n'importe quoi avec leurs bras... j'ai bien ri ! » La présence massive des parents, le jour du bal, est une récompense pour les élèves et leurs enseignantes. Elle est significative de la compréhension de ce qu'elles ont voulu construire toute l'année avec leurs élèves par le biais de cette action : un climat coopératif et serein où dominant l'entraide, la confiance en soi et en les autres, le respect des uns et des autres et un climat propice aux apprentissages.

Outre cet instant magique, les élèves gardent un léger souvenir du film *Dancing in Jafa* dont Christelle leur a montré des extraits pour amorcer le projet Bals en Liance. Ils se rappellent beaucoup plus des séances de pratique dansée animées par Agnès Pancrassin ou des ateliers du mardi après-midi au sein de l'école animés par Christelle et souvent partagés avec leurs camarades de CP. Ils préservent surtout intact le souvenir de la journée de transmission du mardi 26 mars 2019⁽³⁾, à

la maison de quartier Billard de Reims, lors de laquelle « ils ont appris à surmonter leur peur et à danser avec les autres ». C'est surtout cela qu'ils confient unanimement avoir appris, « danser avec les autres : des garçons, des filles, des petits, des grands... » Un élève l'exprime à sa manière : « On dansait ensemble sans forcément se toucher, juste avec le regard. » Une autre élève avoue simplement avoir « appris à lâcher [son] corps ». L'objectif de cette action nationale a ainsi été atteint : enfants comme adultes ont éprouvé « les matières et la poésie de la danse, les sensations, les chemins du mouvement... et la joie de danser avec les autres ! »

Marie-France Rachédi

1. Agnès Pancrassin (de la compagnie du 1^{er} Mars) pour le groupe des CP-CE1 et le groupe de CE2 de l'école Amundsen à Reims et Yvonne Hoareau (de la compagnie Mira) pour le groupe de CM2 de l'école Sylvain-Lambert à Bezannes et le groupe d'adultes de la maison de quartier Billard à Reims.
2. Voir *Animation & Éducation* n°270 de mai-juin 2019.
3. L'enjeu de cette journée est important pour les participants. Ambassadeur d'un des quatre protocoles dansés, chaque groupe (d'élèves ou d'adultes) doit le faire découvrir et le faire apprendre à un autre groupe. C'est la première fois que les groupes sont tous réunis, qu'ils dansent avec les autres et devant les autres.

coopération portées par l'OCCE. J'ai été agréablement étonnée du grand nombre de parents venus participer au Bal et si je renouvelle l'expérience l'année prochaine, j'aimerais réussir à les impliquer davantage dans le projet et à les faire venir sur le temps scolaire. La présence des parents était un moment fort pour mes élèves mais, en fait, nous avons partagé beaucoup d'émotions à chaque étape du projet. Nous avons pris énormément de plaisir et ressenti une saine fierté du chemin parcouru. J'ai vu des élèves s'ouvrir comme des petites fleurs au fil du projet. Un vrai bonheur ! »

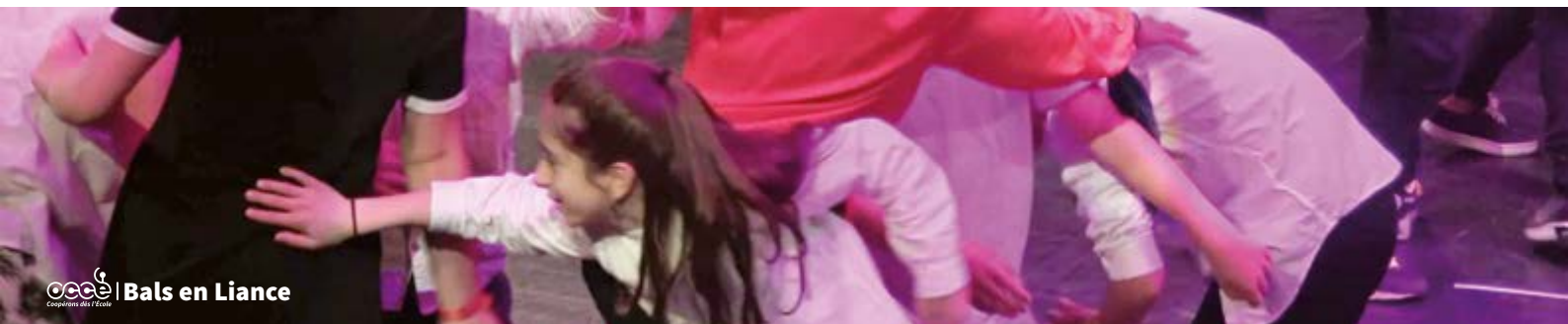
Virginie Thiébauld, enseignante de CP-CE1 dans la même école, confirme les dires de Christelle : « J'ai également vu mes élèves s'épanouir au fil du projet même si pour l'un d'entre eux, cela n'a pas été possible de se lâcher et de dépasser la peur du regard des

autres. Il a néanmoins participé à toutes les étapes et profité du travail réalisé autour du projet. Bals en Liance a en effet été prétexte à exploiter d'autres compétences notamment en musique, en littérature et en arts visuels (voir encadré). Cette ouverture à d'autres domaines d'apprentissages est une des grandes qualités de ce projet qui en compte bien d'autres. »

Claire Soufflet, leur collègue de CP, finit de nous convaincre : « Danser seul mais ensemble, danser librement ou sur une chorégraphie, tout cela a été enrichissant pour nous enseignantes mais surtout pour nos élèves. Grâce à cette action et à la documentation proposée (vidéos, livres, documentaires...), j'ai découvert la danse et ses différents univers (contemporain, classique, cosmopolite, etc.). Nous avons pu travailler des compétences diverses autour du vivre

ensemble, des émotions, de l'expression du ressenti, des compétences en arts visuels, en français... Nous avons pu découvrir le monde du spectacle, les lumières et les sons, ou éprouver les sensations de se retrouver sur la scène ! La présence de l'artiste me semble indispensable car le regard des élèves change et leur motivation s'accroît quand ils savent qu'ils travaillent avec une artiste. J'ai apprécié la collaboration avec la chorégraphe dont le travail est bien adapté aux âges de nos élèves. Elle utilise des métaphores explicites, elle est exigeante mais bienveillante et, tout en affichant une certaine rigueur, elle laisse aux élèves beaucoup de liberté pour explorer des mouvements, créer, éprouver... Nous garderons un très beau souvenir de cette aventure ! »

*Témoignages recueillis par
Marie-France Rachédi*



Les coulisses de Bal en Liance du point de vue de l'OCCE de la Marne

Avant tout le projet Bals en Liance est une aventure humaine, artistique et sensible qui permet à chacun-e de se révéler, se réveiller et s'éveiller à la danse contemporaine. L'OCCE de la Marne favorise par cette action la rencontre avec soi-même et surtout avec l'autre, les autres. Le vecteur est le corps sensible en mouvement en lien avec la musique et faisant émerger son lot d'émotions : joie, surprise, étonnement, plaisir, peur, excitation.

Prendre sur soi, oser s'exprimer corporellement, aller vers l'inconnu, oser regarder l'autre, créer du lien avec lui ; travailler implicitement par le fruit de l'expérimentation l'équilibre, l'espace, le rythme..., découvrir un univers artistique en allant voir un spectacle, vivre un bal au Manège de Reims... sont autant de compétences mises en œuvre, autant d'apprentissages dans différents domaines autres que la danse elle-même.

Tout un programme... pour lequel l'OCCE de la Marne :

- organise et met en œuvre la formation des enseignantes avec la participation de la chorégraphe Agnès Pancrassin de la Cie 1^{er} Mars ;
- recueille les représentations premières des élèves à propos de la danse et présente le projet à chaque classe ainsi qu'au groupe d'adultes de la maison de quartier de Reims impliquée dans l'action ;
- assure le suivi avec les chorégraphes Agnès Pancrassin et Yvonne Hoareau de la Cie Mira réfléchit avec elles aux contenus des ateliers, du bal ;
- participe au premier des cinq ateliers de deux heures ;
- pense avec les enseignantes et organise la journée de rencontre et transmission entre les groupes avant le jour du bal ;
- fait le lien entre les groupes, les chorégraphes, les partenaires (Manège de

Reims, maisons de quartier des Châtillon et Croix-Rouge à Reims) ;

- recherche un spectacle dansé adapté aux groupes sur la programmation annuelle du Manège de Reims.
- organise et gère le Bal en Liance au cirque du Manège de Reims ;
- prépare un bilan écrit pour les groupes...
- vient présenter aux classes des images du projet réalisé et recueille leur bilan oral tant du point de vue du ressenti que des apprentissages.

La coopération est à l'œuvre dans son corps, dans le lien avec l'autre, dans l'expérimentation individuelle puis collective au service de la danse. Ensemble, en faisant place à chacun et chacune, les élèves co-crée, transmettent le fruit de leur travail, s'ouvrent aux autres lors du bal partagé et festif.

Exploration, pétillance, sourire du corps et du cœur... ce Bal en Liance 2019 aura été riche.

Claire Penet

Animatrice départementale OCCE de la Marne

Clôture de la **SESSE** 2019

Semaine
de l'Économie
Sociale et Solidaire
à l'École

Pourquoi
coopérer ?

Le 3 avril 2019, l'ESPER, l'OCCE et Coop FR ont organisé un temps de clôture de l'édition 2019 de la semaine de l'ESS à l'école (SESSE). Une centaine de personnes a assisté aux deux tables rondes, l'une visant à mettre en valeur les initiatives de cette SESSE et l'autre questionnant l'enjeu démocratique de l'éducation des jeunes aux valeurs de la République.

C'est Véronique Baraize, déléguée générale de l'OCCE et présidente de la semaine de l'ESS à l'école, qui était chargée d'introduire les échanges lors de la cérémonie de clôture de la SESSE 2019 organisée par l'ESPER, l'OCCE et Coop FR. Elle a dressé un bilan positif des actions engagées, des projets et initiatives développés dans le cadre de cette édition 2019. « *La SESSE 2019, a-t-elle informé, c'est près de 20 000 élèves engagés et plus de 300 enseignants mobilisés autour de 200 initiatives sur l'ensemble du territoire national et à l'étranger*⁽¹⁾. » Ces chiffres sont donc supérieurs à ceux des deux premières éditions en termes de participation mais aussi d'engagement.

« *Petit à petit, a confirmé Véronique Baraize, la SESSE rayonne grâce à toutes les structures de l'ESPER, à Coop FR, aux correspondants ESPER, aux associations départementales OCCE⁽²⁾, aux CRESS dans les territoires et aux deux ministères qui la soutiennent. Elle se déploie aussi parce qu'elle est attractive pour les enseignants, particulièrement ceux du second degré. Cette année a recueilli près de 400 inscriptions pour les stages CERPEP (centre d'études et de recherches sur les partenariats avec les entreprises et les professions) qui permettent de découvrir des structures, des métiers, des pistes d'orientation pour les élèves. Il y a un besoin réel des enseignants de mieux connaître l'ESS pour répondre aux attentes des jeunes : une enquête menée en 2014 montre que ces derniers sont à la recherche de conditions de travail plus humaines, moins hiérarchisées et laissant place à l'initiative. Les jeunes veulent faire quelque chose d'utile pour la société, et ce dès l'école !* » Une conviction partagée par Bertrand Souquet, président de l'ESPER, qui a insisté sur l'importance « *d'agir ensemble pour développer l'éducation à l'ESS en réunissant un maximum d'acteurs engagés et en se montrant ambitieux pour et avec la jeunesse* ». Avis également défendu par Jean-Marc Huart, directeur de la DGESCO, qui a affirmé, lors de la table ronde « *en quoi l'éducation des jeunes aux valeurs de la République est un enjeu démocratique ?* », que « *nous devons collectivement prendre conscience que les jeunes ont envie de s'engager et répondre à cette envie* ».

Des initiatives variées pour des valeurs fortes

Le désir des jeunes de s'engager a également été confirmé par les témoignages formulés lors de la table ronde « *retour sur les initiatives de la semaine de l'ESS à l'école 2019* » :

- celui de quatre étudiantes en BTS communication au lycée Curie-Corot de Saint-Lô, dans la Manche, qui ont détaillé les différentes étapes de leur projet de création d'un forum des métiers de l'économie sociale et solidaire mené sur l'année ;
- celui de représentantes des PEP 94 qui ont présenté leur démarche d'éducation aux médias auprès de 63 élèves de deux collèges de leur territoire, en insistant sur l'importance de travailler avec les jeunes et de réfléchir avec eux sur les enjeux sociaux et sociétaux, de les sensibiliser aux médias et de leur permettre de se questionner sur leur usage ;
- ou encore celui de cet enseignant d'économie-gestion au lycée Voillaume à Aulnay-Sous-Bois (93) qui a raconté la naissance d'un « *ESS'cape game* » sur l'économie sociale et solidaire et sa mise en œuvre à l'occasion de la SESSE.

Que ce soit dans l'une ou l'autre des tables rondes, échanges, témoignages et initiatives présentés ont montré que cette édition 2019 de la semaine de l'ESS à l'école avait atteint ses objectifs, à savoir permettre de découvrir l'entrepreneuriat collectif et faire vivre en classe les valeurs de l'économie sociale et solidaire : la citoyenneté, la coopération, la démocratie, la solidarité...

Marie-France Rachédi

1. Découvrir des initiatives et actions menées pendant la SESSE : <https://semaineessecole.coop/>
2. Voir quelques actions menées dans l'article ci-contre.

Présentation de la Semaine de l'ESS à l'École

En 2019, la SESSE vient de connaître sa troisième édition. C'est donc une toute jeune action.

Elle figurait dans l'accord-cadre de 2013 signé par le MEN, le secrétariat d'État à l'ESS et l'ESPER et elle est reprise dans l'article 2 (« sensibiliser les élèves aux valeurs de l'ESS et à la démarche entrepreneuriale dans l'ESS ») de la convention de coopération signée en novembre 2018 par ces mêmes instances. Elle fait suite à la semaine de la coopération à l'école portée pendant quatorze ans par l'OCCE et Coop FR, qui restent très actifs pour mettre en œuvre cet événement.

Visées

- Permettre aux élèves d'explorer les principes fondamentaux qui orientent la logique socio-économique de l'ESS et qui sont proches des principes républicains liberté, égalité, fraternité ;
- découvrir des modes d'action inhabituels : réaliser des projets, utiliser des dispositifs de débats... Les enseignants sont encouragés à mettre en œuvre une pédagogie coopérative.

Modalités

Cette semaine de l'ESS à l'école, courant mars, permet de mettre un coup de projecteur sur des actions ponctuelles ou inscrites dans le temps. Elle est lancée en novembre, durant le mois de l'ESS. Toutes les formes sont à imaginer, qu'il s'agisse de l'animation d'un jeu coopératif, l'organisation d'une

conférence ou d'une action solidaire, la visite d'une association, une coopérative ou une mutuelle, la création d'une entreprise de l'ESS en classe grâce au dispositif citoyen « mon entreprise sociale et solidaire à l'école », etc.

Pour organiser une action, un accompagnement gratuit est proposé par les membres de l'ESPER, de l'OCCE et par leurs partenaires. Le souhait est de voir des comités de pilotages se mettre en place dans toutes les régions et travailler en synergie pour répondre aux demandes ou faire des propositions d'actions spécifiques à leur territoire. Des livrets pédagogiques sont disponibles en libre accès sur le site de l'opération :

www.semaineessecole.coop

COOPERAMA : DES ACTIONS PENDANT LA SESSE 19

La Semaine de l'Économie Sociale et Solidaire à l'École (SESSE) a rassemblé 300 classes et 250 acteurs de l'ESS. Elle pétille des nombreuses actions de générosité menées par les jeunes qui s'exercent à même la vie pour prendre soin de leur environnement social et naturel.

- 1 Forum ESS/EEDD dans la Manche
- 2 Découverte du commerce équitable dans le Jura
- 3 Visite du village de la Vergne, tiers lieu coopératif en Vendée

- 4 5 Intervention en classe en Guadeloupe et formation des enseignants
- 6 7 Réalisation de compost et jardinage en lasagnes : un projet sur l'année valorisé durant la SESSE en Isère.



SESSE 2019, zoom sur L'OCCE de Corse-du-Sud toujours très impliqué !

Depuis cinq ans maintenant⁽¹⁾, l'OCCE de Corse-du-Sud et la CRESS Corsica organisent la Semaine de l'Économie Sociale et Solidaire à l'École (SESSE). Cette année, les écoles du Loreto (Ajaccio), Forcioli-Conti (Ajaccio), Vero et Tavera ont reçu les différents partenaires pendant une demi-journée. Quels objectifs se fixent les intervenants et quelle démarche utilisent-ils ?

« L'un des objectifs de cette 5^e édition de la Semaine de l'Économie Sociale et Solidaire, explique Martin Wenz animateur départemental de l'OCCE de Corse du Sud, était principalement de sensibiliser les élèves grâce à des témoignages d'acteurs de l'ESS mais aussi par l'intermédiaire de jeux coopératifs que nous avons développés. » Cet objectif peut être considéré comme atteint puisque ce sont plus de 170 élèves de primaire des écoles du Loreto (Ajaccio), Forcioli-Conti (Ajaccio), Vero et Tavera qui ont été sensibilisés à l'ESS en Corse-du-Sud grâce à la mobilisation, aux côtés de l'OCCE 2A, de nombreuses structures du territoire Corse comme la CRESS Corsica, l'association Iniziativa (insertion professionnelle) et l'entreprise associative BGE Corse ainsi que la MGEN et la MAIF. « Toutes ces structures, complète

Semaine
de l'Économie
Sociale et Solidaire
à l'École

Pourquoi
coopérer ?

Les jeux de plateau proposés dans le cadre de la SESSE

L'activité de cette semaine de l'ESS n'est pas de former aux jeux coopératifs mais de coopérer dans l'action, de vivre une situation de l'ESS. Ces jeux ont pour but de rendre les notions plus abordables et concrètes. L'objectif de ces jeux est double : d'une part de proposer aux élèves des jeux où ils « gagnent » tous ensemble, où il est nécessaire de s'entraider pour parvenir au but ; d'autre part de rendre ludique l'acquisition et la compréhension des principes de structures types de l'ESS pour les faire découvrir efficacement.

Le memory : ce jeu est assez facile à mettre en place. Les élèves comprennent vite que s'entraider permet de gagner presque systématiquement. Ainsi, ce jeu met en pratique la coopération et permet de faire comprendre qu'une coopérative laitière fonctionne avec plusieurs producteurs et acteurs différents (bergers, laboratoire de transformation, transport, communication et commercialisation) et qu'il s'agit d'être ensemble pour produire mieux.

Les jeux de l'AMAP (Association pour le Maintien d'une Agriculture de Proximité) : les deux jeux mettent en valeur l'avantage de coopérer et expliquent le fonctionnement de l'AMAP. Le plus simple met en œuvre la coopération entre producteurs et adhérents. L'autre jeu permet, grâce à des questions, d'approfondir le fonctionnement d'une AMAP.

Enfin, le jeu « les mystères de l'ESS » permet à la fois de comprendre les comportements citoyens qui sont en jeu dans l'ESS, les entreprises qui adhèrent à la CRESS Corsica et les principes liés à l'ESS.

Ces jeux sont téléchargeables dans le livret pédagogique de la « Semaine de l'ESS à l'École » :

<https://ressourcess.fr/wp-content/uploads/2016/11/dossier-pedagogique-ess-2018-v00.pdf>

➔ Martin Wenz, ont réussi à s'entendre et à établir une coopération pour aller au devant des élèves et de leurs enseignants afin d'exposer leur fonctionnement particulier et les valeurs portées par l'économie sociale et solidaire : citoyenneté, démocratie, coopération, respect de l'autre, développement durable... »

Concrètement, les interventions dans les classes se passaient en deux temps. Après une présentation vivante et imagée de l'OCCE, de la CRESS et de la structure du professionnel présent, c'est par l'action que les enfants étaient invités à intégrer ces nouveaux savoirs. « Les jeux de plateau (voir encadré) que nous avons élaborés, informe l'animateur départemental, proposent aux élèves des actions concrètes et réalistes comme jouer un rôle dans une entreprise coopérative, élaborer une stratégie commune de réussite pour les différents acteurs, producteurs et consommateurs, puis les mettre en place pour une issue positive... Selon nous, c'est en faisant et en faisant ensemble que les élèves parviendront à mieux ancrer ces nouveaux acquis dans leur mémoire. Nous sommes en rupture avec un fonctionnement de jeu de société où on réussit en piégeant les autres joueurs. Ici, rien de tel, il faut que tous réussissent pour que chacun gagne. Les valeurs de l'ESS sont ainsi vécues par les élèves. »

Si le but des acteurs de l'OCCE de Corse-du-Sud est de faire découvrir aux jeunes, grâce à cet événement, les potentialités de l'ESS et les différents modes d'entreprendre en collectif (associations, coopératives, mutuelles, fondation), ils espèrent également que les élèves repèreront le lien entre le fonctionnement de ces entreprises et celui de leur coopérative scolaire. « En conduisant les élèves sur les chemins de la découverte de l'ESS, confirme Martin Wenz, nous les invitons à s'exprimer sur le sujet et les amenons petit à petit à comparer avec leur pratique de classe. Le parallèle est réel avec le fonctionnement de la coopérative telle qu'elle est envisagée à l'OCCE : les élèves participent démocratiquement aux conseils coopératifs, proposent, votent, coopèrent pour mener des projets communs. »

Propos recueillis par
Marie-France Rachédi

1. D'abord dans le cadre de la Semaine de la coopération à l'école devenue, depuis 2017, Semaine de l'Économie Sociale et Solidaire à l'École. Voir pour exemple des émissions réalisées par les élèves dans le cadre de la semaine de la coopération à l'école en 2015 et en 2016 : <http://www.occe.coop/~ad2a/spip.php?article96> et <http://www.occe.coop/~ad2a/spip.php?article68>



Vers une didactique des apprentissages en coopération

Le congrès interne de l'OCCE qui s'est tenu à Villeneuve d'Ascq du 20 au 22 mai dernier avait pour but de rendre compte des travaux de recherche de l'Observatoire des pratiques coopératives créé suite à l'université d'automne de 2017 sur le thème suivant : « Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible ? »⁽¹⁾ Les travaux de cette université avaient, en effet, mis en exergue qu'une didactique professionnelle⁽²⁾ était possible. Il fallait alors étudier le travail ordinaire des enseignants et des élèves pour identifier des modalités opératoires de la coopération, pouvoir les transmettre, savoir comment pratiquer en coopération et ainsi améliorer les gestes professionnels qui traduisent cette autre conception éducative à caractère pacifique, émancipatrice, humaniste.

La création d'un Observatoire des pratiques coopératives est donc née de cette nécessité d'un travail d'analyse des conditions dans lesquelles les enseignants construisent leur identité et savoirs professionnels. L'hypothèse de départ était que l'activité enseignante ne se réduit pas à une somme de comportements techniquement identifiables mais doit être également envisagée dans sa dimension cognitive, relationnelle et intersubjective. Pour ce faire, les membres des chantiers (nom donné aux groupes de travail dans l'organisation OCCE) ont mené (et mènent encore) un travail d'enquête collaborative. Ces petites communautés d'observateurs (six ou sept membres par chantier) sont allés recueillir des traces du travail dans différentes classes (données vidéo/audio, entretiens d'auto-confrontation, questionnaires/interviews, photos...). Ils ont ensuite décrit, interprété,

évalué ce qui se passait dans la situation observée. S'en sont suivis des débats et des controverses collectives sur le travail observé, alimentant de nouvelles discussions, surtout pour qualifier la coopération. Après huit mois de fonctionnement avec les moyens du bord – forcément toujours trop limités –, on en est là pour la majorité des groupes.

Point d'étape vers un Conservatoire des pratiques coopératives, le congrès a donc permis aux membres des chantiers de présenter leur travaux, d'exposer leurs avancées et leurs difficultés et de nourrir, par le partage et la controverse, la culture du métier enseignant des 200 congressistes présents.

Ce dossier rend compte du travail déjà accompli et des suites envisagées.

Véronique Baraize

Vice-Présidente Pédagogie et formation de l'OCCE

1. Pour une présentation de l'université d'automne et des travaux qui s'y sont déroulés, voir *Animation & Éducation* n°260-261, septembre-décembre 2017.
2. La didactique professionnelle est définie par l'analyse du travail en vue de la transformation des savoirs professionnels : « On regarde de près ce qui s'apprend dans et par le travail lui-même » (Pierre Pastré, fondateur de la didactique professionnelle).

Sommaire

- | | | |
|---|--|--|
| 20 Un Observatoire... et après ?
Véronique Baraize, Vice-Présidente Pédagogie et formation de l'OCCE | 33 Ce qui fait autorité pour apprendre à coopérer
Karin Pigeaud, AD OCCE 19 | 46 Former des coopérateurs chercheurs
Fabrice Michel, Coordinateur pédagogique national OCCE |
| 22 Conservatoire des pratiques coopératives de l'OCCE
Un défi ambitieux avec une dimension politique forte
Vincent Grosstéphan, enseignant-chercheur à l'université de Champagne-Ardenne | 36 L'utilisation des écrits intermédiaires pour enseigner l'oral
Aude Bon, enseignante | 48 Impact de la coopération sur l'engagement et la construction des savoirs des élèves
Jean-Jacques Bruni, AD OCCE 83 |
| 24 Impact de la structure coopérative sur les élèves et conditions d'efficacité
Benoît Galand, co-directeur du GIRSEF | 38 « L'enseignant est un réel facilitateur et vérificateur »
Laurent Lanneau, enseignant | 50 Comment favoriser la coopération, dès la très petite section ?
Florence Lanchon, Coordinatrice nationale de l'OCCE |
| 27 Que nous apprend l'expérience associative de la démocratie ?
Marion Bertin-Sihr, animatrice pédagogique OCCE de la Nièvre | 39 Ces sous-entendus qui créent des malentendus
Myriam Derveaux, AD OCCE 62 | 52 Quelle place est donnée aux élèves dans une situation d'apprentissage en coopération ?
Marie-France Rachédi |
| 30 Enseigner plus explicitement, oui mais comment ?
Marie-France Rachédi | 41 Comment les élèves vivent-ils la coopération par l'art ?
Sophie Oury, Coordinatrice nationale OCCE | 54 Interroger le « quoi de neuf ? » à des fins de formation
Camille Biache, AD OCCE 63 |
| | 44 Langagement à la loupe
Katell Tison-Deimat, Coordinatrice nationale Arts-Culture OCCE | |



Un Observatoire... et après ?

Suite à son université d'automne 2017 sur « les apprentissages en coopération, une didactique est-elle possible ? », l'OCCE a lancé une recherche collaborative associant des enseignants et des chercheurs. Objectif : étudier le travail ordinaire des enseignants et des élèves pour identifier des modalités opératoires de la coopération, pouvoir les exploiter dans le cadre de formations et les préserver dans un Conservatoire des pratiques coopératives.

L'Observatoire des pratiques coopératives est une entité nouvelle de l'OCCE. Il rassemble 132 personnes, principalement des enseignants actifs. Il renforce la capacité de l'OCCE à travailler les questions pédagogiques et didactiques avec des chercheurs et des personnels de l'éducation éloignés des préoccupations des mandataires des coopératives scolaires. Cette communauté « d'observateurs » se répartit sur dix-neuf chantiers, qui travaillent habituellement séparément les uns des autres, dans l'un des 25 départements où il existe un groupe de travail. Ils sont composés de six à sept personnes en moyenne.

Chaque chantier est en relation avec un chercheur. La fonction du chercheur associé n'est pas de prescrire des solutions sur la base de ses connaissances universitaires. Il offre un cadre d'explicitation pour

que les professionnels puissent se transmettre leur maîtrise et leur connaissance des subtilités de leur travail et qu'ils essaient de dégager ce qui est efficient dans la pratique coopérative observée.

Cela pose cependant des questions sur la manière d'aborder ce travail et des suites à lui donner : quel type de travail est fourni par ces chantiers dans le cadre de l'Observatoire des pratiques coopératives ? Quelles difficultés rencontrent-ils ? Quels sont les effets induits ?

Un travail d'enquête

La conférence de Valérie Lussi-Borer, enseignante à l'université de Genève, intitulée « accompagner le développement d'équipes enseignantes avec des enquêtes collaboratives »⁽¹⁾, confirme que se mène dans l'Observatoire ce type d'enquête au sens où plusieurs indivi-

dus, réunis en « chantiers » (nom donné aux groupes de travail), travaillent ensemble à transformer leurs situations respectives.

La suite a permis ou va permettre progressivement de dégager un objet d'enquête commun, d'affiner un angle d'observation plus précis et mettre à jour les gestes observés jugés « potentiellement efficaces ». Les échanges dans les différents ateliers du congrès ont permis aux membres des chantiers de confronter leurs questions aux « visiteurs » extérieurs à leurs travaux, voire de dégager des objets de controverses, de contradictions.

Il existe trois types de chantiers, qui se distinguent par ce qu'ils analysent :

- soit la coopération comme but d'apprentissage, en interrogeant les instances d'une classe coopérative : agenda coop, quoi de neuf, atelier philo, conseil de coop ;
- soit la coopération comme moteur d'engagement dans la tâche ou dans les domaines des arts, des sciences humaines, des sciences appliquées, etc. ;
- soit la relation entre la coopération et des questions pédagogiques comme l'explicitation, l'étayage, les malentendus...



Déconstruire pour mieux voir

La première difficulté rencontrée par les membres des chantiers a été que le problème n'est pas construit d'avance. Il faut donc progressivement identifier ce que l'on cherche à traiter ensemble. L'activité enseignante est complexe et le risque est grand de vouloir s'attacher à plusieurs objets à observer, analyser. Pour réduire le champ des possibles, Patrick Picard, grand témoin de l'université d'automne et alors responsable du centre Alain-Savary de l'Ifé, a aidé à formaliser une dizaine de pistes : le vécu des élèves, les malentendus, les étayages, le langage, la relation avec les parents, l'autorité, l'explicitation, la forme de la coopération dans une discipline donnée. Cette entrée par pistes n'a pas toujours suffi pour que chaque équipe construise sa « *situation problème* ».

Une autre difficulté est de prendre conscience de notre tendance spontanée à jeter sur l'activité un regard normatif et évaluateur. Il faut apprendre petit à petit à appréhender l'activité de manière plus analytique et différenciée, apprendre à observer le travail et non la personne, comme l'affirme l'enseignant-formateur Michel Ramos. « *Analyser un moment de classe, c'est le déconstruire méthodiquement de manière à en faire émerger quelques points-clés à mettre en travail, c'est le décomposer afin d'en faire apparaître les logiques internes, c'est le démonter afin de s'en assurer la compréhension. C'est se situer dans une recherche d'intériorité. Dans cette perspective, le point de vue de l'acteur est essentiel, le sens qu'il donne à son action*

éclairant. »⁽²⁾ La description de l'activité de la manière la plus neutre possible est une aide précieuse pour y parvenir.

Enfin, les groupes de travail, malgré la satisfaction générale à recueillir des traces, échanger, investiguer ensemble, se trouvent parfois esseulés dans le tourbillon du protocole et de sa programmation. La collaboration avec le « *compagnon de route* » doit s'inventer, en présentiel ou à distance, en construisant pas à pas ce que les uns peuvent demander aux autres. À cela s'ajoute l'incontournable manque de temps pour faire, d'autant qu'ils travaillent sur du temps bénévole. Le suivi souple par une petite équipe nationale et les réunions de tous les chantiers permettent de rendre compte des difficultés et de proposer au fil de l'eau des repères méthodologiques.



Véronique Baraize
Vice-Présidente Pédagogie et
formation de l'OCCE

L'expérience de ces quelques mois d'observation montre que la participation des personnes à un dispositif d'analyse de l'activité est directement formatrice.

Retrouver la puissance d'agir

L'expérience de ces quelques mois d'observation montre que la participation des personnes à un dispositif d'analyse de l'activité est directement formatrice. On constate que la mise en place d'un cadre dialogique en milieu professionnel correspond à une formation en ce qu'elle nourrit de nouvelles perspectives pour l'analyse et la transformation. Délibérer ensemble sur le sens de leurs actes, penser individuellement et collectivement leur activité, la corriger ou la faire évoluer, toutes ces réflexions permettent aux collègues enseignants de retrouver de la puissance d'agir, selon leurs dires. « *L'existence de points de vue différents et la recherche de qualité du travail sont sources de développement de l'efficacité et de la santé au travail* » ►►

L'observatoire des pratiques coopératives, c'est :

- 71 professeurs des écoles, dont huit professeurs des écoles maîtres-formateurs, six directeurs, six enseignants retraités ;
- Huit conseillers pédagogiques de circonscription et deux inspecteurs de l'Éducation nationale ;
- 32 animateurs ;
- Douze compagnons de route : Dominique Bucheton, Sylvain Connac, Alain Kerlan, Laurent Lescouarch, Thierry Philippot, Patrick Picard, Elisabeth Plé, Patrick Rayou, Bruno Robbes, Yves Reuter, Gérard Sensevy, Omar Zanna, Sébastien Pesce, Vincent Grosstephan et Valérie Lussi-Borer ;
- Deux membres de l'Ifé-centre Alain-Savary ;
- Cinq membres du pôle pédagogie-formation de l'OCCE.



► indique le psychologue du travail Yves Clot dans son ouvrage *Réhabiliter la dispute professionnelle*. Les personnes qui participent aux chantiers ont déjà été nombreux à en témoigner.

À partir de cet Observatoire, l'idée est désormais de parvenir à construire un Conservatoire des pratiques coopératives, non pas pour fournir la vitrine des bonnes pratiques mais pour identifier les situations suffisamment typiques pour devenir des ressources pour la formation, alimentant une base de données dont pourraient s'emparer les différents niveaux d'im-

pulsion pédagogique au sein de l'OCCE. En nourrissant les situations de formation par la richesse et la complexité du réel, l'idée pour notre mouvement est de mieux aller au contact de la profession, de l'aider à affronter les défis auxquels elle est confrontée et de diffuser les ambitions éducatives qui font notre héritage. C'est dans ce cadre que l'OCCE conçoit un conservatoire en ligne, qui reprendra les différentes traces recueillies et observées par les chantiers. Les formateurs pourront s'en emparer s'ils veulent mettre du réel au cœur d'une formation et partir de l'intérieur d'une activité située pour en

exprimer les potentialités de développement. Il contiendra aussi le regard des membres du chantier et celui du compagnon de route.

Véronique Baraize
*Vice-Présidente Pédagogie et
formation de l'OCCE*

1. Conférence introductive au congrès interne de l'OCCE qui s'est tenu à Villeneuve d'Ascq les 20, 21 et 22 mai 2019.
2. Propos tirés d'un article de Michel Ramos pour le centre Alain-Savary : « Analyser n'est pas juger »
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/michel-ramos-analyser-nest-pas-juger>

Conservatoire des pratiques coopératives de l'OCCE

Un défi ambitieux avec une dimension politique forte

Intervenant à la fin du congrès de l'OCCE de mai 2019, Vincent Grosstéphan, enseignant-chercheur à l'université de Champagne-Ardenne, a souligné l'intensité du travail engagé dans le cadre de l'Observatoire des pratiques coopératives de l'OCCE et l'ambition du défi que représente le projet de conservatoire auquel ce travail devrait aboutir.

L'exaltation des débats qui se sont tenus lors des ateliers et des interventions en plénière et l'exigence des échanges sur le plan théorique montrent l'intensité du travail engagé depuis la création de l'Observatoire des pratiques coopératives de l'OCCE. Ce travail a du sens et les personnes engagées dans ce processus y donnent du sens. Cette intensité exige de l'organisation OCCE de

le soutenir pour que ce qui se joue ne soit pas vain. Quels en sont les enjeux ?

Le premier enjeu est vis-à-vis de l'institution elle-même. Ce projet permettra une reconnaissance du travail engagé qui renforce le sentiment d'appartenance à une communauté de valeurs défendues par l'OCCE. Ce Conservatoire apportera une visibilité des pratiques coopératives mises en œuvre sur les terrains.

Le second enjeu concerne ceux qui se sont engagés dans un travail qui semble constituer pour eux un véritable levier de développement professionnel.

Le troisième est plus compliqué. Il vise à sortir des discussions entre militants de la coopération, à sortir de l'entre soi pour diffuser les idées et permettre ainsi un développement des pédagogies coopératives.

L'autre question qui se pose alors, est de savoir ce que va contenir ce conservatoire. Il est bien établi qu'il faut éviter l'écueil des « bonnes » pratiques, des pratiques remarquables qu'il conviendrait de reproduire. Les limites sont connues. Si ce ne n'est pas cela, qu'est-ce que cela sera ?

Nous savons que les pratiques réelles dépassent très largement par leur complexité ce que les outils peuvent apporter. Lors des journées d'études fédérales de l'OCCE⁽¹⁾ de janvier 2019, centrées sur le métier de formateur, il a été fortement question de la place des outils comme facteurs identitaires dans les pédagogies coopératives. Les outils ont une fonction de médiation entre le sujet-enseignant, le sujet-élève et l'objet de

l'activité. Si, par exemple, pour un enseignant, l'objet de son activité est l'apprentissage coopératif des élèves, quels sont les outils qui vont lui servir de médiation pour atteindre cet objet ? Le premier travail engagé dans le cadre de l'observatoire visant à questionner ce que les outils font à l'activité des élèves et à celle des enseignants est absolument fondamental. Il s'agit, maintenant, de passer à la deuxième phase, celle du laboratoire qui consiste à concevoir, élaborer des outils ou remobiliser ceux dont on aura perçu des vertus intéressantes par rapport aux effets produits et soumettre ces outils à l'épreuve du terrain.

Une fois cette mise à l'épreuve opérée, il s'agira de passer à la troisième étape, celle du conservatoire. Que garde-t-on ? Que diffuse-t-on ?

La difficulté réside dans l'extrême rareté de ce type de conservatoire, qui reste donc très largement à inventer. La création de ce Conservatoire des pratiques coopératives est donc un défi remarquable, un défi ambitieux qui revêt une dimension politique fondamentale car, s'il aboutit, il permettra de donner du sens aux pédagogies coopératives.

Point de vu retranscrit
et synthétisé par
Marie-France Rachédi

1. Journées de formation organisées par le pôle pédagogique de l'OCCE à destination de tous ses animateurs et toutes ses animatrices pédagogiques. Chaque année, un angle de formation différent est retenu. Intitulées « faire son métier de formateur », les journées de janvier 2019 ont porté sur des questions vives en formation : rôle, sens, utilité des outils, des apports du formateur, des affects, de l'évaluation. Vincent Grosstéphan avait apporté un éclairage sur ces questions en prenant appui sur la théorie de l'activité.



Photo : Robert Touati

L'exaltation des débats qui se sont tenus lors des ateliers et des interventions en plénière et l'exigence des échanges sur le plan théorique montrent l'intensité du travail engagé depuis la création de l'Observatoire des pratiques coopératives de l'OCCE. Ici l'atelier "Coopération et résolution de problèmes"



Impact de la structure coopérative sur les élèves *et conditions d'efficacité*

Comment nous outiller nous, enseignants-formateurs, pour être les plus pertinents et efficaces possibles lorsque l'on est face aux élèves ? La recherche offre un outil formidable pour avancer sur ce questionnement. Que dit-elle de l'impact de l'apprentissage coopératif sur les élèves ? Benoît Galand, co-directeur du GIRSEF⁽¹⁾, a apporté des éléments de réponse lors du congrès de l'OCCE de mai 2019.

La recherche autour de la coopération a une longue histoire. Un des apports théoriques majeurs de cette recherche est la distinction des différentes structures d'interdépendance entre les élèves (ou les adultes). Ces structures sont de trois types :

- individualiste, il n'y a pas de lien entre mes résultats et ceux d'autrui ;
- compétitive, il existe une relation négative entre mes résultats et ceux des autres puisqu'il ne peut y avoir qu'un gagnant ;
- coopérative, la relation est positive entre mes résultats et ceux des autres : plus autrui gagne, plus je gagne ;

Les chercheurs ont comparé leur efficacité. Depuis des décennies, de nombreuses recherches⁽²⁾ montrent que la structure de la coopération

fonctionne mieux que les deux autres. Si l'on veut être efficace et réduire les écarts de performance entre élèves, la pédagogie coopérative apparaît la plus favorable. C'est une des seules qui a montré qu'elle était capable de réduire les écarts entre élèves non pas en nivelant par le bas les bons élèves mais en faisant remonter le niveau des élèves qui l'étaient moins.

Des chercheurs se sont également intéressés à l'impact de la pédagogie coopérative sur les aspects socio-affectifs : la perception de soi, l'attitude vis-à-vis de la matière et vis-à-vis des autres élèves, les stéréotypes, les préjugés... À nouveau, ces recherches montrent que cette approche affiche des résultats positifs. La méthode coopérative peut donc être efficace en termes d'apprentissage des élèves et en ce qui concerne le travail sur

l'intégration d'élèves différents, la réduction des stéréotypes et des préjugés, notamment raciaux. C'est une des seules approches pédagogiques pour laquelle on dispose de preuves répétées qu'elle peut produire un effet sur ces différents plans. Par contre, lorsque l'on commence à creuser la réalité du métier, les résultats se complexifient. Rien dans la recherche ne dit qu'il faut privilégier une seule façon d'enseigner. Il n'y a pas de méthode magique ! Il n'y a pas de méthode qui fonctionne à tous les coups.

Préoccupations des élèves en situation de coopération

Ces recherches nous ont également éclairés sur « les préoccupations des élèves – ou des adultes – mis dans une situation de travail de groupe où ils doivent coopérer » Elles sont au nombre de trois, principalement :

- accomplissement : vais-je réussir ? Vais-je apprendre ce qui m'intéresse et ce qui est important pour moi ? (Enjeu de compétence ou incompétence.)
- Affiliation : les autres vont-ils m'accepter ? Vont-ils m'apprécier ? (Enjeu d'intégration ou d'aliénation.)



- **Pouvoir** : les autres vont-ils m'écouter et me respecter ? Aurai-je mon mot à dire sur les décisions à prendre ? (Enjeu d'habilitation ou d'impuissance.)

Les élèves affichent donc des motivations multiples dans l'apprentissage, qui ne se limite pas au cognitif. La pédagogie coopérative tente de mettre cette envie de socialisation et d'affiliation au service de l'apprentissage en essayant de faire coopérer les élèves pour qu'ils apprennent. Sacré défi !

Ces trois préoccupations vont avoir un impact sur l'aménagement des situations, car si l'on veut que des apprenants coopèrent, il ne suffit pas de mettre en place le travail en groupe.

Conditions d'organisation des interactions entre élèves

L'apprentissage coopératif est un type particulier d'apprentissage où l'on prend soin de la manière dont on organise les interactions entre les apprenants. Il ne se réduit pas au travail de groupe. Le plus intéressant, selon moi, dans ce courant de recherche autour du travail de groupe⁽³⁾, c'est la réflexion sur les conditions auxquelles il faut être attentif pour organiser ces interactions de façon à ce qu'elles soient bénéfiques à l'apprentissage des élèves. Outre sur la formation même des groupes, l'attention gagne à être portée sur :

- **l'interdépendance positive** : comment créer entre les élèves ce sentiment que l'on a besoin des autres pour réussir ? Si je peux réussir la tâche tout seul, je ne suis pas dans une situation coopérative.

- **La responsabilisation individuelle** : comment faire pour que chacun fasse sa part de travail, soit responsable au sein du groupe ? Les « passagers clandestins » tuent le travail de groupe. Il n'y a rien de plus démotivant pour un élève qui travaille de voir que certains dans le groupe ne travaillent pas mais que les points seront les mêmes pour tous. Ce n'est pas encourageant, cela ne valorise ni le travail de groupe, ni la coopération, ni les valeurs coopératives.
- **Les habiletés/compétences cognitives et sociales** : comment parvenir à s'entendre ensemble ? Si l'on doit réussir tous ensemble et que chacun doit s'impliquer, comment gère-t-on les désaccords, les conflits sociocognitifs ? Com-

ment se parler, s'écouter... ? Cela requiert des compétences auxquelles il est nécessaire de former les apprenants par la pratique ! Les situations d'apprentissages coopératifs sont une voie féconde pour faire développer et pratiquer aux apprenants des habiletés et des compétences sociales, cognitives et émotionnelles.

- **L'évaluation et la réflexion**. Dans un travail de groupe la question de l'évaluation est fondamentale : comment mettre en place des évaluations qui amènent les apprenants à réfléchir sur ce qu'ils ont fait afin d'améliorer le travail du groupe ? Il est intéressant de porter un regard métacognitif sur notre travail. Cela améliore sa qualité. ➔➔

En savoir plus sur ce chercheur

Benoît Galand est docteur en psychologie et professeur en sciences de l'éducation à l'université catholique de Louvain. Il codirige le GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation et la formation.).

Auteur, entre autres, de :

« *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir et réagir* », Avec Claire Beaumont, Sonia Lucia et al. éditions Hermann (2015).

Prévenir les violences à l'école, avec Cécile Cara et Maria Verhoeven. Presses Universitaires de France, coll. : Apprendre. (2012)

« *Réinventer l'autorité à l'école* » (2009) et « *Les sanctions à l'école et ailleurs - Serrer la vis ou changer d'outils ?* » ouvrage collectif, éditions Couleur Livres asbl. Coll. L'école au quotidien (2009).

Voir aussi :

Différenciation pédagogique

- **Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement ?** de B. Galand, Cahier de Recherche du GIRSEF, 71, 3-24, 2009.
- **Apéro de l'éducation**, <https://www.youtube.com/watch?v=WThbhYp4j6E> (à partir de la 3e minute)
- **Conférence de consensus du CNETCO** (y compris conférence virtuelle), <https://www.cnetco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>



► Effet stimulant du conflit sociocognitif

Un autre aspect important pour l'efficacité des apprentissages coopératifs, c'est celui de la régulation des conflits sociocognitifs. La question qui se pose est : à quelles conditions un désaccord entre apprenants peut apporter un gain d'apprentissage ? Les chercheurs qui s'intéressent à cette problématique distinguent deux grands types de régulation des conflits : relationnelle (complaisance, simple juxtaposition des points de vue, dominance en cas de relation déséquilibrée entre les membres du groupe) ou épistémique, qui consiste à engager une discussion sur l'objet du désaccord. Les apprenants vont devoir élaborer

leurs points de vue, les coordonner, ce qui va générer un gain d'apprentissage.

Comment parvenir à une régulation épistémique ? Là encore, la recherche offre toute une série d'indicateurs qui permettent d'avancer, parmi lesquels le degré de symétrie dans la relation, la qualité des interactions (intensité, fréquence des désaccords, argumentation...), le climat sociocognitif (contrariété versus aménité). Des prérequis cognitifs et des habiletés sociales sont également nécessaires pour que l'on puisse profiter de ce désaccord.

Contrairement à la structure coopérative, l'approche compétitive n'est favorable ni au travail de

groupe, ni à la mise en œuvre d'une régulation épistémique des conflits sociocognitifs. Elle va favoriser une régulation relationnelle.

Tout ce qui vient d'être mentionné à propos des apprenants-élèves (motivations, organisation des interactions, régulation des conflits sociocognitifs) peut évidemment être transposé au niveau de groupes de formation d'adultes.

Retranscription et synthèse,
Marie-France Rachédi

1. Voir en encadré de présentation de ce chercheur.
2. Voir en encadré les références bibliographiques.
3. *Le travail de groupe: Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. E. Cohen, Trad. F. Ouellet, Editions de la Chenelière, 1994.

Quelle est la structure la plus efficace?

Résultats de recherche

Méta-analyses des effets sur l'apprentissage :

- En moyenne, large avantage en faveur des structures d'apprentissage coopératives : effets positifs dans plus de 50 % des études, effets négatifs dans 6 à 8 % des cas.
- Effet parmi les plus forts et les mieux établis en sciences de l'éducation.

Méta-analyse des effets non cognitifs :

- Attitude à l'égard de la matière ; appréciation des apprenants entre eux ; soutien social ; estime de soi.

Résultats en faveur des structures coopératives pour chacune de ces variables.

Références

- Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Appollonia, S. & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal : Editions de la Chenelière.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe: Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. (Trad. F. Ouellet). Montréal : Editions de la Chenelière.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Galand, B., Bourgeois, E., Frenay, M. & Bentein, K. (2008). *Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse ?* In Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (pp. 139-163). Berne: Peter Lang.
- Johnson, D.W. & Johnson, F.P. (2003). *Joining together: Group theory and group skills* (8th edition). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Paluck, E., & Green, D. (2009). *Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assessment of Research and Practice*. *Annual Review of Psychology*, 60, 339-367.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). *Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures*. *Psychological Bulletin*, 134, 223-246.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning* (2nd edition). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Thousand, J.S., Villa, R.A. & Nevin, A.I. (dir.) (1996). *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal: Editions Logiques.
- <http://www.co-operation.org/>
- <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/buchs/>



Que nous apprend **l'expérience associative de la démocratie** ?

La recherche-action présentée ici a été menée dans le cadre du Séminaire itinérant des acteurs et entrepreneurs sociaux⁽¹⁾. Elle s'inscrit dans les travaux de l'Observatoire des pratiques coopératives de l'OCCE et plus précisément dans la thématique « observer, comprendre la coopération dans le « en-dehors » de la classe ». Cette étude tente de répondre à la vaste question : comment faire advenir des sujets démocrates ?

Les militants de la coopération à l'école engagés dans l'OCCE promeuvent « un projet de transformation sociale dont l'éducation est le levier »⁽²⁾. Ce projet vise à éduquer à la vie associative en s'appuyant sur la coopérative scolaire, sur des pratiques pédagogiques qui encouragent la responsabilisation des élèves, leur autonomie. Mais qu'en est-il du propre rapport de ces militants à l'autonomie ? Comment ces promoteurs de la coopération, adultes, enseignants dans leur grande majorité, bénévoles ou salariés, concilient-ils en interne leur implication dans l'association et les principes démocratiques qui font le socle de toute entreprise coopérative ?

« Une société démocratique est une immense institution d'éducation et d'auto-éducation permanente des citoyens »

Cornélius Castoriadis

Un discours sur la coopération ne suffit pas

La forme associative permet de s'organiser et coopérer autour d'un projet collectif commun. Mais force est de constater la récurrence de difficultés : usure des bénévoles, problèmes de renouvellement des

postes à responsabilité, concentration des pouvoirs pour les uns, démobilisation pour les autres... Alors un discours sur la coopération ne suffit pas ! C'est dans et par l'expérience qu'il s'agit de créer les modalités de coopération propres au collectif en question.

Cornélius Castoriadis⁽³⁾, grand penseur de la démocratie et référence théorique principale de cette étude, nous amène à considérer la recherche de ces modalités comme le ressort d'une démocratie en permanente (re)construction. Celle-ci ne se présente jamais comme un état de fait, elle est un travail réflexif et critique d'auto-institution permanente (voir encadré). Le fait est que le terme démocratie ne correspond à rien qui ait, un jour, réellement existé⁽⁴⁾. On repère par contre dans l'histoire des « processus de démocratisation, par lesquels certaines populations humaines accèdent à davantage de pouvoir politique ». En suivant Castoriadis, on pourrait parler de processus d'autonomisation : capacité à se déterminer par soi-même et à agir en conformité avec ses propres lois. ►►

Une pensée critique comme **moteur de la démocratie**

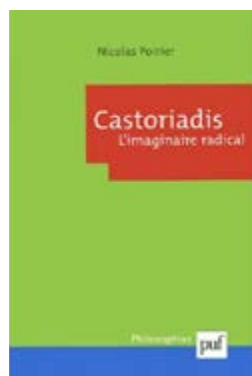
Cornélius Castoriadis s'emploie à destituer la « *pensée héritée* », prônant une recherche permanente d'élucidation en tant que « *travail par lequel les hommes essaient de penser ce qu'ils font et de savoir ce qu'ils pensent* ». Il défend ainsi un projet constant d'émancipation sociale et politique, celui d'une société autonome (opposée à une société hétéronome) : « *La visée d'une société devenue capable d'une reprise perpétuelle de ses institutions. [...] Une société qui s'auto-institue explicitement, non pas une fois pour toutes, mais d'une manière continue.* »

Pour lui, l'autonomie est une notion centrale ; elle renvoie à une situation active de reprise constante de ce qui est acquis et à une posture réflexive. Il articule l'autonomie individuelle et collective. L'histoire est ainsi une « *création immotivée* » par l'imaginaire radical, une création fondée sur le principe de non-causalité. Cette création incessante se retrouve dans ce qu'il appelle les « *significations* » sociales : l'éthique, la culture, les représentations, les valeurs, le sens, qui vont orienter l'action et le quotidien des humains. En bref, la société « *comporte une*

composante imaginaire qui excède toute détermination fonctionnelle ». Et pour nommer le moteur de cette auto-institution incessante, il reprend la notion marxiste de praxis et lui donne le sens suivant : « *l'ensemble des activités humaines qui visent la liberté de soi et des autres au moyen même de cette liberté.* »⁽¹⁾ La praxis est un processus créatif, « *l'objet même de la praxis c'est le nouveau* » et « *son sujet lui-même est constamment transformé à partir de cette expérience où il est engagé et qu'il fait mais qui le fait aussi* ».

« La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartient à la praxis. »⁽²⁾

Marion Bertin Sihr



1. **Castoriadis.**
L'imaginaire radical,
N. Poirier,
Puf, Coll Philosophies,
2004.



2. **L'institution imaginaire
de la société,**
C. Castoriadis,
Le Seuil,
1975.

➔ C'est l'observation de la *mise en mouvement* de personnes dans cette dynamique qui est au cœur de l'étude, focalisée sur l'expérience Pépiterato (voir encadré), groupe plus ou moins formel qui s'est constitué sur la base de stages de formation à la dynamique de la vie associative. La méthode a consisté en la collecte de matériaux de ter-

rain⁽⁵⁾, analysés à partir de la pensée de Cornelius Castoriadis.

Cette analyse met en exergue plusieurs points de proximité entre Pépiterato et le projet d'autonomie défendu par Castoriadis. Elle met en lumière un implicite majeur au sein du mouvement OCCE : la dichotomie entre vie pédagogique et vie associative. Cette analyse

confronte l'OCCE à des questionnements dont les membres pourront se saisir, tant pour leur organisation associative que pour leurs recherches sur la coopération, car les éléments de conclusion sont transposables à d'autres contextes.

Enfin, cette étude ouvre des pistes de réflexion, comme distinguer les termes suivants, au regard de nos



Pépiterato et le processus d'autonomisation

Pépiterato est le nom que s'est choisi⁽¹⁾ le groupe observé dans cette recherche-action. Ce groupe plus ou moins formel s'est constitué à la suite d'un premier stage de formation à la dynamique de la vie associative. Initiées par trois animatrices de l'OCCE, ces formations se sont poursuivies par la volonté des participant.es de continuer l'aventure.

Entre 2013 et 2016, période sur laquelle porte l'étude, diverses initiatives ont ainsi pu être observées sur des registres professionnel, personnel, éducatif ou politique, initiatives qui traduisent une mise en mouvement dans le cadre de processus de démocratisation.

Des points de convergences entre le projet d'autonomie conceptualisé par Castoriadis et ce qui s'est passé dans l'aventure Pépiterato ont pu être identifiés :

- Pépiterato est une institution qui facilite l'accès des individus à l'autonomie ;
- l'espace-temps des formations peut être rapproché de la notion d'« espace public » qui fait place au conflit intégrateur, là où les citoyens, auteurs du droit, le font évoluer⁽²⁾ ;
- la relation à la situation comme moteur du processus : les dispositions, les disponibilités et les dispositifs ont permis l'émergence de la « prise de conscience d'une puissance d'agir, non pas virtuelle mais dès à présent active et créative », car les acteurs « ont trouvé de l'intérêt et du plaisir à l'explorer, à en prendre politiquement la mesure et à l'investir à des fins d'émancipation (...) »⁽³⁾ ;
- Pépiterato éclaire un implicite majeur : la dichotomie entre vie pédagogique et vie associative à l'OCCE. L'analyse de ce qui s'est passé avec/dans Pépiterato montre une autre voie possible, celle d'un dépassement fertile. D'autant que Pépiterato les relie par leur finalité politique commune : le projet d'autonomie ;

- Pépiterato nous invite à (re)penser nos « *a priori* » pédagogiques : l'éducation à l'autonomie est un « processus de formation de subjectivités critiques et réflexives ». « L'enjeu majeur est, au-delà d'un quelconque savoir ou savoir-faire, la constitution d'un certain savoir être, une disposition, une attitude réflexive et critique face à soi-même et au monde »⁽⁴⁾. Elle dépasse donc la « transmission explicite d'un quelconque corpus de valeurs et de règles ».

Castoriadis a recours à la notion grecque de « *paideia* » pour désigner ce processus de subjectivation : une invitation à donner corps à la démocratie, à ne pas nous cantonner à un discours sur, mais à en éprouver les remises en questions permanentes, à travailler les conflits intégrateurs et à en inventer nos propres déclinaisons.

M. B-S.

1. En référence à la technique d'animation visant à conclure une journée, une formation ou autre en demandant aux participants de donner une pépite ou un râteau rencontrés pendant la formation (par exemple : ma pépite, c'est la découverte de telle notion, mon râteau, c'est de n'avoir pas eu le temps de tout aborder, etc.).
2. *Sans les citoyens, l'Europe n'est rien. Pour une nouvelle communication publique au service de la démocratie*, E. Dacheux, Editions L'Harmattan, Communication et civilisation, 2016.
3. « *Le travail du commun* », P. Nicolas-Le-Strat, Editions du Commun, 2016.
4. Audric Vitiello dans « *Autonomie ou barbarisme. La démocratie radicale de Cornelius Castoriadis et ses défis contemporains* », ouvrage collectif sous la direction de Manuel Cerveza-Marzal et Eric Fabri, Le passager clandestin, 2015

finalités éducatives et politiques : émancipation et épanouissement, praxis et méthodes pédagogiques, autonomie et individualisme, pouvoir et puissance, utopie ou idéologie, dynamisation du moi ou de la vie associative, et bien sûr coopération et démocratie.

Marion Bertin-Sihr
m.bertin-sihr@occe.coop

1. Séminaire itinérant des acteurs et entrepreneurs sociaux, formation organisée par le réseau des Crefad. L'étude se présente sous la forme d'un mémoire, qui sera soutenu devant un jury universitaire en septembre 2019. L'auteure est salariée de l'OCCE.
2. Extrait du Projet associatif-Horizon 2025 de la Fédération Nationale OCCE (2016).
3. Cornelius Castoriadis (1922 - 1997), philosophe. Ouvrage majeur : "*L'institution imaginaire de la société*", 1975.
4. "Archidémocratie. Démocrates de tous les pays, encore un effort !", Barnoud F. et Nardon E., ed du Cliquet, 2013
5. Six entretiens réalisés auprès de membres du groupe, exploration d'archives et documentations, références théoriques dans les champs de la sociologie, de la pédagogie et de la philosophie.



Enseigner plus explicitement, oui mais comment ?

Comment se fait l'explicitation dans les pratiques coopératives ? Cette problématique a motivé un quatuor d'enseignantes de la Haute-Marne qui se sont lancées dans une recherche collaborative. Cette étude s'appuie sur l'observation de séances d'une classe de CM1-CM2 dédiées à l'acquisition d'une compétence psycho-sociale : l'empathie. Point d'étape.

Sandra Michalik, Elodie Voilque, Marie Sanchez-Hernandez et Armelle Thivet⁽¹⁾ s'investissent depuis 2017 dans une recherche collaborative sur la mise en œuvre de l'explicitation dans les pratiques coopératives. Elles ont, dans un premier temps, cherché à identifier les gestes professionnels qui relèvent de l'explicitation. Le terrain observé est la classe de CM1-CM2 de Sandra. L'observation porte sur des séances filmées d'éducation physique et sportive consacrées au « jeu des mousquetaires » (voir encadré) créé par le sociologue Omar Zanna, accompagnant-chercheur de ce chantier. Ce jeu d'attention aux sensations et aux émotions

des autres vise à travailler l'empathie chez les élèves. Sandra, professeure de la classe-témoin, l'a découvert à l'occasion de l'université d'automne de l'OCCE. Bertrand Jarry⁽²⁾ animait un atelier sur « *empathie et construction des apprentissages* » dans lequel il montrait comment l'empathie émotionnelle permet de faire entrer les élèves dans les apprentissages scolaires et de rendre ces apprentissages plus efficaces. Pour Sandra, faire acquérir cette compétence psycho-sociale à ses élèves apparaît alors comme une solution possible aux difficultés rencontrées depuis la rentrée scolaire.

À l'origine de cette recherche, un contexte scolaire difficile

Professeure des écoles en classe rurale depuis une quinzaine d'années, Sandra se voit, en effet, en 2017, affectée dans une nouvelle école avec un nouveau poste, de nouveaux collègues et, surtout, de nouveaux élèves. Elle hérite d'une classe de sept CM1 et douze CM2. Forte de son expérience en pédagogie coopérative, Sandra est confiante malgré les avertissements de ses collègues sur le comportement difficile de certains élèves. D'emblée, elle ressent une ambiance de classe désagréable, des élèves en conflit, peu à l'écoute les uns des autres... L'apprentissage du vivre ensemble semble compromis. Elle installe sa classe en îlots et recourt aux différents outils de la pédagogie coopérative qu'elle connaît bien pour installer un climat de travail serein, propice aux apprentissages. Rien n'y



fait, impossible de mettre en place un conseil de coopérative, d'introduire le travail en groupes, de construire et mener un projet commun... Les dysfonctionnements s'accumulent : « *Je ne me sentais plus enseignante mais gendarme* », témoigne-t-elle.

Le travail autour de l'empathie découvert à l'université d'automne est un déclic. La pratique du jeu des mousquetaires dans sa classe lui semble appropriée pour, tout en travaillant l'empathie, interroger sa pratique : mon enseignement est-il explicite ? Quels gestes professionnels le rendent explicite ?

Les apports théoriques sur l'empathie d'une part et sur l'enseignement explicite (notamment le document du centre Alain-Savary « Enseigner plus explicitement »⁽³⁾) d'autre part vont servir de cadre aux investigations qualitatives effectuées dans la classe de CM1-CM2. L'apport réflexif des membres du chantier et l'observation collective de dysfonctionnements vont permettre de mettre en place des stratégies correctrices. « *Lorsque je suis rentrée de l'université d'automne de l'OCCE, confie Sandra. J'ai lancé un défi à mes élèves : nous allons apprendre à vivre et travailler ensemble.* »

Faire naître l'empathie

La première séquence consacrée au jeu des mousquetaires vécue par les élèves de CM1-CM2 a lieu en février 2018. C'est une séance de découverte qui servira donc de première base d'observation aux membres du chantier. Sandra a constitué les groupes : un CM2 par groupe, un équilibre du nombre de filles et de garçons et un peu d'af-

La pratique du jeu des mousquetaires dans sa classe lui semble appropriée pour, tout en travaillant l'empathie, interroger sa pratique : mon enseignement est-il explicite ? Quels gestes professionnels le rendent explicite ?

finité quand même (car seulement quatre filles). La séquence comprend un temps de découverte du jeu (explication des attendus, du déroulement, du rôle de chacun dans le groupe...) suivie de quatre phases de jeu avec une gradation de contraintes : parler⁽⁴⁾, se taire, se positionner de dos.... Après chaque phase, Sandra rassemble les élèves pour un moment réflexif sur ce qu'ils viennent de vivre, les stratégies qu'ils ont adoptées, leurs difficultés, leur rôle (être joker ou tenir une position), etc.

Lors de cette première séance, Sandra souhaitait que ses élèves apprennent à se connaître, se sentent valorisés par cet exercice physique qui peut être vite éprouvant puisqu'il s'agit de tenir le plus longtemps possible des postures contraignantes. Elle s'était fixé comme objectif principal qu'ils

apprennent à observer, à se regarder les uns les autres. Or, certains élèves qui avaient besoin d'aide n'ont pas été remplacés, le joker allant relayer un.e autre camarade. « *Je voulais les emmener vers la nécessité de passer par le regard. Une grimace est un moyen de parler, de communiquer, de signifier sa difficulté à tenir la posture. À la fin de la dernière phase de jeu, je leur ai demandé comment on peut savoir si un camarade a besoin d'aide ? La solution n'est pas venue.* » L'objectif « apprendre à se regarder » n'étant pas atteint, Sandra interroge, avec l'aide des membres du chantier, sa posture d'enseignante : ai-je été suffisamment explicite ? Par quels gestes professionnels ?

L'explicite interrogé

Se référant aux différentes approches conceptuelles de chercheurs sur l'enseignement explicite, Sandra et les membres du chantier vont donc analyser ces séquences. Ils notent que l'enseignante est explicite en donnant les consignes et les critères de réussite, en joignant les gestes à la parole pour montrer physiquement les postures que les élèves doivent tenir. Elle l'est également lors des moments réflexifs, quand elle questionne les élèves ou lorsqu'elle reformule les paroles des élèves.

Lorsqu'elle tait un objectif, c'est par choix, comme elle l'explique lors de l'interview d'autoconfrontation : « *Je voulais que les élèves me disent que c'est par le regard que l'on pouvait savoir si un camarade avait besoin d'aide mais je ne suis pas arrivée à les faire rebondir là-dessus. J'ai préféré ne pas leur dire et laisser mûrir pour la séance suivante.* »



► Le ressenti de l'enseignante

Finalement, qu'apportent à Sandra ces séances d'observations-analyses des situations de classe ? Comment les vit-elle ?

« Je les vis mieux que je ne le pensais, avoue-t-elle à Armelle Thivet lors de l'entretien d'autoconfrontation. J'ai regardé surtout les élèves. Ma façon de parler ne me convient pas. Je sais ce que je modifierais maintenant. Je trouve finalement que mes élèves participent, parlent, ils ne sont pas dans l'attente de la validation de la maîtresse, ils proposent des idées. Le climat et l'ambiance étaient sereins. Ce sont ces aspects positifs que l'on ne discerne pas toujours quand on a le nez dans le guidon ».

Les compétences psycho-sociales telles que l'empathie, sont-elles préalables ou parties prenantes de nos situations d'apprentissage coopératives ?

Les membres de ce chantier poursuivent leur recherche-action autour de la problématique de l'explicite dans les pratiques coopératives mais avec un nouvel angle de questionnement : « Les compétences psycho-sociales telles que l'empathie, sont-elles préalables ou parties prenantes de nos situations d'apprentissage coopératives ? » Réponses en 2020.

Marie-France Rachédi

1. Sandra Michalik est professeure des écoles et directrice en zone périurbaine. Élodie Voilque est professeure des écoles-directrice d'une école maternelle rurale. Marie Sanchez-Hernandez est professeure des écoles-animatrice départementale de l'OCCE de la Haute-Marne. Armelle Thivet est professeure des écoles maîtresse-formatrice.
2. CPE au collège de Trappes, et co-auteur avec Omar Zanna de *Cultiver l'empathie à l'école*, Dunod, 2018.
3. Document du centre Alain Savary « Enseigner plus explicitement » : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>
4. Dans le jeu des mousquetaires (voir encadré), les trois joueurs qui tiennent la position ne peuvent pas parler au joker ni l'appeler. La possibilité de parler avait été émise pour une première expérimentation, afin que les élèves se rendent compte que le bruit ne permettait pas d'être assez attentif aux autres.

Le jeu des mousquetaires pour travailler l'empathie

Omar Zanna propose le « jeu des mousquetaires ». Il s'agit de faire jouer ensemble plusieurs équipes de quatre enfants. Dans chaque équipe, les enfants ont chacun une position corporelle difficile à tenir :

- l'un a les bras tendus, parallèles au sol,
- un autre fait la chaise le dos contre le mur,
- le troisième se tient sur une jambe,
- le quatrième est le joker et tourne autour de la salle dans un parcours prédéfini : son rôle est de prendre la place d'un des trois membres de son groupe qui n'arrive plus à tenir sa position (le joker est donc tournant).

Les trois joueurs qui tiennent une position ne peuvent ni appeler ni parler au joker. Seuls les signes corporels (rictus, grimaces, souffles, rougeurs, muscles qui tremblent...) indiquent au joker le besoin de venir en aide à un coéquipier en le remplaçant. L'interdiction de parler entraîne la nécessité de se regarder finement.

Le groupe qui tient le plus longtemps toutes les positions gagne mais on peut même éliminer tout esprit de compétition dans ce jeu en fixant une durée à atteindre ou alors en incitant chaque équipe à améliorer sa durée d'une manche à l'autre.

Selon l'âge des joueurs et leur familiarité avec ce jeu, on pourra proposer des positions de départ plus ou moins complexes. On peut également introduire des manches au départ où les joueurs pourront appeler le joker pour eux-mêmes.

Un moment réflexif en fin de jeu permet de conscientiser les acquis visés par ce jeu :

- comment avez-vous remarqué que vos partenaires avaient mal ?
- Avez-vous demandé qu'on vous remplace ? À quel moment ? Quel a été l'élément déclencheur de la demande ?
- En tant que joker, qui avez-vous choisi quand plusieurs partenaires voulaient être remplacés en même temps ?
- Quel a été votre rôle préféré : tenir une position ou joker ? Pourquoi ?
- Est-ce que demander de l'aide a été difficile ? Pourquoi ?
- Est-ce que apporter de l'aide a été difficile ? Pourquoi ?

Armelle Thivet
PEMF



Ce qui fait autorité pour apprendre à coopérer

Une équipe d'enseignantes qui met en œuvre un fonctionnement coopératif est à l'origine de la création du chantier sur le thème « coopération et autorité ». Dans leur classe inclusive ou leur école, l'autorité est présente, garantie par un cadre et ses règles. Comment ce cadre posé permet coopération et inclusion dans un respect induit de l'autorité ? Comment le démontrer ?

L'autorité instituée par le fonctionnement de la classe coopérative se substitue-t-elle à celle de la personne de l'enseignant ? Avec l'aide de leur compagnon de route, l'enseignant-chercheur Bruno Robbes⁽¹⁾, les membres du chantier « coopération et autorité » s'interrogent sur cet angle précis, dans le cadre d'une problématique beaucoup plus large autour de « ce qui fait autorité pour apprendre à coopérer » (voir encadré). Ils ont commencé par observer leurs pratiques professionnelles, leur groupe-classe et leurs élèves, dressant ainsi plusieurs constats. Ils ont par exemple noté que la pratique au quotidien de la coopération entre enseignants

et intervenants – la coopération inter-métiers – permet d'asseoir leur autorité auprès des élèves, ou que le travail en équipe (basé sur le volontariat) contribue à installer un climat de sécurité et permet l'inclusion des élèves d'Ulis⁽²⁾.

La classe coopérative s'est concrétisée avec un fonctionnement commun Ulis-CM2 autour d'un projet coopératif inter-classes : l'organisation d'une classe de découvertes. Les choix pédagogiques ont été motivés par la volonté :

- d'apaiser le climat de classe face à l'inclusion d'élèves porteurs de troubles du comportement ou non-diagnostiqués mais refusant tout cadre ;

- de donner aux élèves en difficulté ou au comportement inapproprié la possibilité de construire leurs apprentissages, de donner du sens à l'école et de se construire un sentiment d'appartenance ;
- de mettre ainsi en lumière l'indispensable coopération des adultes (enseignants et AVS) avec le partage de valeurs communes : solidarité, coopération, entraide, partage, échange...
- de donner une réalité au concept d'appartenance « *un élève d'une classe est d'abord un élève de l'école* ».

Une organisation spatio-temporelle adaptée

Dès le départ, l'équipe adopte une organisation spatiale flexible, détermine un temps dédié et un travail en groupes pour favoriser la coopération. Les enseignantes vont alors constater que cette organisation participe de l'implantation de l'autorité fonctionnelle. ➔



Une problématique, deux sous-chantiers !

La problématique du chantier « ce qui fait autorité pour apprendre à coopérer » a reçu une si forte adhésion dans la région Nord-Pas-de-Calais qu'il a fallu créer deux sous-chantiers :

- l'un axé sur un projet coopératif interclasse pour apaiser le climat scolaire et le rendre favorable aux apprentissages, avec une valorisation des situations d'entraide et de tutorat réciproque ;
- l'autre sur le conseil coopératif pour prévenir et gérer les problèmes de comportement en Ulis et Segpa, avec comme objectif la responsabilisation des élèves en manque d'estime d'eux-mêmes.

Bruno Robbes est le chercheur-expert associé pour ces deux chantiers. Les enseignants-encadrants du premier sous-chantier, traité

dans l'article, sont Caroline Lamoot (enseignante d'Ulis), Cendrine Romanowski (enseignante de CM2) et Stéphanie Bonvoisin-Gossart (animatrice départementale de l'OCCE du Nord).

Les classes-témoins sont elles issues de l'école de Pont-de-la-Deûle, à Flers-en-Escrebieux dans le Nord. Cette école primaire accueille des élèves de trois à douze ans, de la maternelle au CM2. Elle compte trois classes maternelles, six classes élémentaires et une Ulis-école pour les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. Depuis septembre 2015, l'école fait partie du Réseau d'aide prioritaire (REP) rattaché au collège Canivez de Douai. Elle compte environ 210 élèves en tout.

K.P.

► ● Le vendredi banalisé

Préparer la classe de découvertes allait permettre de travailler toutes les matières et compétences du programme, tout en regroupant les deux classes autour d'un même objectif⁽⁴⁾. Pour se donner pleinement les moyens de réaliser ce projet en coopération, avec toutes les dimensions pédagogiques, sociales, relationnelles et comportementales nécessaires, les enseignantes ont banalisé un jour par semaine dans l'emploi du temps : le vendredi⁽³⁾. Les enseignantes ont pu constater que cette ritualisation du vendredi apportait un cadre et du sens aux élèves.

● Une organisation spatiale souple

L'organisation de l'espace classe a également été modifiée pour favoriser un fonctionnement assimilé à une classe « flexible ». Quatre salles en enfilade sont mises à disposition des élèves pour leur projet. Elles sont attribuées aux groupes par les enseignantes. Les déplacements sont acceptés si motivés.

Des espaces de rangement sont dédiés aux groupes pour y remettre leurs travaux en cours. L'ENI (Espace numérique interactif) permet les mises en commun et les traces mémoire. Les élèves s'approprient l'organisation flexible : « *Un enfant peut s'asseoir comme il veut, note l'une des enseignantes. Il peut aussi griffonner. Ce n'est pas grave parce que je sais qu'il écoute !* »

● Des règles claires pour un cadre sécurisé

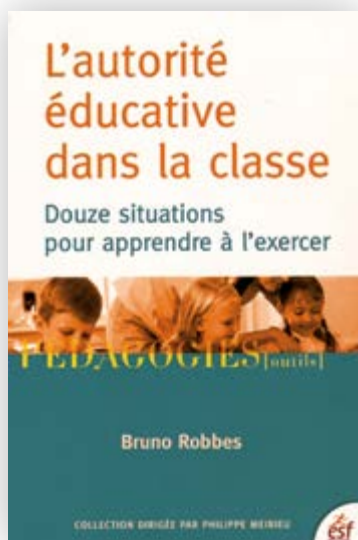
Les règles de fonctionnement général sont fixées dès le départ avec les élèves : disposition spatiale, droit au déplacement utile, engagement de chacun à assurer son rôle dans son groupe (responsabilisation), etc.

● Des petits groupes hétérogènes en autonomie accompagnée

Des groupes hétérogènes de cinq à sept élèves investissent l'espace. Les enseignantes constituent ces groupes – alliant liberté, contrainte et aléatoire – pour répondre aux besoins des élèves. Ces derniers ont l'habitude de travailler en

groupe et en tutorat réciproque dès les petites classes. Les élèves d'Ulis sont partie prenante. Ils sont mis dans le statut de ceux qui savent au même titre que les autres élèves. Une souplesse est laissée au fonctionnement des groupes. Dans chaque groupe, ils se répartissent les rôles, ils développent leur capacité à s'adapter aux autres, à coopérer et à persévérer.

Les adultes sont toujours vigilants, qu'il s'agisse des règles fixées, de la constitution des groupes, de l'observation des interactions dans les groupes ou du positionnement des élèves d'Ulis. Ils sont discrets mais présents. Ils captent le jeu des interactions, les enjeux de la coopération, les apports du tutorat, les entraides spontanées... Ils impulsent le rythme des vendredis, alternant les activités en grand groupe, petits groupes ou en individuel ; les phases orales et écrites ; les activités de recherche et de mise en commun ; les phases de confrontation-choix-accord-validation.



Bruno Robbes, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise est l'auteur de :

L'autorité éducative dans la classe
Douze situations pour apprendre à l'exercer
Esf éditeur
2016



Développer un sentiment d'appartenance et d'estime de soi

La constitution hétérogène des groupes permet à chacun de participer pleinement, et à son rythme, aux activités de son groupe. Il n'y a pas de jugement, ni de rejet, simplement du temps et des regards tolérants favorisés. Le choix des situations par l'équipe pédagogique est aussi porteur. Ainsi, proposer la lecture d'un conte en langue allemande à des élèves qui n'ont aucune connaissance de cette dernière, c'est permettre aux bons lecteurs de se confronter au vécu des lecteurs « *ânonnants* ». Quand des élèves lisent un texte face au public, que d'autres spontanément en miment des épisodes et que les applaudissements s'adressent à tous parce qu'ils sont admirés pour leur prestation, c'est une belle réussite pour tous et chacun à la fois.

L'équipe pédagogique s'est positionnée sur un renforcement positif de tous les acteurs de l'école. « *Nous sommes les meilleurs ensei-*

gnants pour vos enfants, vous êtes les meilleurs parents », explique-t-elle aux familles dès le début de l'année scolaire. Il en est bien évidemment de même des élèves qui sont valorisés par leur mise en action, en responsabilisation et en entraide. Ils coopèrent pour un projet commun. Ils en deviennent les bâtisseurs ! Le sentiment d'appartenance au groupe scolaire est mis en lumière avec fierté. Cela contribue à la reconnaissance de chacun, à l'estime de soi. Un climat de confiance se construit entre les acteurs. La motivation et l'engagement de l'équipe pédagogique stimulent et motivent à leur tour les enfants à être à l'école et à s'engager dans les apprentissages.

Quel impact ?

« *Nous n'avons pas de recette* », affirment les enseignantes ! Les membres du chantier constatent néanmoins que ce qu'elles font donne des résultats auprès des élèves, améliore le climat de classe et l'entrée dans les activités d'apprentissage. Une atmosphère

apaisée s'est installée au fil des années, dans l'école, à la fois du fait de la coopération qui guide les gestes professionnels des adultes mais aussi en raison de la politique d'inclusion de l'établissement. Les élèves d'Ulis sont accueillis, dès la maternelle, dans les classes dites traditionnelles.

Par ailleurs, le projet interdisciplinaire de classe de découvertes mené par les élèves de CM2 et d'Ulis a servi de moteur et de liant. Il a permis à chacun de travailler de façon coopérative et à tous de se respecter, non par obligation mais parce que le cadre, les règles et les habitudes de travail coopératif (faire ensemble, s'ouvrir aux autres, avoir une reconnaissance de chacun...) ont favorisé l'instauration d'une autorité fonctionnelle.

Dans les pédagogies coopératives, il y a donc aussi de l'autorité. Elle n'est pas uniquement incarnée par une personne ou un statut, mais elle peut naître d'un mode de fonctionnement comprenant une organisation matérielle structurée, un cadre précis, des règles comprises et acceptées par tous, si celui-ci est connu (et reconnu) de tous les acteurs dès le départ.

Karin Pigeaud
AD OCCE 19

1. Bruno Robbes est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise.
2. Unité locale d'inclusion scolaire.
3. Les vendredis, avec une fréquence hebdomadaire fixe, sur une plage horaire pouvant être modulable.
4. Ce projet commun coopératif, sur l'année scolaire, se renouvellera tous les ans.



L'utilisation des écrits intermédiaires pour enseigner l'oral

Comment amener les enseignants à développer des gestes professionnels favorisant l'usage d'écrits intermédiaires au profit des interactions langagières des élèves ? C'est autour de cette problématique initiale que s'est réunie une équipe de quatre enseignant.es d'une école de l'Essonne. Deux sont venues présenter l'avancée de leur recherche lors du congrès OCCE. Témoignage d'Aude Bon, enseignante.

C'est en petit comité que débute notre atelier. Cet atelier est particulier car il ne s'inscrit pas dans l'un des chantiers de l'observatoire de l'OCCE. Il présente une expérimentation menée dans le cadre de la rédaction d'un mémoire professionnel visant l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et professeur des écoles maître formateur. La question qui nous rassemble est celle de l'oral. Comment l'enseigner ? Ce thème est pour le moins fédérateur de par les enjeux qu'il soulève lorsqu'on cherche la réussite de tous les élèves.

De l'amélioration des prises de parole...

Cette expérimentation naît du constat établi par une équipe de quatre enseignant.es d'une école élémentaire de l'Essonne⁽¹⁾ sur les difficultés éprouvées par des élèves à structurer leurs propos, à cibler l'essentiel d'un énoncé ou encore à mémoriser avec méthode certaines notions. De ce constat, un projet collectif inspiré des sciences cognitives a été construit pour des classes

La question qui nous rassemble est celle de l'oral. Comment l'enseigner ? Ce thème est pour le moins fédérateur de par les enjeux qu'il soulève lorsqu'on cherche la réussite de tous les élèves.

de CP, CE2-CM1, CM1-CM2 et CM2. Les enseignants se sont approprié l'utilisation de divers écrits courts tels que les cartes mentales, les leçons à manipuler ou les questions de réactivations pour motiver la réflexivité des élèves mais également remettre en question certaines pratiques pédagogiques. L'accompagnement d'un tel projet vise à mettre en exergue les éléments inducteurs du déplacement de gestes professionnels vers une posture de médiateur. Pour améliorer la quantité et la qualité des interactions langagières des élèves,

nous avons utilisé des enregistrements vidéo et audio de chaque classe.

Une fois le projet défini, nous avons formulé deux hypothèses afin d'identifier divers indicateurs :

- l'enrichissement du panel des gestes professionnels par l'introduction d'outils permet à l'enseignant d'accéder à une posture de médiateur ;
- la mise en place de différents types d'écrits intermédiaires lors de bilans favorise les prises de parole des élèves contribuant à la métacognition.

Nous avons travaillé de la sorte : une première captation de trois minutes environ suivie d'un entretien individuel, avant un entretien collectif sur un thème de réflexion prédéfini. La construction d'une grille d'observation de nos gestes professionnels et de leurs impacts sur les élèves nous a permis progressivement de prendre conscience d'éléments peu perceptibles. Comme nous procédons sans discontinuer, l'enjeu ici est de faire nos choix de façon plus éclairée en regard des compétences travaillées. Ainsi, progressivement, de nouvelles règles de circulation de la parole sont apparues. Certaines classes ont valorisé l'usage conscient de silence avant toute réponse orale. D'autres ont innové en construisant des supports écrits manipulables pour retenir leurs leçons et créer du lien avec les familles. Bref, nous étions en mouvement.



... aux micro-gestes professionnels

Pour l'atelier animé dans le cadre du congrès de l'OCCE, nous avons donc proposé le même dispositif à nos participants. Après avoir mis en avant l'importance d'une vigilance collective sur l'usage des mots et les besoins réguliers de partage de définitions communes, nous avons présenté un court temps d'information sur l'intérêt de connaître les différents degrés d'usage de la langue, proposés par Élisabeth Nonnon⁽²⁾ et Élisabeth Bautier⁽³⁾. Puis est venue l'heure de mettre la main à la pâte en visionnant un extrait de classe avec pour projet de cibler quels écrits avaient aidé les élèves à prendre la parole. Ensuite, une présentation de la typologie des micro-gestes professionnels selon Jean Duvillard⁽⁴⁾ a permis de mettre en avant où se trouvait la fameuse coopération dans toute cette dynamique.

Une démarche réflexive

En effet, ne cherchons pas encore auprès de nos élèves, les classes ici présentes ne sont pas plus labellisées qu'une autre. Par contre, l'équipe, elle, peut se réjouir de fonctionner de façon solidaire et collective. Il faut dire que le public accueilli est parfois difficile et que l'organisation administrative du territoire ne nous offre pas la priorité. Vaille que vaille, chaque année, la moitié des effectifs est renouvelée par des collègues débutants alors que les moyens, eux, diminuent tant et si bien que nous venons de perdre notre dernier bénéficiaire d'un poste surnuméraire. Ce sont peut-être cette adversité et cette énergie commune qui rendent la salle des maîtres aussi foisonnante.

Les outils ont été coconstruits avec les élèves et soumis à la confrontation des réflexions des membres de l'équipe. Un travail minutieux d'harmonisation et de progressivité dans le choix des outils s'est montré tout à fait judicieux.

Certains paramètres ont évolué car ils ne semblaient pas assez objectivement quantifiables. D'autres doivent être pondérés par les conditions très spécifiques de recueil des données. Il s'agit de trois minutes en moyenne, sélectionnées sur des temps de tissage ou d'institutionnalisation à différents moments de l'année. Cela ne reflète donc qu'une infime part de ce qui se joue dans chacune des classes. Ainsi, les travaux en ateliers ont permis de mettre en exergue quelques réussites. L'usage de la vidéo en formation a été progressive et outillée. Les outils ont été coconstruits avec les élèves et soumis à la confrontation des réflexions des membres de l'équipe. Un travail minutieux d'harmonisation et de progressivité dans le choix des outils s'est montré tout à fait judicieux. L'engagement et la démarche réflexive des enseignants s'est inscrite dans une dynamique d'équipe.

Les participants au congrès nous ont également permis de relever certains points d'achoppements comme la nécessité d'éclaircir nos connaissances théoriques à propos des écrits courts, écrits intermédiaires et des écrits de travail. Nos riches échanges nous ont ouvert d'autres pistes comme l'usage d'écrits argumentatifs ou l'observation d'autres phases que le tissage ou l'institutionnalisation...

Demain, plusieurs enseignants quitteront l'école. Mais il restera tout ou partie des démarches entamées, des outils conçus et des gains opérés pour l'amélioration des apprentissages des élèves. L'idée d'utiliser la coconstruction d'outils comme support de formation permettra de poursuivre les échanges réflexifs en équipe et de favoriser le développement de nouvelles postures professionnelles au bénéfice de chacun. Au-delà d'une ambition, on peut y voir quelques petits changements pouvant apporter de grandes et belles surprises. Avec l'espoir d'une classe ouverte, respectueuse du rythme des élèves et engagée à offrir plus de place à la parole et aux propositions de élèves.

Aude Bon

1. Claire Marie Germain, Aude Bon, Hélène Louis et Nicolas Messina.
2. Élisabeth Nonnon est professeure d'université en sciences du langage à l'université Lille 3.
3. Élisabeth Bautier est sociolinguiste, chercheuse en sciences de l'éducation et professeure émérite en sciences de l'éducation à l'université Paris 8.
4. *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*, Jean Duvillard, ESF, 2017.



« *L'enseignant est un réel facilitateur et vérificateur* »

Porteur du projet forticl@asse, l'enseignant Laurent Lanneau explique la construction de cette expérimentation d'une classe flexible au service d'une pédagogie coopérative. Il revient sur les origines de ce projet jusqu'à son application concrète aujourd'hui, dans sa classe, à Neuf-Brisach en Alsace.

Animation & Éducation : Comment est né le projet ?

Laurent Lanneau⁽¹⁾ : Je travaille à Neuf-Brisach, petite ville de moins de 2 000 habitants dans la plaine d'Alsace. L'école accueille environ 100 élèves du CP au CM2 dans quatre classes monolingues et une classe bilingue. De nombreux élèves n'ont pas un accès privilégié à la culture et sont issus de milieux modestes. Je pratique la pédagogie coopérative depuis mes débuts. Afin de ne plus être seul à la pratiquer, de la faire connaître et de montrer son accessibilité, j'ai proposé à ces élèves le projet de Future classroom lab (FCL), action promue par le réseau European Schoolnet⁽²⁾, qui réunit 31 ministères de l'éducation européens et dont je suis ambassadeur. L'équipe éducative a vu l'intérêt et la possibilité de créer un lieu pour faciliter la pédagogie coopérative et le défi de se lancer dans une expérimentation. Elle a décidé de profiter de travaux de l'école pour proposer la FCL à la mairie et aux divers partenaires. En avril 2017, un groupe de réflexion composé de parents, membres administra-

Il s'agit d'apprendre aux élèves à vivre en tant que citoyens responsables dans le monde de 2030.

tifs (commune), enseignants et de l'animatrice pédagogique de l'OCCE 68, Catherine Hueber, s'est réuni chaque mois jusqu'en juin 2018 sur la thématique de l'aménagement de l'espace scolaire ou plus exactement la réinterprétation de l'espace classe et ses différents modes de fonctionnement (frontal, en étoile, en îlots...). De là, bien sûr, est née une réelle interrogation sur la posture enseignante. J'avais en charge le développement du projet et l'expérimentation de l'espace avec ma classe de CE2-CM2.

A&E : Pourquoi un tel concept ?

LL : La FCL vise à promouvoir et diffuser une **méthodologie de création et d'accompagnement** de scénarii pédagogiques innovants et ouverts aux nouvelles technologies, **dans un espace classe re-**

pensé, pour développer chez les élèves et les enseignants les **compétences du XXI^e siècle** comme la collaboration, la construction du savoir, l'auto-régulation, la résolution de problèmes du monde réel et l'innovation, l'usage des Tices pour l'apprentissage, la communication, l'esprit critique ou la créativité. Il s'agit d'apprendre aux élèves à vivre en tant que citoyens responsables dans le monde de 2030. À nous donc de trouver les compétences transversales. Pour l'école, il s'agit de faciliter les apprentissages des élèves, de développer les pédagogies actives et innovantes et de créer un site pilote en élémentaire.

A&E : En quoi consiste ce site pilote exactement ?

LL : Deux salles de classe moyennes ont fait l'objet d'un aménagement flexible. Les élèves, par groupe, se répartissent dans les huit zones définies selon les activités : enquêter et rechercher (zone avec le mobilier flexible), concevoir, créer, mutualiser, développer (présence de l'enseignant), se détendre, s'isoler (trois places) et présenter/interagir (pour y mener des projets, avec présence de l'enseignant au début). Dans un premier temps, j'ai laissé les élèves découvrir et s'approprier les lieux. Petit à petit, ils se régulent. Ils comprennent bien le lien entre tâche et zone. Au fil du temps, la circulation s'est faite plus fluide. Ainsi, depuis janvier 2019,



chaque classe de l'établissement (du CP au CM2) peut investir les huit zones situées dans ces deux salles. Le couloir permet de mettre à disposition du mobilier flexible et du matériel numérique. Il y a trois obligations : faire de la coopération, avoir du mobilier flexible à bas coût et faire du numérique un outil comme un autre.

A&E : Quelle posture adoptent les enseignants dans ce dispositif ?

LL : L'enseignant est un réel facilitateur et vérificateur. Il faut cependant que l'enseignant fasse découvrir le mode de fonctionnement aux parents, lors de portes ouvertes. Personnellement, j'occupe l'espace forticl@sse avec ma

classe 45 minutes pour les séances d'histoire-géographie. Les élèves savent qu'il s'agit d'une expérimentation. Je leur présente les supports de présentation et j'étaye. Avant, je leur demandais des compétences qu'ils n'avaient pas encore. Aujourd'hui, Forticl@sse développe plus les compétences que les connaissances mais les objectifs sont atteints. Même si des projets n'ont pas abouti, la motivation est intacte.

A&E : Quelles sont les pistes d'amélioration et de réflexion dans le cadre de l'expérimentation ?

LL : Les élèves souhaitent travailler sur le bruit et les déplacements. Il faut également travailler sur la coo-

pération, avec une meilleure répartition des missions, en développant l'entraide et en faisant les groupes à l'avance. Enfin, la trace écrite est trop souvent bâclée en fin de dispositif.

Propos recueillis par,
Nathalie Canal

1. Laurent Lanneau est professeur des écoles maître formateur. Il est également référent national patrimoine au réseau des écoles associées à l'Unesco et ambassadeur pour l'académie de Strasbourg #eTwinning et Future classroom lab.
2. Pour plus d'informations sur ce réseau, consultez la page dédiée sur le site de l'académie de Strasbourg : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/dareic/echanger-sans-voyager/european-schoolnet/>

Ces sous-entendus qui créent des malentendus

Qu'appelle-t-on « malentendus » ? En quoi peuvent-ils empêcher la coopération ? C'est en partant d'une problématique plus large sur « est-ce-que la coopération facilite la compréhension des consignes ? » que les membres du chantier en sont venus à se poser la question des malentendus et de leurs conséquences.

L'école transmet un héritage social (modes de penser d'une époque, d'une société, objets culturels, façon d'être). Les savoirs transmis sont socialement construits, diffusés et évalués mais tous les enfants ne possèdent pas les codes de l'école. De plus, la culture de l'enseignant et la culture de l'élève peuvent être deux univers qui se

juxtaposent. Il subsiste, en conséquence, le risque de malentendus sociocognitifs ou communicationnels entre l'enseignant et les élèves. Comment tenir compte de ce risque en amont de la mise en activité ? Peut-on « cartographier » les malentendus pour mieux les traiter ?

Un groupe de six enseignantes⁽¹⁾ de la Nièvre a souhaité entre-

prendre un travail d'enquête pour « Comprendre ce qui est difficile à apprendre, identifier les malentendus sociocognitifs ou communicationnels. » Les premières recherches et observations ont conduit les membres de ce chantier à adopter une définition commune (voir encadré) de ce qu'étaient les malentendus dans les situations d'apprentissage afin de lister ensuite ceux qu'ils observeraient. Pour ce faire, ils ont également réalisés de nombreux allers-retours entre renforcement théorique (grâce notamment aux apports du chercheur Patrick Picard et du sociologue Patrick Rayoux) et observations. ►►



La phase d'observation-analyse

Comme il n'était pas possible pour le groupe d'aller filmer dans les classes, le travail d'observation s'est appuyé sur une vidéo filmée dans une classe de CE1-CE2 et fournie par l'IFE.

Ce film a été visionné de nombreuses fois : dans un premier temps, il était vu dans son intégralité afin de recueillir un maximum d'informations. Le groupe constate alors que l'interprétation est très (trop) présente dans ce repérage et prend conscience de la nécessité d'une analyse moins subjective.

Très vite, les enseignantes décident de se répartir les points à observer pour pouvoir confronter leurs observations. De ce travail va découler la création d'une grille pour guider l'observation. La place de l'enseignant dans la classe, ce qu'il verbalise ainsi que ce qui relève de sa communication non-verbale sont notés. De même, la place de chaque élève dans la classe, ses déplacements, son activité, son comportement, ses interactions et ses prises de paroles sont relevés.

Pour affiner l'analyse, le groupe visionne alors la vidéo sans le son puis avec, mais sans les images, en reprenant la même grille et les mêmes axes d'observation.

Enfin, une synthèse est tentée en restant dans l'observation, en évitant (et en refusant) l'interprétation et le jugement. Comme un peintre regarde son objet, le groupe a essayé d'évacuer le contexte et de se centrer sur les faits.

Constat et questionnement

Au fil de leur avancée et de leurs tâtonnements, les enseignantes impliquées ont pu dresser plusieurs constats :

- il est difficile d'analyser sans être dans le jugement.
- Apprendre à observer demande du temps, de nombreux visionnages. Outre les difficultés pour trouver de la matière, il faut s'obliger à resserrer l'observation, à faire des choix en laissant des pistes pour en privilégier d'autres. Il faut réinterroger la méthode, les outils : la grille d'analyse n'est-elle pas trop détaillée ?
- La nécessité de trouver des mots précis, ne prêtant pas à interprétation, favorise la négociation et son apprentissage au sein du groupe.
- La nécessité de rendre compte de manière objective et commune oblige à expérimenter différentes méthodes. Les membres du chantier ont dû réaliser des schémas pour rendre compte

des déplacements, noter le scénario et le dialogue dans leur intégralité en repérant les différents locuteurs, noter le chronométrage précis pendant l'observation.

Le travail de ce chantier se poursuit en 2019-2020. Le groupe va aborder la phase observation-interprétation en s'appuyant sur une seconde grille. Il s'agit cette fois de déterminer, pour chaque fait objectivement observé chez l'enseignant et chez l'élève, les intentions précises du sujet, le « pourquoi » et le « pour quoi », ainsi que les enjeux, « ce que le sujet y gagne » et « ce que le sujet y perd ».

De même, à ce jour, les enseignantes de ce chantier n'ont pas interrogé la dimension « coopération dans la classe ». Ce travail reste également à réaliser.

Myriam Derveaux

1. Christine Vaqué (bénévole), Françoise Lurier (enseignante), C Perdrier, G Benet, E Chamoux Enseignantes et Marion Bertin-Sihr Animatrice départementale de l'OCCE de la Nièvre.

Malentendus, sous-entendus, les définitions possibles

Malentendu : incompréhension (ex : quelqu'un dit quelque chose, l'autre comprend autre chose), d'où le mal-entendu.

Sous-entendu : ce qui est implicite et censé être partagé entre tous les protagonistes. Ces implicites naissent d'habitudes, d'évidences, d'une « culture de classe ». Sous-entendre, c'est dire sans dire (volontairement ou involontairement), ne pas verbaliser.

Le sous-entendu crée un malentendu lorsque l'implicite n'est pas partagé par tous.

Tacite : ce sur quoi on s'accorde à ne pas se dire, ne pas évoquer ensemble (ex : accord tacite, on ne se redit pas chaque année que l'on continue, c'est entendu).



Comment les élèves vivent-ils la coopération par l'art ?

En quoi les activités artistiques génèrent-elles de la coopération ? Qu'est-ce qui permet aux élèves, dans la situation artistique coopérative, de s'impliquer (acteurs et observateurs) ? Qu'est-ce que cette implication leur a apporté ? Voici les questionnements qui ont présidé à la création d'un chantier d'observation sur le vécu des élèves dans Théâ. Aujourd'hui, le travail se poursuit grâce au témoignage d'un élève ayant participé à Théâ dix ans auparavant.

Nous sommes en 2008-2009. Dans sa classe de CM1-CM2 d'une école du quartier Croix Rouge à Reims (REP+), l'enseignant Éric Nigon propose l'action nationale OCCE d'éducation artistique coopérative Théâ⁽¹⁾ à ses élèves. Voici ce qu'il nous en dit dix ans après : « *C'était un groupe assez complexe. Beaucoup d'élèves étaient d'une sensibilité excessive, exacerbée, et les angoisses affleuraient derrière les emportements. [...] Les interactions entre élèves alternaient entre une complicité, une solidarité sans faille, et des conflits soudains nés de quelques mots ou un regard. [...] Mettre cette énergie au service des apprentissages et canaliser les*

émotions en s'investissant dans une tâche nécessitaient une inventivité quotidienne... »

Son intention était à la fois d'engager les élèves dans les apprentissages (« *le rapport au texte : le goût des mots, le plaisir de dire, le jeu sur les sons* ») et d'améliorer le climat de classe : avoir un effet apaisant sur chacun et sur le groupe, leur donner un espace d'expression cadré qui libère, « *des rituels à accepter mais qui ouvrent la porte à un champ des possibles où chacun peut s'exprimer, s'apprendre, s'émanciper* » et donc permettre à l'enseignant de « *voir ces élèves être enfin eux-mêmes, l'enfant derrière le pré adolescent, la candeur derrière*

l'air moqueur » mais aussi développer l'écoute et l'attention à l'autre.

Dix ans après

Il s'agissait donc d'observer les pratiques de cette classe en lien avec Théâ : cette année-là, les élèves exploraient le texte *Wanted Petula* de Fabrice Melquiot, auteur associé de l'action. Durant l'année scolaire, ils ont lu, joué, dansé, inventé leur appropriation des mots de l'auteur. Ils ont offert à voir et à entendre le fruit de leur parcours à la comédienne associée au projet, Nathalie Azam, avant de présenter leur travail final dans un véritable espace scénique.

Un DVD avait alors été réalisé. Un montage des extraits significatifs en lien avec ce travail a été effectué et analysé. Il a ensuite été diffusé à l'enseignant et à un élève retrouvé dix ans après, Dylan. Après observation de ces extraits vidéo, ils ont été interrogés. Les mêmes extraits ainsi que les entretiens post visionnage ont été présentés aux visiteurs de l'atelier pour observations et analyses communes, ainsi qu'au compagnon de route associé à cette réflexion, Alain Kerlan⁽²⁾. ►►

➔ L'observation des vidéos a permis d'affiner les questionnements :

- quelle implication des élèves ? Qu'est-ce qui leur donne envie et leur permet de prendre part au projet ?
- Quel rôle ont les observateurs ? Pourquoi sont-ils calmes et attentifs ? Sont-ils actifs ou passifs ? Les phases passives d'observation peuvent-elles servir à l'esprit critique et la créativité ? Permettent-elles de garder la concentration ?
- En quoi les activités artistiques génèrent de la coopération ? Quel type de coopération ?
- Quels ont été les effets, au niveau individuel et collectif ?

Ainsi, Dylan a été questionné avant et après visionnage des extraits vidéo sur son ressenti à l'époque, ce que cela lui a apporté, le rôle des adultes et ce qu'il reste de cette expérience en lui. Il évoque tout d'abord les nombreux souvenirs qui lui restent. Ce projet de théâtre lui a aussi permis de s'exprimer, alors qu'il éprouvait des difficultés à le faire à cette époque. Il se souvient également d'une classe « compliquée » devenue apaisée et plus unie.

Il a de la nostalgie pour cette action. Il voudrait revivre cette expérience. Être comédien lui permettait de

s'ouvrir aux autres, lui procurait joie et liberté. Être face à un public était quelque chose de nouveau, un peu angoissant mais qui lui a permis d'affronter ses peurs et de se libérer. Être observateur donnait envie de partager ces moments avec les élèves comédiens, et d'autres fois donnait des idées, donnait envie d'être à leur place. Il se disait « pourquoi pas moi ? », imaginait faire la même chose, ou autrement... Cela donnait à penser que tous pouvaient y arriver.



Photo : R. Touati

Naissance d'une envie de théâtre

Les adultes étaient là pour encadrer les élèves. La comédienne apportait son point de vue, son expérience. Elle donnait une direction dans la gestuelle des enfants et permettait

aux élèves de se libérer et d'avoir confiance en eux. Cela a beaucoup apporté à Dylan sur le plan personnel ainsi que dans son intégration au groupe (surtout pour lui qui était nouveau dans la classe). Cela a réuni tous les élèves autour d'un même projet, donc a été bénéfique à tous. Il a eu davantage confiance en lui à partir de Théâ : « *J'avais le sentiment de me sentir à ma place, si je puis dire.* » (Durant toute l'interview, Dylan s'exprime avec un langage soutenu.)

Il n'avait jamais fait de théâtre auparavant. Ce projet a déclenché son intérêt pour le théâtre et l'art en général (musique, danse...). Motivé par son expérience de Théâ, il a ensuite intégré une association dont le but est de faire connaître l'art à des jeunes de quartier. Il avait envie d'en découvrir plus dans le domaine de l'art, et de s'investir pour permettre à d'autres jeunes de faire comme lui. « *Pour ceux qui vivent dans des quartiers, ça peut être le moyen de s'ouvrir aux autres et d'enrichir ses horizons.* » Maintenant, il est plus curieux, il regarde les affiches en passant devant le théâtre et se dit « *tiens, cette œuvre, je l'ai lue* » ou encore « *cette pièce, j'aimerais bien la voir* ». Ce qu'il a appris avec Théâ lui sert aujourd'hui lors des soutenances à l'IUT. Il aimerait, dès qu'il

« Les élèves ont pu faire œuvre commune in situ »

Le compagnon de route Alain Kerlan précise : « Faire du théâtre à l'école dans une classe « ordinaire », et dans une classe coopérative, quelles différences ? Un projet théâtral est forcément coopératif (...) Faire corps ensemble, avec des corps différents, il me semble que c'est l'un des tout premiers apports possibles du théâtre dans une perspective coopérative. D'ailleurs, bien des metteurs en scène commencent par là. Avant d'aller au texte, les sensations, l'émotion corporelle (...) sont un préalable très riche. »

Eric Nigon, l'enseignant, propose cette analyse : « Les élèves ont pu faire œuvre commune in situ, ils ont pu oublier pour quelques temps les jeux de compétition attachés souvent à l'adolescence, les moqueries endémiques qui jalonnent le langage du quartier, pour vivre des moments de théâtre qui éloignent la réalité et rassurent chacun, élèves comme enseignants, sur notre humanité commune. »



Les visiteurs de l'atelier lors du congrès OCCE remarquent...

Consensus :

- La concentration et l'implication des enfants sont visibles. même pour les observateurs, et également leur lâcher prise, l'expressivité de leurs visages : ils expriment un sentiment de confiance, de sérénité. Pour cela, nécessité d'un travail préliminaire avant de travailler le texte et la mise en scène : travail de la confiance en soi et dans les autres, l'espace, le corps, la diction... (yeux bandés, écoute, relations corporelles, travail vocal).
- La coopération est indispensable pour ce processus de création collective.
- Le témoignage de l'élève est très touchant, il parle de lui et de la classe, est très lucide sur le rôle des adultes, a des souvenirs très précis (hypothèse : souvenir fort et dimension collective liés à la coopération dans le projet).
- L'enjeu n'est pas seulement de vivre une « activité artistique ». Il s'agit bien d'une pratique théâtrale, allant jusqu'à la composition d'une petite forme artistique qui sera montrée à un public, c'est-à-dire vouée à être sous le regard d'autrui.
- Étonnement lors du visionnage d'une activité où l'obstruction physique d'un élève permet à un autre de libérer son émotion, de lâcher prise et d'explorer différents modes d'interprétation. L'empêchement pour aider, bien que dialectiquement opposé, semble fonctionner.
- Les élèves observateurs sont très attentifs : c'est un signe de leur engagement, ils ne sont pas passifs. Les phases d'observation sont aussi utiles au projet que les moments où ils sont acteurs. C'est peut-être une composante importante du processus de coopération. D'ailleurs Dylan le souligne.

Débat, questions émergentes :

- La comédienne qui aide à la mise en scène paraît directive à certains – d'autres ne le pensent pas, car elle donne des indications en prenant appui sur des propositions déjà travaillées par les enfants avant sa venue et prend quelquefois des précautions de langage. Les enfants la voient-ils comme une experte ? Est-ce pour cela qu'ils acceptent ses consignes qui paraissent directives ? Quel est son rôle ? Y a-t-il coopération avec les élèves ? Développement de la dimension artistique ? Sécurisation ?
- Quelle est la place de la coopération dans tout ça ? Utilise-t-on un support artistique pour apprendre la coopération ou coopère-t-on pour réaliser des apprentissages artistiques ? Si l'art est un moyen d'expression, n'est-il pas un levier pour entrer en coopération ?
- Comment se joue le chemin vers l'art, lorsque la culture des élèves est éloignée des modalités artistiques proposées ? Les élèves savent-ils qu'ils pratiquent un art ?
- Quel est l'objectif prioritaire ? Dans la démarche d'éducation artistique coopérative, est-ce le produit, la restitution finale ou le processus de création qui est le plus important ? Questionner la réussite du projet ? Aux yeux de qui ?
- Les compétences sociales acquises sont-elles transférables ? La coopération des élèves dépend-elle de la relation construite avec l'enseignant ? Du projet ?
- La spécificité de ce projet n'est-elle pas de laisser des traces à long terme ?

aura plus de temps, s'inscrire dans une troupe de théâtre amateur.

Des questions en suspens

Les membres du chantier, grâce aux échanges lors de l'atelier et avec Alain Kerlan, ont ajouté les pistes de travail suivantes pour analyser l'impact de Théâ :

- interroger d'autres élèves de la classe de Dylan ;
- interroger les élèves sur la place de la restitution dans le projet ;
- interroger la comédienne pour analyser la relation entre artiste, enseignant et élèves ;

- comparer avec le vécu d'élèves en projet Théâ actuellement ;
- comparer le vécu des élèves lors d'une activité artistique dans une classe coopérative et dans une classe non coopérative ;
- analyser d'autres pratiques artistiques (musique, danse, art plastique...).

Bien sûr, il est important de continuer l'analyse en cours et d'en faire émerger des éléments de réponse aux questions déjà soulevées... Que de domaines à explorer ! Ce chantier est au carrefour de deux voies : « creuser le sillon » en affinant encore l'analyse en cours,

et « élargir l'horizon » en comparant avec d'autres vécus d'élèves ou d'autres activités. Une vie suffira-t-elle ?

Sophie Oury,
Coordinatrice nationale OCCE

1. Action nationale d'éducation artistique coopérative de l'Office central de la coopération à l'école, fondée, animée et développée par Katell Tison-Deimat, coordinatrice nationale arts et culture de l'OCCE. Plus d'informations sur cette action p. 73-75.
2. Alain Kerlan est philosophe et professeur en sciences de l'éducation. Il a notamment été directeur de l'Institut des sciences et des pratiques d'éducation et de formation à l'université Lumière Lyon 2.



Langagement à la loupe

Présenté au congrès de l'OCCE, « Langagement-théâtre » est un chantier qui s'inscrit dans une dynamique régionale (le Sud-ouest) et souhaite interroger les rapports entre langage et engagement, donnant naissance au néologisme « langagement ». Il s'appuie sur une action théâtre-éducation conduite par l'association départementale OCCE de Dordogne.

Les membres⁽¹⁾ du chantier de recherche « langagement-théâtre » ont défini leur problématique en quatre questions : quelle contribution de l'éducation artistique au climat scolaire ? Quelles sont les traductions langagières qui s'opèrent entre un récit, la langue du corps et le langage ? Comment anticiper les obstacles soit à l'apprentissage soit à l'engagement ? Que faut-il faire aux enfants et que faut-il leur donner pour qu'ils y parviennent ?

Le théâtre comme lieu d'écoute

Le travail observé par le chantier est celui de Marie Cherbero, directrice de l'école André-Boissière à Périgueux et enseignante de CE2-CM1. « *Ce qui me tient à cœur, confie-t-elle, c'est l'écoute, le respect de la parole et du corps de l'autre. Le théâtre est écoute, et particulièrement écoute collective des acteurs entre eux, comme parte-*

Le théâtre est écoute, et particulièrement écoute collective des acteurs entre eux, comme partenaires dans le jeu, et dans la relation acteurs-spectateurs.

naires dans le jeu, et dans la relation acteurs-spectateurs. » Elle exprime son intention et sa question essentielle : la place de l'écoute, du respect de la parole, des règles et de la reconnaissance mutuelle dans un domaine spécifique, le théâtre. D'autres questions s'articulent à cet enjeu premier de l'écoute comme celle du guidage et du lâcher prise,

du passage permanent de l'un à l'autre dans la conduite de l'atelier théâtre. Il faut un guidage pour instituer, ritualiser, travailler la qualité, la précision des relations de jeu. Le lâcher prise est nécessaire pour que s'exercent la capacité de création des enfants et la capacité d'accueillir l'inattendu. Une autre question centrale est posée par la relation de coopération dans le triangle enfants, enseignante et artiste.

Ce chantier s'ancre dans le cadre d'une action théâtre-éducation conduite par l'OCCE de Dordogne, nommée Téalouloupio (qui s'articule avec l'action nationale Théâ de l'OCCE). Il s'agit de pratiques théâtrales d'enfants, en classe, dans une approche coopérative, en dialogue de travail avec un comédien, et sur des démarches exploratoires d'un texte de théâtre jeunesse. Depuis bientôt vingt ans, Téalouloupio est une action « majeure » de l'association départementale OCCE de Dordogne, dont Marie Cherbero est vice-présidente, avec cinquante classes du département engagées cette année. Dans sa classe de CE2-CM1, Marie Cherbero y consacre une séance d'une heure hebdomadaire. Un comédien se joint à eux sur dix séances de travail. La mise en œuvre de Téa-



troloupio s'articule cependant à d'autres domaines portés par l'association départementale OCCE et développés dans l'école – conseil coopératif de classe, gestion pacifiante des conflits, agenda coop, radio, etc. – qui eux aussi portent, sur des modes différents, la question primordiale de l'écoute.

Les avantages collatéraux du théâtre

La situation de classe analysée par le chantier est une captation vidéo d'une séance-atelier de théâtre (voir encadré) au cours de laquelle la classe travaille sur un extrait du texte *Les Séparables* de Fabrice Melquiot⁽²⁾. Les enfants sont investis dans un travail de recherche sensible, sur la mise en corps, par petits groupes, des premières phrases de la scène 1 (les phrases se répartissent entre les groupes).

Deux membres du chantier (eux-mêmes sont ou ont été praticiens de Tématroloupio en tant qu'enseignants) ont réalisé un entretien d'autoconfrontation de l'enseignante : suite à la visualisation de la captation vidéo de la séance-atelier, elle commente et explique pourquoi « *elle fait ce qu'elle fait* ». Un autre entretien a été enregistré auprès des enfants de la classe.

Après avoir dialogué avec l'enseignante pour comprendre les enjeux de la séance de travail théâtral, les congressistes relèvent différents détails qui sont autant de points d'étonnement que d'interrogation :

- l'importance et la qualité du silence ;
- l'évolution d'un conflit dans un groupe et son mode de résolution dans le jeu théâtral ;

- les caractéristiques des prises de paroles dans la deuxième partie de la séance, de nature très critique, et cependant bien reçues ;
- les relations entre l'autonomie des enfants et la présence affirmée de l'enseignante (elle-même « théâtrale », dans le sens le plus positif).

La présentation de ce chantier « langage-théâtre » au congrès à des personnes qui ne sont pas familières de ce type de pratiques de théâtre-éducation permet non seulement leur découverte mais surtout une explicitation des choix de l'enseignante, de ses intentions certes, mais aussi des options qu'elle prend au fil de l'atelier, soit prévues, soit déclenchées par les enfants eux-mêmes. Poursuivre la réflexion, par l'observation du réel, sur le geste enseignant dans la conduite de pratiques théâtrales dans une perspective coopérative devrait permettre d'en déplier et

éclairer les subtiles composantes, entre rituels, écoute, attention à l'autre, concentration, imagination et création collective, et peut-être de se dégager des périls d'une instrumentalisation de l'éducation artistique, pour observer avec rigueur les « *avantages collatéraux* » du théâtre dans la construction des personnes-enfants, y compris dans leurs apprentissages.

Katell Tison-Deimat,
Coordinatrice nationale
Arts-Culture OCCE

1. Sam Rossi (animateur départemental de l'OCCE de Dordogne), Marie Cherbero (enseignante), François Faure et Alain Calandreau (militants de l'OCCE de Dordogne).
2. *Les Séparables* est l'un des plus récents textes de théâtre jeunesse de Fabrice Melquiot, auteur d'une œuvre théâtrale abondante. Il a été publié aux éditions de l'Arche et mis en scène par Emmanuel Demarcy-Mota. Dans ce texte, deux enfants, Romain et Sabah, tentent d'échapper par l'imaginaire au réel des peurs, des suspicions des adultes à l'égard de l'autre.

La séance-atelier observée comporte :

- une entrée dans l'activité théâtrale de concentration (enfants allongés au sol, travail sur la respiration) ;
- un réveil du corps en duos, « *en prenant soin de l'autre* » par massages, en silence et en musique ;
- une marche dans l'espace, occupation-équilibre du plateau, attention portée aux autres, réminiscence personnelle de la phrase du texte travaillé ;
- un jeu de confiance en chœur (recueillir collectivement la chute d'un enfant qui fond dans le sol pour le ramener en position debout) ;
- la constitution en petits groupes de trois ou quatre enfants et la reprise du travail réalisé lors d'une séance précédente : une phrase gestuelle commune, créée en résonance à la phrase du texte qui est confiée à chaque groupe ;
- une phase où la classe se dispose en « spectateurs » et où chaque groupe présente sa phrase gestuelle : tous les enfants sont alternativement joueurs ou spectateurs ;
- des allers-retours par la parole, entre chaque présentation, entre joueurs et spectateurs, afin d'améliorer les propositions et leur amplification, leur précision, leur justesse.



Former des coopérateurs chercheurs

A l'occasion du congrès pédagogique organisé au sein de l'OCCE en mai 2019, un groupe de travail de Haute-Garonne, composé d'enseignantes et de l'animatrice OCCE de ce département, a présenté⁽¹⁾ le résultat d'un travail d'observation et de compréhension de l'engagement des élèves et du rôle de la coopération en résolution de problèmes mathématiques.

Quelle forme peut prendre la coopération dans une discipline comme les mathématiques ? Intéressées par cette problématique, quatre enseignantes de Haute-Garonne réunies autour de l'animatrice départementale OCCE de ce département et accompagné par le didacticien Yves Reuter⁽²⁾, ont observé les interactions orales entre élèves en situation de résolution de problèmes, leur engagement dans la tâche et leur adaptation au dispositif. Partant du postulat que développer une pédagogie coopérative est utile dans ce pan de la discipline, les élèves ont été formés à la coopération. En apprenant à prendre des responsabilités dans un groupe, à être respectueux des idées des autres et en découvrant l'intérêt de travailler à plusieurs, les élèves se sont préparés à apprendre en coopération. Mais travailler dans un climat propice aux apprentissages et disposer d'habiletés coopératives suffit-il pour acquérir des connaissances et des compétences spécifiques aux mathématiques ?

Spécificité de la séance observée

Les problèmes à résoudre par les élèves étaient issus d'un Rallye Maths⁽³⁾ auquel de nombreuses classes du département participent traditionnellement. Pour la séance mise en œuvre et observée en classe, les enseignantes ont organisé une situation didactique en s'inspirant des travaux de Sylvain Connac⁽⁴⁾ ; situation dans laquelle le travail en groupe vise l'émergence d'un conflit sociocognitif à partir de la compréhension des attendus de chacun des membres de l'équipe, de leur compréhension du problème et de leur proposition de résolution.

Envisager une autre nature de la coopération

En analysant cette séance et plus particulièrement l'activité d'un groupe d'élèves à partir de repères proposés par Yves Reuter, le chantier de l'Observatoire de Haute-Garonne a dégagé quelques éléments pour envisager un autre scénario

pédagogique et une autre nature de la coopération en résolution de problèmes :

- *proposer aux élèves lors des séances suivantes un temps individuel de consultation et d'appropriation des problèmes à résoudre et demander à chaque élève de choisir le plus difficile qu'il pense être en capacité de résoudre.* Donner le choix aux élèves dans une situation didactique cadrée par l'enseignant peut garantir un plus fort engagement dans l'activité.
- *Envisager au cours des phases de recherche des pauses de clarification, d'explicitation, des va et vient entre recherche individuelle et échange en grand groupe,* partant du principe que l'erreur, accueillie de manière bienveillante en coopération, est possible en mathématiques, que le cheminement dans la compréhension et la résolution d'un problème est propre à chacun et à chaque groupe.
- *Rendre plus clair le contrat didactique en étant plus explicite quant aux objectifs d'apprentissage pour permettre aux élèves de s'engager mieux dans les tâches attendues.* Autrement dit, au regard d'une des composantes de la dynamique motivationnelle que sont les buts d'accomplissement, aider les élèves à mieux appréhender les situa-



tions d'apprentissage en les faisant passer d'un but de performance à un but de maîtrise.

- *Scénariser la coopération pour permettre aux élèves de se centrer sur l'activité et les tâches en résolution de problèmes, quand bien même les élèves ont préalablement acquis des habiletés coopératives.*
- *Enfin il est apparu nécessaire aux enseignantes d'adapter la nature de la coopération à la spécificité de la discipline après avoir interrogé la phase de restitution en groupe classe – qui s'est révélée fastidieuse, et questionné le mode de vote auquel les élèves ont recouru pour choisir une solution.*

Expliciter l'accord en Mathématiques

Que ce soit au sein des groupes ou en groupe classe les élèves sont amenés à se mettre d'accord sur la validité de leurs résultats. Mais que signifie vraiment « *se mettre d'accord* » en mathématiques ? Comment prouver que le résultat trouvé peut être considéré comme vrai ?

Or, « *La notion de preuve est au cœur de l'activité mathématique* »⁽⁵⁾, et, « *au-delà de la théorie mathématique, comprendre ce qu'est une*

démarche de justification argumentée reposant sur la logique est un axe important de la formation du citoyen ».

Les enseignantes décident donc, pour les séances suivantes, d'introduire un temps d'explicitation sur la signification de l'accord en mathématiques. Elles imaginent également un nouveau dispositif pour permettre aux élèves d'éprouver les solutions trouvées, posées comme des conjectures. Il s'agit pour un élève ou un groupe d'élèves de prouver que les solutions sont justes. Aux autres élèves de vérifier qu'elles ne peuvent pas être fausses.

La coopération ne se limite plus à l'organisation du travail mais intervient aussi dans les interactions langagières nécessaires dans une activité scientifique et constitutives du conflit sociocognitif. Avec cette vigilance pour l'enseignant, comme le souligne Benoît Galland⁽⁶⁾, de veiller à la mise en œuvre d'une régulation épistémique des conflits sociocognitifs de telle sorte que le règlement du désaccord génère un gain d'apprentissage. Car c'est en argumentant sur la validité des solutions trouvées ou en échangeant sur l'objet de leurs désaccords que les élèves développeront des compétences en mathématiques.

En instaurant un débat dans une activité de résolution de problème, les élèves pourront adopter une posture d'élèves chercheurs ; la classe devenant alors une communauté scientifique, un groupe de chercheurs apprenants. Si chaque élève est d'abord confronté seul à son sujet de recherche, ce qui conforte sa responsabilité individuelle dans les apprentissages, tous savent pouvoir partager leurs questions et leurs solutions avec d'autres ayant travaillé sur le même sujet.

Les membres de ce chantier de l'Observatoire ont su modifier des choix pédagogiques et didactiques en interrogeant la coopération comme moteur d'engagement dans la tâche. D'abord en resituant la question de l'engagement basé sur la dynamique motivationnelle non pas dans la logique de séduction mais dans celle du plaisir de l'activité intellectuelle développée lors de la recherche et du débat scientifique. Ensuite, en reconsidérant la nature de la coopération en résolution de problèmes à partir d'une approche épistémologique.

Fabrice Michel,
Coordinateur
pédagogique national OCCE

1. La restitution de ce travail en atelier lors du congrès OCCE a été assurée par Déborah Carcy, PEMF et administratrice de l'OCCE 31 et Cécile Murat, animatrice départementale de l'OCCE 31.
2. Yves Reuter est professeur de didactique du français à l'Université Charles de Gaulle - Lille 3. Fondateur et directeur de l'équipe de recherche THEODILE (équipe francophone la plus importante en didactique de français et en didactique des disciplines). Il mène avec cette équipe une recherche sur l'influence des pédagogies coopératives sur la réussite des élèves.
3. <http://rallyemath-espe.univ-tlse2.fr/infos.php>
4. <http://www.crdp-lyon.fr/podcast/pdfs/connac-organiser-la-cooperation-entre-eleves-fiche-1-travail-en-groupe.pdf>
5. Rapport Villani – Torossian « 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques » https://cache.media.education.gouv.fr/file/Fevrier/19/0/Rapport_Villani_Torossian_21_mesures_pour_enseignement_des_mathematiques_896190.pdf
6. Voir l'article « Impact de la structure coopérative sur les élèves et conditions d'efficacité » de Benoît Galland, docteur en psychologie et professeur en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain et co-directeur du GIRSEF, en pages 24 à 26 de ce numéro.



Impact de la coopération *sur l'engagement et la construction des savoirs des élèves*

La question qui motive les membres du chantier « résolution de problèmes » est de savoir si les différentes structures de communication inhérentes à un fonctionnement coopératif dans la classe favorisent l'engagement et la construction des savoirs des élèves. Des situations d'apprentissages filmées dans la classe de Vincent Carrière, professeur à l'école de Pern dans le Lot, servent de base d'analyse pour répondre à cette problématique.

Vincent Carrière dirige un cours double CE1 et CE2 à l'école de Pern, dans le Lot. Il est membre d'un des trois chantiers de l'Observatoire des pratiques coopératives « langage et mathématiques », qui tentent de comprendre quelle forme peut prendre la coopération dans une discipline donnée – ici les mathématiques, plus précisément dans le cadre de la résolution de problème. Les premières analyses ont montré que la coopération favorisait l'engagement des élèves dans la tâche, mais favorise-t-elle aussi la construction des savoirs ? C'est la question que les membres⁽¹⁾ du chantier ont traitée, à partir de captations réalisées dans la classe de Vincent Carrière. À partir de ces situations réelles de classe, ils ont observé le dispositif conçu par l'enseignant, l'adaptation des élèves à

ce dispositif, la cohérence entre la posture de l'enseignant et le dispositif, les interactions orales entre élèves qu'il favorise et les modes de régulation qui s'instaurent.

Des structures de communication variées

Ce jour-là, un problème de mathématiques est affiché au tableau. La disposition permanente de la classe de Vincent Carrière en îlots de quatre ou cinq places permet la communication et les échanges entre les élèves. Il est notable que

les élèves de CE1 et CE2 ne sont pas séparés : ils appartiennent à un même groupe. Suivant un rituel langagier, le maître fait répéter aux élèves les différentes phases du travail (voir encadré). Il insiste sur l'importance de la recherche individuelle, qui introduit la séance.

Ce qui frappe, c'est la variété des structures de communication installées dans la classe et clairement identifiables. Il y a tout d'abord une communication magistrale descendante pour passer les consignes et organiser la séquence. Le maître y a ajouté une phase « rituelle » où les élèves reprennent en chœur « *je recherche seule* ». Une communication intérieure se met alors en place. Elle est visible dans l'attitude de chacun. On peut noter ainsi que certains énoncent leur raisonnement, leur procédé ; d'autres bougent la tête, les yeux... Il y a une grande vie intérieure chez ces élèves, qui montre leur implication.

Les premières analyses ont montré que la coopération favorisait l'engagement des élèves dans la tâche, mais favorise-t-elle aussi la construction des savoirs ?



Ensuite s'installe une phase de communication frontale : une fois que le temps de recherche individuel est terminé, chaque élève est face à son équipe pour énoncer la façon dont il a élaboré son résultat, sans confrontation. Puis le groupe cherche une réponse collective. Le but n'est pas d'avoir raison à tout prix mais d'élaborer collectivement une même réponse juste. Chaque élève a alors la même place dans le groupe, il est un pair à part entière (pas de tutorat, plutôt de l'entraide). Enfin, le porte-parole de chaque équipe vient exposer face à la classe. S'en suit une concertation collective sur les procédures de résolution.

Faire varier ces structures n'est valable que dans une classe où la coopération est le mode de fonctionnement. La variation est importante car elle permet à chacun de trouver sa place et de se situer en sécurité. Elle pose un climat de confiance en soi et en les autres. Elle facilite donc l'engagement ; chacun écoute et se sent écouté, avec le sentiment de contribuer au bien commun. Chaque élève peut

prendre en compte ses propres erreurs de raisonnement ou de calcul grâce à l'écoute des différents résultats, à l'observation, à la compréhension de différentes procédures et à la confrontation positive. Par exemple, un élève de CE2 avait repéré que la soustraction était l'opération experte pour trouver le résultat mais il a commis une erreur de retenue. Son camarade de CE1, lui, est passé par la manipulation d'objets. De leur confrontation, le premier s'est aperçu de son oubli et le second a compris le sens de la soustraction. La coopération a permis cet engagement qui place les élèves en position de « chercheurs ». Une observation plus fine est nécessaire pour repérer les conditions qui permettent, au-delà de la résolution du problème en question, de construire de véritables savoirs.

Entrecroisement de langages

Ces structures de communication mettent en jeu différents types de langage. Ceux-ci agissent sur la pensée et la réflexion des élèves. Pour construire un savoir, il faut le comprendre, il faut l'étayer et le déconstruire pas à pas !

Pour ce faire, Vincent Carrière confronte ses élèves à plusieurs formes de langage. Cela permet à chacun de faire le tour du problème en l'observant avec des filtres différents et adaptés. Il les fait passer de l'énoncé écrit au langage mathématique. Il lit le problème et fait oraliser quelques élèves sur « *ce qui se passe* » dans cet énoncé. Ce sont les images mentales, les schémas ou encore la manipulation qui permettent la résolution. Il faut alors passer par l'écrit puis par l'oral pour rendre compte aux autres. ►►

Pour construire un savoir, il faut le comprendre, il faut l'étayer et le déconstruire pas à pas !

L'appétence des élèves naît de la mise en place de situations variées

Comment mesurer l'impact de telles séances ? Réponses de Vincent Carrière, qui a pu (ou pas) jauger l'évolution de ses élèves.

Animation & Éducation : Avez-vous pu mesurer l'appétence de vos élèves dans ce type d'activité et notamment pour la résolution de problèmes ?

Vincent Carrière : La mesurer objectivement est une tâche qui me paraît difficile. Néanmoins, j'ai pu remarquer que ce type de dispositif semble permettre un meilleur engagement des élèves. La phase individuelle permet à chacun d'avoir de la matière à proposer à son groupe. Au-delà de ce dispositif, je fais aussi le pari que cette appétence ne se construit que si on propose aux élèves des situations diversifiées : travail coopératif comme ici, travail individuel sur fichier, rallyes mathématiques, écriture de problèmes...

A&E : Vos élèves sont-ils plus performants aujourd'hui dans la façon de résoudre un problème ?

VC : Le matériel est beaucoup moins utilisé désormais qu'il ne l'était en début d'année : le recours à la manipulation est beaucoup plus rare. Globalement mes élèves utilisent beaucoup plus des démarches expertes avec un recours rapide au langage mathématiques. La proportion d'élève utilisant la schématisation est plus réduite également. Si la phase collective en fin de séance nous semble à modifier, pour améliorer l'engagement des élèves, il est certain qu'elle reste indispensable pour mettre en avant ces procédures expertes, les institutionnaliser, les rendre visibles et explicites.

*Propos recueillis par
Jean-Jacques Bruni*



► Cette phase permet de clarifier sa démarche, donc de se l'approprier. Elle permet aux autres de conforter la leur. Ce moment est très important car différents langages sont utilisés (consciemment ou non par les élèves) et s'entrecroisent : tout d'abord l'oral, mais aussi l'écrit, la schématisation, le dessin ou le langage corporel... Cet entrecroisement de langages construit un cheminement, qui permet d'étayer un savoir qui se construit et en même temps de se passer petit à petit de celui-ci.

La mise en réseau finale de toutes les démarches proposées par les groupes enrichit encore les points de vue des élèves et affine la réflexion de chacun. En reprenant l'adage « *ce qui se conçoit bien s'énonce clairement* », on peut aussi dire qu'un savoir énoncé de manière plurielle se construit plus sûrement.

Jean-Jacques Bruni

1. Les membres du chantier sont Vincent Carrière (enseignant), Delphine Lafuste, Anne-Marie Vidal (enseignantes), Nadine Boyals (conseillère pédagogique de circonscription), Magali Corrière (animatrice départementale de l'OCCE du Lot) et Odile Alcazar (membre de l'AD OCCE du Lot).

Plan de la séquence :

- recherche individuelle ;
- restitution de sa démarche et de son résultat aux autres membres du groupe (chacun à son tour) ;
- confrontation en groupe des résultats ;
- synthèse et réponse rédigée par le groupe (une seule) ;
- restitution de chaque groupe à la classe (le maître fait expliciter au besoin) ;
- confrontation collective et résultat final.

Comment favoriser la coopération, dès la très petite section ?

Coopérer en maternelle, est-ce possible ? Est-ce spontané chez les petits ou faut-il leur apprendre à le faire ? Voici les interrogations qui ont motivé Michel Guetat, animateur pédagogique de l'OCCE de l'Isère, à créer un chantier de l'Observatoire des pratiques coopératives visant à « comprendre pourquoi l'enseignant fait ce qu'il fait et identifier ses dilemmes dans l'activité ».

Suite à l'université d'automne de l'OCCE d'octobre 2017, Michel Guetat, Conseillé pédagogique EPS détaché pour l'OCCE de l'Isère, créé un chantier d'observation pour interroger la question de la coopération en maternelle (spontanée ou organisée) et le rôle des enseignants dans ce domaine. Sa première préoccupation est de constituer un réseau. Pour mener à bien cette recherche-action, il va se rapprocher de trois enseignantes de TPS et TPS-PS de son département (voir encadré). Avec l'appui de Catherine Hurtig-Delattre⁽¹⁾ et de leur compagnon de route, Gérard Sensévy⁽²⁾, Michel et les trois enseignantes décident d'observer et d'analyser leurs pratiques par le biais d'enregistrements audio et de photos prises dans des situations de classe. Les questions posées après les séances doivent mettre à chaque fois en évidence ce qu'elles gagnent et ce qu'elles perdent à faire ce qu'elles font.

Le chemin de l'observation

Printemps 2018, après un premier temps d'observation du réel, les membres du chantier jugent nécessaire de recentrer le questionnement autour de la coopération. Une nouvelle problématique est alors formulée : « *En fonction de ce que mettent en place les enseignantes, qu'est-ce qui favorise le développement de la coopération organisée ?* » La décision est prise de réaliser des captations vidéos et d'élargir le projet à des membres de l'AGEEM⁽³⁾ intéressés. Une conférence d'André Tricot⁽⁴⁾, à Valence, le 7 novembre 2018, confirme ce qui était implicite pour les enseignants : « *On a observé chez les enfants des premiers signes de coopération dès l'âge de 18 mois* ».

Octobre 2018 débute un deuxième temps : l'analyse des observations menées dans deux classes de TPS et TPS-PS sur la place de la coopération entre les élèves. Les



membres du chantier constatent qu'ils s'éloignent de leur objectif principal. Il paraît alors indispensable de se concentrer sur les observations de ce que mettent en place les enseignantes et de ce qui favorise le développement de la coopération organisée.

En janvier 2019, un contact avec le chercheur Gérard Sensevy va permettre de définir les observables incontournables, de proposer des pistes théoriques pour étayer les observations et de choisir les orientations à donner. Le choix est fait de travailler sur les compétences primaires et secondaires (André Tricot) pour faire réfléchir les enseignantes à réfléchir sur celles qu'elles privilégient dans le développement de la coopération.

En mai 2019, le groupe de recherche décide de choisir un dispositif d'apprentissage sur des compétences scolaires. Une séance de jeu mathématique dans laquelle les élèves doivent parvenir à évaluer et comparer des collections d'objets avec des procédures numériques ou non numériques est travaillée collecti-

vement par les trois enseignantes des classes-témoins. Cet atelier sera mis en œuvre dans les classes et observé.

Il ressort des premières analyses que pour susciter la coopération, il est nécessaire de complexifier la tâche par une résistance cognitive.

En 2019-2020, les membres du chantier sont plus motivés que jamais à poursuivre ce travail de recherche. Ils entendent continuer à faire évoluer ce dispositif d'apprentissage en s'appuyant sur le modèle de référence de « *multi-agenda de gestes professionnels enchâssés* » de Dominique Bucheton⁽⁵⁾. Ils souhaitent développer d'autres dispositifs et élargir leurs observations et questionnements aux classes de MS et GS. Leur objec-

tif est d'observer plus spécifiquement « comment se joue la coopération ? » et « en quoi elle favorise les apprentissages disciplinaires et sociaux ? »

Florence Lanchon

Coordinatrice nationale de l'OCCE

1. De l'Ifé, centre Alain-Savary
2. Professeur de sciences de l'éducation à l'ESPE de Bretagne (université de Bretagne occidentale).
3. Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques.
4. « *Coopération et innovation, quoi de neuf ? !* » par André Tricot, laboratoire travail et cognition, Université de Toulouse : http://www.occe.coop/~ad26/IMG/pdf/OCCE_Valence_Tricot.pdf
5. Professeur honoraire des universités.

[L]objectif est d'observer plus spécifiquement « comment se joue la coopération ? » et « en quoi elle favorise les apprentissages disciplinaires et sociaux ? »

Les trois classes-témoins

Les trois enseignantes dont les pratiques sont observées font partie d'un groupe informel d'enseignants de TPS-PS de la ville d'Échirolles en Isère qui se retrouvent une fois par mois pour partager leurs pratiques, leurs dilemmes, leurs réussites

- **Pascale Langham**, et sa classe de TPS-PS de l'école Jean-Jaurès. Cette enseignante a fait le choix d'une organisation spatio-temporelle de sa classe visant à favoriser le travail autonome de ses élèves, les situations individuelles d'apprentissage mais aussi les situations de réinvestissement seul ou à plusieurs. Elle constate des situations informelles de coopération et souhaiterait les développer.

- **Yolande Valentin**, classe de TPS-PS de l'école Elsa-Triolet. Cette enseignante travaille depuis cinq ans dans des dispositifs « *d'inspiration Montessori* ». Elle se forme régulièrement à cette pratique. Consciente que ces dispositifs souvent individuels n'ont pas pour objectifs premiers de favoriser la coopération, elle encourage en permanence l'aide et l'entraide.
- **Magali Suat Guillot**, classe de TPS de l'école Casanova. Cette enseignante utilise régulièrement des outils de la coopération comme le jeu du parachute. Elle a une observation empirique des comportements de ses élèves, croit aux vertus de la coopération mais doute que ce soit possible de la développer avec de si jeunes enfants. Sa préoccupation principale est que chacun puisse prendre conscience que son action individuelle a une incidence sur les actions collectives.



Quelle place est donnée aux élèves dans une situation d'apprentissage en coopération ?

Angèle André et Valérie Lavenaire, aidées de Georges Laumuno⁽¹⁾ et guidées par leur compagnon de route Patrick Picard⁽²⁾, ont souhaité s'inscrire dans une problématique de recherche centrée sur l'élève. Elles se sont intéressées à la place laissée à l'élève dans le cadre d'une situation d'apprentissage donnée : l'écriture à plusieurs mains d'un conte animalier. Mais cette situation était-elle vraiment coopérative ?

Réuni autour d'une même table, un groupe d'élèves de cycle 3 tente de rédiger des dialogues entre un coq, un âne, un chien... Le défi est de taille pour ces élèves puisque le conte animalier qu'ils doivent écrire à plusieurs mains sera joué et dansé. Leurs camarades des ateliers théâtre, danse, illustrations, costumes, décors... attendent donc impatiemment cet écrit. La pression monte car le temps presse. Chaque atelier d'écriture hebdomadaire doit être productif. C'est ce projet (voir le contexte en encadré) et, plus spécifiquement, ces ateliers d'écriture hebdomadaires que Valérie Lavenaire et Angèle André ont choisi comme terrain d'observation dans le cadre de leur recherche action portant sur la place donnée aux élèves dans une situation d'apprentissage en coopération. « L'objectif de cette recherche-action, expliquent-elles, est d'observer les pratiques coopératives entre élèves lors de la production d'écrits en groupe afin de déterminer les conditions favorisant les pratiques coopératives entre élèves ou les facteurs freinant

L'objectif de cette recherche-action est d'observer les pratiques coopératives entre élèves lors de la production d'écrits en groupe afin de déterminer les conditions favorisant les pratiques coopératives entre élèves ou les facteurs freinant ces pratiques

ces pratiques, dans l'optique plus large de dégager les axes didactiques favorisant ces pratiques. Pour atteindre cet objectif, nous avons centré nos observations sur trois axes principaux : les pratiques de coopération entre les élèves, les postures d'élèves et la place et le rôle de l'enseignant. »

Quelles pratiques de coopération ?

Pour mettre en évidence les pratiques de coopération, les séquences d'atelier d'écriture filmées par Angèle

André sont disséquées, analysées, interprétées selon un protocole préétabli (voir encadré). « Nous avons analysé les vidéos en relevant les interactions langagières des élèves et de l'enseignant, précise Angèle. Nous avons également observé le comportement des élèves pour identifier leurs attitudes. »

Les postures d'élèves observées

L'étude de toutes ces données va alors leur permettre de décrire les postures d'élèves qu'elles associent à la coopération. Elles vont identifier cinq familles de postures :

- *Posture de demande* : demande de coopérer, d'échanger, de questionner, de valider, de rappeler la consigne, de mesurer l'avancée des travaux.
- *Posture de retrait* : certains élèves écrivent et effacent sans intervenir dans les échanges avec autrui. Leur production montre cependant qu'ils tiennent compte de ce qui s'est dit au cours des échanges entre leurs pairs. Dans le groupe étudié, certains élèves ne proposent pas, ne produisent pas, mais semblent être à l'écoute. Il y a également un élève qui ne semble pas s'intéresser à l'activité du groupe (il va ranger son casier par exemple).
- *Posture de proposition* : elle concerne l'élève qui fait des propositions en tenant parfois compte de ce qui a été dit auparavant et celui qui répond aux sollicitations de l'enseignant.
- *Posture de positionnement* : l'élève peut approuver ou désapprouver une proposition, remettre en question la consigne.



- **Posture de régulation** : l'élève montre un besoin de rappeler la consigne à ses pairs, de rappeler ce qui a déjà été produit, demande aux camarades de faire des choix. Selon les observations réalisées, c'est l'élève qui prend la parole le plus souvent dans le groupe qui joue ce rôle.

Quelles est la place et le rôle de l'enseignant ?

« L'analyse des vidéos, poursuit Angèle, montre une interaction majoritaire élève-enseignant. L'enseignant semble être l'intermédiaire entre les élèves qui se parlent très peu directement. » En effet, la séquence témoin confirme cette analyse. L'enseignante y intervient souvent, notamment pour inciter les élèves à se parler, à écrire, à s'entraider, à participer, pour rappeler la consigne, les critères d'écriture, les rôles de chaque élève du groupe. Elle pose des questions pour guider la réflexion d'un élève, propose une réponse, rappelle le sens de la tâche... « *Le pilotage semble dominer*, complète Angèle, *puisqu'il représente 60 % des interactions. L'étayage vient en deuxième position avec 26 % des interactions, enfin le tissage avec 14 %. L'enseignant semble occuper une place centrale dans le groupe* ».

Suite à l'observation de ces séquences filmées, plusieurs questions émergent chez ces enseignantes en vue de mettre en place une réelle situation coopérative d'apprentissage : comment permettre à ces élèves de disposer de plus de temps pour interagir, prendre place dans le groupe surtout pour ceux qui sont en position de retrait ? Qui apprend le plus : l'élève qui parle le plus ou celui qui

émet le plus de propositions ? Ces élèves actifs apprennent-ils mieux que les élèves en posture de retrait ? « *Nous questionnons là les choix possibles de l'enseignant pour évaluer les apprentissages au cours de ces ateliers*, précise Angèle. *Nous nous sommes également interrogées sur la gestion de l'autonomie du groupe et avons convenu qu'il serait intéressant d'observer ce qui se passe dans le groupe sans la présence de l'enseignant. Relèverions-nous les mêmes postures ?* »

Une situation d'apprentissage pas vraiment coopérative

À l'issue de ces premières observations, Angèle André, Valérie Lavenaire, Georges Laumuno et leur compagnon de route Patrick Picard s'accordent sur l'absence de réelle coopération entre élèves dans cette situation d'écriture en groupe : interventionnisme de l'enseignante, peu d'autonomie, peu d'échanges entre élèves, pas d'entraide, chacun semble centré sur sa propre

tâche... « *Nous avons émis plusieurs pistes pour favoriser l'engagement et la coopération*, conclut Angèle. *Les élèves, regroupés par quatre maximum, doivent avoir un objectif clair, communiqué par l'enseignant, pour mettre ses compétences au service du projet d'écriture. Ils auront au préalable identifié et exercé des compétences sociales permettant une écoute bienveillante et un échange constructif. L'enseignante doit distribuer des rôles différents (le scripteur, le lecteur, le correcteur...) à partir du choix et des intérêts des élèves. Elle doit les préparer au travail en groupe, accepter de différer et, surtout, lâcher-prise.* »

Marie-France Rachédi

1. Toutes deux professeures des écoles/formatrices académiques de l'éducation prioritaire. George Laumuno est animateur départemental de l'OCCE de Guadeloupe.
2. Patrick Picard, ancien responsable du Centre Alain-Savary au sein de l'Ifé (Institut français de l'éducation), est aujourd'hui retraité mais poursuit son engagement — débuté lors de l'université d'automne de l'OCCE en 2017 — dans les travaux de création d'un Conservatoire des pratiques coopératives de l'OCCE. En tant que chercheur, il accompagne trois chantiers de l'Observatoire.

Contexte d'étude et protocole

Ce projet coopératif d'écriture à plusieurs mains d'un conte animalier est mené sur l'année scolaire 2018-2019 dans une école d'une REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) de l'académie de la Guadeloupe. Les objectifs pédagogiques de ce projet sont de permettre aux élèves de s'approprier les compétences nécessaires à la production d'écrit d'un conte mais également d'améliorer le climat scolaire en groupe et de les amener à coopérer.

Protocole d'observation adopté

Critères d'observation des séquences :

- statistiques des temps de parole de chaque élève et de l'enseignant,
- gestion des gestes professionnels de l'enseignant des pratiques coopératives des élèves,
- place et rôle de l'enseignant,
- postures des élèves.

Entretien de l'enseignant pour recueillir des données sur :

- ses choix pédagogiques,
- ses représentations sur la coopération entre élèves.

Valérie Lavenaire



Interroger le « quoi de neuf ? » à des fins de formation

Une équipe d'acteurs de l'éducation a souhaité interroger le « quoi de neuf ? », outil issu de la pédagogie institutionnelle, en vue de former de jeunes enseignants à ce dispositif. Qu'est ce qui, dans cette pratique, est transposable et qu'est ce qui ne l'est pas ? Qu'est-ce qu'on peut expliciter ? Quelle est la posture professionnelle de l'enseignant·e et quels sont ses effets sur les élèves ?

Dans sa classe rurale qui accueille des élèves du CE1 au CM2, Céline Drague, enseignante PEMF, a choisi l'apprentissage coopératif et les démarches de l'enseignement mutuel. Réunis autour d'elle, Muriel Bord (animatrice départementale de l'OCCE des Pyrénées Orientales), Pauline Schmitt (enseignante), Carole Duhale (directrice) et Philippe Bertein (IEN) ont voulu interroger un dispositif qu'elle met en place quotidiennement dans sa classe : le « quoi de neuf ? » Issu de la pédagogie institutionnelle, cet outil est souvent présent dans les classes coopératives. C'est un temps de parole (quotidien, hebdomadaire...) au cours duquel, le matin en arrivant, l'élève peut dire à la classe ce qu'il a envie de partager. Lors du « quoi de neuf ? », l'élève peut raconter un événement qui lui est arrivé, raconter une histoire qu'il a entendue, un film qu'il a vu ou montrer un objet qu'il a apporté et qu'il veut présenter

aux autres (un livre, une photo...). Céline a fait le choix d'ajouter un troisième élément : « Je partage une émotion. »

Cet échange a pour objectifs de :

- fédérer un groupe classe et permettre aux élèves de prendre la parole devant le groupe, exister dans le groupe, trouver sa place. Il s'agit d'instaurer un climat de confiance pour pouvoir s'exprimer. Le développement de l'estime de soi est indispensable au développement intellectuel d'un enfant.
- Motiver l'expression des enfants.

- Respecter les règles de communication et les autres, dans leur personne et leur élocution, les opinions, même si on n'est pas d'accord et s'intéresser au monde, aux autres (ouverture d'esprit).

« Notre questionnement initial, explique Muriel Bord, membre de ce chantier de l'observatoire OCCE, était en vue de former de jeunes enseignants à ce dispositif. Qu'est ce qui est transposable et qu'est ce qui ne l'est pas ? Qu'est-ce qu'on peut expliciter ? Quelle est la posture professionnelle de l'enseignante ? Qu'est-ce que cela lui apporte et pour quels effets sur les élèves ? »

Pour résoudre ce questionnement, les membres du chantier vont accumuler des matériaux (captations des séances de « quoi de neuf ? » filmées dans la classe de Céline, des interviews des élèves, une interview de l'enseignante) qu'ils vont observer et analyser. Leur ana-

Issu de la pédagogie institutionnelle, cet outil est souvent présent dans les classes coopératives. C'est un temps de parole (quotidien, hebdomadaire...) au cours duquel, le matin en arrivant, l'élève peut dire à la classe ce qu'il a envie de partager.



lyse va s'enrichir grâce à l'apport des observations de chercheurs de l'Ifé et de Dominique Bucheton, leur compagnon-chercheur associé et grâce également aux réactions d'enseignants chevronnés.

Pour présenter leur travail aux participants du congrès de l'OCCE, les membres du chantier ont sélectionné l'une des vidéos réalisées.

Des prises de paroles explicites

Que voit-on sur cette vidéo ? Des enfants d'âges différents et l'enseignante sont assis par terre, en cercle. Les règles de fonctionnement de ce moment d'apprentissage semblent connues de tous : d'abord on s'inscrit auprès du donneur de parole DP pour intervenir, le lundi pour les CE1, le mardi pour les CE2, etc. L'enseignante est silencieuse, mais le langage non verbal fonctionne parfaitement. Son silence accompagne le déroulement de ce moment. Elle intervient avec un « excusez-moi mais... », chaque fois qu'elle estime que la consigne ou la règle doivent être rappelées. Elle s'assure auprès du parleur qu'il a bien compris. « Chaque élève interrogé commence par expliciter sa posture, confirme Céline. Je présente un objet, je raconte un événement ou je partage une émotion. Cette explicitation de posture permet à l'élève d'anticiper son discours, de le construire en avance, de penser sa parole en quelque sorte. Aucun élève n'a le droit de l'interrompre. Lorsqu'il a terminé, il le dit : " J'ai terminé ". Le président demande alors s'il y a des réactions. Les élèves sont là en expression libre : cela consiste à prendre la parole sans être interrogé, mais d'être attentif aux autres. En

Le « quoi de neuf ? » se poursuit, Céline ne rate aucune occasion de faire préciser, expliquer finement, de leur permettre de réemployer ce qu'ils ont construit en mathématiques, en sciences, en français, en vocabulaire, en grammaire...

communication spontanée lorsque nous sommes plusieurs, si deux personnes parlent ensemble, elles s'arrêtent et se regardent. L'une laisse la place à l'autre. Cette posture est travaillée chaque début d'année en atelier théâtre (le jeu de l'alphabet). Les élèves introduisent leur réaction : " pour réagir à ce que tu viens de dire ", " pour rebondir "...Le but (et la difficulté) est de ne pas tomber dans la dérive de l'accumulation des propos comme " moi je...", mais bien de partir de ce qui a été exposé. »

Les relances du DP, à l'image des prises de parole de l'enseignante, sont polies, et un « merci » clôt les échanges.

Lors de cette séance, on voit un garçon de la classe présenter des dinosaures et parler du déplacement de l'un estimé à 75 km/h. « S'il vous plait, j'ai une question à poser. Qu'est-ce que c'est 75 km/h ? » demande la maitresse. Un échange spontané s'engage entre elle et les enfants qui tentent d'expliquer.

On sent qu'ils perçoivent cette notion de vitesse mais qu'ils ont du mal à expliquer. Céline questionne, donne des exemples : « Si je fais 1 km/h, qu'est-ce que je fais ? ». Les enfants arrivent enfin aux 60 minutes de l'heure, et aux 1000 mètres du kilomètre.

Un moment d'apprentissage

De ce moment d'ébullition et de recherche, la maitresse félicite les enfants parce qu'ils sont passés à l'expression libre sans se couper la parole, en s'écoutant. Elle fait alors rappeler les différences entre parole libre et demande de parole. « On a le droit de parler sans lever le doigt, mais si on est plusieurs à parler on se regarde, l'un commence, et on donne la préférence au plus petit parleur. » Une fois que les preneurs de paroles qui s'étaient inscrits ont terminé, le DP annonce un moment de parole libre. Une enfant parle doucement, l'enseignante la regarde en tapotant son oreille. L'enfant recommence plus fort. Le « quoi de neuf ? » se poursuit, Céline ne rate aucune occasion de faire préciser, expliquer finement, de leur permettre de réemployer ce qu'ils ont construit en mathématiques, en sciences, en français, en vocabulaire, en grammaire... Les enfants sont calmes, attentifs, l'enseignante reste souriante, à l'écoute de chacun. Elle encourage, elle félicite.

« Qu'est-ce qu'on apprend dans le "quoi de neuf ?" », demande-t-elle aux enfants lors de la pause réflexive. Les réponses fusent : « À partager la parole », « à ne pas avoir peur de parler devant tout le monde », « à mieux se connaître » et « à écouter ». ►►



DOSSIER : VERS UNE DIDACTIQUE DES APPRENTISSAGES EN COOPÉRATION



► La posture de l'enseignant : quels gestes professionnels ?

Céline affiche une présence active en micro gestes non verbaux, en rebonds sur des apprentissages. Les gestes professionnels sont là bien présents : l'accompagnement de chaque élève, le questionnement toujours à bon escient, les précisions demandées lorsqu'elle sait que les enfants vont pouvoir répondre, le sourire et la gentillesse, l'attention et la rigueur dans le respect des enfants.

« Je suis silencieuse, confirme Céline, mais l'analyse de la vidéo montre des micro gestes. Par exemple, on retrouve différents types de regards : regards de connivence, de convention, d'introspection, de séduction. Je rajoute le regard d'observation qui n'est pas en interaction avec les élèves directement. Le regard de dénigrement, qui peut exister, est

à proscrire dans une posture bienveillante. Les gestes effectués sont des codes non dits qui permettent de rebondir et de nourrir le débat, comme la main pour dire au président de passer la parole ou le froncement des sourcils et la main qui se baisse pour signifier à un élève que son comportement dérange. »

L'observation de la vidéo et une analyse fine de son contenu mettent en exergue les éléments qui favorisent la prise de parole des élèves et leur permettent de tester l'écoute ainsi que l'écho que provoquent les mots. Ces éléments sont :

- la régularité et la répétition de la séance (tous les jours depuis le CE1 jusqu'au CM2),
- la sécurité du cadre,
- l'explicitation des apprentissages,
- la structuration de la pensée par l'anticipation,

- la posture claire des acteurs,
- la prise en compte des émotions de chacun,
- la bienveillance de tous les acteurs,
- la motivation par le plaisir du partage.

L'analyse des matériaux par les membres du chantier se poursuit, le congrès de l'OCCE n'étant qu'un point d'étape du travail de recherche autour ce dispositif. L'échéance est prévue pour 2020. D'ici là, d'autres questionnements vont naître, d'autres éléments inducteurs vont apparaître et permettre ainsi de répondre à la problématique initiale : qu'est-ce qui, dans le déroulement de ce dispositif, est transférable dans le cadre d'une formation et qu'est-ce qui ne l'est pas ?

Camille Biache

Animation & Education

<http://animeduc.occe.coop>



Bulletin d'abonnement

4 numéros + 1 numéro double
+ un accès permanent à vos exemplaires numériques

Flashez le QR-Code ci-contre pour vous abonner en ligne.



Nom : Prénom :

N° Rue

Code Postal Localité :

e-mail :

(indispensable pour l'abonnement numérique)

- LES PARTICULIERS
(choisissez votre formule d'abonnement)
- Abonnement numérique seul** (6 numéros)
 5,50 € TTC
- Abonnement simple** (6 numéros)
 18 € TTC
- Abonnement de soutien** (6 numéros)
 23 € TTC

- TARIF RÉDUIT POUR LES COOPÉRATIVES
AFFILIÉES À L'OCCE :
- Abonnement papier+numérique** (6 numéros)
 9 € TTC
- ATTENTION : Les coopératives doivent impérativement envoyer leur abonnement à leur Association départementale OCCE**

Pour les particuliers, adressez votre commande accompagnée de votre règlement par chèque à l'ordre de Animation & Éducation,

Animation & Éducation
C/O Gestion informatique des stocks,
Service Abonnements BP 93,
14110 Condé-sur-Noireau





Coopérer pour apprendre et agir ensemble !



ANIMATION de projets coopératifs
GESTION des coopératives scolaires
FORMATION à la pédagogie coopérative

Office Central de la Coopération à l'École

www.occe.coop

Animation & Éducation

A&E 2020, quelles thématiques ?

Animation & Éducation, revue pédagogique bimestrielle de l'OCCE, se veut un outil de réflexion au service des enseignants. C'est pourquoi elle aborde des sujets pédagogiques et éducatifs sous un angle à la fois réflexif et pratique.

Concrètement, Animation & Éducation propose tous les deux mois :

une vingtaine de pages avec des rubriques diversifiées (tic et tuice, suivi de projet, arts et culture, éducation aux médias et à l'information, images et pages...) qui abordent des sujets en lien avec l'actualité éducative et les préoccupations des praticiens ;

une vingtaine de pages « dossier » consacrées à un thème disciplinaire (les pratiques musicales, l'éducation artistique, l'enseignement de l'oral, des sciences, ...) ; une étude par niveau (maternelle, second degré, enseignement professionnel, éducation spécialisée...) ou une analyse sous un angle pédagogique des problématiques actuelles de l'éducation (l'autorité, la gestion de classe, le climat scolaire, l'évaluation, la formation...)

Ainsi, en 2020, la rubrique dossier traitera les thématiques suivantes :

- Enseigner l'oral dans toutes les disciplines
- L'enseignement explicite : concepts, enjeux, impacts.
- Les vertus cachées de l'agenda coopératif de l'OCCE
- Autorité & coopération.
- Classe flexible et pédagogie coopérative.

Certaines thématiques de ces dossiers sont en lien avec celles abordées dans les chantiers de recherche collective de l'Observatoire des pratiques coopératives initié en 2017 par l'OCCE. Cet Observatoire aboutira, en 2020, à la création d'un Conservatoire de ces pratiques, plateforme de formation et de diffusion des idées, outils et procédés des pédagogies coopératives.

Toutes contributions pour les rubriques « dossiers » ou « hors dossiers » sont évidemment les bienvenues !

Marie-France Rachédi
mf.rachedi@occe.coop
@anim_educ

Sont déjà parus en 2018-2019



Juillet-Octobre 2018

N°265-266

**Quel sens
des savoirs à
l'école ?**



Novembre-Décembre 2018

N°267

**À l'École, ces
entre-temps
pleins
d'apprentissages**



Janvier-Février 2019

N°268

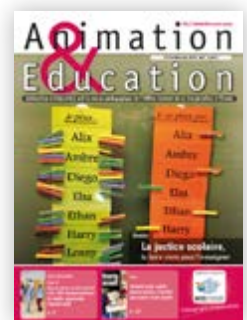
**Apprendre
à penser :
la philosophie
dès l'école**



Mars-Avril 2019

N°269

**La coopération
intermétiers
à l'école**



Mai-Juin 2019

N°270

**La justice
scolaire,
la faire vivre
pour l'enseigner**



La mesure de **responsabilisation**, nouvel outil de justice scolaire

La justice scolaire dans le second degré s'est dotée d'un palier supplémentaire dans l'échelle des sanctions à des fins éducatives : la mesure de responsabilisation. Un outil restaurateur et réparateur, qui va dans le bon sens autant pour les élèves que pour l'établissement et sa communauté éducative.

Le passage par l'école est une étape dans le cheminement vers la citoyenneté. S'attacher à défendre les valeurs du maintien de la justice en milieu scolaire est fondamental. Chacun doit se sentir bien dans l'établissement où il évolue. Laisser s'installer l'impunité, c'est donner libre cours au sentiment d'injustice⁽¹⁾. Mais la philosophie des derniers textes en matière de justice scolaire évolue logiquement avec la population accueillie dans les établissements. Il ne s'agit plus de punir et sanctionner mais d'accompagner et intégrer les futurs citoyens que sont les actuels élèves lorsqu'ils dérapent.

Une nouvelle échelle des sanctions

Pour cela, la justice scolaire s'est dotée d'outils comme la mesure de responsabilisation, qui modifie l'échelle des sanctions⁽²⁾ pour les établissements du second degré, afin que tous les élèves évoluent dans de bonnes conditions pour : développer des compétences sociales et civiques ; acquérir un comportement respectueux de l'autre, de soi ou des biens d'autrui et de la communauté ; atteindre la responsabilisation qui mène à l'autonomie ; acquérir les compétences scolaires définies par les programmes. Cette nouvelle mesure est prise à l'égard d'un élève pour sanctionner un manquement à ses obligations (écrites dans le règlement intérieur de l'établissement). Elle peut être prise par le chef d'établissement ou le conseil de discipline⁽³⁾.

Par ailleurs, comme le souligne le ministère de l'Éducation nationale, « *il est important de prévenir les problèmes par la sensibilisation aux règles du vivre ensemble et à travers un projet d'établissement et de classe qui permette l'adhésion*

des élèves aux règles grâce à des pratiques coopératives »⁽⁴⁾. Inter-réagir de manière bienveillante et respectueuse envers les autres sans heurt ni violence est un apprentissage. La justice scolaire y participe en restaurant un bon climat scolaire pour favoriser tous les apprentissages.

Une mesure de restauration

L'élève responsable d'un désordre dans son établissement scolaire a longtemps été la cible de la justice scolaire dans le second degré. Les conseils de discipline – avec exclusions et autres sanctions – avaient pour objectif de punir celui qui perturbait le bon fonctionnement de la classe, de l'établissement. Le constat était souvent désappointant. Les sanctions ne remédiaient pas au problème. Elles étaient même contre-productives, en lançant souvent l'élève sur un processus de déscolarisation. Les résultats scolaires étaient le reflet de l'image qu'il avait de lui-même. Sa famille se positionnait en défiance par rapport à l'institution scolaire. La justice scolaire avait alors tout faux : les sanctions à l'égard d'un élève devenaient un problème en soi pour l'établissement, l'ensemble des élèves et des personnels.

Il s'agit de proposer plutôt au jeune une activité réparatrice ou reconstructrice dans son établissement ou à l'extérieur, dans une association, une collectivité territoriale, etc. L'objectif est de l'accompagner vers une prise de conscience responsable – sans moralisation. Cette mesure est réalisée en dehors des heures d'enseignement afin de conserver intact le parcours scolaire de l'élève. La durée de la mesure de responsabilisation doit être inférieure à vingt heures. ▶

►► Au contraire d'autres sanctions, la mesure de responsabilisation se veut donc restauratrice du lien entre le groupe scolaire et l'élève. Alternative à l'exclusion, elle évite une déscolarisation. L'adhésion de l'élève est recherchée aussi bien que celle de sa famille, qui donne son accord (voir encadré p.61). Donner envie de participer au vivre ensemble, encourager l'élève à s'inscrire dans une démarche constructive et réfléchie afin qu'il prenne conscience des actes qu'il a commis ou auxquels il a participé : tel est l'objectif !

Karin Pigeaud

1. Loi n° 2013.595 du 8/7/2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
2. Cf. la modification par décret du 24 juin 2011 du code de l'éducation, qui nomme la mesure de responsabilisation parmi les sanctions pouvant être prononcées contre un élève.
3. Cadre législatif des mesures de responsabilisation et vademecum explicatif sur le site eduscol.education.fr
4. Extrait de « Pour une justice en milieu scolaire préventive et restaurative dans les collèges et les lycées », guide du ministère de l'Éducation nationale, p. 27.

« La mesure de responsabilisation l'a aidé à mûrir son projet personnel comme professionnel »

Un cas concret en milieu rural

En Corrèze, l'animateur pédagogique Thierry Titone a accueilli un jeune collégien pendant trois mercredis pour une mesure de responsabilisation. Il revient sur cette expérience, menée en lien avec l'OCCE, et les enseignements qu'il en tire sur l'efficacité de la mesure auprès des élèves.

En Corrèze, la principale du collège d'Uzerche⁽¹⁾, petite commune rurale de 3 000 habitants, a contacté l'association départementale de l'OCCE 19 pour la mise en œuvre d'une mesure de responsabilisation à l'égard d'un élève de 3^e. Celui-ci avait fait l'objet d'une remontrance en commission éducative pour propos déplacés et sexistes à l'égard d'une enseignante. Cet adolescent n'en était pas à son premier dérapage. Vu le contenu de ses derniers propos et son comportement scolaire depuis plusieurs années, avec des résultats scolaires fragiles et une recherche de soi, il a été entendu dans un premier temps en commission éducative. La principale a estimé qu'il était apte à être responsabilisé. La mesure de responsabilisation lui a alors été proposée comme alternative à l'exclusion. Les interventions fréquentes de l'association départementale dans les établissements du second degré, afin d'apporter des réponses constructives, médiatrices ou fondatrices d'un bien vivre ensemble, expliquent que l'OCCE de la Corrèze



Thierry Titone,
animateur pédagogique OCCE

ait été contactée. Thierry Titone, l'animateur pédagogique en charge de cette mesure de responsabilisation, a accueilli ce jeune collégien pendant trois mercredis.

A&E : Comment avez-vous envisagé votre intervention ? Quel objectif vous a-t-on fixé ?

Thierry Titone : Pour les mesures de responsabilisation, j'utilise une méthode inspirée des entretiens motivationnels. C'est une forme de dialogue basé sur l'écoute active qui a pour objet la prise de conscience et la verbalisation d'un fait donné. C'était l'objectif qui m'a été fixé puisqu'on m'a demandé de l'accompagner dans la prise de conscience de la portée de ses mots.

A&E : Comment avez-vous abordé la situation ? En pratique, comment avez-vous fait pour responsabiliser le collégien concerné ?

T. T. : Après un premier temps d'accueil et d'échanges, je lui ai demandé une production sur l'égalitarisme et le sexisme. Je lui ai laissé une liberté totale quant à la forme que ce travail devait prendre. Il a pu également choisir librement la manière de le restituer. Devait-il le faire devant toute la classe ? S'adresser uniquement à l'enseignante victime ? Ou auprès de la principale du collège ? Cet élève a finalement choisi de rendre compte de sa production et de son cheminement devant la commission éducative qui l'avait orienté vers nous. Pour l'aider dans ce travail et le guider, je lui ai fourni de la matière première sur ces questions précises. Il y avait notamment de la documentation, pour laquelle j'ai pris soin de varier les supports : albums de jeunesse,

documentaires, films, productions radiophoniques, textes de rappeurs contemporains... Ces documents devaient lui permettre de problématiser le thème que je lui avait donné, et ouvrir son esprit à ces questions. Son travail a pris ensuite la forme d'un texte, que l'on pourrait apparenter à un édito. Il l'a présenté comme un exposé, ou une présentation argumentée, devant la commission éducative composée de la principale, plusieurs de ses professeurs – dont la professeure « victime » –, l'infirmière, la CPE, sa mère et moi-même.

A&E : Comment a-t-il réagi avec cette sanction ?

T. T. : D'abord, il y a eu un temps de prise de conscience de la portée de ses mots. Il s'est surtout rendu compte de ce qui peut être tolérable dans un établissement scolaire de service public, et ce qui ne l'est pas. Il s'est aperçu du besoin de règles pour un bon vivre ensemble au sein de toute la communauté éducative, entre les élèves et les adultes. D'ailleurs, ce besoin de vivre ensemble à tous les niveaux s'est ressenti dans son questionnement sur le meilleur public pour sa présentation. Il a longuement hésité entre la commission éducative et ses camarades, afin de pouvoir les questionner sur leurs positions et usages face au sexisme ordinaire. Il a opté pour la commission éducative, tout en s'engageant à évoquer avec les autres collégiens sa prise de conscience, sa recherche et son cheminement. Liberté lui a été laissée sur ce plan : c'est sa responsabilisation !



« D'abord, il y a eu un temps de prise de conscience de la portée de ses mots. [Le collégien] s'est surtout rendu compte de ce qui peut être tolérable dans un établissement scolaire de service public, et ce qui ne l'est pas. Il s'est aperçu du besoin de règles pour un bon vivre ensemble au sein de toute la communauté éducative, entre les élèves et les adultes. »

A&E : Quel a été le retour de l'établissement et de l'équipe éducative ?

T. T. : La principale a rendu un écho positif de la mise en place de cette mesure en coopération avec l'OCCE de la Corrèze. Elle était satisfaite du chemin parcouru et des propos tenus par cet élève. Elle a vu au travers de la mise en place de cette mesure de responsabilisation un moyen de permettre à cet adolescent de s'émanciper de certains stéréotypes avilissants. La CPE a ensuite témoigné d'une amélioration du comportement de cet élève, au cours de l'année scolaire qui a suivi. Il a notamment fait preuve d'une maturité insoupçonnée concernant son orientation. Il semblerait que la mesure de responsabilisation l'ait aidé à mûrir son projet personnel comme professionnel.

A&E : Avez-vous eu un retour également de cet élève ? Est-il revenu vers vous de lui-même ?

T. T. : Non. Mais ce n'est pas important dans ce processus. Mon objectif a été atteint. La parole de ce jeune a pu s'exprimer tout comme elle a pu être entendue. C'est un pas important pour se sentir bien dans son établissement – et ce doit être le cas pour tout un chacun. Il faut pouvoir se sentir à l'aise dans le milieu où on évolue tous les jours. Pour cela, il faut parfois l'intervention d'un tiers et un véritable travail d'équipe, avec des regards croisés, sur le long terme. Je n'ai fait qu'un bout de chemin avec ce collégien. C'est lui, ensuite, qui a réussi à tirer parti de la situation en la problématisant et en travaillant dessus.

Karin Pigeaud

Cadre de la mesure de responsabilisation :

La mesure de responsabilisation consiste à faire participer l'élève à des activités de solidarité, culturelles ou de formation à des fins éducatives, avec l'accord de l'autorité parentale, en-dehors de ses activités d'apprentissage scolaire.

Elle ne peut dépasser 20 h (4 h maximum par semaine dans la limite de 3 h par jour).

La mesure de responsabilisation peut être mise en œuvre dans :

- l'établissement,
- une association,

- une collectivité territoriale,
- un groupement rassemblant des personnes publiques (ex : Greta, Groupement d'intérêt public),
- une administration de l'État.

Elle nécessite une convention de partenariat entre l'établissement et la structure d'accueil, signée des trois parties, un accord de principe de l'élève sur la mesure de responsabilisation et un document individuel précisant les modalités d'organisation de la mesure co-signé. Pendant la mesure de res-

ponsabilisation, l'élève est sous la responsabilité du chef d'établissement où il est scolarisé. À la fin de cette mesure, l'établissement peut établir un bilan.

Référence :

Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, lycées et établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions. NOR : MENE1120336C circulaire n° 2011-111 du 1-8-2011 MEN – DGESCO B3-3



« H₂O sans frontières » donne des cours d'eau

L'édition 2019 des « cours d'eau d'H₂O », organisée par l'association H₂O sans frontières, s'est déroulée les 16 et 17 mai 2019. L'occasion de montrer l'action de plusieurs associations et d'étudier le mécanisme de l'eau, tout en impliquant et sensibilisant les élèves auvergnats sur la problématique de l'accès à l'eau pour tous.

Difficile de reconnaître la maison des sports de Clermont-Ferrand en y arrivant, le 16 mai dernier. À l'initiative de l'association H₂O sans frontières, créée par Jean-Pierre Wauquier (voir encadré), son plateau central a été transformé en un joyeux village où se côtoient associations, institutions, artisans et scolaires du premier et second degré. Tous présentent leurs travaux à propos de l'eau dans tous ses usages et toutes ses utilisations. Ainsi, le stand du moulin Richard de Bas⁽¹⁾ attire une petite foule. Fabriquer du papier feuille à feuille avec des tissus de coton, c'est déjà étonnant. Le fabriquer à la main grâce à la force de l'eau qui entraîne les piles à fouler et la roue, ça devient fantastique.

Maquettes et expériences des élèves

Une classe de CE1 de l'école Jacques-Prévert de Vic-le-Comte interpelle les visiteurs : « *Vous voulez savoir ce qu'est l'aquaponie ?* » Les élèves expliquent alors, avec leurs mots, que si on élève poissons et plantes ensemble dans un écosystème en circuit fermé, les bactéries naturelles transforment les déchets des poissons en nutriments pour les plantes. Une solution bon marché que cette économie circulaire, et une culture millénaire réhabilitée par les techniques actuelles pour répondre au respect de la planète.



Maquettes et expériences des élèves
présentées le 16 mai
à Clermont-Ferrand

Sur le stand du lycée Jean-Zay de Thiers, les lycéens démontrent eux-mêmes, maquettes à l'appui, les principes de la propulsion par la vapeur, ainsi que celui de l'hélice d'un bras-seur d'eau qui permet l'oxygénation de l'eau dans les lacs en « cassant » la nappe de bactéries qui se forme sous l'effet de la chaleur. Le livret qui accompagne ces cours d'eau de H₂O, disponible en téléchargement⁽²⁾, nous en dit davantage sur la profusion et la cohérence des actions de et sur l'eau.

Le Burkina Faso au cœur du week-end

De nombreuses associations sont aussi présentes, comme Électriciens sans frontières ou Biologie sans frontières, pour informer sur leurs interventions existantes dans le monde, en coopération, notamment en Afrique avec des liens privilégiés au Burkina : électrification solaire des écoles, construction de dispensaires, creusement de forages proches de ces lieux dans la région de Koudougou, dotation

Trois questions à...

Jean-Pierre Wauquier, fondateur de H₂O sans frontières



A&E : Comment est né votre engagement sur la question de l'accès à l'eau ?

Jean-Pierre Wauquier : Avant que je ne devienne médecin néphrologue au CHU de Clermont-Ferrand, avec plusieurs amis, nous avons fondé dès 1975 un collectif pour lutter contre la privatisation des rivières et des lacs auvergnats, « eau bien commun ». Cet engagement a été suivi par la création d'une maison de l'eau et de la pêche, trois ans plus tard, à Besse. C'était essentiel car cette sensibilisation est finalement multidisciplinaire et le poisson est un témoin important de la qualité de l'eau. Dans la continuité, nous avons également mis en place une pisciculture fédérale, toujours à Besse, ainsi qu'une technique de congélation du sperme de truites farios des rivières auvergnates afin de repeupler nos cours d'eau par des alevins de souche autochtone avec l'aide de Canadiens. Après des rencontres fréquentes avec des « passeurs de vie » comme l'abbé Pierre ou Albert Jacquart au cours des années 90, cet engagement a pris la forme d'une association, H₂O, qui a vu le jour en 1998.

A&E : Pourquoi avoir créé H₂O sans frontières en 2016 ?

Jean-Pierre Wauquier : Il y avait la volonté de mieux sensibiliser sur l'eau comme bien commun, et accompagner les initiatives pour préserver la biodiversité, défendre le développement durable mais aussi montrer les liens entre les diverses cultures et la coopération possible à ce sujet avec l'Afrique de l'Ouest. C'était une étape nécessaire après 18 années d'actions menées avec H₂O, notamment notre événement annuel des « cours d'eau » qui sensibilise les scolaires de la région en partenariat avec le rectorat, la région, le département, la métropole et une quarantaine d'acteurs de l'eau (allant du local à l'international)

A&E : Quelles actions menez-vous en Afrique aujourd'hui ?

Jean-Pierre Wauquier : C'est un travail qui a commencé pour nous dès 2005, sur la base d'une coopération avec des communes rurales du Burkina Faso sur les priorités de l'eau, la santé et l'éducation de base. À ce jour, H₂O a participé par exemple à la réhabilitation de

380 forages au niveau des écoles et des dispensaires. Nous avons également mutualisé nos compétences avec celles d'Électriciens sans frontières et Biologie sans frontières lors d'initiatives communes de coopération. Notre travail de coopération intègre aussi une dimension de dialogue interculturel. Le monde auquel nous aspirons est à co-construire entre toutes les cultures de la planète, pas uniquement entre occidentaux. À cette fin, il faut créer des liens directs entre les populations. Lors de nos actions de coopération, nous mettons en place des liens durables et officiels entre les scolaires burkinabés et ceux de notre région. Ceux-ci réfléchissent ensemble et communiquent sur des thèmes choisis communément. C'est un échange réciproque. Si nous pouvons aider matériellement ces populations africaines, celles-ci peuvent en retour montrer des valeurs dont notre société occidentale a bien besoin : solidarité, appartenance à la nature, respect et écoute des anciens.

Propos recueillis par
Camille Biache

des collèges en ordinateur et formation à son utilisation, développement de moulins à grains communautaires pour que les groupes de femmes puissent vendre les produits de leurs cultures, correspondance de classes entre les jeunes scolaires de cette région et celles des classes auvergnates. Le Burkina est très présent aux cours d'eau de H₂O. L'association des Burkinabés de Clermont-Ferrand anime des espaces de partages culturels. Un écrivain conteur, Alexis Allah, enchante grands et petits le temps du week-end. Enfin, des connexions en direct se font avec des villages burkinabés pour un beau partage de culture.

Les cours d'eau de H₂O sont soutenus depuis leur création par le rectorat⁽³⁾, la métropole Clermont-Auvergne et l'université Clermont-Auvergne. Cette dernière a développé et signé des conventions de partenariat avec l'université de Koudougou, tout comme le CHU auvergnat. Nous sentons bien, en visitant ce village de l'eau, l'implication et la cohé-

rence qui sous-tendent cet événement et qui expliquent la solidité des soutiens institutionnels et associatifs. Les enseignants s'engagent volontiers car, quel que soit le point de vue défendu, les recherches et les réalisations de leurs élèves répondent à la curiosité et à la générosité de ceux-ci, tout en ancrant leurs apprentissages scolaires dans la vie et sa préservation.

Camille Biache

1. Ce moulin à papier, situé à Ambert, est le dernier témoin du berceau de la papeterie française. Ses bâtiments (dont certains remontent au XVe siècle) abritent également un musée historique du papier.
2. Livret disponible sur le site de l'association, <https://association-h2o.com/accueil/>
3. <http://www.ac-clermont.fr/actualite/cours-deau-dh2o-2019-04-02/>



En route pour la Pologne !

Du 6 au 11 mai 2019, 24 élèves de CM1-CM2 du RPI entre Boulleret et Sainte-Gemme-en-Sancerrois, dans le Cher, se sont rendus à Korfantów, dans le sud de la Pologne, près de la frontière tchèque, où ils ont été accueillis par leurs camarades de l'école de Ścinawa-Mala avec qui ils ont partagé une semaine riche en activités et découvertes. Comment est née cette aventure ?

Naissance d'un jumelage entre deux municipalités

En 2013, à l'initiative de René-Laurent Ballaguy⁽¹⁾ et de la municipalité, naît l'idée d'un jumelage entre la commune de Boulleret (1 450 habitants) et une collectivité européenne de taille approchante. Plus de 40 courriers sont adressés, une seule réponse est reçue en retour, en provenance de la ville de Korfantów (1 850 habitants)⁽²⁾, en Pologne. Le comité de jumelage se constitue à l'automne et René-Laurent Ballaguy en assure, depuis, la présidence.

Histoire d'une correspondance scolaire

Dès l'année scolaire 2013-2014, Nathalie Maupas, directrice-enseignante de l'école de Sainte-Gemme (école à classe unique dans le RPI)⁽³⁾ et conseillère municipale de Boulleret, commence avec sa classe de CP-CE1 une correspondance avec une école d'une centaine d'élèves, donc de taille comparable à son RPI : l'école de Ścinawa-Mala⁽⁴⁾.

Les échanges, par courrier électronique, se déroulent en anglais, grâce à l'implication, côté polonais, de Justyna, professeure d'anglais de l'école. Ils se poursuivront sans discontinuer pendant trois années scolaires. Des petits colis sont échangés au moment des fêtes. Au printemps 2016, cinq élèves polonais (quatre filles et un garçon) accompagnés de Joana, directrice de l'école, et de Justyna sont reçus quelques jours dans des familles à Boulleret et participent à des activités scolaires en anglais à l'école de Sainte-Gemme, dont une séance cuisine fort appréciée. Langue des signes et traduction « simultanée », grâce aux applications numériques, sont sollicitées pour venir à la rescousse quand la compréhension dans la langue de Shakespeare n'est pas suffisante. La réception de cette délégation polonaise sera décisive pour amorcer les premiers échanges impliquant, en plus des élèves de Sainte-Gemme, la classe de CM1-CM2 de Boulleret. À partir de ce moment-là, Nathalie Maupas entraîne avec elle sa collègue Fanny Robin, maîtresse des cycles 3, dans l'aventure.



En septembre 2017, Nathalie Maupas est nommée directrice de l'école primaire de Boulleret. En fin d'année scolaire, pour le 14 juillet 2018, une délégation polonaise est reçue par la municipalité de Boulleret et le comité de jumelage. Joana et Justynia en font partie. Elles ont pour objectif de préparer la venue en Pologne d'une classe d'élèves français au cours de l'année scolaire suivante. En effet, les CP-CE1 de l'année scolaire 2015-2016, ceux qui ont reçu les délégués polonais au printemps 2016 dans leur classe de Sainte Gemme, seront au CM1-CM2. Et, ils sont très, très motivés par l'idée d'aller rendre visite à leurs correspondants polonais !

Le voyage en Pologne

Pour les 24 élèves participants, le voyage tant attendu s'est enfin concrétisé au retour des congés de printemps 2019. Après un trajet en autocar en direction de la capitale, démarré aux premières heures du lundi 6 mai, puis un vol Paris/Wroclaw (qui fit office de baptême de l'air pour la grande majorité d'entre eux), les écoliers boulleréens foulent le sol polonais aux alentours de midi. Accompagnés de six adultes, dont leur maîtresse Fanny Robin et leur directrice Nathalie Maupas, ils s'apprêtent à vivre une semaine chargée. Un autocar les attend pour les conduire au centre d'hébergement où ils seront logés⁽⁵⁾.

La préparation de l'événement

Pendant les mois qui ont précédé l'expédition, les préparatifs ont été intenses. Impliqués dans les différentes étapes, les élèves ont beaucoup travaillé l'anglais, langue de communication principale avec leurs correspondants, dans des situations pratiques. Ils ont par exemple décidé de faire découvrir le kinball, sport d'origine québécoise, à leurs pairs polonais et, pour cela, de le pratiquer au cours des semaines précédentes en anglais, travaillant donc le lexique spécifique et le règlement dans cette langue. Ils ont apporté, dans leurs bagages, en cadeau collectif, deux ballons⁽⁶⁾ permettant la pratique de ce sport de coopération.



Ce séjour à dimension pédagogique a été l'occasion pour l'équipe de donner sens aux apprentissages scolaires dans le cadre du projet. Ainsi, par exemple, plusieurs séances de géographie ont été consacrées à l'Europe et aux transports tandis qu'en histoire, l'étude de la seconde guerre mondiale a été privilégiée.

Immersion dans le quotidien d'un élève polonais

La journée d'un élève polonais et celle d'un élève français, si elles comportent des points communs, présentent aussi bien des différences. La semaine d'un écolier de Ścinawa-Mala se déroule sur cinq jours de durée identique, sans coupure méridienne longue : de 8h à 13h en primaire. Une pause de 20 minutes est prévue pour un repas rapide. Les 24 petits Français ont suivi des activités scolaires communes avec leurs correspondants, conversé en anglais, pratiqué des activités sportives, cuisiné⁽⁷⁾ avec eux. Ils ont visité le centre historique de la ville de Nysa, un musée d'art et un musée de prisonniers de guerre (dans cette prison furent incarcérés le général Lafayette, à la fin du XVIII^e siècle, et le général de Gaulle en 1916), fait une excursion dans une fabrique de robots, rencontré une brigade de pompiers, participé à plusieurs cérémonies. Chaque élève était muni d'un carnet de voyage où il a pu noter ses impressions, dessiner tel ou tel objet, coller un ticket ou une image...

Et la suite ?

Cette fois, ce sont les élèves polonais qui sont attendus à Boulleret ! Rendez-vous est donné au printemps 2020. Il faudra trouver les moyens pour réussir un accueil à la hauteur de celui fourni par l'école de Ścinawa-Mala, mais à Boulleret, on ne manque ni d'idées, ni de bonnes volontés, et peut-être qu'un financement participatif « trousse à projets » pourra donner un coup de pouce utile à la coopérative scolaire ?

Philippe Paillard

1. Boulleréen en poste dans les institutions européennes à Luxembourg.
2. Korfantów est la ville siège d'une gmina (division administrative polonaise correspondant à une commune) regroupant autour d'elle 23 villages dont Ścinawa-Mala.
3. Le Regroupement Pédagogique Intercommunal (RPI), Boulleret Saint-Gemme était composé, en 2018-2019, d'une école primaire à cinq classes à Boulleret (deux classes maternelles et deux classes élémentaires) et d'une école élémentaire à une classe à Sainte-Gemme. En 2018-2019, toutes les classes sont réunies en une seule école (sur deux sites) à Boulleret.
4. Sur le site de l'école de Ścinawa-Mala, un onglet est consacré aux échanges avec l'école primaire de Boulleret : <http://www.zspscinawa.pl/s/pl/6/boulleret>
5. Tous les frais sur place ont été pris en charge par la municipalité polonaise et l'école d'accueil.
6. Le ballon de kinball mesure 1,22 mètre de diamètre.
7. Les enfants ont eu droit à un cours de cuisine traditionnelle polonaise avec des cuisinières bénévoles.

étamine « jeunes auteurs et lecteurs » de l'OCCE

Une action éducative pour l'écriture et la lecture

Action nationale de l'Office central de la coopération à l'école, étamine « jeunes auteurs et lecteurs de l'OCCE » vise à donner l'impulsion à des pratiques coopératives de lecture et d'écriture en classe. Elle existe depuis 26 ans et concerne, chaque année, plus de 1 000 classes, de la maternelle au collège, en métropole comme dans les départements d'outre-mer.

Si des classes s'inscrivent à l'action nationale étamine « jeunes auteurs et lecteurs » de l'OCCE, c'est tout d'abord parce que les enseignants veulent mener un projet coopératif permettant de développer chez leurs élèves un désir d'apprendre avec les autres, par les autres, pour les autres et non pas seul contre les autres.

Le principe de cette action est de mettre en relation des classes-auteurs et des classes-lecteurs. S'inscrire comme « auteurs » revient à s'engager dans un projet d'écriture coopérative : échanger des idées, donner son point de vue, accepter celui des autres, retravailler des écrits individuels, illustrer ensemble, faire des choix, apprendre à mener un projet à son terme et, bien sûr, produire un livre qui sera lu par d'autres.

S'inscrire comme « lecteurs » consiste à se lancer dans un projet de lecture coopérative : découvrir les productions d'autres classes, valider collectivement une appréciation, aiguïser son esprit critique et apprendre le respect de l'autre. C'est souvent cette seconde option que choisissent les classes qui se lancent pour la première fois dans un projet coopératif, privilégiant ainsi une approche progressive de la coopération peu chronophage.

Outre la mise en relation de classes-auteurs avec des classes-lecteurs, l'équipe du chantier étamine de l'OCCE – composée d'élus nationaux ou départementaux et d'animateurs pédagogiques – accompagne des associations départementales ou des unions régionales de l'OCCE qui souhaitent faire un zoom sur cette action nationale. Elle aide les classes participantes dans la production de leur livre, contribuant à l'édition d'un nombre suffisant d'exemplaires de l'ouvrage créé par chaque classe, et réalise un recueil des productions des classes participantes. Pour l'année



Photo : Robert Touati

scolaire 2018-2019, ce sont des classes des départements de la Haute-Garonne et du Jura qui ont bénéficié de cet accompagnement à l'écriture coopérative d'un livre autour d'un thème commun : « la tête dans les étoiles ».

Des rencontres pour lancer et clore l'aventure coopérative

Pour lancer les projets d'écriture dans ces deux départements, une première rencontre rassemblant tous les participants a été organisée. Des binômes de classes (trois en Haute-Garonne et deux dans le Jura) ont été constitués. Ces classes de même cycle mais d'écoles différentes se sont alors mises d'accord sur le type d'écrit qu'elles allaient coproduire (pièce de théâtre, recueil de poésie, conte, histoire policière, abécédaire...). Un conseil de coopérative a été organisé pour chaque binôme au terme duquel les élèves se sont engagés à mener à bien ce projet par la signature d'un contrat. Une possibilité de correspondance via un pa-

Écrire coopérativement, c'est possible !

L'écriture est un acte individuel, pense-t-on en général. Certes, mais cet acte individuel se nourrit du collectif. Comme toute pratique, l'écriture coopérative nécessite un apprentissage, une méthodologie, un accompagnement. Comment les binômes de classes qui participent à étamine ont-ils réussi à produire une œuvre en coopération ? Explications à travers trois projets.

Yoyo cherche la lune est l'œuvre de deux classes : la grande section de l'école Françoise-Dolto de Lons-le-Saulnier et la petite-moyenne-grande sections de Séligny, dans le Jura. Ces deux classes se sont rencontrées deux fois au cours de l'année scolaire 2018-2019. La première fois, elles ont appris à se connaître, avant de lancer le projet d'écriture, choisir le personnage principal et la trame de l'histoire ; la seconde fois, elles ont fait le point, cherché un titre et avancé ensemble. Les deux classes ont travaillé à l'aide d'abécédaires et posté leurs idées sur le padlet mis en place par l'OCCE.

SOS étoiles est une pièce de théâtre en dix scènes imaginée par la classe de CE1/CE2 de



l'école de Paulhac et la classe de CE2 de l'école de Montastruc-la-Conseillère, en Haute-Garonne. Cette dernière classe a également réalisé les illustrations. « Nos élèves, témoignent les enseignantes, se sont appropriés le travail en coopération et, très vite, ils ont d'eux-mêmes adopté la stratégie du vote pour départager leurs idées foisonnantes. L'écrit théâtral n'est pas facile et il a fallu très souvent leur rappeler la réalité d'une éventuelle mise en scène pour canaliser leur imagination débordante qui partait souvent loin dans les étoiles... C'était une belle expérience de partage. Les élèves ont été ravis de participer à ce projet. » Les élèves confirment tous cet enthousiasme : « On a appris de quoi notre imagination était capable » ; « on a appris à travailler en groupe, même avec des élèves qu'on ne connaissait pas, à s'écouter, à écouter les propositions des autres, à accepter le refus de nos propositions » ; « on a appris à écrire une pièce de théâtre » ; « en fait, c'était comme une aventure où, à la fin, tu trouves le trésor. »

L'album *L'Étoile filante* est la création de la classe de très petite et petite sections de l'école maternelle Jules-Julien de Toulouse et de celle de petite et moyenne sections de Montastruc-la-Conseillère. En novembre, les deux classes se rencontrent pour la première fois afin de faire connaissance et pour pratiquer des activités ensemble. En décembre, une première classe reçoit l'auteur Lionel Mignard. Ensemble, ils inventent le début de l'histoire. Puis la deuxième classe, également accompagnée par l'écrivain, poursuit le récit. L'auteur explique aux élèves ce qu'est une étoile filante et les aide à imaginer les rencontres que l'étoile peut faire. En janvier, les élèves de l'école élémentaire de Montastruc réalisent des fonds qu'ils apportent à l'école maternelle pour que les élèves y disposent des étoiles filantes et les personnages inventés. Un vote a lieu ensuite pour choisir les fonds qui serviront pour l'album.

Huguette Debrouwer

dlet⁽¹⁾ a été mise en place. Les enfants ou les enseignants d'une des deux classes déposaient sur le mur numérique leur écrit et l'autre classe donnait son point de vue, proposait des modifications ou validait l'écrit. Enfin, du 4 au 6 juin dernier, tous ces élèves ayant participé à l'action étamine sur le thème « la tête dans les étoiles » ont été réunis, par département, pour partager des activités et découvrir les trésors auxquels chacun avait contribué.

Des membres du chantier étamine ont donc accompagné ces classes tout au long du projet et les ont aidées pour la mise en page de leur production écrite et picturale qui, cette année encore, a été de qualité. Toutes ces créations ont finalement été regroupées dans un livre édité par le chantier étamine, grâce au soutien financier du Crédit mutuel enseignant.

Suite à cet accompagnement, les témoignages recueillis auprès des enseignants et des élèves ont une nouvelle fois souligné que cette action était un levier pour faire naître

des projets coopératifs de lecture et d'écriture en classe. Outre l'impact sur le climat de la classe et l'apprentissage de la coopération, étamine contribue à la prévention de l'illettrisme.

En 2019-2020, les membres du chantier accompagneront des classes de Nouvelle-Calédonie et de départements d'outre-mer. Une belle occasion pour les élèves ultramarins de s'intéresser à la faune et à la flore des îles dans lesquelles ils grandissent sans pour autant en mesurer toute la richesse.

Huguette Debrouwer

Responsable du chantier étamine de l'OCCE

1. Outil numérique simple qui se présente sous forme de mur, sur lequel il est possible de venir déposer des textes, des PDF, des images, des vidéos, des fichiers audio, etc. Il est gratuit sur l'Internet.



Dynamiser les équipes et **co-construire un collège véritablement apprenant**

Passer d'un besoin de travail en équipe à la création d'un « pédagolab » puis à celle d'un « Edumix » rassemblant une cinquantaine de professionnels est l'exploit réalisé par Hélène Mulot, professeure documentaliste. Porté par plusieurs professeurs et soutenu par la direction, ce projet contribue à la co-construction d'un collège apprenant.

« Comment dynamiser les équipes autour de l'éducation aux médias et à l'information ? » En partant de cette problématique, Hélène Mulot, professeure documentaliste, s'imaginait-elle rassembler, autour de thématiques scolaires, des enseignants bien sûr, mais aussi un ingénieur, une médiatrice de musée, un sculpteur, des parents d'élèves... ? Certes non ! Pour comprendre comment on peut passer d'une volonté de travail en équipe à un Edumix rassemblant des professionnels de tous horizons et participant à la co-construction d'un collège apprenant, il convient de remonter le fil de cette histoire.

Un espace de rencontre : le pédagolab

Tout a commencé en 2014. Hélène Mulot tente de trouver un moyen pour redynamiser le travail et la réflexion de l'équipe éducative autour de questions pédagogiques et de culture numérique. « Nous étions plusieurs dans le collège à avoir envie de partager du temps, des compétences, des expériences, des productions, des idées, des informations, des outils... », explique-t-elle. S'inspirant des « fablabs » pédagogiques qui ont pour ambition de « faire travailler ensemble des métiers d'un même secteur », elle va alors lancer l'idée d'un pédagolab au sein de son établissement. « Le but, poursuit la professeure, était de réunir des collègues motivés dans des temps d'échanges, de partage, d'autoformation choisis afin de donner du sens et de la cohérence à notre enseignement nourri de cet environnement numérique. »

Le pédagolab est présenté en fin d'année scolaire 2014, lors des journées de bilan. La mayonnaise prend, le pédagolab voit le jour ! « Il a été ouvert à tous les collègues motivés, curieux, souhaitant travailler en équipe de façon formalisée et surtout prêts à s'investir dans un temps d'autoformation, poursuit Hélène. L'idée était que chacun fasse un « arrêt sur image » de sa pratique et puisse faire évoluer sa posture d'enseignant. »

Sur 23 professeur.es, une dizaine – de toutes disciplines – acceptent de s'investir. « Nous nous réunissions tous les quinze jours, sur les temps des repas, en salle informatique, pour :

- partager nos expériences, nos séances mais aussi nos questionnements et nos doutes ;
- expérimenter, tester tout en s'imposant un fil rouge, une trame autour de questions : quelles sont les situations d'enseignement qui permettent aux élèves de participer au projet de la société dans laquelle ils vivent ? Comment passer dans la posture d'un enseignant apprenant ? »

En fait, ce laboratoire pédagogique a été une réponse à la nécessité pour chacun de retrouver l'envie et le plaisir de l'autoformation, et de le faire ensemble. « Nous avons déjà l'habitude, nous professeurs documentalistes en particuliers, de travailler en transdisciplinarité, précise Hélène, mais le pédagolab apportait une nouvelle dynamique, de nouvelles envies. Nous prenions du temps pour nous autoformer, pour partager, pour discuter de la portée de notre manière d'enseigner par et avec le numérique, le tout soutenu par la direction qui prenait parfois une part active dans le groupe. »

Favoriser un lieu de coopération et de collaboration

Durant Edumix, quatre thèmes de réflexion ont abouti à quatre prototypes. Le défi 3 sur lequel nous arrêtons ici plus particulièrement proposait de « favoriser un lieu de coopération et de collaboration ».

Pour ce défi, le constat était le suivant : les salles de classes actuelles sont en forme d'autobus et sont statiques, ce qui ne permet pas une ouverture dynamique et collaborative pour l'apprentissage et la créativité.

Comment transposer en classe l'autonomie, les échanges de pratiques et de savoirs, qui

se vivent dans d'autres espaces tels que le foyer, le CDI ? Le défi proposé devait permettre de repenser un ou plusieurs espaces d'apprentissage.

Les enjeux :

- mieux organiser les espaces et les rendre plus coopératifs ;
- prendre en compte la diversité et les problématiques des élèves, notamment les troubles des apprentissages ;
- favoriser le co-enseignement ;
- pouvoir développer des situations d'apprentissage en encourageant les technologies numériques ;
- imaginer un espace qui favorise l'entraide et l'enseignement mutuel entre élèves.

Le prototype proposé cherche donc à multiplier les situations et dispositifs d'apprentissages avec une classe flexible offrant des espaces aménageables selon les besoins : travail isolé, travail de groupe, classe en autobus. Plus encore, il offre la possibilité de casser la posture scolaire classique en donnant à tous la possibilité de s'investir et de modifier la configuration de la classe, développant ainsi l'autonomie face aux apprentissages.

*Hélène Mulot
Professeure documentaliste*

Besoin d'aller plus loin, d'un nouvel élan

Après quatre années d'existence, le pédagolab n'a pas pris une ride ! Les bilans sont positifs, la dynamique est créée et les habitudes de travail en commun perdurent. Cependant, l'évolution des problématiques scolaires et les transformations de l'environnement numérique et médiatique font ressentir un besoin inéluctable de transition éducative. « *Nous étions plusieurs collègues enseignants à ressentir une nécessité de redynamiser le groupe de travail et, surtout, de l'ouvrir à l'ensemble de la communauté éducative, analyse la professeure. Nous souhaitons poursuivre « autrement » le travail enclenché depuis quatre ans et, en parallèle, questionner l'implantation d'un tiers-lieu dans l'établissement. Nous avons besoin d'interroger les fondements de notre enseignement et ses valeurs, pour les remettre en perspective dans le monde dans lequel nous vivons.* »

De pédagolab à Edumix

En juillet 2017 va alors naître l'idée ambitieuse de créer, sur le modèle des « *muséomix* »⁽¹⁾, un Edumix qui rassemblerait, sur deux journées, des professionnels d'horizons divers autour de défis et de thématiques choisis par l'équipe pédagogique :

- comment favoriser une dynamique d'échange, de réseau, de travail en transversalité ?
- Comment, en réaménageant l'espace, favoriser un lieu de coopération et de collaboration ?
- Comment valoriser l'individu dans le réseau ?

Ces professionnels seraient ainsi invités à poser leur propre regard sur l'établissement et à proposer des réponses spatiales, organisationnelles, technologiques... « *Au-delà de l'événement de deux jours, précise Hélène Mulot, Edumix est*

au service de l'organisation systémique de l'établissement. Il est un dispositif qui vient toucher l'ensemble de l'organisation. Il fait émerger une culture commune. »

C'est ainsi que les 9 et 10 mars 2018, le collège a accueilli une cinquantaine de participants (parents d'élèves, élèves, enseignants, éducateurs, artisans, designers, artistes, informaticiens...) pour un marathon créatif dont l'objectif était de « *remixer* » les pratiques éducatives et les environnements d'apprentissage dans le collège et de proposer des prototypes (voir encadré) permettant de favoriser le travail d'équipe, l'implication des élèves, la coopération, les apprentissages et la transition numérique. « *Les équipes du collège, conclut Hélène Mulot, poursuivent le travail entrepris pour cette transition éducative. Des prolongements de ces idées commencent à voir le jour comme la création, dès la rentrée de septembre 2018, de deux classes flexibles au niveau cinquième. Ces deux classes se veulent capacitantes, c'est-à-dire au service du bien-être des élèves dans leurs apprentissages et avec un travail sur la connaissance de soi et de ses besoins pour mieux se concentrer et mieux apprendre. Un projet de création d'un fablab en prolongement direct du CDI, où les liens sociaux compteront tout autant que les apprentissages, est en cours.* » L'aventure vers un collège véritablement apprenant continue donc, alliant développement individuel et collectif de tous, élèves et adultes, envie et plaisir de le faire !

*Témoignage recueilli par
Marie-France Rachédi*

1. <https://www.museomix.org/> : muséomix est un marathon créatif sur trois jours où tous les visiteurs, citoyens, entreprises, etc. sont invités à réfléchir sur des thématiques comme la muséographie, la scénographie, la relation avec le public, la relation aux œuvres...



À DÉCOUVRIR

JEUX ÉDUCATIFS

Quels jeux choisir et comment les utiliser en classe pour favoriser les apprentissages ? Comment susciter l'attention de ses élèves par de nouvelles pratiques pédagogiques ?

Réseau Canopé propose des outils pour permettre à vos élèves d'apprendre de façon ludique. Découvrez :

- L'escape game : une pratique pédagogique innovante
- L'escape game Mathador
- Enseigner avec les serious game
- Nos jeux : Mathador, Médiasphères, Planète Code, Voxapolis
- Notre plateforme : Apprendre par le jeu

Information et commande :

- reseau-canope.fr
- Les Ateliers Canopé
adresses sur reseau-canope.fr/nous-trouver
- La Librairie Canopé
13, rue du Four | 75006 Paris (Métro Mabillon)
N° vert : 0 800 008 212

Rencontres nationales **THÉA****Le temps du partage et de la valorisation**

Photo : OCCE

Du 17 au 21 juin 2019 se sont déroulées les rencontres nationales Théa au Théâtre universitaire (T.u.) de Nantes. 25 classes, sur les 674 inscrites au niveau national, venues des cinq départements de la région des Pays de la Loire ont offert leur création née d'un voyage commencé en novembre dans les œuvres de Fabien Arca, auteur associé de l'année à Théa.

Au mois de juin, du 17 au 21 plus précisément, le Tu de Nantes a résonné des voix d'enfants et d'adolescents qui, accompagnés de leurs enseignants, de parents, de comédiens, étaient venus partager un moment fort : les rencontres nationales Théâ. Les temps de concentration, de sérieux, de présentation de la petite forme théâtrale de sa classe et de découverte de celles des autres classes alternaient avec des moments de joyeux échanges et de convivialité. Chaque journée accueillait quatre ou six classes primaires, venant des départements de Loire-Atlantique, Maine-et-Loire, Mayenne, Sarthe et Vendée, qui, le matin tournaient sur pas moins de cinq ateliers (voir encadré sur une journée-type). « *Théâ*, a expliqué au micro de Jet FM⁽¹⁾ Katell Tison-Deimat⁽²⁾ est une rencontre entre des écritures théâtrales jeunesse publiées, leurs auteurs, plus particulière-

ment un nouvel auteur différent chaque année, et des enfants à l'école, beaucoup d'enfants. *Théâ* est une action d'éducation artistique où l'on lit, dit, voit du théâtre, joue, partage... Et là, avec ces rencontres nationales, nous sommes dans le temps du partage. » Accompagnés de compagnies professionnelles de Théâtre, de danse ou de marionnettes et en complicité avec des scènes culturelles, des théâtres, des centres dramatiques nationaux, les élèves entreprennent, sur une année scolaire, l'exploration des œuvres de l'auteur associé Théa. En 2018-2019, c'est la plume, l'univers et l'imaginaire de Fabien Arca que les enfants, les adolescents et leurs enseignants ont pu sillonner et s'approprier pour sélectionner des extraits de textes et les porter ensemble, sur scène, lors des rencontres nationales ou départementales⁽³⁾ Théâ.

Les élèves de 25 classes de la région des Pays de la Loire, sur les 674 participant à Théâ, ont pu vivre les rencontres nationales en tant qu'acteurs et spectateurs. Fabien Arca était présent pendant toute la durée de cet événement pour animer des ateliers de rencontre avec les enfants, pour participer au forum « *les souvenirs d'enfance font-ils théâtre* »⁽⁴⁾ et enfin pour, chaque après-midi, assister à la présentation par les classes de petites formes théâtrales créées à partir d'extraits de ses textes.

Outre l'atelier-rencontre avec Fabien Arca, moment privilégié de partage avec l'auteur des textes qu'ils ont exploré toute l'année, les élèves ont vécu d'autres activités (ateliers de pratiques partagées, visite animée de l'exposition, prise de plateau pour revoir leur petite forme théâtrale,...) grâce à la présence des animateurs départementaux OCCE des

Une journée-type des rencontres nationales THÉÂ

Le matin : les classes « tournent » sur cinq ateliers

- deux classes sont en « prise de plateau » (filage) durant une heure (dont la moitié comme observateur).
- une classe rencontre l'auteur Fabien Arca durant 30 mn
- une classe est en visite active et ludique de l'exposition (30 mn) qui regroupe les « traces » du parcours théâtral de toutes les classes de France ayant participé.
- chaque autre classe bénéficie de deux ateliers « pratique artistique partagée », (conduits par des membres du groupe national théâtre de l'OCCE ou des membres du comité de pilotage Théâ Pays de la Loire). Ces ateliers durent une heure et réunissent deux demi-classes pour que les enfants se rencontrent par la pratique partagée : chaque enfant participe à l'un de ces deux ateliers
- Chacune des six classes bénéficie d'un « référent OCCE » qui l'accompagne tout au long de la matinée pour l'aider à se repérer dans les lieux et maîtriser les temps.

L'après-midi : présentation par chaque classe de sa petite forme théâtrale. Les enfants debout portent les textes d'un Fabien Arca fort ému et très impressionné. Puis, en clôture, les comédiens présents ont offert une lecture théâtralisée d'extraits de textes de Catherine Verlaquet (autrice Théâ 19-20).

THÉÂ, c'est tout un parcours !

Plusieurs étapes jalonnent et donnent du sens à l'action nationale d'éducation artistique Théâ.

À la découverte d'une écriture théâtrale contemporaine

Dès le mois d'avril de l'année scolaire n-1, les adultes désireux de participer à et d'accompagner l'action nationale Théâ bénéficient d'un stage de découverte de l'écriture théâtrale contemporaine de l'auteur ou l'autrice Théâ associé.e. Depuis 2002, ce stage se déroule au CNES de la Chartreuse de Villeneuve-lez-Avignon. Pendant une semaine, une vingtaine de participants

découvre, analyse, interroge en compagnie de l'auteur ou l'autrice associé.e ses pièces de théâtre. Rentrés dans l'intimité d'une « fabrique d'écriture », ils deviennent l'année suivante les relais privilégiés de l'exploration des œuvres de cet auteur auprès de plus de six cents classes en France.

Mettre en œuvre l'action Théâ

Dès le mois d'octobre, les adultes inscrits dans cette action bénéficient d'une formation dans le cadre d'un stage national organisé par les membres du groupe national Théâ. Dans ce stage

visant à « Mettre en œuvre l'action Théâ dans les classes », les participants sont mis en situation pratique de découverte, d'exploration et d'appropriation des textes de l'auteur associé de l'année.

À la rencontre du théâtre : auteurs, œuvres et artistes.

À partir de novembre commence pour tous les élèves des classes coopératives la rencontre des œuvres de l'auteur ou l'autrice associé.e. L'exploration de ses écrits, les multiples actions qui naissent autour de ce projet, le rythme des activités... sont laissés à la liberté pédagogique de l'enseignante.e avec l'aide éventuelle de l'animateur.trice départemental.e OCCE.

Le partenariat enseignant-artiste étant une donnée nécessaire et essentielle, au cœur des projets Théâ, chaque classe bénéficie d'un accompagnement artistique par un.e comédien.ne (rendez-vous réguliers de travail à l'école avec la classe entière).

En juin ont lieu les rencontres nationales mais également de nombreuses manifestations départementales.

MFR

► Pays de la Loire et d'autres régions de France. Grâce également aux bénévoles ligériens et d'ailleurs, venus prêter main forte, et à la présence active des artistes (comédiens, comédiennes et chorégraphes) qui avaient eu le plaisir d'accompagner ces classes tout au long de l'année.

Une logistique considérable a été mise en œuvre par l'union régionale OCCE des Pays de la Loire, orchestrée par Catherine Dautry et Bernard Dariel, coordinateurs, pour organiser cet événement national de valorisation du travail des classes. Point d'orgue de cette action coopérative d'éducation artistique, les rencontres ne sont qu'une des étapes⁽⁵⁾ qui la jalonnent, toutes essentielles à son équilibre et à la concrétisation d'un grand dessein : le développement de l'éducation artistique et du théâtre à l'école.

Marie-France Rachédi

1. Dans le cadre de l'émission *La Quotidienne* du mardi 18 juin 2019 : http://jetfm.fr/site/La-Quotidienne-mardi-18-juin-a.html?var_mode=calcul&fbclid=IwAR0B3RFY6deCyTM5ku-h9amseliL3cPXyHSZX8Yb3_mgOtzDrSnrV26q_NY
2. Coordinatrice Arts et Culture de l'OCCE, co-fondatrice et pilote nationale de l'action Théâ.
3. De mai à juin, ce sont plus de 140 journées de rencontres départementales (en plus de cette rencontre nationale associant cinq départements) qui ont été organisées par la cinquantaine d'associations départementales OCCE engagées dans cette action.
4. Ce forum, temps d'échange animé par Katell Tison-Deimat, s'est tenu le mercredi 18 juin. Aux côtés de Fabien Arca étaient présents Dominique Richard, auteur de théâtre jeunesse Théâ depuis 2015, comédien, auteur associé au 1^{er} juin des écritures théâtrales jeunesse 2019 et Cyrille Planson, directeur du Festival Petits et Grands de Nantes, rédacteur en chef de *La Scène* et de *Le Piccolo*, vice-président de Scènes d'enfance ASSITEJ France.
5. voir encadré « Théâ, c'est tout un parcours ».

Qu'est-ce que THÉÂ ?

THÉÂ est une action nationale de l'OCCE pour le développement de l'éducation artistique du théâtre à l'école.

THÉÂ s'adresse à toutes les classes adhérentes à l'OCCE, de la GS à la 3^e, ASH compris, qui souhaitent conduire un projet partenarial théâtre / arts de la scène au cœur d'une dynamique nationale.

THÉÂ favorise la rencontre entre les écritures théâtrales jeunesse d'auteurs vivants et les enfants et adolescents pour les faire lire, voir, mettre en voix, danser, mettre en jeu...

Les pratiques artistiques proposées prennent appui sur la philosophie de la coopération à l'école et s'inscrivent dans des projets de classe.

Le partenariat enseignant-artiste est une donnée nécessaire et essentielle, au cœur des projets Théâ.

THÉÂ, c'est découvrir l'univers littéraire d'auteurs de théâtre contemporain, cette année : **CATHERINE VERLAGUET**.

THÉÂ, c'est travailler en réseau pour les classes inscrites, leurs artistes associés et les associations départementales engagées.

THÉÂ, c'est bénéficier d'un accompagnement pédagogique et artistique : formation des enseignants et de leurs artistes associés, mise en œuvre de partenariats avec des professionnels de la scène, mise à disposition de ressources documentaires.



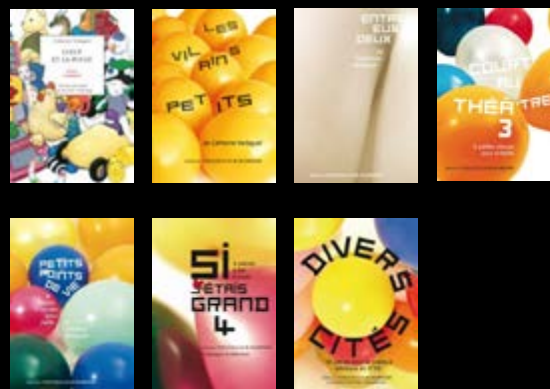
L'auteur 2019-2020

CATHERINE VERLAGUET

Née en 1977, elle suit des études de théâtre et devient comédienne avant de se consacrer à l'écriture théâtrale. La plupart de ses pièces sont publiées aux Editions Théâtrales. Certaines le sont aussi aux Editions Lansman.

Elle écrit beaucoup pour Olivier Letellier et adapte notamment pour lui *Oh boy*, de Marie-Aude Murail, spectacle qui remporte le Molière jeune public en 2010. Cette saison, *La mécanique du hasard* rencontre un vif succès, et ils préparent leur prochaine création, *Un furieux désir de bonheur*. Cette saison, elle est artiste associée au Théâtre de la Ville de Paris et au Théâtre Forum, à Fréjus.

Bibliographie à retrouver sur occe.coop
Sur la page Théâ dans la rubrique "nos actions"



En 2019-2020, THÉÂ, ce sont toujours, par ordre d'entrée en scène, les auteurs de théâtre : **Suzanne LEBEAU, Catherine ZAMBON, Philippe DORIN, Nathalie PAPIN, Jean CAGNARD, Fabrice MELQUIOT, Joël JOUANNEAU, Jean-Claude GRUMBERG, Stéphane JAUBERTIE, Karin SERRES, Claudine GALEA, Jean-Pierre CANNET, Dominique PAQUET, Sylvain LEVEY, Dominique RICHARD, Lise MARTIN, Françoise DU CHAXEL et Philippe GAUTHIER, FABIEN ARCA** qui sont présents à nos côtés.

THÉÂ s'appuie sur plusieurs textes fondamentaux :

- "La charte des fondamentaux pour une éducation culturelle et artistique aux arts de la scène en école primaire", élaborée par des artistes et des enseignants, à l'initiative du groupe national théâtre de l'OCCE, en relation avec l'ANRAT Théâtre-éducation
- "La charte de l'École du spectateur".
- la charte pour l'éducation artistique et culturelle du Haut-Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle.

Toute la documentation se trouve sur :

www.occe.coop/thea

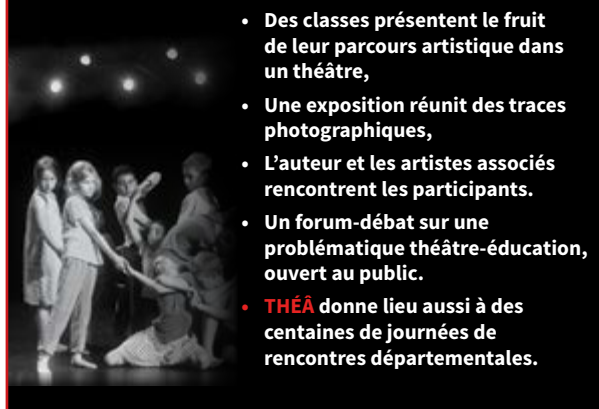


Les enfants et adolescents THÉÂ lisent, disent, explorent, jouent, entrent en danse et en théâtre, inventent leur appropriation sensible des mots, découvrent la poétique de l'espace, des corps, des voix, vont à la rencontre de spectacles, investissent des lieux de lecture, apprivoisent des espaces scéniques... et offrent à voir, entendre et partager le fruit de leurs parcours artistiques.

RENCONTRES NATIONALES THÉÂ

THÉÂ, c'est un événement national de valorisation qui se déroule chaque année dans une nouvelle région : en 2019-20, la région Occitanie Ouest accueillera, du 21 au 25 octobre, la formation nationale au Théâtre de la Cité, centre dramatique national de Toulouse et, du 8 au 12 juin 2020, les rencontres nationales Théâ.

- Des classes présentent le fruit de leur parcours artistique dans un théâtre,
- Une exposition réunit des traces photographiques,
- L'auteur et les artistes associés rencontrent les participants.
- Un forum-débat sur une problématique théâtre-éducation, ouvert au public.
- **THÉÂ** donne lieu aussi à des centaines de journées de rencontres départementales.



Pour participer à THÉÂ, contactez votre association départementale OCCE

Toutes les coordonnées sont sur www.occe.coop



Médiatiks donne la parole aux élèves

Le 5 juin 2019 a eu lieu la remise des prix aux lauréats de la 7^e édition du concours national des médias et productions médiatiques scolaires, Médiatiks. Cette édition a permis de mettre en avant des thèmes proches des élèves, allant du harcèlement aux complexes physiques... ou l'installation d'un chapiteau au collège.

L'auditorium du journal *Le Monde* se remplit, petit à petit, d'enfants de tous âges et de tous horizons. Ce sont eux qui sont à l'honneur ce 5 juin 2019. Le journal les reçoit pour remettre les prix du concours Médiatiks 2019. Ces élèves, collégiens et lycéens, parfois venus du Maroc, sont accompagnés par des représentants d'ateliers en milieu pénitentiaire ou hospitalier ou des personnalités du monde des médias et de la culture. Chacun s'installe sous l'œil approbateur de la journaliste Raphaëlle Bacqué, présidente du jury national Médiatiks, action qui, parmi les nombreuses menées par le Clémi⁽¹⁾, contribue à ancrer les apprentissages et à développer l'esprit critique et la citoyenneté des élèves. Elise Lucet, marraine du concours 2018, soulignait l'importance de ce rendez-vous et de l'éducation aux médias : « *Aujourd'hui, les jeunes sont inondés d'images, qu'ils soient en primaire, au collège, au lycée. Ce n'est pas facile de se retrouver dans cette jungle et il faut développer son sens critique, pour savoir ce qu'on nous transmet.* »⁽²⁾ Pour cela, quoi de mieux que de passer de l'autre côté et apprendre à construire un média, un article, une vidéo, etc. ?

Le papier résiste

Organisé en partenariat avec la Fondation Varenne, avec le soutien de Reporters sans frontières et de l'association Jet d'encre, le concours Médiatiks permet à tous les élèves en France de concevoir et de réaliser au cours de l'année un véritable média maison, au sein de leur école, collège, lycée, etc. Toutes les formes sont soumises au concours

et réparties dans des catégories distinctes, du journal papier au journal radiophonique en passant par le webzine et autres formes numériques. Les chiffres recueillis autour du concours montrent d'ailleurs le tournant médiatique actuel pour les jeunes générations. Il y a ainsi eu en 2019 une forte augmentation du nombre de webtélé (57 cette année contre 32 l'année précédente) ou webradios (passant de 124 à 184) proposées au jury. L'usage de l'Internet change notre rapport aux médias, même si ce constat peut être nuancé par la force toujours vivace des médias papier, qui représentent près de la moitié des projets soumis au concours en 2019.

La production a ainsi encore été très variée cette année. La liberté d'expression, avec un langage choisi par les élèves, est évidemment au cœur des préoccupations de Médiatiks. Les participants sont toutefois guidés par des fiches pédagogiques et par du personnel qualifié, qui se met à la disposition des ateliers et des classes, pour aider chacun à transmettre ce qu'il souhaite. Certains ont donc réalisé un reportage-photo drôle, d'autres ont eu une visée plus poétique dans leur production. Quelques-uns se démarquent par leur sujet et la façon de l'aborder, comme par exemple cet ethno-reportage fait par un garçon de seize ans pour montrer l'importance du rugby dans la société malgache, notamment dans les relations hommes-femmes. La créativité a été partout présente. L'engagement et l'implication de tous a côtoyé le plaisir de faire ensemble.



Catégorie Écoles - Journaux imprimés

Lauréat : **Chabaschool Scoop**, Hiver-printemps 2019, école primaire A. Chabanon, Marseille (13) - Académie d'Aix-Marseille



Un choix difficile

Pour choisir ensuite les lauréats, les principaux maillages territoriaux comme le département ou l'académie sont sollicités, aux côtés de professionnels. Une première sélection est faite au niveau régional, avant les récompenses choisies par le jury national. Toutes les productions sont ainsi analysées finement. Aucun élève n'est négligé après avoir rendu une production, puisque une fiche d'évaluation est adressée à chaque classe participante afin de relever les réussites et les écueils, ou prodiguer quelques conseils pour améliorer la qualité du travail. Tous les membres des jurys

ont finalement reconnu que les choix avaient été difficiles cette année. La cérémonie organisée le 5 juin au *Monde* témoigne d'ailleurs de la belle réussite pour cette année du concours Médiatiks : des enfants et des enseignants heureux, des adultes conquis, des visites superbes et des lauréats de grande qualité.

Camille Biache

Membre du jury Médiatiks pour l'OCCE

1. Centre pour l'éducation aux médias et à l'information
2. Interview disponible sur le site du Clémi.

Publicité

En partenariat avec l'OCCE, votre établissement bénéficie de 25% de réduction sur l'offre Éducation de Madmagz.

<https://edu.madmagz.com/occe>

Madmagz : Le journal scolaire au service de vos projets éducatifs.

La bande dessinée, alliée pédagogique de choix



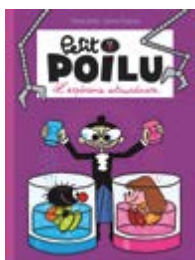
La bande dessinée est aujourd'hui un genre reconnu, qui a sa place dans les programmes officiels. Pourtant, malgré l'appétence des élèves pour ce format, la bédé a encore des difficultés à faire l'objet d'un enseignement en classe. Afin d'aider les enseignants, voici donc une sélection d'ouvrages de qualité destinés à l'école élémentaire, selon les âges et les objectifs.

Initier les élèves au langage de la bande dessinée



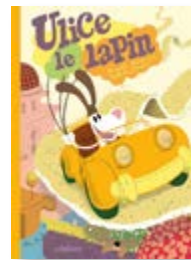
L'album à la couverture cartonnée *Poisson-ballon se transforme* est destiné aux premiers lecteurs. Peu de bulles et un découpage simple, le récit est linéaire et en randonnée. Le personnage principal est dessiné sur le fond bleu clair de l'eau et le texte est narratif. Il montre un poisson-ballon qui, par jeu,

se transforme en différents légumes, fruits, animaux, ce qui fait peur à sa dulcinée, laquelle crie « stop » et fuit son harcèlement. Quand elle l'embrasse enfin, Poisson-ballon éclate de joie et redevient alors lui-même. Les activités de langage poétique (comptines) et d'arts plastiques (sur la métamorphose) sont faciles à mettre en œuvre avec cet album. Mais si l'enseignant cherche un peu ce qui se cache derrière cet album tout simple, il aura le plaisir de découvrir que le poisson-ballon est la traduction anglaise du fameux fugu japonais, rond comme un ballon du fait de la grande quantité d'eau qu'il peut inhaler. Puis il se dégonfle soudainement pour être aussi fin qu'un serpent. Avec cette connaissance, la forme manga de l'album prend tout son sens.



Faire interpréter aux jeunes élèves l'histoire d'un album sans texte est une activité pédagogique intéressante pour construire la compréhension implicite, à partir des caractéristiques de la bande dessinée : grammaire narrative, découpage séquentielle, organisation de la page, lecture des images... Les albums

Petit Poilu, l'expérience extraordinaire et *Ulice le lapin* en sont deux exemples. Le premier est le tome 15 de la série « Petit Poilu », préconisée dans la liste du ministère de l'Éducation nationale. Le site dédié à la série⁽²⁾ offre une présentation d'outils utiles et indique que chaque tome fait passer un « petit message qui fait grandir d'un poil ». De fait, l'expérience extraordinaire de cet album est conçue pour faire échanger les jeunes élèves sur les stéréotypes de genre. Selon la savante Miss Divine, Petit Poilu doit aimer les jouets de garçons tandis qu'Ève, l'autre petit cobaye, doit choisir des jouets de filles. Or, dans le laboratoire, les bocaux roses et bleus se mélangent et les petits personnages s'en amusent beaucoup.



De son côté, *Ulice le lapin* a la forme d'un film animé sans paroles. On imagine que les images peuvent être présentées en classe dans un diaporama pour en rendre les effets de mouvements. Ulice est un lapin blanc jardinier qui va en auto au marché acheter des nuages d'arrosage qu'il tient comme des ballons. Comme il est fort généreux,

son parcours de retour est une suite de dons et d'échanges : il arrose madame Cactus qui lui donne une éponge pleine d'eau ; il égoutte l'éponge sur un arbre mal en point qui refleurit aussitôt ; il cueille un bouquet de fleurs qu'il offre... et ainsi de suite. Au final et grâce à son sens contagieux du partage, il a gagné une source intarissable pour arroser ses tartes aux carottes.

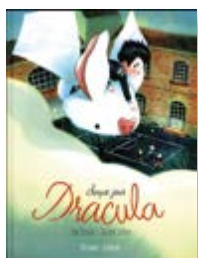
Faire réfléchir à partir d'une présentation humoristique



Les enseignants qui apprécient la série pour adultes *Les Vieux Fourneaux* seront ravis de présenter à leurs élèves la série *Le Loup en slip*, également scénarisé par Lupano. Le premier tome s'ouvre sur une double page représentant une clairière où tous les animaux de la forêt se préparent à l'attaque d'un loup au cri glaçant, avec pièges à loup,

cours de karaté ou noisettes sous toutes leurs formes pour conjurer la peur. Le cerf donne une conférence diabolisant le loup. La brigade anti-loups veille. Apparaît alors un loup un peu miteux dans un slip à rayures. Les animaux ne le reconnaissent pas. Il a l'air gentil. Et le vrai loup ne porte pas de slip. C'est alors que le loup raconte son histoire : quand il

s'asseyait sur la pierre glacée au clair de lune, il avait si froid aux fesses qu'il poussait un cri glaçant. Depuis sa trouvaille vestimentaire grâce à la chouette qui lui tricota un slip, sa vie est changée. Oui mais alors, qui a mangé les trois petits cochons ? Le mystère commence... Petit indice : sur les pages de garde à la fin de l'album, les personnages des *Vieux Fourneaux* commentent l'histoire qui peut se lire au second degré.



L'ouvrage *Chaque jour Dracula* met en scène lui le harcèlement scolaire. Le petit vampire va à l'école et une bande de garçons lui font vivre un cauchemar dont il n'ose pas s'ouvrir à son père. Jusqu'au jour où Dracula lui parle. La colère de Vlad, son père, est cosmique. Puis ensemble, ils trouvent des solutions pour assumer ses différences et

être certain de sa puissance. L'ambiance à la Tim Burton participe aux effets littéraires de l'album, de plus en plus utilisé à l'école pour faire réfléchir sur le sujet du harcèlement.



Enfin, nouvelle histoire sans paroles avec l'album *Passe-passe*, possible à comprendre comme une fantaisie poétique, mais aussi, implicitement, comme une métaphore sur le souvenir de la grand-mère décédée. Le lecteur suit d'abord une petite fille taquine et une grand-mère pleine de vie dans leurs aventures à la campagne. Bizarrement, une sorte de papillon transparent survole la tête de l'aïeule. Quand elle chute à bicyclette, le papillon devient magnifique, la grand-mère disparaît peu à peu des pages et la petite fille apprivoise le papillon qui vole sur sa tête dans la campagne.

Questionner le monde avec la bande dessinée



Pour accompagner l'enseignement de l'histoire ou des sciences, les ouvrages de bande dessinée sont plus qu'un support visuel. Ils permettent une identification aux personnages par le récit, les dialogues, les situations qui provoquent des émotions, le rythme et le découpage du récit, tout en remettant en perspective des sujets de connaissances

étudiés en classe et cautionnés ici par un universitaire. Pour l'histoire, *La Guerre des tranchées*, *l'enfer des Poilus*, bien adapté pour être lu au cycle 3, est l'un des derniers ouvrages publiés sur la grande guerre. Un duo d'enfants de notre époque dialogue avec des mots simples sur fond d'images historiques.



Dans un autre style, sur un ton plus humoristique, *Le Petit Louis XIV* montre l'enfant roi aux prises avec les multiples contraintes dues à son rang. Frustré, il ne manque pas d'esprit de répartie.

Enfin, pour les sciences, la série *Les Insectes* est remarquable, tant le monde de chaque insecte fait l'objet d'anecdotes incroyables et vérifiées scientifiquement. L'ensemble est passionnant à partager, entre enfants et adultes.

Christine Houyel

1. Concours de la BD scolaire (1er octobre 2018 au 5 mars 2019) <http://www.education.gouv.fr/cid74308/a-l-ecole-de-la-bd.html>
2. Site internet : www.petitpoilu.com

Bibliographie des ouvrages mentionnés :

- **Poisson ballon se transforme**, G. Rubio et E. Ramirez, Mamut Wistiti, 10 euros.
- **Passe-passe**, D. Cuveele et Dawid, éditions de la Gouttière, 9,70 euros.
- **La Guerre des tranchées, l'enfer des Poilus**, F. Erre et S. Savoia, Dupuis, 5,90 euros.
- **Petit Poilu, l'expérience extraordinaire**, P. Bailly et C. Fraipont, Dupuis, 9,90 euros.
- **Le Loup en slip**, W. Lupano et M. Itoïz, Cauuet, Dargaud, 9,99 euros.
- **Le Petit Louis XIV**, Cazenove et Péral, Bamboo édition, 10,95 euros.
- **Ulice le lapin**, N. Omond et R. Reutimann, Chours, 10 euros.
- **Chaque jour Dracula**, L. Clément et C. Lefèvre, Delcourt jeunesse, 10,95 euros.
- **Les Insectes**, Cazenove, Vodarzac et Cosby, Bamboo édition, 10,95 euros.

Le Garçon aux cheveux verts

Le film de Joseph Losey, réalisé en 1948, est une drôle de fable aux thématiques multiples. Son récit initiatique permet d'aborder en classe de nombreuses questions qui peuvent concerner les élèves, de la différence à la citoyenneté, ou au rapport à la famille.

Fable symbolique et initiatique, *Le Garçon aux cheveux verts* est le premier long métrage réalisé par Joseph Losey, en 1948. Peter, le héros, est orphelin. Il l'ignore pourtant au début du film. Personne ne lui a dit que ses parents ont été tués dans un bombardement. Recueilli par un vieil acteur dans une petite ville américaine, il n'apprend la vérité sur ses parents qu'une fois à l'école, lors d'une quête pour les orphelins de guerre. Mais les choses prennent une tournure bien plus compliquée lorsque ses cheveux deviennent verts, sans qu'il ne connaisse la cause de ce phénomène pour le moins étrange.

Une ode à la singularité

Dans son *Cahier de notes sur...*, pour les Enfants de cinéma, Jacques Aumont souligne à propos du film que « *les cheveux verts sont le déclencheur – apporté par le vent du hasard, comme de petites graines invisibles – à partir duquel ces puissances vont pouvoir se manifester, conflictuellement* ». Cette anomalie va déclencher l'hostilité des habitants. Sujet aux moqueries de ses camarades, Peter crée le malaise partout où il passe et devient rapidement un paria. Rejeté de tous, l'orphelin ne sait toutefois pas encore quel extraordinaire destin l'attend. *Le Garçon aux cheveux verts* est ainsi une ode à la singularité. En mettant cette thématique en scène à travers un film vibrant et onirique, Losey signe un premier long métrage qui lui ressemble et qui présage de la suite de son impressionnante carrière. De surcroît, le film réussit à aborder avec une grande simplicité des thèmes graves et profonds qui se retrouveront dans les autres films du réalisateur : le racisme, la guerre, l'identité, la difficulté d'être soi-même et d'assumer sa différence. La question du regard y est aussi omniprésente et se décline souvent à partir du miroir. Les situations sont ici, en effet, appréhendées à travers le regard d'un enfant d'une grande fraîcheur que Losey oppose à ceux des adultes d'un conformisme affligeant. Allégorie humaniste, le film évite pour



tant les lourdeurs du plaidoyer antiraciste. Il privilégie la poésie par la belle utilisation du Technicolor et la simplicité que lui accorde le réalisateur. Ce film est profond et assez difficile quant aux sujets abordés. Il conviendra donc sans doute de veiller aux émotions fortes qu'il aura pu susciter chez les enfants et les adolescents.

Un film initiatique et riche

D'une grande richesse, le film pourra aussi permettre d'aborder directement un grand nombre de sujets, souvent inhabituels, tels que ceux préconisés par Cinépage⁽¹⁾ : la vie en famille d'accueil, l'adoption par extension ; l'engagement des parents pour une cause et les conséquences que cela impose dans la famille ; la dualité entre intégrité et intégration, ou la difficulté à devoir s'adapter tout en voulant rester soi-même ; la citoyenneté et l'enfance, et la question des engagements possibles dès le plus jeune âge (cf. l'engagement pour le climat) ; le comportement de chacun face à la différence (un handicap, un lieu de vie différent, un élève d'origine étrangère ou plus simplement l'arrivée d'un « nouveau » en classe...) ; l'expression d'un avis et la construction d'un esprit critique ; etc. Ainsi, pour mieux en appréhender sa complexité, un travail à l'oral sous forme d'échanges et de questions-réponses au sein de la classe paraît nécessaire, voire indispensable. Pour cela, il est pos-

Extrait du questionnaire créé par Marie-Noëlle Gairaud-Deschamps et disponible sur le site Clionautes.**Compréhension de l'intrigue :**

- Dans quel pays et à quelle époque se tient l'action du film ?
- Qui est le héros du film ?
- Quel événement déterminant pour lui intervient au début du film ? En est-il conscient ? Que devient-il ?
- Quelle est la profession de celui qui recueille le héros ?
- Quel accueil est fait au héros dans son école puis dans la ville en général ?
- Lors de la collecte pour les orphelins, de quoi le héros prend-il conscience ? Comment réagit-il dans un premier temps ?
- Quelle est sa seconde réaction ?
- Quel sujet semble préoccuper les adultes dans l'épicerie ? Comment le héros réagit-il à leur discours ?

Le sens du film et le message du réalisateur :

- Qu'est-ce qui fait du héros un personnage « différent » ou « isolé » au début du film ?
- Quand cet isolement semble-t-il prendre fin ?
- Quel incident rappelle au héros sa singularité ?
- Pourquoi, dans un premier temps, cette singularité est-elle acceptée par le reste de la société ?
- Comment cette singularité est-elle, par la suite, concrétisée ? Est-elle réelle ? Pourquoi cette couleur ?
- Quels sont les arguments qu'apporte la société pour rejeter cette particularité ?
- Comment, malgré tout, le héros fait-il de cette singularité un atout ?
- Quels sont les deux passages du film au cours desquels cette singularité est-elle rejetée par la société ?
- En quoi la décision finale du héros montre-t-elle que celui-ci a grandi, gagné en maturité ?
- Finalement, qu'est-ce qui est indispensable pour combattre la discrimination ?
- Qu'est-ce qui importe dans l'attitude du héros aux yeux des deux médecins ?

Pour plus de détails, voir sur <https://cinehig.clionautes.org/le-garcon-au-cheveux-vert.html>

Extrait de la fiche écrite par Joël Magny

Travail sur la question suivante :

« Comment le regard des autres vous change ? »

Qu'est-ce qui fait que Peter, d'abord surpris et amusé par la belle coloration verte de ses cheveux, en viendra-t-il à vouloir revenir à sa couleur « naturelle », puis à accepter de faire disparaître sa superbe chevelure ?

- Repérez ce qui, dans le film, plus que dans les dialogues, montre l'importance du regard des autres. Le moindre détail, un regard inquiet de Gramp sortant avec Peter lorsque ses cheveux sont devenus verts... Cela vaut-il seulement pour Peter, confronté à celui de Gramp, du laitier, des fillettes, de ses camarades de classe, etc. ?

- Repérez comment les autres personnages agissent en fonction du regard des autres, de leur jugement moral, du qu'en-dira-t-on. Le laitier... Celui qui fournit l'eau... Le méde-

cin... ou les autres encore...

- Observez particulièrement qui regarde et qui ne regarde pas Peter lors de la coupe des cheveux... Qui soutient ou non le regard de Peter... Comment son propre regard change au cours de la scène...

- À partir de quelques images tirées du film ou lors d'arrêt sur images, de retour en classe où il sera important de revenir sur quelques extraits, montrer comment le réalisateur place sa caméra, quels plans sont utilisés ? Que signifient-ils ?

Pour plus de détails, consultez la fiche disponible sur le site www.transmettrelecinema.com/film/garcon-aux-cheveux-verts-le

sible de prendre appui sur les différents questionnaires proposés autour du film (voir encadrés). Quels que soient les angles choisis, il est possible de tisser de nombreux liens avec la Convention internationale des droits de l'enfant, qui fête ses trente ans en novembre 2019⁽²⁾.

Au-delà du questionnement sur la véracité des faits racontés (est-ce une fable tout droit sortie de l'imaginaire de Peter ? Un rêve ? Une hallucination ?), le film nous dit clairement que grandir, c'est devenir capable de se poser des questions, de partager ses inquiétudes avec quelqu'un digne de confiance et donc d'être capable de sentir la valeur

humaine chez l'autre. En ce sens, *Le Garçon aux cheveux verts* peut être considéré comme un film à valeur initiatique particulièrement intéressant à aborder avec ses élèves.

Isabelle Crenn,
Vice-présidente OCCE 78

1. Association marseillaise créée par des passionnés de cinéma qui organise des activités et des manifestations régulières autour du cinéma.
2. L'OCCE est impliqué dans la mobilisation autour des 30 ans de la CIDE. Pour plus d'informations, voir page 9 de ce numéro et A&E n°270 page 5.

Rue des Quatre-Vents au fil des migrations

De 1890 à 2018, la rue des Quatre-Vents a accueilli de nombreux nouveaux habitants d'horizons différents, parfois relativement proches, parfois de l'autre bout de la planète, au gré de migrations qui poussent les humains à partir de chez eux depuis l'aube de l'humanité.

La rue des Quatre-Vents est une rue de Paris, mais si elle ne l'était pas, cela n'aurait aucune importance. Chaque décennie y apporte son lot de nouveaux venus. En 1890, comme tous les étés, Stefaan arrive de Belgique avec toute sa famille pour travailler à la briqueterie. Marco, qui joue de l'accordéon, vient lui d'Italie. Ils seront suivis, dix ans plus tard, par Mikhaïl, un juif de Russie rejoint par sa femme et ses enfants. Puis, en 1915, voilà que des travailleurs chinois qu'on a fait venir exprès pour remplacer les ouvriers français partis au front s'installent dans la rue, pour travailler à l'usine aux côtés des femmes, tandis qu'un régiment de tirailleurs sénégalais passe. En 1925, c'est Anastas, l'Arménien, recruté par un agent pour l'usine, qui débarque ici après avoir vécu pendant des mois avec d'autres Arméniens dans un camp de réfugiés près de Marseille. Orphelin, il a fui son pays quand il avait dix ans, chassé lors du génocide perpé-



tré par l'armée turque. En 1925, son pays a perdu son indépendance. Ce n'est plus qu'une république soviétique intégrée à l'URSS. Le temps file. D'autres étrangers, victimes de dictatures, de guerres, de crises économiques viennent à leur tour poser leurs valises dans le quartier.

Une rue d'accueil, de Tarek à Aïssatou

Saut dans le temps. 1985. « C'est la dernière répétition avant le spectacle de théâtre de la MJC. Maria et Tarek ajustent les costumes. Nicolas arrive en pleurs : une bande l'a attaqué, traité de « singe », de sale « nègre », lui a piqué sa belle casquette toute neuve. Tarek le prend dans ses bras. Il se souvient des insultes, quand lui aussi était petit : « bicot », « crouille ». Il se souvient de la haine ressentie et de l'envie de tout casser. Il y a deux ans, il a participé aux manifestations pour l'égalité : il est Français, il est né en France, mais ses parents sont algériens et cela suffit pour faire la différence avec les autres, les « Français de souche », comme certains disent. » Treize ans plus tard, en 1998, des familles roms venues de Roumanie et de Bulgarie s'installent dans des baraques sous le périp.

Enfin, voici cette rue de nos jours. En 2018. Aïssatou et sa maman, venues de Guinée, célèbrent la bonne nouvelle. Menacées d'expulsion, elles vont pouvoir rester ici. Les parents

Un fauteuil pour quatre primé par l'ANCP&AF



Mélanie Tellier,
auteure
d'*Un Fauteuil pour quatre*

Le prix littéraire de l'ANCP&AF⁽¹⁾ 2019 a été attribué à Mélanie Tellier par le jury composé de conseillers pédagogiques et de la directrice de collection jeunesse de la SEDRAP.

Le roman pour la jeunesse primé en 2019 porte le titre *Un fauteuil pour quatre* et s'adresse à des lecteurs de cycle 3 (CM2 et 6^e). C'est un public que connaît bien l'auteure, Mélanie Tellier, qui enseigne les lettres anciennes et le latin en collège. Elle décline ses talents d'écrivain autour de la rédaction de nouvelles, un genre littéraire assurément très délicat. Depuis quelques années, elle a fait également le choix de la littérature jeunesse.



Illustration : Magali Attiogbé

d'élèves de l'école de la rue des Quatre-Vents se sont mobilisés pendant des mois. « Ils ont multiplié les pétitions, les lettres à la préfecture. Suong Mai avait obtenu tous les certificats médicaux, Tarek avait aidé à remplir tous les formulaires. Des années qu'elles vivaient dans la peur, Aïssatou et sa maman, « sans papiers », sans pouvoir rester, mais sans pouvoir repartir non plus, dans ce pays où leur vie était en danger. » Parce que non, « on ne quitte pas son pays par hasard »...

Ce documentaire, grand format, à l'italienne (la rue se déroule sur chaque double page avec rabat, de décennie en décennie) est une invitation à ne pas oublier que depuis plus d'un siècle, de nouveaux venus se sont installés ou sont simplement passés par notre pays, y ont appris notre langue et nos coutumes, tout en l'enrichissant des leurs. C'est un ouvrage résolument optimiste qui montre et qui démontre « qu'il est possible, encore, d'accueillir ».

Philippe Paillard



La rue des Quatre-Vents,

Jessie Magana,
images de Magali Attiogbé,
les éditions des éléphants,
2018, 16,50 euros.

Le roman évoque la délicate réintégration dans une nouvelle classe d'un enfant ayant définitivement perdu l'usage de ses jambes dans un accident de voiture en compagnie de ses parents. Il refuse tout privilège et sait manifester sa réprobation quand on l'exclut d'un cours.

Un fauteuil pour quatre est présenté par un membre du jury comme « *abordable, fluide, empathique et sans mièvrerie* ». Dans une analyse assez voisine, une autre membre du jury insiste sur la cohérence du texte : « *Le verbe pousser peut s'entendre au sens propre. On peut pousser ce fauteuil. Il peut s'entendre aussi dans un sens plus particulier car on encourage, on aide sans pathos et l'enfant en situation de handicap fait entièrement partie du groupe d'enfants. Les adultes sont aussi bienveillants.* »

Les livres parlant d'intégration des enfants handicapés ne sont pas légion. Le handicap entraîne souvent la solitude. L'éveil à la compréhension des valides se fait souvent bien

« *Toi
Qui que tu sois
Je te suis bien plus
proche qu'étranger.* »

Andrée Chédid

Récompense et critiques

Cet album a obtenu la mention spéciale, catégorie non-fiction, du Bologna ragazzi award 2019.

« *Richement illustré par Magali Attiogbé qui traduit grâce à sa « palette » le texte percutant de Jessie Magana, Rue des Quatre-Vents est une invitation à la tolérance et une approche de cette France qui s'est forgée d'identités plurielles* », **Crijl Midi-Pyrénées**.

« *Dans cette rue vivent des hommes, des femmes et des enfants venus du monde entier. [...] Au fil des rencontres et des mariages, tous ont « offert » leur culture à la France !* », **Mon Quotidien**.

« *Aussi beau que pédagogique* », **Le Point**.

« *Un album simple et fort sur l'histoire de l'immigration en France. L'histoire de tous ces immigrés qui font la France d'aujourd'hui. Ceux qui l'ont construite de leurs mains. Un album touchant et nécessaire, à l'heure où l'histoire se répète et où la devise de la France est mise à l'épreuve* », **Librairies sorcières**.

lentement. *Un fauteuil pour quatre* est un récit qui en fera réfléchir plus d'un, en s'opposant à des attitudes indéfendables de certains, car ce texte bannit l'égoïsme et évoque un sincère respect.

Le prix a été remis en main propre lors du congrès de Marseille qui abordait le concept de territoire sous de multiples aspects. Entrer dans un livre, c'est passer une frontière pour pénétrer dans autre univers, dans un autre contexte. Parfois même, il permet au lecteur de pénétrer dans la tête du narrateur. Mélanie Tellier a su par son style offrir plusieurs portes d'accès à une belle histoire de tolérance et d'amitié.

Daniel Feurtey,
Président du prix littéraire ANCP&AF.

1. Association nationale des conseillers pédagogiques et autres formateurs.

Au mois de mai, plantons nos droits

Quatre-vingt-dix enfants de trois classes de Bourg-en-Bresse se sont retrouvés le 14 mai 2019 à l'école Charles-Jarrin pour planter les slogans qu'ils avaient créés autour de cinq droits issus de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE).

Le mardi 14 mai 2019, le massif au centre de la cour de l'école Charles-Jarrin a été le témoin principal d'un étrange spectacle ! Chacun de ses arbres a d'abord été affecté d'un droit identifié par une pancarte. Puis, ces mêmes arbres se sont vus, petit à petit, ornés de bulles que des enfants venaient planter autour d'eux. Sur chaque bulle, un slogan créé par les élèves de trois classes de Bourg-en-Bresse revendiquait le droit des enfants à la santé, à un niveau de vie correct, à la non-discrimination, à la liberté d'expression ou encore à la participation. Ce travail de création des slogans a débuté pendant la semaine du 20 novembre 2018. Les enseignantes ont, en effet, proposé à leurs élèves d'échanger et de débattre autour de ces cinq droits grâce aux activités, jeux, poèmes et albums offerts dans les lettres quotidiennes envoyées et créées par les membres du chantier Droits de l'Enfant de l'OCCE⁽¹⁾. À la suite de cette appropriation de quelques articles de la CIDE, les élèves, par groupes de deux ou trois, ont inventé des formules pour défendre leurs droits et créé des bulles destinées à être exposées au mois de mai. Les enfants sont donc allés planter leurs bulles autour de l'arbre identifié par une pancarte en les commentant entre eux ou avec les adultes présents.

Attention, écoute et coopération

Plusieurs jeux coopératifs proposés lors de cette journée ont permis aux élèves de se connaître, de présenter leur travail ou d'énoncer le droit revendiqué par le slogan inscrit sur leurs bulles.

Ils ont ainsi découvert le jeu *La Tour de Fröbel*⁽²⁾. Ce jeu de précision consiste à construire une tour collectivement à l'aide d'une pièce munie d'une tige métallique destinée à empiler cinq blocs de bois posés au sol. Cette pièce centrale est manipulée par des cordes tenues en étoile par le groupe. Les adultes observateurs ont été très étonnés de constater les progrès très rapides réalisés, du premier au troisième groupe. Beaucoup d'attention, d'écoute de l'autre, de maî-



trise du geste, d'ajustement et de précision ont été développés en un temps record. La coopération était indispensable pour réussir à empiler les pièces et elle fut évidente. Ce jeu a permis de souder le groupe avant un goûter convivial. Le temps estival a aidé à la réussite de ce bel événement destiné à fêter le trentième anniversaire de la signature de la convention et à valoriser le travail de grande qualité réalisé.

Cette plantation éphémère est restée deux semaines dans la cour, puis elle a été transportée successivement dans les deux autres écoles pour être exposée jusqu'à la fin de l'année scolaire. Les élèves non participants et les adultes ont ainsi pu prendre connaissance des droits revendiqués et poser des questions aux créateurs.

Rendez-vous est déjà pris pour la prochaine édition en mai 2020 !

Marie-France Sangla

Membre du chantier Droits de l'enfant

1. Consulter ces lettres flash : <http://www2.occe.coop/actualite/avec-locce-la-cide-sinstalle-lecole-newsletter-ndeg5-ed-2018>
2. Jeu *Fröbelturm* édité par Waelder Spielzeug.

CAHIERS

www.cahiers-pedagogiques.com

PEDAGOGIQUES

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

N° 554, juin 2019

L'économie à l'école

L'économie, c'est à la fois un enseignement et un environnement. Comment les faire découvrir aux élèves ? Par quels moyens déconstruire leurs représentations du monde économique et leur faire prendre conscience de leur rôle d'acteurs économiques, de lecteurs critiques de l'information économique et donc de citoyens ?

LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM



CRAP - Cahiers - Pedagogiques

système éducatif ?
NIRÉDU : Le bon braquet

LE LIVRE DU MOIS : Quand le cerveau se cultive



**LA BANQUE
DU MONDE
DE L'ÉDUCATION
DE LA RECHERCHE
ET DE LA CULTURE**

UNE BANQUE CRÉÉE PAR DES COLLÈGUES, ÇA CHANGE TOUT.

- ▶ **L'expertise d'une banque dédiée** aux personnels de l'Éducation nationale, de la Recherche, de la Culture, de l'enseignement public agricole et de l'enseignement privé sous contrat.
- ▶ **Une banque coopérative** fondée sur des valeurs de confiance et de proximité.
- ▶ **Un service de banque en ligne** pour rester proche malgré la distance.
- ▶ **L'expertise de conseillers** qui assurent un suivi personnalisé de vos comptes.
- ▶ **Des assurances** conçues pour s'adapter à votre statut et à vos besoins.

Crédit  Mutuel
Enseignant