

Organiser la coopération entre élèves

Fiche 0 : Les mots de la coopération

Aide (entre élèves)

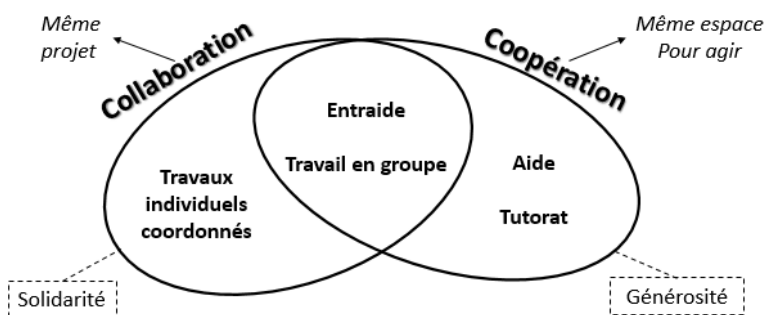
Situation coopérative durant laquelle un élève, qui se reconnaît capable, vient apporter ses connaissances et ses compétences à un élève qui en a exprimé le besoin. Pour éviter les risques de dévalorisation par un étiquetage stigmatisant, elle gagne à s'exercer à l'initiative de celui qui en manifeste la demande.

Autonomie

Capacité d'une personne à se diriger elle-même dans le monde. Cette capacité peut être fonctionnelle (agir par soi-même), morale et juridique (choisir par soi-même) ou intellectuelle (penser par soi-même). L'autonomie se distingue de l'hétéronomie (agir sous la loi d'un autre), l'anomie (agir sans loi) et l'état de minorité (incapacité de se servir de son entendement).

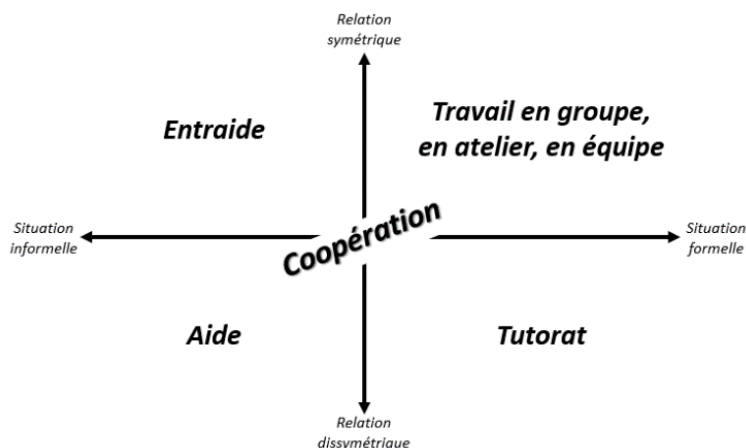
Collaboration

Ensemble des situations coopératives symétriques, formelles et informelles, où des acteurs vivent une interdépendance réciproque, engendrée par le partage d'un espace, d'un temps de travail et de ressources. Les acteurs travaillent ensemble dans un esprit de solidarité, mais assument individuellement leurs tâches.



Coopération

Ensemble des situations symétriques et dissymétriques, formelles et informelles, où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs, impliquant du partage de désirs et de la générosité réciproque. Elles œuvrent et agissent ensemble. Une coopération dans le rapport au savoir peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail en groupe. En contextes scolaires, elle se traduit également par l'organisation de démarches de projets, de conseils coopératifs, de jeux coopératifs et de marchés de connaissances.



Conflit sociocognitif

Situation de confrontations cognitives entre des représentations différentes sur un même problème, au sein d'un groupe de pairs où chacun peut exprimer ses idées. L'aboutissement d'un conflit sociocognitif est un état de doute issu d'un désaccord avec des pairs. De ce doute naît un questionnement précieux pour la considération des savoirs travaillés, souvent apportés par l'enseignant.

Conseil coopératif

Réunion démocratique qui cherche à harmoniser la vie du groupe en associant les participants : faire l'état des lieux des projets personnels ou collectifs, d'aborder les propositions, les problèmes, la coopérative, les félicitations mais aussi tout ce qui concerne le symbolique dans la classe (permis, brevets, ceintures, responsabilités, ...). Un conseil coopératif est la clé de voute de l'exercice de la coopération entre élèves. En partie ritualisé par des maîtres-mots (des formules récurrentes qui balisent les échanges), il autorise une liberté d'expression aux membres de la classe.

Entraide

Situation coopérative durant laquelle, deux ou plusieurs élèves décident de se réunir pour tenter, à plusieurs, de résoudre un problème ou une difficulté qu'ils rencontrent conjointement. L'entraide peut avoir pour dérive potentielle une diminution de l'investissement.

Jeu coopératif

Le principe d'un jeu coopératif est l'engagement physique ou intellectuel, intense mais sans gagnant ni perdant, sans compétition ni violence, dans le but de réaliser un défi ou de battre un record précédemment établi.

Organiser la coopération entre élèves

Fiche 1 : Le travail en groupe

DEFINITION

Le travail en groupe correspond à une situation didactique, organisée par l'enseignant, afin que les élèves explorent, à plusieurs, une situation problème. Il vise l'émergence d'un conflit sociocognitif, sous forme d'un litige entre les élèves, pour que les représentations initiales de chacun soient éprouvées, puis majorées. Son but didactique est, qu'au terme d'un temps de travail en groupe, chaque élève se soit approprié le problème, ait pu exprimer ses idées concernant sa résolution et se trouve dans des dispositions cognitives d'ouverture aux savoirs apportés par l'enseignant pour stabiliser ses représentations ou en construire de nouvelles.

ORGANISATION PEDAGOGIQUE

→ Le choix de la consigne de travail

- Caractéristiques d'une situation-problème : accessible, obstacle, autovalidation, savoir le plus adapté pour résoudre le problème

→ La présentation de la consigne :

- Présentation de la consigne à l'oral et à l'écrit : énoncé, durée, étapes
- Explicitation de la priorité du questionnement (et non de la forme du travail)
- Temps pour que les élèves posent des questions
- Reformulation de ce qui est demandé par quelques volontaires

→ Les étapes d'organisation du travail en groupe

- Temps individuel de travail (entre 30'' et 5')
- Travail en groupe autonome (l'enseignant ne parasite pas les discussions au sein des groupes)
- Synthèses courtes : 5' pour la classe entière (1' minute maximum par groupe et interdiction de répéter ce qui a été dit)
- Formalisation du savoir par l'enseignant : réponse aux questions que les élèves se sont posées par la confrontation des avis
- Temps d'autoévaluation du travail en groupe (5' maximum)

→ Constitution des groupes

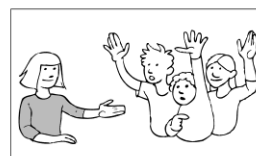
- Aléatoire : par tirage au sort rapide (par exemple, à l'aide d'un jeu de cartes : les 4 valets forment un groupe de 4, etc.) Un site pour la constitution aléatoire des groupes : <https://www.keamk.com/fr/>
- Laisser le choix aux élèves de réaliser seul (sans interaction) le même travail

→ L'entretien du calme

- Les élèves peuvent parler en chuchotant ou en murmurant
- L'enseignant respecte lui aussi cette exigence de calme
- La sanction par une perte momentanée du droit de parler : les élèves échangent par écrit

→ Des fonctions d'aide au travail en groupe (pour un étayage de l'autonomie)

- Référent parole (et participant)
- Référent temps (et participant)
- Référent idées – porte-parole (et participant)
- Référent calme (et participant)
- Référent matériel (et participant)
- Référent consigne (et participant)



Référent parole



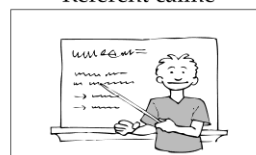
Référent temps



Référent calme



Référent idées



Référent consigne



Référent matériel



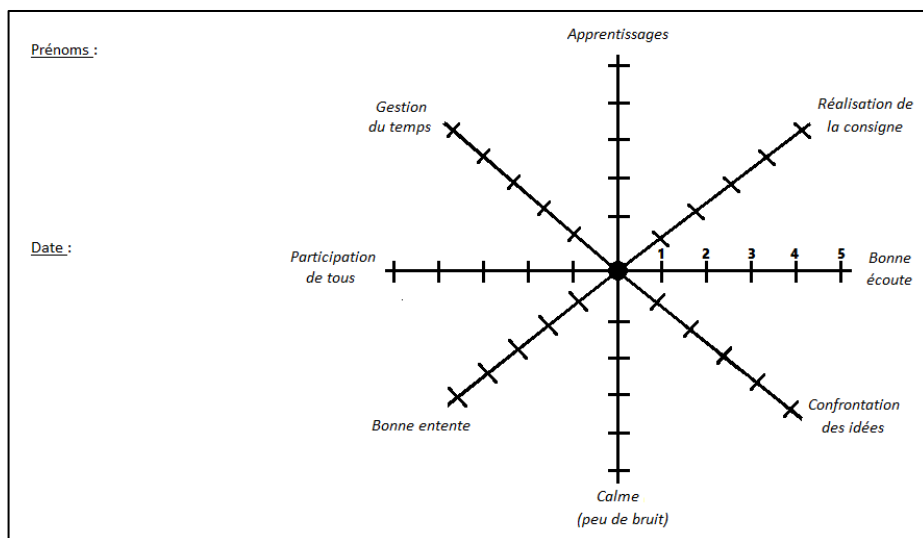
Participant

Exemples de supports d'autoévaluation du travail en groupe

Déroulé :

1. Chaque groupe reçoit une toile vierge
2. Chaque groupe se positionne sur chacune des 8 branches : 1 (grosse insatisfaction) – 5 (grande satisfaction)
3. Un membre du groupe relie les branches
4. Les toiles peuvent être comparées l'une à l'autre et/ou l'une après l'autre (pour améliorer les éventuels dysfonctionnements)

LA TOILE D'ARAIGNEE



Le travail en groupe a été utile si :

- j'ai pu donner mes idées
- j'ai découvert de nouvelles idées
- j'ai su écouter les autres
- mes idées ont évolué
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose
- ...

Utile

51	52	53	54	55
41	42	43	44	45
31	32	33	34	35
21	22	23	24	25
11	12	13	14	15

Agréable

Le travail en groupe a été agréable si :

- j'ai pris du plaisir
- je me sens plus motivé
- il n'y a pas eu trop de bruit
- il n'y a pas eu de disputes avec d'autres
- j'ai pu donner mon avis
- ...

LE CARRÉ

Déroulé :

1. Chaque élève choisit une valeur dans sa tête : 41 s'il a trouvé le travail efficace mais désagréable, 54, s'il l'a trouvé utile et agréable, 15 s'il l'a pensé agréable mais inutile, ...
2. Chacun note sur le carré du groupe sa valeur sous forme de croix
3. Le nuage de croix permet d'avoir l'avis global de la classe, pour faire réagir

Exemples d'informations affichées pendant le travail en groupe des élèves

- 1- Poser des questions si la consigne n'est pas claire
- 2- Réfléchir d'abord individuellement pour avoir des idées à partager
- 3- Choisir un rôle pour aider le bon fonctionnement du travail en groupe
- 4- La priorité n'est pas de participer mais d'apprendre : répondre au problème à partir de ce que l'on sait déjà, poser des questions, ne pas chercher à être d'accord avec les autres, vérifier ses idées et ses solutions, ...

L'EXPLICITATION

BIBLIOGRAPHIE

- Connac, S., Fontdecaba, S. (2013) Mieux apprendre avec la coopération (dossier). *Cahiers Pédagogiques*, 505.
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Futuroscope : Canopé.
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure – La pédagogie du colibri*. Paris : ESF Editeur.
- Reverdy, C. (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques - dossier de veille de l'IFÉ n°114*. Lyon : ENS Lyon.
- Veltcheff, C., Vincent, J.F. (2016). *Mémento pour la coopération entre élèves au collège et au lycée*. Poitiers : Editions Canopé.



Mémento "coopération"
collèges et lycées

Organiser la coopération entre élèves

Fiche 2 : L'aide et le tutorat

DEFINITION

L'aide est une situation coopérative durant laquelle un élève, qui se reconnaît capable, vient apporter ses connaissances et ses compétences à un de ses camarades qui en a exprimé le besoin. Le tutorat correspond à une organisation coopérative des systèmes d'aides apportées entre élèves. Un tuteur est un élève volontaire et formé aux gestes de l'accompagnement et de l'explication. Il maîtrise ce qu'on lui demande ou sait renvoyer vers quelqu'un de compétent. Un tutoré est un élève qui exprime le besoin d'obtenir un soutien ponctuel, plus ou moins durable, de la part d'un tuteur. En autorisant de l'aide entre élèves et en instituant du tutorat, un enseignant se donne l'opportunité de ne pas être la seule personne-ressource au sein d'une même classe.

CONDITION 1 LA FORMATION DES ELEVES

→ Pour aider :

- On termine d'abord son travail
- On est d'accord pour apporter son aide
- On répond à une demande précise
- On s'exprime dans le calme
- Si on ne sait pas, on oriente vers quelqu'un d'autre
- On n'en fait pas trop, on ne donne pas trop d'indices
- On ne se moque pas : on encourage et on félicite
- On peut, à son tour, demander de l'aide.

5 conditions pour être tuteur

- Avoir reçu une formation au tutorat
- être volontaire
- avoir réussi un brevet (sur la formation)
- ne pas avoir perdu ce statut
- accepter, quand nécessaire, de demander de l'aide

→ Pour demander de l'aide :

- D'abord, on essaye tout seul
- On choisit celui qui peut aider et on attend qu'il (qu'elle) se soit rendu(e) disponible
- On pose une question précise
- On écoute avec attention et on met de la bonne volonté
- On remercie celui ou celle qui a aidé
- On peut, à son tour, apporter de l'aide.

CONDITION 2 LA RECIPROCITE

« J'ai compris alors qu'il est insupportable d'être toujours et seulement celui ou celle que l'on aide. Que l'on peut se sentir membre d'un groupe que si l'on est aussi celui ou celle qui lui apporte quelque chose, qui est reconnu comme essentiel au projet du groupe, qui compte pour les autres et sur qui le groupe et chaque membre du groupe peuvent compter. » (Héber-Suffrin, 2013, p. 38) Les notions clés liées à la réciprocité sont la bipolarité, l'action qui se réfléchit sur elle-même, le lien de solidarité entre deux termes, l'échange, la proportionnalité, l'équivalence, la symétrie, l'égalité. La réciprocité se définit comme un principe pédagogique qui se traduit par une alternance, selon les besoins, entre la fonction de tuteur (ou d'aidant) et celle de tutoré (ou d'aidé). Personne n'est systématiquement tuteur, personne n'est systématiquement tutoré, chacun peut occuper, à des temps différents, l'une et l'autre de ces fonctions.

LES PASSEPORTS

PASSEPORT

Prénom : _____ Nom : _____

J'ai essayé tout seul / toute seule
Je suis bloqué(e)
J'ai une question précise à poser
Je ne veux pas que l'on fasse le travail à ma place

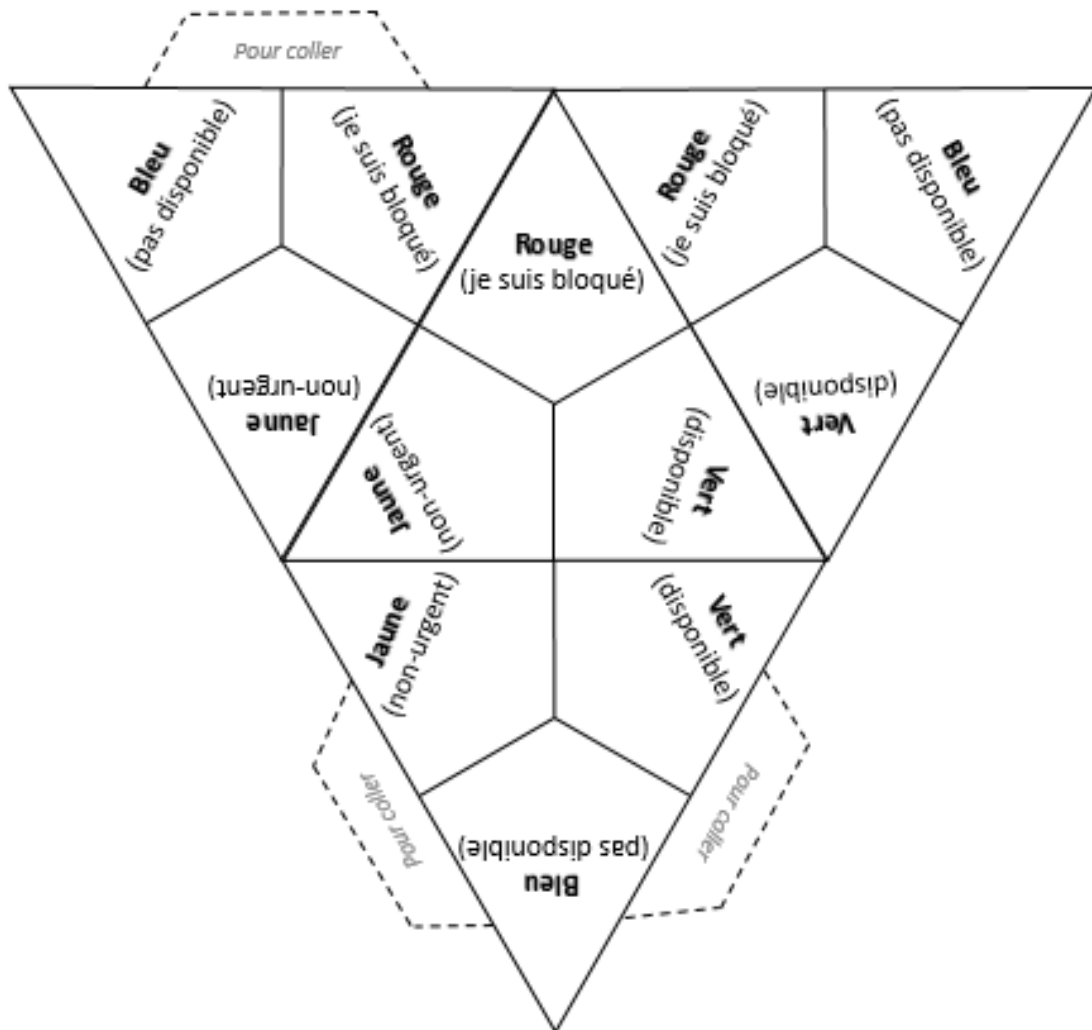
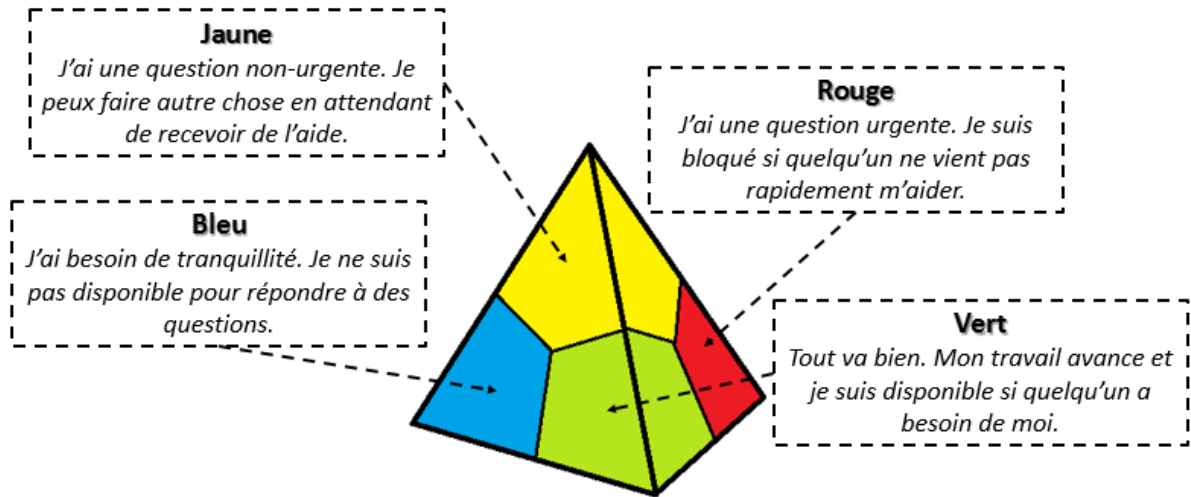


Recto



Verso

LES TETRA-AIDES



BIBLIOGRAPHIE

- Connac, S., Fontdecaba, S. (2013) Mieux apprendre avec la coopération (dossier). *Cahiers Pédagogiques*, 505.
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Futuroscope : Canopé.
- Connac, S. (2017). *La pédagogie du colibri – Enseigner sans exclure*. Paris : ESF Editeur.
- Demaugé-Bost. (2005). *Tu veux que j't'aide !?*, <http://bdemaug.free.fr/tetraaide.pdf>
- Héber-Suffrin, C., (2013). *Plaisir d'aller à l'école*. Lyon : Chronique Sociale.
- Reverdy, C. (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques - dossier de veille de l'IFÉ n°114*. Lyon : ENS Lyon.
- Veltcheff, C., Vincent, J.F. (2016). *Mémento pour la coopération entre élèves au collège et au lycée*. Poitiers : Editions Canopé.

Organiser la coopération entre élèves

Fiche 3 : Les conseils coopératifs

DEFINITION

Un conseil coopératif d'élèves est une réunion démocratique. Elle cherche à harmoniser la vie du groupe en associant les participants. C'est l'occasion de faire l'état des lieux des projets personnels ou collectifs, d'aborder les propositions, les problèmes, la coopérative, les félicitations mais aussi tout ce qui concerne le symbolique dans la classe : permis, brevets, ceintures, responsabilités ou autres. Le conseil coopératif se réunit périodiquement. Il est la clé de voute de l'exercice de la coopération entre élèves. Son but est de réguler les événements passés et d'organiser ceux à venir. En partie ritualisé par des maitres-mots (des formules récurrentes qui balisent les échanges), il autorise une liberté d'expression aux membres de la classe.

LES ETAPES

→ **Animé par un président et un secrétaire chargé de dresser une trace écrite des décisions prises, il est guidé par différentes étapes :**

1. Ouverture du conseil et rappel des règles de fonctionnement par le président de séance :
« On ne se moque pas, on écoute celui qui parle, on a le droit de se taire, les enfants qui ont le moins parlé sont prioritaires. »
2. Bilan-météo de la semaine
3. Relecture et vérification des décisions prises lors du dernier conseil
4. Les problèmes et difficultés au sein de la classe (« J'ai un problème » remplace avantageusement les « Je critique »)
5. Les propositions : règles de vie de classe (les lois sont posées par les adultes et ne peuvent pas être changées par les conseils coopératifs ; elles établissent le cadre de sécurité), projets collectifs, projets individuels, ... Les décisions se prennent suivant le protocole proposé par Jean Le Gal : Proposition – Discussion – Décision – Application
6. (éventuellement) Les ceintures de comportement responsable, les permis de libre circulation, ...
7. Les félicitations, les encouragements et les remerciements
8. Relecture des décisions prises et clôture du conseil : évaluations de la présidence et/ou du conseil (bilans météo), puis choix du prochain président de séance

LES PRISES DE DECISIONS

→ **Privilégier la recherche de consentement mutuel.**

N'user du vote qu'en ultime recours, c'est-à-dire si l'actualité du groupe exige une décision rapide. Voter n'est pas une pratique démocratique si cela consiste à nier les minorités par la force du nombre de la majorité. Face à plusieurs propositions, il est alors possible de :

- Chercher un consentement mutuel (qui satisfait tout le monde sans dégrader l'action)
- Reporter la décision au prochain conseil, laisser murir les réflexions

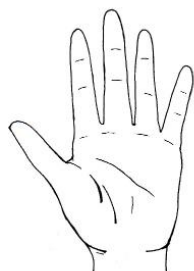
Si un choix s'impose entre plusieurs propositions valables, organiser jusqu'à la décision :

- 1- un tirage au sort
- 2- un vote à bulletin caché
- 3- un vote à main levée

"Le suffrage par le sort est de la nature de la démocratie. Le suffrage par le choix est de celle de l'aristocratie. Le sort est une façon d'élire qui n'afflige personne; il laisse à chaque citoyen une espérance raisonnable de servir sa patrie."

Montesquieu - De l'esprit des lois (1777 – Livre 2, chap. 2)

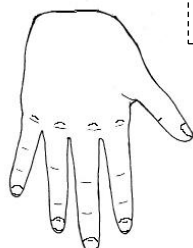
BILAN METEO



"Je suis satisfait"



"Je suis moyennement satisfait"



"Je ne suis pas satisfait"

Organisation

- Chacun lève sa main en même temps ("soleil", "nuage" ou "pluie")
- Quelques interventions, en débutant par les insatisfactions pour finir par des satisfactions

Introduction	<u>Président</u> : « Le conseil est ouvert. On ne se moque pas, on écoute celui qui parle, on demande la parole, la priorité sera donnée à ceux qui ont le moins parlé, les gêneurs trois fois ne pourront ni parler ni voter. Qui veut être secrétaire de séance ? »
Bilan de la semaine	<u>Président</u> : « Prise de température de la semaine » (Bilan météo)
Décisions du dernier conseil	<u>Président</u> : « Les décisions du dernier conseil. » <u>Le secrétaire</u> relit les dernières décisions. <u>Président</u> : « C'est fait » ou « Ce n'est pas fait »
Problèmes	<u>Le président</u> lit les problèmes du frigo. Il peut laisser cinq minutes pour que chacun tente de résoudre les problèmes sans le conseil. <u>Président</u> : « La parole est à ... » La personne appelée formule son problème. En cas de solution déjà trouvée, le président passe. Sinon, le conseil prend une décision. Quand les problèmes sont des détails, le président peut dire « tas de sable » et passer.
Propositions	<u>Président</u> : « Qu'est-ce que vous avez à dire pour que la classe fonctionne mieux ? » Le président distribue la parole et organise des votes si nécessaire.
Ceintures de comportement	<u>Président</u> : « Qui souhaite changer de ceinture de comportement ? » Le président distribue la parole à tour de rôle. Seuls les titulaires de la ceinture demandée peuvent prendre la parole. A la fin, la ceinture noire décide en fonction des avis donnés et des critères de la grille de ceinture de comportement.
Félicitations et remerciements	<u>Président</u> : « Qui a des félicitations ou des remerciements ? » ...
Fin du conseil.	<u>Président</u> : « On relit les décisions d'aujourd'hui ». <u>Le secrétaire</u> relit ce qui est inscrit sur le cahier de conseil. <u>Président</u> : « Qui sera président la prochaine fois ? ... Le conseil est terminé. Prise de température de la présidence ... »
Gêneurs	<u>Président</u> : « Untel, gêneur 1 fois » - « Untel, gêneur 2 fois » - « Untel, tu ne peux plus parler et voter. »

➔ **Pour éviter les critiques entre élèves pendant les conseils**

Un message clair correspond à un outil de traitement non-violent et autonome des petits conflits que les élèves rencontrent.

- 1 - « J'ai besoin de te faire un message clair »
⇒ Signal d'alarme et prise de conscience de l'importance du moment
- 2 - « Ce que tu as fait m'a fait souffrir ou plaisir »
⇒ Indication du caractère du message
- 3 - « Quand ... »
⇒ Description de la situation en termes d'action
- 4 - « Cela me fait ... »
⇒ Expression du sentiment provoqué, ou de l'émotion vécue
- 5 - « Est-ce que tu m'as compris ? » : finalisation du message et demande d'accord
⇒ « OUI » : le problème est réglé
⇒ « NON » : le problème n'est pas réglé → cahier de plaintes, adulte ou conseil

- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris : ESF Editeur.
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Futuroscope : Canopé.
- Jasmin, D. (1993). *Le conseil de coopération*. Montréal : Editions de la Chenelière.
- Le Gal, J. (2002). *Les droits de l'enfant à l'école, pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck et Belin.
- Pochet, C., Oury, F. (1978). *Qui c'est l'conseil ?* Vigneux : Matrice.

Organiser la coopération entre élèves

Fiche 4 : Les démarches de projet et le travail en équipe

Une démarche de projet est une organisation du travail qui consiste à ce que chaque participant, membre d'une équipe, s'investisse progressivement dans des actions de réalisations concrètes, pour répondre à un problème identifié, qui fait sens pour lui. Ces démarches s'inscrivent dans la suite des travaux du philosophe et pédagogue américain John Dewey, auteur du fameux « Learning by doing. » Une démarche de projet équilibre les activités individuelles, le projet des équipes et une dynamique coopérative collective.

Michel Huber (1999) propose sept conditions pour caractériser cette démarche pédagogique :

- Elle débouche sur une fabrication concrète : une production destinée à être écoutée, un produit médiatique, une action tournée vers le groupe lui-même ;
- Elle conduit à une véritable reconnaissance sociale par une prise de pouvoir sur le réel ;
- Le statut de l'enfant est modifié : il est associé à une cogestion des projets par des bilans coopératifs réguliers ;
- Elle s'accompagne d'une prise de pouvoir citoyenne au sein de l'établissement scolaire, afin d'activer la responsabilisation des enfants ou des adolescents ;
- Elle développe une approche du savoir comme fonctionnel, c'est-à-dire découvert et appréhendé à travers la réalisation du projet et les apprentissages construits ;
- Elle s'appuie sur une évaluation fournie par le *feedback* de la mise en œuvre du projet, qui permet d'estimer l'efficacité de l'action coopérative ;
- Elle attend un certain niveau de qualité, ne se satisfait pas d'une réalisation insuffisante.

Dominique Cottureau (2007, p. 18) en énonce six différentes :

- c'est une pédagogie active : pas de réalisation de projet sans action,
- c'est une pédagogie différenciée : chacun a son mot à dire et sa propre démarche à proposer,
- elle implique des rapports « éducateur/éduqué » non hiérarchisés,
- la motivation du groupe est le moteur de son fonctionnement,
- elle induit l'autonomie à la fois comme objectif et comme point d'appui,
- c'est un processus de création et d'exploration du monde.



La démarche de projet
"Bâtisseurs de possibles"

→ Animée par un responsable du projet collectif, une démarche de projet est guidée par différentes phases, autour d'un thème de départ :

1. Expression des représentations individuelles : pour que le groupe prenne connaissance de ce que chacun sait, ressent ou imagine sur le thème traité
2. L'éveil : pour susciter des questions, aiguïser la curiosité, élargir les possibles d'apprentissage, par du contact avec le terrain, des rencontres, des activités, ...
3. Définition coopérative du projet collectif : pour exprimer les impressions, les partager, les regrouper par thèmes et dégager des projets possibles
4. Mise en œuvre du projet : par équipe, autour des projets élaborés en phase 3, pour penser et construire l'action
5. Action et participation : pour réaliser concrètement les projets, à travers des implications spécifiques
6. Transmission : pour communiquer le travail ou l'œuvre réalisée
7. Évaluation : pour dresser le bilan du chemin parcouru, des méthodes utilisées, des apprentissages nouveaux, ...



Le sociogramme de
Stéphane Côté - pour
constituer des équipes

→ La définition coopérative du projet collectif.

La définition des projets peut suivre un schéma en 5 étapes (Cottureau, 2007, p. 39)

- Formulation des questions, remarques, impressions, idées, désirs d'action (brainstorming)
- Organisation de ces idées en sous-thèmes communs
- Choix des thèmes conservés, avec leurs questions, idées et remarques
- Composition des équipes de recherche-action autour des thèmes retenus
- Elaboration du plan d'action : méthodes, moyens, organisation

DEFINITION

LES 7 PHASES

LA PHASE 3

→ Pour une démarche de projet sur l'éducation à l'environnement (une classe de mer en classe unique élémentaire)

- Phase 1 : exprimer ses représentations.

Le premier jour de la classe de découverte, chaque enfant répond comme il le souhaite à cette consigne : « écris un texte dans lequel tu dis tout ce que tu as envie de dire sur la mer et les étangs. »

- Phase 2 : s'éveiller. Chaque matin, de 11h à 12h, une « récréation marine »

est proposée aux enfants. Les adultes laissent les enfants libres de faire ce qu'ils veulent. De plus, pendant les temps informels de la classe, la plage n'est pas un lieu « interdit » mais un lieu facile d'accès. A d'autres moments, diverses activités sont proposées : visites, rencontres, jeux dans la nature, pêche, course d'orientation sur le lido, baignades, promenade en VTT, ramassage d'objets marins...

- Phase 3 : définir ensemble le projet. Les enfants se regroupent en équipes pour formuler des questions, remarques, impressions, idées, désirs d'actions, organisent des thèmes, choisissent ceux qui les concernent le plus, constituent des équipes de projets et élaborent méthodes, moyens et organisation pour l'action.

- Phase 4 : mettre en œuvre le projet : au sein de ces petites équipes, on s'organise pour partir en recherches, en fabrications, en enquêtes, en études, ... On dresse un plan de travail d'équipe, on définit des échéances, on récupère le matériel, ..., bref, on se prépare.

- Phase 5 : agir et participer : c'est le temps de l'action. Cette mise en pratique dépend de la nature des projets réalisés par les différentes équipes et peut prendre des formes très modestes : articles, nettoyage d'une plage, pratique objectivée d'une activité maritime, rencontre d'un professionnel de la mer, préparation d'exposé, production artistique ou poétique, élaboration d'une histoire pour un kamishibai, ...

- Phase 6 : transmettre. La transmission des informations tirées de la mise en place des différents projets peut être envisagée sous forme d'un cahier de vie de classe de mer, d'articles paraissant dans un journal spécial sur la classe de mer, d'invitations faites aux parents et aux médias locaux, de panneaux support d'un vernissage, ...

- Phase 7 : évaluer. Le dernier jour, les enfants répondent à nouveau à la consigne du premier jour : « écris un texte dans lequel tu dis tout ce que tu as envie de dire sur la mer et les étangs », avec ou sans l'écrit initial. Une comparaison entre les deux écrits fournit des informations précises sur ce que les enfants ont appris et sur la nature du lien qu'ils sont parvenus à tisser avec le milieu naturel.

PROGRAMME INDICATIF DE LA CLASSE DE DECOUVERTE

	JOUR 1	JOUR 2	JOUR 3	JOUR 4	JOUR 5	JOUR 6
9h		Voile	Voile	Voile	Mise en œuvre des projets	Rangement
10h		AT1 AT3	AT1 AT2	AT2 AT3		Communication des projets
10h30		Voile	Voile	Voile		
11h	Départ Voyage	AT1 AT3	AT1 AT2	AT2 AT3		Représentations
12h	R e p a s					
13h30	R é c r é a t i o n m a r i n e					
14h30	Installation Visite Représentations Carte du lieu : mer - étangs - lido	Grand jeu 5 sens « mer et étang »	Construction de cerfs-volants	Définition des projets et mise en œuvre	Course d'Orientation ou PRV	Rangement et départ
16h30	B a i g n a d e s					
17h	G o û t e r					
17h20	D o u c h e s e t t e m p s p e r s o n n e l					
19h30	R e p a s					
20h30	Tabou mer	Les plages du monde Diapos	Débat Philo « L'Homme est-il un animal ? »	Pêche	Détente	
22h						

- AT1 : Atelier observation en vélo (sur grands chemins d'accès toujours possible par les secours)
- AT2 : Les 4 mondes : animal - végétal - minéral - humain
- AT3 : « Respirer la mer et les étangs » (Ballade découverte)

UN EXEMPLE



Le journal scolaire de ce projet « classe de mer »

BIBLIOGRAPHIE

- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Futuroscope : Canopé.
- Cottureau, D. (2007). *Alterner pour apprendre – Entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation*. Mauguio : Réseau Ecole et Nature.
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projets*. Lyon : Chronique Sociale.

Organiser la coopération entre élèves

Fiche 5 : Des jeux coopératifs

DEFINITION

Un jeu est considéré comme coopératif lorsque le résultat de l'activité ne distingue pas les vainqueurs des perdants. Ainsi :

- soit tout le monde gagne, soit tout le monde perd
- il n'y a pas besoin d'isoler des « éliminés »
- la plupart du temps, les participants sont conduits à s'associer pour réaliser un défi ou dépasser un record précédent
- au final, le jeu se termine lorsque le but est atteint ou lorsque la tâche est terminée



INTENTIONS

→ Le jeu à l'école pour quoi ?

- C'est une alternative aux logiques de compétition ; on peut gagner sans faire de perdants. Cette caractéristique est une mise en acte avec les valeurs de l'école.
- Pour augmenter le plaisir d'être ensemble ; créer de l'interdépendance positive.
- Parce que les textes nous demandent de favoriser la coopération entre élèves (Art L119-1 du code de l'éducation et c'est une entrée assez simple à mettre en place.)
- Il permet d'installer un climat scolaire propice dans les classes et les établissements.

→ Le jeu en classe pour quoi ?

- En classe un jeu a intérêt à se terminer par une phase de régulation et d'analyse. C'est à ce moment-là que l'on exprime les ressentis, les choix effectués. Cette phase d'analyse permet au groupe de conscientiser les stratégies favorables et défavorables à la réussite du jeu en groupe. On peut, lors de cette phase poser des questions comme :



- Que s'est-il passé ?
- Comment le jeu a-t-il été perçu ?
- Qu'a-t-il manqué pour réussir ? ou le contraire ...
- Que peut-on faire pour s'améliorer la prochaine fois ?
- Qu'est-ce que le jeu a permis d'apprendre ?

- C'est ce moment qui permet à l'enseignant d'aider le groupe à faire des transferts vers les autres moments de vie ou de travail de la classe. Il se crée une culture de classe autour des stratégies favorables à la coopération dans le groupe classe.
- C'est aussi ces moments qui permettent d'éviter une certaine confusion dans la tête des élèves à propos du jeu. Le jeu coopératif demande des habiletés coopératives, des efforts pour s'améliorer, de la concertation etc...

ORGANISATION PEDAGOGIQUE

→ Quand organiser des moments de jeux coopératifs ?

- En début d'année, puis régulièrement (en heure de vie de classe au collège, ou en AP)
- En sortie, en classe transplantée
- Durant tous les moments « mous » de l'année, fin de période, fin d'année...
- Pendant les moments festifs de l'année scolaire.
- A certains moments de l'année où le travail collectif est difficile. Un détour par le jeu coopératif avec une phase d'analyse peut être efficace



→ Transformer un jeu traditionnel en jeu coopératif

1. Une fois le jeu choisi, déterminer un objectif commun (les points de tout le monde, le temps de l'équipe, une tâche que le groupe doit avoir réalisé...)
2. Déterminer un défi à réaliser ensemble, quelque chose de très difficile à réaliser seul ou de plus facile à réaliser à plusieurs

Exemple : Prenez un jeu de plateau très compétitif (Monopoly, Risk etc...)

1. Vous déterminez un joueur « neutre » qui démarre avec beaucoup plus de ressources ou un avantage décisif sur les autres joueurs.
2. Vous instituez les élèves comme un groupe.
3. Vous leur fixez un objectif. Selon les jeux,
 - dépasser le joueur « neutre » en un temps défini,
 - de le faire perdre ou que l'un des joueurs du collectif arrive premier ou

Remarque : le maître de jeux peut être le joueur neutre, il peut aussi être celui qui favorise les échanges. On a intérêt à susciter les essais de stratégies. On peut alors fixer un temps limite aux échanges avant la phase de jeux de chacun.

Inspiré de la revue Kaizen – hors série n°7 - « Pour une enfance joyeuse » p. 109

→ Réaliser un dessin ensemble : le crayon coopératif

Fiche OCCE : <http://bit.ly/2tJgcMg>

Site d'une école qui les fabrique : <http://bit.ly/2vdmDFI>



→ Se ranger sans parler

Le maître du jeu énonce un critère : la taille, le nombre de stylos dans la trousse, le nombre de pays visités, le numéro de son jour de naissance, ... Les participants doivent ensuite se ranger dans l'ordre croissant, sans parler.

→ S'asseoir à plusieurs

Les participants forment une chenille en cercle serré : chacun se trouve devant et derrière quelqu'un. Au signal d'un maître de jeu, chacun s'assoit sur les genoux de la personne qui se trouve derrière. Lorsque la chenille assise est stable, il devient possible de marcher en avant ou en arrière, à l'aide d'un rythme « droite ... gauche ... droite ... » prononcé par quelqu'un. L'activité peut alors consister à réaliser le plus de tours possibles.

→ Réaliser une pyramide de gobelet à plusieurs (type de jeux : Défi de construction à plusieurs)

- Prenez des gobelets plastiques un peu épais.
- Un élastique et 4 bouts de ficelles
- Attachez les ficelles à l'élastique avec des points d'attache symétriques
- La consigne : construire une pyramide à 4, sans toucher les gobelets en tenant chacun une ficelle (Voir la vidéo de la bibliographie)

- Une liste très complète de jeux coopératifs d'intérieurs (« jeux de plateaux » ou « de construction ») rassemblés par l'OCCE 72 et triés par âges possibles des joueurs : <http://bit.ly/2tf1hWt>
- Un site vers des Escape Game : <http://scape.enepe.fr/>
- Une sélection de jeux coopératifs physiques - avec les règles - réalisée par l'OCCE 75.
 - o Cycle 1 : <http://bit.ly/2u9OTVv>
 - o Cycle 2&3 : <http://bit.ly/2tf1f0N>
- Dossier OCCE75 : <https://www.occe75.net/pedagogie/jeux-cooperatifs.htm>
- La vidéo réalisée d'une école autour de sa semaine de la coopération : <http://bit.ly/2tfi9fN>
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Futuroscope : Canopé.
- Masheder, M. (2005). *Jeux coopératifs pour bâtir la paix*. Lyon : Chronique Sociale.

Organiser la coopération entre élèves

Fiche 6 : La gestion de classe (complément de la fiche 1)

Le climat de classe désigne l'environnement social d'un élève à l'école. Il repose principalement sur la relation des élèves entre eux et sur la relation entre les élèves et leur enseignant.

CLIMAT DE CLASSE

→ C'est un préalable déterminant à l'apprentissage

- Dans un climat positif, le cerveau sécrète des molécules nécessaires au bien-être de l'enfant, qui favorisent donc l'apprentissage (ocytocine, dopamine, endorphine, sérotonine)
- Dans un climat défavorable, le cerveau libère en excès des hormones qui sont à l'origine de sentiments de colère, d'anxiété et de découragement (cortisol, adrénaline, noradrénaline)

→ Mettre en place un cadre rigoureux par des règles et des lois

- Maintenir une ambiance calme, sécurisée, propice aux échanges et à la concentration des élèves sur les tâches scolaires

→ Développer la cohésion du groupe

- Permettre que les enfants aient des rapports harmonieux entre eux, des liens d'amitié et partagent une même envie d'apprendre

→ Satisfaire des besoins psychologiques

- Besoin de compétences : se sentir capable de réaliser les tâches demandées par l'enseignant
- Besoin d'autonomie, d'autodétermination : être à l'origine de ses actions et de ses choix
- Besoin d'appartenance sociale : sentir que l'on fait partie d'un groupe

→ Sentiment d'auto-efficacité

- Estimer avoir les compétences nécessaires pour répondre à des consignes données
- FLOW : ressentir le sentiment de plaisir que l'on éprouve lorsqu'on réussit une tâche complexe et que l'on atteint un objectif que l'on s'était fixé (motivation autodéterminée, engagement total dans les apprentissages, sentiment de maîtrise, absence d'inquiétude)

Mettre en place un climat positif

Relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part, sans recourir à la violence, une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même.

Elle s'exerce donc sans rapport de pouvoir/soumission.

Elle comprend 3 significations indissociables :

→ Avoir de l'autorité (autorité de posture)

- Être l'auteur de son existence
- Relève d'un processus d'autorisation
- Elle n'a donc rien de naturel !

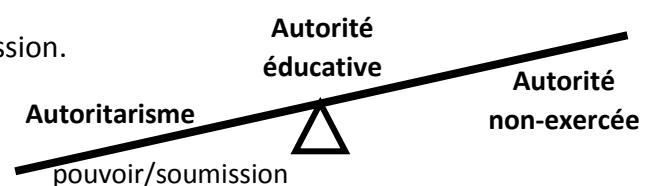
→ Faire autorité (autorité de compétence)

- Gestes professionnels que l'éducateur mobilise dans sa pratique de l'autorité :
 - Communication verbale, paraverbale (ton, intonation, rythme de la voix) et non verbale (regards, gestes, position dans l'espace, déplacements et distance)
 - Savoirs en termes de dispositifs pédagogiques et didactiques
 - Connaissances et compétences individuelles

→ Être l'autorité (autorité de statut)

- Elle place son détenteur dans une position asymétrique. De cette place, il peut poser :
 - le non négociable de sa place générationnelle adulte/enfant
 - le non négociable de sa fonction institutionnelle professionnel/éduqué
- S'applique à l'adulte/professionnel comme au jeune/éduqué et ne peut être remis en cause

AUTORITE EDUCATIVE



MISE EN PLACE

- Construire un contrat de vie (avec des lois, des règles de vie et un code de politesse)
- Etablir des sanctions éducatives (qui ne sont pas humiliantes mais conscientisantes)
- Proposer des activités scolaires dynamiques qui font sens pour les élèves
- Ritualiser les apprentissages et confier des responsabilités aux élèves
- Adopter une posture d'adulte, d'enseignant
- Réfléchir sur les valeurs qui motivent l'action et choisir la conduite la plus appropriée (éthique)

SANCTION EDUCATIVE

→ Buts

- Fin psychologique : permet à l'élève de se réconcilier avec lui-même
- Fin éthique : apprendre à répondre de ses actes (responsabilisation)
- Fin politique : rappeler l'existence d'une règle nécessaire pour la vie en commun

→ Critères

- Ne concerne qu'une seule personne
- S'appuie sur un acte et non sur une personne. S'il n'y a pas de preuve, il n'y a pas de sanction
- Se traduit par la privation de l'exercice d'un droit
- S'accompagne d'une réparation non imposée, si possible à l'initiative de l'élève, pour éviter l'apprentissage de l'hypocrisie

EXEMPLES

→ Exemples de formulations du non-négociable

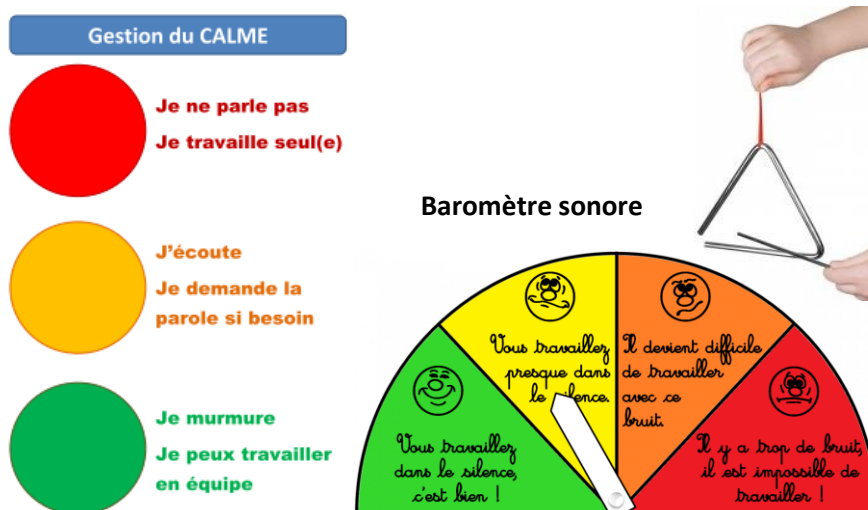
- « Ici, je ne suis l'enseignant d'aucun élève en particulier, mais celui de tous les élèves. »
- « Ici, on échange, mais pas n'importe comment. On vit ensemble, entre êtres humains. »
- « Ici, c'est une classe. Le professeur enseigne et l'élève apprend »
- « Chacun a le droit d'être tranquille dans son corps, son cœur, ses affaires et son travail. »

→ Exemples d'erreur → sanction éducative

- Détérioration → Réparation matérielle
- Usage abusif d'un droit → Perte momentanée de l'exercice de ce droit
- Manque de respect → Sanction symbolique et réparation non imposée

→ Exemples d'outils d'entretien du calme

- Permettre les échanges uniquement par du chuchotement ou le murmure
- En cas de hausse du volume sonore, rappeler l'exigence de calme de manière douce
- Si ça ne suffit pas, cet exercice de conscientisation peut faire office de sanction éducative



Que se passerait-il s'il n'y avait plus de règle ? Que veut dire être libre ?

BIBLIOGRAPHIE

- Blin, J-F. (2004). *Classes difficiles : Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Delagrave.
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages*. Issy-les Moulineaux : ESF Editeur.
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure – La pédagogie du colibri*. Paris : ESF Editeur.
- De Vecchi, G. (2007). *Une banque de situations problèmes – Tous niveaux*. Hachette Education.
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Dunod.
- Robbes, B., Zakhartchouk, J-M. (2014). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. CRDP Amiens.
- <http://syn-lab.fr/Recherche> - *Construire un climat de classe positif, bienveillant et créatif*.

Organiser la coopération entre élèves

Fiche 7 : Les marchés de connaissances

DEFINITION

Les marchés de connaissances (ou réseaux d'échanges réciproques de savoirs) sont des organisations coopératives qui partent d'un postulat que chacun a des savoirs, sous forme de connaissances, expériences, savoir-faire, savoir-vivre, ..., qui peuvent intéresser d'autres personnes et qu'il est capable d'enseigner. Ainsi, les offreurs profitent de ces réseaux pour se convaincre de leurs acquis, les ancrer davantage et accepter plus facilement leurs domaines d'ignorance. Les demandeurs bénéficient de ces partages pour rencontrer autrement qu'à travers les enseignants des savoirs qui les attirent et pour lesquels de véritables passions peuvent naître.



ORGANISATION D'UN RESEAU D'ECHANGES RECIPROQUES

- Repérage des talents** : les enseignants présentent aux élèves la maxime de l'échange des savoirs : « *Personne ne sait rien – Personne ne sait tout – Le savoir appartient à tout le monde et s'échange.*¹ » C'est notamment l'occasion d'expliquer que personne n'est omniscient et que chacun est doué de talents. Il s'agit donc de susciter chez les élèves la reconnaissance de ces talents et la volonté d'offrir une de leurs compétences au partage. Les talents peuvent concerner une discipline d'enseignement précise (par exemple en Français ou en Anglais), mais aussi des domaines pluridisciplinaires et extrascolaires. Au départ, ce type de consigne peut être énoncée aux élèves : « Faisons un jeu : pas de notes, pas d'engagement ; nous allons faire un tour de table et chacun énoncera des choses qu'il sait, et des choses qu'il ne sait pas. Il ne s'agit pas pour l'instant de savoir ce que l'on offre ou que l'on demande. » (Héber-Suffrin, 2001, p. 167)
- Organisation de l'offre et de la demande** : les enseignants sollicitent les élèves pour offrir à d'autres certains de leurs talents. Ils notent ce que les élèves souhaitent recevoir (quelque chose qu'ils souhaitent développer parce qu'ils le demandent) et ce qu'ils acceptent de transmettre. La consigne est présentée de telle manière qu'une demande est formulée avec une offre, et inversement. Il n'est bien évidemment pas nécessaire qu'elles soient dans le même domaine. Cette réciprocité existe parce que « tout le monde donne ou enseigne et tout le monde reçoit ou apprend. » (M. Breault, in Héber-Suffrin en al., 2011, p. 59) Le but n'est pas qu'il y ait une symétrie entre les offres et les demandes, mais que personne n'ait exclusivement un statut de sachant ou exclusivement un statut de novice. Il s'agit de faire en sorte qu'il y ait un don de part et d'autre.
- Constitution des groupes** : sans les élèves, les enseignants traitent les offres et les demandes et constituent les premiers regroupements. Les élèves peuvent se retrouver à deux ou à plusieurs : les groupes sont à géométrie variable.
- Réalisation de l'échange** : les élèves sont accueillis et les enseignants leur indiquent les premiers groupes. A l'aide de Post-it, les groupes sont représentés au tableau, scindé en quatre colonnes : « Les offres » - « Les demandes » - « Les échanges en cours » - « les échanges non encore réalisés. » (Héber-Suffrin, 2001, p. 170) Les élèves procèdent alors aux échanges de savoirs et quand ils ont terminés, les Post-it sont déplacés sur le tableau pour que de nouveaux échanges s'organisent. Ainsi, progressivement, les élèves alternent entre la fonction d'offreur et celle de demandeur. Cette évolution des groupes est possible grâce à la fonction de « secrétaire de séance », tenue par un élève volontaire, qui se charge du déplacement des Post-it selon qu'ils signifient la fin d'un échange ou le début d'un nouveau. C'est à lui de réunir une offre avec les demandes.
- Echanges sur les échanges** : les élèves sont invités, à l'initiative de l'enseignant, à réfléchir ensemble sur ce qui a été appris, compris ou découvert. Cela permet à chacun de développer un savoir sur ses savoirs et, par conséquence, sur les savoirs en général, qui ne paraissent pas comme des vérités révélées. C'est également l'occasion d'échanger sur la façon dont les savoirs ont été présentés, ce qui conduit à analyser les manières d'enseigner ainsi que les stratégies possibles pour apprendre (pour s'approprier ces savoirs partagés.) Cela permet d'opérationnaliser l'idée qu'il ne suffit pas de transmettre pour que les élèves apprennent : « Le souci de la réussite de l'autre est indispensable pour approfondir son propre savoir. On sera attentif à ce que chacun soit acteur. » (Extrait de la Charte des réseaux d'échanges réciproques de savoirs)

¹ Dit autrement : « Chacun est porteur d'une multitude de savoirs et d'ignorances. Chacun est invité à se constituer demandeur de savoir et offreur de savoirs. Chacun peut donc apprendre et enseigner, transmettre, partager ses savoirs (ou apprendre à le faire). » (Héber-Suffrin, 2013, p. 201)

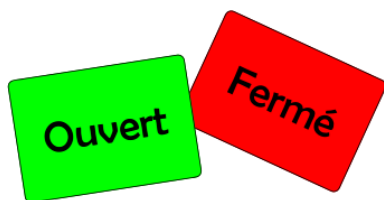
1- Premier marché : guidé par un enseignant qui indique des stands possibles et sollicite des enfants volontaires pour les tenir. A partir du deuxième, ce sont les élèves qui proposent les stands. Pour être l'auteur d'un stand, les élèves doivent produire une « fiche brevet » sur laquelle ils indiquent :

- Le titre de ce qu'ils souhaitent "vendre"
- La description : « Qu'est-ce qu'il faut faire ? »
- Les modalités : « Qu'est-ce que doivent faire les camarades pour obtenir le brevet ? »

2- Chaque stand comporte une affiche permettant de le repérer dans l'espace du marché et un feu bicolore (rouge : le stand est fermé parce qu'il est rempli ; vert : il est ouvert). Un marché s'organise également avec des badges jaunes (les acheteurs) et bleus (les clients) et des feuilles de route sur lesquelles sont notées les passages et réussites aux stands (les brevets).

Quelques petites règles pour que le marché soit agréable et convivial (tirées du site du GLEM)

1. Il est interdit de courir.
2. Les déplacements se font dans le calme pour ne pas déranger les vendeurs et les acheteurs.
3. Il faut bien regarder le feu des stands : lorsqu'il est rouge, cela signifie qu'il n'y a pas de place actuellement dans le stand.
4. Si je suis perdu ou si je ne trouve pas un stand que je cherche, je peux faire appel à un adulte.
5. Lorsque j'arrive dans un stand, je donne ma feuille de route au secrétaire. Il notera si j'ai réussi ou pas à apprendre la compétence à la fin de l'apprentissage. Je n'oublie pas de récupérer ma feuille lorsque je quitte le stand.
6. Lorsque je suis vendeur, je ne quitte pas mon stand (même si il n'y a personne...)
7. A la fin du marché, si je suis acheteur, je sors pour laisser ranger les vendeurs. Si je suis vendeur, je range tout mon matériel dans mon carton (y compris mon affiche), je nettoie ma table avant de sortir.



Exemple de fiche

Fiche du marché de connaissances du 19/10/08

Nom :

Prénom :

Numéro	Titre	Passeur	Lieu	Brevet
1	Recette d'Halloween	Raouïa	Cuisine	Expliquer la recette <input type="checkbox"/>
2	Origami	Sofia	Cagibi	Refaire le pliage <input type="checkbox"/>
3	Les sons de l'alphabet	Wanessa	Tableau	Lire des mots <input type="checkbox"/>
4	K'nex	Arthur	Table du milieu	Construire un objet <input type="checkbox"/>
5	Le logiciel Abalect	Marie	Ordinateurs	Faire du calcul mental <input type="checkbox"/>

Exemple de fiche de suivi d'un marché de connaissances

FICHE DE PASSEUR

Marché de connaissances du stage d'octobre 2016

<u>Nom et prénom du passeur :</u>	<u>Titre du stand :</u>
<u>Ce que vont apprendre les receveurs :</u>	
<u>Avez-vous besoin :</u>	<u>Matériel nécessaire (à apporter par vos soins) :</u>
d'électricité <input type="checkbox"/>	
d'eau <input type="checkbox"/>	
d'une table <input type="checkbox"/>	
d'autre chose :	
.....	
Lieu indifférent <input type="checkbox"/>	
<u>Temps de l'activité :</u>	<u>Nombre de receveurs simultanés :</u>
..... min
(plus c'est rapide, mieux c'est !)	(Ne pas compter sur plus de 4 receveurs simultanés)
<u>Ce qu'il faut faire pour que la connaissance soit validée :</u>	
.....	
.....	
.....	
Pensez à fabriquer une affiche A4 pour présenter votre stand et un feu bicolore (vert quand il y a de la place disponible et rouge quand il n'y en a plus).	

Exemple de fiche de passeur – Isabelle Razoux

BIBLIOGRAPHIE

- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Futuroscope : Canopé.
- Heber-Suffrin, C., Bolo, S. (2001). *Echangeons nos savoirs !* Paris : Syros.
- Heber-Suffrin, C. et al. (2011). *Parier sur la réciprocité, vivre la solidarité*. Lyon : Chronique Sociale.



Les marchés de connaissances par Bruce Demaugé-Bost

http://bdemaug.free.fr/index_marches.htm

Organiser la coopération entre élèves

Fiche 8 : Les plans de travail

La volonté d'introduire du travail personnalisé dans l'enseignement est né de la nécessité de prendre en compte la diversité des élèves avec la massification de l'enseignement.

HISTORIQUE

- ✓ **Plan Dalton** : du nom de la ville « Dalton » aux Etats-Unis où Helen Parkhurst, confrontée à une classe multi-âges de 40 élèves, met en place à partir de 1919 une méthode de travail différencié sous forme d'un contrat de travail passé avec chaque élève. Ce type d'enseignement totalement individualisé perdure dans les écoles Dalton.
- ✓ **La méthode de Winnetka** : en 1930 Carleton Washburne perfectionne le plan de travail individuel en lui associant des fiches autocorrectives et en mettant davantage l'accent sur le travail de groupe (plan de travail collectif et projets).
- ✓ **Les fichiers Freinet** : Célestin Freinet après avoir dénoncé le caractère tayloriste du plan Dalton s'en inspire à partir de 1929 en l'associant à la vie coopérative de la classe, il n'a de cesse de le questionner et de le théoriser. Le plan de travail individuel est lié à un plan de travail collectif (hebdomadaire, mensuel, annuel) et est associé à des fichiers autocorrectifs.

DECLINAISONS

	Feuille de route	Contrat de travail	Plan de travail
Supports	<i>Un document identique</i>	<i>Une matrice commune Des tableaux de suivi de progressivités</i>	<i>Une matrice commune Des tableaux de suivi de progressivités et des projets</i>
Nature des activités	<i>Les mêmes pour tous les élèves</i>	<i>En partie adaptées à chaque élève</i>	<i>Adaptées à chaque élève et à son initiative (projets personnels)</i>
Nature de l'autonomie	<i>Choix de l'ordre des tâches</i>	<i>Ordre des tâches Choix des activités prescrites</i>	<i>Ordre des tâches Choix des activités prescrites et des projets personnels</i>
Part de l'enseignant	<i>Choisit les activités et contrôle</i>	<i>Aide à la détermination des activités</i>	<i>Suscite l'initiative et aide aux choix</i>
Objectifs	<i>Motiver</i>	<i>Individualiser</i>	<i>Responsabiliser</i>

DEFINITION

Un plan de travail peut se définir comme un **document adapté à chaque élève, sur lequel celui-ci planifie ses activités à partir de ce qu'il souhaite et peut réaliser et de ce qu'il a à acquérir et maîtriser au terme de son cycle. Il note la réalisation des travaux, évalue l'ensemble en fin de période de validité du plan afin d'élaborer le plan de travail à venir.** La planification du travail s'effectue à partir de supports et matériels qui proposent une progressivité : pour un même domaine, les élèves n'en sont pas tous aux mêmes étapes.

Un plan de travail se présente donc comme un outil de différenciation pédagogique. Il est proposé à tous les élèves, et non comme une remédiation pour les seuls élèves en difficulté. Il vise la prise en compte des hétérogénéités au sein d'une classe en situant l'activité scolaire des élèves dans leur zone de proche développement. C'est un document propre à chaque élève, proposant un partenariat responsable avec chacun par une organisation rigoureuse de leur autonomie.

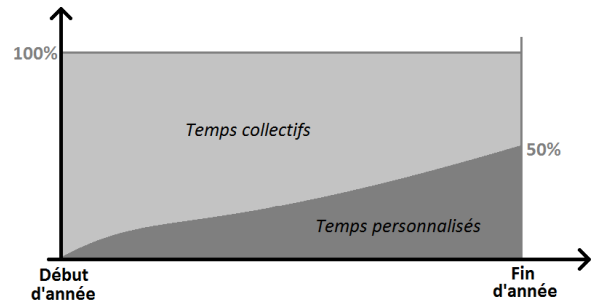
OBJECTIFS

- **Pour un élève :**
 - Repérer et effectuer les exercices qui permettent d'automatiser les compétences découvertes collectivement
 - Reprendre l'entraînement d'évaluations non réussies du premier coup et en repasser une similaire quand on se sent prêt
 - Faire évoluer ses apprentissages à partir de ce que l'on sait vers ce que l'on peut potentiellement développer, sans frein mis par ce qu'apprennent les autres élèves de la classe
 - Proposer, préparer, conduire et évaluer des activités dont on est à l'initiative (des projets personnels)
 - Choisir son travail personnel, l'organiser et décider des modalités de sa réalisation (seul, avec d'autres, via des ressources spécifiques, ...)
- **Pour des enseignants :**
 - Gérer l'hétérogénéité des classes en personnalisant les activités
 - Envisager la diversité des élèves comme une richesse et non une contrainte
 - Responsabiliser les élèves (par une autonomie coopérative)
 - Mettre en œuvre une évaluation éducative, autorisant à reprendre des activités non réussies du premier coup
 - Se donner les moyens de postures en retrait, permettant l'observation des élèves et/ou le travail avec un petit groupe de besoin.

Equilibre entre temps collectifs et temps personnalisés

- Des programmations d’enseignements pour les temps collectifs
- Des progressions d’apprentissages (ou "progressivités") pour les temps personnalisés

Une programmation d’enseignements est une répartition anticipée dans le temps des séquences d’enseignement. C’est un outil propre aux enseignants, utile à la préparation des cours. Elle correspond à une prévision des savoirs à enseigner selon les périodes scolaires. Elle sert à baliser l’enchaînement des séquences didactiques (une répartition des points des programmes) ou de tout autre fonctionnement ouvert (de type « texte libre », « créations mathématiques », « narration de recherche », ...)



Une progression d’apprentissages est à destination des élèves (et, à moindre mesure, des enseignants). Elle se traduit par une grille d’items ordonnés, à partir de laquelle chaque élève, individuellement, va évoluer en fonction de ses capacités et de son travail. Une progression d’apprentissages est souvent identique à tous les élèves, mais elle se remplit individuellement, au fur et à mesure de ce que chacun valide. Elle sert de guide pour la planification de leur travail personnalisé. Cela se manifeste notamment par des grilles de ceintures, des branches d’arbres de connaissances, des carnets de brevets, des cahiers de réussites, ...

SUR LE PLAN DE TRAVAIL

« A COTE » DU PLAN DE TRAVAIL

<input type="checkbox"/> Prénom et nom	<input type="checkbox"/> Formation des élèves à la coopération
<input type="checkbox"/> Dates de validité	<input type="checkbox"/> Brevet de tutorat
<input type="checkbox"/> Responsabilités	<input type="checkbox"/> Tableau des tuteurs
<input type="checkbox"/> Activités collectives (uniformes)	<input type="checkbox"/> Tétra-aide ou passeport
<input type="checkbox"/> Activités personnalisées	<input type="checkbox"/> Tableaux de suivi des validations
<input type="checkbox"/> Projets personnels des élèves	<input type="checkbox"/> Code des sons (ou équivalent)
<input type="checkbox"/> Compétences non encore validées	<input type="checkbox"/> Billets d’aide
<input type="checkbox"/> Case "validation du plan" par l’enseignant	<input type="checkbox"/> Permis de travail autonome
<input type="checkbox"/> Degrés d’autonomie	<input type="checkbox"/> Boîtes « A corriger » et « Corrigé »
<input type="checkbox"/> Bilan du PDT	<input type="checkbox"/> Progressivités et tableaux de suivis
<input type="checkbox"/> Bilan des comportements responsables	<input type="checkbox"/> Plan de travail collectif

En maternelle

En collège (Français – B. Guienne)

- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Issy-les Moulineaux : ESF Editeur.
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages*. Issy-les Moulineaux : ESF Editeur.
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure – La pédagogie du colibri*. Paris : ESF Editeur.
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Paris : Dunod.
- Freinet, C. (1948). Plans de travail. *Bibliothèque de l’école moderne*, 40, 1-21.
- Liquète, V. Maury, Y. (2007). *Le travail autonome, comment aider les élèves à l’acquisition de l’autonomie*. Armand Colin.
- Taurisson, A., Herviou, C. (2015). *Pédagogie de l’activité : pour une nouvelle classe inversée*. Paris : ESF Editeur.

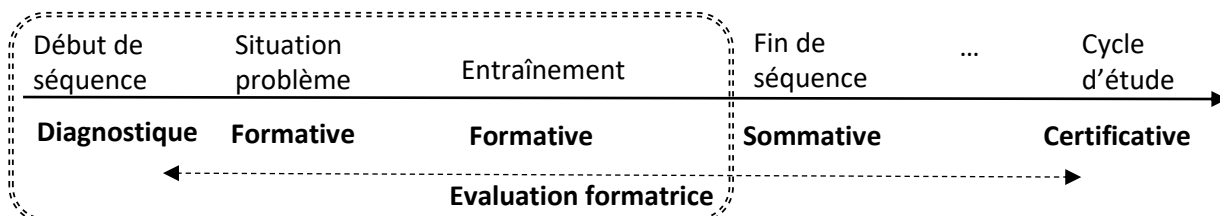
Conduite de classe au service des apprentissages

Fiche : L'évaluation pour les apprentissages

DEFINITION

Pour être adapté à ce qu'il vise, tout acte éducatif réclame une évaluation des effets qu'il produit. L'évaluation est l'ensemble des pratiques pédagogiques qui tentent de mesurer l'ECART entre ce qui est ATTENDU et ce qui est effectivement ACQUIS par un apprenant. Elle peut avoir deux finalités souvent opposées : **SELECTIONNER** (trier) les élèves \ **ACCOMPAGNER** leurs apprentissages.

FAMILLES D'EVALUATION



- **Diagnostique** : mesure ce qui est déjà su et n'est efficace que si elle permet d'adapter le cours.
- **Formative** : évaluation argumentée, non notée, visant à informer l'élève et l'enseignant du niveau d'atteinte de l'objectif pendant le déroulement de la séquence, afin de **réguler** cette dernière.
- **Formatrice** : vise à construire les critères de réussite attendus avec les élèves, en amont de l'action, de façon à diriger efficacement la base à partir de laquelle ils agiront ultérieurement. Elle induit une **autoévaluation** ou **co-évaluation**. Elle développe donc la **responsabilisation**.
- **Évaluation sommative** : permet de faire un bilan en fin d'apprentissage. Très fréquente, elle induit notation, validation, parfois sanction \ récompense et sélection.

Les effets d'une évaluation peuvent avoir de lourdes et durables conséquences dans le rapport que chacun entretient avec lui-même, avec les autres, avec les savoirs et la culture en général.

QUELQUES DERIVES DE L'EVALUATION

- **La discontinuité « compétences-performance »**
 - La performance réalisée par un élève sur une évaluation ne reflète pas fidèlement ses compétences.
 - Elle dépend de la façon dont lui est présenté le travail qu'on lui demande de faire, du contexte de l'évaluation, du sujet, etc.
- **La discontinuité « performance-mesure »**
 - La mesure effectuée, ou la note attribuée, à une performance (le plus souvent une copie) est sujette à des fluctuations importantes.
 - **La docimologie** montre qu'une note n'est stable ni au sein d'un groupe de correcteurs, ni dans le temps pour un correcteur donné.
 - De multiples **paramètres** peuvent **influencer sur la notation** : ordre de correction des copies, connaissance que l'évaluateur a de l'élève, des éléments périphériques comme la qualité de la présentation...
 - **La constante macabre** révèle la peur de surnoter. Les notes sont distribuées selon la courbe de Gauss : peu de bonnes, quelques mauvaises et un noyau central autour d'une « moyenne crédible ».
 - **Nombre de correcteurs nécessaires pour stabiliser une note** : Mathématiques 13 ; Français 78...
- **Détournement de fonction** : finalité note \ apprentissages, moyen de coercition, de motivation...



L'évaluation **POUR** les apprentissages est le processus consistant à chercher et à interpréter les **informations** dans la classe, afin d'identifier **où en sont** les élèves, vers **où ils doivent aller** et **comment** ils peuvent le faire.

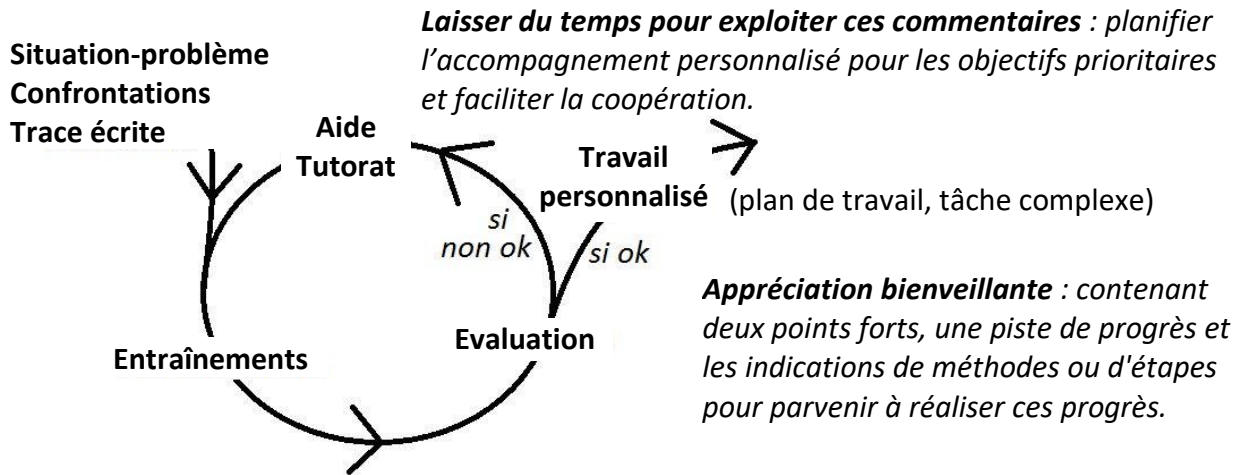
CRITERES

- **Reconnaissance** : identifier ce que l'élève maîtrise déjà sur un référentiel de compétences.
- **Responsabilisation** : proposer plusieurs supports d'évaluation, utilisables à différents moments.
- **Valorisation** : l'évaluation réussie permet de devenir tuteur, ou d'aller plus loin (plan de travail).
- **Soutien** : l'évaluation non réussie fournit une **rétroaction** = informations précises de ce qui a été bien fait, les manques à combler et les conseils associés pour y parvenir. L'élève a donc droit à l'erreur, qui est source d'informations utilisables, et il bénéficie de possibilités pour réessayer.

COMMENT ?

→ Organisation dans le temps : boucle évaluative – Sylvain Connac

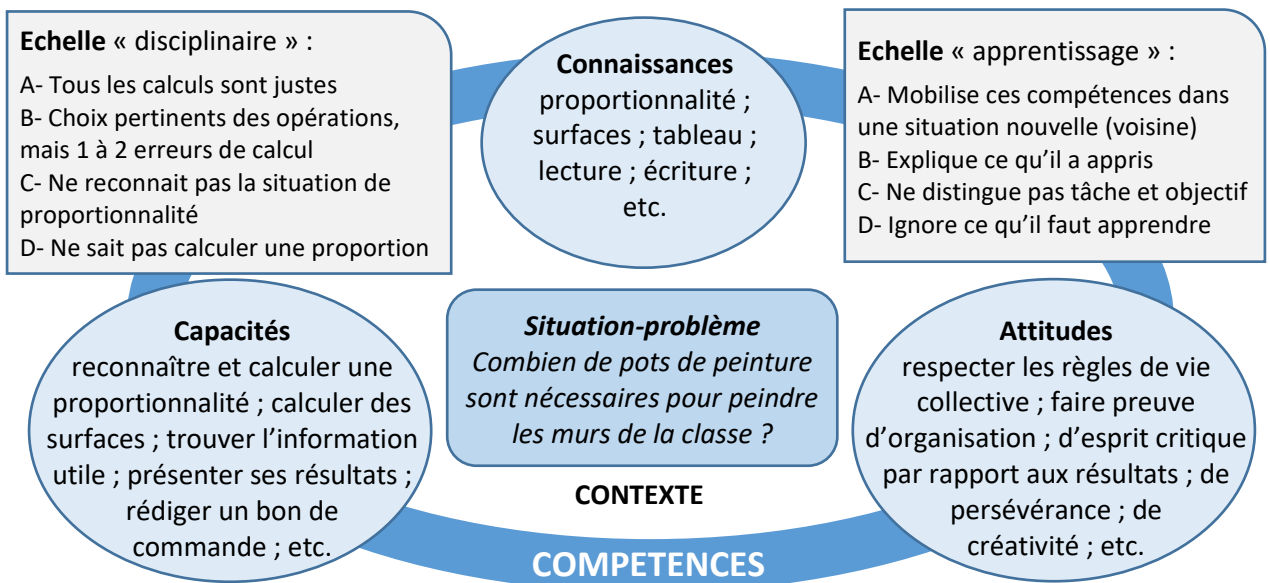
Rétroaction et métacognition : "Comment arrives-tu à cette conclusion ?", "Peux-tu donner un autre exemple ?", "Connais-tu une situation voisine ?", "Que penses-tu de la réponse de ... ?", "Quelles informations te donne l'exercice corrigé ?", "Quelles notions du cours sont utiles ?", etc.



Auto-évaluation et évaluation par les pairs : aident à définir l'objectif, à se situer, et à présenter une stratégie pour rapprocher sa position de l'objectif.

- **Aussi** : échelles descriptives, ceintures de compétences ; portfolio ; Eval. Par Contrat de Confiance
- **Développement professionnel** : observations de classe, analyses, expérimentations, soutien, etc.

→ Exemple : Comment évaluer les compétences d'un élève qui est face à une situation-problème ?



EVALUATION ET COMPETENCES

BIBLIOGRAPHIE

- Castincaud, F. Zakhartchouk, J-M. (2014). *L'évaluation plus juste et plus efficace*. CRDP Amiens.
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages*. ESF Editeur.
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure – La pédagogie du colibri*. ESF Editeur.
- De Vecchi, G. (2014). *Evaluer sans dévaluer – et évaluer les compétences*. Hachette Education.
- Di Martino, A. Sanchez, A-M. (2012). *Socle commun et compétences*. ESF Editeur.
- Rey, B. (2012). *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*. De Boeck.
- <https://nosceintures2competences.org/>
- <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-docimologie>
- <http://www.conference-evaluation-des-eleves.education.gouv.fr/>
- <http://www.lepetitjournaldesprofs.com/diversifier/2014/02/17/evaluer-pour-les-apprentissages-ca-marche-mode-demploi-video/>

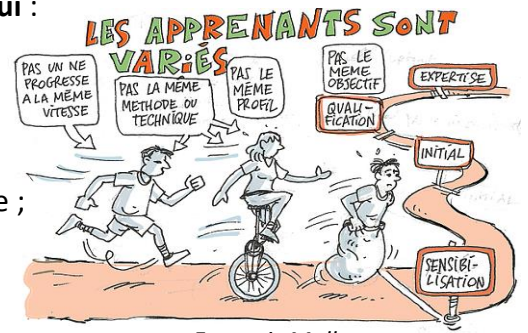
Conduite de classe au service des apprentissages

Fiche : Prise en compte de la diversité des élèves

POSTULATS

→ Postulat de Burns (1972), il n'y a pas deux apprenants qui :

- apprennent de la même manière ;
- progressent à la même vitesse ;
- soient prêts à apprendre en même temps ;
- utilisent les mêmes techniques d'étude ;
- résolvent les problèmes exactement de la même manière ;
- possèdent le même répertoire de comportements ;
- possèdent le même profil d'intérêts ;
- soient motivés pour atteindre les mêmes buts.



François Muller

→ Postulat d'éducabilité (Meirieu) :

- « Croire en l'éducabilité de tous » interdit à l'éducateur d'attribuer ses échecs à des causes sur lesquelles il n'a pas pouvoir et d'engager la recherche obstinée de nouvelles médiations.

DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

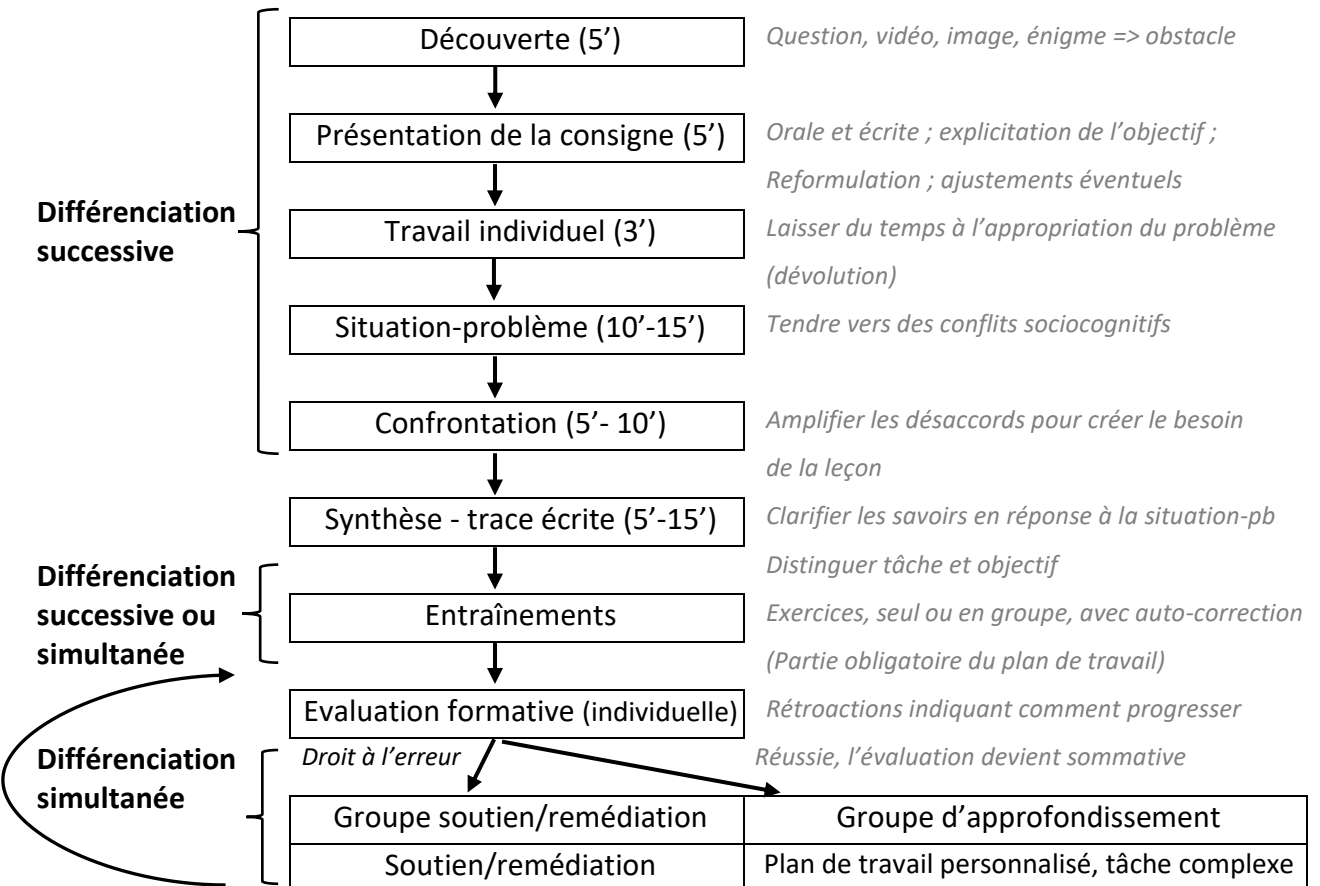
Le concept de différenciation pédagogique n'est pas un objet scientifique, mais différentes pratiques associées ont donné lieu à des travaux de recherche : tutorat, co-intervention, classe inversée, etc.

Différencier l'enseignement, c'est faire en quelque sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissages fécondes pour lui. C'est donc lutter à chaque fois pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et pour que le niveau monte. Perrenoud

→ Comment faire alors pour répondre à la singularité de chaque personne ?

- **Modèle successif** = proposer aux élèves plusieurs façons d'apprendre, les unes après les autres => simple mais chronophage (S. Connac)
- **Modèle simultané** = les élèves choisissent une façon d'apprendre qui leur correspond => gain de temps mais difficultés à le mettre en place (temps de préparation nécessaire)
- **Personnaliser** = trouver un équilibre entre temps de travail collectif et temps de travail personnel

EXEMPLE ISSU DE LA DIDACTIQUE COMPAREE (S. CONNAC)



→ **Plan de travail :**

- Vise l'autonomie et la responsabilité de tous les élèves, dans leur zone proche de développement.
- Il comporte une partie commune (exercices obligatoires), un choix de l'ordre des tâches, des possibilités d'activités pour aller plus loin et des projets personnels, ainsi que des degrés d'autonomie.

→ **Attention !**

- **Ne pas** différencier les pratiques pédagogiques en **baissant les exigences**, en fonction des élèves. Sinon, le traitement différencié contribuera à creuser les écarts de départ entre classes et élèves.
- **Théorème de Duru (1997)** : les forts ensemble progressent énormément, les faibles ensemble ne progressent pas, voire régressent, et la mixité forts-faibles voit les forts progresser (un peu moins qu'entre forts), tandis que les faibles progressent beaucoup. L'excellence est plus présente.

DIVERSIFICATIONS POSSIBLES

Contenus	<ul style="list-style-type: none"> • Volume : qualité, quantité ; • Nature ; • Thème
Tâches	<ul style="list-style-type: none"> • Même tâche, mais avec des coups de pouce différenciées • Du complexe au simple, ou inversement
Supports	<ul style="list-style-type: none"> • Oral : voix, enregistrement, mp3, instrument, etc. • Visuel : objets, figurines, affiches, cartes, cartes mentales, etc. • Textuel : authentique, didactisé • Audiovisuel : authentique, didactisé • Scriptovisuel : symboles, codes couleurs, etc. • Multimédia : internet, caméra, photographie, etc.
Dispositifs	<ul style="list-style-type: none"> • Espace : organisation des lieux par rapport aux apprenants : frontal, en U, cercle restreint, dos à dos, groupes frontaux, face à un matériel... • Gestion du public : individu, binôme, groupe, collectif. Technique de groupe, choix du type de regroupement. • Temps : Durée, alternance gestion collective/individuelle/ groupe, intégration temps d'aide et guidage. • Classe inversée : leçon (livre ou vidéo) à distance / exercices en présence
Démarches	<ul style="list-style-type: none"> • Concrète : manipulation, observation, mime, jeu, etc. • Abstraite : symbole, schéma, code, etc. • Déductive : du général au particulier • Inductive : du particulier au général • Convergente : vise une seule façon de résoudre un problème • Divergente (liée à la pensée créative) : la résolution d'un problème passe par diverses stratégies, plusieurs réponses sont possibles. • Autonome / guidée : degré d'implication variable, aide, guidage (tel le colibri)
Processus cognitifs	<ul style="list-style-type: none"> • Processus mentaux, profils d'apprentissage • Prise en compte des intelligences multiples (attention : varier sans enfermer) • La mémoire d'apprentissage : développement de la mémoire à long terme. • Opération de classification, de comparaison, etc. • Motivation
Evaluations	<ul style="list-style-type: none"> • Nature : diagnostique, formative (à privilégier), sommative, certificative. • Compétences : connaissances, capacités, attitudes, en contexte (à varier) • Niveau de maîtrise : critères et indicateurs de réussite.

BIBLIOGRAPHIE

- Cahiers Pédagogiques. (2013). *Actualité de la pédagogie différenciée*. Revue n° 503
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages*. Issy-les Moulineaux : ESF Editeur.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF Editeur.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette éducation.
- Zakhartchouk, J-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. ESF Editeur.
- <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>
- <http://francois.muller.free.fr/diversifier/> et <https://www.francoismuller.net/>
- <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>

Formation de formateurs

Fiche 11 : Andragogie

L'andragogie est la formation pour adulte. Elle se définit par le public concerné mais aussi par opposition à la formation initiale. Elle se confond alors avec la formation continue (appelée aussi la formation permanente ou la formation tout au long de la vie ou la formation continuée (Belgique)).

Ses caractéristiques sont :

- de s'adresser à des personnes ayant déjà travaillé (des adultes),
- de se passer hors des lieux de formation initiale (établissements scolaires et supérieurs),
- d'être centrée sur l'apprenant et sur ses pratiques,
- d'être ouverte sur les contextes professionnels des apprenants.

DEFINITION

→ Un concept récent

- L'UNESCO entérine ce terme en 1980.
- C'est Knowles dans les années 1970 qui pose quatre principes de base à l'andragogie :
 1. Le concept de soi de l'apprenant (l'autonomie, l'auto-diagnostic, l'auto-évaluation, climat d'acceptation et coopération).
 2. L'adulte apprend à partir de son expérience.
 3. L'apprentissage est lié aux tâches développementales (la motivation est extrinsèque).
 4. L'application immédiate des apprentissages (la centration sur la personne plus que sur le programme).

→ Caractéristiques pour une formation d'adultes

- Knowles (1990) préconise en conséquence :
 - de tenir compte de l'environnement (physique et relationnel) pour instaurer un climat propice à l'apprentissage,
 - de diagnostiquer les besoins d'apprentissage,
 - de créer un mécanisme de planification et de décision incluant les apprenants,
 - de formuler les objectifs du programme, de concevoir des expériences de l'apprentissage,
 - de penser l'évaluation de la formation (par le formateur et les apprenants).

→ Quelles intentions pour une formation d'adultes ?

- Certaines critiques émergent trouvant ce mouvement un peu trop « psychologisant ». Ainsi, plusieurs courants se détachent en fonction des intentions que l'on donne à l'andragogie. Est-ce pour augmenter les compétences des apprenants, changer leurs comportements, pour améliorer leur adéquation à l'emploi, pour l'évolution de carrière, pour réduire la souffrance au travail, pour émanciper ?
- En ce qui concerne les enseignants, on parle d'une intention de professionnalisation.



ou



VERS LA PROFESSIONNALISATION

→ Définition de la professionnalisation pour les enseignants

Parmi de nombreuses visions de la professionnalisation, nous retenons celle où elle est envisagée « comme un processus de construction de compétences professionnelles et de maîtrise des rapports à la pratique par la mise à distance de l'action et la réflexivité sur la pratique. » (Altet, 2005, p.28).



→ La formation des enseignants est-elle expérientielle ? (concept de Kolb, 1984)

Certes on apprend énormément de l'expérience mais pour que cet apprentissage ait lieu il est nécessaire d'avoir une vision des conséquences de nos actes ce qui n'est pas le cas pour toutes les professions. En éducation c'est assez difficile ; il faut des années pour apprécier les résultats qui sont, le plus souvent, hors de notre possibilité d'analyse. À ceci s'ajoute un environnement professionnel complexe qui appelle à la remise en question et à l'innovation. Ainsi, la formation des enseignants se doit de passer par le développement de leur réflexivité.

→ L'isomorphisme : vers un formateur « ami critique »

Un moyen de coupler réflexivité et expérience passe par l'isomorphisme en formation. Devalay (2013) nous livre une façon de faire : une matrice pour construire une formation d'enseignant :

- 1- travail sur les représentations professionnelles
- 2- monstration de pratiques alternatives et effectives (par exemple via des vidéos)
- 3- théorisation et distanciation

La 1ère étape vise le besoin de formation, sous forme de questionnement

la 2ème sert à sécuriser et donne des exemples pour agir directement

la 3ème sert à l'analyse de ce que l'on obtient pour en devenir davantage maître

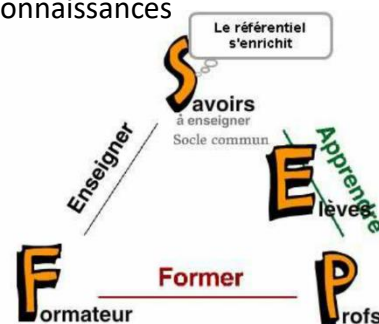
Les enseignants agissent devant leur classe non pas comme on leur dit de faire en formation, mais comme on le fait avec eux dans le temps de cette formation. On parle d'isomorphisme ou d'homomorphisme. (p. 118)

→ Quelques principes pratiques ¹

- Besoin et motivation L'adulte a besoin d'être convaincu que l'information reçue lui servira dans son activité professionnelle
- Participation active : L'adulte a besoin de participer activement et de savoir à tout moment où il en est
- Expérience vécue : L'adulte a besoin de voir la relation entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il apprend, entre ce qu'il a déjà fait et ce qu'il apprend à faire
- Résolution de problèmes : L'adulte a besoin de comprendre en quoi ce qu'il est en train d'apprendre lui servira à résoudre des problèmes.
- Application immédiate : l'adulte a besoin d'utiliser de suite les connaissances et compétences nouvellement acquises.

→ Vers un modèle du triangle pédagogique pour le formateur

Source Cyril Lascassies



- Altet, M. (2005), L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants pour développer une pratique réflexive sur et pour l'action, Coll. Ressources, n°8, IUFM des pays de la Loire.
- Devalay, M. (2013). Comment refonder l'école ?, Bruxelles : De Boeck, 290 pages.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development* (Vol. 1).
- Knowles M. (1990). L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Perrenoud, Ph. (1998) La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. Contribution à la réflexion sur les programmes, Pédagogie collégiale (Québec), Vol. 11, n° 3, mai, vol.11, n° 4, pp. 16-22.

¹ Extrait du site de François Muller : http://francois.muller.free.fr/diversifier/former_des_adultes.htm

Organiser la coopération entre élèves

Fiche 12 : Les discussions à visées démocratique et philosophique

DEFINITION

Une discussion à visées démocratique et philosophique (DVDP) est une réunion au sein de laquelle les échanges sont organisés démocratiquement (tous les participants ont un égal accès à la parole) pour aborder philosophiquement une question ou un sujet précis. Pour cela, les participants sont conduits à utiliser des processus de pensée réflexive : la problématisation, l'argumentation et la conceptualisation (Tozzi, 2012). Les DVDP ont pour objectif de développer le penser par soi-même et des habiletés relatives à la prise de parole au sein d'un groupe. A ce titre, elles participent à l'éducation du citoyen.

LA VISEE DEMOCRATIQUE

→ Les quatre règles démocratiques

- On ne se moque pas, on est bienveillant
- On écoute celui qui parle
- Priorité aux plus petits paroleurs
- On a le droit de ne pas parler

→ Quelques exemples de fonctions

PRESIDENT DE SEANCE :

Distribue la parole, sollicite les participants qui n'ont pas encore parlé, enchaine les étapes de la discussion selon le temps disponible et fait respecter les 4 règles.

ANIMATEUR :

Rôle de l'enseignant (ou du formateur). Aide les participants à utiliser les processus de pensée réflexive : exemple, argumentation, question, antithèse, définition ...

REFORMULATEURS :

Il reformule ce que la personne a dit : « si j'ai bien compris ce que tu as dit ... est-ce bien cela ? » « Oui ! c'est cela » Si c'est non, le propos est réexpliqué pour être mieux compris.

SYNTHETISEUR :

Il prend des notes pendant la discussion des idées qui lui semblent les plus importantes. Ses notes sont lues au milieu et à la fin de la discussion. Lors de la synthèse de fin, deux ou trois questions peuvent être choisies pour que les participants les emportent avec eux.

OBSERVATEURS :

Ils ne participent pas à la discussion. Ils observent un participant volontaire pour lui faire un retour lors de la phase d'analyse de la DVDP. Ils peuvent utiliser la grille d'observation ci-jointe :



FICHE DES MAITRES-MOTS POUR LA PRESIDENCE D'UNE DISCUSSION A VISEES DEMOCRATIQUE ET PHILOSOPHIQUE

Début de la discussion	→ « La discussion philosophique est ouverte. Les deux journalistes écrivent un article pour le journal qui explique ce qui a été dit pendant la discussion. Les deux reformulateurs répètent ce qui vient d'être dit par un participant. Le synthétiseur résume ce qui a été dit en séparant les idées. » <ul style="list-style-type: none"> • Qui veut être reformulateur ? • Qui veut être journaliste ? • Qui veut être synthétiseur ? On ne se moque pas, on demande la parole en levant la main, on a le droit de se taire, je donnerai la parole en priorité à ceux qui ont le moins parlé, les gêneurs trois fois ne peuvent plus participer à la discussion. »
5 minutes avant la fin	→ « Il reste 5 minutes. On passe à la dernière intervention. »
Fin de la discussion	→ Après l'intervention du synthétiseur : « Qui sera président la prochaine fois ? » La discussion philosophique est terminée. Prise de température de la présidence... »
Les gêneurs	→ Quand un participant gêne les autres ou la discussion : « Untel, gêneur une fois ! » « Untel, gêneur deux fois ! » « Untel, tu ne peux plus participer ! » Le président ne lui donne plus la parole.

Exemple de maîtres-mots pour la présidence d'une DVDP

FICHE DES MAITRES-MOTS DES REFORMULATEURS

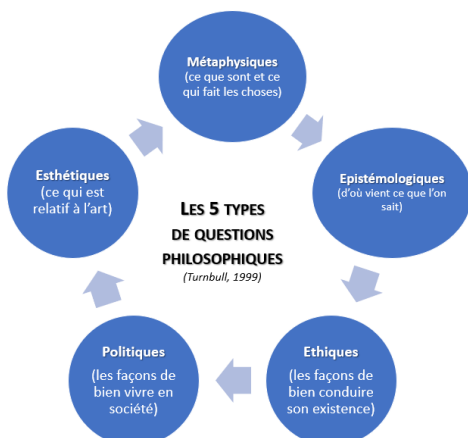
Quand l'animateur donne la parole	→ 1 - « Si j'ai bien compris, untel a dit ça : » Il répète avec ses mots ce qu'il a entendu et compris. 2 - « Tu as dit ça quand on parlait de ... » 3 - « Je trouve que c'est ... » intéressant ou pas intéressant « parce que ... »
--	--

Exemple de maîtres-mots pour reformuler

Guide pour l'observation d'un participant à une DVDP :

- Nombre de prises de parole
- Posture générale (non verbal)
- Questions posées
- Arguments utilisés
- Définitions proposées
- Principale force
- Un conseil précis pour la prochaine fois

LES 5 TYPES DE QUESTIONS PHILOSOPHIQUES (Turnbull, 1999)



→ Exemples de déclencheurs d'une DVDP :

- Un album de littérature de jeunesse (par ex, « Yakouba » de T. Dedieu, Seuil)
- Une œuvre d'art (par ex, les dessins de Pol Leurs)
- La question posée par un participant (par ex, récupérée par l'intermédiaire d'une « boîte à questions »)
- Un évènement (avec la précaution qu'il ne suscite pas trop d'émotions, afin de ne pas empêcher la réflexivité)
- ...

PHILOSOPHER (ou développer de la pensée réflexive)

« Il s'agit d'initier une entrée dans la réflexion par le questionnement, la clarification de ses opinions, la conscience de leur origine, leur mise en question en tant que préjugés, la formulation de questions pertinentes, d'ouverture sur une pluralité de solutions possibles, de tentatives de réponses argumentées, ... » (Tozzi, 2012, p. 261) Philosopher tenterait d'articuler, sur des notions et des questions posant problème à la condition humaine, dans l'unité et le mouvement d'une pensée impliquée, trois processus :

LA VISEE PHILOSOPHIQUE

PROBLEMATISER

Rechercher et formuler ce qui crée le doute dans les affirmations développées, tenter de présenter la ou les questions à la source des interrogations. Rendre problématique, par le soupçon et le doute, une affirmation, une proposition, une conception en interrogeant son évidence, en mettant en question sa validité. C'est se demander si ce qui est dit est vrai. Poser ou se poser des questions qui n'ont pas forcément une seule réponse.

ARGUMENTER

Expliciter par la raison ce qui prouverait la véracité ou l'inexactitude des thèses défendues ou apportées, rechercher l'universalité. L'argumentation est soit questionnante, elle met alors en doute les opinions et les définitions, soit probatoire et présente en ce cas les raisons fondatrices d'une réponse aux problèmes soulevés, par l'affirmation ou la négation, l'accord ou le désaccord. « Pourquoi on pense ce que l'on dit, quelles sont les raisons qui nous font penser que l'on est dans le vrai ? »

CONCEPTUALISER

Tenter de définir les termes que l'on utilise ou auxquels on se réfère afin d'en préciser le ou les sens et de minimiser les écarts d'interprétation. Rechercher le sens des mots qui expriment les notions, en repérer les champs d'application, définir une notion par les attributs de son concept et redéfinir un terme après mise en question de sa représentation initiale. Demander ou donner des définitions aux mots importants que l'on emploie pendant la discussion.

0 - Installation des discutants et des observateurs.

1 - Lecture de l'album par l'animateur (avec reformulations régulières par les élèves). La lecture est arrêtée au moment où une question à caractère réflexif peut être posée aux élèves (un dilemme par exemple)

2 - Ouverture de la discussion par le président.

3 - Enoncé des règles de fonctionnement : « On ne se moque pas, on écoute celui qui parle, je donnerai la parole en priorité à ceux qui ont le moins parlé, les gêneurs deux fois ne pourront plus participer. »

4 - Désignation des reformulateurs et du synthétiseur

5 - Présentation du thème par l'animateur (une question par exemple)

6 - Rappel des exigences du philosopher (par l'animateur) : « on essaye de dire pourquoi on pense ce que l'on dit, de se poser des questions et d'en poser, et de trouver des définitions aux mots importants de la discussion. »

7 - Tour de parole initial : chacun a la possibilité de répondre à la question ou de passer

8 - Succession des prises de paroles avec interventions éventuelles des reformulateurs et du synthétiseur (sur demande de l'animateur)

9 - Tour de parole final : chacun a la possibilité de donner son avis une dernière fois ou de passer

10 - Synthèse par le synthétiseur.

11 - Prise de parole de chaque observateur.

12 - Prise de parole de chaque participant (météo de la discussion)

13 - Lecture de la fin de l'album

- Blond-Rzewuski, O. et al. (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* Paris : Hatier.

- Chirouter, E. (2007). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Paris : Hachette Education.

- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages*. Paris : ESF Sciences Humaines.

- Galichet, F. (2015). *Pratiquer la philosophie à l'école - 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*. Paris : Nathan (en ligne).

- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Lyon : Chronique Sociale.

- Tozzi, M. (2017). *Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique*. Bruxelles : Yapaka (en ligne).

<http://www.yapaka.be/livre/prevenir-la-violence-par-la-discussion-a-visee-philosophique-0>

Exemple de déroulé d'une DVDP