



fédération nationale des associations de maîtres E

I
N
T
E
R
A
C
T
I
O
N
S

BIENNALE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION ET DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

du mardi 30 juin au vendredi 3 juillet 2015



CNAM

Centre National des Arts et Métiers
292, rue Saint-Martin - Paris 3e



EDITORIAL

La Biennale Internationale de l'Education, de la Formation et des Pratiques professionnelles prend comme objet, dans une perspective transdisciplinaire et transprofessionnelle, des questions d'éducation et propose des réponses scientifiques, professionnelles et sociales. Sa conception et son organisation reposent sur un partenariat entre le CNAM qui l'organise, et l'association Biennale, qui la conçoit. La Biennale est le lieu de rencontres entre différentes cultures professionnelles, scientifiques, techniques, politiques et sociales. Sont mises en discussion les questions vives en éducation et formation dans différents espaces où le passé s'étudie, le présent s'élucide, et l'avenir s'imagine (1)

Lorsque Marianne Hardy, chercheure de notre comité scientifique de la FNAME, nous a contactés en mars 2014 pour nous encourager à présenter un écrit à la Biennale internationale de l'Education, le Bureau national puis le Conseil d'administration se sont unis et d'une seule voix pour relever le défi.

La question thématique de cette année était "Coopérer ?".

La coopération, nous connaissons, et pour cause, elle est l'essence de notre métier de maître E.

Nous avons matière, autour des différents écrits de nos chercheurs fnamesques (2), à étayer notre propos et nous nous sommes orientés vers une communication professionnelle. Certes, nous aurions pu proposer directement l'axe recherche puisque le groupe de travail avec le comité scientifique de la FNAME venait de lancer une enquête sur le rôle de personne ressource du maître E. Mais nous ignorions alors si le nombre de participants à notre questionnaire serait significatif ou pas. Nous avons donc privilégié et produit un résumé de communication suffisamment large, qui, s'il était retenu, pourrait nous permettre de switcher vers une communication de recherche.

A ce stade, la gageure consistait à trouver des scriptes fnameux volontaires : trois cerveaux, 6 mains, 60 doigts pour écrire au nom de tous, au nom de la Fédération.

Trois mousquetaires au service de la FNAME prêts à manier le clavier avec dextérité et convaincre le comité de lecture de la Biennale de l'intérêt de notre communication sur les pratiques collaboratives du maître E !

1- <http://labiennale.cnam.fr/la-biennale/objectifs-et-publics/>

2- cf bibliographie

Trois mousquetaires, PortosMarc, Christellathos et Tacaramis, ont répondu présent et se sont tenus prêts à affronter la forteresse du CNAM (3) pour défendre la visibilité des maîtres E !

Rapidement, l'enquête sur les pratiques collaboratives du maître E a rassemblé plus de 200 participants, nous offrant ainsi un panel suffisamment représentatif pour prétendre à une communication de recherche.

Ne voulant pas reprendre le superbe travail déjà réalisé sur le partenariat par nos différents chercheurs, nous avons choisi de faire un pas de côté avec l'objectif de comprendre pourquoi les maître E dans leurs pratiques collaboratives étaient personnes ressources tout en refusant de l'être.

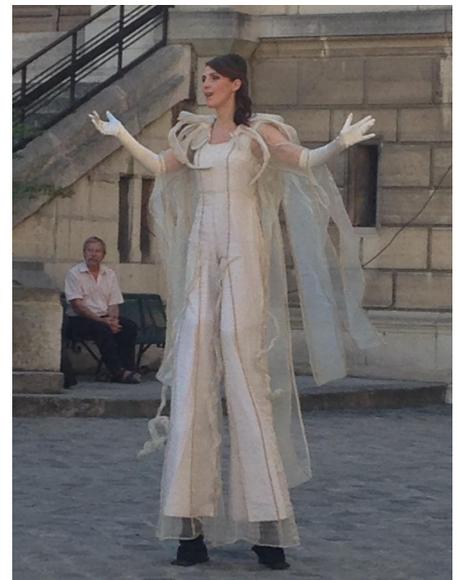
Au delà d'une crainte d'être récupéré par l'institution pour pallier les manques de moyens (notamment en formation), de s'éloigner du cœur de son métier que constitue l'aide directe aux élèves en difficulté, le maître E a l'intuition que ses actions restent en partie informelles pour conserver tout leur impact en faveur des élèves en difficulté.

Nous avons alors tenté de percevoir cette volonté de pratiques « informelles » sous l'éclairage de l'ergonomie et étudier l'articulation nécessaire qui se joue dans ce métier entre pratiques coopératives et pratiques collaboratives.

La biennale de l'éducation s'est tenue au CNAM du mardi 30 juin au vendredi 3 juillet dernier, nous y étions pour représenter la FNAME et nous y exprimer. Nous y étions aussi pour vous en rapporter un aperçu de la richesse des échanges.

Vous trouverez ici le fruit de cette recherche et nos prises de notes modestes mais passionnées.

Cilcée, cantatrice échassière



3- Centre national des arts et métiers,
classé au titre des monuments historiques

Sommaire

- ⇒ **Discours inaugural** p.6
Ariane Mnouchkine « Travailler ensemble pour produire une œuvre »
Pierre Rabhi « Solidarité et coopération »
Jean Claude Ameisen « Coopération et monde du vivant »
- ⇒ **Auzou-Caillemet Thérèse - Ibert Christelle - Loret Marc**
« Pratiques collaboratives du Maître E »
FNAME Fédération nationale des associations de Maîtres E p. 13
- ⇒ **Didier Moreau**
« Piaget, maître, élève et coopération » p. 23
- ⇒ **J.-P. Pourtois et H. Desmet**
« De la Cité de l'Education à la Cité Résiliente » p. 25
- ⇒ **Sandra Albernaz de Medeiros**
« Université et école normale : une expérience de coopération » p. 29
- ⇒ **D. Marie -France Nadeau**
« Collaborer pour favoriser l'inclusion scolaire » p. 30
Compte-rendu des différentes interventions des membres du laboratoire de Sherbrooke
- ◇ « Les pratiques de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue dans un contexte de réponses à l'intervention (RàI) » p. 31
- ◇ « Collaborer avec les enseignants pour favoriser l'inclusion des élèves présentant des besoins particuliers comportementaux » p.32
- ◇ **Line Massé et Caroline Couture (Québec)**
« Adaptation du modèle au secondaire dans lequel choix des participants pour accompagnement individuel ou de groupe » p. 33
- ◇ **Nancy Gaudreau**
« Collaborer pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant des besoins particuliers en formation professionnelle » p. 34
- ◇ **Céline Jean**
« Collaborer pour favoriser l'engagement scolaire des élèves du primaire ayant des troubles du comportement / Collaboration avec les parents » p. 35
- ⇒ **André Pachod**
« Finalité de la coopération enseignante » p. 36
- ⇒ **Gilles Brougère - Christophe Wulf - Lucette Colin**
« Lieux, corps, sens dans les échanges scolaires » p. 38
- ⇒ **Norbert Alter et Philippe Meirieu**
« Table ronde « Coopérer en acte » p. 42

Biennale internationale de l'Education, de la Formation et des Pratiques Professionnelles

du mardi 30 juin au vendredi 3 juillet 2015
au CNAM Paris



Plénière du 30 juin 2015

Discours inaugural

Olivier Faron, administrateur général du CNAM et ses invités rappellent que la question majeure posée par cette biennale est l'impératif de coopération. Ce concept qui nous a longtemps été renvoyé comme un modèle économique alternatif est aujourd'hui au coeur du questionnement de notre époque en matière d'éducation.

Le partenariat entre acteurs divers au cours de cette biennale aura pour objectif de montrer comment la dimension de coopération peut animer la professionnalité.

La biennale de l'éducation regroupe une dimension internationale : sur 1000 participants, 40% sont issus de la francophonie étrangère.

Depuis le rapport Faure (UNESCO 1972), nous savons que coopérer est un enjeu crucial pour l'éducation de demain. La chaire UNESCO formation et pratiques professionnelles est hébergée par le CNAM pour partager ensemble une vision d'une éducation inclusive au niveau mondial. Pourtant, il reste beaucoup à faire.

LE CHAMP DE LA COOPÉRATION



Ariane Mnouchkine,

metteur en scène et directrice de la troupe
du Théâtre du Soleil

« Travailler ensemble pour produire une œuvre »

Ariane Mnouchkine ne pouvant être présente à cette séance inaugurale (elle est à ce moment au Chili), une reprise d'une intervention du 12 février 2015 (disponible sur le site de l'UODC) sera diffusée. Elle y répond à la question : "Comment faire travailler ensemble des personnes pour produire une œuvre ?"

Tout d'abord, pour tenir ensemble, il nous faut produire des œuvres.

Mais il est aussi hors de question de travailler dans le déplaisir, dans un sérieux morne, dans une avarice de sentiments.

Si on résume les réponses d'Ariane Mnouchkine, ses conseils pour travailler ensemble sont les suivants :

- Fabriquer de l'énergie et de l'implication, fabriquer l'énergie de la fabrication pour raviver la créativité : il faut faire confiance dans les forces de création et de proposition
- Mettre de la vie dans le travail

Dans l'entreprise comme dans la cité, c'est la beauté qui sauvera le monde. Or la beauté a disparu des discours, on l'a oubliée.

Le mot le plus précieux pour Ariane Mnouchkine au cours de ses 51 ans d'aventures est le mot affection: si on ne s'aimait pas, ce serait trop dur !

Ariane Mnouchkine conclue en citant Dostoievski.



Pierre Rabhi

écrivain, penseur, agro écologiste, appelle à
"l'insurrection des consciences" pour fédérer ce
que l'humanité a de meilleur. Colibris

« Solidarité et coopération »

Matthieu Labonne représente Pierre Rabhi souffrant.

Il assure dans l'équipe Colibri le rôle de directeur de l'équipe opérationnelle. C'est le premier lien. Ingénieur Supaéro, ancien chercheur au CNRS sur le climat et expert sur les questions liées au carbone, Matthieu a mené de nombreux projets associatifs en utilisant les outils de gouvernance participative. Il coordonne la Ferme du Plessis / Centre Amma, ainsi que la création d'un éco-hameau. En plus du rôle de directeur, il coordonne le pôle "Soutenir" et notamment le projet Oasis de Colibris.

Il présente ici le mouvement Colibris solidarité et coopération fondé sur l'idée qu'il n'y a pas de changement de société possible sans changement humain.

Colibris tire son nom d'une légende amérindienne, racontée ainsi par Pierre Rabhi, son fondateur :

Un jour, dit la légende, il y eut un immense incendie de forêt. Tous les animaux terrifiés, atterrés, observaient impuissants le désastre. Seul le petit colibri s'activait, allant chercher quelques gouttes avec son bec pour les jeter sur le feu. Après un moment, le tatou, agacé par cette agitation dérisoire, lui dit : « Colibri ! Tu n'es pas fou ? Ce n'est pas avec ces gouttes d'eau que tu vas éteindre le feu ! »

Et le colibri lui répondit : « Je le sais, mais je fais ma part. »

Face à l'ampleur de la situation aujourd'hui, face aux crises, il n'est pas possible d'attendre une solution des autres, des politiques, on doit chacun faire sa part en participant à une société plus écologique et humaine.

La campagne citoyenne, c'est la révolution intérieure pour répondre à la question : "Comment faire autrement aujourd'hui ?"

Matthieu Labonne présente les projets oasis : il s'agit de créer un peu partout, en milieu urbain ou rural, des lieux de vie participatifs, pour une société plus écologique par mutualisation et vivre ensemble. Ces projets s'articulent autour de cinq thèmes : la gouvernance, l'agroécologie, l'éducation/transmission, l'énergie / éco-construction, une économie locale et solidaire.

Pierre Rabhi a co-écrit un livre avec Jean Marie Pelt (PU en biologie végétale et écologue) "Le monde a-t-il un sens ?" où Jean Marie Pelt met en lumière le fait que la vie doit davantage à l'alliance qu'à la rivalité. Le vivant s'est structuré plus sur la coopération que sur la compétition or l'être humain s'est séparé du monde par la dualité.

On retrouve cette idée dans la Bhagavad gita (chant du bienheureux) de l'hindouisme.

Il n'y a pas de coopération possible s'il n'y a pas de posture intérieure qui se relie à une relation d'interdépendance. Nous sommes tous partie intégrante d'un écosystème vivant.

La coopération doit emmener tout le monde et ne doit surtout pas séparer deux mondes : celui de ceux qui coopèrent et celui des autres. Il faut donc réfléchir à l'idée d'inclure tous les citoyens.

Il existe trois sortes de coopération :

- la coopération intra personnelle : c'est un peu une coopération à l'intérieur de soi-même, c'est se mettre en accord avec les différentes dimensions personnelles. De cette façon, nous sommes plus à même de coopérer avec les autres.
- la coopération interpersonnelle : la communication non violente donne des outils pour se positionner autrement même s'il n'y a pas d'outils réellement coopératifs mais des gens qui coopèrent. Il faut apprendre à aller à la rencontre de l'autre et entendre les besoins qui s'expriment.
- la coopération organisationnelle : dans une même structure, on peut utiliser les principes de la sociocratie et l'holocratie et les mettre au sein d'une organisation avec pour objectif de modifier les enjeux de pouvoir. Un nouveau champ est en émergence : comment coopèrent les organisations entre elles pour soutenir cette logique fédérative ? Mais aussi comment créer des liens entre organisations sans créer de fédération ?

Il faut coopérer pour changer. Nous avons besoin les uns des autres pour y parvenir. Aujourd'hui le monde politique se rend compte que la société civile possède un pouvoir pour changer la société.

La pédagogie coopérative.

Il y a deux sortes d'éducation :

- éducation for life,
education for need

Avant d'apprendre à gagner sa vie il faut apprendre à vivre !

Les valeurs de coopération dès le plus jeune âge sont un enjeu extrêmement fort pour l'éducation aujourd'hui.

« L'éducation a pour vocation d'accompagner les enfants à devenir des êtres libres, épanouis et responsables, à trouver leur juste place dans la société, fidèle à leurs aspirations et à leurs talents ; à respecter la terre qui leur donne la vie, à connaître la nature dont ils sont issus, à coopérer avec leurs semblables.

Elle n'est pas l'apanage de l'école, ni des systèmes éducatifs, mais la responsabilité de l'ensemble de la société. » (extrait du site colibris - le mouvement)

Cela questionne aussi les données du savoir : comment mettre en place le web... ? sans passer par des outils comme google ?

Pour revenir à la **communication non violente** :

Elle a été inventée par Rosenberg

Les quatre étapes de la prise de parole pour une CNV :

- Observer les faits
- Exprimer ses sentiments, ses émotions et ses attitudes : le sentiment traduit un besoin insatisfait. Si les sentiments sont différents selon les personnes, les cultures, les époques, les besoins sont eux universels (cf liste de Rosenberg). Il faut reprendre la responsabilité de son ressenti : « Quand tu me dis ça, je ressens ça ... »
- Exprimer les besoins : Rosenberg s'inspire de la pyramide de Maslow avec certes des besoins physiologiques, bien-être physique, la sécurité mais accorde une grande place à la compréhension, l'empathie, la créativité....
- Demander les actions que l'on souhaite en respectant l'autre et nos propres besoins.

On peut collaborer sans coopérer. La coopération nous invite à prendre en compte l'interdépendance, comment l'intelligence collective invite à des modes de fonctionnement différents ?

Un réseau ne doit jamais faire ce que fait l'un de ses membres car il y a alors concurrence, si on devient une méga structure on perd sa raison d'être en logique d'archipel.



Jean Claude Ameisen

professeur d'immunologie à l'Université Paris VII Diderot, président du Comité d'éthique de l'Inserm, animateur de l'émission sur les épaules de Darwin
France

« Coopération et monde du vivant »

On retrouve dans la coopération le fait de travailler ensemble dans un but commun. Pourtant dans la coopération, l'élément essentiel n'est pas le but en lui-même mais les interactions. Et les interactions sont plus que la somme des parties. En bref: "more is différent"

Ce qui émerge de la coopération n'est pas plus de la même chose mais une chose différente.

Une des premières révolutions de la physique moderne découverte par Newton est l'interaction entre des corps différents.

Une cellule vivante est composée d'éléments dont aucun n'est vivant mais pourtant la somme de ces éléments construit le vivant.

L'interdépendance de toutes ces cellules nous construit. Ces mécanismes de coopération dans le monde vivant non conscient permettent la vie mais entraînent aussi la disparition d'une partie. Cette disparition est nécessaire à la propagation de l'espace par exemple.

Les symbioses sont un mécanisme fondamental de l'émergence de la nouveauté dans la vie. Ainsi, certains calmars qui vivent là où lumière ne passe plus, produisent des cellules luminescentes. D'autres ont choisi de se faire coloniser par des bactéries bioluminescentes pour un résultat identique et coopératif.

L'homme aussi a besoin d'une symbiose avec des bactéries au niveau de son système digestif. On sait l'importance de leur présence pour le système immunitaire mais (aussi) ils pourraient aussi avoir une incidence sur certaines maladies psychiatriques.

Travailler ensemble mais en parallèle répercute des effets importants dans le monde du vivant.

Les abeilles sont apparues il y a 70 millions d'années, en même temps que les plantes à fleurs. L'existence des deux est le résultat d'une coopération sur des temps longs.

Parfois dans la nature, il y a des non-coopérations comme c'est le cas avec les plantes ou les animaux parasites. Mais là encore la nature peut offrir une parade.

Une espèce d'oiseaux, les merlons, ont longtemps été parasités par le coucou, qui non satisfait de détruire leurs oeufs, épuisait les parents pour être nourri. Les merlons ont fini par introduire une signature (série de notes) dans leur chant. Le coucou naît plus tôt que leur progéniture donc n'a pas le temps d'apprendre la signature depuis l'oeuf. L'ignorant est vite abandonné par les parents involontairement adoptifs car il est incapable de bien chanter.

Chez l'homme, l'intentionnalité de la coopération a émergé en même temps que la conscience, le souci de l'autre (émotion, intention de percevoir et répondre au besoin). Ce souci de l'autre à lui-même émergé par le soin parental, la compassion.

L'altruisme vient de cette évolution.

Montesquieu, dans *L'esprit des lois* (1748) notait : « Il se trouve que chacun va au bien commun, croyant aller à ses intérêts particuliers. »

Adam Schmit, père de l'économie libérale, théorie des sentiments moraux a influencé Darwin.

L'empathie est un mot qui date de 1902 d'un psychologue américain Krischner pour traduire mot allemand : sentir l'autre en soi.

Cette notion n'aurait pas pu naître sans l'obligation de soin parental, sans l'immaturation du bébé qui demande l'attention des parents.

La période de dépendance d'un petit permet la liberté, le jeu, l'apprentissage (exemple des chimpanzés), la coopération, l'interdépendance permettent ce temps d'éducation. Le langage permet aussi la coopération. Dans les cris d'alarme des animaux on retrouve un protolangage plus ou moins développé en fonction du danger.

Dans l'empathie, on retrouve plusieurs degrés emboîtés comme des Matriochkas :

- je ressens ce que l'autre ressent
- j'éprouve de la sympathie et j'ai envie d'aider
- je recherche la meilleure aide possible

Les modes de coopération passent par des gestes de communication, du langage.

Il y a une différence de degré et non de nature entre les animaux et les humains.

Lors de l'observation des bébés, on perçoit cette naissance de l'empathie par :

- le partage de l'intention : le bébé suit des yeux ce qu'un adulte regarde
- le sens de la justice : un jeune enfant cherche à aider une victime pas à poursuivre le coupable.

On entre en éthique quand on considère soi-même comme un autre (Ricoeur).

Si coopérer c'est inclure, on peut aussi coopérer "contre" avec toutes les conséquences sur ceux qui ne sont pas inclus. Il faut donc une régulation lorsqu'il y a coopération pour éviter qu'elle se fasse au bénéfice d'une partie avec l'exclusion d'une autre partie.

Sur le développement durable, il faut se poser la question de l'équitable en se posant le champ de notre coopération (local ou national, mondiale).

Est ce que je peux faire de l'agriculture biologique si je ne tiens pas compte des contraintes?

Il faut du local et du transposable.

On doit coopérer pour le bien de l'autre, pour sa liberté. La liberté est souvent entrevue comme une addition de libertés côte à côte. Pour Ricoeur, la liberté de l'autre est nécessaire à ma liberté et la mienne est nécessaire à la sienne. La liberté est liée à la solidarité.

Mais attention : la solidarité peut aussi étouffer la liberté !

Repensons la devise : liberté égalité fraternité.

On peut construire la résilience et la robustesse d'une société par la coopération au quotidien et non en réaction à un événement particulier (référence aux événements de janvier 2015 qui ont créés une

solidarité de feu de paille).

Si nous observons nos deux cousins les plus proches :

- Les chimpanzés coopèrent dans des luttes de pouvoir. Ils peuvent organiser des guerres, tuer des semblables... et aussi adopter des petits orphelins. Leur société est patriarcale.

Les bonobos s'organisent dans une société matriarcale, ils sont très accueillants.

L'homme s'apparente un peu aux deux !

Il faut s'interroger comment faire en sorte de considérer que ce que nous faisons à l'échelle de nos collectifs soit étendu à l'échelle humaine. Nous sommes une société fragmentée et pleine de paradoxes. On peut donner l'exemple des prisons : la façon dont les prisonniers sont traités en prison enfreint la loi !

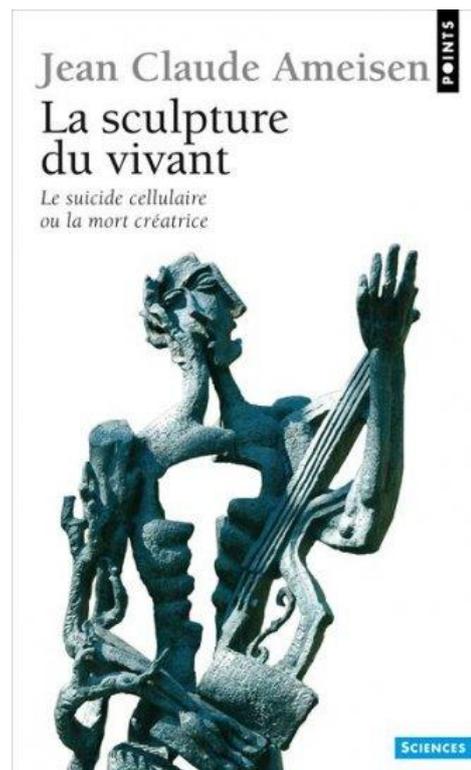
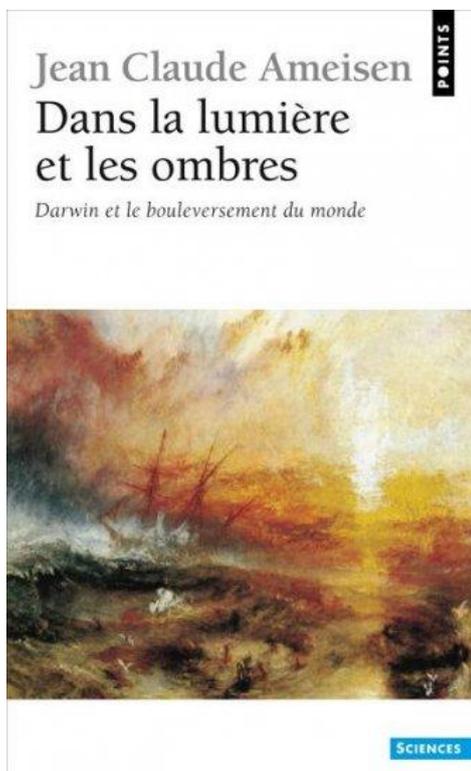
Une société indifférente à la souffrance des plus vulnérables est une société qui perd son humanité.

Darwin remarquait déjà que lorsque nous sommes séparés d'autres êtres humains par des différences de peau et de culture, le temps est long avant de les considérer comme nos semblables.

Quand nous emprisonnons les personnes dans une seule de leurs identités sans reconnaître leurs autres identités, c'est une violence.

La liberté de s'associer est aussi importante que la liberté de ne pas être associé et beaucoup de communautés sont des lieux d'emprisonnement, d'emprisonnement intérieur.

En utilisant le mot "personne" , on reconnaît son rôle, la « persona » des comédiens grecs. Son vrai visage est sous le masque utilisé pour le rôle.



Atelier de communications thématique primaire
Pratiques collaboratives du Maître E
 Auzou-Caillemet Thérèse - Ibert Christelle - Loret Marc
FNAME Fédération nationale des associations de Maîtres E

Résumé

Pratiques collaboratives du Maître E

Une étude de la FNAME autour de l'activité partenariale du maître E dans ses spécificités professionnelles a montré combien l'aide spécialisée directe à l'élève s'inscrit dans un système collectif de collaboration. Le maître E interagit avec l'enseignant de la classe, l'élève, ses parents mais aussi les autres membres du RASED, les personnels de services de soins et/ou de justice... Les compétences collaboratives du maître E, au plus près du terrain, le situent comme personne ressource pour l'apprentissage de pratiques de coopération au sein de l'école, dans la perspective d'une systémie accentuée du travail. Le maître E est donc un facteur d'évolution de l'école vers la coopération nécessaire à une réduction significative des inégalités scolaires et à la philosophie d'une école inclusive.

Mots clefs :

Pratiques collaboratives - élèves en difficultés - maîtres E - formation/ressource

SpLD teacher's collaborative practices

A study of the national federation of specialist teachers (FNAME) about the partnership between SpLD teachers in its professional specificities has revealed how much direct specialized support to students is enshrined into a collective system of collaboration. The specialist teacher interacts with the class teacher, the student, his or her parents, but also with other SpLD assessors, the medical or judiciary staff... As he works in the field, the collaborative skills of the specialist teacher make him a resource person in the teaching of cooperation practices in the school, in the prospect of an increase in systemic performance. Therefore the SpLD teacher contributes to the evolution of teaching towards a cooperation which is required to significantly reduce educational inequalities while promoting the philosophy of the inclusive school.

Key words: *collaborative practices - students with learning difficulties – SpLD teachers – resource person*

Objet de la publication :

Une recherche-action initiée par la FNAME, Fédération Nationale des Associations de Maîtres E, révélait en 2011 les spécificités des enseignants chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique (Maître E) et leurs savoirs professionnels particuliers dans leurs rôles de partenaire. Doté d'une position singulière au sein de l'école, n'ayant pas la responsabilité de prise en charge d'une classe, il intervient souvent dans plusieurs écoles, où il développe des pratiques innovantes auprès des élèves en difficulté, que ce soit dans un objectif de prévention ou de remédiation des difficultés scolaires. Cela fait de lui un interlocuteur privilégié, connu des équipes des écoles dans lesquelles il opère et sans position hiérarchique par rapport à ses collègues. Il s'investit dans une co-réflexion pour apporter des réponses aux difficultés rencontrées par les élèves dans les classes ordinaires.

Depuis 2013, la loi (1), d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser.

1– LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013

Il (l'enseignant de la classe) veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction... (et) à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. » Le maître E figure comme acteur fondamental d'accompagnement des maîtres des classes dans une évolution permanente de l'école, à travers son travail de coopération à la fois au sein de l'équipe éducative et en direction des élèves en difficulté. En effet, son regard porté non sur la qualification de troubles, mais sur les besoins spécifiques de chaque enfant, rend sa posture indissociable de l'idée qu'une école inclusive se doit d'être capable d'accueillir tout enfant avec son histoire unique et singulière, et tout ce qui fait sa force ou sa faiblesse. Le rôle incontournable du maître E comme ressource est confirmé par une enquête menée par la FNAME auprès de 252 maîtres E. Pourtant, comme nous allons le voir ci-après, à l'instar de ce qu'avait confirmé la première recherche-action, si, le maître E se situe au cœur d'un système d'échanges établi en marge de la classe tout en restant dans le cadre de l'organisation du travail scolaire, il tient à ne pas être « estampillé » maître-ressource. Une première approche, en surface, peut en déduire qu'il s'agit de l'expression d'une peur, celle d'être récupéré par l'institution pour pallier les manques de moyens (notamment en formation), de s'éloigner du cœur de son métier que constitue l'aide directe aux élèves en difficulté. Nous tenterons par cette contribution de mettre à jour une deuxième façon de percevoir cette volonté de pratiques « informelles » sous l'éclairage de l'ergonomie et d'étudier l'articulation nécessaire qui se joue dans ce métier entre pratiques coopératives et pratiques collaboratives, que nous définirons l'une et l'autre.

Et si l'une des clés de la réussite de tous les élèves de l'école primaire pour une école inclusive se jouait à travers les liens informels pratiqués entre les enseignants spécialisés (maîtres E) et les enseignants ordinaires (des classes) ?

Introduction

Un maître E est un enseignant spécialisé de l'Education nationale en France travaillant au sein d'un Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASSED). Ce dispositif, composé de psychologues scolaires, d'enseignants spécialisés à dominante rééducative (maître G), enseignants spécialisés à dominante pédagogique (maîtres E), porte la mission de renforcer les équipes pédagogiques en les aidant à analyser les situations des élèves en grande difficulté et à construire des réponses adaptées.

Titulaire d'un diplôme de formation spécialisée pluridimensionnelle, le maître E met en place des aides spécialisées à dominante pédagogique pour les enfants présentant des difficultés à apprendre, ou à comprendre, au sein de l'école primaire. Sollicité par les enseignants, les parents ou l'enfant lui-même, son objectif est de comprendre, par des observations et/ou des évaluations les facteurs qui font obstacles aux apprentissages, afin de proposer un projet d'aide adaptée.

Par un accompagnement mené au plus près des besoins de l'enfant, il permet à l'élève de comprendre ses stratégies et ses procédures de travail, de mobiliser ses connaissances, et d'améliorer ses capacités d'apprentissage en donnant sens aux tâches scolaires. La position décentrée du maître E, en partie dans l'école et auprès de l'équipe enseignante, mais aussi un peu en dehors auprès du réseau, lui donne le recul nécessaire pour l'analyse des difficultés.

Il est aussi un interlocuteur privilégié pour les parents qu'il associe à la mise en place et à l'explicitation des projets d'aides. Il peut aussi communiquer avec eux sur des registres plus larges que le scolaire comme l'entrée à l'école maternelle, le développement du langage, le rapport aux adultes et aux enfants, le rapport aux apprentissages et le désir d'apprendre...

Le maître E développe dorénavant un partenariat avec d'autres professionnels au sein de la communauté éducative dans le cadre du pôle ressource. « Le pôle ressource de la circonscription regroupe tous les personnels que l'Inspecteur de l'Education nationale (IEN) peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école (conseillers pédagogiques,

maîtres-formateurs, animateurs Tice, enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés, psychologues scolaires, enseignants spécialisés, enseignants itinérants ayant une mission spécifique, etc.). Les personnels sociaux et de santé de l'Éducation nationale peuvent être associés autant que de besoin à son action. » (Circulaire 2014-107 du 18-8-2014). Le maître E communique à ces partenaires les observations et analyses qu'il a pu mener et prend part, si besoin, à un projet commun. Il peut également se mettre en lien avec les autres professionnels intervenant auprès de l'enfant (orthophonistes, thérapeutes, psychomotricien, CMPP, CMS) et aider à une meilleure complémentarité des actions. Ainsi, si le travail du maître E est « spécifique, complémentaire de celui des enseignants des classes » (ibid), il est indissociable d'un travail de partenariat.

Dès la fin 2007, la FNAME a initié une recherche-action « Les maîtres E dans leurs rôles de partenaires » auprès de son comité scientifique pour mieux comprendre cette dimension professionnelle. Nommée PAEDI (2), du nom du laboratoire réunissant ses chercheurs, cette recherche a permis d'établir « une cartographie des pratiques collaboratives des maîtres E » (Mérini, Thomazet, Ponté, 2011) dans leur travail quotidien auprès des partenaires de l'institution. « Un certain nombre de gestes professionnels acquis pour les situations d'aides menées auprès des élèves comme l'analyse de besoins, l'empathie, le détour sont transposés assez naturellement à des situations visant leurs collaborateurs afin de les aider à reproblématiser les difficultés de l'élève » précisent-ils (ibid). Cette recherche a mis en relief les tensions ressenties par les maîtres E sur le terrain et la nécessité d'une réflexion portant sur la spécificité professionnelle de cet enseignant. Un travail collectif de la Fédération et des membres de son comité scientifique (3) a par la suite permis l'élaboration d'une « charte du maître E de la FNAME », éclairant le « genre professionnel » (Clot, 2001) des maîtres E.

Le métier n'a cessé d'évoluer depuis la création des RASED en 1990, de l'aide directe à l'élève vers l'aide à l'enseignant. Des tensions professionnelles sont alors apparues mettant au jour un nouvel aspect du métier, complémentaire de celui d'enseigner : celui de « personne-ressource ». Dans ce cadre, les maîtres E « décrivent une position, et des relations à leurs collègues ordinaires effectivement d'une autre nature que celles des conseillers pédagogiques, au travers, par exemple, des partenariats qu'ils entretiennent avec l'aide des parents. » (Thomazet, Mérini, Ponté 2011). Les pratiques d'aide indirecte, « toujours centrées sur la relation enseignement-apprentissage peuvent être repérées dans les temps de concertation, les différents conseils (des maîtres, d'école, de cycles ...), la relation aux familles. En ce sens, elles sont souvent confondues avec de la communication, elles sont rarement reconnues comme constitutives du métier, ou sont positionnées comme périphériques (Lebeaume, 2004), y compris par les maîtres E eux-mêmes. » (ibid). Pourtant, l'enjeu semble important, Lescouarch (4) pense que le maître E peut contribuer à un changement pédagogique dans les écoles par son rôle de « ressource ». En acceptant d'être un interlocuteur éclairé, en impulsant des projets, le maître E peut contribuer tel un levier à une modification des pratiques qui aillent dans le sens d'une meilleure prise en compte des élèves en difficulté ou risquant de l'être. Cette analyse est également partagée par Hardy (2011) après ses recherches-actions au sein du CRESAS (5). La complémentarité entre l'aide directe du maître E auprès des élèves en difficulté et l'accompagnement des équipes pédagogiques lui semble indispensable. Le maître E se révélant « l'un des acteurs essentiels dans la prévention et la réduction des échecs et marginalisations scolaires » (FNAME 2007).

2 – PAEDI : *Processus d'action des enseignants, déterminants et impacts*, EA 4281, IUFM d'Auvergne, Université Blaise Pascal, 63000 Clermont Ferrand, France

3 - Les chercheurs Véronique BOIRON, Christine BRISSET, Marianne HARDY, François Boule, Laurent LESCOUARCH et André OUZOULIAS ont eu une participation active à l'élaboration de cette Charte du maître E donnant suite au travail de Corinne MÉRINI, Pascale PONTÉ et Serge THOMAZET

4 - Laurent Lescouarch, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Rouen, a animé la journée de formation proposée par l'AME27 (Association des Maîtres E de l'Eure) le 27 mai 2013 La co-intervention et le concept de personne-ressource : deux nouvelles dimensions du métier d'enseignant spécialisé.

5- CRESAS Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire a fonctionné du 1969 à 2003 au sein de l'INRP (Institut national de recherche pédagogique)

Dans ce contexte, en juin 2014, à la veille d'une nouvelle circulaire instaurant la notion de pôle ressource, la FNAME a décidé d'entreprendre, auprès de ses adhérents, une enquête intitulée « *Quelle est votre conception du rôle de personne-ressource pour un maître E, au sein de l'école actuelle ?* ».

Méthode et synthèse des résultats :

Ce questionnaire à choix multiple interactif (utilisation du logiciel google forms) (6), a eu pour objet de recueillir les avis des maîtres E concernant leur posture (7) auprès des enseignants de classe. Deux questions ouvertes viennent compléter la lecture : « *Pour vous, quel serait l'intérêt que le maître E soit personne-ressource?* »(Q1), « *Pour vous, quelle place pourrait tenir le maître E au sein du pôle ressource de la circonscription ?* »(Q2).

supérieur à 60 % de « toujours » et « souvent »	<p>Je participe aux conseils de cycle (71%).</p> <p>J'analyse mes évaluations/observations des élèves que je suis avec l'enseignant de la classe (77%).</p> <p>Je prends rendez-vous avec les enseignants pour faire un point sur les élèves que je suis (89%).</p> <p>Je montre aux enseignants les outils que j'utilise avec les élèves en regroupement (65%).</p> <p>Je suggère des situations ou adaptations pédagogiques pour la classe à destination des élèves que je suis (64%).</p> <p>Je considère l'accompagnement des changements de pratique de l'enseignant comme moyen d'aider l'élève. (68%)</p> <p>J'échange de manière informelle avec les enseignants sur des problématiques professionnelles. (79%)</p> <p>J'aide l'enseignant à mieux comprendre les difficultés des élèves dans les apprentissages (96%).</p> <p>Je contribue à la mise en œuvre des PPRE (67%).</p> <p>Je permets à chacun de prendre sa place dans l'aide à l'élève (76%).</p> <p>Je laisse des écrits pour garder trace du travail effectué (86%).</p> <p>Je suis référent RASED dans les écoles et je connais l'histoire des élèves (85%).</p> <p>Je participe aux réunions d'équipe éducative (87%).</p>
supérieur à 60 % de « parfois » et « jamais »	<p>Je mène des activités dans la classe pour impulser de nouvelles pratiques. (84%)</p> <p>Je participe aux réunions de mise en place de dispositifs d'aide proposées dans les écoles (70%).</p> <p>Je mène des activités dans les classes pour aider à la mise en œuvre d'actions liées à des projets de classe ou d'école (75%).</p> <p>J'accompagne des changements de pratiques au cours d'échanges formels avec les enseignants (59%)</p> <p>J'assume un rôle de formation à la demande des enseignants. (89%)</p>
50%	<p>J'accompagne le travail de réflexion au sein des écoles sur les pratiques pédagogiques.</p> <p>Je coordonne les actions en faveur des élèves qui ont des difficultés.</p>

Tableau 1 : Items classés en fonction de leur représentation

6 - https://docs.google.com/forms/d/1HTugHa_uOArY4lALHDIUp9A5oJqp3nIuvSvXI-p6czU/edit

7 - La posture est associée ici à la personnalisation des relations, c'est-à-dire la place prise par un individu dans le jeu des relations aux autres.

En moins de deux mois, 252 formulaires ont été complétés.

Les items ont décliné les différents aspects de la posture de “personne-ressource” au regard de la charte du maître E. Ils ont été analysés en fonction du pourcentage représenté : supérieur à 60% de « toujours » et « souvent » et supérieur à 60% de « parfois » et « jamais ». Cela permet dans un premier temps d’entrevoir des « points d’accord » avec la posture de personne-ressource entre maîtres E et des « points de désaccord ». Enfin, apparaissent en fin de ce tableau des points recevant autant de « points d’accord » que de « points de désaccord ».

Comme la remarque nous a été faite au travers des questions ouvertes « Encore faudrait-il définir ce qu’on entend par personne-ressource », nous avons laissé libre l’interprétation de ce concept. Cette personne-ressource a néanmoins été invariablement perçue a minima comme celle reconnue pour ses connaissances et ses compétences spécifiques (son « expertise ») pouvant apporter une aide ou un regard particulier dans une situation donnée.

La part de pratiques formalisées s’avère importante : mise en commun des évaluations/observations permettant une analyse conjointe des difficultés et mise en mots du travail effectué (traces du travail avec les élèves et traces des démarches employées). Elle est liée au travail institutionnel en lien avec la mise en place du projet d’aide spécialisée (PAS). Cela montre comment les maîtres E se sont appropriés les prescriptions de coopération en lien avec le projet d’aide d’un élève. La participation aux conseils de cycle, aux équipes éducatives, aux concertations avec les enseignants ordinaires est une pratique qu’ils plébiscitent. Maîtres E et enseignants “nouent ainsi un dialogue nourri par le vécu effectif de chacun” (Nédélec-Trohel, 2007). C’est au cours de ces rencontres que chacun est amené, via des échanges, à construire le projet d’aide. Au delà d’une posture non hiérarchique, “ c’est l’expertise en matière de difficulté qui donne légitimité à son intervention auprès des maîtres” (Thomazet, Mérini, Ponté 2011).

L’item «J’aide l’enseignant à mieux comprendre les difficultés des élèves dans les apprentissages » représente 96% des pratiques de maîtres E. La notion de relation d’aide (Paul 2004) dépasse le lien à l’élève en difficulté. Elle s’adresse à l’enseignant de l’élève afin d’affiner l’identification et la prise en charge de ses besoins. « L’objet du conseil est clairement ciblé : c’est la difficulté des élèves, et non les pratiques de l’enseignant, même si au bout du compte et par un détour, l’enseignant devra modifier ses pratiques pour remettre l’élève en réussite » (PAEDI).

Par ailleurs, 68% des maîtres E considèrent l’accompagnement des changements de pratiques de l’enseignant comme moyen d’aider l’élève. Les réponses aux questions ouvertes Q1 et Q2 nous donnent à voir trois types d’activité redéfinie” (Rogalski 2003) :

<p>Accompagner le changement de regard vis-à-vis de la difficulté scolaire.</p>	<p>« mieux approcher la notion de difficulté, porter un autre regard sur l’élève, l’enfant, accompagner l’enseignant dans sa démarche de différenciation pédagogique », « son regard sur la difficulté cognitive et comportementale, un maillage et un suivi plus efficace autour de l’élève»</p>
--	---

Les maîtres E, par leur formation et par leur approche personnelle, développent tous une capacité empathique importante. Comme le souligne Hardy (2011), il est impensable de vouloir aider un élève si l’on ne croit pas au préalable en son éducabilité cognitive, à ses capacités à progresser, quel que soit le niveau de ses compétences. Il est encore plus impensable d’imaginer de ne pas le lui expliquer. Ce type de pratique acquis auprès des élèves est ici transféré aux enseignants susceptibles d’être happés par la « menace du stéréotype » mis en lumière par Steele et Aronson en 1995 aux États-Unis (cités par Hardy). Les maîtres E sont alors présents pour que, aux yeux des enseignants, l’élève qui rencontre des difficultés, ne soit pas stigmatisé comme enfant en difficulté. Divers moyens sont alors employés, tels qu’un soutien et une aide directe, quasi quotidienne pour les collègues jeunes et moins jeunes, une oreille attentive qui saurait tirer les sonnettes d’alarmes ou actionner les leviers pour faire avancer les

actions en temps de crise ou non « (Q1). Selon Duclos, psychoéducateur canadien, « pour réaliser des apprentissages qui vont nourrir l'estime de soi, il faut que le sujet ressente, vive un sentiment de confiance afin de se rendre disponible ». Cette posture, quoiqu'au départ pensée pour l'élève en situation d'apprentissage, est transférable aux enseignants. Renarcissisés (Hardy 2011) par l'oreille attentive des maîtres E, ils retrouvent le chemin d'accompagnement de l'élève, chemin quelque peu délaissé ou abandonné.

Donner à voir sa propre pratique d'enseignant spécialisé et permettre un transfert de connaissances

« partager les éléments de formation, les apports théoriques sur lesquels je m'appuie pour travailler avec les élèves en difficulté me semble un bon levier pour faire changer le regard des enseignants de classe sur les élèves dont nous nous occupons conjointement »

Lescouarch (2007), a défini un des profils de maître E comme « Explicitologue ». Ces maîtres E, dans leur travail auprès des élèves, mettent à profit deux axes d'aides : « la relation au scolaire et l'explicitation des démarches nécessaires au travail scolaire dans la perspective du curriculum caché (Perrenoud, 1993) ». Leurs actions basées sur l'évolution du rapport au savoir des élèves (Charlot, Bauthier & Rochex, 1992) consistent, par écho auprès des enseignants, à expliciter le fonctionnement du travail d'adaptation et les stratégies de raisonnement travaillées en regroupement. En effet, les maîtres E accompagnent les élèves à construire ensemble des apprentissages, leur donnent les temps pour manipuler, découvrir des notions, construire des traces écrites, inventer des outils. « Les outils construits avec les élèves en regroupement d'adaptation sont ainsi mieux compris et de ce fait ils ont une meilleure chance d'être intégrés dans la conduite de classe de l'enseignant » (Q2). Donner à voir de manière explicite apparaît bénéfique aux élèves. « Les aider à ne pas brûler les étapes trop vite dans les processus d'apprentissage surtout quand ceux-ci nécessitent un accompagnement outillé plus long pour certains élèves, et leur permettre de prendre en compte les projets, les doutes, les questionnements des parents face à la difficulté de leur enfant à l'école » (Q1)

Accompagner le changement des modalités de travail

dans trois registres complémentaires

Cette posture d'accompagnement engage différents registres. Le premier est technique, il s'apparente au fait de donner à voir d'autres pratiques (point précédent). Les maîtres E sont forces de proposition pour adapter les démarches aux situations particulières. Dans ce cadre, « une complémentarité des actions des enseignants et du maître E est alors recherchée afin d'aider au mieux l'élève dans la classe et dans le regroupement d'adaptation. Les temps de rencontres maître E-enseignant favorisent une co-réflexion sur l'élève et ses progrès par l'intermédiaire de propositions, de compromis, d'analyses communes, de négociations, hors de tout lien hiérarchique. » (Charte du maître E).

Le deuxième registre consiste à « aider l'équipe pédagogique à prendre un certain recul » soit « par rapport à des situations très difficiles ou conflictuelles », soit « sur sa pratique et l'accompagner vers une position réflexive ».

Le troisième registre consiste à accompagner dans la temporalité le changement de pratique « Pour moi c'est une chose que je fais régulièrement. » Un préalable est cependant nécessaire : « Ce n'est efficace qu'à condition que l'enseignant soit en demande et dans ce cas-là, il y a une co-création d'outils adaptés aux élèves qui est intéressante ».

On voit ici combien ces postures sont élaborées et variées. Pourtant une forte majorité (59 %) disent ne pas accompagner des changements de pratiques au cours d'échanges formels avec les enseignants. Par conséquent, c'est bien au cours d'échanges informels avec les enseignants que les maîtres E accompagnent ces changements de pratiques. On voit dans l'enquête combien les maîtres E semblent éviter la participation à des projets « collectifs » : élaboration du projet d'école, mise en place de

dispositifs d'aide dans les écoles...(items ayant obtenus un résultat inférieur à 40% d'accord) alors qu'ils plébiscitent leur participation aux conseils de cycle, aux équipes éducatives, et leur place en équipe de synthèse intra-RASED (items ayant obtenus des résultats supérieur à 60% d'accord). Brisset (2007) remarquait déjà que de nombreux échanges relatifs au processus d'aide se révélaient ponctuels : « Ils s'exercent au coup par coup. C'est souvent « entre deux portes », « selon la bonne volonté de chacun » et ne donnent pas lieu à une nouvelle réélaboration du projet d'aide. Nous voyons apparaître un point de vue partagé par les maîtres E : ils s'impliquent régulièrement dans un travail collectif autour d'une situation d'élève particulière, s'affirmant ainsi dans une démarche spécialisée, mais ne souhaitent pas s'engager dans un travail « général », éloigné de leur point de vue « spécialisé ». Il semble que la posture de « personne-ressource pour l'école en général » peine à être affirmée en tant que telle.

Nous identifions les mêmes craintes qui apparaissaient lors de la première phase de l'enquête PAEDI sur le partenariat des maîtres E. « Le M.E est déjà personne-ressource de manière informelle. Doit-il l'être de manière plus formelle ? » (Q1). Cette question met ici en exergue la recherche de la définition d'une identité professionnelle spécifique à ces maîtres E en regard de la notion de ressource mais elle est peut-être l'intuition qu'au delà d'une coopération autour de l'élève en difficulté pour la réussite de son projet, les maîtres E ont des pratiques collaboratives réelles et efficaces en capacité de faire évoluer les pratiques enseignantes.

Discussion

L'activité du maître E semble s'établir sur deux registres. Le premier, la coopération, se déroule au travers de l'aide directe à l'élève et son partenariat avec les différents acteurs pour la mise en œuvre du projet d'aide. Le deuxième registre, la collaboration, peine à être reconnue, moins visible, il a besoin de l'informel pour prendre appui. Le concept d'informel, tel que nous l'utilisons, concerne tout apprentissage, tout changement induit, sans que la situation ait été pensée dans ce sens, sans que les acteurs en aient l'intention, et même sans qu'ils en aient conscience (Brougère 2007).

Nous comprendrons plus loin comment ce concept d'informel rejoint la notion de personne-ressource chez le maître E en faisant appel à la psychologie de l'activité. Au préalable, il nous faut définir la différence que nous entendons entre coopération et collaboration et en quoi cela représente deux activités distinctes du maître E. En effet, si nous faisons appel à l'étymologie, coopérer vient du latin *operari* : travailler, accomplir une action ou *cooperare*, prendre part à une œuvre commune. Collaborer renvoie au latin *cum* : avec et *laborare* : travailler, donc travailler en commun. Le travail collaboratif revient donc à travailler ensemble. Les deux terminologies, pour être proches, n'en n'ont pas moins deux façons d'agir différentes. Lorsque le maître E intervient conjointement avec le maître de la classe à la réussite de tous les élèves à partir de son travail avec les élèves en difficulté, est-il alors dans un processus de coopération ou de collaboration ? Nous retrouvons dans les deux conceptions le fait de travailler ensemble dans un but commun. Pour Heutte (2011) « la distinction entre coopératif et collaboratif s'opère en distinguant les relations qu'entretient chaque individu avec les membres du groupe (notamment le niveau d'interdépendance), sa responsabilité par rapport aux actions, sa capacité à influencer sur la définition et l'enchaînement des actions permettant d'atteindre l'objectif assigné au groupe. » Ainsi, la coopération se réalise par une division négociée, et formalisée en amont, d'une tâche en plusieurs tâches, qui seront réparties entre différents acteurs qui vont agir de façon relativement autonome. Les interactions se limitent alors à l'organisation, la coordination et le suivi de l'avancement. Chaque acteur est responsable de sa tâche dans l'objectif de la réussite du projet commun. Ventoso (2014) précise que « le processus de création coopérative suppose en son sein la co-élaboration d'un projet commun » donc une collaboration. Cependant, la collaboration ne prévoit pas une répartition des rôles et des tâches a priori. Ce sont les différents acteurs qui s'organisent progressivement en un groupe dont la cohérence collective va amener à la réalisation de l'objectif donné. La responsabilité est globale et collective. Les interactions entre les différents acteurs sont

cruciales. C'est d'ailleurs la difficulté du travail collaboratif : il implique davantage de relations humaines. Il nécessite donc des acteurs capables de considérer la réussite commune comme plus importante que la valorisation de leur propre participation. A cela, Henri et Lundgren-Cayrol (1997) ajoutent la nécessité d'une certaine flexibilité cognitive pour la réussite d'une collaboration. Ils rejoignent Heutte pour reconnaître que « la tâche collaborative contrairement à la tâche coopérative n'est pas morcelée entre les participants. (...) La réalisation de la tâche à caractère collaborative procède d'abord et avant tout d'une réalisation individuelle qui exploite les différentes formes de cognition présentes dans l'environnement. » La particularité du travail collaboratif est liée à cette souplesse intellectuelle qui permet une réflexivité de l'action. Si l'œuvre commune concerne l'apprentissage, le travail collaboratif procède lui-même de l'apprentissage individuel des différents acteurs à partir des interactions dans le groupe. La politique québécoise d'éducation s'est depuis longtemps intéressée à la collaboration pour améliorer la qualité de l'éducation dans les classes (Corriveau, Boyer, Fernandez 2009). Une loi sur l'instruction public (Gouvernement du Québec 1998) entraînait une réforme demandant une meilleure collaboration des personnels afin de permettre aux enseignants, confrontés à des difficultés de plus en plus nombreuses et complexes, de partager et d'enrichir savoirs et savoir-faire, outils et expertise de chacun. « La collaboration deviendrait en elle-même un outil d'accroissement de l'efficacité des établissements scolaires ». Or comme l'avait déjà révélé une enquête (Dupriez, 2003) réalisée par questionnaire par le GIRSEF (8) en 1999, auprès de chefs d'établissement et enseignants belges, même dans un environnement favorable, il est très difficile de faire travailler en collaboration formelle les équipes enseignantes. et Cette injonction a eu très peu d'effet sur le terrain voire a suscité des formalisations sans efficacité. Ces recherches rejoignent notre hypothèse qu'une collaboration prescrite et formalisée crée de nouvelles tensions. Intuitivement, les maîtres E questionnés dans notre enquête « sentent » qu'un travail collaboratif de qualité se joue en périphérie de la classe et de manière informelle. Ce concept d'informel, nous le rappelons, reconnaît l'apprentissage (ici l'accompagnement) au-delà des moments construits dans cet objectif et même en-dehors d'une intention et d'une conscience (Brogère 2007). Ainsi, l'enseignant spécialisé, par sa posture spécifique, par le lien qu'il a avec les différents acteurs éducatifs, sait créer un environnement propice à la co-réflexion et à la réflexivité. Cette part de travail de l'ombre mériterait d'être reconnue.

Nous ne pouvons comprendre tout le sens de la nécessité de ces pratiques collaboratives et tout leur intérêt dans la pratique professionnelle du maître E que par la lunette de l'approche ergonomique de l'activité enseignante.

L'activité enseignante a souvent été pensée comme la conjonction de savoirs et de savoir-faire. Pourtant, force est de constater qu'il ne suffit pas de cumuler et d'accumuler une somme d'expériences et de connaissances pour enseigner et faire la classe. Depuis plusieurs années, les recherches en ergonomie font en effet apparaître à quel point « travailler, c'est mettre en débat une diversité de sources de prescriptions, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes, tout le temps » (Daniellou 2002). Ainsi, le travail enseignant correspond à une recherche d'équilibre permanente, oscillant entre les prescriptions institutionnelles (programmes scolaires en premier lieu), les savoirs à enseigner et les savoirs de métier. Car au-delà des programmes, il y a la manière de concevoir l'adaptation à la classe de façon que la somme des individualités qui la composent puissent en retirer le maximum de bénéfice. Il en découle l'établissement d'un questionnement professionnel entre ce qu'il faut faire (les programmes ne disent pas comment le faire) que nous appelons "prescription" et l'activité elle-même mise en place dans la classe. C'est à l'épicentre de cette adaptation permanente que se joue, dans la réalité, la leçon reçue par les enfants. Goigoux (2007) dégage par ses recherches, en plus des enjeux didactiques de la situation mise en place, six exigences à remplir ou compléter : conduire la classe, favoriser l'activité des élèves,

8 - GIRSEF Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation

rechercher l'autonomie dans la construction des savoirs, construire une motivation suffisante, valoriser la parole des enfants, aider les élèves les plus faibles. Cela nécessite de choisir sans arrêt entre plusieurs options ou manières de faire, subordonnées par des conditions contraignantes, sous pression temporelle, avec le risque potentiel de se faire déborder par une classe un peu agitée. Dans « Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante », Amigues illustre combien ce questionnement permanent pendant l'activité d'enseignement est encore accentué dans les classes hétérogènes et en présence d'enfants en difficulté. La loi pour l'égalité des droits et des chances de 2005, en généralisant l'inclusion des élèves en situation de handicap, a également permis à certains acteurs extérieurs à l'Éducation nationale d'accroître des prescriptions supplémentaires aux enseignants dans l'objectif d'aider les élèves suivis par des intervenants hors Éducation nationale (adaptations particulières demandées par les orthophonistes, les médecins, psychologues...) en ajoutant également des contraintes d'emploi du temps pour les différentes prises en charges extérieures. A cela peuvent s'ajouter des demandes d'attention particulière de leur enfant par les parents. Le métier d'enseignant demande donc un tricotage permanent entre ces différentes prescriptions et comme nous l'avons précédemment évoqué, l'adaptation permanente à la classe. Les tensions ressenties peuvent générer une souffrance au travail mais aussi paradoxalement porter les prémices d'un facteur d'évolution et d'épanouissement professionnel. Au regard posé par une mise à distance, il est souligné l'importance du travail d'équipe et de la coopération au sein de l'école, à condition de ne pas générer de nouvelles tensions (contrainte de temps de réunion) ou de nouvelles prescriptions (projet à écrire en détail). C'est en cela que le travail de maître E comme personne-ressource apparaît, d'après notre enquête, particulièrement adapté à l'accompagnement des enseignants dans les écoles. A la fois membre à part entière des équipes des écoles dans lesquelles il intervient, il permet à l'enseignant, à travers sa coopération et sa collaboration, de favoriser la baisse des tensions occasionnées par le conflit ressenti (Goigoux 2007). La fonction de médiateur de l'enseignant spécialisé auprès des différents acteurs intervenant autour de l'enfant, sa mémoire de son histoire scolaire, la co-construction d'outils le cas échéant, tout autant que ses connaissances issues de sa formation spécialisée pluridimensionnelle (psychologie, sociologie, didactique et pédagogie...) peut aider à une réorganisation possible de la classe.

Surtout, il permet à l'enseignant de ne pas être isolé, de ne pas penser son activité de façon individuelle, ni limitée au cadre de la classe. Il veille aussi, comme le montre notre enquête, à ne pas créer et/ou accroître de contraintes ou prescriptions supplémentaires à l'activité enseignante. Il développe et utilise avec une grande fréquence les temps informels, conscient que c'est par ce biais que va se créer un véritable travail collaboratif dans la durée, avec l'objectif commun de la réussite de tous les élèves. Par ailleurs, sa posture décentrée facilite une nécessaire flexibilité cognitive, une relative indépendance lui permettant de respecter celle de ses interlocuteurs et de construire l'interdépendance à la volonté des acteurs. Il peut ainsi provoquer la réflexivité nécessaire à l'évolution des pratiques sans créer de tension supplémentaire.

Conclusion

Comme l'a démontré la recherche action PAEDI et l'a confirmé ensuite le questionnaire proposé par la FNAME, le maître E, dans ses pratiques coopératives, s'inscrit, au-delà de l'aide directe aux élèves, dans une posture de personne-ressource par sa contribution à réduire significativement les inégalités scolaires. Pourtant, si le travail d'équipe et la coopération doivent être importants, ils ne doivent pas générer de nouvelles tensions par des contraintes de temps ou d'écrits formalisés. Il semble que l'activité collaborative du maître E comme personne-ressource doit également se situer dans l'informel. L'analyse des résultats de l'enquête nous montre combien ces temps non comptabilisables, peu visibles, sont adaptés à l'accompagnement des enseignants dans les écoles. Le maître spécialisé à dominante pédagogique contribue à une transformation des pratiques des enseignants dans leur classe, à « petits pas », dans l'activité réflexive que leurs échanges ont permis. Il catalyse la mise en œuvre de pratiques réflexives « des ricochets à vivre et laisser œuvrer à l'intérieur de soi » comme le souligne

Lerbet-Sereni (Ventoso 2014) à propos de la co-intervention mais dont l'image pourrait s'appliquer à ce rôle ressource et relationnel des maîtres E dans l'évolution des pratiques dans les classes. En renforçant les moyens affectés aux RASED, l'Education nationale permettrait d'utiliser ses acteurs présents au sein même des écoles pour accompagner l'évolution de la société vers plus d'inclusion. Oui, une des clés de la réussite de tous les élèves de l'école primaire pour une école inclusive se joue à travers les liens informels d'une collaboration entre les enseignants spécialisés (maîtres E) et les enseignants ordinaires (des classes).

Bibliographie

Ouvrages

FNAME (2007), Tisser des liens pour apprendre (collectif Brisset, Hardy, Mérini, Lescouarch...), RETZ
 Hardy M. (2011), Des recherches actions pour changer l'école, L'Harmattan
 Paul M. (2004), L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, L'Harmattan
 Talbot L. (2005), Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage, « Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante » Amigues, ERES
 Ventoso-Y-Font A. et Dubois-Bégué M. (2014), La co-intervention à l'école : une nouvelle professionnalité éducative Des expériences conjointes d'aide et l'accompagnement d'élèves à besoins éducatifs particuliers, Edilivre

Articles et communications

Brisset C. (2009), « Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées », Revue française de pédagogie, 167 | 2009, 73-83.
 Brougère G., Bézille H. (2007), « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », Revue française de pédagogie 158
 Clot Y. (2001), Psychopathologie du travail et clinique de l'activité, in Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, parution 146
 Corriveau, L., Boyer M., Fernandez N. (2009), La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner. In N. Touati et G. Divay (Dir.), La revue de l'innovation dans le secteur public, 14(3), article 5.
 Dupriez V. (2003), De l'isolement des enseignants au travail en équipe : le différentes voies de la construction de l'accord dans les établissements, GIRSEF n°23
 Goigoux R. (2007), Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, Éducation et didactique, vol 1 - n°3
 Hardy M. (2007), Lier prévention et remédiation, in Tisser des Liens pour apprendre Editions RETZ
 Henri F. et Lundgren-Cayraol K. (1998), Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies
 Heutte J. (2011), Coopératif ? Collaboratif ? : ambiguïté des modalités d'apprentissages collectifs
 Lebeaume, J. (2004). L'usage des recherches en formation initiale et continue. Un exemple pour la formation des professeurs des écoles, son analyse et ses perspectives. In A. Rouchier (Eds.). Actes du colloque Formation des enseignants et professionnalité. Bordeaux 2002. (CD Rom). Bordeaux : IUFM.
 Lescouarch L. (2007), Modélisation des pratiques pédagogiques de « Maîtres E » en RASED, Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)
 Mérini C., Thomazet S., Ponté P. (2011), Rapport final, Le maître E dans ses rôles de partenaires, édité par la FNAME
 Nédélec-Trohel I. (2007), Collaboration entre maîtres E et maîtres de classe Constats et type de dispositif d'aide en mathématiques, in Tisser des Liens pour apprendre Editions RETZ
 Rogalski J. (2003), Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouverte, in Recherches en didactique des mathématiques, Vol. 23, n°3

Références sur le web

https://docs.google.com/forms/d/1HTugHa_uOARY4IALHDIUp9A5oJqp3nIuvSvX1-p6czU/edit
<http://tfe.revues.org/718> J. Méard et F. Bruno, « Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire », Travail et formation en éducation 2008
<http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>

Textes réglementaires

Loi 2005-102 du 11 février 2005
 Loi 2013-595 du 8 juillet 2013
 Circulaire 2014-107 du 18-8-2014
 Circulaire 90-082 du 9-4-1990

Didier Moreau

PU Philosophie de l'éducation, Éthique de l'éducation, Philosophie morale et politique, Histoire des Idées éducatives et pédagogiques - Paris 8

Piaget, maître, élève et coopération*

Les notions d'éthique compassionnelle font de la relation à autrui une relation asymétrique qui crée nécessairement une relation d'inégalité.

Si l'éthique compassionnelle relève d'un regain de valorisation au niveau du système éducatif, c'est pour maintenir une différence de niveau maître/élève qui ne se manifeste plus par l'autoritarisme mais par la bienveillance des maîtres.

Au sujet du jugement moral chez l'enfant, Piaget s'oppose à Durkheim contre les doctrines de la position autoritaire et traditionnelle de l'école. Il lui reproche de sur-valoriser la contrainte et sous-estimer la coopération.

Pour Piaget, les compétences morales ne peuvent se construire que dans l'exercice de la vie scolaire basée sur la coopération. Celle-ci s'appuie sur des sujets porteurs des mêmes compétences et des mêmes droits qui vont transcender leurs connaissances, ensemble. Il ne faut pas qu'interfère dans cette relation un maître tout puissant.

La vie scolaire telle que la voit Piaget, relève à la fois d'un travail de groupe et d'une observation de l'activité spontanée de l'enfant. Il n'y a pas de vérité du savoir en lui-même sans construction de ce savoir par l'expérience.

Le travail en équipe permet et facilite la création d'ajustements au sein de la coopération. Les moments de structuration sont néanmoins nécessaires pour dépasser l'égoïsme naturel. Ce serait là au sein de cette structuration qu'interviendrait le rôle de l'adulte.

La relation afférente auprès d'un maître explicateur est rejetée car elle produit un rapport de pouvoir où la communication deviendrait instrumentale.

L'adulte doit être un maître émancipateur comme Jacotot décrit par Jacques Rancière. Le maître ignorant est celui qui renonce au principe du maître savant.

La fonction d'une relation pédagogique même bienveillante maintient une inégalité dite de retard car elle entretient les différences entre maître et élève.

Les textes de Piaget relatifs au jugement moral chez l'enfant vont avoir une influence sur Habermas au sujet de l'activité morale, dans la relation entre ontogenèse (développement de l'individu) et phylogenèse (formation des espèces en relation avec le milieu, les circonstances). C'est ainsi qu'un perfectionnement individuel pourrait émerger du perfectionnement collectif.

Un autre apport de Piaget méconnu se rapporte à son influence sur Foucault. Dans un cadre institutionnel donné, le souci de soi (tel que décrit dans l'antiquité par Sénèque) engage dans une éthique métamorphique.

Un certain rapport au savoir (de ce qui permet les praxis) est émancipateur, il s'empare d'une vérité (savoir gnominique), la pure connaissance est transformée en mode de vie.

Plutôt que de s'orienter vers des éthiques de la sollicitude, il y a des pédagogies de la coopération qui permettent à chacun de s'éprouver et de se transformer.

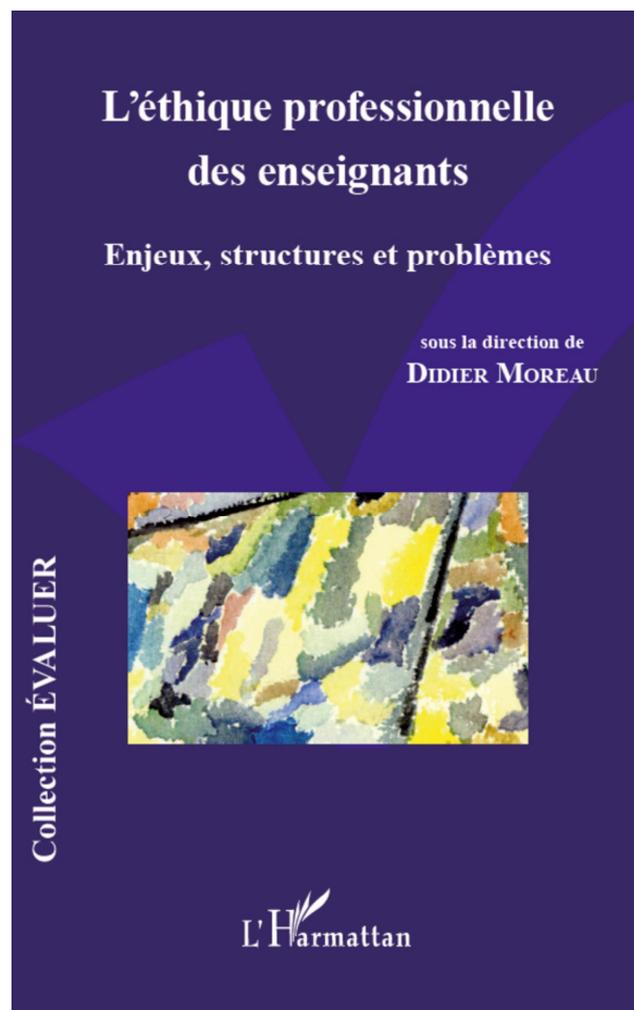
Cela présuppose du côté des enseignants qu'il n'y ait pas de rupture entre leur éthique professionnelle et leur propre vie morale.

Le conflit socio-cognitif est mis en évidence par Piaget comme facilitateur d'une décentration pour chaque acteur avec la finalité d'accepter la norme. Ce conflit est une part essentielle de la coopération. Ce sont les ruptures qui créent la métamorphose.

Comment penser le statut du maître d'après Piaget ?

Le maître reste celui qui favorise, qui met en situation de recherche et d'apprentissage. Il est là présent pour demander des comptes. Il est en opposition directe avec celui vu par Durkheim : celui qui provoque l'hypnose dans le but de les convertir aux savoirs.

Comme chez les stoïciens, le maître accompagne la recherche mais ne l'impose pas.



J.-P. Pourtois et H. Desmet

Université de Mons (Belgique)

De la Cité de l'Éducation à la Cité Résiliente

J.P.Pourtois raconte sa vie d'instituteur auprès d'élèves décrocheurs, au bord du ruisseau, et ses enquêtes auprès des familles avant de parvenir à ce constat qui sera titré en page éducation dans le Monde de 1995 : « Quand la famille, va tout va »

Il va désormais s'intéresser à la notion d'éducation familiale en lien avec la scolarité et plus généralement l'accès à la réussite.

Bertrand Bergier a écrit un livre avec Ginette Francequin : « *La revanche scolaire. Des élèves multire-doublants devenus superdiplômés,* » (Editions Érés 2011) qui développe une étude sociologique sur les individus qui échouent à l'école et néanmoins réussissent dans la vie.

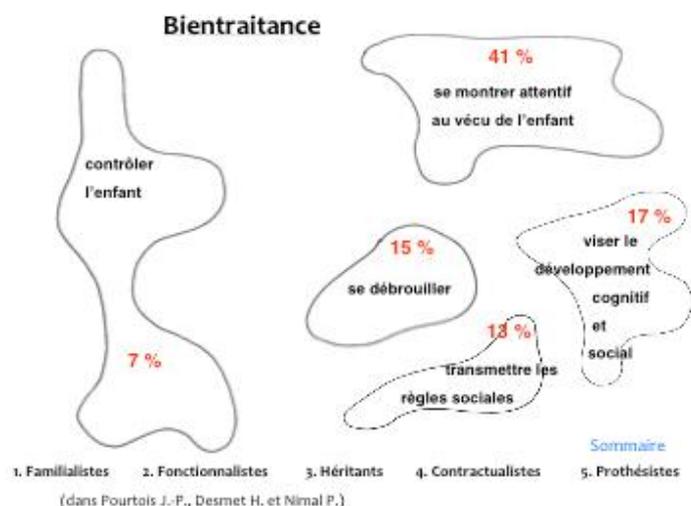
Cette étude confirme, s'il était besoin, l'impact des facteurs socio culturels sur le monde de l'école et de l'agir pédagogique, et ce malgré des parents plein de bonne volonté.

Quatre études différentes de JP Pourtois vont tenter d'affiner les entrées de compréhension de cet impact familial.

Au niveau de la trajectoire scolaire, les variables mesurées à 5-7 ans prédisent dans 70 % des cas le niveau scolaire atteint à 20-21 ans.

Une enquête précédente expliquait 85 % de la variance par le poids considérable de la famille dans le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant (5-7 ans).

Une dernière étude met en valeur les pratiques éducatives des parents dont les enfants réussissent bien. Le centre de ces pratiques : la bientraitance.



Le langage a également énormément d'importance. Une recherche en lien avec Alain Bentollila montre qu'à 5 ans, un enfant incorpore près de 80 % des caractéristiques syntaxiques de son milieu familial. L'accès au langage représente un véritable vecteur d'émancipation.

Les inégalités sociales sont visibles dès la maternelle. En milieu favorisé, un enfant utilise environ 1600 mots en fin de classe maternelle, alors qu'il n'en atteint que 800 en milieu défavorisé. Le fossé ne fait et ne fera que se creuser.

La ministre belge a fait référence récemment à Bentollila concernant ce problème mais elle a reconnu toute l'impuissance du gouvernement pour s'opposer et contrecarrer la précocité de ces déterminants familiaux.

Seule, l'école ne peut rien.

Isolées, les familles sont impuissantes.

« Il faut tout un village pour éduquer un enfant » (proverbe africain)



Il existe 3 silos de société :

- ceux qui ont le vouloir : les parents
- ceux qui ont le pouvoir : les politiques
- ceux qui ont le savoir : l'école

Il ne faut pas mettre en parallèle les concepts 'liberté- égalité- fraternité' mais les conduire ensemble. Qu'est ce que la liberté sans la fraternité : ce qui nous a conduit aux événements Charlie ? Qu'est ce que la fraternité sans liberté : le communautarisme ?

Une seule réponse est possible et envisageable: la coopération entre les 3 mondes : parents / école / politiques pour une co-éducation en vue de favoriser :

- l'engagement dans l'action (VOULOIR)
- l'enrichissement des pratiques et des connaissances (SAVOIR)
- un sentiment accru d'efficacité, de contrôle et de puissance (POUVOIR)

Jean-Pierre Pourtois et son équipe ont pris le pari de réconcilier les différents acteurs, famille, école, communauté, entreprises, médias autour d'un projet de « Cité de l'éducation ».

Les objectifs de ce projet de co-éducation :

- créer du lien (reliance)
- réunir et activer les forces, les ressources, les compétences
- pour susciter l'implication et la synergie entre les différents acteurs

S'inspirant de ce projet, une recherche-action de 5 ans subsidiée par le Gouvernement de la Fédération Wallonie – Bruxelles naîtra : « Parents partenaires de l'éducation ». Elle concernera plusieurs villes belges : Charleroi, Péruwelz et Etterbeek.

En prenant appui sur l'école mais en ouverture vers l'extérieur, elle vise le développement des compétences langagières et l'enrichissement des pratiques éducatives (école / famille / entreprise).

Cette recherche action s'appuie sur différents outils :

⇒ Des fascicules de langage

Il en existe 10 différents, adaptés pour chacun des âges (3, 4, 5 ans). ils initient des petits jeux pour la classe et la maison ainsi que des entraînements pour renforcer les compétences lexicales, syntaxiques et phonologiques.

⇒ Un personnage récurrent, affectif et rassurant : Polo le lapin

Il s'agit d'une peluche de l'école qui retourne à la maison avec l'enfant pour ramener les mots de l'école vers la maison et revenir le lendemain à l'école avec les mots de la maison et de la famille.

Ainsi Polo pratique tous les métiers mais il parle aussi toutes les langues. Il ramène les connaissances de la maison à l'école.

⇒ Un programme d'éducation familiale par médias



Ce programme est basé sur le modèle des 12 besoins psychosociaux : affectifs, cognitifs, sociaux et conatifs ainsi que des pédagogies associées.

Il a donné lieu à une série d'animation de 10 émissions sur les thèmes du type : comment aimer son enfant ? Comment stimuler son enfant ? L'objectif étant non pas de donner un modèle mais d'ouvrir des débats. Il s'agit davantage d'une plate forme.

Des fascicules de langage traduits dans de nombreuses langues sont à disposition des parents. Les émissions sont toujours consultables actuellement en Belgique sur le réseau des cités de l'éducation.



L'évaluation de ce support a montré que tous les enfants ont réalisé des progrès considérables et pas seulement ceux originaires de milieux socialement équipés. Ces progrès ont été visibles quels que soient le genre, le niveau socio-économique de la famille, la langue parlée au foyer et le quartier de l'école.

Dans ce programme de co-éducation et de stimulation du langage, parents, enseignants et enfants ont tous été partenaires, sans hiérarchie. Et tous ont appris, même les enseignants !

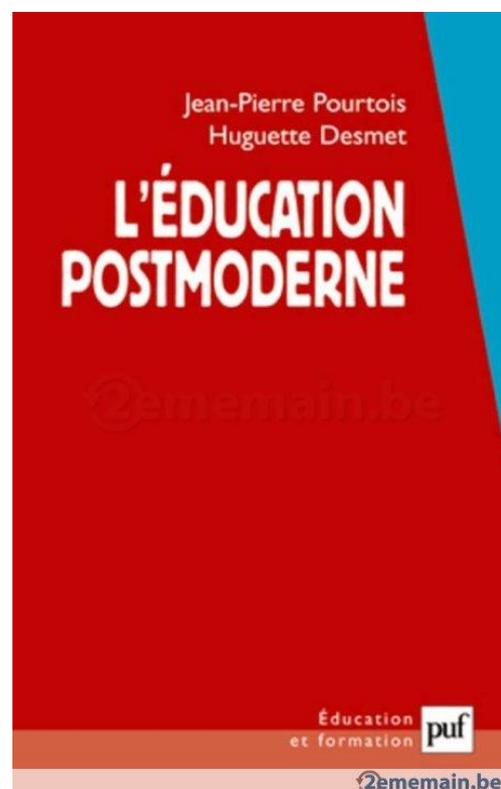
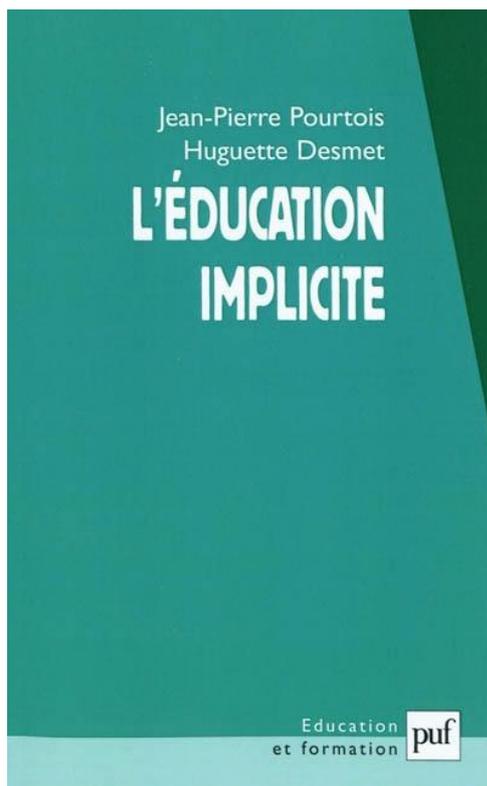
A la différence du cahier de vie, les fascicules de langage ne creusent pas le fossé entre les parents sensibilisés à l'écrit et les autres. De même, avant, les enseignants qui faisaient des leçons de vocabulaire observaient que ça ne fonctionne pas forcément. Ici le vocabulaire de l'école part dans la famille et celui de la maison est bienvenu à l'école. On demande aux parents de parler aux enfants quand ils les habillent, quand ils épluchent les légumes... Souvent les enfants utilisent des objets qu'ils ne savent pas les nommer mais dont ils sont capables de nommer la fonction.

En parallèle les parents entrent dans la classe.

L'estime de soi des enfants est également meilleure car elle dépend de la conation : ce qui me met en mouvement, ce qui me donne envie.

Tous les enfants progressent mais avec un gain plus important pour les non francophones.

Pour les enseignants qui se sont appropriés le matériel, l'ont adapté à ce qu'ils sont, les résultats sont encore meilleurs. Il n'y a pas de modélisation recherchée.



Sandra Albernaz de Medeiros / Brésil

Université et école normale : une expérience de coopération

Cette intervention de Sandra Albernaz de Medeiros tente de répondre à la question : Pourquoi prévoir des expériences de coopération dès la formation universitaire ?

Déjà, **Michel Foucault** insistait sur le fait que la valeur des rapports intersubjectifs dans les rapports de coopération transforme le sujet.

Plus récemment, le sociologue américain **Richard Sennett** a écrit « Ensemble. Pour une éthique de la coopération »[1]. Il met en évidence dans son ouvrage, que le processus coopératif est toujours un processus de demande personnelle provenant de moi-même dans la relation.

Toutes les habilités dialogiques font combat à l'homogénéisation : vie religieuse, ethnique, érotique, goût on est toujours différent de l'autre.

Et pour travailler avec l'autre, il va falloir l'accepter autre (par rapport à moi mais aussi autre que ce que je pensais de lui) et accepter de devenir autre (sans masque face à lui mais aussi influencé par lui). Pour y parvenir naturellement, il faut travailler à la fois les relations interpersonnelles et les actions coopératives.

Au Brésil, le travail en groupe est toujours sollicité et encouragé chez les enseignants en formation. Il est important tant au niveau professionnel qu'au niveau humain car travailler ensemble produit des expériences d'approfondissement dans sa subjectivité. On change pour devenir meilleur.

L'université brésilienne doit toujours proposer au-delà des projets de formation, de la recherche, des "projets d'extension" dont l'objectif est d'aller vers les communautés extérieures pour une meilleure connaissance des différences. Cela crée un **éthos**, une manière de vivre entre les étudiants. Ces recherches sont souvent basées sur les histoires de vie, les pratiques quotidiennes, la mémoire...

Exemple : Création d'un projet « Labyrinthe et savoir : histoire de vie »

A partir des récits de témoignages d'étudiants de l'université qui bénéficiaient de bourses et venaient de milieux très défavorisés, une transmission aux normalistes (école normale pour les enseignants des petites classes) leur a permis de ressentir, par la parole partagée, ce qui avait aidé à mieux réussir.

C'est en franchissant le pont de la compréhension que nous pouvons réaliser que **les transformations sociales sont poussées par le désir et les pratiques collaboratives.**

Nous pouvons dire en conclusion que :

- la coopération ne se décrète pas
- elle s'actualise à travers des outils, des techniques
- la coopération est un apprentissage continu qui s'accompagne

la coopération produit une transformation chez le sujet

La coopération est un dispositif qui ne peut pas être travaillé s'il n'y a pas de disposition (d'où la nécessité du travail collaboratif). Elle apparaît complexe à mettre en oeuvre dans un monde hyper compétitif.

On peut prévoir des interventions de coopération parfois pour la production de savoirs, d'autres pour la résolution de problèmes. La coopération en milieu scolaire est importante pour l'axe de sécurité interne de l'enseignant. C'est un sentiment de sûreté, ajustable et réalisable dans le contexte scolaire. Elle aide l'enseignant à travailler sa propre contenance interne.

La coopération peut parfois même prendre la dimension du soin à l'enseignant en souffrance possible dans sa classe, dans son isolement.

[1] Albin Michel, 2014

Collaborer pour favoriser l'inclusion scolaire

Responsable scientifique : Dre Marie -France Nadeau

Entité de recherche porteuse : chaire de recherche CSRS sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves, Université de Sherbrooke

Entités partenaires : Université de Sherbrooke, Université du Québec à Montréal (UQAM), Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Université Laval (Québec)

Collaborer pour favoriser l'inclusion scolaire

MF Nadeau, Université de Sherbrooke

1^{er} juillet 2015

Compte-rendu des différentes interventions des membres du laboratoire de Sherbrooke

Postulat de base pour la présentation de la journée : la collaboration dans les équipes d'école voire de secteur est favorable à l'inclusion scolaire, l'accompagnement des enseignants favorise la persévérance notamment quand elle est en lien avec la direction de l'école.

Contexte québécois

Les établissements scolaires sont liés dans des communautés de travail à l'échelle du quartier. Les dimensions des établissements sont variables : entre 1000 et 2000 élèves pour les écoles primaires. Les projets de mise en lien du social et du scolaire sont financés en grande majorité par les grandes entreprises ou les fonds d'investissement.

Les écoles publiques et privées sont en lien avec le même ministère. Celui-ci alloue à chaque établissement des fonds qui sont gérés à l'interne d'où la mise en place d'enseignants sans classe variée.

Concernant l'inclusion scolaire, le Québec a suivi le Consensus international pour favoriser la socialisation des élèves en situation de handicap dans un milieu le plus ordinaire possible. Au Québec, l'école a trois missions : instruction, socialisation et qualification. A cela s'ajoute la politique d'adaptation pour les élèves HDAA (à besoins particuliers).

La scolarisation dans le milieu le plus naturel étant recherché, il devient nécessaire de connaître les adaptations à faire par les enseignants, l'ajustement de leurs pratiques en fonction de chaque enfant à besoins particuliers.

Un rapport récent du ministère québécois met en avant des pratiques efficaces, or les enseignants utilisent peu les pratiques de différenciation. D'où l'idée de proposer des formations aux différents partenaires en prenant appui sur la collaboration.

L'idée de la journée est de montrer des pratiques d'accompagnement des enseignants (5 situations), et dans l'après-midi, les présentations porteront sur l'engagement scolaire et la persévérance ainsi que les mécanismes favorisant leur mise en place.

Les pratiques de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue dans un contexte de réponses à l'intervention (RàI)

La mise en place d'une pédagogie de l'inclusion repose sur l'idée de la complémentarité des acteurs.

Nous parlerons ici des orthopédagogues qui travaillent sur les difficultés d'apprentissage. Ils interviennent de différentes manières (vues plus loin) et proposent notamment des évaluations en lecture et en maths à tous les élèves. Il y a un orthopédagogue par école.

Il faut savoir qu'il y a autant de manières de travail que d'orthopédagogues. En effet, le ministère n'a pas écrit de cadre d'intervention clair, les programmes de formation sont versatiles. Ils ont en premier lieu été très cliniques, puis tout pédagogiques pour revenir actuellement à une formation mixant les deux approches. Il y a d'ailleurs un chevauchement de compétences pédagogiques entre l'enseignant et l'adaptation et l'orthopédagogue.

Actuellement, le ministère table sur la mise en place des « réponses à l'intervention » pour définir les services complémentaires des différents intervenants, standardiser leurs pratiques via des résolutions de problèmes (l'équivalent de nos analyses de pratiques).

Dans le modèle « réponse à l'intervention » on peut identifier 3 niveaux :

1. Phase de variation des modalités d'intervention, reconnues et donc pouvant être mises en place en fonction des besoins des élèves

2. Nécessité de penser une cohérence des interventions via des pratiques de collaboration
Nécessité de penser une spécialisation de chaque intervenant (maître de classe et orthopédagogue).

En 2007, Harn, Kamenenui et Simmons ont pensé ce modèle. Il se décline en 3 niveaux standards de réponses qui s'appuient sur le modèle de Landry (2007), via la psychologie collaborative.

L'environnement concerné est celui de la commission scolaire (nos circonscriptions). Les frontières sont définies en fonction de l'organisation des services des acteurs dans les différentes écoles. Les interactions entre le maître de la classe et l'orthopédagogue sont pensées via des pratiques collaboratives utilisant des moyens de communication verbale ou non verbale. Tout l'ensemble est alors établi dans un cadre normatif.

Il est alors possible de trouver les pratiques dominantes et en utilisant Mc Nair et Theix, de trouver les zones exclusives (propres à chaque acteur) ou conflictuelles (zones de tuilages). Ces différentes pratiques ont alors été approchées via des entretiens semi-dirigés d'un orthopédagogue et d'un maître de classe. Des catégories de pratiques ont été soulevées par les participants. Ensuite il y a eu des confrontations entre les différents orthopédagogues et enseignants.

Les résultats préliminaires

L'approche par résolution de problèmes est principalement utilisée entre les deux acteurs :

Niveau 1 : L'enseignant anime les activités pour le groupe classe. L'orthopédagogue est en soutien.

Niveau 2: l'enseignant prend les élèves en petits groupes pour un suivi plus intensif, l'orthopédagogue intervient en classe.

Niveau 3 : l'orthopédagogue prend des élèves en dehors de la classe.

Dans les différents niveaux, les acteurs disent se soucier de ne pas empiéter sur le travail de l'autre.

Le défi pour les acteurs concerne principalement le niveau 2 car la gestion de classe devient problématique.

A la question du pouvoir qu'un acteur pourrait exercer sur un autre, les rôles semblent facilement définis : l'orthopédagogue amène de la documentation, de nouveaux outils et le maître de la classe choisit alors parmi les activités proposées ou d'autres. Dans le niveau 3, l'orthopédagogue est leader.

Concernant l'isolement des acteurs, ils répondent de différentes façons suivant le niveau de RàI

Niveau 1 : validation mutuelle des activités mises en place par pratiques informelles (après les cours,

dans la salle des profs)

Niveau 2 : partage des tâches conflictuelles dans la classe (gestion des élèves, matériels... qui parle ?)

Niveau 3 : communication et échanges liées aux évaluations des élèves

Des liens d'affection se mettent en place entre les différents acteurs du fait de la présence importante sur les écoles, de la vision plus ou moins partagée du travail auprès des élèves à besoins particuliers, de l'écoute mutuelle lors de la définition des besoins et de la stabilité des équipes. Les acteurs engagent alors plus ou moins de temps dans le lien maître de classe-orthopédagogue.

Collaborer avec les enseignants pour favoriser l'inclusion des élèves présentant des besoins particuliers comportementaux

Le Québec a mis en place deux modèles d'accompagnement des enseignants afin d'accueillir les élèves à besoins particuliers comportementaux. En effet, 65 % des élèves EHDAA sont intégrés en classe ordinaire et certaines EDOC ont une scolarité difficile, les enseignants ont alors recours à une mise à l'écart systématique du groupe en attendant la ségrégation vers une classe spéciale.

Plusieurs pratiques probantes sont présentes dans la littérature mais peu dans les classes, peut-être parce que le contexte d'étude est trop loin du milieu ordinaire.

L'enseignant ordinaire intègre peu ces pratiques nouvelles car il se base souvent sur des croyances personnelles (en cause : les parents, l'alimentation, conteste le changement de pratique). Un autre obstacle peut être l'épuisement professionnel.

Les deux modèles présentés ici se basent sur les postulats suivants :

- Les pratiques probantes se fondent sur sa propre pratique via une évaluation fonctionnelle (on répond alors à la question : qu'est-ce qui dérange, l'enseignant ou la socialisation de l'enfant ?)
- L'analyse fonctionnelle des comportements de l'enfant devient alors la base de travail commun.
- Ainsi l'orientation préventive est proactive (elle se base sur la relation, la différenciation) ou s'appuie sur des stratégies réactives (quels sont les comportements réactifs stratégiques à adopter ?)

L'idée est alors de mettre à jour les logiques d'intervention.

La question posée à l'ensemble de l'échantillon d'enseignants de classe est la suivante : Comment soutenir les difficultés d'attention, les besoins de bouger, les besoins de s'accepter, d'être accepté, l'estime de soi des élèves ayant des troubles de comportement.

La logique du travail du groupe devient alors collaborative (travailler avec !).

6 rencontres ont eu lieu entre les différents participants en 18 semaines. Chaque enseignant avait à définir ses objectifs, l'intervenant (chercheur ici) est facilitateur, chacun est expert de son domaine, tout le monde étant réuni pour permettre à l'enseignant de se donner du pouvoir, en illustrant-modelant -pratiquant via des jeux de rôle, anticiper les progrès et difficultés.

Les résultats

Ce groupe de réflexion-anticipation a eu des effets intéressants sur les croyances des enseignants. Ils ont en effet modifiés les croyances sur la politique inclusive, les manifestations de l'enfant dues à une compréhension et meilleure indulgence

« je voyais surtout ce qui me dérangeait... maintenant je pense positif en 1^{er} »

« j'utilise beaucoup de stratégies pour toute la classe (relaxation, cahier de fiertés, auto-observation avec un défi individuel) »

La progression de l'ouverture de l'enseignant est très notable et s'ajoute à une satisfaction personnelle de l'enseignant vis-à-vis de ce travail collaboratif car il est programmé dans le temps et la durée.

Un deuxième groupe a testé un modèle différent. Il concernait 21 élèves, 16 enseignants, des parents. Le modèle d'accompagnement avec des temps programmés était le même, mais les acteurs étaient variés (enseignants, parents, chercheurs). Le début de chaque séance prenait la forme de « capsules de formation » correspondant aux besoins identifiés auprès des différents personnes.

Les enseignants étaient amenés à s'entraider via un journal de bord (temps avec l'élève problématique, significatif pour lui), via supervision par internet, via supervision de groupe, via résolution de problèmes, via développement d'outils (la personne ressource du groupe développe des outils en fonction des besoins), via suggestion d'activités de transfert.

L'impact sur les croyances est varié : meilleures connaissances de TDAH, aspect neurobiologique du trouble, les médicaments ne sont pas la solution

L'impact sur l'attitude des enseignants est d'ordre ergonomique : « *je suis devenu conscient de ma capacité à l'aider* », « *je comprends plus les limites de l'enfant, tolérance avec l'enfant* »

Les enseignants ont développé de nouvelles pratiques : supports visuels, renforcement, directives, modification de comportements...

L'impact le plus important se joue en terme de collaboration : en effet, le caractère multidimensionnel (enfant, parent, enseignant), permet à chacun de changer de manière d'agir (en récréation échange constructif plutôt que « chialer contre les enfants » on a moins peur de parler des vraies affaires), les élèves trouvent que les enseignants ont changé, les parents sont apaisés de voir la relation enfant-enseignant plus sereine, les enfants sont plus heureux à l'école. Reste cependant une inquiétude de tous les acteurs quant à l'année suivante et la sortie de ce projet expérimental.

Conclusion

Dans les deux modèles, l'intervention d'un réseau collaboratif (chercheurs, enseignants et/ou parents) est très appréciée. Certains continuent des recettes (réparation rapide), reste un groupe porteur pour les écoles concernées, les interventions individuelles sont plus faciles à mettre en place.

Adaptation du modèle au secondaire dans lequel choix des participants pour accompagnement individuel ou de groupe

Line Massé et Caroline Couture (Québec)

Les chercheurs se sont posés la question de l'adaptation de la réponse à l'intervention dans le secondaire. En effet, les troubles à ce niveau d'études sont souvent extériorisés (classe d'adaptation, voire établissement spécialisé). Une des difficultés vient du fait que les enseignants ont de nombreux élèves (entre 100 et 200 suivant les disciplines). Le stress des enseignants est lié aux comportements des élèves, les interventions sont souvent négatives (retrait, exclusion...), et peut créer une rupture du lien de l'attachement scolaire.

Les objectifs pour les enseignants de ce travail collaboratif de réponse à l'intervention sont alors variés : comprendre la nature des difficultés des élèves, prendre conscience de ses pratiques, trouver des stratégies d'intervention

Le procédé est identique au précédent : 5 à 6 rencontres d'octobre à mai, des accompagnateurs variés (conseiller pédagogique en adaptation scolaire, psycho éducateur, psychologue, enseignant ressource), les réunions se passent dans les écoles.

Le plan d'une rencontre est le suivant :

Temps 1 : Retour sur les essais, exploration du thème de rencontre (capsule de formation)

Temps 2 : Présentation d'un problème, analyse des éléments de la situation, identification des problèmes rencontrés, recherche de solutions, choix et planification des propositions

Les temps variés suivant la composition du groupe : 60 minutes pour les rencontres individuelles et 120 min en groupe (paiement par les écoles).

L'enseignant ne parle pas pendant qu'on cherche des solutions (Border), pour ne pas faire intervention et résister au changement, démarche de questionnement du groupe.

Chacun cherche concrètement comment il fera le lendemain en classe pour le retour à la séance suivante.

Les capsules de formation sont variées : création d'une relation significative entre enseignant et son élève, les directives, le renforcement...

Résultats

Les perceptions des acteurs impliqués sont de différents registres :

- Utilité du soutien reçu à recommander à nouvel enseignant ou en difficulté
- Temps de réflexion et de remise en question
- Résolution de problèmes mettent en pratique les capsules (contenus pourtant connus via des formations antérieures)
- Dans le groupe questionnement collectifs de pratiques, dédramatiser, confiance en soi
- Dans l'individuel soutien affectif (gestion des émotions), compréhension des comportements
- Changement sur le travail avec l'élève, avec la classe
- Identification des personnes ressources et de leurs ressources

La collaboration est possible car tous les acteurs sont sur le même pied d'égalité, chacun étant garant d'une ouverture, d'empathie, de disponibilité entre les rencontres.

Collaborer pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant des besoins particuliers en formation professionnelle

Nancy Gaudreau

Est-ce que ce dispositif peut convenir pour les élèves en formation professionnelle ?

Actuellement, au Québec il y a une transformation du monde de la formation professionnelle : le passage de « gens de métier » à statut d'enseignant est difficile à vivre par les acteurs.

Cette étude est la mise en place d'un service d'accompagnement des professionnels car il n'existait pas dans ce type d'école professionnelle (accompagnement institutionnel mais pas concernant les élèves à besoins particuliers)

Quels besoins ? expérimentation ? résultats ?

Les activités de formation existent déjà, l'assistance par les pairs aussi mais l'assistance professionnelle est complètement absente. L'étude porte donc sur ce point.

Elle prend ici la forme d'observations des pratiques, de consultation brève, de consultation de groupe, de consultation individuelle

Trois conditions pour susciter la transformation des pratiques :

1. Planifier l'accompagnement en fonction des besoins
2. Développer des compétences

Développer des sentiments d'efficacité professionnelle

Les bénéfiques sont reconnus pour la gestion des situations stressantes, perception et compréhension des comportements.

Les activités de formation ponctuelles sont appréciées mais un accompagnement sur le long terme est cependant nécessaire. Elles apportent un soutien dans le développement des compétences de la gestion inclusive de la classe (gérer les ressources, attentes claires, développer relation positive, capter et maintenir attention et engagement, gérer comportement difficile)

« Établir un plan de classe, organiser la classe, alléger ou raccourcir mes enseignements »

« détachement affectif », « plus de suivis individuels »

Les accompagnateurs établissent alors le système du « **as-tu trente minutes** » pour résoudre des problèmes.

Conclusion

Ce dispositif permet de répondre aux besoins de gestion de classe, connaître le rôle et la responsabilité de chacun, mieux connaître les particularités des élèves, il favorise le volontariat, dans un fonctionnement explicite. La direction de l'établissement peut être accompagnatrice via mise à disposition de temps, et une croyance dans le dispositif.

Collaborer pour favoriser l'engagement scolaire des élèves du primaire ayant des troubles du comportement / Collaboration avec les parents

Céline Jean

Les constats de base pour cette recherche sont les suivants :

- Les difficultés sociales contribuent à une altération de la dynamique de classe pour tous les élèves. L'idée de laisser son environnement familial au vestiaire quand on arrive à l'école est utopique.
 - Les pratiques guidées en petits groupes n'ont pas d'efficacité dans milieu ordinaire pour les élèves ayant des troubles du comportement. Souvent, ces petits groupes les mettent à mal.
- Pour faciliter l'inclusion des élèves présentant ces profils particuliers, il est nécessaire de changer le regard des autres.

L'idée de cette recherche est que pour faciliter l'inclusion des élèves ayant des troubles du comportement il paraît intéressant de penser une collaboration entre les agents naturels de l'enfant (parents, enseignants, éducateurs...). Pour être efficace, il sera alors nécessaire de penser une implantation dans les milieux (école, maison, activités extérieurs) avec de fréquentes rétroactions.

« Mieux vivre avec les autres » est le nom du programme offert aux enfants TDAH enfants 8 à 12 ans sur la ville de Sherbrooke.

Le défi est de mettre en place un enseignement explicite et des liens forts avec les familles. Les parents et les enseignants sont alors sollicités pour chacun dans le quotidien de l'enfant :

- Inciter à mettre en pratique les comportements facilitateurs d'inclusion (démarches élaborées présentées dans des fiches actions modèles)
 - Observer et évaluer des défis proposés aux enfants (via des cahiers de réussites qui naviguent entre les différents lieux de vie de l'enfant)
 - Féliciter et encourager les enfants (rétroactions positives)
- Communiquer avec l'intervenant suivant (via le cahier de réussite)
Les acteurs mettent des "lunettes positives".

Des ateliers sont offerts aux enfants et parents ou seulement aux parents.

Résultats

Les parents ont peu de liens avec les activités scolaires alors qu'ils en ont dans les activités sportives ou cliniques. Les parents se désinvestissent car le milieu scolaire est choisi comme étant accompagnateur autonome de leur enfant.

Le partage entre parents lors des ateliers spécifiques est plus ou moins positif. Ils ont des besoins mais certains s'investissent peu (difficulté de se voir encore une fois montrés du doigt vis-à-vis de leur enfant TDAH). Cependant, lorsque des documents ou des outils concrets sont proposés, les parents se les approprient. Cela leur donne un sentiment d'autoefficacité.

La mise en place du cahier de réussite est difficile : faire du lien entre les différents messages écrits est complexe car il n'y a pas eu de travail sur l'élaboration d'un langage commun aux différents acteurs.

Conclusion

Ce programme est efficace quand :

- les enfants sont ciblés par le psycho-pédagogue.
- Les parents sont preneurs d'outils concrets et accessibles.
- Les enfants sont pris en petits groupes ciblés par une enseignante de l'école une fois par jour pendant 60 minutes. le travail de lien via le cahier de réussite, les défis ... est alors facilité car quelqu'un le prend en charge.

André Pachod

ESPE de Strasbourg

Finalité de la coopération enseignante

Pour André Pachod, il s'agit de s'interroger autour de 3 axes du "coopérer" : avec, pour, par.

On débute avec cette affirmation : coopérer ne relève pas d'une méthode pédagogique mais d'une identité continue et finalisée. On parle très tôt d'enseignant coopérateur.

Le Code Soleil (1923- 1979) proposait déjà 5 paradigmes actionnels dont celui de coopérer.

Il décrit 3 formes de coopérations :

- pour éduquer et susciter la fréquentation scolaire,
- avec les collègues pour partager une communauté de tâches et de décisions,
- avec les activités locales pour les engagements hors école.

Dans le rapport Langevin Wallon daté de 1947, on retrouve cette affirmation selon laquelle les activités dites coopératives doivent pouvoir contribuer aux travaux de la vie quotidienne. On coopère pour construire la citoyenneté.

Une circulaire du 10/2/1948 précise la méthode nouvelle d'éducation que représente la coopération scolaire. Elle fixe le règlement des coopératives scolaires, ses objets et ses membres. Elle les reconnaît comme des sociétés d'élèves.

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 propose 3 compétences obligatoires introduites par le verbe coopérer :

- coopérer au sein d'une équipe
- coopérer avec les parents d'élèves
- coopérer avec les partenaires de l'école

La coopération est présentée comme une pédagogie en référence à des figures fondatrices et en réalisation du projet coopératif d'éducation et de l'apprentissage coopératif.

Ces 3 figures de référence sont :

- ⇒ **Émile Bugnon** (1880 – 1963) : il considère la coopération comme fille de la misère. Il crée en 1930 l'Office central de la coopération à l'école (OCCE). Il va chercher à diversifier l'action coopérative dans de nombreux secteurs : consommation, logement, agriculture... Il conçoit l'école active comme une nécessité.
- ⇒ **Barthélemy Profit** (1867-1946) : c'est le fondateur de la revue « L'école coopérative ». Il milite pour le développement de la « mutualité scolaire », moyen de prolonger l'école par une action sociale. La coopération scolaire détermine comme objectif d'améliorer la vie sociale des écoliers et de les former comme citoyens. *À la fin de sa vie, il parle des coopératives comme de « l'expression la plus avancée du projet de la République »*[1].
- ⇒ **Célestin Freinet** dont on connaît l'intérêt pour la coopération dans la classe et les coopératives scolaires.

[1] Note reformulée et complétée par extrait Wikipédia citant cet extrait de Philippe Meirieu, *Pédagogie : le devoir de résister*, ESF, 2008

Plus tard, après les années 70, on peut noter les apports de chercheurs américains comme **Johnson**,

Slavin et Coleman qui réaffirment l'intérêt de l'apprentissage coopératif en y intégrant la dimension de coopération compétitive.

L'enseignant coopérateur est un pédagogue et un éthicien.

Paul Ricoeur qui considère l'éthique comme le souci de la vie bonne, lui, soumet 3 questions :

- Quel enfant former ? Un adapté ? Un soumis ? Un critique ?
- Pour habiter quel monde ? Avec quelle vision du monde ?
- Lui faire connaître quelles valeurs ? Celles d'opposition ou de coopération ?

Le rôle de l'enseignant consiste à :

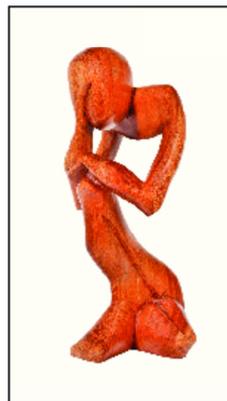
- instruire = transmettre des savoirs
- éduquer = transmettre des valeurs
- former
- enseigner

L'éthique professionnelle (**Pachod**) amène l'enseignant en action à se poser sept questions professionnelles : quel enseignant transmet quels savoirs à quels élèves, selon quelles pédagogies, dans quelles écoles, avec quels partenaires, au service de quelles finalités ?

La préoccupation éthique suppose de placer l'homme au centre des décisions et des préoccupations d'aujourd'hui pour construire le monde de demain.

André Pachod

CONSTRUIRE L'ÉTHIQUE DE L'ENSEIGNANT AU QUOTIDIEN



Gilles Brougère - Christophe Wulf - Lucette Colin

Lieux, corps, sens dans les échanges scolaires

Deux chercheurs en sciences de l'éducation (français) et deux anthropologues (allemands) vont suivre un voyage d'échange entre un lycée parisien et un lycée berlinois.

Première analyse : Christophe Wulf anthropologue

Membre de l'Université de Berlin, il a collaboré à des projets antérieurs autour des rites scolaires, d'autres autour de la naissance.

De nos jours, les enfants ne sont plus seulement des nationaux mais des européens. Il est donc nécessaire de s'interroger sur la façon de développer une compétence d'origine interculturelle.

Les expériences d'échanges entre correspondants scolaires sont assimilables à des expériences profondes et existentielles. Nous observerons ici ce qui se passe chez les lycéens allemands qui viennent en France.

Nous examinerons les 3 champs d'expérience suivants:

- Paris versus Berlin ou connaître le mythe de l'autre
- la comparaison de 2 types d'école (l'école française étant vécue comme très stricte)
- l'expérience dans la famille de l'autre : altérité, dépaysement, dépendance de l'acceptation de l'autre et de son milieu pendant cette semaine



On observe d'une manière générale une action d'achoppement créée et alimentée par des expériences existentielles pour les enfants. Ce sont tous ces programmes de visites (dans le sens "expérience" commune de tous les correspondants) qui vont susciter de l'émotion de manière collective. Cette expérience émotionnelle se présentera pour les jeunes lycéens parisiens lorsqu'ils porteront des cailloux sur des stolperstein, ces pierres commémoratives scellées devant les maisons où ont vécu des juifs déportés.

Il est force de constater que le “shopping” occupe une place prépondérante chez les jeunes. Cela résulte d’une forme d’appropriation du type prendre quelque chose de l’étranger et le placer dans son propre environnement.

Le rituel joue un rôle important dans les échanges franco-allemand, que ce soit dans l’organisation scolaire réciproque que lors du changement de rôle de hôte. Il permet que ce ne soit pas seulement le vécu d’une expérience cognitive mais aussi d’une expérience existentielle. Le rituel aide la performativité (flirt), la corporéité (versus kairos), la communauté (émotionalité, moment fructueux de didactique : influence plus vaste que le moment du rituel), le Kairos (moment essentiel de la vie or peu d’espace pour cela).

Le voyage partagé fait de la classe une communauté où l’apprentissage est non seulement individuel mais aussi collectif.

Les jeunes allemands ont été surpris par la hiérarchie des rapports de force plus fort existant en France. Ils ont baigné dans un espace et un temps particulier propre aux voyages scolaires. L’apprentissage mimétique nécessaire à l’adaptation au point de vue culturel, a créé un élargissement de la vue du monde. Les adaptations futures à l’étranger seront facilitées.

Du point de vue École, la différence s’est avérée très importante.

L’éducation scolaire berlinoise est différente. Elle inclut une formation associant l’éducation de l’être humain. Au delà de l’apprentissage curriculaire, il est prévu un apprentissage de l’autre, de soi-même et du vivre ensemble.

Les lycéens ont donc été confrontés à de nombreux points de vue, aux différents, à l’autre. Ce constat mène à penser cette altérité comme essentielle pour se vivre européen, pour vivre dans un monde globalisé.

Les jeunes ont tous vécu leur expérience comme précieuse et enrichissante personnellement, même s’il leur a fallu tenir compte d’une certaine fausse proximité caractéristique d’un rapprochement à l’autre avec le risque d’oublier les différences qui pourraient revenir en boomerang.

Analyse de Gilles Brougère

Professeur en sciences de l’éducation à Paris XIII

Directeur du laboratoire EXPERICE Centre de recherche interuniversitaire Expérience et ressources culturelles Éducation

Gilles Brougère s’intéresse particulièrement dans ce cas précis aux expériences de type touristique. Il mobilise des recherches sur le tourisme pour analyser l’expérience et les apprentissages des jeunes dans le cadre des échanges scolaires mais également d’une manière générale.

Ces échanges sont intégrés aux statistiques internationales sur le tourisme.

Tout en étant dans le cadre scolaire, ils permettent de voyager mais possèdent d’autres caractéristiques intéressantes à souligner : la rupture avec le quotidien et le sentiment de quasi-vacances. Ces intérêts sont cependant peu assumés par les enseignants encadrant ces voyages.

Les jeunes apprécient de voir ces voyages scolaires sous la notion de tourisme car ils considèrent ce dernier plutôt valorisant. On y observe que les jeunes ont des activités touristiques effectives ou des projets proches de l’activité touristique, Le tourisme représentant la rencontre avec un lieu et un espace. Cette notion de lieu est indiquée à Paris par le succès touristique du point zéro (centre) de Paris : un clou sur le parvis de Notre Dame.

Le shopping reprend beaucoup le pas sur les lieux touristiques en tant que tel. Il devient une nouvelle forme de tourisme. On va observer la prévalence de collection selon les pays, les différences de prix etc.

Les interviews et observations de lycéens ont permis de mettre en valeur différents paramètres. Tout d’abord l’importance du corps dans la mémoire touristique. La fatigue du corps montre combien la

beauté (d'un paysage, d'un monument...) se mérite. Les jeunes français ou allemands, peu importe, détournent tous les lieux possibles pour poser leur corps d'adolescents. Ils s'assoient partout. Pour eux le coup d'oeil rapide n'est pas rien. Le bateau mouche ou le passage du regard au coup d'oeil, leur convient. La photographie (avec portable !) est pour eux l'occasion de mises en scènes.

Au niveau script et performance, on note que les jeunes répètent le script. Ils peuvent redire le dépliant touristique, ils développent les performances attendues du tourisme. Mais ils développent en parallèle les performances propres à leur vie d'adolescents.

Ce qui est étonnant pour ces jeunes toujours en action, c'est leur fascination générale pour les statues vivantes que l'on retrouve aussi bien à Paris qu'à Berlin (les mêmes parfois !).

Au niveau des apprentissages, ils développent le sentiment d'apprendre grâce aux visites touristiques. Dans les musées, un constat d'importance se porte sur les visites guidées. Guide et guidage sont essentiels et attendus. La cerise sur le gâteau, c'est quand l'enseignant s'explique lui-même, se livre un peu, il y a alors une notion de proximité qui se propage. D'une manière générale, on peut dire que le corps est vecteur d'apprentissage. La connaissance devient incarnée alors qu'on imagine d'avantage le tourisme comme une observation non participante. La courte durée renforce la dimension touristique comme expérience support d'apprentissage. Les élèves s'approprient des lieux singuliers de manière inattendue : lors de la visite du cimetière juif de Berlin, les lycéens se sont mis à jouer au à cache-cache. Était-ce pour eux un moyen de dédramatiser le lieu (tendance émotionnelle forte) tout en en prenant possession corporellement ?

Livre recommandé : "Apprentissages en situation touristique"
aux éditions du Septentrion

Gilles Brougère Giulia Fabianno



Karsten Lichau

Chaire d'anthropologie du corps et des sens

Membre de l'Université de Berlin, il a développé des projets antérieurs sur le rôle de l'acoustique dans le quotidien.

Le voyage scolaire avec échanges entraîne inévitablement des moments ambivalents.

Il permet la rencontre de 3 mondes :

- l'école (cadre assez strict)
- la famille (la sienne et celle de l'autre)
- le groupe de pairs

Cette dynamique va engendrer une confrontation entre le sens commun de la vie (adulte, parent, prof) et la liberté dans le groupe d'amis participant ainsi à l'apprentissage informel qui permet d'avoir un sens social, de l'empathie, un esprit critique.

Les échanges scolaires permettent l'émergence du concept de résonance sociale. C'est l'expérience d'une harmonie, une expérience qui surmonte les clivages entre le monde et moi. Tout se fait alors à tâtons sans perdre sa propre identité. L'exemple type est celui de la "party" entre jeunes. Alors que les français s'attendent à mettre en place un temps d'amusement lié à des danses (le corps en mouvement), de la musique forte (marquant la culture adolescente), les allemands limitent les envies francophones car cela ne correspond pas à leurs habitudes. Cependant, chacun, français et allemand, fera un pas de côté par rapport à ses propres pratiques et aux pratiques de l'autre, et finalement, une fête aura bien lieu, harmonisée entre les cultures de chacun. Cette expérience collective fera raisonnable plus tard dans les vies de chaque jeune.

Actuellement, les familles ne transmettent plus aux jeunes des performances sociales. Une expérience collective de ce type le fait.

Analyse de Lucette Colin

Paris 8 sciences de l'éducation

Ses recherches précédentes rayonnent autour de l'éducation informelle, cachée, du travail sur les séjours internationaux des jeunes

Lucette Colin est entrée dans la démarche après un travail sur les séjours internationaux de longue durée autour du programme Voltaire. Toutes ses conclusions rapportaient une critique implicite des séjours de petite durée car pour elle cela s'apparente à un saupoudrage culturel et non pas une appropriation d'une culture autre.

Les échanges internationaux individuels de 6 mois, permettent aux jeunes de conscientiser des étapes d'adaptation, leur rapport avec un quotidien ordinaire où l'on devient des green native, où l'on ne réalise pas nécessairement des choses extraordinaires.

Le voyage touristique, c'est selon Barthe, une vision lue qui découpe un monde inhabité, c'est une rencontre avec la grande culture mais pas avec la culture en train de se vivre.

Lucette Colin fait une critique du voyage de l'étude sur le biais que ce sont des jeunes de classes aisées avec déjà un habitus mobilitaire important. La plupart des lycéens français étaient de langue maternelle allemande (LMA) donc avaient une histoire particulière avec l'Allemagne qu'ils connaissaient déjà. Elle a donc cherché à observer les éléments qui faisaient la différence entre ce séjour scolaire et un séjour familial ordinaire.

L'accent a donc été placé dans l'observation du groupe comme moment privilégié avec une dialectique étrangeté / familiarité.

Une première hypothèse émergente formule que l'école, à travers ces voyages, permet de rencontrer la grande Histoire alors que les familles font rencontrer la petite histoire.

Le voyage d'échanges distribue (est à la fois maintien et dissolution de la forme scolaire. Ce sont des vacances mais pas de vraies vacances. Or les vacances signifient éclatement de la forme scolaire, d'où l'intérêt du journal écriture impliquée (opposition à la forme scolaire).

Lucette Colin s'est, lors d'une précédente recherche, intéressée au retour au bled d'étudiants d'origine étrangère. Ces jeunes souhaitent souvent rentrer dans la famille et ne sont pas animés par le tourisme. Ils véhiculent un sentiment d'étrangeté du retour.

Pour un développement de la transculturalité, ce serait intéressant que les jeunes de différents pays se rencontrent dans un pays tiers pour faire totalement le jeu de la transculturalité.

La transculturalité, un peu à la manière de Winnicott, correspondrait à un espace intermédiaire où on pourrait se vivre tous avec une différence.

Sur le plan purement scolaire, on observe que le curriculum caché est peu pris en compte par l'école. En Allemagne le plus important est de souder le groupe dans une même expérience, pour les collègues français la perspective est plus ambitieuse et mise plus sur la transmission de connaissances curriculaires. Il s'agit d'une différence de théorie de l'éducation entre les deux pays liée à la période romantique allemande.

Norbert Alter et Philippe Meirieu

« Table ronde "Coopérer en acte" »



L'introduction par une représentante de l'UNESCO rappelle la déclaration de Pékin (2013) sur les villes apprenantes. Ce concept engage les villes du monde entier à avoir des actions répondant à la vision de "l'apprentissage tout au long de la vie est l'avenir de notre ville". Ces villes s'engagent pour un avenir meilleur de tous et pour tous, pour une réelle inclusion et sa pérennité. Elles coopèrent pour échanger leurs expériences et leurs pratiques autour de ces apprentissages.

Norbert Alter "Donner et prendre"

**Université Paris Dauphine, doctorat de Sciences Po, spécialiste d'innovation,
coopération au sein de l'entreprise**

Ce qui caractérise la nouveauté dans le monde des entreprises aujourd'hui actuellement, c'est que nous sommes dans une situation de changement permanent. Le mouvement de réorganisation est sans fin, ce qui produit de l'incertain. On n'a jamais été aussi mal organisé dans les entreprises et on n'a jamais investi autant dans la rationalisation du travail. De moins en moins d'individus peuvent travailler seuls, les adultes sont obligés de travailler ensemble car la tâche individuelle n'est pas clarifiée. La coopération en entreprise repose sur la logique du don, contre-don et cet échange social ne s'appuie pas sur un principe d'équivalence (contrairement au modèle économique). Comme tout circule en libre sens, les gens perdent du temps en bavardant d'autre chose, ils s'intéressent à l'autre, ils échangent des biens et des services, ils construisent du lien. Dans ces relations, s'imisce une caractéristique d'ambiguïté : à la fois on s'engage auprès de

l'autre en tant que personne et non seulement en tant que collègue mais on est prêt également à des trahisons éventuelles (associés rivaux). Cette coopération est nourrie, caractéristique d'un comportement égoïste.

Tout le monde devient pressé, Il n'y a plus de temps à perdre. Les gens n'ont plus le temps de travailler. La solution est de passer du principe de réciprocité simple (A donne à B qui redonne à A) au principe de réciprocité élargie (A donne à B qui donne à C, lui-même à D... et X qui donne à A). On donne à l'autre en tant que tiers autour de ce qui rassemble (le métier, le projet, la mission...)

Et c'est ce qui donne le sentiment d'exister (l'autre est le prolongement de nous même). Lorsque je maintiens ouverte la porte de métro pour laisser entrer quelqu'un, je (me) rends aussi service à moi-même en augmentant mon sentiment d'exister, mais j'augmente aussi la probabilité de propagation qu'un jour on me maintienne la porte ouverte.

Mais ce lien social dont on parle au-delà de la demande de coopération restrictive au travail pose problème aux gestionnaires. Les chefs gèrent la compétence collective naissante en luttant contre la flânerie ou en exigeant des chiffres de performance. On ne gère que ce qu'on mesure.

Pour réintroduire du lien, il faut de la tolérance pour ce temps "inutilement gâché" pour la production, pour ces réseaux informels. Il faut dompter les paradoxes de la coopération en introduisant du sens et de la reconnaissance. Les gens souffrent d'un manque de reconnaissance. Or si on ne reconnaît pas ce que je donne, je ne me sens pas reconnu en tant qu'individu. Sur la question du sens, il faut s'interroger : " quel est le sens de ce que je fais ?". Si collectif de travail est atrophié alors il n'y a plus d'espace pour comprendre ce que je fais. Et dans ce cas, je ne fais plus mon boulot, je prends de la distance, me conforme juste à la tâche, travaille en retrait.

Philippe Meirieu "Du vivre ensemble au faire ensemble"

P. Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation, doctorat d'état, vice président de la région Rhône Alpes

La Biennale est une université ouverte sur la cité, et en l'observant, elle a mis au coeur de ces travaux cette année l'équivocité du mot coopération.

Pourtant, reconnaissons-le, nous déployons de nombreuses et bonnes raisons (au sens de justifications et non de causes) pour ne pas coopérer. Tout d'abord, ça prend du temps, ça produit des activités parasites qui empiètent sur les activités centrales. Et puis, ça empêche d'être auteur unique. La coopération brouille en effet les hiérarchies sociales et intellectuelles. Il est heureux que Michelangelo n'ait pas coopéré pour faire le plafond de la chapelle Sixtine ! La coopération brouille les compétences des uns et des autres. Elle apparaît comme une négation de la différence entre les individus. Elle stratifie les groupes humains en 4 catégories : les concepteurs, les exécutants, les chômeurs et les gêneurs. La coopération est même aujourd'hui un moyen d'esquiver voire de nier le processus démocratique puisque la co-construction (mot inventé depuis un an ou deux) rend le

résultat non discutable. Et on pense que c'est cela la démocratie. Or, il faut distinguer la démocratie d'élaboration et la démocratie de décision. Le peuple est convoqué pour élaborer alors qu'il devait l'être décider !

Maintenant que le tableau noir est dressé par provocation, nous pouvons voir quelles seraient les bonnes raisons pour coopérer. Tout d'abord, l'être humain ne se construit pas seul mais en tissant d'une manière subtile et sans fin entre la ressemblance et la différence. Le "vivre ensemble" produit un consensus général énervant. On peut vivre ensemble lobotomisé sous l'autorité d'un gourou. C'est l'effet Jokari, la balle croit partir mais elle reste attachée à la raquette. Les jeunes des cités sont tenus par des clans avec une force centripète forte qui interdit au sujet de s'éloigner du groupe. Ce type de groupe régressif, fusionnel, n'est pas émancipateur.

Pourtant on peut vivre ensemble en construisant du collectif, mais pour cela il faut faire ensemble. L'expression du "faire ensemble" est au dessus du "vivre ensemble". Il y a trois éléments essentiels du faire-ensemble. Le premier est le projet. C'est lui le bien commun. Préexistant, mobilisateur ou construit collectivement, il doit avoir la capacité à intégrer d'autre. L'adhésion au projet dans la coopération véhicule son lot d'ambiguïté car un projet est une dialectique qui doit s'enrichir de l'apport de chacun. C'est lui qui va déterminer les modes de fonctionnement : produire ou créer, transmettre, apprendre. Il introduit aussi la division du travail... Le projet est une dynamique qui doit veiller à l'intégration de la dissymétrie du travail. Pour cela, il faut une définition claire des tâches : les notions d'autorité et de responsabilité peuvent s'inverser. Il faut, à ce sujet, militer pour des classes verticales et pour la transmission entre pairs. Rien n'est moins évident que de passer de l'interpersonnel à l'intrapersonnel et c'est ainsi qu'on l'apprend depuis l'école. Les maîtres gardent une autorité légitime s'ils savent y investir leur responsabilité.

