

Approches coopératives



N°18. Juillet 2023



Coopérer pour apprendre

Les pédagogies coopératives
dans l'éducation formelle
et l'éducation non formelle

La seule voie qui offre quelque espoir d'un avenir meilleur pour l'humanité est celle de la coopération et du partenariat.
Kofi Annan



Contenu

| | |
|---|----|
| <i>Apprendre : un phénomène profondément social</i> | 3 |
| <i>Qu'est-ce qu'une pédagogie coopérative ?</i> | 5 |
| <i>RENCONTRE AVEC SYLVAIN CONNAC : Coopérer pour apprendre ou apprendre à coopérer...</i> | 12 |
| <i>L'ICEM, un mouvement pédagogique dans l'école publique</i> | 32 |
| <i>L'OCCE : Enseigner les principes et les vertus de la coopération</i> | 38 |
| <i>LES FRANCAS : Articuler le temps de l'école avec les autres temps de vie de l'enfant</i> | 45 |
| <i>LE SCOUTISME : Une "république de jeunes"</i> | 51 |
| <i>L'approche coopérative chez les Eclaireuses et Eclaireurs de France</i> | 53 |
| <i>L'approche coopérative chez les Scouts et Guides de France</i> | 60 |
| <i>L'UCPA : L'activité sportive : coopération ou compétition ?</i> | 68 |
| <i>PROJECTADVENTURE : Apprendre ensemble par l'aventure</i> | 80 |
| <i>L'UNESCO : Rendre les pédagogies coopératives accessibles à tous en 2050</i> | 86 |
| <i>Deux règles de trois</i> | 92 |

Cliquez sur le titre des articles pour accéder aux pages correspondantes

Approches Coopératives : revue trimestrielle éditée par l'APAC
Association pour la Promotion des Approches Coopératives

Directeur de la publication : Dominique BENARD contact@approchescooperatives.org

Comité éditorial : Lawrence CHILDS, Roland DAVAL, Alain DEWERDT, Patrick GALLAUD, Hamady MBODJ,
Bjorn MAYBURY-LEWIS, Dante MONFERRER, Michel SEYRAT,

Abonnement gratuit : <https://www.approchescooperatives.org/>

Apprendre : un phénomène profondément social

Par Dominique Bénard



Dans son livre *“Communities of practice. Learning, meaning and identity”* (Communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité.) Etienne WENGER¹ écrit : *“Nos institutions éducatives fonctionnent le plus généralement à partir de l’hypothèse que l’apprentissage*

¹ WENGER E., *Communities of practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge University Press, New York 1998.

est un processus individuel, qui a un début et une fin et qu’il est plus efficace quand il est séparé du reste de nos activités et qu’il est le résultat d’un enseignement.”

Il estime que c’est à partir de cette hypothèse que nous avons créé des classes d’école où les élèves - à l’abri des distractions du monde extérieur - peuvent focaliser leur attention sur l’enseignant et les exercices qu’il propose. Notant que cet enseignement institutionnalisé est perçu par beaucoup comme ennuyeux, pénible et manquant de pertinence.

Il pose les questions suivantes : *«Pourquoi ne pas adopter une autre perspective qui placerait l’acte d’apprendre dans le contexte de notre expérience de vie et de notre participation au monde ? Pourquoi ne pas*

accepter que le fait d'apprendre fait autant partie de notre nature humaine que le fait de manger ou de dormir, qu'il participe tout autant au maintien de la vie, qu'il est inévitable et que lorsque nous avons l'occasion d'apprendre nous sommes tout à fait capables de le faire ? Et pourquoi ne pas partir du principe que l'acte d'apprendre est, dans son essence, un phénomène fondamentalement social, reflétant notre propre nature profondément sociale d'êtres humains capables de connaissance ? Quel type de compréhension une telle perspective apporterait-elle sur la manière dont l'apprentissage se déroule et sur ce qui est nécessaire pour le soutenir ?»

Ces questions sont au cœur de ce numéro d'Approches Coopératives et pour tenter d'y répondre, nous avons voulu focaliser notre attention sur un phénomène qui est en train de prendre de l'ampleur : l'intérêt de plus en plus grand que les enseignants et les formateurs portent aux pédagogies coopératives, celles qui justement partent du principe que le fait d'apprendre est fondamentalement un acte social.

Or ces mêmes pédagogies coopératives sont également pratiquées au sein des associations et mouvements de jeunesse dits d'éducation

populaire. La frontière entre l'éducation formelle et l'éducation non-formelle est elle en train de se réduire ? Des convergences pourraient-elles apparaître entre le monde de l'école et les organisations éducatives peri-scolaires pour lutter efficacement contre l'échec et le désengagement scolaires ?

Pour explorer cette hypothèse, guidés par un enseignant-chercheur, Sylvain Connac, spécialiste des pédagogies coopératives, nous avons donc décidé de donner la parole d'une part aux principaux mouvements qui soutiennent la pédagogie coopérative à l'école : l'Institut Coopératif pour l'Ecole Moderne et l'Office Central de Coopération à l'Ecole, et d'autre part aux principales organisations d'éducation populaires intervenant aux marges de l'école : les Francas, les mouvements de scoutisme et l'Union des centres de Plein Air, avec son partenaire américain Project-Adventure.

[Cliquer ICI pour retourner au sommaire](#)

Qu'est-ce qu'une pédagogie coopérative ?

Par Dominique Bénard



Photo Escola Nova

Les pédagogues libertaires, qui se sont efforcés de promouvoir la coopération à l'école, voulaient remplacer le rapport maître-élèves par un co-apprentissage permanent où chacun et chacune ferait profiter les autres de ce qu'il sait et où ils chercheraient ensemble ce que nul ne sait déjà. Les pédagogies coopératives

sont donc apparues au départ très subversives et encore aujourd'hui on leur reproche de faire l'impasse sur le caractère essentiel et indépassable de la transmission, de favoriser trop l'éducation et d'oublier l'instruction, de miner l'autorité du maître, etc.

L'apprentissage comme une construction coopérative

Cependant, la force des pédagogies coopératives c'est qu'elles s'appuient sur une conception de l'apprentissage qui a été corroborée par les découvertes récentes des neurosciences.

Les apprenants ne sont pas des réceptifs passifs d'information, ils construisent activement leurs connaissances en interaction avec leur environnement et



Jean Piaget

par la réorganisation de leurs structures mentales. Jean Piaget a mis en évidence trois concepts qui expliquent clairement ce processus de construction : l'assimilation, l'accommodation et le conflit cognitif :

- **L'assimilation**, c'est faire face à une nouvelle situation à partir d'un "schème" existant. Par exemple un enfant en bas âge peut assimiler une nouvelle balle dans le schème "jouets qui peuvent être lancés" ;
- **Le conflit cognitif** : mais si la nouvelle balle est trop lourde

pour être lancée, l'enfant ne peut pas utiliser le schème habituel, il entre dans une situation de conflit cognitif ;

- **L'accommodation** : finalement, l'enfant constate par l'expérience qu'il peut faire rouler la balle et crée un nouveau schème : "jouets que l'on peut faire rouler". Cette fois, il a utilisé l'accommodation, c'est-à-dire la possibilité de faire face à une nouvelle situation par la modification d'un schème existant ou la création d'un nouveau schème.

Piaget a contribué à mettre en avant 5 éléments clés pour expliquer l'apprentissage :

1. Les apprenants interagissent avec leur environnement pour mieux comprendre.
2. L'apprentissage est un processus actif.
3. Les apprenants doivent relier leurs nouvelles expériences à leurs connaissances préalables pour qu'un apprentissage significatif se produise.
4. Ils apprennent de nouvelles façons d'apprendre à mesure qu'ils progressent dans leur processus d'apprentissage.
5. L'accent doit être mis sur l'activité des élèves, plutôt que sur les actions des enseignants. La pédagogie doit être centrée sur l'élève.

Vygotsky et Bruner

Un psychologue russe, Lev Vygotsky, a apporté un complément aux découvertes de Piaget. Alors que Piaget met l'accent sur les explorations individuelles de l'enfant, Vygotsky affirme que ce sont les interactions sociales qui permettent à celui-ci d'acquérir de nouvelles connaissances et capacités. Les processus mentaux complexes commencent comme des activités collectives, sociales, et non pas individuelles.

Les enfants effectuent d'abord des tâches plus difficiles grâce à l'aide de personnes plus compétentes, puis ils deviennent capables de les réaliser de façon individuelle et indépendante.

Lev Vygotsky définit trois zones qui permettent de décrire le processus d'apprentissage :

1. **La zone de rupture**

comprend toutes les tâches que l'apprenant ne parvient pas à effectuer, même avec beaucoup d'aide.

2. **La zone d'autonomie**

comprend toutes les tâches que l'apprenant peut accomplir seul, de manière autonome, sans aucune aide.

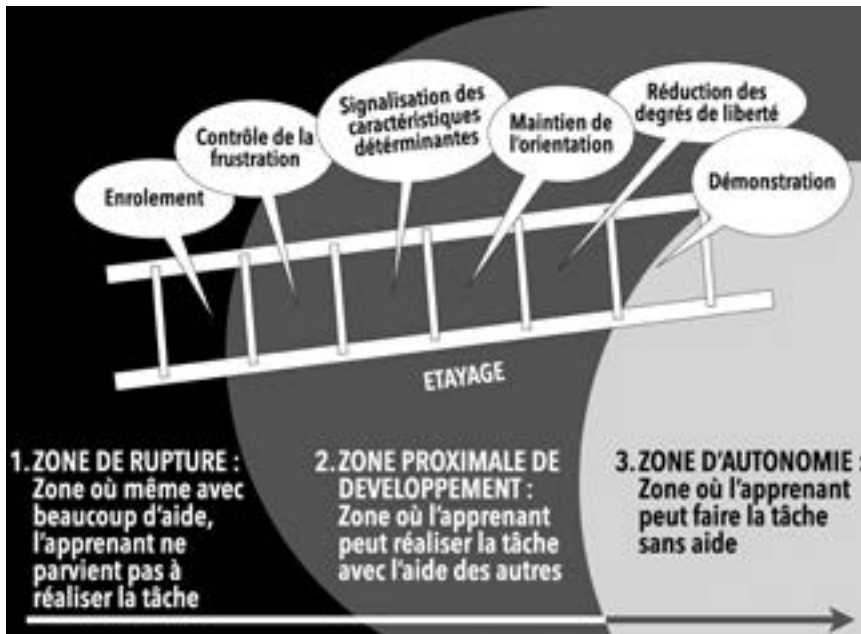
3. **La zone proximale de développement**

se situe entre les deux premières zones. Elle comprend toutes les tâches que l'apprenant ne peut pas faire seul mais qu'il peut faire avec l'aide des autres. Selon Vygotsky

c'est la zone où l'instruction et les conseils doivent se concentrer pour faciliter l'apprentissage.

Le psychologue et pédagogue américain Jérôme Bruner, qui a développé dans les années 1960 une théorie de l'apprentissage connue sous le nom d'apprentissage par la découverte, a prolongé les travaux de Vygotsky en définissant le concept d'étayage qui permet de guider l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Selon Bruner, l'étayage a 6 fonctions qui doivent être mises en œuvre par le tuteur d'apprentissage :

- **L' enrôlement** : il s'agit de développer l'intérêt de l'apprenant envers les exigences de la tâche et d'obtenir son engagement.
- **La réduction des degrés de liberté** : il s'agit de simplifier la tâche pour la rendre plus abordable par l'apprenant, en réduisant le nombre des actions requises pour atteindre la solution.
- **Le maintien de l'orientation** afin d'éviter que l'apprenant ne perde de vue le but assigné par la tâche.
- **La signalisation des caractéristiques déterminantes** de manière à faire comprendre l'écart entre ce que l'apprenant a produit et ce que le tuteur considère comme une réponse correcte.



"Zone proximale de développement" de Vygotsky et "étayage" de Bruner

- **Le contrôle de la frustration** afin d'éviter que les erreurs ne conduisent à un sentiment d'échec et ne provoquent l'abandon.
- **Enfin la démonstration ou présentation de modèles** dans laquelle le tuteur ne se contente pas de montrer à l'apprenant comment faire mais s'efforce de guider son apprentissage par exemple en justifiant une solution partiellement exécutée par l'apprenant et en l'encourageant à l'achever.

Projet et outils

Philippe MEIRIEU¹ insiste sur le fait que pour bien définir la

1. Petit dictionnaire de la pédagogie" (<https://www.meirieu.com>)

pédagogie coopérative, il faut souligner qu'elle est, à la fois, un « projet » et un ensemble d'« outils ».

Un projet

Dans l'introduction du livre de Sylvain CONNAC "Apprendre avec les pédagogies coopératives", Jean Legal définit ainsi le projet des classes coopératives : *"Les classes coopératives sont des espaces éducatifs au cœur desquels les acteurs ont la possibilité d'apprendre par la coopération. Le plus souvent, cela se traduit par des situations d'entraide où, face à une difficulté, chacun est libre de solliciter un pair pour tenter de la dépasser. Il arrive également que la coopération prenne la forme de tutorats, des formes plus élaborées et définies de l'entraide : des enfants ayant manifesté un besoin précis se voient accompagnés par un autre, reconnu par le groupe comme expert et devenant responsable du soutien demandé... Ces pratiques de la coopération à l'école rompent avec les modèles ordinaires de l'enseignement qui placent un adulte en situation de maîtrise face à des enfants (ou des jeunes) identifiés par leur ignorance dans le domaine spécifié. Permettre aux enfants d'entrer dans des démarches de coopération, c'est les inviter à investir des espaces de liberté et*



Le conseil avec ses rituels, ses rôles et ses décisions

à s'exercer à une forme évoluée de la démocratie prise sous l'angle de la fraternité."

Des outils

L'outil essentiel de la pédagogie coopérative, c'est le « conseil » qui permet au maître d'entrer en dialogue avec les élèves et d'encourager une dynamique de communication et de coopération. ... Et puis, la pédagogie coopérative, explique Philippe Meirieu, se sont aussi des "techniques de travail en groupes (enquêtes, projets, etc.)... mais aussi techniques de travail personnalisées pour que chacun atteigne le niveau nécessaire dans tous les domaines et puisse participer réellement aux travaux des groupes ; technique des « brevets », issue du scoutisme, afin que l'évaluation ne soit

pas d'abord un moyen de se confronter aux autres dans une logique de concurrence, mais de se dépasser soi-même pour se mettre au service du groupe..."

Pour faire réussir une approche coopérative ajoute Philippe Meyrieu, il est essentiel que l'adulte n'abdique rien. "il organise les situations de travail les plus propices et incarne au quotidien, dans chaque geste, l'exigence de précision, de justesse et de vérité. Cette exigence est fondamentale, c'est elle qui donne à la pédagogie coopérative toute sa valeur. Car la principale dérive des pratiques qui se veulent coopératives et ne sont pas véritablement maîtrisées, c'est la division du travail. Quand vous mettez cinq ou six élèves au travail – c'est vrai aussi pour des adultes, bien sûr ! – et que

La rotation des rôles et des tâches

vous leur confiez une tâche à réaliser ensemble, ils ont très vite la tentation de s'organiser en concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs ! Ils reproduisent ainsi ce qu'ils savent déjà faire, entérinent les inégalités culturelles ou sociales et n'apprennent pas grand-chose !" C'est pourquoi la rotation systématique des rôles et des tâches est un élément décisif.

Les pédagogies coopératives dans l'éducation non formelle

Les pédagogies coopératives sont également pratiquées hors de l'école dans des associations éducatives qui se réfèrent à l'éducation populaire comme en France, les associations du Scoutisme Français, les Francs et Franches Camarades et l'UCPA, qui ont accepté d'apporter leur contribution à ce numéro. Déjà en 1919, Baden-Powell, le fondateur du Scoutisme, en présentant le "système des équipes et des conseils" un des éléments caractéristiques de la méthode scout, écrivait : "C'est le système des équipes qui fait de l'unité scout, et de tout le scoutisme d'ailleurs, un véritable effort de coopération."

Le Scoutisme a connu parfois des dérives autoritaires, mais il faut reconnaître aux associations membres du Scoutisme Français et d'abord aux Eclaireuses et Eclaireurs de France, avec

l'introduction de la coéducation et de la participation des jeunes aux décisions, le mérite d'avoir remis en vigueur et développé cette caractéristique essentielle du Scoutisme. On ne peut manquer d'être frappé par les grandes similitudes qui existent entre la méthode scout et les principes de la "pédagogie institutionnelle" et des "pédagogies coopératives" présentés, par exemple, par Aïda Vasquez, Fernand Oury ou Sylvain Connac.

On retrouve aussi bien dans ces pédagogies que dans le Scoutisme la pratique :

- des conseils pour donner aux jeunes la possibilité de s'exprimer et de participer aux décisions ;
- l'organisation du groupe en petites équipes pour permettre le partage et la rotation des rôles ainsi que la pratique de l'entraide et du tutorat ;
- les contrats de vie et la loi pour permettre la découverte par les jeunes des valeurs humaines fondamentales proposées par les adultes et la cogestion du groupe par l'adoption de règles de vie proposées, discutées et décidées en conseil ;
- l'apprentissage par l'expérience (le tâtonnement expérimental préconisé par Celestin Freinet) ;



Lutter mieux contre l'échec scolaire et renforcer l'éducation à la citoyenneté démocratique

- enfin l'insistance sur la progression personnelle à travers le pratique d'objectifs personnels et le système des brevets de compétences.

Cette connivence entre les pédagogies coopératives scolaires et la pratique des associations d'éducation populaire pourrait donner lieu à une coopération renforcée pour lutter mieux contre l'échec et le désengagement scolaire et renforcer l'éducation à la citoyenneté démocratique. Les associations d'éducation populaires pourraient profiter plus des travaux des chercheurs en sciences de l'éducation pour renforcer leurs méthodes éducatives et la formation de leurs responsables. De nombreux enseignants sont

déjà engagés à titre bénévole dans les associations d'éducation populaire où ils peuvent trouver un appui et une formation complémentaire pour la pratique des pédagogies coopératives.

[Cliquer ICI](#) pour retourner au sommaire

Coopérer pour apprendre ou apprendre à coopérer...

Entretien avec Sylvain Connac, enseignant-chercheur, par Dominique Bénard

Sylvain CONNAC est enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation à l'Université Paul Valéry de Montpellier. Il est issu du corps des professeurs des écoles et a fait partie de l'équipe pédagogique de l'école coopérative Antoine Balard à Montpellier. Il publie régulièrement des articles de formation ou de recherche dans la plupart des revues pédagogiques.

Il est l'auteur, entre autres, de :

La coopération, ça s'apprend. Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative. ESF 2020

Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école. ESF 2022.

Construire ensemble l'école d'après. avec Jean-Michel Zakhartchouk et Jean-Charles Léon. ESF 2020.

La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège. ESF 2022.

Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri. ESF 2023.

DB - Bonjour Monsieur Connac, merci d'avoir accepté cet entretien. La première question que j'aimerais vous poser porte sur l'origines des pédagogies coopératives. Ne faut-il pas la situer chez les pédagogues libertaires comme Sebastien Faure en France ou Francisco Ferrer Guardia en Catalogne, qui d'ailleurs a été exécuté par les autorités espagnoles...

SC - Oui, c'est lui qui en mourant aurait crié "Vive l'école moderne !"

DB - Et puis il y a tout le courant de l'Ecole Nouvelle qui s'est développé à partir de la fin du XIXe et tout au long du XXe.

SC - Sébastien Faure, je ne me suis jamais trop rapproché de lui parce que dès que j'ai fait mes études en sciences de l'éducation, on m'a fait lire des témoignages prouvant que c'était



Sylvain Connac

un pédagogue pédophile. Pour moi, c'est rédhibitoire.

DB - Ah bon, j'ignorais cela !

SC - Il aurait profité de l'école de la Ruche, qu'il avait fondée, pour vivre en quasi autarcie avec des enfants. Il a décrit des scènes d'attouchements sexuels et même de pédagogie d'attouchement sexuel le soir dans sa chambre. Sébastien

Faure c'est assez particulier... Si au plan politique il a eu un engagement pacifiste qui est assez intéressant, au plan pédagogique, la Ruche ce n'est pas un exemple. On trouve cela dans le Métron (<https://maitron.fr/>) un dictionnaire en ligne sur le mouvement ouvrier et le mouvement social. On peut y retrouver une fiche sur Francisco Ferrer et aussi celle de Sébastien Faure. Le fonctionnement même de l'école de la Ruche n'était pas nouveau, il s'inspirait beaucoup du fonctionnement de l'école de Summer Hill, fondée par Alexander Sutherland Neill, mais sans innovation extraordinaire.

DB - Bon, oublions donc Sébastien Faure...

Les origines de la coopération scolaire

SC - Je pense que les origines de la coopération doivent être trouvées principalement dans les expériences sociales du XIXe siècle comme celles de Robert Owen ou d'Etienne Cabet, des "fraternités autogestionnaires", des "phalanstères" ou "familistères". Et aussi l'approche mutualiste de Proudhon. Tout cela a beaucoup influencé tout ce qui s'est passé ensuite dans le domaine de l'éducation.

L'histoire de l'engagement de Robert Owen montre bien qu'il y avait une volonté de trouver une alternative au capitalisme. Il y a donc eu des expériences sociales de vie coopérative qui ensuite ont influencé un certain



Francisco Ferrer Guardia

nombre de pédagogues, qui ont pensé que ce serait intéressant d'encourager, par l'éducation, les peuples à adopter ces alternatives de vie.

Il y a eu même des expériences de coopération antérieures à ces mouvements politiques et sociaux. Les premières formes de coopération dans des contextes scolaires peuvent être trouvées dans ce qu'on appelait les "élèves préfets" ou les "élèves officiers" dont parlait beaucoup Jean-Baptiste de la Salle. Il s'agissait d'associer des élèves dans l'accompagnement d'autres élèves. On retrouve des formes de coopération, au XVIIe siècle, dans ce qu'on peut considérer comme le premier traité de pédagogie : "la Grande Didactique" de Comenius.



Célestin Freinet

Les "écoles participatives et réciproques"

Il faut noter au XVIIIe siècle les "écoles participatives et réciproques" des orphelins de Paris. Il faut citer aussi ce qu'on appelle "l'enseignement mutuel", qui n'a rien à voir, à mon avis, avec le mouvement social et ouvrier, mais s'appuie plutôt sur la structuration de l'Eglise Réformée pour penser l'école. En utilisant une méthode mettant en place des élèves moniteurs, un seul adulte pouvait faire classe à plusieurs centaines d'enfants.

Le "self-government" et les "républiques d'enfants"

On retrouve en fait plusieurs influences, celle des révolutions sociales, comme vous l'avez noté, les influences pédagogiques principalement issues des religieux et aussi les influences de ce qu'on appelait le "self-government", les "républiques d'enfants". On n'est pas arrivé à expliquer pourquoi, à la fin du

XIXe siècle et au début du XXe siècle, on retrouve ces logiques de républiques d'enfants un peu partout dans le monde : en Angleterre avec la fameuse école de Bedales, fondée par John H. Badley en 1893, en Pologne avec Janusz Korczack et l'orphelinat Dom Sierot, en Allemagne avec l'école de Paul Geheeb, l'école de ... en Russie, et les *school cities* aux Etats-Unis, et puis la fameuse « *Ecole moderne* » de Francisco Ferrer Guardia, qui est à la base de la dénomination de l'école moderne. Ces expériences de « *républiques d'enfants* » ont beaucoup influencé les « *coopératives scolaires* » qui existent encore de nos jours avec le mouvement de l'Office Central de Coopération à l'Ecoler (OCCE).

Les trois fondateurs de l'OCCE, Bathélémy Profit, Emile Bugnon et Célestin Freinet, se sont inspirés beaucoup de ces pratiques de républiques d'enfants pour créer les coopératives scolaires mais pas du tout avec le même objectif. L'objectif c'était d'éduquer les enfants à la notion de mutualisme. Aujourd'hui cette notion nous est tout à fait ordinaire - les assurances, etc. - mais il y a eu une période où il a fallu convaincre les adultes des bienfaits du mutualisme, comme c'était assez difficile, l'idée est venue de passer par l'éducation des enfants. On a donc créé les « coopératives



Conseil de coopérative scolaire. Office Central de Coopération à l'Ecole.

Emile Bugnon et les coopératives scolaires

scolaires » avec des tensions dès le départ entre Profit et Bugnon. Pour Emile Bugnon l'objectif de la coopérative scolaire c'était d'éduquer les enfants au mutualisme alors que pour Profit il s'agissait plus d'éduquer les enfants à l'engagement citoyen.

Aujourd'hui, dans l'OCCE on retrouve toujours cette tension : l'objectif est-il de faire vivre des coopératives ou bien d'éduquer à des alternatives de vie sociale par la coopération. J'étais à leur congrès il y a quelques semaines et ils ne sont pas encore au clair là-dessus.

Célestin Freinet

Et puis après il y a eu le mouvement Freinet, l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM). Célestin Freinet parlait de coopération entre enfants en se référant beaucoup aux républiques d'enfants et à la coopération scolaire mais le

Mouvement Freinet, c'est plus un mouvement coopératif d'adultes que véritablement une pédagogie de la coopération. Ce que Freinet a développé, c'est oui... les enfants coopèrent... notamment par ce qu'il appelait les réunions de coopérative, mais ce qui est au coeur de la pédagogie Freinet c'est ce qu'il appelle le « tâtonnement expérimental », ce n'est pas la pédagogie la plus coopérative qui soit. Le projet de l'OCCE est par exemple beaucoup plus coopératif que la pédagogie Freinet.

Après, il y a des origines un peu plus récentes avec les travaux scientifiques et notamment les travaux des néo-piagétiens, c'est-à-dire tous ceux qui se sont intéressés à la dimension sociale de l'approche constructiviste. Apprendre c'est construire de nouvelles représentations mais ce processus de construction serait facilité par la relation sociale.

On peut distinguer trois groupes d'influence : ceux qui sont à l'origine de la notion de conflit socio-cognitif, c'est-à-dire Perret-Clermont, Doise, Mugny, tous ces gens-là, Lev Vygotsky dont les travaux ont pris place bien avant les autres mais qui a été traduit tardivement en anglais et en français et qui a proposé la notion de *zone proximale de développement*, c'est-à-dire de zone où l'on apprend grâce à l'interaction avec les autres, qui est tout à fait compatible avec la notion d'étalement de Jérôme Bruner- ce sont un peu

L'approche constructiviste

des idées similaires - et puis il y a une troisième influence ce sont tous les travaux de Bandura, ce qu'on appelle *l'apprentissage par vicariat* qui ont été repris en France par un psychologue qui s'appelle Maurice Rochat, qui explique que l'on peut apprendre par le processus de déconstruction-reconstruction mais aussi par un autre processus, social, celui d'observation-imitation. C'est cela qu'il a appelé la vicariance. Il y a donc de nombreuses influences et on ne sait pas qui a introduit véritablement la coopération en éducation.

La notion même d'école est coopérative. Le fait de rassembler plusieurs enfants dans un même lieu avec un enseignant est en soi une forme de coopération. L'école est une alternative au préceptorat. Dès qu'il y a eu des lieux d'école, les premières formes de coopération sont forcément apparues.

DB - Et comment se situe la pédagogie institutionnelle dans cet ensemble ? Est-ce qu'on continue à parler de la pédagogie institutionnelle aujourd'hui ?

La pédagogie institutionnelle

SC - Oui, on en parle énormément. Contrairement à tous les mouvements dont on vient de parler, la pédagogie institutionnelle est un concept très récent. C'est à partir de 1963 qu'elle est apparue, à l'occasion d'une scission entre le

mouvement Freinet et les frères Oury (Jean et Fernand) qui se sont écartés - pour des raisons humaines, de mésentente, et non pas pour des désaccords pédagogiques. Ils ont donc trouvé une occasion d'exister en se rapprochant de la notion d'inconscient.

C'est donc devenue « pédagogie institutionnelle » parce que ça ne pouvait plus s'appeler « pédagogie Freinet » et parce qu'existait la psychothérapie institutionnelle de Jean Oury. La pédagogie institutionnelle est une pédagogie de la coopération puisqu'un des piliers de la pédagogie institutionnelle c'est la notion de groupe. La pédagogie institutionnelle bien plus que la pédagogie Freinet a été influencée par les dynamiques de groupe des psychologues américains.

C'est une pédagogie qui est très vivace, il y a de nombreux groupes qui existent en France et à la limite il y a plus de recherche sur la pédagogie institutionnelle que sur la pédagogie Freinet. La pédagogie Freinet, c'est un peu particulier dans le sens où le mouvement Freinet est actuellement face à un gros problème collectif qui est celui de la tendance à se définir comme une « méthode naturelle », présentée comme une sorte de dogme, or le fait d'avoir une pensée dogmatique, c'est proprement impropre avec

une approche scientifique. La pédagogie Freinet apparaît comme quelque chose d'extrêmement fermé et c'est pourquoi il y a assez peu de chercheurs qui s'y intéressent aujourd'hui. Je ne suis pas très optimiste sur l'évolution, d'ailleurs.

DB - J'ai commencé ma carrière comme conseiller d'orientation scolaire et professionnelle en Normandie et j'étais assez enthousiaste de ce que je voyais de la pédagogie Freinet dans certaines écoles. Est-ce que cette pédagogie est encore assez répandue aujourd'hui en France ?

Le mouvement Freinet

SC - C'est difficile à quantifier parce que suivant le principe de liberté pédagogique on peut très bien faire de la pédagogie Freinet sans être affilié au mouvement Freinet. Cependant même s'il y a en beaucoup, en proportion du nombre d'écoles et de classes en France, ce n'est certainement pas majoritaire. En Normandie, je connais bien l'école Freinet d'Hérouville-Saint Clair, je ne sais pas si c'est celle que vous connaissez...

DB - Non, moi celle que j'avais souvent visitée c'était celle de Lyons-la-Forêt.

SC - En Normandie, il y a encore énormément de classes qui fonctionnent suivant la pédagogie Freinet parce qu'il y a une figure qui entretient cela, c'est Henri Peyronie, un chercheur de l'université de Caen, qui a travaillé toute sa vie

sur la pédagogie Freinet et qui a expliqué que la pédagogie Freinet ce n'était pas la pédagogie d'un seul homme mais la pédagogie de tout un mouvement et cela c'est un peu contesté aujourd'hui par un certain nombre de "gardiens du temple" qui disent qu'il n'y a de Freinet que ce que Freinet a dit et a écrit. Ce qui est très contestable.

DB - Pour approfondir la compréhension des pédagogies coopératives, j'aimerais que vous m'expliquiez la différence, sur laquelle vous avez insisté dans vos écrits, entre comportement coopératif et organisation collaborative.

SC - Alors, cela correspond à des travaux beaucoup plus récents parce qu'ils sont liés à l'attention apportée depuis quelques années - c'est très récent - à la notion de cognition. On sait aujourd'hui beaucoup mieux décrire, principalement grâce aux sciences cognitives, les phénomènes cognitifs, c'est-à-dire ce qui se passe au niveau du cerveau pour désigner ce qu'on appelle l'apprentissage. Il y a un élément qui fait consensus quand on s'intéresse à ça, c'est le fait qu'on ne peut apprendre que par soi-même. L'apprentissage est avant tout l'activité de l'apprenant.

L'enseignant, le formateur, l'éducateur ne peut être qu'un accompagnateur de ce processus d'apprentissage. Cette idée-là a notamment conduit à s'intéresser à la



Photo Escola Nova

Distinguer collaboration et coopération

dimension sociale : qu'est-ce qui dans une relation participe à de la cognition si on ne peut apprendre que par soi-même ?

Donc cela a conduit à distinguer la notion de coopérer de celle de collaborer. Toutes les deux se ressemblent parce qu'elles appartiennent à un ensemble plus large qu'on pourrait appeler l'ensemble de l'interaction ou de l'interrelation. Les deux favorisent les échanges, il y a une action combinée dans la coopération comme dans la collaboration. Mais ce qui est spécifique à de la collaboration c'est le fait d'agir dans le sens d'un but commun. On se met à plusieurs pour essayer d'être plus rapides, plus efficaces, plus performants dans l'atteinte d'un but commun. Alors, c'est difficile de collaborer, cela demande beaucoup d'intelligence, cela demande des organisations qui

sont assez rigoureuses, assez méticuleuses et qu'on arrive pas toujours à maintenir. C'est pour cela que dans le monde de l'entreprise ou du travail en général on n'arrive pas toujours à organiser de la collaboration.

Souvent c'est juste de la coordination, c'est-à-dire qu'il y a un système un peu vertical avec une personne qui se charge de faire passer les informations et d'organiser le travail de chacun. C'est beaucoup plus facile, ce n'est pas forcément plus performant parce qu'on ne s'appuie pas sur la participation des personnes, mais c'est beaucoup moins risqué.

La collaboration, c'est plus intéressant en termes de mobilisation des acteurs, mais justement parce qu'on s'attache à mobiliser les acteurs il y a des phénomènes humains qui



Photo Escola Nova

interviennent sous forme de conflits relationnels et qui rendent la collaboration plus difficile. Alors, le principe de la collaboration c'est de tendre vers un but commun et donc que chacun donne tout ce qu'il a pour atteindre ce but, mais ça se fait sur la base d'une division du travail prenant en compte les talents de chacun. En fonction de la formation initiale, des aptitudes et des compétences des uns et des autres, chacun va participer à sa mesure à la réalisation du but commun. Donc, c'est ce qu'on pourrait appeler l'intelligence collective... La collaboration, c'est plutôt intéressant quand on cherche à réaliser quelque chose...

Coopérer par contre, c'est tout simplement agir avec d'autres. On n'agit pas forcément pour travailler avec un autre, on n'agit pas forcément avec un autre parce qu'on a un but commun. Une situation de communication n'est pas forcément une situation de collaboration, par contre c'est une situation de coopération. Et donc, on s'est aperçu que lorsqu'on essaie de faire collaborer des élèves pour qu'ils apprennent, il y a un problème. Souvent la division du travail renforce les talents initiaux des élèves.

C'est la thèse de Philippe Meirieu au départ et des travaux d'un pédagogue de la coopération qui s'appelle Roger

***Distribution des tâches entre
"concepteurs", "exécutants",
"chômeurs" et "généurs"***

Cousinet et qui déjà en avait parlé. En organisant le travail des élèves par de la collaboration, les élèves se répartissent les tâches en fonction de ceux qui savent déjà faire et cette répartition est profondément inégalitaire. Philippe Meirieu parle d'une distribution avec des « concepteurs », des « exécutants », des « chômeurs » et des « généurs ». Et les seuls qui peuvent espérer apprendre quelque chose sont les concepteurs parce que ce sont les seuls qui ont une activité cognitive et justement ils deviennent concepteurs parce que ce sont les plus compétents.

La différence entre coopérer, agir avec d'autres et collaborer, travailler avec d'autres, elle peut être un peu anecdotique sauf en pédagogie parce que si on fait collaborer des élèves, on tombe dans une dérive pédagogique qui est terrible : aucun n'élève n'apprend quelque chose et en plus on provoque une augmentation des écarts et des inégalités sociales qui existent.

DB - Très intéressant !

SC - Le principe est de penser des pédagogies coopératives qui ne soient pas collaboratives, c'est-à-dire des pédagogies coopératives qui donnent la possibilité à des enfants de pouvoir travailler avec, par et pour d'autres, mais sans oublier que le but est individuel.

C'est-à-dire que la finalité d'une

pédagogie coopérative, ce n'est pas un but commun, c'est un but individuel et parce que c'est un but individuel, c'est tout à fait compatible avec les exigences de la cognition parce qu'on ne peut apprendre que par soi-même.

Quand on a étudié en quoi la coopération peut aider les élèves à apprendre, on a identifié trois grands domaines : le premier c'est le soutien mutuel : quand on a une tâche à exécuter, le fait de pouvoir compter sur des aides potentielles et des étayages dans notre environnement permet de pouvoir lutter contre le sentiment d'isolement et la tentation du renoncement.

La deuxième sollicitation de la coopération c'est le fait de pouvoir obtenir, grâce aux autres, des idées qu'on n'aurait jamais eu tout seul et réciproquement. C'est ce qu'on appelle la dimension de complémentarité. C'est ce qui fait dire à certains élèves *"Quand je travaille avec d'autres c'est comme si on avait plusieurs cerveaux !"*.

Et la troisième idée, c'est à la fois la plus travaillée au niveau scientifique et la moins comprise au niveau pédagogique, c'est la coopération en termes de source de conflits car le fait de ne pas être d'accord dans une situation coopérative conduit chaque sujet en désaccord à ré-interroger la solidité de ses propres certitudes et donc à s'ouvrir à

L'intérêt du conflit socio-cognitif

du questionnement et à une reconfiguration d'apprentissage. Là on retrouve les travaux sur la force du conflit socio-cognitif comme vecteur de conflit cognitif.

DB - C'est vraiment très intéressant. Je voudrais alors passer à ma question suivante : quel est selon vous l'intérêt des pédagogies coopérative pour répondre aux insuffisances du système scolaire français ? en particulier le fait qu'il ne parvient pas à réduire les inégalités sociales. Quel est votre opinion sur ce point ?

SC - Alors, comme on vient de le voir, si l'on ne fait pas attention, les pédagogies coopératives peuvent augmenter les inégalités sociales. Et c'est un peu ce qui est reproché à la pédagogie Freinet, notamment aujourd'hui, parce qu'elle a du mal à faire la différence entre coopérer et collaborer ou bien à concevoir les activités coopératives comme potentiellement dissymétriques. On observe par exemple que ce sont toujours les mêmes qui aident les autres, ce sont toujours les mêmes qui ont besoin d'être aidés mais qui ne demandent pas à être aidés... les élèves quand on les met en groupe font tout pour ne pas être en désaccord, ils adoptent une solution de facilité que ma collègue de l'université de Nanterre, Marianne Dion, appelle le "consensus de complaisance".

Le "consensus de complaisance"

C'est-à-dire identifier celui ou celle qui est le plus compétent, lui demander son avis et dire "C'est bon, je suis d'accord avec toi". En trente secondes on a terminé ce qu'on doit faire et on peut discuter d'autre chose.

C'est une solution de facilité qui est terrible dans les classes. Tout ça, si vous voulez, toutes ces confusions, ce sont des pièges énormes qui peuvent très rapidement transformer des organisations coopératives en vecteurs d'accélération des inégalités.

DB - Il n'y a pas de différenciation ?

SC - Ah si, il y a une différenciation justement. Je travaille avec une collègue belge, qui s'appelle Sabine Khan, qui dit que dans ce cas-là, la différenciation c'est de voir les meilleurs réussir et tous les autres s'arrêter de travailler ! C'est une différenciation terrible ! Et qui s'appuie sur les origines sociales et culturelles des élèves !

Et donc, en quoi les organisations coopératives peuvent lutter contre le développement de ces inégalités et bien on est en train d'y travailler aujourd'hui mais c'est une préoccupation très récente. Il y a plusieurs intérêts, le premier c'est l'enrôlement des élèves, le fait de donner à des élèves la possibilité de



Photo Escola Nova

L' enrôlement, l'entraide et le tutorat

travailler avec d'autres et donc de moins prendre le risque d'être en difficulté tout seuls. C'est le concept d' enrôlement de Jerome Bruner qui est intéressant à cet égard.

Un deuxième intérêt des pédagogies de la coopération, notamment avec des préceptes comme l'entraide et le tutorat, c'est le fait de donner la possibilité aux élèves de déclencher à leur initiative une demande d'aide lorsqu'ils se sentent coincés, pour une fonction de déblocage. Mon collègue de l'université de Bordeaux, Alain Maudry, a beaucoup travaillé sur ça. Un autre intérêt de la coopération, c'est l'importance accordée au conflit.

C'est-à-dire le fait d'insister avec les élèves sur l'intérêt des

désaccords. En effet, souvent ce qui se passe quand on met en groupe des élèves, c'est la tentation du consensus de complaisance. Mais, on s'est rendu compte que même s'ils utilisent cette stratégie d'évitement, ça donne la possibilité ensuite à l'échelon de la classe entière de médiatiser toutes les idées différentes qui ont été émises à l'intérieur des groupes et à partir de cette diversité d'avis de faire naître le conflit socio-cognitif. Il y a énormément de pistes qui sont très prometteuses sur l'organisation de la coopération pour lutter contre les inégalités mais à condition que les éducateurs qui utilisent ces techniques soient conscients des dérives possibles. Par exemple être au clair sur la différence entre le monitorat

*Un consensus des politique
sur l'intérêt des pédagogies
coopératives*

tel que c'était utilisé dans l'enseignement mutuel et le tutorat. Dans le tutorat, tout le monde peut aider, ce ne sont pas uniquement les meilleurs qui aident. Tant qu'on n'est pas au clair avec ça, forcément on crée des systèmes coopératifs qui sont ségrégatifs à l'encontre des plus vulnérables.

DB - Est-ce que c'est cela qui explique la difficulté de promouvoir les pédagogies coopératives à l'école ?

SC - En fait, la notion de coopération fait consensus au niveau des politiques. Tout le monde veut qu'il y ait de la coopération à l'école. Mais pas pour les mêmes raisons. C'est-à-dire que les colorations politiques plutôt progressistes, de gauche, militent pour la coopération comme étant une source d'émancipation sociale : les pédagogies de la coopération sont l'occasion de sensibiliser les peuples à l'importance des politiques sociales, à l'attention aux plus vulnérables.

DB - Et d'acquérir des compétences sociales ?

SC - Non, c'est pas tant les compétences sociales, c'est avoir une écoute et une attention particulière pour les plus fragiles. Que les plus forts se rendent disponibles pour les plus fragiles.

C'est cela qui est au coeur de la coopération pour les partis de gauche.

Les partis de droite ou plutôt les partis libéraux, eux aussi, militent beaucoup pour les pédagogies de la coopération mais pour une toute autre raison. C'est pour le développement de compétences sociales. C'est le fait d'apprendre à travailler avec les autres. Parce que si, grâce à l'école, les élèves apprennent à travailler les autres, ce seront de bien meilleurs et de plus rapides collaborateurs dans le monde du travail. Et ça c'est clairement indiqué dans le traité de Bologne par exemple, qui demande que tous les systèmes éducatifs mettent en place des pédagogies coopératives...

En fait ce sont des pédagogies collaboratives, puisque l'objectif c'est d'apprendre à travailler avec les autres. L'objectif n'est pas forcément d'apprendre, c'est d'apprendre à se mettre en retrait quand on n'est pas assez compétent, apprendre à écouter ce que les autres disent, à respecter les tours de parole, enfin voilà... Donc tout le monde est d'accord sur les pédagogies de la coopération mais pas du tout pour les mêmes raisons.

Les seuls qui ne sont pas d'accord, c'est l'extrême-droite parce qu'ils pensent qu'il n'y a d'éducation que celle qui naît dans l'adoration d'un maître. C'est cela la base de



Prendre en compte la diversité des élèves et lutter contre le décrochage scolaire

la véritable autorité. En fait c'est de l'autoritarisme. C'est tout à fait cohérent avec ces postures politiques et d'ailleurs c'est la raison pour laquelle - ça ne plaît pas quand je dis ça mais c'est un fait historique - c'est la raison pour laquelle Mussolini ne s'est pas tourné vers Freinet, il s'est tourné vers Montessori, il a demandé à Montessori de faire de sa pédagogie la pédagogie fasciste. La pédagogie Montessori n'étant pas du tout une pédagogie de la coopération.

DB - Vous pensez-donc qu'il y a un intérêt dans le système éducatif français pour l'adoption des pédagogies coopératives ?

SC - Oui, il y a un intérêt énorme. Mais pour une autre raison, c'est l'augmentation de l'hétérogénéité des élèves dans

les classes. C'est-à-dire qu'on demande de plus en plus aux enseignants aujourd'hui "de prendre en compte la diversité des élèves". C'est dans le référentiel des compétences des enseignants du XXI^e siècle et qui consiste à faire en sorte que tous les élèves atteignent au moins la maîtrise d'un diplôme.

Ce qu'on demande aux enseignants aujourd'hui c'est de tout faire pour lutter contre le décrochage scolaire. Dans n'importe quelle classe, il y a des enfants différents, il y a beaucoup d'hétérogénéité et donc comment peut-on penser une pédagogie uniforme avec des enfants différents ? C'est là où ça devient impossible à tenir et c'est là où les organisations coopératives apparaissent pour beaucoup comme étant

très intéressantes parce que l'enseignant n'est plus la seule personne ressource qui peut donner un coup de main aux élèves. On propose un temps de partenariat aux élèves pour que cette diversité devienne une richesse plutôt qu'une contrainte.

C'est à cause de l'injonction sociale de faire réussir scolairement tous les élèves que les pédagogies coopératives sont reconnues comme étant intéressantes.

Le souci c'est que ça attire beaucoup de gens mais s'ils ne sont pas correctement formés à la coopération, ils vont très facilement confondre coopérer et collaborer. Et là, ils vont se rendre compte très rapidement que ça ne marche pas parce qu'ils sont en train de mettre en place des pédagogies collaboratives, qui n'ont rien à voir. J'entends des profs qui disent *"Mais moi, le travail de groupe j'ai déjà essayé... Il y a trop de bruit, c'est toujours les mêmes qui travaillent et au final les élèves les plus fragiles se mettent en retrait. Donc, ça ne marche pas, je ne veux plus en entendre parler !"*. Moi, je leur dis : *"Ce que tu as mis en place n'est pas de la pédagogie coopérative, c'est autre chose."* - *"Mais c'est ce qu'on m'a dit en formation !"* - Le problème en France c'est qu'il n'y a pas assez de formateurs formés.

Pas assez de formateurs formés



DB - La France compte beaucoup de pionniers des pédagogies coopératives et pourtant leurs expériences, leurs recherches restent peu utilisées. Comment cela s'explique-t-il ?

SC - Les travaux des pédagogues français sont connus en France. Ils ne sont pas forcément beaucoup utilisés mais la pédagogie Freinet est très connue en France. Au niveau mondial, on parle beaucoup de coopération, mais pas avec des influences françaises. Les influences sont surtout américaines. En particulier ce qu'on appelle le "cooperative learning", l'apprentissage coopératif, développé par deux psychologues et pédagogues américains, les frères Johnson. C'est une conception qui est hégémonique au niveau mondial et très peu connue en France.

Par exemple, chez nos voisins espagnols, j'ai travaillé avec un chercheur catalan qui est un expert en "cooperative learning" et qui n'avait jamais entendu parlé de la pédagogie Freinet ou des coopératives scolaires, il n'avait même jamais entendu parlé de Francisco Ferrer Guardia, ou alors très vaguement. Cela s'explique par le fait qu'on est dans un fonctionnement mondial de la recherche qui est beaucoup influencé par les politiques libérales et néo-libérales. Le "cooperative learning" c'est le fait d'apprendre à coopérer, l'apprentissage coopératif...

Au Canada, par exemple, il y a des cours de coopération où des élèves participent à des exercices, participent à des expériences très récréatives, très motivantes où l'objectif n'est pas d'apprendre l'histoire, les sciences, l'anglais ou les mathématiques, mais de développer les "cooperative skills", les habiletés coopératives. La technique la plus connue c'est le Jigsaw, la classe puzzle. C'est utilisé dans le monde entier, quelque soit l'âge des enfants, voire même en formation professionnelle, et ça commence à arriver en France. J'ai monté un petit collectif de recherche sur la classe puzzle, il y a beaucoup d'enseignants qui l'utilisent parce que ça motive les élèves, mais ce n'est pas fait pour qu'ils apprennent ce que l'enseignant voudrait qu'ils apprennent. Et donc celui-ci se retrouve coincé à la fin.

Les habiletés coopératives et la "classe puzzle"

DB - Je trouve très intéressant l'analyse que vous faites d'abord sur la confusion entre coopération et collaboration et ensuite sur la confusion entre apprendre en coopérant et apprendre les compétences sociales.

SC - Oui, c'est apprendre à coopérer ou coopérer pour apprendre. Apprendre à coopérer c'est plutôt l'approche libérale et néo-libérale de la coopération et coopérer pour apprendre c'est plutôt une recherche de démocratisation de la réussite scolaire, c'est beaucoup plus attaché aux politiques progressistes.

DB - Vous m'avez apporté beaucoup d'éclairages et j'aurais une autre question. Je voyais un lien entre les pédagogies coopératives dans l'éducation formelle et les pédagogies coopératives dans l'éducation non formelle, mais maintenant j'ai l'impression que dans l'éducation non formelle on utilise plutôt les pédagogies collaboratives, par exemple la pédagogie du projet.

SC - Alors, ça dépend des priorités que l'on donne à la pédagogie du projet. C'est en philosophie de l'éducation la distinction entre *poïésies* et *praxis*. Dans une pédagogie de projet, si le plus important c'est que le projet soit beau, que les gens soient fiers de cette belle réalisation, on est dans la recherche de la fabrication



Photo Escola Nova

L'ambiguïté de la pédagogie du projet

d'une oeuvre (*poïésies*), c'est l'approche poïétique. Et c'est vrai que pendant longtemps on a pensé que la pédagogie de projet devait conduire à de belles œuvres, et que si l'œuvre était belle, forcément ceux qui avaient participé à cette belle réalisation en avaient profité. On est revenu de cette conception. La pédagogie de projet ça peut être aussi basée sur l'acquisition de compétences à travers l'expérience du projet, quelle que soit la qualité de la réalisation finale.

DB - C'est lié à l'importance que l'on donne à la progression personnelle des participants.

SC - C'est ça. Le plus important dans une pédagogie du projet qui vise l'éducation, ce n'est pas que le projet soit réalisé, c'est que le projet ait donné la possibilité à chacun de grandir. Cela était déjà expliqué par les travaux de Philippe Perrenoud entre autres, mais ça demande énormément d'accompagnement aujourd'hui, notamment dans les lycées professionnels où la pédagogie du projet et du chef d'œuvre sont devenues centrales. On peut faire référence à un poème célèbre d'Antonio Machado : "Voyageur, le chemin, ce sont les traces de tes pas. C'est tout ; voyageur, Il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant". C'est-à-dire que le plus important dans une pédagogie du projet ce n'est pas le projet, c'est ce que les jeunes vont pouvoir développer en termes de compétences, de confiance en eux, de motivation, dans l'expérience au sein du projet.

DB - Alors, j'ai une autre question que j'aimerais vous soumettre, quand j'étais au CM2, en 1952, je me souviens que notre instituteur avait fait une présentation des Fracs et Franches Camarades à la classe, en nous encourageant d'y adhérer. Je pense qu'à l'époque, après la guerre, il y avait en France une relation assez forte entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. Beaucoup d'enseignants

L'école et les mouvements éducatifs péri-scolaires

s'investissaient dans les mouvements éducatifs péri-scolaires en complément de leur travail éducatif. Aujourd'hui, à contrario, il semble qu'on observe une séparation de plus en plus grande entre l'école, d'un côté et les mouvements éducatifs péri-scolaires de l'autre. Entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. Qu'en pensez-vous ? Dans la recherche en sciences de l'éducation, est-ce qu'il y a des chercheurs qui s'intéressent à l'éducation non formelle ?

SC - Ce que vous décrivez, ce n'est pas lié à une conception de l'éducation, c'est lié au désenchantement de tout l'engagement citoyen dans la société. Il y avait un modèle français très riche mais qui a tendance à être gommé par la société de consommation, par la promotion des logiques individualistes, par le fait de ne pas transmettre l'idée que ce qui est prioritaire dans le vivant c'est la coopération, ce n'est pas la recherche de domination sur les autres. Sur le monde enseignant, ça s'est traduit par la prolétarianisation de cette profession. Le fait qu'on demande aux enseignants d'être plus des exécutants que des auteurs d'éducation, de respecter les programmes imposés par le ministère plutôt que d'être de véritables éducateurs avec des enfants.

Un modèle français très riche gommé par la société de consommation

Donc aujourd'hui dans des écoles et des établissements scolaires, un enseignant qui voudrait être un militant éducatif, on va lui demander des comptes en lui disant "Mais qu'est-ce que tu fais ? Tu en fais plus que ce qu'on te demande ! Est-ce que tu peux nous expliquer si ce que tu fais en plus des autres ça vaut la peine de le faire ?"

Et donc, les plus motivés et les plus engagés, ça leur demande beaucoup plus de travail, ils prennent beaucoup plus de risques et au bout d'un moment ils disent "A quoi bon ?" Et donc ils s'engagent ailleurs et autrement que dans le domaine éducatif, ou pour des causes qui peuvent être éducatives mais avec des barrières entre leur monde d'engagement citoyen et leur monde d'engagement professionnel.

Il n'y a rien aujourd'hui dans l'organisation de l'Education Nationale qui encourage les professionnels de l'enseignement à être des militants éducatifs et à la limite, ils sont plutôt découragés de le faire. Cependant, il y a des raisons d'espérer que ça redevienne important notamment en ce qui concerne la citoyenneté. Il y a quelque chose qui peut être commun entre le monde scolaire et le monde non scolaire c'est ce qu'on appelle les pédagogies participatives.

A l'école et hors de l'école, considérer les enfants quel que soit leur âge comme des interlocuteurs valables capables de participer aux décisions

C'est à dire le fait qu'à l'école et hors de l'école on considère les enfants, quel que soit leur âge, comme des interlocuteurs valables et qu'on les associe aux prises de décision qui les concernent. Pas seulement en leur faisant croire qu'on leur donne la parole alors que les décisions ont déjà été prises par ailleurs. Le fait par exemple de réfléchir à des modalités de prise de décision... Le spécialiste en France de ce genre de questions c'est Jean Le Gal de l'université de Nantes qui a travaillé sur les droits de l'enfant... Le fait par exemple de s'interdire, pour prendre une décision, d'utiliser le vote parce que le vote c'est le fait d'imposer la voix de la majorité à toutes les minorités. Et on voit ce que cela a donné pour nous en tant que citoyens, c'est-à-dire que la pratique du vote au niveau national... Il n'y a pas eu de malversations aux dernières élections présidentielles mais on a obtenu un président élu démocratiquement grâce aux voix de personnes qui ne voulaient pas son concurrent. Et après on se retrouve avec une réforme très contestée comme celle des retraites avec des arguments qui forcément sont considérés comme de la provocation par un président qui dit "Mais je ne sais pas pourquoi vous n'êtes pas d'accord avec moi, j'avais mis cette réforme dans mon programme." Oubliant qu'il a été élu grâce à des personnes qui

n'étaient pas d'accord avec son programme mais qui ne voulaient pas que son adversaire ait accès au pouvoir. Face aux dérives des organisations démocratiques que l'on subit collectivement, on pourrait proposer des alternatives pour les faire vivre aux enfants à l'école et hors l'école, par exemple en mettant en place des conseils d'enfants et en portant une attention très particulière à la parole des enfants.

Cela ne signifie pas considérer les enfants comme des rois et comme ayant la possibilité de décider tout ce qui leur passe par la tête, ce n'est pas cela du tout. Cela demande qu'il y ait des moyens pour la formations des adultes, dans les formations BAFA, dans les regroupements associatifs, dans la formation des enseignants. Cela demande une impulsion politique.

DB - J'ai pas mal travaillé dans la coopération avec les pays africains, et l'école n'est pas en très bonne forme dans ces pays-là. pensez-vous que les pédagogies coopératives pourraient améliorer la situation ?

SC - Mais quelles pédagogies coopératives ? C'est un peu comme en France... Si on demande aux enseignants de mettre en place la coopération et que ça se traduit soit pas un joyeux bazar soit par des organisations collaboratives ce ne sera pas mieux.

L'enjeu, c'est de mettre en place un accompagnement des enseignants



Donc une fois de plus, l'enjeu c'est de mettre en place un accompagnement des enseignants pour qu'ils ne se trompent pas. La question à laquelle je ne peux pas répondre aujourd'hui c'est de savoir s'il est préférable de laisser l'école dans l'état actuel ou d'imposer une collaboration qui risque de se traduire par des effets inverses de ceux qui sont attendus. Je vais dans des classes où les enseignants disent mettre en place la coopération et où les élèves me disent "C'est catastrophique ! On n'apprend rien et en plus c'est la pagaille en classe !" Alors que s'il n'y avait pas tout ce que les enseignants ont introduit, ça ne serait pas très bon, mais ça serait mieux que ce qu'ils sont en train de vivre. Au niveau international, je ne sais pas. Je n'ai pas d'expérience de ces contextes-là...

DB - Quand vous avez par exemple un enseignant qui a

en face de lui une classe de 70 élèves ou plus...

SC - J'ai quelques doctorants qui viennent de ces pays là et qui nous décrivent de telles situations et je leur dis par exemple l'enseignement mutuel ça pourrait être super. A condition de mettre en place une formation des personnes et un accompagnement. S'il n'y en a pas, ça peut être pire que mieux. C'est là où il y a des liens, des tissages très diplomatiques à entretenir entre la pédagogie, l'éducation et les politiques.

Parce que l'éducation émancipatrice et démocratique ne pourra jamais être mise en œuvre et diffusée sans l'aide des politiques. Sauf à faire des expériences pédagogiques dans une école privée, dans une culture de l'entre soi et sans aucun impact sauf dans les manuels d'histoire.



Photo Escola Nova

non pas du tout ! Tout le monde est d'accord sur le fait que ce n'est pas ça la solution, sauf que nos modes de vie occidentaux nous font croire le contraire.

Donc il est nécessaire de rappeler ce qui était de l'ordre de l'évidence il y a quelques années et qui a été complètement gommé par la société de consommation.

Ce qui est normal, sur le plan humain, c'est la relation et la coopération

DB - Ecoutez, je vous remercie beaucoup du temps que vous nous avez consacré. Avez-vous encore un mot à dire en conclusion ?

SC - Et bien merci beaucoup pour ce que vous faites. Cela me semble essentiel qu'il y ait des espaces, tel que celui que vous animez, où l'on rappelle que ce qui est normal sur le plan humain c'est la relation et la coopération et ce qui est exceptionnel et marginal c'est la recherche de la supériorité sur les autres.

Quand je travaille avec des enseignants et que je leur demande qu'est-ce qui est le plus important dans la société coopérer ou chercher à être meilleur que les autres, il y en a plein qui disent le plus important c'est d'être meilleur que les autres, c'est la meilleure façon de survivre ! Et je leur dis

[Cliquer ICI pour retourner au sommaire](#)

L'ICEM, un mouvement pédagogique dans l'école publique

Par M. François LE MÉNAHÈZE, formateur Freinet, auteur et ex-enseignant



Des milliers de militants

Qu'est-ce que l'ICEM ?

L'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) a été créé en 1947 à l'initiative de Célestin Freinet.

Il s'agit d'un mouvement pédagogique de formation, de recherche et d'action dans l'École Publique. L'ICEM a pour but la recherche, l'innovation pédagogique et la diffusion de la pédagogie Freinet. Des milliers de militant(e)s s'investissent dans les groupes départementaux et régionaux, dans les groupes de travail nationaux et mettent en commun leurs travaux, leurs outils, apportant ainsi leur pierre au mouvement coopératif que constitue l'ICEM.

L'ICEM produit des revues de lecture (J Magazine, J Coop magazine, livres), des revues documentaires (BTj), des outils pour les classes (fichiers de travail individualisé...),

des revues et documents pédagogiques (L'Éduc'Freinet, éditions ICEM).

Une Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne a été créée en 1957 par Freinet, elle regroupe des éducateurs de plus de 35 pays.

Pour en savoir plus : www.icem-pedagogie-freinet.org/

Qui était Célestin Freinet ?

Célestin Freinet est né dans une famille paysanne en 1896, dans un petit village des Alpes maritimes. Élève de l'École normale de Nice, il doit la quitter pour la guerre 14-18. Il revient blessé grièvement au poumon. Convalescent et encore handicapé, il devient instituteur dans une petite école de campagne en 1920. Convaincu qu'il faut lutter contre l'endoctrinement qui a mené le peuple à la tuerie, il veut former des femmes et des



Une école populaire

hommes qui relèvent la tête et qui sauront bâtir ensemble un monde nouveau de liberté, de solidarité et de paix. Il s'informe des expériences démocratiques que mènent les éducateurs progressistes et révolutionnaires depuis la fin du 19^e siècle. C'est alors qu'il s'engage dans la création d'une école populaire fondée sur :

1. Un profond respect des enfants et des jeunes et de leurs droits.
2. La remise en cause du rapport autoritaire adultes-enfants.
3. La mise en œuvre d'une créativité institutionnelle qui permet à chaque collectif de construire et faire évoluer ses institutions, ses structures participatives et ses règles de vie.

4. Une confiance dans la capacité des enfants à participer individuellement et collectivement à l'auto-organisation de leur école, de leur classe.

Dans la mise en œuvre de sa coopérative, il ne sera pas seul. Le rôle de sa femme, Élise Freinet, sera prépondérant, ainsi que celui de ses camarades qu'il rassemble au sein d'un mouvement coopératif qui deviendra l'ICEM. L'école qu'il a créée à Vence dans les années 30 est encore en activité et reconnue par le Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse depuis 1991.

La place de l'enfant est centrale

La pédagogie Freinet

La classe coopérative en pédagogie Freinet est un système complexe cohérent en création permanente, chaque classe constituant, à un moment donné de son évolution, de son tâtonnement expérimental, un milieu vivant original. L'enjeu est la formation d'un·e citoyen·ne autonome, libre et responsable, apte à prendre sa vie en main et à coopérer avec les autres tout en œuvrant pour une école ouverte sur la vie.

La place de l'enfant est centrale à travers le respect et la valeur de sa pensée, de sa parole ; il ou elle devient auteur·rice de son travail, un travail qui sera revu, transformé, enrichi ensuite par le groupe. La méthode naturelle, le tâtonnement expérimental en sont ses piliers.

La pédagogie Freinet suppose et engendre d'autres principes s'articulant autour de :

- **l'expression libre, la créativité** : texte libre, théâtre libre, création mathématique, etc., tout cela en lien avec des techniques de communication, d'ouverture vers le milieu telles que le journal, la correspondance, les conférences.
- **la coopération, l'organisation coopérative du groupe** : coopérer, c'est participer à un travail commun émancipateur et ressentir

la joie d'une meilleure compréhension et d'une plus grande maîtrise du monde.
« *C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul.* »

La relation jeunes - adultes dans la pédagogie Freinet

Dans la classe coopérative en pédagogie Freinet, les relations se construisent à travers une coconstruction permanente de tout ce qui constitue la vie d'un groupe.

L'espace est investi de manière coopérative à travers des espaces pluriels (lecture, recherche, bricolage, art, etc.) et une disposition des tables impliquant la circulation de chacun(e) et le travail en commun.

Les décisions concernant la gestion du temps sont prises, la plupart du temps, au Conseil ; l'organisation coopérative du temps prend en compte les projets, travaux et recherches décidés en commun.

Dans le principe d'autorisation cher à la pédagogie Freinet, chacun·e pouvant être en situation d'auteur·rice - l'enseignant·e également - l'autorité est donc partagée et, par voie de conséquence, coopérative. Chacun·e se trouve engagé·e à travers ses responsabilités, l'adulte restant garant des décisions prises en commun et de sa propre responsabilité.

Des difficultés peuvent survenir, notamment à travers des jeunes en manque de confiance, en



Célestin Freinet avec ses élèves

perte de repères voire en recherche de confrontation. L'organisation coopérative du travail et des relations leur donne à la fois la possibilité de s'exprimer via les temps de parole, de débat, de bilan mais aussi la possibilité de se découvrir à travers la reconnaissance de ses choix propres dans le travail :

- découverte de ses capacités d'expression (écrit, oral, art, corps, etc) ;
- reconnaissance de son rythme à travers les apprentissages personnalisés ;
- conduite de recherches

présentées au groupe, etc.

Toute difficulté d'une jeune au sein du groupe peut également être abordée au Conseil, celui-ci est alors chargé de trouver des solutions, des perspectives d'évolution ; l'entraide, le tutorat peuvent devenir alors des appuis efficaces.

Les institutions coopératives

Les institutions prennent en effet une place importante, au même titre que les techniques et les outils coopératifs. Mais l'essentiel reste, malgré tout, que la vie règne au sein du groupe, que les interactions sociales et cognitives soient actives pour que le groupe se construise dans une atmosphère coopérative.

Tous les domaines d'expression sont abordés, qu'ils soient d'ordre artistique, corporel, langagier, etc. On s'éprouve en tant qu'auteur·rice, les partages réguliers sont réalisés au sein du groupe à travers les présentations et autres conférences, et hors du groupe à travers la correspondance, le journal, etc. Les textes libres peuvent enrichir le cahier d'écrivain ou encore aboutir à un recueil collectif. Les paroles du « *Quoi de neuf ?* » du matin génèrent des questionnements pouvant parvenir à des projets de recherche en histoire, géographie, sciences, etc. Les découvertes musicales sont susceptibles d'être présentées lors d'un concert aux parents. Le respect profond, l'écoute véritable sont des valeurs



Devenir autonome, éprouver l'entraide, le partage des savoirs; la confrontation des idées...

incontournables sur lesquelles on ne peut transiger.

Les règles de vie et de travail sont coconstruites de manière coopérative au sein du groupe en fonction des besoins de celui-ci, le plus souvent à travers le Conseil. Elles sont édictées en termes de droits et de devoirs en cohérence avec la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE).

L'intérêt de cette démarche, selon moi, est de permettre à des jeunes de se connaître, de mieux percevoir toutes leurs potentialités. Ils se voient ainsi engagés à s'exprimer, à prendre des responsabilités, à devenir autonomes, à éprouver l'entraide, le partage des savoirs, la confrontation des idées, bref à vivre la coopération. La citoyenneté est vécue ainsi au quotidien.

Toutes et tous ne s'engagent pas de la même façon, tout dépend de leur passé scolaire, de leur environnement immédiat.

Malgré nos explications régulières et des outils de suivi des apprentissages, des parents restent parfois déroutés car ils ne retrouvent plus leurs repères vis-à-vis de l'école, tels les notes, les dictées, les contrôles, les devoirs à la maison, etc.

Fonctionnement coopératif ou collaboratif ?

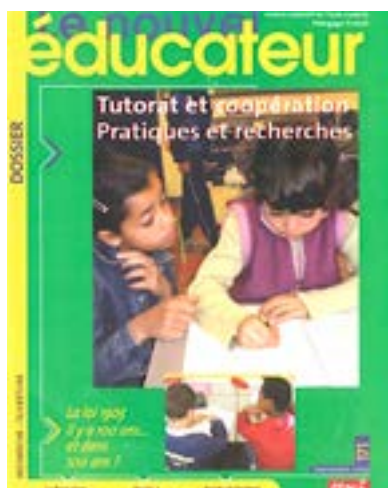
Nous nous situons bien dans l'idée d'une pédagogie qui envisage l'émancipation de toutes et tous. Les finalités demeurent claires : agir au sein

de l'école publique pour changer l'École dans la perspective de transformer la société. Comme le dit Nicolas Go, « *Politiquement, la coopération se construit sur deux principes prioritaires : la propriété collective de l'outil de travail et la souveraineté des travailleurs sur l'activité de production. Pédagogiquement, il en est de même : organisation coopérative de la classe, et souveraineté des enfants sur leur propre travail de production des connaissances* ». Cette double entrée, politique et pédagogique, illustre bien notre cheminement.

La coopération se situe donc bien au service des apprentissages, il ne s'agit pas uniquement d'apprendre à coopérer. On apprend par et avec les autres, dans le partage, la confrontation, l'entraide. La coopération est indispensable à la coconstruction du groupe, des apprentissages. Fonctionnement coopératif ou fonctionnement collaboratif ?

Nous nous situons bien dans l'idée d'une pédagogie qui envisage l'émancipation de toutes et tous. Les finalités demeurent claires : agir au sein de l'école publique pour changer l'École dans la perspective de transformer la société. Comme le dit Nicolas Go¹, « *Politiquement, la coopération se construit sur deux principes prioritaires : la propriété collective de l'outil de travail et la souveraineté*

1. Nicolas Go est docteur en philosophie et en sciences de l'éducation (Montpellier III).



Faire vivre au quotidien les droits des enfants...

des travailleurs sur l'activité de production. Pédagogiquement, il en est de même : organisation coopérative de la classe, et souveraineté des enfants sur leur propre travail de production des connaissances ». Cette double entrée, politique et pédagogique, illustre bien notre cheminement.

La coopération se situe donc bien au service des apprentissages, il ne s'agit pas uniquement d'apprendre à coopérer. On apprend par et avec les autres, dans le partage, la confrontation, l'entraide. La coopération est indispensable à la coconstruction du groupe et des apprentissages

Éducation formelle et éducation non formelle

De mon point de vue, les relations de l'école et des institutions publiques d'enseignement avec l'éducation non formelle n'ont guère évolué. Les subventions attribuées historiquement aux mouvements d'éducation populaire diminuent d'année en année, notamment pour les plus engagés. Pourtant l'École demeure de plus en plus marquée par l'accroissement récurrent des inégalités. Les pratiques largement éprouvées par ces mouvements, dont le nôtre bien évidemment, auraient tout leur intérêt à pénétrer cette École qui ne se sort pas de son élitisme.

C'est dans ce sens que nous avons été un certain nombre à entrer, à certaines périodes, dans la formation. Malheureusement,

les changements gouvernementaux, liés à des politiques scolaires souvent contradictoires, n'aident pas à la cohérence et à l'efficacité d'une École tiraillée par les enjeux politiques.

Les valeurs coopératives

Nous parlons en effet d'une démocratie participative qui implique, non seulement d'apprendre les droits de l'enfant, mais surtout de les faire vivre au quotidien. Cela se joue à travers la participation des jeunes à l'organisation coopérative de la classe, de l'école, mais également dans l'exercice de leur pouvoir de proposition, de décision qui leur fait exercer des responsabilités, engager des initiatives.

Lors des formations nous agissons dans une démarche très proche : faire vivre la coopération et les techniques de la pédagogie Freinet pour ensuite envisager des transferts dans son propre milieu d'exercice tout en percevant collectivement les enjeux, les valeurs et les finalités de ce qui se joue à travers ces pratiques.

[Cliquer ICI pour retourner au sommaire](#)

Enseigner les principes et les vertus de la coopération

Par Catherine HUEBER, coordinatrice pédagogique nationale de l'Office Central de Coopération à l'École



A l'origine de l'OCCE : l'Économie Sociale et Solidaire

L'Office Central de la Coopération à l'École¹ (OCCE) a été créé en 1928, sous l'impulsion de membres de l'enseignement et de militants de la coopération, adultes convaincus de la nécessité d'enseigner, dès l'école, les principes et les vertus de la coopération que l'on retrouve dans le fonctionnement de l'économie sociale et solidaire.

Emile Bugnon, pionnier de la coopération scolaire

Le premier président de l'OCCE fut Emile Bugnon (1880-1963), pionnier de la coopération scolaire. Des pédagogues de renom ont rejoint par la suite le projet de l'OCCE. C'est ainsi que Célestin Freinet, convaincu de l'intérêt des coopératives scolaires comme point d'appui d'une pédagogie nouvelle,

1. <https://www2.occe.coop/locce>

s'est engagé au conseil d'administration de l'OCCE dans les années 50. Barthélémy Profit reste néanmoins le fondateur de la coopération scolaire.

Une association reconnue d'utilité publique depuis 1968

L'OCCE est une association loi 1901 reconnue d'utilité publique agréée au titre des associations complémentaires de l'école par le ministère de l'Éducation nationale. Il intervient dans le temps scolaire sur des thématiques disciplinaires et transversales en cohérence avec les programmes scolaires. Il travaille en partenariat avec le ministère en Convention Pluriannuelle d'Objectifs : développement du parcours citoyen et réussite scolaire pour tous, notamment pour les arts et la culture et le climat scolaire.



Photo OCCE

**5 millions d'adhérents
coopérateurs, jeunes et
adultes.**

Un mouvement pédagogique au service des coopératives scolaires

L'Office Central de la Coopération à l'Ecole est une fédération d'associations régionales et départementales qui regroupent les coopératives scolaires affiliées. L'OCCE fédère quelques 5 millions d'adhérents coopérateurs, jeunes et adultes de la classe, de l'école, de l'établissement, de la maternelle au lycée.

L'OCCE est un mouvement pédagogique d'éducation populaire et d'éducation nouvelle qui encourage et soutient la coopération comme valeur centrale à l'Ecole et milite pour la pratique de la coopération, de la participation citoyenne et pour

le développement démocratique de la vie associative dans le champ de l'éducation.

Les trois grandes missions de l'OCCE

L'OCCE s'est donné trois missions principales :

- 1. La gestion des coopératives scolaires, foyers, MDL (Maisons des lycéens) :** accompagnement technique et pédagogique sur tout le territoire.
- 2. La formation à la pédagogie coopérative :** dans l'établissement scolaire ou en stage thématique. L'OCCE propose des centaines de formations par an à destination des enseignants et autres acteurs éducatifs... Elles sont centrées sur les fondamentaux de la classe coopérative et sur l'évolution des pratiques professionnelles :
 - Les fondamentaux de la classe coopérative : animation de conseils de coop, conduite de projet, gestion de la coopérative..., méthodes d'apprentissage en coopération.
 - Les pratiques professionnelles favorisant l'instauration d'un climat scolaire serein propice aux apprentissages : estime de soi, résolution non-violente des conflits, médiation par les pairs, stratégie d'équipes, empathie...



Photo Sud-Ouest

- Les approches coopératives à travers des projets spécifiques : l'éducation à la citoyenneté, la production d'écrits et la lecture, l'éducation artistique et culturelle, les sciences et les maths, l'éducation aux médias, le développement durable...
3. **L'Animation de projets coopératifs** : culture artistique et littéraire, lire-écrire, environnement et citoyenneté.
- Mise en place de projets d'envergure nationale autour des thématiques telles que les droits de l'enfant, l'environnement, les sciences, culture artistique et littéraire, lire-écrire, citoyenneté... pour enseigner différemment tout en s'inscrivant dans les programmes scolaires et les compétences du socle commun.
 - Développement par chaque association départementale OCCE d'actions pédagogiques locales ainsi que de formations et d'accompagnements pour leur réalisation.
 - Propositions et développements d'outils coopératifs pour les élèves : agenda coopératif, jeux coopératifs, malle pédagogiques, fiches actions...
 - Accompagnement d'initiatives individuelles d'enseignants notamment via la Trousse à projets (plateforme de financement participatif dédiée à
-



Photo OCCE

l'accompagnement méthodologique et au soutien financier des projets pédagogiques et éducatifs des classes).

La relation jeunes - adultes

Une philosophie éducative

L'OCCE est un mouvement pédagogique national qui développe au sein des écoles et des établissements de l'Education Nationale les valeurs de la coopération.

Au coeur des classes coopératives, au fil d'actions et de projets nationaux et départementaux, de forum, congrès, universités d'été, de publications... est mise en acte une philosophie éducative, caractérisée par les valeurs de solidarité, de respect des identités, du partage des savoirs et des responsabilités, de l'exercice effectif de la démocratie à l'école.

Sur le territoire, ce sont plus d'une centaine d'animateurs-rices et de bénévoles qui forment et accompagnent les enseignants du premier et second degré à la mise en pratique de cette pédagogie émancipatrice.

La formation à la coopération est complexe, elle implique de la part du formé un questionnement quelques fois déstabilisant sur sa posture, c'est pourquoi nos formations alternent les apports théoriques et pratiques, et s'appuient sur des dispositifs d'homomorphie afin de faire vivre et analyser des situations proches que ceux-ci auront à faire vivre à leurs élèves.

Pour mettre en œuvre son projet coopératif d'éducation, l'OCCE possède un pôle pédagogique national et est organisé sur son territoire en « chantiers » de réflexions thématiques.

Des temps de formations dans le cadre de stages mais aussi des « Journées d'Etudes Fédérales » sont proposés chaque année à tous les animateurs : ils permettent de croiser théorie et pratiques, de développer une approche par projets en éducation citoyenne et en art/culture.

Les institutions coopératives

Depuis sa création, l'OCCE milite et forme les enseignants pour que les enfants et les jeunes en milieu scolaire, prennent la responsabilité des affaires qui les concernent :

L'OCCE en bref

Une association reconnue d'utilité publique depuis 1968

L'OCCE est une association loi 1901 reconnue d'utilité publique agréée au titre des associations complémentaires de l'école par le ministère de l'Éducation nationale. Il intervient dans le temps scolaire sur des thématiques disciplinaires et transversales en cohérence avec les programmes scolaires. Il travaille en partenariat avec le ministère en Convention Pluriannuelle d'Objectifs : développement du parcours citoyen et réussite scolaire pour tous, notamment pour les arts et la culture et le climat scolaire.

Un mouvement pédagogique au service des coopératives scolaires

L'Office Central de la Coopération à l'École est une fédération d'associations régionales et départementales qui regroupent les coopératives scolaires affiliées. L'OCCE fédère quelques 5 millions d'adhérents coopérateurs, jeunes et adultes de la classe, de l'école, de l'établissement, de la maternelle au lycée.

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

Les trois grandes missions de l'OCCE :

1. *Gestion des coopératives scolaires, foyers, MDL (Maisons des lycéens) : accompagnement technique et pédagogique sur tout le territoire.*
2. *Formation à la pédagogie coopérative dans l'établissement scolaire ou en stage thématique. L'OCCE propose des centaines de formations par an à destination des enseignants et autres acteurs éducatifs... Elles sont centrées sur les fondamentaux de la classe coopérative et sur l'évolution des pratiques professionnelles :*
 - Les fondamentaux de la classe coopérative : animation de conseils de coop, conduite de projet, gestion de la coopérative..., méthodes d'apprentissage en coopération.
 - Les pratiques professionnelles favorisant l'instauration d'un climat scolaire serein propice aux apprentissages : estime de soi, résolution non-violente des conflits, médiation par les pairs, stratégie d'équipes, empathie...
 - Les approches coopératives à travers des projets spécifiques : l'éducation à la citoyenneté, la production d'écrits et la lecture, l'éducation artistique et culturelle, les sciences et les maths, l'éducation aux médias, le développement durable...
3. *Animation de projets coopératifs : culture artistique et littéraire, lire-écrire, environnement et citoyenneté.*
 - Mise en place de projets d'envergure nationale autour des thématiques telles que les droits de l'enfant, l'environnement, les sciences, culture artistique et littéraire, lire-écrire, citoyenneté... pour enseigner différemment tout en s'inscrivant dans les programmes scolaires et les compétences du socle commun.
 - Développement par chaque association départementale OCCE d'actions pédagogiques locales ainsi que de formations et d'accompagnements pour leur réalisation.
 - Propositions et développements d'outils coopératifs pour les élèves : agenda coopératif, jeux coopératifs, malle pédagogiques, fiches actions...
 - Accompagnement d'initiatives individuelles d'enseignants notamment via la Trousse à projets (plateforme de financement participatif dédiée à l'accompagnement méthodologique et au soutien financier des projets pédagogiques et éducatifs des classes).



Photo OCCE

la coopérative scolaire et son conseil est un puissant levier d'apprentissages citoyens. Cette instance va réguler la vie de la classe, construire son cadre législatif et organiser ses projets.

L'OCCE forme également à d'autres instances comme les ateliers à visée philosophique, les temps d'accueil et de paroles ritualisés, les marchés de connaissance et les jeux coopératifs qui vont renforcer l'estime de soi et développer un rapport positif à l'Autre.

Fonctionnement coopératif ou fonctionnement collaboratif ?

La collaboration favorise la solidarité et l'interdépendance dans le partage d'un même projet : cela implique une répartition des tâches, chacun restant dans son domaine de compétence. Or à l'école, il s'agit d'élever le niveau de

compétences de chacun et de favoriser le partage : apprendre les uns des autres pour mieux apprendre soi-même. La coopération est donc un levier plus puissant que la collaboration et qui dépasse la réussite d'un projet : les élèves partagent des situations dans un même lieu mais pas forcément sur un même projet : bien plus que la solidarité, la coopération appelle à la générosité réciproque et c'est ce que nous défendons à l'OCCE.

Education formelle et éducation non formelle

L'animateur pédagogique départemental assure au sein de l'institution scolaire la promotion des pratiques et valeurs coopératives, notamment par des formations dans le cadre d'une Convention Pluriannuelle d'Objectifs (C.P.O) signée avec le Ministère de l'Education nationale et ses services déconcentrés.



Les valeurs coopératives

Une des valeurs des pédagogies coopératives c'est de reconnaître le droit des enfants et des jeunes à être consultés et à participer aux prises de décisions qui les concernent. C'est aussi d'avoir une écoute et une attention particulière pour les plus fragiles. Comment intégrez-vous cette approche pour transmettre ces valeurs à ceux que vous formez et accompagnez pour leur permettre de les faire vivre dans leurs propres pratiques éducatives ?

La tâche est complexe et les questions nombreuses : comment être en cohérence avec nos valeurs militantes tout en œuvrant dans l'institution Education nationale ? Quels sont les risques à promouvoir auprès des enseignants une posture à visée transformatrice pour eux-mêmes et pour leurs élèves ? Quelles approches privilégier pour entrer en relation avec les enseignants ? Former à la coopération demande un engagement fort du formateur qui va amener les enseignants à se décentrer, à interroger leur posture mais aussi à remettre en question une formation à une éducation essentiellement transmissive dans un contexte sociétal empreint d'individualisme, de libéralisme et de compétition. Cela nécessite de prendre du temps, d'accompagner, d'inviter à tester, à tâtonner, à se nourrir d'apports théoriques, et à appréhender des outils pratiques.

Le projet coopératif d'éducation de l'OCCE se réfère fondamentalement à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, texte supra-constitutionnel qui affirme l'intérêt supérieur de l'enfant et constitue un véritable projet de société. Nos missions d'accompagnement et de formation se fondent sur l'apprentissage en actes de l'exercice des droits des enfants et de la démocratie. Il s'agit donc pour l'OCCE de redonner aux coopératives scolaires la mission éducative qui est la sienne pour engager les élèves avec leurs enseignants dans une société plus coopérative, plus solidaire et plus humaine qui favorise l'émancipation individuelle et collective.

[Cliquer ICI](#) pour retourner au sommaire

Articuler le temps de l'école avec les autres temps de vie de l'enfant

Interview de Mme Camille GONIN par Dante Monferrer

Camille GONIN est en charge de la coordination des projets jeunesse et engagement et des séjours de vacances. Elle accompagne également les ATEC, assure le suivi BAFA, l'accompagnement des territoires sur la mise en place et l'animation des CMJ ou des projets jeunes. Elle anime également le Forum des Droits de l'enfant et la Mobilisation citoyenne.

DM - Les Francas font partie des associations complémentaires de l'enseignement public. Comment vivez-vous une telle convergence entre les Francas et l'école ?

CG - Les Francas sont agréés par le ministère de l'Éducation nationale comme association éducative complémentaire de l'enseignement public. Cet agrément de haute importance autorise d'une part les Francas à agir dans l'École publique sur tous les territoires et leur donne



autorité pour intervenir dans les débats publics concernant les politiques scolaires et leurs déclinaisons territoriales. Il reconnaît d'autre part les Francas comme une Fédération et un Mouvement qui contribuent à la réussite scolaire des enfants et des adolescent·es.

Quelles que soient les politiques ministérielles, les Francas ont toujours agi avec l'École publique. Cette action s'inscrit dans leur volonté de renforcer l'action du service public national d'éducation gratuit et laïque, de soutenir l'action éducative et pédagogique des enseignant·es dans leurs écoles, leurs collèges ou leurs lycées et d'ouvrir l'École sur son environnement pour qu'elle puisse agir avec tous

La Fédération Nationale des Francas

Les Francas agissent pour construire et partager avec le plus grand nombre une approche globale de l'éducation. Ils agissent pour l'accès de tous les enfants et de tous les adolescents à des loisirs de qualité avec pour objectif de les faire accéder à une citoyenneté active.

Les Francas, mouvement d'éducation populaire et fédération laïque d'espaces éducatifs, fondé en 1944, fondent leur action sur des valeurs : humanisme, liberté, égalité, solidarité, laïcité, paix. Ils sont porteurs d'une ambition : contribuer à l'émancipation des enfants et des adolescents par l'éducation et l'action éducative.

Les Francas promeuvent une action qui transmette et fasse vivre les valeurs et les principes qui constituent le socle de la République indivisible, laïque et sociale et contribue à la construction du vivre ensemble.

La Fédération nationale des Francas, forte de 50 000 bénévoles, regroupe 82 associations départementales, avec près de 1 300 organisateurs adhérents. Elle accueille chaque année 1,2 million d'enfants dans l'ensemble de ses structures et ses 5 000 centres d'activités affiliés. Elle propose des solutions innovantes dans le domaine de l'éducation depuis sa création, en 1944. Elle forme chaque année 2 500 professionnels et 13 000 animateurs volontaires (BAFA et BAFD). Elle poursuit une importante mobilisation collective sur les enjeux de l'éducation.

Les Francas sont une association éducative complémentaire de l'enseignement public, reconnue d'utilité publique, agréée par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

Ils sont partenaires de l'État, de l'École, des collectivités territoriales et de collectifs éducatifs.

les autres acteurs et actrices éducatifs.

Proposer sur chaque territoire à tous les enfants et adolescent-es des parcours éducatifs riches et diversifiés favorisant leur réussite éducative nécessite la mise en œuvre de projets communs entre l'École, l'éducation populaire et les collectivités locales.

Cela appelle aussi une action de l'éducation populaire dans l'École avec les enseignant-es, et une action des enseignant-es dans les temps de loisirs avec les animateurs et animatrices socioéducatifs.

Les méthodes et les approches éducatives sont liées au contexte (classe vs temps de loisirs, taille du groupe, contrainte des programmes...). Mais les enseignants travaillent, comme nous, à laisser la place à l'individu dans le groupe, notamment en prenant en compte les spécificités liées aux besoins particuliers des enfants.

Par ailleurs, il est fréquent que les enseignant-es, sur les sujets liés au projet des Francas, fassent appel à nous, nous laissent intervenir, y compris au sein des classes, et apporter des méthodes participatives et alternatives, afin d'agir en complémentarité réelle au service des enfants.

DM - Quelles sont vos pratiques aujourd'hui dans vos relations avec l'école et les institutions

publiques d'enseignement ?

CG -En Tarn et Garonne, les Francas s'attachent à rechercher la continuité et la complémentarité des actions éducatives. Articuler les projets des espaces éducatifs scolaires et des espaces éducatifs des temps de loisirs est une démarche historique des Francas.

Nous réfléchissons à la manière de consolider le lien entre les espaces éducatifs que sont les temps scolaires, les temps périscolaires et les temps de la famille. Les pratiques artistiques, le jeu, la découverte de l'environnement pratiqués sur le temps de loisirs apportent à l'école un complément. Compléter sans opposer, c'est le sceau de la liaison entre les deux espaces éducatifs. C'est l'idée d'une éducation globale, celle qui articule l'action de l'école avec celle des autres lieux et temps de vie de l'enfant

En pratique, nous agissons, au sein du GAD, groupe d'appui départemental aux PEDT pour travailler à cette complémentarité afin qu'elle résonne au local, et qu'elle soit portée par les acteurs de terrain. Nous intervenons aussi au sein des écoles, travaillons à faire du lien entre les équipes scolaires et périscolaires, sommes moteurs d'ingénierie pédagogique sur divers sujets, liés au socle commun de compétences : numérique, astronomie,



écologie, citoyenneté, droits de l'enfant...

DM - Quelles sont les difficultés et les obstacles rencontrés ?

CG - Les difficultés rencontrées sont surtout organisationnelles et liées aux contraintes matérielles des temps de l'enfant.

Quand les enseignants sont devant les élèves, les animateurs. trices ne travaillent pas et vice versa. Trouver des temps d'échange pour construire ensemble relève donc de la seule bonne volonté des individus à faire vivre des projets cohérents.

Dans le cadre des PEDT, depuis 2014, les co-éducateurs, à l'échelle des territoires, ont un outil pour construire des enjeux communs. Ils ont aussi des espaces pour travailler à la complémentarité. C'est un premier pas !

Cette année, un nouveau dispositif « *notre école faisons là ensemble* », porté par l'éducation nationale, vient renforcer cette volonté de travailler à des projets concertés. Les Francas sont partenaires de ces démarches pour faciliter le travail de mise en commun.

Une autre difficulté est le manque de formations conjointes ! Les animateurs. trices et les enseignants ont peu d'occasion de se former ensemble. Pourtant, c'est en formation que se construisent des référentiels communs !

DM - Beaucoup de pédagogues plaident pour « que l'on permette aux enfants d'entrer dans des démarches coopératives, et qu'on les invite ainsi à investir des espaces de liberté et à s'exercer à une forme évoluée de la fraternité ». Comment cela est-il vécu dans votre organisation ?

Le projet d'action de l'ATEC permet aux enfants et aux adolescents d'agir sur leur environnement et de contribuer à l'amélioration des conditions de vie sur leur territoire...

CG - Le projet des Francas est basé sur la coopération et la libre participation des enfants et des jeunes. Son titre « *avec les enfants et les jeunes, ensemble pour l'éducation* » reprend à lui seul les ambitions de partage et de complémentarité.

Dans la pratique nous partons toujours d'un diagnostic relevé à partir d'expressions d'enfants pour pouvoir mettre en œuvre, au niveau politique comme au niveau opérationnel, des projets qui prennent en compte les positionnements des premiers concernés !

Je peux aussi citer ici le projet ATEC : Une ATEC, c'est, en acte, mettre en vie l'article 15 de la Convention des droits de l'enfant qui stipule que les États parties reconnaissent les droits de l'enfant à la liberté d'association. Une ATEC, c'est un collectif d'enfants et d'adolescents qui agit sur un territoire et contribue à répondre à des besoins locaux.

L'ATEC est un véritable espace de liberté et de création, un espace éducatif et démocratique de pairs, où les enfants et les adolescents portent un projet d'action auquel ils donnent de l'importance : sortie, collecte solidaire ou humanitaire, organisation d'un festival, préparation d'une fête, animation d'un club, ou encore d'une pratique artistique. Les actions organisées dans le cadre d'une ATEC correspondent à des envies du groupe de voir se concrétiser une activité qui

n'existe pas ou une activité existante qui ne leur correspond pas. En cela, le projet d'action de l'ATEC permet aux enfants et aux adolescents d'agir sur leur environnement et dans une certaine mesure de contribuer à l'amélioration de leurs conditions de vie sur leur territoire.

Toujours en partant de l'exemple d'un séjour extérieur, on va aborder un sujet puis chacune et chacun va dire ce qui le met à l'aise et ce qui le met mal à l'aise et quels sont ses besoins. Le projet d'association est défini par le groupe et lui appartient. Il n'est pas nécessairement partagé par tous, notamment par les adultes qui peuvent se sentir surpris voire bousculés par les propositions et les initiatives des membres de l'association. Dans la démarche de constitution de l'association, les enfants ou adolescents sont amenés à définir leur projet de fonctionnement : comment devient-on membre de l'ATEC ? Quelle est sa durée de vie, combien de temps faut-il pour réaliser le projet d'action ? Qui représente l'ATEC ? Comment est-elle gérée ? Comment sont prises les décisions ? L'écriture des statuts et l'organisation au sein de l'ATEC sont libres. Des outils et un accompagnateur sont à la disposition des enfants et des adolescents pour les aider à cheminer dans l'écriture de leur projet d'association.

Il ne s'agit pas de calquer les fonctionnements qui ont cours



*La construction d'un citoyen
le plus libre et le plus
responsable possible dans la
société la plus démocratique
possible...*

dans les associations d'adultes mais plutôt de parvenir à un accord au sein du groupe sur des règles et des statuts partagés. Au fil de la vie et des besoins de l'ATEC, ils pourront faire l'objet de renégociation au sein du groupe pour évoluer.

DM - Comment faites-vous pour être attentifs à la parole des enfants et des jeunes et leur donner la possibilité de participer à la prise de décision sur les questions qui les concernent ?

CG - Dans le contexte actuel, plus que jamais, il est bon de se rappeler que l'action éducative doit se penser comme, et être avant tout, une action transformatrice des conditions de vie des enfants et des adolescents. Cette exigence implique pour les décideurs publics et associatifs, pour les acteurs éducatifs ou pour les institutions publiques, de connaître et de comprendre ces conditions de vie afin de les

prendre en considération dans leurs projets ou leurs politiques publiques.

Et qui dit mieux que les enfants et les adolescents eux-mêmes pour s'exprimer sur leurs conditions de vie et proposer des ressorts pour les transformer ? Depuis 2018, les Francas ont lancé la démarche de *Convention Ensemble pour l'éducation*.

Cette démarche intègre notamment une dynamique singulière d'expression de 100 000 enfants et adolescents sur leurs conditions de vie et de dialogue structuré entre des enfants et des adolescents et des décideurs publics et associatifs.

Cette dynamique «100 000», chacun peut s'en saisir et la faire vivre, pour, avec les enfants et les adolescents, évaluer le projet éducatif territorial, redéfinir le projet éducatif de l'association ou enrichir le projet pédagogique du centre de loisirs... Mais sans doute aussi pour penser la

Les Francs de Tarn-et-Garonne

Le projet départemental des Francas de Tarn-et-Garonne est porté par des bénévoles élus. Il repose sur la participation d'adhérents individuels et collectifs (personnes morales, associations et collectivités). Une équipe de salarié.es facilite la mise en œuvre de différentes actions sur l'année qui répondent aux grands axes du projet départemental, en partenariat avec des associations, des collectivités, des institutions et les Francas des autres départements.

Les Francas du 82 facilitent l'accès aux loisirs éducatifs. Ils accompagnent les associations et les collectivités (équipes éducatives et élus) dans les politiques enfance-jeunesse. Toute association, commune, communauté de communes, souhaite pouvoir améliorer la qualité de l'accueil éducatif, former ou qualifier ses personnels etc.. Pour répondre à ces besoins, les Francas proposent des projets sur-mesure :

- Concevoir un projet enfance sur un territoire
- Concevoir un projet enfance/jeunesse intercommunal
- Organiser des loisirs des publics enfants et jeunes
- Des projets d'animation autour de l'accueil éducatif et de la relation parent-enfant
- Impliquer les enfants et les jeunes dans leurs loisirs
- Développer des projets d'activités culturelles, scientifiques et techniques.

Les Francas de Tarn-et-Garonne animent le mouvement d'éducation populaire à travers des rencontres de bénévoles et de professionnels : réseau handicap, réseau d'animateurs, réseau de directeurs, réseau « Promeneurs du Net », accueil de volontaires en service civique, etc.

Pour plus d'informations : <https://francas82.fr>

ville ou le village de demain, contribuer à la construction citoyenne de l'Europe ou ouvrir des possibles pour un monde plus coopératif et solidaire.

La construction d'un citoyen le plus libre et le plus responsable possible dans la société la plus démocratique possible est le souhait le plus cher de tous ceux qui œuvrent en faveur d'une éducation émancipatrice. C'est le projet des Francas !

Ainsi, l'un des objectifs premiers des Francas est de rendre les enfants et les jeunes acteurs de leurs loisirs. La réalisation de cet objectif passe par la mise en place de temps qui favorisent la prise de parole, le partage des idées et la libre expression.

Concrètement, cela passe par exemple par la mise en œuvre d'espaces d'expressions et de consultation sur l'ensemble des sujets qui les concerne : évaluation des PEDT, mise en œuvre des fonctionnements d'accueils collectifs de mineurs, ... l'idée est de permettre aux enfants de penser par eux-mêmes et de respecter la parole des autres !

DM - Est-ce que dans la pratique de votre organisation les adultes s'attachent à aider les jeunes à se donner des objectifs personnels d'apprentissage et d'acquisition de compétences ?

CG - Au sein de notre organisation, et au-delà du travail avec l'institution scolaire, nous avons diverses activités,

en particulier en été, qui permettent d'accompagner les projets spontanés des jeunes. C'est dans ce cadre que bien souvent nous mettons en œuvre ces processus d'acquisition de compétences nouvelles et de définition d'objectifs personnels d'apprentissage.

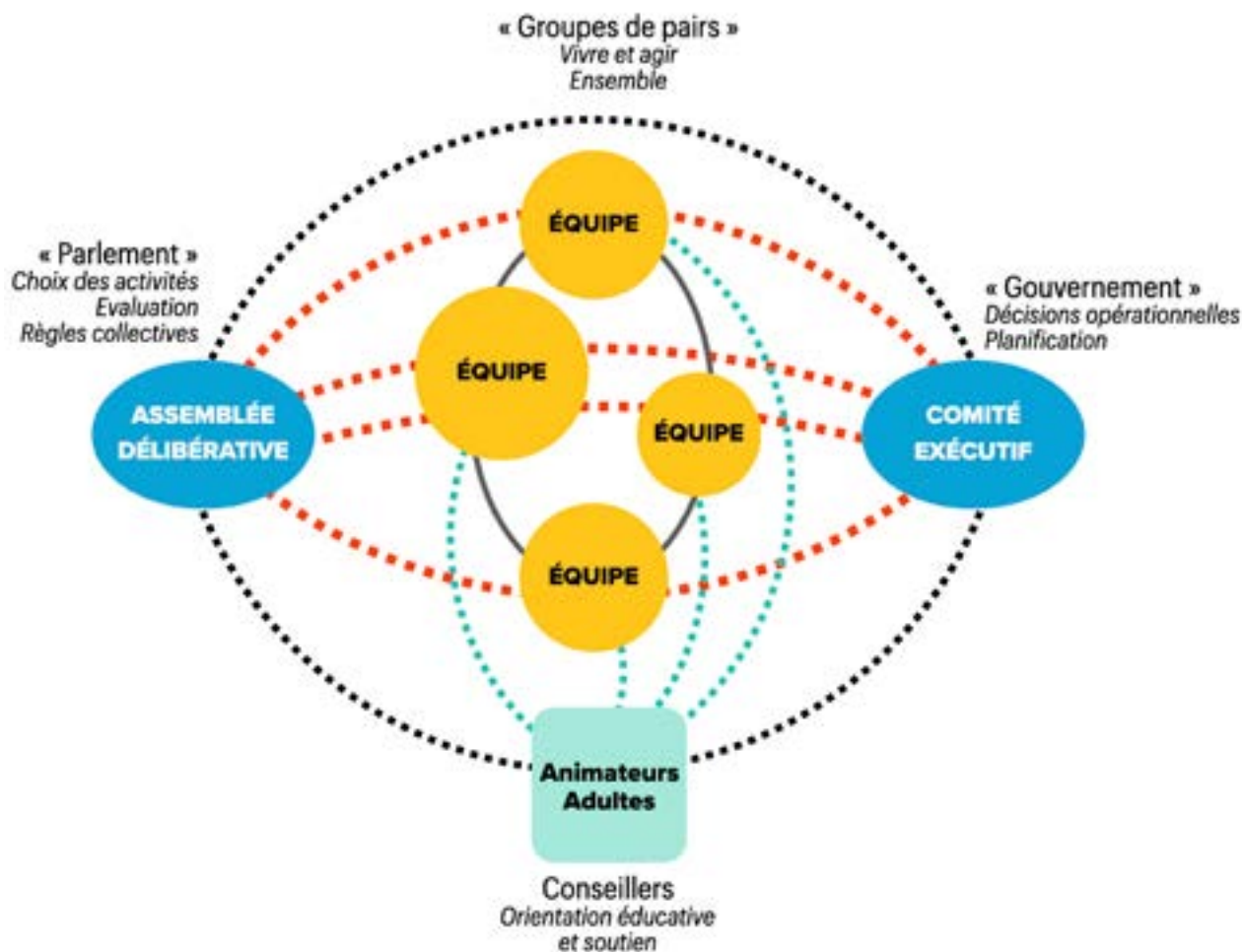
Dans la relation que nous avons aux jeunes à travers leur implication par exemple dans la vie du quartier, nous développons un accompagnement qui permet à chacun de se fixer des objectifs personnels et de se donner les moyens de les atteindre.

Les loisirs nomades, dispositif qui nous permet d'aller vers les jeunes des quartiers et des villages et d'appuyer les idées et projets qu'eux-mêmes souhaitent mettre en œuvre, sont un autre vecteur d'appui aux objectifs de progression personnelle.

Par exemple un groupe d'ados, au cours d'un séjour, a créé un groupe de musique. Nous avons accompagné le processus et avons pu les aider à se fixer des objectifs personnels. Ainsi un des membres du groupe, à partir de cette expérience, a compris que s'il voulait progresser en matière de chant il devait développer ses capacités. En impliquant ses parents, ces derniers ont compris l'intérêt qu'il y avait à appuyer leur enfant et ont pu l'inscrire à un cours de chant.

Cliquer **ICI** pour retourner au sommaire

Une "république de jeunes"



Le système institutionnel de l'unité scout

Baden-Powell, le fondateur du Scoutisme, avait conçu un système de « self-government » qu'il appelait le « système des patrouilles » ou « système des équipes » que l'on peut résumer ainsi :

- Les jeunes sont invités à s'organiser en petites

équipes de 5 à 8 membres selon leurs affinités.

- Chaque équipe est invitée à désigner parmi ses membres un référent dont la tâche est de faciliter la coopération à l'intérieur de l'équipe et d'être le porte-parole de celle-ci.

-
- Les décisions importantes seront prises par l'assemblée de tous les jeunes, préparée par des réunions d'équipe ; chaque équipe apportant à l'assemblée ses propositions ou recommandations.
 - Un comité exécutif réunissant les référents de chaque équipe avec les responsables adultes est chargé d'organiser la mise en oeuvre des décisions de l'assemblée.
 - Une « loi », proposant un ensemble de valeurs fondamentales à respecter dans la vie commune et les activités, est proposée au groupe. La vie du groupe est régulièrement évaluée à la lumière de cette loi et les jeunes sont invités à adopter des règles de vie commune pour améliorer le « vivre ensemble ».

Baden-Powell disait de cette organisation qu'elle faisait du Scoutisme « *un véritable effort coopératif* ». Le système des équipes, lorsqu'il est bien compris, permet la création d'une petite « république des jeunes » avec ses communautés de vie (les équipes), son parlement (l'assemblée de tous les jeunes), son gouvernement (le comité exécutif) et sa loi fondamentale. C'est une forme concrète d'éducation à la citoyenneté démocratique et le fondement d'une pédagogie coopérative.

Malheureusement, avec le temps et avec son expansion

géographique le Scoutisme a souffert de nombreuses déviations. L'une d'elle est de considérer le système des équipes comme un système d'encadrement et de contrôle du groupe, organisé et dirigé de manière pyramidale par des adultes avec l'aide de « chefs d'équipe » jouant un peu le rôle de sous-officiers.

En France la Fédération du Scoutisme Français est l'unique organisation reconnue par les mouvements mondiaux de Scoutisme et de guidisme : l'Organisation Mondiale du Mouvement Scout et l'Association Mondiale des Guides et Eclaireuses. Garant du respect de la méthode scout, elle regroupe 6 associations : les Eclaireuses et les Eclaireurs de France (association laïque), les Scouts et Guides de France (association catholique), les Eclaireuses et Eclaireurs et Unionistes (d'inspiration protestante), les Eclaireuses et Eclaireurs Israélites, les Scouts Musulmans de France et les Eclaireuses et Eclaireurs de la Nature (d'inspiration bouddhiste).

Nous avons donné la parole à deux de ces associations pour témoigner de la façon dont une pédagogie coopérative est vécue au sein du Scoutisme.

[Cliquer ICI pour retourner au sommaire](#)

L'approche coopérative chez les Eclaireuses et Eclaireurs de France

Interview de Pascal PERON, Directeur pédagogie et formation, par Roland DAVAL.



Une relation jeunes-adultes spécifique

RD - Comment se vit la relation jeunes-adultes chez les EEDF ?

PP - La relation adultes -jeunes est sans doute dans la méthode scout, celle qui après la notion d'engagement, constitue la particularité du scoutisme.

Les responsables adultes, dans une approche volontaire et bénévole, donnent de leur temps pour accompagner les jeunes dans un cheminement progressif vers l'autonomie jusqu'au stade où ils seront capables d'apporter une contribution positive à la société en tant que citoyens engagés comme le montre la démarche progressive des différentes branches :

- **Lutins - Lutines** - Entre 6 et 8 ans, un temps privilégié pour la découverte : On explore son environnement à travers

les sorties dans la nature, en ville, les premiers weekends sous tente et les veillées autour du feu. On découvre la vie collective à travers les jeux de plein air, les chants, les danses, les travaux manuels en équipe.

- **Louvetoux - Louvettes** - Entre 8 et 11 ans, vers les chemins de l'imaginaire : On construit sa personnalité à travers les grands jeux, la découverte de la nature, les défis sportifs, le partage de la vie collective... L'imaginaire, autour d'une histoire à vivre, est le support des jeux et activités proposées.
- **Eclaireurs - Eclaireuses** - Entre 11 et 15 ans, le temps des responsabilités : On prend progressivement de plus grandes responsabilités : coordination de l'équipage,

Les Eclaireuses et Eclaireurs de France

<https://www.eedf.fr>

C'est en 1964 que sont créés les Eclaireuses et Eclaireurs de France (EEDF) issus de la fusion des Eclaireurs de France (EDF) – première association de scoutisme créée en 1911, laïque et ouverte aux filles et aux garçons depuis 1947, et de la Fédération Française des Eclaireuses (FFE) – mouvement de scoutisme féminin laïque et protestant créé en 1921.

Les Eclaireuses et Eclaireurs de France sont agréés en tant qu'association complémentaire de l'Ecole publique par le Ministère de l'Education Nationale.

Avec plus de 200 implantations locales, les EEDF compte environ 15 000 membres partout en France.

gestion de la cuisine, secourisme, trésorerie pour organiser la vie collective. Toujours guidé·es par les responsables, on explore de nouvelles activités et des grands jeux à l'imaginaire ambitieux pour s'ouvrir au monde.

- **Ainés - Ainées** - Entre 15 et 18 ans, aux manettes de ses projets : C'est le temps des questions, des rencontres et du dépassement de soi. On met en place ses envies sous forme de projets, comme par exemple construire une éolienne, monter une pièce de théâtre, organiser une itinérance à vélo, etc. Les possibilités sont infinies et ne dépendent que des valeurs, des choix et de la motivation de chacun·e.
- **Jeunes adultes éclés** - Un engagement utile et épanouissant : Responsables, volontaires en service civique, membres d'une

équipe d'accueil sur un centre éclé, le programme JAE rassemble les jeunes adultes de 18 à 25 ans engagé·es au sein de notre mouvement scout. L'aventure n'est jamais finie !

L'adulte est celui qui au sein du groupe va garantir les conditions d'émancipation des jeunes, c'est-à-dire leur offrir des occasions de s'exprimer, de prendre des responsabilités et de participer à la prise de décision. Il fait partie intégrante du groupe avec une place et une responsabilité particulière. L'acquisition de cette posture éducative nécessite des temps de formation complétés par une expérimentation pratique sur le terrain, à travers les activités, projets, week-ends et rassemblements, grâce à l'accompagnement d'autres adultes dans la relation avec les jeunes.

RD - Une des caractéristiques des pédagogies coopératives est la mise en place d'institutions dans le groupe ; on parle d'ailleurs aussi de pédagogie institutionnelle. Dans vos pratiques que proposez-vous de mettre en place comme espaces d'expression où les jeunes ont la possibilité de s'exprimer librement en étant écoutés et respectés par les autres ?

PP - Le conseil, avec les temps de bilans, est l'espace principal d'expression qui s'inscrit dans



Des institutions coopératives

une continuité pédagogique de 6 à 18 ans : le conseil de ronde (6-8 ans), le conseil de cercle pour les 8-12 ans, le conseil d'équipage (12-15ans), le conseil de Clan (15-18 ans).

La continuité permet un apprentissage progressif par le développement de compétences sociales. Pour les 6-8 et 8-11 ans le conseil est le lieu d'apprentissage de l'expression, de l'écoute, du respect des opinions, de la prise de parole, avec l'aide attentive des adultes. Pour les 11-15 et 15-18 ans, le conseil devient un espace d'expression des rêves et des attentes en vue de la construction collective d'un projet. Un espace autogéré, avec le soutien des adultes, pour accompagner l'apprentissage de la maîtrise d'animation et de la régulation.

Les « temps spi » ou forums constituent, en complémentarité pédagogique,

un espace de débat et d'échange permettant d'aborder des sujets d'actualité ou de société pour apprendre à développer l'esprit critique et se forger une opinion. Cet espace peut être animé par des jeunes avec l'aide des adultes. Chacun y trouve sa place au titre de son individualité dans le partage des opinions et des expériences.

C'est ainsi que se construit un apprentissage progressif d'une citoyenneté active au sein des EEDF. Dès l'âge de 16 ans, la possibilité d'une implication et d'une participation active dans la vie de l'association est reconnue à tout adhérent. Nous nous efforçons de donner la parole aux enfants dès le plus jeune âge. Dans les stages de formation, les adultes apprennent à faire s'exprimer et à entendre les attentes et les "critiques" des plus jeunes et surtout à faire des retours constructifs.



réelle, parce qu'elle met le jeune au cœur de son projet avec les autres, invite à coopérer. Les responsabilités sont réparties pour faciliter la coopération. Il n'y a pas de « chef.fe » ou de « pilote », mais un.e coordinateur.ice.

Si la pédagogie coopérative est celle qui fait le plus sens, elle s'accompagne de la pédagogie collaborative qui cohabite plus largement dans les pratiques pédagogiques des 6-8 et 8-12 ans. Coopération et collaboration constituent deux outils complémentaires au service d'une progression personnelle et collective tendant à l'autonomie.

RD - Selon Sylvain CORNAC - enseignant chercheur de l'université de Montpellier et spécialiste reconnu des pédagogies coopératives - le but d'une pédagogie collaborative c'est plutôt d'apprendre à coopérer alors que le but d'une pédagogie coopérative c'est de coopérer pour apprendre. Chez les EEDF comment vivez-vous cette distinction et quel est le plus important pour vous ?

RD - Les EEDF font partie des associations reconnues complémentaires de l'enseignement public. Quelle en est la réalité et les pratiques aujourd'hui dans la relation avec l'école et les institutions publiques d'enseignement ?

Coopérer pour apprendre

PP - L'acquisition de l'autonomie, dans la réalisation d'un projet, est plébiscité par tous les jeunes, dès l'âge de 12-15 ans, comme une expérience fondatrice. Cette autonomie, construite au cours de la préparation du projet, dans une relation d'aide et de confiance de la part des adultes, ne peut être réalisé que si les jeunes qui s'y aventurent sont capable de coopérer entre eux, sans les adultes. L'expérience

La complémentarité éducative avec l'enseignement public est historique, les EEDF sont le seul mouvement de scoutisme laïque dont l'histoire s'est construite en appui de l'engagement des enseignants. Cette complémentarité existe toujours et reste d'une actualité pertinente comme nous avons pu le constater par l'engagement des bénévoles de l'association à traduire rapidement la

La relation à l'école complémentarité entre le socle commun de compétences et les projets pédagogiques de camps pour la labellisation des « vacances apprenantes ». La complémentarité est naturelle. Tellement évidente ! (En 2022 : 60 camps, 350 encadrants, 2200 participants).

Cependant, le fonctionnement des institutions ne facilite pas la transposition de synergies évidentes, voire souhaitées réciproquement, dans une mise en pratique. Le principal frein reste les conditions d'exercice du bénévolat, avec ses limites face à une segmentation des interventions et disponibilités professionnelles.

Nous recherchons la complémentarité de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle, dans une nouvelle approche des relations et de la reconnaissance mutuelle. La coopération entre l'école et les associations éducatives passe par la mobilisation de compétences dans des environnements variés. Ainsi les classes vertes, les séjours de vacances, les camps sont autant d'occasion d'offrir des expériences nouvelles contribuant à la consolidation des apprentissages scolaires.

Offrir des expériences nouvelles contribuant à la consolidation des apprentissages scolaires.

RD - Quelles propositions les EEDF ont-ils développée en direction des jeunes en difficulté ?

PP - Depuis 2018, l'association développe des activités de scoutisme sous forme de parcours d'inclusion sur mesure pour enfants, adolescent·es et jeunes adultes à besoins spécifiques. Grâce à une équipe pédagogique passionnée, formée à l'inclusion, avec un réseau d'acteurs et actrices du monde social et médicosocial impliqué·es, la démarche Marchepied offre un accompagnement vers les activités EEDF « ordinaires » les plus en adéquation avec ses envies, besoins et capacités.

Les vacances - le temps des possibles : Les Services Vacances Adaptées EEDF organisent des séjours pour enfants, adolescent·es, de 6 à 17 ans, ainsi que des vacances pour adultes (de 18 à 60 ans et plus). L'activité est dédiée aux personnes en situation de handicap mental ou maladie psychique. Chaque année, environ 90 séjours sont proposés.

Des séjours spécifiques sont également organisés pour enfants et adolescents sujets à des troubles du comportement sans déficience intellectuelle associée, ayant besoin d'accompagnement adapté. Ces séjours d'accueil collectif de mineurs avec hébergement se



vivent dans le cadre d'un accueil adapté mais non spécialisé.

Ainsi l'association développe et propose pour tous un cadre éducatif qui prolonge dans les loisirs l'action éducative de l'école.

Les valeurs coopératives

RD - Une des valeurs des pédagogies coopératives c'est de reconnaître le droit des enfants et des jeunes à être consultés et à participer aux prises de décisions qui les concernent. C'est aussi d'avoir une écoute et une attention particulière pour les plus fragiles. En tant qu'association de scoutisme, comment intégrez-vous cette approche pour transmettre ces valeurs à ceux que vous formez et pour leur permettre de les faire vivre dans leurs propres pratiques éducatives ?

PP - L'association s'est donnée pour mission de contribuer à construire un monde meilleur en

formant des citoyens engagés conscients des enjeux de leur société et attachés à y répondre par le biais de la méthode scout.

Mouvement éducatif, fondé sur le volontariat, les EEDF construisent et vivent leur projet avec cinq valeurs fondatrices :

- En affirmant le respect fondamental de l'homme dans sa diversité, la lutte contre toute forme de discrimination et d'intolérance, nous faisons le choix de la laïcité.
- En s'éduquant réciproquement les un-e-s par les autres, en éduquant en commun les filles et les garçons, c'est pour nous l'affirmation de la coéducation.
- En faisant le choix de relations égalitaires, en permettant à chacun-e avec ses droits et ses devoirs de participer à l'élaboration de projets communs et de prendre des responsabilités, en vivant la citoyenneté, c'est la volonté d'être une école de la démocratie.
- En étant ouvert au monde et à l'autre, en développant un état d'esprit, d'échange, de partage, d'écoute, de construction commune, c'est faire vivre ouverture et solidarité.



- En apprenant à connaître et à comprendre le monde, en agissant pour protéger et respecter équilibre et harmonie, c'est notre engagement écocitoyen.

Le programme des jeunes est un programme qui permet d'interroger régulièrement (tous les 5 ans) la pertinence du projet éducatif et des aventures pédagogiques par tranche d'âge en lien avec la société, puis sa déclinaison avec des objectifs de progressions, les formations nécessaires et les activités. Ce programme est un programme PAR les jeunes, et non POUR les jeunes.

C'est ce que nous avons initié depuis 3 ans en impliquant les enfants et jeunes à tous les niveaux. Cela demande un dispositif et une formation que nous avons progressivement mis en place, même si la période du COVID a freiné la démarche.

Quels premiers retours ? Un texte pour définir la contribution éducative à 18 ans : former des citoyens heureux, capable de faire leurs choix, engagés, dotés d'un esprit critique... et des évolutions à prendre en compte : place du numérique, lutte contre les violences, engagement pour la planète.... Et surtout apprendre à vivre un projet de manière autonome, coopérative, autogérée.

[Cliquer ICI pour retourner au sommaire](#)

L'approche coopérative chez les Scouts et Guides de France

Interview de Laurence Bocquet-Vallette par Dominique Bénard

DB - Bonjour Laurence, merci d'avoir accepté cette interview. D'abord, pourrais-tu te présenter dans ta responsabilité chez les Scouts et Guides de France ?

LBV - Responsable nationale du Département Education, Pédagogie, activités, j'accompagne des responsables Nationaux bénévoles, je manage des salarié·es, enfin je copilote le dossier de la conversion écologique et celui de l'engagement des jeunes.

DB - La première question que j'aimerais te poser porte sur la relation jeunes-adultes. La pédagogie coopérative doit éviter un double piège, celui du laisser-faire et celui de l'autoritarisme. Comment gérez vous cette question actuellement chez les Scouts et Guides de France ?



LBV - La tendance au laisser-faire n'existe plus beaucoup aujourd'hui, on constate presque la tendance inverse : les éducateurs et éducatrices, de façon très générale, sont plutôt désireux que les projets développés avec les jeunes soient réussis. Ils ont peut-être moins enclins à laisser les jeunes faire par eux-mêmes. Notre projet éducatif c'est de



Photo SGDF

Le rôle des adultes c'est d'être en soutien mais pas de faire à la place des jeunes

permettre aux jeunes, à travers les activités et les projets vécus, de devenir des adultes heureux, autonomes, responsables, solidaires et engagés, des citoyens utiles et artisans de paix.

Pour que les jeunes acquièrent, dans cette perspective, une expérience et des compétences utiles, les adultes doivent accepter de lâcher prise. Pas de laisser-faire mais de lâcher prise pour donner plus de responsabilités et de pouvoir d'agir aux jeunes. Et cela n'est pas facile. Surtout lorsqu'on est un jeune responsable débutant, il n'est pas facile d'accepter que le projet qui démarre ne corresponde pas à sa propre vision, à ses propres aspirations, mais soit bien le fruit de ce que les jeunes ont envie de réaliser et d'apprendre.

Comprendre que le rôle de l'adulte c'est d'être en soutien mais pas de faire à la place des jeunes, ce n'est pas facile pour un jeune éducateur ou une jeune éducatrice. C'est là-dessus que nous sommes en train de travailler à l'échelon national et territorial afin de former les jeunes responsables pour qu'ils soient mieux capables de prendre en compte les désirs et les aspirations des jeunes et de les aider à les réaliser tout en leur laissant un espace de responsabilité et de pouvoir.

DB - Il y aura toujours une tension sur ce point.

LBV - Oui, c'est logique, mais il est primordial de faire prendre conscience aux adultes du potentiel éducatif de cette attitude de lâcher-prise, de tout ce qu'elle peut apporter à un jeune, de tout ce qu'elle peut apporter au monde... C'est avec ce travail-là qu'on peut changer le monde parce qu'on en fera des adultes qui auront appris à discuter entre eux, à échanger, à écouter l'avis des autres, à accepter que la décision finale ne soit pas exactement ce qu'ils ou elles auraient voulu, mais bien la décision prise par tous. C'est un peu l'ambition, quelque part, du Scoutisme.



Le jeu des conseils

DB - Dans votre pédagogie, existe-t-il dans le groupe des institutions coopératives permettant aux adultes de « lâcher prise » et de faciliter la prise de parole et la participation des jeunes aux décisions ?

LBV - Oui, dans l'association, nous appelons cela le « **jeu des conseils** », il se vit à tout âge et à tout échelon. Y compris à l'échelon national ! Il se vit dans les unités, aussi bien chez les Farfadets (6-8 ans) que chez les Compagnons (17-22 ans), il se vit pendant les stages de formation, il se vit dans les territoires comme il se vit au Centre National, ici à Arcueil où nous avons le Conseil des Managers.

Ce « jeu des conseils » se vit partout, avec évidemment des modalités différentes suivant les âges et les situations. Il est au coeur de la méthode scout. C'est un dispositif qui permet de faire vivre la méthode scout.

Le « jeu des conseils » au sein de l'unité, fonctionne depuis toujours sans soucis : les jeunes font leur conseil d'équipe, choisissent un représentant pour siéger au sein du conseil d'unité afin de faire connaître leurs points de vue auprès des responsables adultes et participer aux décisions ; il y a aussi le conseil ou l'assemblée de toute l'unité pour choisir le prochain projet... Tout cela fonctionne très bien.

Ce qui fonctionne très peu aujourd'hui et que nous cherchons à développer c'est la participation des jeunes au sein du conseil de groupe. Le conseil de groupe réunit tous les responsables adultes des différentes unités du groupe local. Mais ce sont jeunes qui constituent d'abord le groupe local. S'il n'y a pas de jeunes, il n'y a pas de groupe. Or, généralement, les jeunes ne sont pas représentés dans le conseil de groupe. Aujourd'hui, nous cherchons donc à faire que les adultes, les cadres du Mouvement, prennent conscience de la nécessité de donner une place aux jeunes au sein du conseil de groupe.

Pour cela, il suffit d'organiser un conseil d'unité pour aborder les sujets qui vont être abordés au prochain conseil de groupe. Les jeunes, au sein de chaque branche (tranche d'âge) depuis les Farfadets jusqu'aux Compagnons, discutent de ces sujets, déterminent leur position et élisent un représentant qui va porter leur point de vue au conseil de groupe. Les 5 jeunes représentants des 5 branches vont au conseil de groupe et participent aux prises de décisions avec les responsables adultes.

Nous venons d'envoyer un questionnaire pour évaluer la réalisation du plan d'action national qui a été voté l'année dernière. J'ai reçu le retour hier soir, c'est tout frais. Quand on pose la question aux jeunes



Photo SGDF

Les jeunes doivent être consultés sur les questions qui les concernent directement

« Penses-tu que ton avis est pris en compte au sein de ton unité, de ton groupe ? », 46% des jeunes ont le sentiment que leur avis est pris en compte. Quand on pose la même question aux adultes : « As-tu le sentiment de demander aux jeunes leur avis ...etc. », 85% des adultes répondent oui. Il y a quand même un delta qui est assez révélateur. La différence entre le point de vue des jeunes et le point de vue des adultes est significative. Notre plan d'orientation court jusqu'en 2028, donc nous avons encore 5 ans pour améliorer ce résultat.

DB - Cela veut dire que votre préoccupation pour une approche coopérative impliquant les jeunes ne se limite pas au niveau pédagogique mais prend en aussi la participation des jeunes au niveau de l'association elle-même.

LBV - Tout à fait !

DB - Cela signifie que vous considérez les jeunes, quel que soit leur âge, comme des citoyens actifs.

LBV - Tout à fait !

DB - C'est bien ce que dit la Convention Internationale sur les Droits de l'enfant...

LBV - Oui, les jeunes doivent être consultés sur les questions qui les concernent directement. Il s'agit de leur scoutisme, ce n'est pas celui des adultes. Cela paraît évident, mais beaucoup de gens n'en ont pas suffisamment conscience. Si les jeunes ne sont pas impliqués, nous les adultes ne servons à rien.

Il y a aussi un autre point important, c'est qu'on ne peut pas espérer que des jeunes tout d'un coup, à 18 ans, deviennent des citoyens sans aucune préparation préalable. Il faut les préparer dès le plus jeune âge. Dès l'âge de 6 ans, chez les Farfadets, on commence à les consulter : comment vois-tu ça ? Quel est ton avis sur cette question ? Dès cet âge, s'ils prennent conscience qu'on tient compte de leur avis, que c'est suivi d'effet, rien ne peut les motiver plus pour ensuite s'engager dans la vie citoyenne.

Alors évidemment on ne va pas leur poser les mêmes questions et les consulter de la même façon à 6, 15 ans ou 18 ans, mais il n'empêche que ça commence

Les Scouts et Guides de France

<https://sgdf.fr/>

Les Scouts et Guides de France sont un mouvement catholique de jeunesse et d'éducation populaire. L'association est accueillante pour toutes et tous, sans distinction de nationalité, de culture, d'origine sociale ou de croyance. Les Scouts et Guides de France sont signataires de la charte de la diversité afin de promouvoir la diversité et la non-discrimination.

Les Scouts et Guides de France comptent 890 groupes locaux dont 37 en Outre-Mer et 7 à l'étranger. Ils regroupent 97 000 adhérents dont 31 000 cadres bénévoles.

L'objectif de l'association est de former des citoyennes et des citoyens actifs, épanouis et engagés pour la paix. L'association propose aux jeunes un espace de vie qui répond à leur besoin de rêver, d'agir et de réussir leurs projets dans une relation de confiance.

Elle est organisée en cinq branches correspondant aux stades de développement de l'enfance à l'âge adulte :

- **Les Farfadets, 6-8 ans** : Les enfants découvrent le scoutisme dans un cadre familial et sécurisant, accompagnés de leurs parents. À travers les activités, ils apprennent à vivre avec les autres et à aller vers eux. Ils découvrent ainsi les valeurs du scoutisme : le jeu, l'esprit d'équipe, la responsabilité, le respect des autres et de l'environnement.
- **Les Louveteaux-Jeannettes, 8-11 ans** : C'est l'âge du jeu et de la découverte de la vie dans la nature. Petit à petit, les enfants apprennent à être autonomes, à vivre avec les autres et à prêter attention au monde qui les entoure.
- **Les Scouts-Guides, 12-14 ans** : Les jeunes découvrent la vie en équipe et choisissent des projets qui les font rêver. Ils vivent ainsi de grandes aventures auxquelles chacun prend une part active.
- **Les Pionniers-Caravelles, 14-16 ans** : Découvrir l'Europe, prendre des initiatives, s'impliquer dans les enjeux de solidarité... Les Pionniers-Caravelles mènent des projets citoyens qui les rendent acteurs de la cité.
- **Les Compagnons, 17-21 ans** : En équipes autonomes, les compagnons mènent des projets de solidarité en France et à l'international avec des partenaires locaux. Accompagnés par un ou deux adultes référents, ils réfléchissent au sens de leur engagement pour se projeter dans l'avenir.

Si on attend qu'ils aient 18 ans pour les consulter pourquoi s'étonner que les jeunes n'exercent pas leur droit de vote à leur majorité ?

dès 6 ans. Si on attend qu'ils aient 18 ans pour les consulter pourquoi s'étonner que les jeunes n'exercent pas leur droit de vote à leur majorité ? On ne les a pas aidés à développer en eux cette fibre citoyenne ni à vouloir vraiment participer à la vie de la cité. Être citoyen, c'est bien ça, c'est être acteur dans la cité. Et bien faisons de nos jeunes des acteurs dans la cité, ce sera déjà une belle réussite !

DB - Malheureusement la tendance commune, quand on est dans une situation d'éducation, c'est de considérer les jeunes comme des objets et non pas des sujets...

LBV - C'est ça, et les jeunes ne sont ni des pions, ni des objets !

DB - Sylvain Connac, insiste sur la différence entre pédagogie coopérative et pédagogie collaborative. Le mot d'ordre de la pédagogie coopérative c'est « Coopérons pour apprendre »,



Photo SGDF

elle met au premier plan la progression individuelle de chacun, tandis que la pédagogie collaborative cherche à mobiliser chaque individu pour atteindre un but collectif. L'importance est donnée à la réalisation d'un beau projet, mais l'acquisition de compétences individuelles au cours de ce projet est laissée au second plan.

LBV - Cela rejoint ce que je disais précédemment sur les freins à lever auprès des adultes : qu'est-ce qui est le plus important pour eux : la réussite du projet ? Dès lors, ils ont tendance à prendre les choses en mains et à faire à la place des jeunes ou, en tout cas, ne pas leur laisser la main.

Dans le Scoutisme c'est la deuxième option qu'il faut choisir ou favoriser. Peu importe si le projet n'atteint pas le niveau de réussite souhaité ou ne se termine pas comme nous l'avions imaginé, l'élément déterminant c'est ce que les jeunes apprennent. On apprend

aussi bien de ses erreurs et de ses échecs. Il n'y a pas de chef d'oeuvre à réaliser, d'examen à passer ou de note finale. L'important c'est la richesse d'expérience vécue par les jeunes au cours du projet, les découvertes qu'ils ont faites, les savoirs et les savoir-faire qu'ils ont acquis, le plaisir qu'ils ont pris.

DB - Avez-vous réussi à créer des modules de formation pour aider les responsables adultes à prendre conscience de cela ?

LBV - Oui, cela est abordé dans le cahier des charges de la formation par exemple dans le cadre de la relation éducative ou sur la question du soutien adulte aux projets des jeunes. Mais ce n'est sans doute pas suffisant. C'est pourquoi, j'ai constitué une équipe de chargés de mission avec qui nous avons élaboré différents outils, notamment un petit livret sur l'engagement des jeunes, donnant des clés sur cette question. Nous avons aussi écrit un « kit » sur les conseils des jeunes - qu'est-ce que c'est qu'un conseil de jeunes - avec deux axes, celui de la « boucle démocratique », la participation aux décisions, et l'axe de la participation des jeunes à la vie quotidienne au sein de l'unité, du groupe et du territoire. Nous avons mis en place un « whatsapp » qui réunit tous les référents « engagement des jeunes » pour échanger avec eux.

L'élément déterminant c'est ce que les jeunes apprennent.

Nous avons mis en place un "Whatsapp" qui réunit tous les référents "engagement des jeunes"...

Nous identifions ensemble les questions qui ont émergé, et ensuite nous organisons des webinaires pour traiter de ces différentes questions. Voilà ce que nous avons mis en place aujourd'hui, en lien évidemment avec les équipes territoriales qui accompagnent tous ces efforts à la base, auprès des groupes.

DB - Avez-vous des axes de réflexion ou de recherche sur cette problématique de la pédagogie coopérative pour les années à venir ?

LBV - Sur la problématique de la participation des jeunes, notre préoccupation première c'est vraiment l'animation de réseau. Nous avons un référent par territoire sur cette question. Les mettre en réseau est indispensable pour leur permettre d'échanger. Certains territoires sont très moteurs et ont mis en place de nombreux outils, d'autres sont plus frileux. La mise en réseau nous permet d'encourager les gens, de faire tomber les freins.

Dans le plan d'orientation, nous avons des objectifs clairs sur ce point. Il est indiqué, par exemple : « *Dans les unités, dans les groupes, dans les territoires et à l'échelon national, les jeunes participent à la prise de décision des projets.* »

Nous avons donc vraiment l'ambition de progresser sur ce plan d'ici à 2028. Nous sommes

en train de faire un gros travail pour faire en sorte que cet objectif soit pris en compte au niveau des territoires et que tout cela ruisselle jusqu'au sein des groupes pour assurer une participation effective des jeunes et que leur parole soit prise en compte.

DB - Une dernière question, pour revenir à un élément essentiel de la pédagogie coopérative qui est : coopérer pour apprendre. A cet égard, le tutorat de pair à pair est très important. L'aide à l'acquisition de compétences nouvelles peut être apportée aux jeunes non seulement par des adultes mais par d'autres jeunes. On peut dire que le ou la responsable d'équipe joue souvent un rôle de tuteur vis-à-vis d'autres membres de son équipe mais on pourrait encourager, par exemple, les titulaires d'un brevet de compétence à aider d'autres jeunes à progresser dans cette compétence. Est-ce que c'est quelque chose que vous encouragez ?

LBV - Evidemment, cela va s'exprimer de façon différente suivant les tranches d'âge. Chez les plus jeunes, Farfadets, Louveteaux, Jeannettes, cela n'existe pas beaucoup. Par contre, dans les autres branches, quand un garçon ou une fille a un savoir-faire, très naturellement il ou elle va le montrer aux autres. Donc ça se fait de façon



La coopération, c'est d'une certaine façon, inhérent au Scoutisme

tout à fait informelle et ce n'est pas nécessaire de l'acter par un badge particulier.

Par exemple, dans la pédagogie de la branche 11-15 ans (Scouts/Guides), chaque jeune est appelé à choisir un rôle. Le garçon ou la fille qui a le rôle d'intendant, par exemple, va monter en compétence dans ce domaine puisqu'il ou elle sera chargé de préparer les menus pour le prochain week-end et de faire les courses.

Dans la suite naturellement il ou elle sera amené à transmettre ces compétences aux autres au sein de l'équipe. Et ensuite les rôles tournent, donc les apprentissages se transmettent.

Par contre il n'y a pas à proprement parlé de rôle de tuteur institué. C'est plus l'équipe, la vie en équipe, qui génère naturellement des situations de tutorat.

DB - Merci Laurence. As-tu quelque chose à ajouter sur la façon dont les Scouts et Guides de France vivent une pédagogie coopérative ?

LBV - Oui, ce que je voudrais dire c'est que la coopération, c'est, d'une certaine façon, inhérent au Scoutisme. Un Scoutisme qui ne pratiquerait pas la coopération ne serait pas du Scoutisme, il lui manquerait quelque chose d'essentiel. La coopération fait en quelque sorte partie de l'ADN du Scoutisme.

DB - Et bien merci beaucoup Laurence et tous mes vœux de succès dans ta responsabilité chez les Scouts et Guides de France.

[Cliquer ICI](#) pour retourner au sommaire

L'activité sportive : coopération ou compétition ?

Interview de Guillaume Légaut, Directeur Général de l'UCPA, par Dominique Bénard

DB - Bonjour Guillaume, pourrais-tu m'expliquer en quoi une approche coopérative est vécue au sein de l'UCPA.

GL - Dans notre association, on utilise plus fréquemment le terme collectif, mais derrière ce terme, il s'agit bien de coopération. Dans la pédagogie de l'UCPA, il y a quatre principes de base : l'autonomie, le lien social et la coopération, le rapport à l'environnement et le bien-être. A travers des démarches de solidarité, de confiance en soi, d'engagement volontaire, d'entraide, de collaboration, chacun peut apprendre, progresser, principalement pour nous dans le cadre de l'activité sportive et aussi dans la dimension de la vie collective. Dans les colonies de vacances, pour les enfants et les ados, la dimension de la vie collective est presque aussi importante que la dimension de l'activité sportive proprement dite. Nous accueillons 250.000 jeunes et

L'autonomie, le lien social et la coopération, le rapport à l'environnement et le bien-être



jeunes adultes dans nos séjours chaque année généralement sur des durées de 7 jours. Le projet éducatif de l'UCPA est également mis en oeuvre dans les équipements sportifs - 62 équipements gérés dans les villes - où il s'agit surtout d'activités hebdomadaires par séquences d'une heure d'activité. Et là nous accueillons autour d'un million de personnes.

***Quatre niveaux de coopération :
le petit groupe d'activité et de vie,
le centre ou le camp où les jeunes
cohabitent, et la "sociabilité
nomade"...***

On peut distinguer plusieurs niveaux de coopération. Il y a le niveau du groupe dans lequel l'enfant ou le jeune va se retrouver. Il s'agit de chambrées regroupant 4 ou 6 personnes. Il s'agit aussi des groupes d'activité dont l'importance varie suivant l'activité, mais en général il s'agit de 8 à 12 jeunes. Dans des activités très techniques, comme l'alpinisme, le nombre va se réduire à 4 ou 5, dans d'autres on pourra aller jusqu'à 15 membres. Donc les jeunes vont vivre toute la semaine ensemble avec un moniteur qui les accompagne et qui va vivre avec eux les temps d'activité et les temps de debriefing qui sont très importants dans notre pédagogie. C'est le premier cercle.

Il y a un deuxième cercle qui est le centre ou le camp dans lequel les jeunes cohabitent et qui regroupe en général entre 50 à 400 jeunes. Cette dimension d'un groupe un peu plus large est importante parce qu'elle permet beaucoup de démarches de coopération et d'entraide, y compris entre plusieurs petits cercles. Différents groupes d'activité vont se rencontrer, vont échanger sur la façon dont les activités ont été vécues, sur les bonnes pratiques, etc.

Et puis, il y a un troisième cercle, peut-être plus complexe à percevoir mais qui pour nous est très important. C'est le fait

que les jeunes, qui ont vécu une expérience UCPA, quand ils vont croiser d'autres jeunes ayant vécu la même expérience, vont pouvoir partager quelque chose de commun. Nous en avons pris conscience avec une équipe de chercheurs qui nous a accompagnés pendant quelque temps et qui a appelé ce phénomène la « sociabilité nomade ». C'est l'idée que l'expérience vécue par un jeune dans un séjour de l'UCPA ou dans une activité UCPA va lui permettre d'acquérir des valeurs, des savoir vivre, des savoir-être qu'il va pouvoir reconnaître en rencontrant d'autres jeunes qui ont vécu la même expérience. Du coup s'établit ce que les chercheurs ont appelé un « compagnonnage ». Nous voyons en effet une logique affinitaire, un sentiment d'identité commune s'établir entre ces personnes. Et cela c'est un vrai levier de coopération parce qu'une confiance a-priori et une empathie plus forte s'établissent. Pour nous la découverte de cette « sociabilité nomade » et de la dimension du « compagnonnage » a été une sorte de révélation car c'est effectivement la manière la plus simple de décrire la coopération à l'intérieur de l'UCPA. Les gens se reconnaissent comme des pairs riches d'une expérience semblable, ils vont s'entraider à dépasser des erreurs semblables et se transmettre des savoirs, des

L'Union des Centres de Plein Air

LE 20 OCTOBRE 1965, L'UNION NATIONALE DES CENTRES DE MONTAGNE (UNCM) ET L'UNION NAUTIQUE FRANÇAISE (UNF), CRÉÉES À L'APRÈS-GUERRE POUR UNE JEUNESSE EN QUÊTE DE REPÈRES, FUSIONNAIENT POUR DEVENIR L'UCPA, UNE ASSOCIATION SPORTIVE À BUT NON LUCRATIF UNIQUE EN FRANCE.

Née à l'initiative du Général de Gaulle qui souhaitait impulser une politique sportive dynamique et ambitieuse, l'UCPA porte dès sa création un projet d'utilité sociale, à la fois éducatif, sportif et humaniste, qui doit permettre au plus grand nombre de jeunes, sans discrimination, de s'initier aux pratiques sportives. L'UCPA c'est 95 activités sportives, 12844 collaborateurs engagés dans le projet associatif, 75077 jeunes bénéficiaires des parcours égalité des chances, 3,4 millions de personnes vivent l'expérience sportive UCPA chaque année.

Son but est de contribuer à la formation, l'éducation et l'émancipation de la personne en permettant aux jeunes de s'initier et de progresser dans la pratique sportive avec des valeurs de solidarité.

Les missions éducatives et le modèle économique désintéressé de l'UCPA lui valent la reconnaissance de sa non lucrativité et de son utilité sociale par les pouvoirs publics. Pour cette raison, l'UCPA est, à la fois, agréée fédération sportive reconnue d'utilité publique, association de jeunesse et d'éducation populaire et entreprise solidaire d'utilité sociale.

savoir-faire et des savoir-être.

DB - Il y a donc à l'UCPA deux champs de coopération, d'une part dans le cadre de l'activité sportive et d'autre part dans le partage de la vie quotidienne... au niveau de la vie collective, pratiquez-vous une forme de participation des jeunes aux décisions et à l'évaluation ?

GL - Cela existe dans les 3 niveaux de sociabilité que j'ai présentés. Au sein du petit groupe d'activité, le moniteur construit le programme d'activité avec les jeunes. Bien sûr, les jeunes ne peuvent pas tout décider, il y a un cadre imposé par la pratique de l'activité elle-même. Un séjour de ski, de raft, ou d'équitation a ses propres règles. En revanche le moniteur doit constamment adapter la manière de vivre l'activité aux

attentes et aux besoins des jeunes. La première chose qu'il fait c'est de permettre aux jeunes d'exprimer leurs attentes et d'évaluer leurs capacités. Comme il agit dans le cadre d'une activité sportive, il a besoin de savoir quel est le niveau des participants dans la maîtrise de l'activité et la maîtrise de l'environnement, quelle est leur capacité de mesurer les risques, quelle est leur aptitude à vivre et à agir en groupe. La première séance d'activité est l'occasion pour les moniteurs de demander aux jeunes d'exprimer ce qu'ils ont envie de faire et ce qu'ils veulent retirer de leur séjour, de tester leurs capacités et de les aider à mesurer les compétences qu'ils veulent acquérir.

A l'issue de cette première partie, au niveau du deuxième cercle de sociabilité, le centre

La première chose que le moniteur fait c'est de permettre aux jeunes d'exprimer leurs attentes et d'évaluer leurs capacités...



UCPA / JOURDAIN Sébastien

Chaque cordée va être conduite par un jeune participant à qui on a confié le rôle de "premier de cordée"

ou le camp, on procède souvent à un réajustement des groupes d'activité. Par exemple si on constate qu'un jeune inscrit dans un stage de ski pour débutant possède déjà une bonne maîtrise du ski, le moniteur va lui proposer de passer dans un groupe de niveau supérieur et réciproquement si un jeune s'est inscrit dans un groupe qui ne correspond pas à ses compétences, où il risque de rencontrer des difficultés, le moniteur va lui proposer d'être muté dans un groupe mieux adapté à son niveau. Un jeune pourra même passer dans un groupe centré sur une activité différente s'il découvre que cette activité correspond mieux à ses attentes. Donc, au début du séjour, on procède souvent à une recombinaison des groupes.

Dans la suite de la semaine, au cours des temps d'activité,

on procède aussi souvent à une répartition des rôles pour faciliter la participation et l'entraide.

Je prends l'exemple de l'alpinisme. L'UCPA est le seul organisme à organiser des cordées autonomes, bien que placées sous la responsabilité du guide. C'est-à-dire qu'un seul guide va suivre plusieurs cordées. Chaque cordée va être conduite par un jeune participant à qui on a confié le rôle de « premier de cordée » parce qu'il est un peu plus compétent et qu'il a montré des capacités de leadership. Le guide va prendre dans sa propre cordée les jeunes qui ont besoin d'être plus soutenus et en même temps il va donner un rôle de « premiers de cordée » à d'autres jeunes, tout en les accompagnant et les supervisant.

DB - Est-ce qu'il y a aussi une prise de responsabilité des jeunes dans le cadre de la vie collective ?

GL - Sur le plan de la vie collective, c'est plus limité, mais ça existe tout de même : on sert à table, on débarrasse la table au moment des repas, on nettoie sa chambre. Il y a des règles de vie collective : on fixe des principes au début de la semaine. C'est bien sûr adapté suivant les âges : l'heure du réveil, l'heure de repas, les règles à suivre quand on veut aller se promener : être en groupe de 3 ou 4, informer les moniteurs de son heure

de départ et de son heure de retour... Il y a aussi des règles de sécurité à suivre par exemple dans la conduite des activités autonomes.

DB - Que se passe-t-il si quelqu'un ne respecte pas les règles établies ? C'est seulement le moniteur qui intervient ou bien est-ce l'occasion d'une discussion collective pour sanctionner un comportement négatif, préciser les règles ?

GL - Tout dépend du niveau d'infraction de la règle. Quand il s'agit de jeunes qui sont un peu trop turbulents et refusent de jouer le jeu du collectif, le problème est géré avec le groupe. Quand il s'agit de cas plus grave, par exemple la consommation de stupéfiants ou des comportements agressifs, c'est plutôt l'équipe d'encadrement qui va intervenir directement auprès des jeunes impliqués.

Cela dit, même dans ces cas-là on reste dans une logique où la dimension participative est très importante. Par exemple si un accident ou un acte de violence s'est produit qui peut amener à la décision d'exclure un jeune du séjour, il y a toujours une réunion avec l'ensemble du groupe pour faire en sorte que la décision soit comprise par l'ensemble des parties prenantes. C'est très important pour nous. Nous ne voulons pas que des jeunes,

dans un séjour, découvrent brusquement qu'un jeune n'est plus là sans recevoir aucune explication.

Je voudrais ajouter que dans les séjours qui s'adressent aux enfants et adolescents, la question des règles et de leur gestion est beaucoup plus formalisée. Au début du séjour on procède à la discussion et à l'écriture des règles du groupe de manière complètement coopérative. Ce sont les jeunes eux-mêmes qui définissent l'ensemble des règles de vie collective. Ils l'écrivent sur un document affiché qui va servir de référence.

Il y a même dans un certain nombre de séjours - ce n'est pas systématique, mais c'est assez répandu - un conseil en fin de journée avec les animateurs et des délégués de chaque chambrée pour faire le debriefing des activités et de la vie collective. Les délégués repartent vers leur chambrée avec des informations sur ce qui a été décidé pour la soirée ou le lendemain. Il y a donc une forte coopération puisque les thèmes des veillées, le contenu des temps libres entre 17 à 19h après la pratique des activités sportives, font l'objet de décisions avec les jeunes. La pratique des conseils est moins formalisée que dans le Scoutisme, par exemple, mais de fait elle existe. C'est quand

Au début du séjour, on procède à la discussion et à l'écriture des règles du groupe de manière complètement coopérative

Quatre marqueurs : La personne au centre de notre attention quotidienne ; l'énergie du collectif au coeur de notre pédagogie ; L'action au centre de notre expérience et la progression pour tous et la réussite de chacun.

même bien structuré, c'est prévu dans le projet pédagogique, on forme les animateurs pour qu'ils soient capable de mettre en oeuvre cette approche coopérative. Mais la mise en oeuvre passe par des formats variables. C'est tout à fait présent dans les séjours pour enfants et ados, c'est un peu moins formel dans les séjours pour les jeunes adultes, qui ont entre 18 et 35 ans et qui sont en vacances...

On appelle ça les « debriefs » c'est la même chose que le conseil, c'est-à-dire le temps où à la fin de la journée l'animateur donne la parole à tous les participants pour qu'ils expriment leur ressenti par rapport aux activités et à la vie collective de la journée et leurs attentes pour les jours suivants. Ce temps du debrief, qui peut être de courte durée, est tout à fait présent dans la pédagogie de l'UCPA. L'animateur prévoit ce temps en fin de chaque journée et un temps plus long à la fin de la semaine qui va permettre de capitaliser tous les apprentissages de la semaine.

Au niveau des 2ème et 3ème cercle de coopération, plus élargi, (centre ou camp et ensemble de l'association), nous interrogeons systématiquement tous les jeunes sur leur évaluation des séjours et des activités, sur la base d'une grille de questions reflétant les axes du projet éducatif.

Ce processus de coopération qui s'appuie sur des outils digitaux permet aux équipes d'enrichir ou de faire évoluer les activités pour les jeunes qui seront accueillis plus tard.

DB - Avez-vous une certaine attention à la progression personnelle des participants dans l'acquisition des compétences sportives ? Est-ce que les participants sont appelés à coopérer dans le groupe pour apprendre mieux chacun personnellement.

GL - Oui, la progression personnelle est un des objectifs de l'activité. Dans notre pédagogie, nous avons retenu quatre marqueurs : « la personne au centre de notre attention quotidienne » ; « l'énergie du collectif au coeur de notre pédagogie » ; « L'action au centre de notre expérience » et « la progression pour tous et la réussite de chacun ». Cette démarche de progression est clairement la boussole qui guide les moniteurs.

La progression se fait à la fois par rapport à la culture sportive dans laquelle on est immergée. Beaucoup de fédérations sportives ont formalisé la progression dans une logique de compétition, par exemple galop 1, galop 2, galop 3 pour l'équitation, les étoiles pour le ski... Les jeunes, qui viennent pratiquer ces sports chez nous,



UCPA / THIBAUT Fabien

Nous nous plaçons donc dans une logique de coopération et non pas de compétition. Notre souci est d'aider les jeunes à s'entraider pour progresser.

demandent parfois comment ce qu'ils ont appris à l'UCPA peut être reconnu dans le système formalisé par les fédérations sportives. Suivant les activités, il y a donc plus ou moins de perméabilité et d'intégration de ces dispositifs. Par exemple dans les séjours de ski que nous organisons, on va proposer aux gamins qui le veulent - cela se fait sur la base du volontariat - de passer les tests à la fin de la semaine pour avoir leur étoile ou leur chamois. On procède de la même façon pour la plongée ou pour l'équitation. Par contre en ce qui concerne la voile, c'est moins formalisé. On remet néanmoins aux jeunes un livret reconnu par la fédération de voile qui leur permet de faire valider leur progression.

Mais tout cela n'est pas pour nous le référentiel de base, nous le faisons par souci de répondre aux demandes des jeunes. Par contre, notre référentiel de

base c'est d'abord de dire que chacun doit pouvoir progresser par rapport à son propre niveau.

Nous nous plaçons donc dans une logique de coopération et non pas de compétition. Notre souci est d'aider les jeunes à s'entraider pour progresser. Par exemple en escalade, celui qui sait déjà faire les noeuds va pouvoir montrer aux autres comment les faire, par contre il va peut-être apprendre d'un autre comment déplacer son équilibre entre deux prises pour pouvoir franchir un passage difficile. Les moniteurs animent cette dimension de co-apprentissage : quand on dit qu'une activité est collective cela signifie que l'on crée une occasion dans le groupe pour que les jeunes puissent s'entraider dans l'acquisition des savoir-faire et des compétences.



UCPA / COLIN Vincent

Nous accueillons tout le monde quel que soit leur niveau et nous faisons en sorte qu'ils progressent.

DB - Allez-vous jusqu'à donner à certains jeunes un rôle de tuteurs ?

GL - Rarement de manière formelle. On n'identifie pas une personne précise comme tuteur, il s'agit plutôt de rôles d'entraide qui prennent place de manière changeante dans diverses séquences d'activité. Etant donné le nombre et la diversité des jeunes que nous accueillons, ce serait difficile d'identifier à l'avance les capacités des jeunes pour leur donner une fonction de tuteur.

Il y a cependant des expériences où le tutorat est clairement organisé. Par exemple, les séjours « Un bus, un campus » sont réalisés avec un jeune tuteur qui regroupe des jeunes étudiants boursiers sur son campus et a une responsabilité d'accompagnement du groupe pendant le séjour.

DB - Si on compare l'UCPA aux fédérations sportives, comment vous situez-vous dans une logique coopération-compétition ?

GL - A l'UCPA, il n'y a pas de compétition avec des logiques de sélection et d'élitisme, ni de compétition-émulation comme le font les fédérations multi-sports. Cela n'empêche pas, par moment, de faire par exemple un slalom et de dire « le premier qui arrive en bas a gagné ». Il s'agit plutôt d'un jeu que de véritable compétition au sens des fédérations sportives. Il n'y a pas de sélection et il y a toujours l'idée que tout le monde peut progresser alors que dans une logique de compétition-sélection, certains sont éliminés au fur et à mesure. A l'UCPA, tout le monde progresse ! Une dame de 45 ans était venue faire du ski pour la première fois à l'UCPA et disait à propos de son expérience : « c'est extraordinaire, j'ai progressé toute la semaine sans avoir eu l'impression d'être discriminée parce que j'étais une débutante ».

Nous accueillons tout le monde quel que soit leur niveau et nous faisons en sorte qu'ils progressent. On va les mettre en confiance, on va leur faire découvrir qu'ils peuvent se faire plaisir dans l'activité, que ça ne va pas être une souffrance de progresser. Le ski, par exemple, cela peut être une vraie galère

Actuellement, nous réfléchissons à proposer une valorisation de la progression et des soft skills, autour d'un système de badges...

pour les débutants : ils tombent tout le temps. Et bien dans notre pédagogie on va amener les gens à découvrir les postures, les mouvements nécessaires pour éviter de trop tomber et pour éprouver tout de suite une sensation de plaisir et de bien-être.

Pour arriver à cela, nous avons accumulé des savoir-faire pédagogiques qui nous ont rendu capables de procéder de manière différente par rapport aux écoles de ski classiques. C'est pareil pour la voile : les jeunes qui découvrent l'activité n'ont aucune capacité d'identifier et de maîtriser les vents. On construit donc un parcours avec des bouées et des balises pour amener les jeunes à expérimenter le sens du vent. Une fois qu'ils ont intégré cela, ils vont pouvoir progresser plus facilement. Actuellement, nous réfléchissons à proposer une valorisation de la progression et des soft skills, autour d'un système de badges.

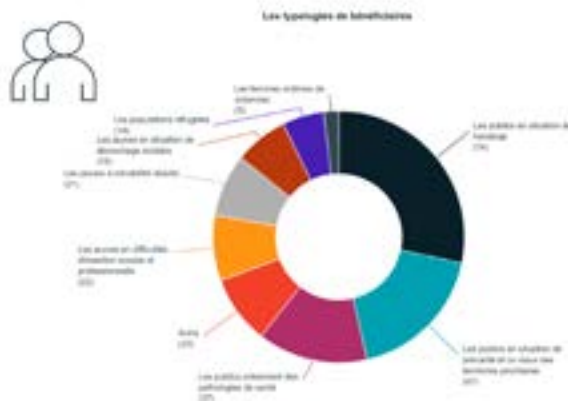
DB - une dernière question, si tu veux bien. Je sais que vous menez des actions en direction des jeunes désavantagés. Pourrais-tu m'en parler et de manière complémentaire pourrais-tu me dire en quoi les activités que vous proposez aux jeunes peuvent contribuer à leur réussite scolaire et à leur insertion sociale ?

GL - Cette année, nous avons atteint parmi nos participants la proportion de 51% de public

aidé dans le domaine des séjours de vacances. On ne parvient pas à mesurer une telle proportion parmi les personnes que nous accueillons sur les loisirs, mais il y a également une forte proportion, notamment concernant les jeunes handicapés et les jeunes issus des quartiers politique de la ville. Parmi ces 50% de public aidé, on mesure ceux qui sont vraiment en grande difficulté sociale car ils bénéficient d'une prise en charge économique à 100%. Ce groupe représente 5 à 6% du public que nous accueillons. Le travail d'intégration et d'accompagnement de ce public en difficulté est de même nature que celui que nous faisons pour tous, les autres jeunes, mais il est poussé un peu plus loin. Par exemple, en amont du séjour, on va discuter avec chaque jeune et sa famille ou ses accompagnants pour comprendre quelles sont ses capacités et ce qu'il pourra vivre ou pas pendant son séjour. Dans un stage de voile, sera-t-il capable de monter sur un bateau avec des dispositifs adaptés ou pas... Donc tout ce qu'on va faire c'est de voir comment on va pouvoir l'intégrer au maximum dans l'activité avec tous les autres jeunes tout en procédant aux adaptations nécessaires. En effet dans les cas de handicap physique, il y a clairement un besoin d'adaptation. Concernant les jeunes issus des quartiers en difficulté sociale,



Notre engagement Solidarité - Égalité des chances dans les territoires



L'engagement social de l'UCPA

on va avoir un peu la même logique. Pour être très clair, nous parvenons à accueillir les jeunes jusqu'à un certain niveau de difficulté à la fois dans les cas de handicap mental ou physique comme dans les cas de difficulté d'intégration sociale.

Quand le handicap est trop lourd, on dit clairement que l'accueil n'est pas possible. La présence de ces jeunes crée des liens parce que tout le monde d'efforce de les aider et d'établir une relation avec eux. Là, c'est le cercle de la vie du centre qui joue et qui permet une coopération et une prise en charge de tous par le groupe. Ce processus, que nous appelons « égalité des chances » a été évaluée par des consultants extérieurs pour tenter de mesurer ce qui se passe dans ce type d'expérience. Par exemple le fait d'offrir à des migrants la possibilité d'activités sportives leur permet de reprendre

confiance en eux, de se resocialiser après un parcours de migration, d'apprendre le français et d'acquérir une compétence sportive qui permet même à certains de réussir une intégration professionnelle en devenant par exemple maître-nageur.

On constate des phénomènes similaires dans l'accueil de jeunes femmes victimes de violences conjugales et qu'on va essayer d'aider, à travers différentes activités sportives, à retrouver confiance en elles, à retrouver une sociabilité et à sortir de leur problématique de violence.

Il y a quelques jours nous avons organisé à Marseille la « régates des minots » qui permet aux jeunes des quartiers Nord de découvrir une activité sportive en associant les centres sociaux et les animateurs de quartiers. Ces jeunes en difficulté sont intégrés

Il y a quelques jours nous avons organisé à Marseille la « régates des minots » qui permet aux jeunes des quartiers Nord de découvrir une activité sportive...

*La différenciation,
l'authentification et la mise
en relation....*

dans les activités avec tous les autres et ça, c'est un levier très fort d'intégration sociale et de progression personnelle.

Juste un dernier point à souligner. Il y a trois choses très intéressantes qui se passent quand les jeunes coopèrent :

1. Le premier processus, c'est la **différenciation**, c'est-à-dire que la coopération permet aux jeunes de différencier les situations, les valeurs sociales, les gens qui savent vivre ensemble et les gens qui ne savent pas vivre ensemble. La coopération aide le jeune à faire cette expérience de la différenciation parce qu'il peut se rendre compte, grâce à la présence des autres, qu'il y a différents possibles et qu'on peut faire un choix entre eux.
2. Le second processus, c'est **l'authentification**. C'est très fort dans le monde pluraliste où nous vivons aujourd'hui : les jeunes ont besoin d'authentifier les choses pour les apprendre. Est-ce que ce que je suis en train de découvrir c'est quelque chose de bon, de vrai, de juste ou bien est-ce quelque chose qui va me faire du mal. La coopération permet au jeune de faire cette authentification parce qu'il voit si les autres membres du groupe progressent, s'améliorent à travers telle ou telle situation, telle ou

telle expérience et donc il authentifie cette situation ou cette expérience comme source de progression pour lui aussi.

3. Enfin, le troisième processus, c'est la **mise en relation**. L'apprentissage évidemment passe par la capacité à relier des choses entre elles, à faire des liens logiques, esthétiques... C'est l'intelligence qui fonctionne... La coopération permet de faire cette expérience de mise en relation en grandeur nature à travers les sensations et l'action, pas seulement de manière théorique. Alors mise en relation se fait dans la réalité, à travers le lien social, et du coup je peux l'internaliser plus facilement.

Dans les situations de coopération mises en œuvre par l'UCPA, on observe très clairement ces 3 processus. Et dans le compagnonnage, dont je parlais précédemment, qui est le 3e cercle de coopération le plus large et le plus difficile à percevoir, cette logique d'authentification est très forte. La sociabilité nomade, dont je parlais permet de poursuivre les apprentissages parce que le jeune va authentifier chez l'autre quelque chose qu'ils ont expérimenté tous les deux et qui est juste, positif, non pas faussé, tordu, par des jeux sociaux, des contraintes diverses.



UCPA / VILLECOURT Paul / OUTDOOR-REPORTER.COM

DB - oui, ce que tu dis à propos des processus de différenciation, de mise en relation et d'authentification correspond sans doute à l'importance que les tenants de l'apprentissage constructiviste donne au conflit socio-cognitif. Il est essentiel qu'un groupe ne s'endorme dans un faux consensus de facade, mais qu'il y ait des débats, des désaccords, des conflits cognitifs pour confronter des points de vue différents et donc parvenir à authentifier les bonnes solutions, les bons comportements et les intégrer. Merci infiniment pour ta contribution à ce numéro d'Approches Coopératives et pour nous avoir révélé la stratégie éducative poursuivie par l'UCPA.. On oublie trop souvent le rôle du corps dans l'apprentissage et dans l'intelligence. Un psychologue

américain, Hannaford a écrit : « nous avons manqué un aspect fondamental et mystérieux de l'esprit : l'apprentissage, la pensée, la créativité et l'intelligence ne sont pas des processus du cerveau seul mais du corps entier. Les sensations, les mouvements, les émotions et les fonctions cérébrales intégratives sont ancrées dans le corps... Il faut plutôt considérer l'esprit comme distribué dans tout le corps et en interaction constante avec l'environnement par la sensation et l'action. »

C'est pourquoi, je crois fermement que le rôle joué par l'UCPA dans le mouvement de l'éducation populaire est essentiel.

[Cliquer ICI](#) pour retourner au sommaire

Apprendre ensemble par l'aventure

Par Larry CHILDS, formateur et consultant principal au sein de Project Adventure

Project Adventure est une organisation américaine sans but lucratif d'éducation non formelle qui s'est donné pour mission de proposer des situations d'apprentissage fondées l'aventure.

Les concepts de base de PA

L'aventure peut apparaître comme une approche spontanée et intuitive de l'apprentissage, mais elle est fondée sur un ensemble de principes de fonctionnement et de stratégies de facilitation que l'organisation développés au fil des décennies.

Le contrat de pleine valeur (CPV)

Le contrat de pleine valeur, souvent appelé aujourd'hui "engagement", est une méthode participative, réfléchie et amusante pour développer des normes sociales pour tout groupe. Il est amusant parce que les accords résultent en partie d'un engagement et d'une réflexion sur des activités communes de renforcement de la communauté. Les normes



identifiées sont celles que tous acceptent, pratiquent et dont ils assument la responsabilité collective de les maintenir dans le temps. S'il y a des leaders, qu'il s'agisse d'un enseignant, d'un instructeur ou d'un gestionnaire, ils font partie du groupe lors de l'élaboration d'un CPV et sont pleinement tenus de partager les normes qu'ils jugent également importantes. Ils doivent également tenter d'intégrer les valeurs et le langage adoptés par la communauté ou l'organisation au sens large.

Une méthode participative, réfléchie et amusante pour développer des normes sociales...



Des apprenants évaluent leur CPV en discernant leurs forces et leurs faiblesses relatives en tant que groupe.

Cette pratique transfère une certaine quantité de pouvoir et de responsabilité de l'enseignant à l'apprenant...

Par exemple : *"Soyez ici, soyez en sécurité, soyez honnête, prenez soin des autres, laissez-vous aller et avancez, fixez-vous des objectifs"*

Le contrat de pleine valeur (CPV) est un outil puissant d'apprentissage par l'aventure et une approche spécifique de Project Adventure pour établir et vivre des valeurs et des normes comportementales dans un cadre de groupe. Dans ce contexte, les normes et les valeurs font référence à la manière dont les membres d'une "communauté d'apprenants" souhaitent et acceptent de se traiter les uns les autres au sein de leur groupe ou de leur équipe.

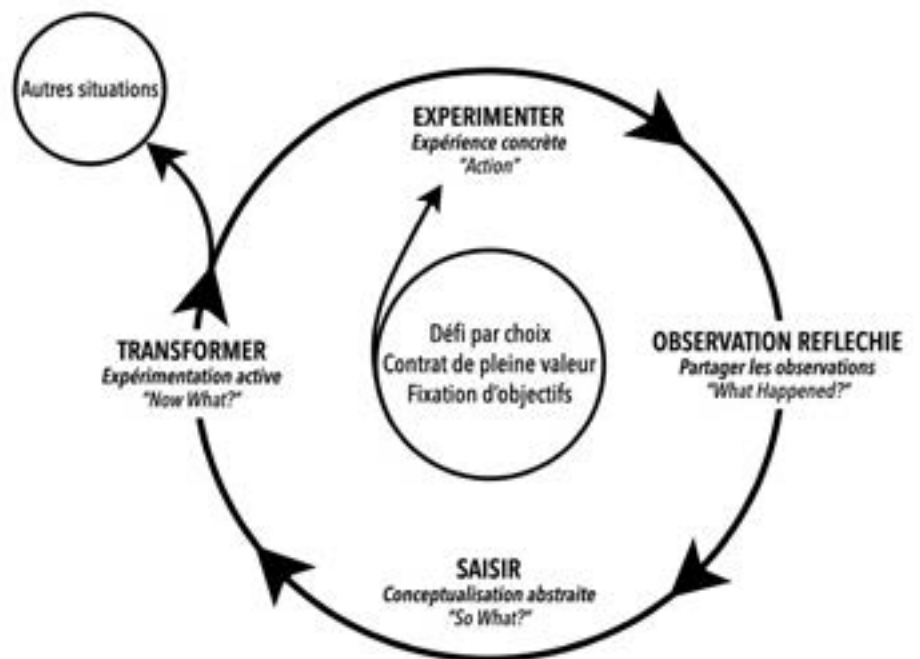
Le défi par choix

Le "défi par choix" aide une communauté à établir un engagement et une confiance

en donnant à chaque participant le droit de choisir son propre niveau d'engagement, tout en respectant les choix faits par chaque membre.

Cette pratique transfère une certaine quantité de pouvoir et de responsabilité de l'enseignant/responsable, qui est intentionnellement moins directif ou coercitif, à l'apprenant/participant. Les résultats pour les participants sont une plus grande capacité d'action, un sentiment d'appartenance et, en fin de compte, une plus grande compétence.

Le défi par choix demande aux participants de se remettre en question et de participer pleinement à l'expérience. Reconnaissant que toute expérience ou objectif peut poser un type et un niveau de défi différent à chaque membre



Adaptation du cycle d'apprentissage de Kolb

La théorie de David Kolb sur le processus d'apprentissage optimal

du groupe et qu'un changement personnel authentique vient de l'intérieur, le défi par choix crée un environnement où les participants sont invités à rechercher des opportunités pour se dépasser et se développer. Il incombe à chaque membre du groupe de déterminer quel type de participation représente pour lui une opportunité d'apprentissage optimale. Il est demandé à tous d'ajouter de la valeur à l'expérience de groupe en trouvant un moyen de contribuer aux efforts du groupe tout en valorisant leur expérience pour eux-mêmes en tant qu'individus.

Le défi par choix ne suggère pas que les participants doivent se désengager ou simplement s'éloigner du groupe. Au

contraire, s'ils ne se sentent pas enclins à participer directement comme le suggère l'activité, les participants sont encouragés à chercher d'autres moyens de s'engager et d'apporter une valeur ajoutée. La plupart des activités permettent aux individus de choisir diverses façons pour soutenir le groupe au niveau qu'ils sont prêt à accepter.

Les debriefings

La théorie de David Kolb sur le processus d'apprentissage optimal, basée sur le fonctionnement du cerveau, offre une structure facilitante qui repose sur une succession de questionnements. Elle aide les participants à s'engager dans une expérience, puis à y réfléchir, à lui donner un sens ou à la conceptualiser, et enfin à imaginer comment transférer leur apprentissage dans la



Photo Project Adventure

La réflexion et le dialogue qui émergent du processus de groupe sont essentiels pour faire de la poursuite d'un objectif une activité significative et efficace pour la croissance personnelle.

situation en question et/ou dans d'autres contextes.

Une fois l'activité terminée, une période de réflexion (ou debriefing) aide les élèves à tirer parti de l'expérience. Le fait de relier l'expérience présente aux expériences passées renforce également l'apprentissage. Dans ce programme, le débriefing se présente sous plusieurs formes. Au cours de cette phase, des questions simples permettent de structurer l'apprentissage :

- *Que s'est-il passé pendant l'activité ?*
- *Alors, que pouvons-nous apprendre de ce qui s'est passé ?*
- *Que pouvons-nous faire maintenant avec ces informations ?*
- *Comment pouvons-nous appliquer ce que nous avons*

appris à d'autres domaines de notre vie ?

Cette période de debriefing peut être active et impliquer des expériences orientées vers l'action, ou elle peut être basée sur des discussions.

La détermination des objectifs

Project Adventure propose un processus et un modèle communs pour définir les intentions, sur la base desquels les objectifs d'acquisition de compétences cognitives, émotionnelles et sociales sont définis, poursuivis et atteints ou ajustés selon les besoins. La définition d'objectifs est également une compétence essentielle dans la vie courante qui aide les apprenants à définir où ils veulent aller et à trouver comment y parvenir. Pour certains participants, il est important d'être très précis et



Photo Project Adventure

mesurable. Pour d'autres, la meilleure approche consiste à définir des intentions fortes, mais générales pour avoir le sens de la direction à suivre.

Dans tous les cas, une communauté d'apprenants aide les participants à discerner comment équilibrer des domaines tels que les objectifs individuels par rapport aux objectifs de groupe, ou les résultats scolaires par rapport aux résultats comportementaux.

La réflexion et le dialogue qui émergent du processus de groupe d'aventure sont essentiels pour faire de la poursuite d'un objectif une activité significative et efficace pour la croissance personnelle. Trop souvent, le processus de définition des objectifs se concentre sur la réalisation individuelle sans un engagement

fort envers la communauté, les intérêts communs ou le service aux autres. Ainsi, une approche individualiste risque de détourner l'attention de l'élève du groupe et de l'entraîner sur des chemins d'obsession de soi, d'ambitions démesurées, d'occasions manquées ou de réalisations superficielles.

D'autre part, la fixation d'objectifs dans un contexte social et dans le cadre d'une aventure guide les apprenants vers un équilibre sain entre soi, le groupe et le monde en général.

Les méthodes d'animation de groupe de Project Adventure

GRABBSS

Cet acronyme pratique est utilisé pour aider un animateur à évaluer un groupe de manière à ce que ses besoins de développement soient

Une structure et une méthode pour aider les apprenants à pratiquer des relations positives et une communication productive...

satisfaits dans des domaines allant de la conception des leçons aux ajustements sur le moment. L'acronyme signifie "**Goals, Readiness, Affect, Behavior, Body, Setting and Stage of group development**" (objectifs, préparation, émotion, comportement, corps, contexte et stade de développement du groupe).

Vague d'aventure

L'animateur propose une séquence d'expériences d'apprentissage qui se construisent progressivement les unes sur les autres par l'application répétée du CAE (Cycle d'Apprentissage Expérientiel). Une vague est évidente en ce sens qu'il y a une suite bien structurée et naturelle qui relie les expériences, permet d'appliquer les leçons apprises et accélère ainsi la croissance.

Appel au groupe/classe rapide

Au départ, il s'agit d'un processus guidé par l'enseignant ; *l'appel au groupe* ou *la classe rapide* fournit un forum privilégié pour que les étudiants puissent discuter des interactions positives et problématiques qui se produisent dans des environnements scolaires structurés et non structurés.

Il s'agit d'une structure et d'une méthode pour aider les apprenants à pratiquer des relations positives et une

communication productive.

Lorsqu'un "groupe" est appelé, tous les participants sont debout ou assis en cercle pour aborder un sujet spécifique, qui peut aller de l'information ou de la célébration au traitement d'un problème préoccupant ou, dans certains cas, d'un conflit.

Les participants apprennent à écouter et à communiquer leurs sentiments d'une manière descriptive, plutôt que d'attaquer ou de se défendre. Avec le temps, les apprenants eux-mêmes peuvent appeler et animer le groupe et déterminer les mesures à prendre ou tirer les conséquences.

Du contrôle à l'autonomisation

Au fil du temps, les apprenants se voient offrir intentionnellement des possibilités d'assumer des responsabilités croissantes. Les groupes/classes passent ainsi d'un contrôle fort du formateur à l'autonomisation, où les apprenants prennent de plus en plus la direction des opérations. Cette dynamique est gérée avec soin grâce à l'utilisation d'outils d'évaluation. Elle honore le besoin humain d'émancipation et réduit les conflits improductifs.

[Cliquer ICI](#) pour retourner au sommaire

Rendre les pédagogies coopératives accessibles à tous en 2050

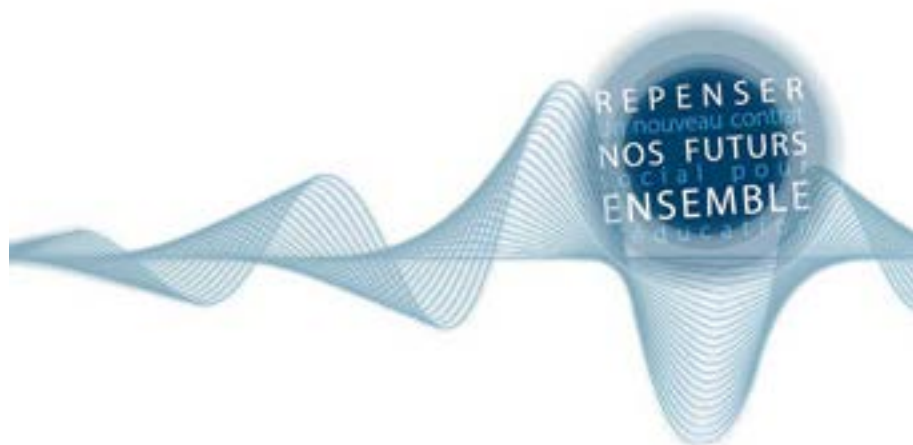
Interview de Monsieur Sobhi Tawil par Patrick Gallaud

« Repenser nos futurs ensemble, un nouveau contrat social pour l'éducation » est le titre du nouveau Rapport publié récemment par l'UNESCO. Il s'agit là d'une initiative mondiale pour réinventer la manière dont le savoir et l'apprentissage peuvent façonner l'avenir de l'humanité et de la planète. Dans le cadre de cette initiative, la directrice générale de l'UNESCO, Audrey Azoulay, a chargé une Commission internationale indépendante d'élaborer sous la direction de la Présidente de la République démocratique fédérale d'Éthiopie, Madame Sahle-Work Zewde, un rapport mondial sur les futurs de l'éducation. Les membres de la Commission sont des figures intellectuelles dans le domaine des sciences politiques, de la recherche universitaire, des arts, de la science, des affaires et de l'éducation. En plus, l'expertise de 200 chaires UNESCO a permis d'enrichir ces travaux, de même que les retours provenant de 400 écoles associées à l'UNESCO. Enfin, un million de



personnes ont participé à ce travail allant des jeunes et des enseignants à la société civile, aux acteurs économiques, à travers une multitude de réseaux. « Approches coopératives » a rencontré le 21 juin Monsieur Sobhi Tawil, directeur de l'équipe pour le futur de l'apprentissage et de l'innovation à l'UNESCO qui a piloté ce travail pendant plus de 2 ans.

Patrick Gallaud (PG) : M. Tawil, pouvez-vous partager avec nos lecteurs le parcours qui vous a conduit à être la cheville ouvrière de ce travail monumental ?



Apprendre à faire, apprendre à connaître et apprendre à vivre ensemble...

ST : Titulaire d'un doctorat en éducation et développement de l'Institut universitaire de hautes études du développement de Genève, je suis actuellement directeur de l'équipe sur le futur de l'éducation et de l'innovation à l'UNESCO, où je dirige l'initiative « Futurs de l'éducation », ainsi que des travaux sur la technologie et l'innovation dans l'éducation. J'ai une longue d'expérience dans l'enseignement, l'analyse des politiques éducatives, la recherche et la gestion de programmes auprès de diverses institutions et organisations, dont le Comité international de la Croix-Rouge (CICR), l'Institut universitaire de hautes études internationales et du développement (Genève), ainsi que le Réseau pour les politiques internationales et la coopération en matière d'éducation et de formation (NORRAG). J'ai également travaillé sur des questions de politique éducative en relation avec les conflits

identitaires, la cohésion sociale et la citoyenneté.

PG : *Ce n'est pas le premier rapport mondial sur l'éducation que l'UNESCO publie. Pouvez-vous nous rappeler l'apport des précédents rapports ?*

ST : Effectivement, dès 1972, le Rapport Faure « Apprendre à être » avait eu un retentissement mondial. Il était publié au moment du grand mouvement des indépendances, et dans un contexte de mouvements sociaux remettant en cause les finalités éducatives. Il était centré sur l'individu dans le cadre d'une société apprenante. En 1996, le Rapport Delors s'inscrivait dans un nouveau contexte international, celui notamment de la chute du mur de Berlin et de l'implosion de l'URSS. Au pilier « apprendre à être » qui restait toujours d'actualité, ce nouveau rapport ajoutait trois autres piliers :

1. « apprendre à faire » (alternance nécessaire entre école et travail),
2. « apprendre à connaître » (et ce, tout au long de la vie)
3. et « apprendre à vivre ensemble » : ce dernier concept, d'une actualité brûlante, ancre l'éducation dans cette perspective collective : alors que le Rapport Faure était plus

centré sur la personne, l'équipe de Delors insistait sur ces dimensions sociales et collectives indispensables.

PG : Même si ces nouveaux concepts ont permis de réorienter nombre de politiques éducatives, ils sont loin d'avoir été adoptés et mis en œuvre par l'ensemble du monde de l'éducation. Alors, pourquoi ce troisième rapport ?

Nouvelles données à prendre en compte dans les systèmes éducatifs : l'émergence des réseaux sociaux, la mondialisation grandissante, les nouvelles technologies, dont l'intelligence artificielle, les menaces dues au changement climatique...

ST : Il était nécessaire d'actualiser et d'enrichir les rapports publiés au siècle précédent : l'émergence des réseaux sociaux, la mondialisation grandissante, les nouvelles technologies - dont l'intelligence artificielle - les menaces dues au changement climatique sont quelques unes des nouvelles données à prendre en compte dans les systèmes éducatifs. De plus, les 17 Objectifs du Développement Durable (ODD) et notamment l'ODD 4 (assurer l'accès de chacun à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie) adoptés par les états membres de l'ONU ont fixé un nouveau cadre et de nouveaux objectifs.

Il était ainsi devenu nécessaire de repenser la finalité de l'éducation, en particulier en assurant la promotion du développement durable, de l'éducation aux droits de

l'homme, de l'égalité des genres, de la diversité culturelle, de la citoyenneté mondiale, du climat, l'ensemble s'inscrivant dans la montée en puissance de l'intelligence artificielle.

Enfin, il faut remarquer que ce rapport de l'UNESCO est publié à un moment où la communauté internationale se montre très préoccupée par la question éducative. J'en veux pour preuve la déclaration du secrétaire général de l'ONU, M. Antonio Guterres, en septembre 2022 avant le Sommet de l'ONU sur l'éducation « *Le sommet sur la transformation de l'éducation cherchera à renouveler notre engagement collectif envers l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie en tant que bien public de premier plan* ».

PG : Face à cette nouvelle donne internationale, qu'apporte de nouveau ce Rapport, en particulier pour Approches coopératives, sur les pédagogies coopératives.

ST : Il s'agit de repenser nos futurs « ENSEMBLE » à partir d'un contrat social renouvelé pour l'éducation. Le titre du Rapport est à ce sujet explicite. Et ce nouveau document invite à mettre l'interdépendance, l'interconnexion, la collaboration et la coopération au centre des actions éducatives: il s'agit de considérer l'éducation comme un bien commun, et pas seulement public. Le texte est



il est important que tous les environnements éducatifs autour des écoles incluent tout un réseau d'espaces d'apprentissage.

clair, tout le monde est concerné par l'éducation : les enseignants, bien entendu, mais aussi les parents, les familles, les ONG, le monde de la recherche, et c'est pourquoi nous appelons de nos vœux à une coopération de l'ensemble des forces sociales.

Tout un chapitre du rapport est consacré aux pédagogies coopératives et solidaires, une pédagogie qui guérira les blessures de l'injustice, qui apprendra à « désapprendre » les préjugés, source de divisions, etc. Et ces approches que nous préconisons sont pertinentes dans tous les contextes éducatifs y compris dans le cadre informel

et non formel comme les centres communautaires, les bibliothèques, les associations et clubs de jeunesse.

Ces nouvelles approches conduisent aussi à repenser les modalités d'évaluation et la validation des acquis, tant pour le secteur formel, que non formel, voire informel. Nous encourageons par exemple le travail collectif des élèves ou des étudiants, ce qui doit entraîner de nouveaux modes d'évaluation.

Le Rapport insiste d'ailleurs sur l'évaluation qui doit être utile au développement ainsi



En un mot, le rapport souhaite que l'école soit ou redevienne un véritable espace démocratique, ouvert à tous, intersectoriel et intergénérationnel.

qu'à l'apprentissage des élèves ; les examens, les tests et les autres instruments d'évaluation doivent être harmonisés avec les objectifs et les intentions de l'éducation. Une bonne part de l'apprentissage ne se prête pas facilement à la mesure et au comptage et il faudra prioriser les évaluations formatives organisées par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage des élèves. Nous devons revoir la centralité de l'évaluation standardisée compétitive, à travers des évaluations à grande échelle des acquis des apprentissages.

PG : Tout ce travail de transformation nécessite une nouvelle approche de la formation des enseignants. Tout un chapitre du Rapport et d'ailleurs consacré au « travail transformateur des enseignants ». On remarque aussi, qu'à plusieurs reprises, il souligne l'enseignement en tant que « profession collaborative. » Pouvez-vous nous en dire plus à ce sujet ?

ST : Face à ces nouvelles perspectives pédagogiques, il est nécessaire de promouvoir une véritable coopération entre les enseignants, un travail en équipe, bref une co-construction éducative en formation initiale et en formation continue, et ce, en lien avec la recherche en éducation. Une co-construction avec d'autres acteurs sociaux - la communauté éducative locale - en vue d'une véritable coopération éducative.

C'est pourquoi il est important que tous les environnements éducatifs autour des écoles incluent tout un réseau d'espaces d'apprentissage. Cela contribuerait à supprimer les différents cloisonnements entre l'apprentissage scolaire et les activités parascolaires effectuées à l'intérieur ou à l'extérieur des écoles.

À propos de l'espace physique et social de l'école, l'expérience du COVID nous a rappelé avec force que rien ne remplace l'école comme lieu éducatif. Aucun cours en ligne ne peut remplacer l'interaction vécue à l'école. Et c'est pourquoi nous attirons l'attention dans ce Rapport sur le numérique et l'intelligence artificielle (IA) qui doivent être au service de l'école et non se substituer à elle. Nous voulons éviter que l'IA et les algorithmes numériques introduits dans l'école reproduisent les stéréotypes et les systèmes d'exclusion.

En un mot, le rapport souhaite que l'école soit ou redevienne un véritable espace démocratique ouvert à tous, intersectoriel, et intergénérationnel.

PG :Et maintenant, quel sera l'avenir de ce Rapport ? Quelles suites peut-on en attendre ?

ST : Le rapport est lancé et il appartient aux acteurs éducatifs, enseignants, éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux, politiques, de se l'approprier. Il ne s'agit ni d'un guide, ni d'un manuel, encore moins d'une feuille de route. Il est une invitation à réagir, à transformer, innover, pour bâtir un nouveau contrat social pour l'éducation. Pour le faire vivre sur le terrain, l'UNESCO encourage et soutient le travail de traductions. 14 versions linguistiques sont déjà disponibles (outre le français et l'anglais, les deux langues officielles, on peut le lire déjà en chinois, catalan, coréen, grec, italien, slovène, japonais... Et on le trouvera bientôt en Swahili.)

Les lecteurs sont invités à se poser plusieurs questions : que doit-on maintenir dans notre approche éducative, que faut-il préserver à tout prix, ce qui ne marche pas et qu'il faut donc supprimer, que faut-il réimaginer ?

Récemment, j'ai été amené, au nom de l'UNESCO à animer une session de formation à Oslo pour plus de 400 acteurs éducatifs en vue de travailler sur

le Rapport en lien avec la mise en place du nouveau curriculum national. C'est un bon exemple d'appropriation du Rapport par des acteurs de l'éducation. Et ce Rapport, qui se veut un moyen et non une fin en soi devrait permettre d'autres initiatives de ce genre en vue de faire naître un nouveau contrat social dans les communautés éducatives.

Pour aller plus loin

L'interview a essentiellement porté sur les aspects coopératifs et de co-construction, éléments-clés de ce nouveau rapport mondial qui vise à « *repenser les futurs de l'éducation ensemble* ». Pour approfondir ces concepts et aller plus loin, on pourra se reporter au texte intégral en accès libre : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705.locale=en>

Cliquer **ICI** pour retourner au sommaire

Deux règles de trois

Par Michel Seyrat

Tout ce qui vit doit apprendre à vivre.

Je n'ai pas idée du volume de ce que doit apprendre une fourmi, un colibri ou un éléphant mais je constate que le petit humain est probablement celui qui a le plus à apprendre, et que ce volume est en croissance constante. En même temps des pans entiers du savoir humain disparaissent par manque d'apprentis : les chasseurs cueilleurs savaient se nourrir de baies, ce que chaque enfant intégrait nécessairement à ses connaissances, nul ne pourrait le lui apprendre aujourd'hui. De nombreuses langues orales ont ainsi également disparu avec leur dernier locuteur...

Parallèlement les connaissances humaines croissent néanmoins de façon exponentielle au point que le rêve humaniste de Pic de la Mirandole, réputé « tout savoir », est impossible. Dès lors les humains sont affrontés à un défi croissant : comment et combien de « savoirs » tel petit d'homme doit-il intégrer ? sachant que

de toute façon, il n'aura intégré en lui qu'une infime partie du savoir accumulé par la masse des humains depuis qu'il y a des hommes et qu'ils pensent comme écrivait La Bruyère !

Apprenti appreneur

Sans doute pensez-vous que j'enfonce des portes ouvertes avec ces considérations de café du commerce, mais elles me tracassent depuis que j'ai été qualifié d'enseignant. Dès le commencement de ma « carrière », la lecture des « programmes » qu'il me fallait appliquer auprès des élèves m'avait estomaqué. Était-ce possible ? Il me fallait absolument apprendre à leur apprendre. J'ai donc lu avec passion tous les traités de l'enseignement démocratique, moderne, ouvert, coopératif, interactif, non directif, de groupe, libertaire, constructiviste, etc. On était dans les années soixante, ça fleurissait. J'ai fréquenté goulument les formations données par les « anciens », ils parlaient bien...



Il n'y a pas d'ironie dans mes propos, j'ai découvert mille choses, changé bien d'autres dans mes relations avec les plus jeunes et dans ma façon de faire vivre les élèves en classe ou de contourner le cours magistral. J'entendais bien le refrain qui disait du système d'enseignement français qu'il était passiste, élitiste, Byzantin, privilégiant l'accumulation de connaissances abstraites... et patati et patata, de toutes façons c'est toujours la faute du système éducatif s'il y a des accidents, des drogués, des chômeurs, des harceleurs, des gauchos, des fachos, etc, etc.

Tout cela stimulait ma réflexion et ma pratique, mais, au bout du compte, la porte de la classe refermée, restaient les 35 ou 40 bouilles de gamins et gamines qui étaient là par obligation scolaire et que je me devais de nourrir (gaver ?) des connaissances programmées.

Une règle de trois

Alors, comment être un enseignant réussissant à enseigner et un éducateur sachant faire grandir ? J'ai rangé soigneusement tous les livres dans la bibliothèque (les livres alignés derrière moi me rassurent), j'ai repotassé un peu de la philo qui m'avait appris qu'une personne est unie, unique et réunie.

Unité

Unie de la tête aux pieds : en sueur après la gym, avec la faim à 11h30, en pétard avec la famille à cause des pétards, jaloux du petit frère, largué par papa, etc, etc. Réussir à intégrer un truc nouveau dans ces conditions-là prend plus de temps que quand on est reposé, serein et bien nourri ! Les cours après la gym, en fin de journée ont leurs limites ! Chaque personne



est un tout où tout se tient tout le temps. Et où tout sert à intégrer les savoirs : marcher pour mémoriser, s'allonger pour réfléchir, lire à haute voix pour comprendre, regarder une image pour découvrir, grignoter pour se concentrer... Pour aider les élèves à acquérir un savoir, il est utile de tenir compte de cette unité et de les inciter à se connaître pour gérer et utiliser ces interdépendances individuelles.

Unicité

Chaque humain est unique parmi les milliards de milliards d'humains conçus dans les siècles des siècles. J'ai souvent démarré la relation avec une classe ou un jeune par cette affirmation : tu es unique, comme ta voix est unique. Les conséquences de cette réalité sont innombrables dans l'enseignement et l'éducation. Chacun doit apprendre comment

il apprend, découvrir comment il fait sien un savoir, un savoir-faire, un savoir être, car chacun est seul dans l'acquisition, personne ne peut apprendre à la place d'un autre. Il peut y avoir des aides, des exemples, des modèles, des passeurs, des profs, des moniteurs et même des « coach », mais c'est toujours un individu qui apprend selon ses schémas mentaux. Personne d'autre que soi ne construit dans le cerveau les autoroutes de circulation des informations. La première chose à apprendre est donc « comment j'apprends ? » et à chacun ses trucs ! et à chacun ses dons... La question posée à l'enseignant et à l'éducateur reste comment tenir compte de cette réalité dans un enseignement de masse ou un embrigadement éducatif ?

Société

Les humains sont des animaux sociaux, réunis à un groupe, celui de la mère, de la famille, de la tribu, de la nationalité, de la langue, etc. Par l'extraordinaire densité des acquisitions et des apprentissages dans les vingt premières années, le cerveau assimile peu à peu tous les codes de communication, les besoins pour survivre, le dialogue de soi avec soi-même intellectuellement et physiquement. A part les rares cas, discutables, d'enfants sauvages, chacun apprend en permanente interaction.

Enfin beaucoup des travaux, études, théories, systèmes, sur les méthodes éducatives travaillent essentiellement sur cet aspect de l'éducation sociale de la personne : apprendre seul, en groupe, en équipe, en coopérant, en rivalisant, en s'aidant, etc.

Toutes ces procédures n'étant pas neutres, au demeurant : les méthodes jésuites étaient pour façonner de bons aristocrates chargés d'exercer le pouvoir des meilleurs, celles des écoles de Ford pour façonner de bons ouvriers à la chaîne, à vrai dire il n'y a pas de système éducatif neutre : qui le promeut ? qui le finance ? qui le labellise ?

On apprend en société, et cette société fait apprendre ce qu'elle attend de ses membres.

Mais reste qu'au bout du compte chacun est seul pour intégrer tout ce qu'il lui faut savoir.

Et que l'enseignant ne doit pas oublier qu'une classe est une réunion de hasard d'individus, même si ce groupe acquiert parfois une personnalité collective.

Une autre règle de trois

Les trois autres grandes leçons de pédagogie m'ont été données par les élèves et je le dis sans démagogie à l'âge que j'ai !

Anselme et Octavie

- *Mais enfin pourquoi êtes-vous si désagréables en classe avec mademoiselle Octavie ou monsieur Anselme ?*

- *Ben, ils ne nous aiment pas, alors...*

J'ai compris pourquoi cette Octavie et cet Anselme étaient persuadés que l'Administration leur réservait toujours des classes de cancre ! Pour aider à apprendre, il ne faut surtout pas mépriser ! Et cela vaut avec toutes les méthodes du monde !

Jérôme et le sonnet

- *M'sieur, faut pas en vouloir à Jérôme, il arrive pas à piger la disposition des rimes dans un sonnet. Je me suis fait un truc pour m'en rappeler, si vous voulez je lui explique.*

- *D'accord, et c'est quoi ton truc ?*

Il m'a expliqué, j'ai pas bien compris.

- *Bon, essaie après la récré, tu te mets au fond avec Jérôme et tu lui expliques.*

Et Jérôme a compris, ça se voyait !

Allez savoir ! Même langage ? mêmes références ? mêmes mythes ?

On apprend (mieux ?) entre égaux ? entre soi ? en amitié ?

Pas de rouge pour Valérie

Valérie était toute rose, yeux bleus, boucle blonde, pipelette, aimait parler avec le prof et apparemment les autres ne lui en voulaient pas.

- M'sieur, pour le prochain devoir, si vous nous expliquez pas mieux, on n'y arrivera pas, personne n'a compris ce qu'il faut faire ! celui d'avant, j'avais pas bien compris non plus, vous m'avez mis du rouge partout...

Étais-je là pour mettre du rouge partout à toute la classe ? Ou plutôt pas de rouge du tout ? J'étais là pour qu'ils réussissent, non ? pas pour les coincer, les mettre en défaut, marquer ma supériorité par leur échec. La blonde Valérie avait raison, on n'explique jamais assez ce qui est attendu comme résultat !

De juge Valérie m'avait fait passeur, je dis bien passeur et pas transmetteur, l'usage omniprésent du mot transmission m'énerve.

- Enfin, Seyrat, tu rêves, on est là pour enseigner, transmettre des connaissances. Moi je suis prof de physique (mathématiques, histoire-géo, allemand...) pas de psychologie : j'explique du mieux que je peux le programme et ils apprennent du mieux qu'ils peuvent, point/barre. Je vérifie et je passe au chapitre suivant, non ?

Gourde ou ballon

Pourquoi ce mot transmettre m'énerve ?

Il évoque une image à laquelle je ne crois pas : un « apprenant » serait une gourde vide dans laquelle par un système de tuyau (appelé pédagogie, méthodes, cours, etc.) j'injecte le fluide des connaissances qu'on m'a transmises et ainsi de suite. Des fois le tuyau est bouché, la gourde pleine, le liquide corrosif, que sais-je ! parfois le tuyau est rouge, ou rigide, ou souple, ce qui ne change pas grand-chose. Et puis, je ne suis pas un rentier du savoir qui transmet à des héritiers. On ne peut pas toujours marcher en arrière !

J'aime mieux passeur, l'image n'est pas parfaite, mais enfin j'ai un ballon - qu'on m'a passé et que j'ai fait un peu avancer peut-être - que je passe aux joueurs plus jeunes pour qu'il se l'approprient, le fassent avancer, le repassent, chacun avec sa façon de jouer !

Dans une équipe à laquelle chaque joueur, un et unique, est relié.

[Cliquer ICI pour retourner au sommaire](#)



Cette publication est sous licence Creative Commons :

Sous réserve de la mention d'Approches Coopératives et du nom de l'auteur, le titulaire des droits autorise l'exploitation de l'œuvre originale à des fins non commerciales, sans modification.

Pour trouvez d'autres livres et publications gratuites et s'abonner à la newsletter :

<https://approchescooperatives.org>



NOUVEAU ! Le couteau suisse de tout formateur d'adultes.

Ce livre, en 204 pages, explique comment analyser une demande de formation, les besoins et les attentes des apprenants ; comment définir des objectifs de formation, choisir des méthodes actives et coopératives, construire des séquences de formation et piloter le programme dans une relation d'écoute, de dialogue et de coopération avec les participants. Enfin il propose des outils précis pour évaluer le niveau de satisfaction et d'apprentissage des participants, mesurer les résultats obtenus et l'impact de la formation sur l'efficacité au travail.

A commander sur [LULU.COM](https://www.lulu.com) en format papier prix 15 euros plus port.