

Laurent Reynaud

Faire collectif pour apprendre

Des clés pour mettre la coopération
au service des apprentissages

CAHIERS .
PEDAGOGIQUES



Remerciements

Si un seul nom signe ces mots, bien d'autres doivent y être ajoutés pour témoigner des solidarités nécessaires à l'élaboration de ce que partage ce livre.

Tous les élèves que je croise en classe qui, par leurs réactions et leurs retours, nous poussent sans cesse à nous adapter et à explorer des horizons nouveaux. Céline, Hamza, Fanny, Tiphaïne, Raphaël, Alexis et l'ensemble des collègues du lycée Jacques Feyder. Intéressés ou non par les pédagogies coopératives, ils inspirent, bousculent, et soutiennent un métier qui se partage au quotidien. Sylvain Connac et Bruno Robbes qui accompagnent l'équipe sur le chemin du tâtonnement par l'exigence de la recherche collaborative. Jean-Michel Zakhartchouk, Cécile Blanchard, Yves Reuter, et toutes celles et ceux qui concrétisent la mutualisation des pratiques en s'investissant, ou en contribuant, dans Les Cahiers pédagogiques et le CRAP. Sophie Roubin, Michèle Prieur et toute l'équipe des LéA de l'IFÉ qui impulsent, tissent et dynamisent un réseau de lieux d'éducation associés à la recherche. Les collègues collaborateurs et collaboratrices de la CARDIE de Créteil qui, avec exigence, entrain et conviction, conjuguent l'innovation pédagogique aux valeurs émancipatrices. Leila Dardour, Bénédicte Hare, Alain Pothet et tous les collègues enseignants des SVT qui, au-delà de notre didactique commune, œuvrent pour des finalités éducatives plus larges. Halinoro Andriamangatiana, Cécile Morzadec, Marianne Lesou, Anne-Laure Alloncle et Brigitte Darchy-Koechlin qui, en amies critiques, ont parcouru ces lignes. Philippe Meirieu, bien sûr, pour sa confiance et pour les ponts éducatifs essentiels qu'il construit inlassablement entre la recherche, la pratique et les valeurs. Merci aussi à Sohan et Saskia.

© 2022, ESF Sciences humaines

Cognitia SAS

37, rue La Fayette

75009 Paris

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN : 978-2-7101-4583-7

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

Table des matières

Préface	7
Introduction	11
1. « Venez en cours ! »	15
Une situation de classe qui interroge	15
Accueillir les singularités pour donner du sens aux apprentissages	17
<i>Une perspective de travail : une humilité assumée</i>	17
<i>Une piste pratique à explorer : le « Quoi de neuf ? »</i>	19
<i>Un dispositif mis en œuvre en classe</i>	20
<i>Un pas de côté</i>	22
Être utile aux autres dans un projet collectif	22
<i>Une perspective de travail : le collectif contre l'effet Golem</i>	22
<i>Une piste pratique à explorer : mener un projet collectif</i>	23
<i>Un dispositif mis en œuvre en classe</i>	25
<i>Un pas de côté</i>	29
2. « Intéressez-vous à ce qu'on fait ! »	31
Une situation de classe qui interroge	31
Provoquer le questionnement	33
<i>Une perspective de travail : le conflit sociocognitif</i>	33
<i>Une piste pratique à explorer : le 2/4/2, une modalité de travail en groupe</i>	36
<i>Un dispositif mis en œuvre en classe</i>	40
<i>Un pas de côté</i>	43
3. « Motivez-vous ! »	47
Une situation de classe qui interroge	47
L'interdépendance comme source de motivation	48
<i>Une perspective de travail : motiver par les pairs</i>	48
<i>Une piste pratique à explorer : la classe puzzle</i>	50
<i>Un dispositif mis en œuvre en classe</i>	52
<i>Un pas de côté</i>	54

4. « Travaillez ensemble ! »	59
Une situation de classe qui interroge.....	59
Une formation pour susciter l'intérêt de travailler avec les autres.....	61
<i>Une perspective de travail : changer l'image du collectif</i>	61
<i>Une piste pratique à explorer : reconstituer un texte ensemble</i>	61
<i>Un dispositif mis en œuvre en classe</i>	63
<i>Un pas de côté</i>	64
Des formations pour apprendre à travailler avec les autres	65
<i>Une perspective de travail : la coopération n'est pas innée</i>	65
<i>Des pistes pratiques à explorer : former les élèves à la coopération</i>	66
<i>Un dispositif mis en œuvre en classe</i>	74
<i>Un pas de côté</i>	78
5. « Soyez exigeant ! »	81
Une situation de classe qui interroge.....	81
Questionner les critiques pour intérieuriser l'exigence.....	83
<i>Une perspective de travail : de l'interpersonnel à l'intrapersonnel</i>	83
<i>Une piste pratique à explorer : la rétroaction collective</i>	84
<i>Un dispositif mis en œuvre en classe</i>	88
<i>Un pas de côté</i>	89
6. « Améliorez votre travail ! »	93
Une situation de classe qui interroge.....	93
L'évaluation formative au service de la progression entre élèves.....	94
<i>Une perspective de travail : chercher les erreurs à plusieurs</i>	94
<i>Une piste pratique à explorer : la boucle évaluative</i>	96
<i>Un dispositif mis en œuvre en classe</i>	99
<i>Un pas de côté</i>	101
7. « Cherchez à comprendre ! »	105
Une situation de classe qui interroge.....	105
Apprendre à lever les implicites par soi-même, grâce aux autres	108
<i>Une perspective de travail : confronter pour surprendre et apprendre</i>	108
<i>Une piste pratique à explorer : le T.I.M.E.</i>	109

<i>Un dispositif mis en œuvre en classe</i>	110
<i>Un pas de côté</i>	111
8. « Mettez-vous d'accord ! ».....	115
Une situation de classe qui interroge.....	115
<i>Une perspective de travail : décider ensemble</i>	116
Prendre conscience des influences dans une délibération collective.....	117
<i>Une piste pratique à explorer : une activité pour décider seul et ensemble</i>	117
<i>Un dispositif mis en œuvre en classe</i>	120
<i>Un pas de côté</i>	122
Des délibérations pour décider vraiment ensemble.....	123
<i>Une piste pratique à explorer : le conseil d'élèves, des délibérations pour décider de propositions concrètes</i>	123
<i>Un dispositif mis en œuvre en classe</i>	126
<i>Un pas de côté</i>	128
9. « Engagez-vous ! ».....	137
Une situation de classe qui interroge.....	137
S'engager pour soi-même : et si les autres pouvaient y aider ?.....	139
<i>Une perspective de travail : le collectif comme motivation à l'engagement</i>	139
<i>Une piste pratique à explorer : des conseils de classe participatifs</i>	140
<i>Un dispositif mis en œuvre en classe</i>	142
<i>Un pas de côté</i>	144
S'engager pour les autres : se former à exercer une responsabilité collective.....	145
<i>Une perspective de travail : valoriser les rôles à responsabilité collective</i>	145
<i>Une piste pratique à explorer : responsabiliser grâce aux conseils d'élèves</i>	147
<i>Un dispositif mis en œuvre en classe</i>	148
<i>Un pas de côté</i>	150
10. « Ayez un peu d'empathie ! ».....	153
Une situation de classe qui interroge.....	153
Des projets intergénérationnels pour étendre la solidarité.....	155
<i>Une perspective de travail : l'empathie s'apprend au contact des autres</i>	155
<i>Une piste pratique à explorer : créer du lien avec des seniors dans un cadre d'apprentissage</i>	156

<i>Un dispositif mis en œuvre en classe</i>	157
<i>Un pas de côté</i>	159
Et pour finir :	
éduquer pour et par les solidarités	161
Éduquer par les solidarités : des collectifs complémentaires ?.....	161
<i>L'éducation familiale : le nous qu'on subit</i>	161
<i>L'éducation scolaire : le nous qu'on construit</i>	161
<i>L'éducation populaire : le nous qu'on choisit</i>	162
<i>L'éducation par la nature : le nous qui s'impose</i>	162
Éduquer par les solidarités : que faire des singularités ?	163
Éduquer par les solidarités : des balises pédagogiques.....	167
<i>Un temps individuel précède toujours un temps collectif</i>	167
<i>Écrire avant et après un temps collectif</i>	167
<i>Un cadre hors menace</i>	167
<i>Se sentir appelé</i>	168
Éduquer par les solidarités : une ligne de crête entre individualisme et conformisme	168
Conclusion	
Vous, nous, je ?	171
Bibliographie	173
Postface	175

Cette table des matières présente les chapitres dans un ordre logique correspondant à celui d'une construction de séquence pédagogique :

Étape d'une séquence de cours	Accueillir	Introduire	Faire	Évaluer	Questionner	Réinvestir
Chapitres	1	2	3 et 4	5 et 6	7	8, 9 et 10

Préface

J'ai eu la chance de rencontrer Laurent Reynaud il y a maintenant plusieurs années. Il était déjà professeur au lycée Jacques Feyder d'Épinay-sur-Seine et tentait de lancer une dynamique pédagogique autour des pratiques de coopération entre élèves. La première fois que l'on s'est vus, c'était donc avec de nombreux autres enseignants, curieux d'entendre ce qu'une autre organisation du travail des élèves pourrait leur apporter. La dernière fois que l'on a travaillé ensemble, c'était à l'occasion d'un bilan du LéA (Lieu d'éducation associé, un dispositif de valorisation des innovations pédagogiques par la recherche) que nous avons eu la possibilité de réaliser conjointement. Entre-temps, une belle équipe de professeurs de plusieurs disciplines s'est constituée au sein de ce lycée pour tenter l'aventure de classes coopératives. En compagnie de Bruno Robbes, nous avons intégré ce collectif pour conduire une recherche collaborative (celle suivie par les LéA), avec pour objet d'étude ce qui se développait à l'intérieur de ces classes. C'est ainsi que nous avons décidé d'observer finement les phénomènes d'apprentissages à l'initiative de lycéens qui sont conduits à travailler en groupe pour s'approprier différents contenus scolaires.

Avoir pu côtoyer Laurent Reynaud à travers ce projet de recherche m'a fait découvrir un véritable leader pédagogique. Pas au sens sportif. Au sens professionnel. Dans une équipe, cela se reconnaît par plusieurs traits : de la compétence dans l'action (en l'occurrence avec les élèves), de la douceur dans la relation (aux collègues, aux jeunes, aux familles), du retrait dans la prise de décision (un leader pédagogique ne privilégie pas ses idées, il se montre discret et favorise l'émergence de celles des autres), une distanciation réflexive (peu d'idéologie mais l'habitude de prendre appui sur des travaux rigoureux, qui aident à choisir les orientations à prendre indépendamment des émotions et des modes) et de la facilitation pour les actions communes (certainement au détriment d'une partie de son confort individuel). Un leader pédagogique est quelqu'un de généreux, parce que ce qui l'anime est simplement de trouver de la satisfaction dans la satisfaction montrée par les autres à partager des moments communs. Laurent Reynaud m'a donc donné la possibilité de rencontrer un collectif vivant, avec qui nous n'avons pas encore terminé d'échanger.

Une richesse de cet ouvrage est donc qu'il est écrit par quelqu'un d'expérimenté dans des collectifs professionnels et qu'il laisse s'exprimer la plupart des membres de l'équipe des classes coopératives du lycée Jacques Feyder. Il est aussi

tourné vers la question du collectif en pédagogie. Ce n'est pas un thème évident, parce que nos façons contemporaines et occidentales de vivre priorisent plutôt la recherche de bonheurs individuels. Là où certains militent pour davantage de méditation, de paix intérieures, de sérénités individuelles, l'ouvrage que nous offre Laurent Reynaud fait un autre choix : celui de l'être ensemble. Ce n'est bien évidemment pas antinomique. Mais devant la survalorisation des libertés individuelles, on aurait tendance à considérer les temps collectifs au sein d'une classe comme quelque chose qui contreviendrait à l'épanouissement propre des élèves et relèverait plutôt de vieilles pédagogies, peu adaptées au monde d'aujourd'hui.

Ce serait bien évidemment une erreur. D'abord parce que les questions d'éducations sont liées aux obligations d'une transmission culturelle, les élèves ne pouvant pas inventer tout ce qui a été construit avant eux, et dont ils auront besoin pour réussir leurs insertions professionnelles, sociales et personnelles. Ensuite, parce qu'apprendre ne se résume pas à réfléchir et chercher. Apprendre est une action cognitive complexe : elle associe des temps individuels pour s'approprier les conditions d'un problème à résoudre à des temps de relations avec des personnes-ressources (en contextes scolaires, surtout des enseignants). C'est principalement eux qui répondent aux questions que les élèves se posent.

L'ouvrage de Laurent Reynaud présente à merveille ce qu'un collectif scolaire peut apporter à des élèves.

Des moments de découverte commune de nouvelles notions scolaires : ce qui est dit par certains élèves « raisonne » dans la tête d'autres élèves, qui s'approprient ainsi idées ou questions qu'ils n'auraient pas eues seuls. Ensemble, on explore mieux les savoirs scolaires.

Des expériences de vie à plusieurs : ce qui se passe au sein d'une classe, parce que les élèves y viennent pour apprendre, participe à accroître les efforts à fournir. À plusieurs, on se motive plus que seuls.

Des occasions de coopérer : face à une difficulté, chaque élève sait pouvoir compter sur le camarade de son choix pour être débloqué, de la même manière que chacun peut être sollicité pour essayer d'aider. En coopérant, on se sent moins seul.

Des situations d'attention simultanées : en travaillant en même temps de mêmes objets d'apprentissages, la classe n'est plus morcelée en de très nombreux parcours et adaptations individuelles. En travaillant collectivement, l'enrôlement des élèves est plus facile.

Enfin, des raisons d'avoir confiance en d'autres : c'est le propre d'un collectif qui, au-delà d'un groupe, garantit suffisamment de sécurité pour que chacun soit convaincu des intentions de l'autre. Avec d'autres, il devient possible de lier des relations de qualité et d'amitié.

Tous ces avantages potentiels du collectif, bien que nombreux, ne sont pas naturels. Ils se travaillent avec les élèves et s'établissent sur la durée, au fur et à mesure que des habitudes et de la reconnaissance mutuelle se construisent. Nombreux sont les témoignages précis dans cet ouvrage de pratiques de travail avec les élèves pour que la scolarisation soit une préoccupation partagée. Du côté des enseignants pour mettre à disposition des élèves tout ce dont ils ont besoin pour apprendre, tant au niveau des contenus que des conditions facilitantes. Du côté des élèves pour qu'ils puissent prendre le risque d'apprendre et devenir meilleurs que ce qu'ils étaient en début d'année.

C'est en ce sens que les pratiques pédagogiques évoquées par cet ouvrage participent à une personnalisation des apprentissages. En reconnaissant la singularité de chaque élève tout en valorisant la puissance pédagogique des collectifs, les besoins individuels des élèves peuvent être pris en compte sans que cela les conduise à travailler individuellement et sans que cela complique le travail des enseignants.

Cet ouvrage est une donc vraie chance pour les professeurs des lycées qui souhaitent faire évoluer leurs pratiques pédagogiques. La diversité des élèves peut être une richesse, avec la précaution de ne pas essayer de tout inventer par soi-même.

Sylvain Connac

EXEMPLAIRE DE LECTURE

Introduction

Mettre la coopération au service des apprentissages dans toutes les disciplines



« **F**aire société », « vivre ensemble », « être solidaire », « servir l'intérêt commun » : autant d'injonctions qui résonnent dans l'oreille du citoyen d'aujourd'hui. On invoque le collectif, on le souhaite. On fait de lui une espérance. Il nous faut parfois la raviver pour faire face aux crises démocratiques, sociales, sanitaires et écologiques qui nous traversent tous collectivement.

« Motive-toi ! », « Sois assidu ! », « Mets-toi au travail ! », « Aide tes camarades ! » : d'autres injonctions qui trouvent un écho plus spécifique dans la salle de classe. Des attitudes, elles aussi, invoquées, espérées et souvent déçues. Envisagées comme des préalables acquis, on cherche à les mobiliser par le sursaut personnel. On s'en remet alors à l'effort individuel qui semble être la ressource salvatrice capable d'ouvrir aux apprentissages et à la réussite scolaire. Une réussite plébiscitée dont les contours restent parfois flous. Bien sûr, des critères précis, parfois restrictifs, peuvent tenter de la qualifier, mais sans que soit nécessairement mis en œuvre un enseignement suffisamment explicite pour y parvenir.

Et si « faire collectif » et « s'ouvrir aux apprentissages » n'étaient pas des capacités innées ? Et si cela s'apprenait conjointement ? Dès lors, en laissant l'acquisition de ces compétences au rang d'injonction, ou en les abandonnant au hasard, ne prenons-nous pas le risque de perdre de vue les valeurs d'égalité et de fraternité qui nous lient à un projet sociétal commun ? Ainsi se creuse inéluctablement le fossé entre ceux qui ont acquis ces compétences en dehors de l'école et ceux qui n'ont que l'école pour les acquérir. Il semble alors que nous ayons tout intérêt à les envisager non plus comme des prérequis, mais bien comme des objectifs d'apprentissage et, surtout, des enjeux éducatifs que l'école peut et doit prendre à sa charge. Dès lors, il s'agit de passer de la vacuité des injonctions à l'ambition des actes pour construire le collectif et ne plus se résigner à l'espérer naïvement. Ce n'est bien sûr pas une tâche facile et celle-ci se hisse bien vite au rang de défi à relever. Il nous faut alors nager à contre-courant de l'individualisme social qui s'intensifie, alimenté par les confluences diverses qui échappent à la seule emprise de l'école. Il nous faut aussi nager dans des eaux incertaines qui

peuvent diluer notre idéal enseignant et la posture professionnelle qu'on lui avait associée, et à laquelle il est parfois rassurant de s'arrimer. Pour avancer dans ces eaux, faudrait-il donc, d'abord, renoncer à certaines représentations ?

Une chance se dessine néanmoins, « faire collectif » et « apprendre » semblent pouvoir se conjuguer. L'un alimentant l'autre. Former à l'écoute de l'altérité, condition nécessaire pour faire collectif, conduit nécessairement à questionner les certitudes et donc à s'ouvrir au désir de savoir et d'apprendre. Prendre des décisions ensemble, c'est aussi apprendre à se mettre d'accord, à argumenter et à faire des compromis avec l'autre. Construire une interdépendance, c'est peut-être créer le sentiment d'utilité chez chacun et permettre l'implication de tous dans les apprentissages, etc. Donner toute sa pleine place à la construction du collectif dans le projet éducatif consisterait donc à faire d'une pierre deux coups. L'écueil est souvent de croire que l'organisation du collectif est un apprentissage « en plus des programmes », alors qu'il est inhérent à l'acte même d'apprendre.

Cet ouvrage partage donc quelques pierres de réflexion et de pratiques pour contribuer à cette construction commune du collectif à l'école et de l'apprentissage avec les pairs. Bien entendu, ce sont des pierres qui peuvent être encore polies par l'expérience et sculptées par la liberté pédagogique, mais les voilà modestement mises en partage.

Avant de parcourir ce livre, il semble nécessaire de clarifier son intention et de le situer en présentant succinctement quelques éléments de contexte. Ces lignes partagent des réflexions et des pratiques pédagogiques menées par une équipe d'une vingtaine d'enseignants. Nous travaillons au lycée Jacques Feyder, un lycée général et technologique situé à Épinay-sur-Seine en Seine-Saint-Denis.

Qu'est-ce qui a fait que nous avons fait équipe ? Difficile d'identifier une ou des causes précises. Il y a, avant tout, le hasard, celui de la rencontre. Il y a aussi le partage de difficultés communes qui poussent et nourrissent l'envie de faire différemment. Pour ma part, j'ai commencé à mener des pratiques coopératives dans ma classe en SVT mais, très vite, l'élan de la nouveauté s'est heurté aux obstacles : « Il y a plus de tension entre les élèves », « Tous les élèves ne s'investissent pas de la même manière », « Ça prend du temps ». C'était frustrant, alors j'en ai parlé avec des collègues en salle des profs. C'est ainsi que nous nous sommes réunis autour d'un projet identifié sous le nom de « classes coopératives ». Le nom a son importance, car il affiche une intention partagée, celle de faire coopérer les élèves entre eux pour apprendre. Très vite, nous nous sommes rendu compte que coopérer entre pairs n'a rien de spontané, aussi bien pour les élèves que pour leurs professeurs. Coopérer, ça s'apprend. Il nous a donc fallu réfléchir, inventer et mettre en œuvre des formations explicites à destination des élèves et des manières de faire classe. Depuis cinq ans, nous testons donc des pratiques, nous essayons de mesurer leurs conséquences et de les faire évoluer.

Nous croisons nos regards avec ceux de chercheurs en sciences de l'éducation comme Sylvain Connac et Bruno Robbes. Ensemble, nous menons un travail commun de recherche collaborative en lien avec l'Institut français de l'éducation (IFÉ) : un LéA¹, lieu d'éducation associé. Notre démarche assumée, revendiquée même, est celle du tâtonnement. On bricole, on teste et on réajuste en permanence, en fonction du retour des élèves, des collègues et des observables qu'on se fixe.

Ce sont ces pratiques et ces questionnements autour du collectif, de la coopération et des solidarités que j'ai souhaité partager dans cet ouvrage, en tant que témoin de ce travail d'équipe. Un partage d'expériences glanées après quelques années de cheminement sur les routes du tâtonnement pédagogique.

Le « je » et le « nous » s'alternent et se succèdent dans ces pages. Aurait-il fallu les harmoniser ? Ces pronoms marquent des différences entre le « je » qui représente des situations individuelles, des témoignages et des avis personnels ; et le « nous » qui identifie l'équipe pédagogique engagée du lycée, ses pratiques, ses tâtonnements et ses réflexions partagées. Il aurait peut-être fallu choisir entre l'un ou l'autre pour plus de clarté dans la rédaction mais j'y ai renoncé. Cette alternance, parfois chaotique, est selon moi au plus proche de ce que nous traversons dans notre expérience d'enseignant. Il ne s'agit ni de s'oublier dans le collectif ni de s'en détacher pour mener sa barque tout seul. Le quotidien de ce travail, qui s'envisage de plus en plus difficilement autrement qu'en équipe, est fait d'allers-retours entre ce que je vis, ce que nous partageons, ce que je pense, ce que nous construisons, ce que j'observe, ce que nous réalisons, ce que je suis et ce que nous devenons.

Les idées et les tentatives concrètes partagées dans ce livre sont sans doute à réinterroger à la lumière des contextes singuliers de mise en œuvre dans la classe, ou dans d'autres situations d'apprentissages. Les certitudes cèdent alors bien volontiers la place aux tâtonnements et aux doutes féconds. Les chapitres s'enracinent dans des situations de classe vécues qui me semblent être partagées par un certain nombre de collègues. Je propose aussi des perspectives de réflexions et des propositions de transpositions concrètes. En aucun cas l'intention est de partager des outils à déployer tels quels dans la classe ou des recettes à suivre. Il s'agit davantage de partager des sources d'inspiration à s'approprier par la démarche de tâtonnement, car c'est bien cette démarche qui est au cœur de l'évolution professionnelle du pédagogue. Les outils rassurent, mais ce ne

1. Le réseau des Lieux d'éducation Associés (LéA) est porté et animé par le Pôle Interface de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) au sein de l'ENS de Lyon. Le réseau des LéA développe des liens entre le monde de la recherche et le monde de l'éducation à travers la mise en œuvre de recherches collaboratives et de mise en réseaux des acteurs et des projets. <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

sont que des invitations à faire un pas de côté, des occasions pour penser différemment.

Ce livre partage donc des méthodes et des pratiques détaillées. Parfois, le détail effraie quand on essaie de se projeter : trop de fiches à donner aux élèves, trop de vigilances à prendre en compte, trop de procédures, etc. L'intention est plus d'offrir une boîte à idées dans laquelle chacun et chacune puisera des inspirations de pratiques ou de réflexions à adapter à son envie, son contexte et son temps.

Je propose deux entrées de lecture. D'une part, une lecture réflexive. Dans ce cas, il est possible de se focaliser uniquement sur les sections intitulées « Une perspective de travail » et « Un pas de côté ». D'autre part, une lecture plus technique. Dans ce cas, on peut se focaliser uniquement sur les sections intitulées : « Une piste pratique à explorer » et « Un dispositif mis en œuvre en classe ».

Dans les deux cas, j'ai voulu des chapitres indépendants les uns des autres. Il n'y a donc pas d'ordre à suivre ou de chemin pré-tracé. Vous pouvez vagabonder en fonction des envies et des besoins : effectuer des demi-tours ou passer les carrefours, picorer ce qui vous semble nécessaire ou utile, y revenir plus tard, vous y perdre aussi parfois.

Vous pouvez aussi réagir sur les idées, proposer des réflexions, partager vos retours d'expérience en classe, ou tout autre chose, en vous rendant sur le groupe Facebook d'ESF Sciences humaines, « Je me lance en classe. » (voir les explications ci-dessous).

De la coopération en ligne

Le partage de pratiques ne s'arrête pas à un ouvrage.

Avec **le groupe fermé Facebook « Je me lance en classe »**, rejoignez un espace de coopération entre enseignants pour échanger sur les pratiques et les questionnements du quotidien.

Laurent Reynaud est présent sur ce groupe pour échanger sur vos retours, la manière dont vous vous êtes emparés de certaines propositions, de ce qui a marché ou pas pour vous. N'hésitez pas à le solliciter sur le groupe en le taguant lorsque vous écrivez un post.

1

« Venez en cours ! »

Être utile aux autres en étant soi-même :
une condition pour endiguer l'errance scolaire



Une situation de classe qui interroge

La sonnerie retentit, je m'adonne au rituel qui inaugure chaque séance de cours : l'appel. Mes yeux oscillent entre les visages présents dans la salle et l'écran qui projette le logiciel de gestion des absences. Sara est absente, comme bien souvent depuis le début de l'année. Nous sommes en octobre et rien n'a changé. Elle redouble sa classe de seconde pour cause d'absentéisme, elle fait partie de ce que l'institution appelle « les décrocheurs scolaires ». Sara est pourtant venue à quelques cours. À chaque fois, j'ai pris du temps avec elle pour la rassurer et la motiver. À chaque fois, elle s'est engagée à venir au prochain cours et j'ai cru que le « déclic » allait se faire. À chaque fois, je me suis malheureusement confronté à mon impuissance naïve.

Après quinze minutes de cours, j'entrevois Jean dans l'encadrement de la porte ouverte. C'est devenu régulier chez lui d'arriver en retard au cours du matin. Parfois, animé par un élan de sévérité, je le renvoie à la vie scolaire en le sermonnant ; il ratera ce cours mais il faut bien qu'il apprenne la règle. Parfois, exaspéré ou fatigué, je lui fais signe de s'asseoir sans trop lui prêter attention. On en parle régulièrement avec les collègues et la CPE, ses retards commencent à énervier et inquiéter tout le monde, alors on inscrit son nom sur une liste pour qu'il soit suivi par le groupe de prévention du décrochage scolaire (GPDS).

Pour ces deux élèves, je me revois encore faire des leçons de morale en fin de cours : « Il faut commencer par venir en cours pour progresser », « Tu crois vraiment qu'au travail tu pourras venir en retard comme ça ? », « Les cours, c'est

comme un train qui avance. Si tu es trop absent tu rates trop de wagons et ça devient difficile pour toi de suivre, tu comprends ? »

Rachid Zerrouki, professeur en Segpa et auteur du livre *Les Incasables*, questionnera ma pratique en éclairant cette analogie du train qui avance. En fait, pour certains de nos élèves, il n'y a pas de train, pas de gare, ni même de quai. On leur demande de marcher toujours plus vite avec un boulet solidement attaché à leur pied, celui de l'impuissance acquise qui freine l'avancée, quand il ne la bloque pas. Sans tomber dans la culpabilité stérile, ces mots m'ont fait réfléchir sur ces situations tristement familiaires. En réagissant aux retards et aux absences par des rappels à l'ordre parfois sévères, parfois compassionnels et quelquefois frôlant le cynisme, j'espérais ce fameux « électrochoc » capable d'inciter des élèves à se ressaisir. Avec ce peu d'ambition pragmatique, je pense qu'inconsciemment je renvoyais ce problème loin de ma responsabilité en l'adressant à celle des élèves concernés, de leurs parents ou à celle du CPE chargé de la classe. Une externalisation toujours bien pratique pour mettre loin de soi ce qui nous dérange, sans jamais pleinement se consacrer aux causes. Si le décrochage scolaire est un problème trop grave pour être renvoyé à la seule responsabilité de l'élève, du prof, de l'institution ou de la famille, c'est surtout un problème complexe, et variable d'un élève à un autre, qui nous oblige avant tout à l'humilité.

La situation de classe présentée ci-dessus se focalise sur Jean et Sara, clairement identifiés comme « décrocheurs scolaires », mais j'aurai pu évoquer Youssef, Noémie, Yousra et Gabriel¹. Ils sont toujours là, à leur place, tous les jours, mais sont-ils cognitivement présents ? Sont-ils impliqués dans le cours ? Essaient-ils de travailler ? Entendent-ils seulement ce qui est dit ? Si on peut bien sûr avancer que certains de ces élèves sont tout simplement timides, d'autres sont décrocheurs tout en étant présents : des décrocheurs silencieux. L'« errance scolaire » devient alors une expression plus juste en considérant aussi ces décrocheurs invisibles, présents dans la classe mais pas forcément dans les apprentissages.

L'institution scolaire et ses partenaires tentent d'endiguer le décrochage scolaire en mettant en place différents dispositifs : groupe de prévention du décrochage scolaire (GPDS), mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS), semaine de la persévérance, etc. Bien entendu, l'origine de ce décrochage est multifactorielle et si l'éducation nationale seule ne peut pas tout, elle peut sans doute quelque chose. Ces dispositifs extérieurs à la classe ne dispensent peut-être pas de réinterroger la pratique de la classe. Dans un certain nombre de cas, la perte de sens dans ce qu'on peut proposer en cours est un facteur qui, même s'il n'est pas à l'origine de cette errance scolaire, peut l'accentuer.

1. Les prénoms ont été changés.

« Les absents ont toujours tort. » Précisément car ils ne sont pas là pour se défendre. La première des accusations ne revient-elle pas directement aux présents, élèves comme enseignants, qui n'ont pas fait en sorte que tout le monde soit là ?

Comment favoriser l'adhésion individuelle à l'ouvrage collectif tout en donnant du sens aux apprentissages scolaires ?

Accueillir les singularités pour donner du sens aux apprentissages

Une perspective de travail : une humilité assumée

Devant l'errance scolaire, l'équipe des enseignants des classes coopératives de notre lycée s'est questionnée. Pouvons-nous parier sur une humilité féconde ? L'humilité qui nous rappelle que la porte de la salle de classe n'est pas un filtre magique au-delà duquel s'estompent toutes les préoccupations quotidiennes des élèves. L'humilité, aussi, d'admettre qu'on ne connaît pas la vie de chaque élève, et encore moins ce qu'ils rencontrent dans leur cheminement personnel, que ce soit dans la cour, dans leur quartier ou dans leur famille. L'humilité enfin de reconnaître qu'on ne peut pas tout changer, que l'école ne peut pas tout. Si cette humilité permet d'être lucide sur les multiples causes de l'errance scolaire, elle permet d'envisager les pistes de réalisation à la fois modestes et concrètes, pour ne pas renoncer mais agir. Il ne s'agit plus de référer à des responsables extérieurs que sont les parents, les camarades, les CPE ou autres, mais de faire le pari que la pédagogie peut sans doute quelque chose pour favoriser l'implication de tous les élèves.

Qu'est-ce qu'un élève ?

Un élève, c'est une personne qui reçoit un enseignement. Il s'agit donc, avant tout, d'un individu à part entière qui ne peut être résumée à une part qui le compose. Est-il appréhendé comme une personne ? Quand on parle du « rôle » d'élève, ne limitons-nous pas ce statut à un rôle à jouer en respectant des règles ? Par exemple, quand nous identifions un élève comme décrocheur, il faut être vigilant à ne pas résumer sa personne à ce statut, et ce n'est pas si simple. Bien souvent on réduit la personne à une partie unique de l'ensemble de ces composantes. L'identification d'un statut est parfois nécessaire pour détecter un problème, et pour essayer d'aider au mieux la personne, mais le risque est de la considérer uniquement au travers de ce filtre et, par là même, de l'enfermer dans cette repré-

sentation réductrice. La ligne de crête est donc fine entre aider et enfermer. S'il s'agit de désincarcérer les élèves des représentations dans lesquelles certains peuvent s'enfermer, il est alors nécessaire de les considérer comme une multitude de composantes qu'ils sont et qui les traversent. Reste ensuite la question de la concrétisation : « Comment faire ? »

Considérer un élève autrement, c'est peut-être le rencontrer dans un contexte autre que celui de la classe. On a tous en tête le souvenir d'une sortie scolaire où certains élèves nous sont apparus « différents » de ce qu'on pensait qu'ils étaient. Observer des cours d'une même classe dans une discipline différente peut aussi permettre de changer ce regard. Changer de contexte ne se résume pas uniquement par un changement de lieu, comme les sorties, mais peut-être aussi par des changements de rapport. Par exemple, mettre des élèves en situation de responsabilité. Le dialogue avec l'éducation populaire, comme les associations sportives et culturelles, peut aussi permettre de considérer un élève dans son entièreté. Ainsi, n'est-il pas possible de rajouter une ligne facultative sur les bulletins de fin de trimestre. Cette ligne ne pourrait-elle pas être remplie par la professeure documentaliste pour un élève qui aime se rendre régulièrement au CDI entre deux cours, par l'entraîneuse de basket du club de la ville ou le professeur de théâtre de la troupe que fréquente un élève ?

Une des pistes est de se rappeler, sans cesse, qu'au-delà des élèves, nous avons dans les classes des individus. Se le rappeler, simplement, sans chercher nécessairement à connaître les histoires et les caractères de tout le monde. Se le rappeler, simplement, mais régulièrement, permet peut-être d'amener un peu d'humilité de la part de l'enseignant. Si cet élève ne travaille pas aujourd'hui, ou qu'il ne participe pas, c'est peut-être qu'il n'est pas disposé à le faire. Il y a par exemple cette pratique du cavalier vert ou rouge. Toutes les personnes de la classe : élèves, professeurs et accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) ont une feuille avec une face verte et une autre rouge. En début de cours, chacun choisit sa couleur et la met face visible. On la choisit en fonction de notre humeur et notre niveau de disponibilité. Le rouge est utilisé quand ça ne va pas et qu'on ne sera pas trop disponible sur cette heure. Le prof peut, lui aussi présenter la face rouge, ça arrive. Personne ne cherche à savoir pourquoi, juste à respecter cet état présenté au regard des autres. Bien entendu, il ne s'agit pas de renoncer ou de se résigner. Si un élève présente régulièrement la face rouge, une discussion s'engage avec lui car, loin d'être une école sur mesure, l'école est un lieu où on apprend aussi à se mesurer aux autres. Il s'agit simplement de construire un cadre de sécurité où il est possible de dire comment on se sent, sans pour autant être inquiété par d'éventuels jugements.

Nous avons alors cherché à réinterroger nos pratiques en classe pour passer d'une motivation extrinsèque, qui ne fonctionne pas chez certains élèves, à la recherche d'une motivation intrinsèque à venir en classe et à apprendre. Si l'enjeu est ainsi fixé, les moyens de sa réalisation ne sont pas si évidents. Nous posons l'hypothèse que c'est justement la perspective de l'humilité assumée qui peut être une piste de construction : si l'entrée en classe ne permet pas de tourner la page sur les problématiques de certains élèves, laissons celles-ci s'exprimer dans la classe et faisons-en quelque chose. Face à cette idée, deux contraintes ont été soulevées. D'une part, nous n'avons pas les moyens matériels de laisser s'exprimer chaque élève en une heure de cours alors qu'il faut, dans le même temps, construire l'apprentissage des notions. D'autre part, ce n'est pas notre mission d'enseignant que de nous intéresser à ce que font ou traversent les élèves en dehors de l'école. Nous avons donc clarifié notre intention. Il ne s'agit pas d'être intrusif ou de faire parler tous les élèves mais simplement de laisser la possibilité à celles et ceux qui en ressentent le besoin de le faire. Il ne s'agit pas non plus d'analyser les expressions des élèves, ni de ne pas les considérer, mais simplement d'écouter et parfois de partir de ce qu'ils expriment pour construire le cours. Dans ce dernier cas, la formule classique : « donner du sens aux apprentissages », peut sans doute se concrétiser et résumer cette ambition. L'idée n'est pas exclusivement de raccrocher le wagon des décrocheurs mais plutôt de faire en sorte que tous les élèves se sentent appelés à monter dans le train, non pas pour correspondre à ce qu'on attend d'eux mais parce qu'ils vont, chacun en étant eux-mêmes, être utiles aux autres. Il s'agit aussi de faire en sorte que chacun se sente partie prenante de l'ouvrage collectif et reconnu simplement pour ce qu'il est et ce qu'il apporte. Partant de cette idée, nous avons proposé de partir des témoignages d'élèves pour ancrer des situations d'apprentissage ou de partir d'expressions libres pour s'en servir, notamment avec la pratique du « Quoi de neuf ? »

Une piste pratique à explorer : le « Quoi de neuf ? »

Le « Quoi de neuf ? » est une pratique issue des pédagogies coopératives. Il s'agit d'un espace d'expression libre dans un cadre ritualisé qui permet à chacun de s'exprimer s'il le désire sur le sujet qu'il souhaite. L'idée est ici de proposer cet outil au début de certaines séances, pas toutes, et d'essayer parfois de mobiliser ce que les élèves partagent, pour en faire des supports d'apprentissage. Le rituel du « Quoi de neuf ? » est pris en charge par des élèves qui endosseront des responsabilités².

2. Pour aller plus loin, voir : CONNAC S., « Organiser un «Quoi de neuf ?» », Cahiers pédagogiques, 2020, <https://www.cahiers-pedagogiques.com/organiser-un-quoi-de-neuf/>

- ❖ **Effectif** : le collectif classe
- ❖ **Matériel** : feuille et stylo pour la synthèse

► **Étape 1 – Ouverture (durée indicative : 2 min)**

Le responsable du temps ouvre le temps du « Quoi de neuf ? » en indiquant les règles : « Pour parler, on demande la parole », le responsable de la parole (prénom de l'élève) est là pour y veiller ; « On respecte la parole de tout le monde, on ne se moque pas et on ne rigole pas », le responsable de l'écoute (prénom de l'élève) est là pour y veiller, « Tout ce qui est dit reste entre nous », le secrétaire (prénom de l'élève) est là pour y veiller.

► **Étape 2 – Prise de parole (durée indicative : 10 à 20 min)**

Le responsable de la parole donne la parole à celles et ceux qui le souhaitent pour une durée de cinq minutes au maximum.

► **Étape 3 – Prise de note (durée indicative : identique aux prises de parole)**

Le secrétaire prend en note l'intervention des élèves en les synthétisant.

► **Étape 4 – Réinvestissement didactique (durée indicative : variable)**

Parfois, ce « Quoi de neuf ? » peut se faire à l'écrit pour favoriser les expressions. Parfois encore, il peut être orienté sur une thématique particulière pour avoir accès à des témoignages d'élèves qui permettront de lancer la partie du cours correspondante. Par exemple, il peut commencer par : « Avez-vous un souvenir en lien avec la nature ? » pour lancer la partie sur la biodiversité en SVT, « Vous rappelez-vous la première fois que vous avez vu et compris un pourcentage ? », « Que pensez-vous de cette actualité ? »...

Un dispositif mis en œuvre en classe

« Rendre les apprentissages plus naturels et plus stimulants pour rompre avec le contexte du confinement. »

Témoignage de Cécile Morzadec, professeure d'espagnol

Quel enseignant de langue vivante n'a pas rêvé de faire s'exprimer ses élèves spontanément sur des sujets qui les intéressent et qui entraînent ainsi l'adhésion et la participation du groupe classe ? Le « Quoi de neuf ? » est donc une pratique qui m'attire depuis longtemps et que j'ai essayé d'introduire dans ma classe de différentes manières que je considère comme prometteuses mais inabouties. Je me suis véritablement lancée au moment du premier confinement pour faire des « visios » un temps plus informel qui permette de prendre des nouvelles du groupe. Mon intention était de rendre les apprentissages plus naturels et plus stimulants pour rompre avec le contexte du confinement. J'ai organisé ce moment en deux temps : d'abord, j'ai, sur mon écran, partagé avec les élèves une fiche