

L'ÉCOLE DES QUATRE LANGAGES À L'ÉPREUVE DE LA PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE : PERSPECTIVE HISTORIQUE, MISE EN ŒUVRE ET PREMIERS BILANS.

Texte communiqué par

Dominique SENORE

Inspecteur de l'Éducation Nationale
Formateur à l'IUFM de l'académie de Lyon

Claude CORTIER

Institutrice détachée à l'INRP

- Colloque *Les politiques des savoirs*, ISPEF, Université Lumière Lyon 2 -
Juin 2001

L'OCCE, Office central de la coopération à l'école, qui fédère aujourd'hui plus de 50 000 coopératives scolaires, désirant approfondir les spécificités pédagogiques des classes coopératives, a sollicité la Mission "Ecole primaire" de l'INRP pour mener à bien une recherche-accompagnement auprès d'une dizaine d'écoles de la région Rhône-Alpes volontaires permettant de développer les principes de "L'école des quatre langages" dans les classes coopératives.

"L'école des quatre langages" est née des rencontres de la psychanalyse et de la pédagogie, au sein des groupes de soutien au soutien créés depuis une trentaine d'années par Jacques Lévine et ses collaborateurs, désormais réunis au sein de l'Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS). Cette association présidée par Jacques Lévine et Jeanne Moll publie la revue *Je est un autre*, d'où sont extraits un certain nombre de textes servant ici de références théoriques.

On s'efforcera de montrer dans cet article comment les propositions de Jacques Lévine ont pu trouver un terrain d'expérimentation et d'application favorables dans les pratiques traditionnelles et novatrices des classes coopératives.

Psychanalyse et pédagogie, quelques jalons historiques

Jacques Lévine est un psychanalyste, ancien collaborateur de Wallon, qui s'est placé à l'écoute et à l'aide des professionnels de l'éducation depuis une trentaine d'années. Il vient de publier, à l'instigation de Philippe Meirieu et en collaboration avec Jeanne Moll¹ un premier ouvrage collectif qui retrace l'histoire française et les étapes de cette réflexion, menée conjointement par des analystes et des enseignants. Jeanne Moll est pour sa part l'historienne française du dialogue psychanalyse et pédagogie². Elle évoque en quelques pages les premières rencontres et réflexions conduites par Freud autour de la pédagogie, faisant émerger la nécessité d'une éducation fondée sur le respect et l'amour, privilégiant la sécurité affective, l'activité de l'enfant, l'appartenance à un groupe. Elle retrace dans un article l'histoire de trois figures du passé, G. Bondy, S. Bernfeld et H. Zulliger, trois enseignants qui furent en relation avec Freud et la Société psychanalytique de Vienne et qui exerçaient dans des milieux que l'on dirait aujourd'hui "difficiles". Elle montre comment ils ont contribué à élaborer une pédagogie originale, à "orientation psychanalytique", dont les principaux axes sont (Lévine, Moll, 2001 : 26) :

¹ Lévine, J., Moll, J., *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF, 2001, collection Pédagogies. Essais.

² Moll, J., *La pédagogie psychanalytique. Origine et histoire*, Dunod, 1989.

- “ Une très haute exigence éthique envers les enseignants qui ont à œuvrer pour le développement global de la personne de l’enfant dans une communauté de travail et de vie ” ;
- “ Une nouvelle relation maître-élève fondée sur une connaissance approfondie des besoins psychiques et sur l’acceptation inconditionnelle de l’enfant ” ;
- une position d’humilité pour l’enseignant se devant “ d’être au clair sur sa propre enfance pour ne pas vouloir se punir, se condamner, s’éduquer soi en l’autre ” ;
- “ La foi dans le pouvoir libérateur de la parole et en la vertu de l’écoute authentique ” ;
- “ L’éducation des émotions, l’usage constructif des pulsions agressives à travers les activités de groupe ” ;
- “ Le groupe comme lieu de croissance et lieu d’apprentissage social ” (...).

Ces travaux des années 1920 furent repris en Allemagne dans les années cinquante et aboutirent à la création en 1988 d’un groupe de travail au sein de l’Association allemande des Sciences de l’Education, intitulé “ Psychoanalytische Pädagogik ”, publiant depuis 1990 un bulletin spécifique.

Dans les mêmes années, en France, les apports des recherches de Piaget, de Wallon, le plan Langevin-Wallon (1946) contribuent à la reconnaissance de l’enfant comme sujet global, et non seulement comme sujet épistémique, et insistent sur l’importance de la réussite scolaire pour l’image de soi et l’intégration sociale.

C’est à partir de 1973 que Jacques Lévine, devenu analyste, et publiant dans la *Revue de pédiatrie*, initie les *Groupes de Soutien au Soutien*, expression volontairement humoristique pour “ signifier la volonté de soutenir ceux qui ont la rude tâche de soutenir les enfants, de leur tenir la tête hors de l’eau lorsque la vie leur est difficile ” (Lévine, Moll, 2001 : 28).

La fondation de l’Association des *Groupes de Soutien au Soutien* en 1993, sous l’impulsion de Jacques Lévine, officialise l’existence de ces groupes de médiation et contribue à la diffusion de pratiques articulant psychanalyse et pédagogie, en multipliant les expériences et les contributions, en particulier par la publication de la revue *Je est un autre*. Nous ne développerons pas ici le fonctionnement de ces groupes mais pouvons souligner que c’est en partie grâce à ces longues années d’écoute des enseignants et d’observation des enfants que Jacques Lévine a pu s’engager dans des recherches portant sur les relations à l’écrit (Lévine, Moll, 2001 : 141 et sv.) : “ La loi des quatre affiliations comme fondement des apprentissages ”, sur ce que signifie, pour les parents, d’avoir un enfant à l’école et ce que l’école représente dans l’imaginaire des parents (“ Lévine, Moll, 2001 : 157 et sv., “ Les racines totémiques de l’école ”). Il en est venu ainsi à affirmer une responsabilité de l’école dans le maintien d’un élitisme inscrit dans les programmes, favorisant “ la déliaison du tissu social ” (Lévine, Moll, 2001 : 220-221) et publiera en 1982, avec collaboration avec Guy Vermeil, *Les difficultés scolaires*, ouvrage dans lequel les auteurs affirment qu’il est urgent de rompre avec six défauts fondamentaux du système (*ibidem*) :

- Le mythe de la classe homogène qui masque les vrais problèmes que pose la gestion de la classe hétérogène ;
- L’hypertrophie du langage écrit abstrait en tant que négation des conditions de passage à l’abstrait dans les apprentissages et en tant que négation des nouvelles technologies d’acquisition des connaissances ;
- L’absence d’une pédagogie de l’échange et de l’identité ;
- L’anachronisme des modes actuels de recrutement de formation et de fonctionnement, dans la solitude, des enseignants ;
- L’irrationalité des rythmes de travail.

Ces auteurs expliquent qu’il est également urgent de respecter quatre sortes de besoins fondamentaux des élèves :

- Besoin de se sentir en alliance minimale avec les adultes ;
- Besoin d’un minimum de reconnaissance du moi (MRM) ;
- Besoin d’un futur possible et d’un passé non impossible ;

- Besoin de faire partie de classes organisées en “ communautés de chercheurs ”, où ils peuvent être coacteurs de leurs apprentissages, et où ils s’entraîneront à réfléchir aux grands problèmes de la vie.

L'école des quatre langages

C’est de cet ensemble de propositions qu’a pu naître *L'école des quatre langages*, qui donne pour finalité première à l’école non pas d’apprendre-enseigner, mais de développer l’intelligence, sous ses diverses formes. Il s’agit de rompre avec un enseignement mono-nutritionnel, centré sur le langage écrit abstrait, et de concevoir le cognitif différemment. Le cognitif autrement conçu, cela signifie qu’il doit être sous-tendu par “ l’art du questionnement, par le sens de la relation, qu’il se construit au cours de réalisations, qu’il doit être accompagné de verbalisations sur les émotions, les résonances et représentations qu’il suscite. Il se construit dans un va-et-vient entre le cognitif “ naturel ”, syncrétique, pas encore totalement rationnel, et le cognitif rigoureusement rationnel, ce qui implique la prise en compte des curiosités personnelles ”. *L'école des quatre langages* développera simultanément l’intelligence des situations de la vie quotidienne, les aptitudes réalisationnelles, qui aident le corps à se prolonger dans le monde matériel, les aptitudes relationnelles, l’intelligence des curiosités et des talents personnels. Ceci doit permettre à l’enfant de se sentir cognitivement capable, au sein d’une communauté scolaire fondée sur trois alliances : l’alliance identitaire, l’alliance cognitive, l’alliance entre les enseignants.

L'école des quatre langages et l'OCCE, Office Central de la Coopération à l'école

Ces propositions, reprises à leur compte par un certain nombre d’enseignants des groupes de soutien ont également et presque naturellement, pourrait-on dire, trouvé un écho au sein de l’OCCE, Office Central de la Coopération à l’école.

On peut situer rapidement l’origine de l’OCCE, dans une double filiation, d’une part celle des premières associations d’éducation populaire, comme la Ligue de l’Enseignement, qui accompagnent la promulgation des lois Ferry et d’autre part, celle des idéaux de l’association et de la coopération, dans la lignée des organisations mutualistes et coopératives, qui se multiplient à la fin du 19^e siècle, et dont les fondements se trouvent dans la philanthropie et l’économie sociale. L’OCCE sera officiellement créé en 1929, sous le régime de la loi de 1901, avec une reconnaissance pédagogique, affirmée par des personnalités comme Paul Lapie et Georges Hardy, et officialisée par son hébergement au Musée pédagogique, 29 rue d’Ulm.

Au versant économique, production et organisation sociale, Célestin Freinet, militant actif de la coopération³ apporta une troisième dimension, la dimension pédagogique de l’école moderne : éduquer **par** la coopération. La dimension coopérative de son projet politique et social donne le cadre et le sens de son projet pédagogique. Le titre de son ouvrage *L'éducation au travail* nous permet d’en marquer la visibilité.

Cette orientation à finalité éducative est affirmée lors du Congrès de Tours, en 1948, qui donne le ton de l’après-guerre : “ former et développer l’esprit d’entraide et de solidarité, stimuler les initiatives en vue de l’effort commun, dans le sentiment de la discipline volontairement acceptée, donner le sens et le goût des responsabilités, faire l’apprentissage de la liberté, organiser des services communs : documentation, bibliothèque, laboratoires, musées, ateliers, récolte de plantes médicinales, petits élevages, etc. ”. Cependant, si les moyens pédagogiques se précisent, la finalité politique ne s’efface pas pour autant. L’OCCE se présente toujours comme le bras armé du mouvement coopératif pour former les jeunes élèves aux principes moraux, sociaux et économiques de la Coopération : “ Les coopératives scolaires sont des sociétés d’élèves gérées par eux avec le concours des maîtres en vue d’activités communes. Inspirées par un idéal de progrès humain, elles ont pour but l’éducation morale, civique et intellectuelle des coopérateurs par la gestion de la société et le travail de ses membres ” (Congrès de Tours, 1948). Aujourd’hui encore, comme l’affirme son actuel président, J.F. Vincent, “ la finalité de la Coopération à l’école est encore d’ “ éduquer **à** la Coopération ”, c’est à dire d’amener à la coopération adulte, de construire une humanité solidaire et sociale. La coopération se

³ Célestin Freinet participe dès son premier poste à Bar-sur-Loup à la création d’une boulangerie, d’une boucherie coopératives et de coopératives agricoles (J.F. Vincent, président de l’OCCE, communication personnelle).

présente comme une alternative politique, économique et sociale, non violente. (J.F. Vincent, communication personnelle)

Soulignons qu'à partir des années 1980, la réflexion sur les pratiques pédagogiques s'est trouvée renforcée par les travaux de la psychologie cognitive en particulier (Vytgoski, 1997, Bruner, 1983, 1996) mais aussi de la didactique et de la psychosociologie, qui ont mis en évidence l'intérêt des pratiques participatives, coopératives ou interactives dans la construction des apprentissages.

La coopération à l'école : objectifs et caractéristiques pédagogiques

De même que les coopératives impliquent une autre organisation du travail et des responsabilités dans l'entreprise, de même, la pratique de la coopération à l'école implique, dès le début de son histoire, un changement de posture de l'enseignant, une modification du statut de l'élève, une modification du statut relationnel sur lequel se construisent les apprentissages et parallèlement un regard critique sur l'enseignement traditionnel, dans ses aspects disciplinaires : " Par la discipline autoritaire d'une part, par le système de compétition d'autre part, sont empoisonnés les rapports naturels qui devraient exister entre les élèves comme entre eux et les maîtres (...). Il ne peut y avoir aucune coopération possible dans une école où les élèves pratiquent le chacun pour soi . " (B. Profit, Revue pédagogique, 1936, cité par Colombain, 1930 : 20-21).). La coopérative scolaire offre pour acquérir les connaissances " une voie attrayante, un moyen direct parce qu'elle s'appuie sur des exercices non imaginés mais réels : correspondance, rapports, dessins, ayant une destination pratique(...). Plus encore que des connaissances, elle apporte aux enfants une formation qui intéresse leur personnalité totale : physique, intellectuelle et morale. " Elle est propre à fournir tout ce qui ne s'acquiert pas en un seul effort, à faire éclore tout ce qui mûrit en un développement lent et continu : elle crée des habitudes, elle inculque la pratique de l'hygiène ; elle éveille et développe le sentiment artistique ; elle exerce la réflexion et le jugement ; elle accoutume à parler en public et dans des discussions sérieuses, à trouver des arguments, à les faire valoir, à savoir se taire à son tour, c'est à dire à se contraindre, à écouter, à peser les arguments d'autrui ; elle enseigne le respect de soi-même et des autres ; elle stimule les initiatives mais en les conduisant à se combiner dans l'effort commun, elle fait connaître la signification de la discipline ; elle permet l'expression des individualités, fortes ou faibles, mais elle cultive le sentiment de solidarité et d'entraide ; elle donne l'apprentissage de la liberté en même temps que le sens de la responsabilité " (ibidem : 20).

Les valeurs du travail en groupe sont identifiés dans leurs différents aspects, dans le groupe, chacun s'enrichit des connaissances et des expériences des autres, mais plus encore, on reconnaît la valeur constitutive de l'échange pour la construction de la pensée : pour apprendre à penser, il faut sortir de soi-même. Penser rationnellement, créer des concepts, établir des rapports, distinguer le vrai de l'apparent, le permanent de l'éphémère, ce n'est pas œuvre individuelle mais collective. C'est l'effet d'une sorte de confrontation, d'interpénétration et la mise en accord des intelligences (ibidem : 21).

La récente " Charte de la coopération à l'école " (Congrès de Tours, 2000) que nous faisons figurer en annexe détaille les éléments essentiels de la coopération à l'école. Les objectifs éducatifs présentés et discutés à ce même Congrès montrent bien la convergence entre les propositions de J. Lévine et les objectifs de l'OCCE :

- **Construire l'identité** : prendre en compte les identités diverses, les intelligences diverses (intelligences multiples de Gardner ou les différents langages de Lévine), identifier et valoriser les potentialités diverses de chaque élève, afin de construire la connaissance et l'estime de soi et de ce fait la connaissance et l'estime des autres ;

- **Construire l'autonomie et la responsabilité** : permettre aux élèves d'exercer au travers de projets finalisés, dans la vie de la classe ou de l'établissement, de réelles responsabilités dans les quatre composantes de la responsabilité que sont l'échange et la confrontation, le choix , la mise en œuvre, la régulation et l'évaluation ;

- **Vivre les valeurs de la *Coopération*** : mettre la solidarité, l'entraide, au cœur de la vie de la classe et des apprentissages. Apprendre en coopérant, c'est apprendre avec les autres, par les autres, pour les autres et non pas seul contre les autres ;

- **Construire le rapport à la loi à la justice et au droit** : reconnaître à l'élève un statut de membre de droit de la collectivité scolaire, lui reconnaître les droits d'expression et de participation, mettre en place des structures d'expression et de régulation.

La classe organisée coopérativement (c'est à dire la classe organisée selon les principes qui régissent la vie coopérative, associative et mutualiste) s'appuie sur un certain nombre de principes ancrés dans des valeurs : le débat démocratique, la participation solidaire à une œuvre collective, la coopération et le refus de la compétition, le partage des bénéfices ou des déficits c'est à dire l'interdépendance solidaire : on est responsable de soi et des autres, redevable devant les autres de ses actes.

A ces principes correspondent :

- des dispositifs impliquant les interactions, l'aide, l'entraide, le travail d'équipe, le tutorat ;
- des structures d'expression et de régulation de la vie de la classe et de l'école : le conseil de coopérative de classe, le conseil de délégués...etc.
- l'attribution de rôles sociaux nécessaires au fonctionnement du groupe social.

Cette présentation rapide de la *coopération scolaire* permet de mettre en évidence, dans un premier temps que, s'il n'y a pas eu développement, au sein du mouvement, de techniques pédagogiques de l'OCCE comme il y a des techniques Freinet, l'éducation par la coopération implique des pratiques et des modalités spécifiques d'organisation de classe et de groupes, des méthodes et des outils qui installent des conditions favorables à *L'école des quatre langages*, qui mettent en évidence en particulier la place et la parole accordées aux élèves et à leurs capacités relationnelles, la place accordée aux réalisations et productions d'élèves et le sens donné à ces productions et réalisations par la relation à l'autre, qu'il soit un pair, un enseignant ou un partenaire de l'école.

La réflexion conjuguée des enseignants des classes coopératives et de la Mission "Ecole primaire" associée aux propositions de Jacques Lévine ont conduit à mettre en place dans une dizaine d'écoles, à partir du travail conduit à l'école primaire de St-Didier sous Riverie⁴ des organisations de travail et des méthodes favorisant la mise en œuvre des quatre langages et accordant un véritable statut à l'élève et à la parole de l'élève.

Des organisations de travail coopératives et des méthodes favorisant la mise en œuvre des quatre langages et accordant un véritable statut à l'élève et à la parole de l'élève.

Un grand nombre de ces dispositifs ont été expérimentés, préconisés, diffusés par le mouvement Freinet ou les auteurs de la pédagogie institutionnelle comme le conseil de coopérative, la correspondance scolaire, le journal scolaire et sont aujourd'hui régulièrement pratiqués par les classes coopératives. Il n'en va pas de même pour les marchés des connaissances, ou pour les ateliers philo qui relèvent des apports de Jacques Lévine.

Chaque dispositif, institution ou rituel ne remplit pas une seule fonction, c'est pourquoi nous préférons présenter d'abord sous forme de tableau le ou les langages que chacun privilégie.

⁴ L'école coopérative de St-Didier sous Riverie a engagé en 1996 cette action de recherche-formation qui a fait l'objet d'une monographie rédigée par Dominique Senore, publiée dans la série " Douze écoles en France " par l'INRP (2001).

Cognitif et intelligence des situations	Relationnel	Réalisationnel	Curiosités et talents personnels
Disciplines instrumentales	Ateliers philo	Marché des connaissances	Marché des connaissances
Ateliers philo	Conseil de coopérative	Journal scolaire	Quoi d'neuf ?
Ateliers de réflexion (maths, sciences)	Enquêtes	romans, contes publiés	Journal scolaire
Marché des connaissances	Quoi d'neuf ?	Livrets documentaires, cédéroms,	
	Travaux de groupe	Objets techniques	
	Correspondance	Spectacles	

Le conseil pour organiser et structurer la vie de la classe et de l'école

La correspondance avec d'autres classes, le journal de l'école, les productions ou publications en réseau, les projets de travail, les brevets de connaissances sont autant d'événements qui, comme les autres activités proposées, sont vécus par tous les élèves, de façon personnelle et distincte. Des moments de réflexion et de structuration doivent être aménagés pour réguler la vie de la classe. Le conseil d'élèves est une instance connue, dont la fonction première n'est pas la gestion des projets et des fonds, comme le soulignaient A. Vasquez et F. Oury (1967 : 81 et sv.): " La structuration de l'espace et du temps, l'organisation du travail évitent provisoirement les tensions, les éclats. Mais ce qui n'est pas apparu joue. Invisible le désordre est là. Cette organisation nécessite pourtant d'être reprise sur un plan symbolique, discutée et négociée, au besoin, remaniée, pour être mieux comprise et intégrée : c'est peut-être là le rôle essentiel du conseil de coopérative ".

A l'école de Saint Didier sous Riverie, le conseil se tient une fois par semaine, pour les cycles 2 et 3, il est inscrit dans l'emploi du temps, attendu par tous. Sa durée est définie en fonction de l'ordre du jour établi mais, en général, il n'excède pas quarante cinq minutes au cycle trois⁵. Un président de séance assure l'animation qui permettra à chacun d'être entendu de tous. Un secrétaire de séance note les sujets abordés, et les décisions prises. Très simplement, les enfants et le maître parlent de la vie scolaire quotidienne et s'efforcent de l'améliorer. C'est peut-être là l'important : prendre en charge leur propre administration, leur présent et leur avenir. Un exemple banal : deux élèves notent, sur l'ordre du jour qu'ils veulent aborder, la question du changement de place dans la classe pour éviter les bavardages parasites. La discussion animée par le président aboutit à trois propositions qui seront étudiées, commentées et l'une d'entre elles sera retenue, après vote de l'ensemble des élèves.

Quelles sont les fonctions du conseil ?

Il est à la fois l'œil et le cerveau, le rein, et le cœur du groupe pour reprendre la métaphore proposée par A. Vasquez et F. Oury (1967 : 86-91). C'est pendant le conseil que sont évoqués et discutés le comportement des élèves, l'état d'avancement des travaux, des informations jusque-là ignorées et cependant nécessaires au bon fonctionnement de la vie en commun. Les décisions prises sont votées, enregistrées et consignées dans le cahier de compte rendu.

⁵ Au cycle 1, le conseil se tient en fonction des besoins et, pour cette raison, l'enseignante ne l'a pas inscrit à l'emploi du temps hebdomadaire.

Les enseignants le considèrent comme un instrument d'analyse et de décisions collectives. Il permet de mieux gérer l'organisation, d'en détecter les défauts ; ainsi, la réponse aux incidents éventuels n'est pas un discours mais une organisation nouvelle.

Les élèves ne considèrent nullement le conseil comme un tribunal, et la recherche de la vérité importe moins que l'élimination des conflits perturbateurs. L'essentiel est peut-être moins ce qui est dit que le fait que cela puisse être dit et entendu.

Ainsi, les élèves parviennent-ils à critiquer le comportement d'un des leurs, voir leur propre comportement, comme ce fut le cas, par exemple, au cours du conseil qui aboutit à des changements de places d'élèves dans une classe. La discussion remplace très favorablement les coups de pied, le souci permanent étant d'améliorer les comportements et le fonctionnement de la classe. Quand le groupe a pris conscience que l'agité, le traînard, l'opposant, étaient véritablement des gêneurs, quand chacun est convaincu que le gêneur, puisqu'il ne peut être éliminé, doit être "guéri", que les punitions ne résolvent rien, on enregistre des prises en charge réfléchies et proposées par la communauté des élèves.

Ces discussions se révèlent parfois extrêmement efficaces. Par le fait qu'on a parlé (pas n'importe comment), qu'on a pris des décisions, qu'on a situé l'importance des choses, ou bien parce que, quelque chose dont on n'est pas forcément conscient, s'est dit ou s'est passé, chacun se sent plus fort, plein d'un nouveau dynamisme.

Les rituels d'accueil des élèves

Chaque cycle, de l'école maternelle à la fin du primaire, peut proposer un rituel d'accueil des élèves. On désigne par là un moment d'échanges en début de journée, qui n'a rien à voir avec les entretiens prévus par les instructions officielles, destinés à introduire des leçons de vocabulaire ou d'instruction civique. Il ne s'agit pas, non plus, de parler sur commande. Dans beaucoup de milieux professionnels, en effet, on discute, on échange, avant de se mettre au travail, sur des sujets qui ne sont parfois pas en lien direct avec l'activité professionnelle mais qui permettent, sans aucun doute d'y avoir accès. A l'école de St Didier sous-Riverie, les élèves du cycle 1 sont accueillis par une marotte à laquelle ils peuvent parler, les autres cycles ont un temps commun. Nous présentons ici le "quoi de neuf" utilisé au cycle 3 et le plus couramment pratiqué dans les classes coopératives.

Le "Quoi de neuf" est certainement, si l'on en juge par ce qu'en disent les parents et la participation des élèves, un moment important de la journée, il participe à son climat. Un président assure un tour de parole, et permet l'écoute de chacun. L'adulte parle aussi, mais surtout écoute... Un rituel peut faciliter l'animation. Enfin, une loi garantit et protège l'échange (elle est discutée au conseil et indiscutable en dehors) : on ne se moque pas d'un camarade, ce qui se dit ici, ne sort pas de la classe.

C'est un temps nécessaire qui favorise chaque jour la constitution d'un groupe d'élèves en communauté, dont les membres s'écoutent et respectent la parole des uns et des autres. Cet entretien a le pouvoir de permettre aux "paroles" d'émerger, il favorise les propos des enfants qui apportent ainsi en classe un peu de ce qui les passionnent, les intriguent ou les inquiètent à l'extérieur. C'est un moment où chaque enfant peut parler de ses activités en famille, à l'extérieur de l'école, évoquer ses curiosités. Le fait de permettre cette expression aide l'élève à être reconnu comme interlocuteur valable par l'ensemble de la communauté. Structuré et cadré, le "quoi de neuf" permet peu à peu d'apprendre à se situer dans et par rapport à un groupe (acquisition des notions de distance, de choix, d'effort sur soi-même, de don aux autres...).

Le "moment philo" et ses prolongements possibles, en fonction des cycles⁶

L'Atelier de philosophie, ou "moment philo", comme préfère le désigner une partie des enseignants, tel qu'il est pratiqué au sein de l'AGSAS et défini dans la *Revue Je est un autre* propose une démarche spécifique qui se démarque d'autres pratiques de philosophie pour enfants (Lipman, Tozzi). On peut le définir comme une expérience de la vie pensante, faite d'une série de découvertes :

- la découverte du cogito (c'est à dire être à l'origine de sa propre pensée et en prendre conscience),

⁶ Pour plus de détails sur les ateliers philosophie à l'école primaire, on pourra se référer aux numéros 6, 7 et 9 de la revue *Je est un autre*, publiée par l'AGSAS, rue du Général Koenig, 75 017 Paris.

- La découverte de l'appartenance à une pensée groupale, large et universelle,
- La découverte des étapes conditionnant la formation rigoureuse des concepts,
- La découverte des débats d'idées impliquant la prise en compte des ambiguïtés, des incompatibilités, du lien entre le même et son contraire).

Ce moment de parole est particulier. Pendant une dizaine de minutes, les élèves se retrouvent confrontés à une question ou énigme⁷ comme par exemple : *L'univers a-t-il une fin ? ; Les différences, ça rassemble ou ça sépare ? ; Pourquoi certaines personnes ont-elles envie de se moquer ? ; Peut-il être utile de mentir ? ; Est-ce que comprendre et apprendre c'est pareil ? ; Faut-il toujours réussir la première fois ?* etc. Les élèves ont demandé à inventer eux-mêmes des questions et ont dû ainsi définir celles qui pouvaient être "philosophiques" : "les questions philo sont celles où on ne peut pas répondre par oui ou par non".

Pendant ces dix minutes, l'enseignant n'intervient pas. Cela ne signifie pas pour autant que sa présence n'est pas forte et importante, au contraire. Il doit faciliter la communication entre les élèves, permettre aux échanges d'avoir lieu et ainsi à la pensée collective et individuelle de se construire. Ce moment est enregistré ou filmé et les élèves ont la possibilité de se réentendre ou de visionner la cassette soit immédiatement après la séance, soit à tout moment libre.

Ce temps offert aux élèves déborde largement du cadre des dix minutes consacrées à cette activité. Les enseignants constatent que tous les élèves participent et que le "leadership" habituel n'existe plus. Les enfants ayant un profil de bons élèves côtoient ceux qui ne se reconnaissent pas dans cette catégorie et échangent à égalité. Les enseignants, quant à eux, ont une occasion supplémentaire d'écouter et d'observer leurs élèves, individuellement. Ce moment permet ainsi à chacun des élèves d'être considéré comme un interlocuteur valable aux yeux de l'ensemble de la communauté éducative. C'est une posture qui semble porter ses fruits, à tel point que des élèves ayant pratiqué cette forme de travail et de réflexion ont été amenés à demander des moments "mathématiques" ou encore "scientifiques", pour faire le point sur l'état de leurs connaissances à un moment donné, sur un sujet donné. Nous avons pu constater que lors d'un "moment mathématique" consacré aux opérations, les élèves échangeaient, argumentaient, réfléchissaient et discutaient pour aider l'un d'entre eux à comprendre le mécanisme d'une soustraction plutôt que de le laisser au stade d'un apprentissage mal maîtrisé. A la fin de cette séance, les élèves ont pu, comme à la fin de chaque séance de travail collectif, s'exprimer sur la manière dont ils avaient ressenti la séance. Des demandes d'aide ont été exprimées par ceux qui avaient eu des difficultés et pour lesquels la recherche de solutions collective n'avait pas suffisamment abouti.

En conclusion, si l'on constate des effets, tant dans le domaine des attitudes (statut de sujet responsable, mobilisation, motivation, approche par le vécu de la notion de citoyenneté) que dans le domaine des apprentissages (langue orale, raisonnement, argumentation, etc.), il ne faut pas inverser les priorités. On doit interpréter cette pratique comme une étape nécessaire à la construction des individus dans la totalité de leurs dimensions ; elle est un accompagnement indispensable dans le processus évolutif qui mène à la pensée philosophique définie classiquement.

Brevets, marchés et arbre des connaissances

Ces dispositifs ne sont propres ni à la pédagogie coopérative, ni à *L'école des quatre langages*, ils sont pratiqués au sein des réseaux d'échange de savoirs (Authier M., Levy, P., 1992 ; Heber-Suffrin, 1992) et d'une manière générale par les enseignants membres de l'ICEM, du GFEN ou de l'OCCE. Le dispositif des brevets et le marché des connaissances sont destinés à faire partager des savoirs au sein de la communauté éducative, celle-ci étant à considérer dans sa globalité, puisque les brevets peuvent être présentés par un ou plusieurs élèves, un ou plusieurs parents. Les savoirs présentés sont de nature hétéroclites, complexes et complémentaires : savoirs traditionnels, disciplinaires (maths, français, etc.), techniques, réalisationnels, expérimentiels, communicationnels, etc. Ils permettent de faire entrer

⁷ "Enigme" peut être préféré à "Question" car, si une question appelle une réponse, l'énigme fait référence à la quête d'une connaissance non clôturée.

dans l'école des savoirs et des savoir-faire qui ne figurent pas dans les programmes, mais dont l'intérêt est reconnu.

Un brevet consiste en une tâche à réaliser, une action à conduire, en suivant un mode d'emploi préparé, sous forme de fiche, par un ou plusieurs élèves. La fiche technique fournie aux candidats guide leur travail : elle comprend le titre du brevet, sa fonction, le domaine d'activité, la validation retenue pour réussir, le matériel nécessaire pour passer l'épreuve. Ensuite, la fiche définit ce qu'il convient de faire (*tu dois*) et propose différentes possibilités pour y parvenir (*tu peux*).

Les brevets retenus et validés sont présentés au moment du marché des connaissances. Le moment le plus important, du point de vue cognitif, n'est donc pas le marché lui-même, bien qu'il soit vécu comme un moment de plaisir par la communauté. Il est cependant l'aboutissement indispensable à la motivation.

Il y a plusieurs phases de préparation d'un brevet, qui, du point de vue des savoirs et de la procédure, impliquent que l'élève sache ce qu'il veut transmettre ou faire connaître, comment il va s'y prendre pour l'apprendre aux autres, et pour terminer, comment il pourra s'assurer de l'acquis. Les parents ont aussi la possibilité d'en présenter, en suivant la même procédure que les enfants :

1. Proposer une idée de brevet et la faire accepter par l'enseignant, en fonction de l'intérêt suscité par la tâche à réaliser et l'aide qu'elle peut apporter aux élèves ;
2. Remplir la fiche technique à compléter par les candidats qui déposent le brevet ;
3. Présenter la fiche devant la classe réunie en jury pour validation ;
4. Le passage du brevet se fait au moment du marché des connaissances.

“ Savoir téléphoner ” et “ trouver cinq mots dans le dictionnaire ” sont des exemples de brevets présentés un lundi matin où nous observons la classe du cycle 3. Préparés par deux élèves, les brevets, au moment de leur présentation sont discutés et critiqués par l'ensemble des élèves du cycle. Les élèves découvrent très rapidement que le premier brevet a été insuffisamment préparé et qu'il ne peut être accepté en l'état. Les deux candidats devront retravailler, seuls ou en demandant de l'aide à l'un des élèves volontaires. Pour le second, la consigne “ il faut trouver cinq mots en dix minutes ” est passée au crible de la critique et des propositions apparaissent : “ trouver cinq mots ne suffit pas, sinon, je les ai, les cinq mots : maman, papa, je, tu, nous ”. Les candidats proposent alors : “ tu dois trouver cinq mots que nous te dictons en dix minutes ”. La fonction de ce brevet est “ se distraire ”, le domaine : “ le français ”, c'est une épreuve “ enfant ” et il convient d'avoir un dictionnaire. Enfin, il faut connaître l'alphabet. Une proposition venant d'un parent d'élève sera étudiée lors de la prochaine séance de présentation : “ construire un gobelet en papier ”.

Le jour du marché, chaque élève ou groupe d'élèves, porteur d'un brevet, tient un stand où il propose la réalisation de son activité. Ces brevets permettent d'alimenter l'arbre des connaissances de l'école⁸, où chaque enfant fait figurer ses propres acquis, sous forme d'étiquettes colorées, correspondant aux savoirs de chacun, que l'on accroche aux branches de l'arbre.

Les réalisations et productions

Nous entrons pour terminer dans un domaine d'activités qui n'est spécifique ni à la pédagogie coopérative, ni à *L'école des quatre langages*, que l'on trouve fréquemment pratiqué à l'école maternelle, et dans toutes les écoles qui travaillent sur projet. La gamme des productions et réalisations des écoles est extrêmement variée, depuis le journal scolaire qui fait l'unanimité jusqu'aux maquettes, fresques, productions, expositions, livrets, publications, et désormais couramment cédéroms, adaptés aux contextes et patrimoines locaux. Ces réalisations et productions sont le plus souvent l'expression d'un travail collectif, qu'il s'agisse d'un groupe d'élèves, de la classe, de l'école. S'il s'agit de réalisations individuelles, elles ne peuvent être une fin en soi et concourent à une œuvre commune. Comme le soulignent les militants de la pédagogie coopérative, la coopérative scolaire est à la fois une association et une entreprise et cette dimension des productions et réalisations est sans aucun doute celle qui est la plus proche de la coopérative de production. Pour Jocelyne Anino, enseignante et

⁸ Sur cette question, on peut consulter Segreto, C. et Derycke, M. (1999) ainsi que le site : www.globenet.org

formatrice à l'IUFM de Lyon qui s'exprime dans un texte publié sur le site de l'école de St Didier sous Riverie, " en devenant producteur, dans un espace non mercantile, l'enfant s'installe dans une société qui n'est plus sa famille ". La production est le moteur des autres langages, elle enclenche des relations avec le maître, avec les pairs, avec des partenaires extérieurs, elle s'accompagne de l'intelligence des situations. Elle permet de réfléchir en faisant, et ceci est particulièrement profitable pour les enfants que l'école met en difficulté dans les apprentissages abstraits, enfants qui ont besoin d'apprendre en manipulant, en construisant. " La réalisation, en occupant les mains et le corps, donne et laisse le temps de la réflexion, rassure le corps lorsque l'esprit est dans la confusion, tout en donnant aux interlocuteurs l'image de quelqu'un qui travaille ".

L'autre dimension à retenir est celle de la communication : ces réalisations et productions permettent non seulement de faire connaître l'école et ce qui s'y fait mais aussi de dialoguer sur, de dialoguer avec, des travaux en partenariat, etc. Elles objectivent de façon tangible la construction de la communauté éducative.

Conclusion : des recherches et des résultats convergents dans le cadre de la Recherche INRP Ecole primaire

Cette recherche en collaboration avec l'OCCE se présente comme une recherche-accompagnement, dénomination adoptée par la Mission Ecole primaire, sur le modèle de la recherche conduite de 1999 à 2002 sur le premier degré, c'est à dire une recherche qui se veut à la fois prospective et génératrice de réflexions et pratiques nouvelles. Un groupe de chercheurs-praticiens ou ex-praticiens accompagnent des écoles dans une recherche élaborée à partir de leurs questions de travail et de leur contexte professionnel. Il s'agit de " permettre aux acteurs, enseignants, et membres de l'équipe éducative d'explicitier leurs pratiques et d'être partie prenante d'un processus contextualisé de régulation de leur action pédagogique dans ses différentes dimensions " (Piot, 2001 : 137). On constate dans ce cas d'ailleurs que la posture des chercheurs est identique à celle du maître qui se présente plus comme un guide, un accompagnateur, ou un observateur permettant l'attitude réflexive, que comme celui qui transmet les savoirs. C'est pourquoi, les enseignants engagés dans cette recherche, après avoir mis en place un nouveau dispositif dans leur classe, ou dans leur école⁹ ont commencé à constituer des corpus enregistrés, en particulier pour les ateliers philo. Ces premiers recueils de données montrent une capacité affirmée des enfants à expliquer l'intérêt et les apports de ces moments et confirment les premiers constats d'Agnès Pautard (in Lévine, Moll, 2001 : 228-234). Leur facilité à proposer des questions philosophiques, telles que cela a été défini plus haut, en relation avec l'actualité est un témoignage certain d'une acuité intellectuelle exercée pour la compréhension du monde qu'on leur donne à voir.

Les premières enquêtes conduites auprès des parents d'élèves montrent que ceux-ci sont avertis des spécificités de ces pratiques de classes coopératives et constatent de façon unanime des acquis sur le plan de la responsabilité et de l'autonomie des enfants, connaissent et reconnaissent le *Quoi d neuf* comme un moment privilégié pour faciliter la continuité de la vie de l'enfant et la prise en compte de sa personnalité.

Sur la question des apprentissages et du rapport au(x) savoir(s) des élèves, les travaux de l'équipe CeRF de l'IUFM de Toulouse " Ergonomie des situations scolaires " sous la responsabilité de Nicole Delvové nous propose une base de réflexion pour la formulation d'hypothèses et leur opérationnalisation. En effet, cette équipe conduit depuis deux ans, auprès d'une cinquantaine d'écoles, une enquête sur les représentations des élèves et leur rapport aux apprentissages, dans le cadre de la Recherche INRP Ecole primaire. Les premiers résultats montrent une relation entre les contextes vécus par les élèves et les représentations qu'ils expriment à propos de leur situation de travail. La mise en place de dispositifs de décloisonnement, le travail en équipe élargie, la présence d'intervenants extérieurs organisés en fonction d'un projet partagé favorisent chez les élèves une représentation de leur dispositif de travail non centrée sur les aspects disciplinaires : ils se montrent capables d'avoir et d'émettre un avis sur les aspects relationnels et pédagogiques de leurs contextes d'apprentissage ; ils élargissent leurs points de vue sur les savoirs à apprendre et les champs disciplinaires dans lesquels ils apprennent.

⁹ Tous les enseignants de l'école Célestin Freinet de Valence se sont mobilisés sur la création d'un espace commun de publication- exposition et participent à la recherche.

Références bibliographiques

- AUTHIER, M., LEVY, P., *Les arbres de connaissance*, Paris, La découverte, 1992.
- BRUNER, J., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, traduit par M. Deleau, Paris, PUF, 1983
- BRUNER, J., *L'éducation, porte ouverte sur le sens*, Revue Sciences humaines, 1996, n° 67, p. 13-15
- COLOMBAIN, M., "Les coopératives scolaires", Rapport présenté par M. Colombain au *IIIème Congrès de la Fédération universelle des associations pédagogiques*, Genève in *Revue des études coopératives*, avril-juin 1930
- SEGRETO, C., DERYCKE, M., *Le suivi pédagogique par les " Arbres de connaissance " : perspectives*, Bruxelles, EFECOT, 1999.
- FREINET, C., *L'éducation du travail*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel, 1967.
- GARDNER, H., *Les intelligences multiples*, Retz, 1996
- GARDNER, H., *L'intelligence et l'école. La pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement*, Retz, 1996
- HEBER-SUFFRIN, C. et M., *Échanger les savoirs*, Desclée de Brower, 1992.
- HOUDE, O., WINNYKAMEN, F., *Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels*, Revue française de pédagogie, 1992, n° 98, p. 83-103
- LEVINE, J., MOLL, J., *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF, 2001.
- PIOT, T., "Réflexions sur les principes qui fondent la recherche accompagnement", in MISSION ECOLE PRIMAIRE, *Actes du Premier colloque national Recherche INRP Ecole primaire*, numéro spécial de la revue *Réflexions et analyses pédagogiques*, co-publication de l'IUFM de Poitou-Charentes et de l'INRP, 2001, p.131-138
- VASQUEZ, A., OURY, F., *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Maspero, 1977.
- VYGOTSKI, L.S., *Pensée et langage* suivi de commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Jean Piaget, Paris : La Dispute, 1997

Sites Internet :

<http://ecole.saint.didier.free.fr/>
<http://perso.wanadoo.fr/pserres>
www.inrp.fr ; rubrique Ecole primaire.

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>