

*Documents*

*le nouvel*  
**EDUCATEUR**

N° 225

Supplément au n° 28  
d' avril 91

10 numéros et 10 dossiers  
France : 259 F

**Points d'appui pour des apprentissages  
individualisés et personnalisés**

Dossier préparé par Jean le Gal

## Sommaire

- Enjeux et points d'appui des apprentissages individualisés et personnalisés ..... 3

*par Francine Best*

- La pédagogie à l'écoute des neurosciences : enseigner à apprendre ..... 9

*par Hélène Trocmé-Fabre*

- L'entraide, cheville ouvrière des apprentissages personnalisés dans la classe coopérative ..... 13

*par Jenny Desbois*

- Annexe ..... 24

*Les textes de ce dossier sont extraits des Actes du Salon des apprentissages individualisés et personnalisés de Nantes.*

Photographies : Brigitte Grande : p. 6 (en bas) - Daniel Carré : p. 8 - Denis Morin : p. 16 - Simone Deydier : p. 17 (en bas) - André Lefeuvre : p. 22.

## Poursuivre les recherches

### « Invariant n° 21 :

*L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.*

C'est la condamnation définitive des pratiques scolastiques, où tous les enfants font, au même moment, exactement la même chose. On a beau classer les élèves par divisions ou par cours, ils n'ont jamais les mêmes besoins ni les mêmes aptitudes et il est profondément irrationnel de prétendre les faire tous avancer au même pas. Les uns s'énervent parce qu'ils piétinent alors qu'ils voudraient et pourraient aller plus vite. Les autres se découragent parce qu'ils ne peuvent pas suivre seuls. Une petite minorité profite du travail ainsi aménagé.

Nous avons cherché et trouvé la possibilité de permettre aux enfants de travailler à leur rythme, au sein d'une communauté vivante. »

*Freinet*

Bien des années après que Freinet et ses compagnons aient ouvert la brèche dans l'édifice pédagogique scolastique, notre expérience quotidienne, à même les classes de nos écoles publiques, continue à nous placer face à des problèmes à résoudre.

Les échecs scolaires ont amené enseignants, formateurs, chercheurs, parents, décideurs à réfléchir plus profondément sur les démarches et les contenus d'apprentissage.

La voie que nous avons contribué à créer et que nous continuons à élargir dans nos stages, nos journées d'études et nos congrès, apparaît aujourd'hui comme une réponse incontournable au problème posé :

*Comment faire pour que chacun, par ses apprentissages, puisse construire sa réussite scolaire et sociale ?*

Cette question que la loi d'orientation en France et la convention internationale des droits de l'enfant dans le monde ont rendu encore plus fondamentale, impose que tout soit mis en œuvre et que tombent les cloisonnements entre formation initiale et formation continue ; enseignants et parents ; praticiens et chercheurs ; acteurs du terrain et décideurs.

Il revenait au mouvement Freinet d'essayer de réunir tous ceux qui veulent offrir, aux « apprenants », la possibilité de réussir, en suivant un chemin personnalisé d'apprentissage dont ils seraient les acteurs responsables.

C'est pourquoi nous avons créé en 1989, le **Salon national des apprentissages individualisés et personnalisés**, à Nantes.

Les nombreux participants, l'intérêt pour les apports des chercheurs, la richesse des échanges et le nombre des questions demeurées sans réponse opératoire au niveau du terrain, impliquent que ce rendez-vous annuel continue et s'amplifie, mais aussi que les recherches par les praticiens eux-mêmes, en liaison avec les chercheurs se multiplient.

L'innovation est devenue une nécessité sociale : la pédagogie collective et simultanée, née il y a plus de cent ans, doit impérativement céder la place à une pédagogie de la différenciation et celle-ci ne grandira, n'occupera les esprits et les écoles, qu'à travers des carrefours de rencontre, de dialogue, d'échange, où se parlent ceux qui cherchent et ceux qui innovent, ceux qui font et ceux qui veulent faire.

Ainsi peu à peu s'élargira une voie royale que des enjeux clairs et des points d'appui bien définis baliseront, afin que chacun puisse y avancer avec sécurité...

Pour constituer ce dossier, il était difficile de choisir entre les textes qui constitueront les **Actes du Salon**, actuellement en cours de rédaction. J'ai opté pour trois approches différentes : celle de Francine Best, qui présente de manière claire les « **enjeux et points d'appui des apprentissages individualisés et personnalisés** » ; celle d'Hélène Trocmé-Fabre qui nous apporte l'éclairage des neurosciences : « *La pédagogie à l'écoute des neurosciences = enseigner à apprendre.* » ; celle de Jenny Desbois, institutrice et militante de l'Institut départemental de l'École moderne de Loire-Atlantique, qui relance un chantier arrêté : « *L'entraide, cheville ouvrière des apprentissages personnalisés, dans la classe coopérative.* »

Pour les artisans-chercheurs de la pédagogie que nous sommes, le travail continue... et le **Salon 91** (27-28-29 novembre) se prépare.

Jean Le Gal



# Enjeux et points d'appui des apprentissages individualisés et personnalisés

Il nous faut donc tenter de répondre aux questions inévitables :

« *Qu'est-ce qu'un apprentissage ?* »

« *Qu'est-ce qu'un apprentissage individualisé ?* »

« *Qu'est-ce qu'un apprentissage personnalisé ?* »

et de montrer surtout :

– d'une part, **les enjeux**,

– d'autre part, **les points d'appui** que sont les connaissances scientifiques et théoriques dont nous avons besoin tous ensemble praticiens, enseignants, formateurs, chercheurs pour mener à bien ces apprentissages individualisés et personnalisés.

## Premier enjeu

Le premier enjeu est la reconnaissance de l'enfant, du jeune comme une personne, sujet de cet apprentissage, sujet acteur, sujet actif et non pas simple objet de cet apprentissage. C'est là une banalité, une évidence pour des militants de la pédagogie Freinet mais ce n'est pas, hélas, une évidence dans les faits.

La reconnaissance de l'enfant comme personne, comme personnalité qui se construit, est quelque chose de toujours en attente dans le monde d'aujourd'hui.

Si vous écoutez bien les discours dominants, on vous dit : « *Il faut former les citoyens du futur.* » On ne dit pas qu'il s'agit du citoyen actuel. Pourtant les enfants sont des citoyens qui participent ou qui devraient participer à la vie de la cité, comme les autres personnes. On gomme, en fait, la personne, le côté personnalisant et personnalisé d'une évolution, d'un être humain qu'il soit fille ou garçon, avec ses caractéristiques individuelles, propres : son corps, la couleur de ses yeux, de ses cheveux, son style de parole, d'apprentissage aussi qui est différent d'une personne à l'autre, car c'est tout cela une personne, et cela,

c'est très mal reconnu dans le discours dominant actuel !

Même si c'est une évidence de reconnaître que l'enfant est une personne égale à toutes les autres personnes au monde, à tous les adultes, à tous les autres enfants, quel que soit son milieu, son origine culturelle, il faut le redire.

Le fait de reconnaître l'enfant comme une véritable personne, sujet de droit, sujet créant ses apprentissages, est un enjeu, car il existe une conception opposée, celle de l'enfant-réceptacle qui reçoit des connaissances. Cette conception a encore cours, elle a même été très revivifiée ces dernières années par certaines thèses.

Donc, premier enjeu : reconnaître vraiment, avec sérieux, l'enfant comme une personne, comme sujet acteur de ses apprentissages.

## Deuxième enjeu

Le deuxième enjeu, c'est aussi un enjeu de reconnaissance : *il y a un désir d'apprendre chez chacun, chacune d'entre nous, dès le premier âge*, dès le jour de la naissance.

Quand on parlait du désir, on se situait jusqu'alors sur un plan uniquement affectif. C'est un enjeu très grand que de mettre en combinatoire l'affectivité et l'intelligence. Ce qui est d'ordre affectif et d'ordre cognitif, les deux vont de pair. Il n'y a pas cette opposition dans une personnalité : d'un côté l'affectif qui serait le personnel, de l'autre côté le cognitif qui désignerait l'universel.

Il y a en réalité des intersections entre ce qui est d'ordre cognitif et ce qui est d'ordre affectif, notamment, le désir de savoir, la curiosité envers les choses, envers le monde, envers les autres êtres humains.

Ce désir de connaître, cette curiosité naturelle, sont immenses chez le tout petit enfant qui naît ; mais nous en avons fait peu de cas.

Quand on parle de motivations à l'école, est-ce que ce ne serait pas faire place à ce désir d'appren-

dre ? Au lieu de répéter aux enfants-élèves qu'ils ont à apprendre ceci ou cela parce qu'ils en auront besoin pour avoir une profession, chose juste d'ailleurs, il vaut mieux aviver, motiver le désir d'apprendre.

Est-ce que le sens de l'école, ce n'est pas de permettre aux enfants d'exercer **leur droit à l'éducation** en partant de leur « éducatibilité » comme disait Wallon, c'est-à-dire de leurs possibilités d'être éduqués et d'apprendre, inhérentes à la nature humaine ?

Donc, faire place à l'école, à ce désir d'apprendre, au lieu d'être sans arrêt en train de nier ce désir d'apprendre et de le remplacer par un « il faut », « il faudra que », « qu'il sache ceci », « qu'il sache cela », faire peser les objectifs sur la tête des enfants sans respecter ce désir d'apprendre, n'est-ce pas les nier en tant que sujets de ce désir, acteurs de ce désir ?

Lors des observations faites par les équipes de recherches de l'INRP (par le CRESAS), on est toujours frappé de ce désir d'apprendre, de cette curiosité visible, très présente chez les jeunes enfants (jardins d'enfants, maternelles, crèches...) - et de la disparition progressive de cette curiosité.

Alors, mettons en place des situations qui fassent droit à ce désir d'apprendre, qui le réhabilitent. Agir ainsi, c'est pratiquer une pédagogie d'éveil - « éveil », cela veut dire éveiller, révéler la curiosité de l'enfant pour le monde qui l'entoure, pour les autres, pour lui-même. On apprend, parce qu'on a envie d'apprendre, parce qu'on a ce désir d'apprendre ! C'est en grande partie, un travail pédagogique de l'enseignant que d'entretenir, de vivifier plutôt, de dynamiser ce désir d'apprendre, cette motivation.

La motivation à l'école, ne va pas de soi. Le temps est terminé où l'obligation scolaire et la présence de l'école publique existaient suffisamment. Socialement le besoin d'apprendre, d'être scolarisé, pour que les enfants et le peuple entier en France sortent des ornières de l'ignorance, nous n'en sommes plus là. L'école est présente, elle est bien enracinée dans la société, mais les choses ont changé dans la tête des enfants qui viennent à l'école.

Continuer à leur faire penser qu'ils viennent à l'école par obligation, que ce n'est pas parce qu'ils ont le désir d'apprendre est stupide.

S'il n'y a pas de motivations aux apprentissages à l'école, alors où est le sens, la signification personnelle de l'école pour chacun d'entre eux ?

Il faut donc remettre les choses au clair. Il faut bien comprendre qu'à notre époque on ne va à l'école de soi-même que si on y trouve cet appétit, cette curiosité, cet entretien de la curiosité, ce dynamisme de la curiosité.

Au contraire, si on impose à l'école des objectifs extérieurs à la motivation, les enfants se demandent pourquoi ils sont obligés de fréquenter l'école.

Ce n'est pas en disant aux enfants et aux jeunes : **« Tu comprendras plus tard que c'est intéressant »** que l'on corrigera l'état des choses.

La motivation, le désir ne fonctionnent pas de cette façon-là.

Il faut cibler un intérêt au travail scolaire et intellectuel.

### Troisième enjeu : personnalité - socialisation

Quand on parle d'individualiser, d'individualisation, de personnalisation, c'est pour opposer ces pratiques à un apprentissage collectif, c'est comme s'il y avait d'un côté la socialisation, (le fait de vivre avec d'autres enfants du même âge) et de l'autre côté l'individualisation et la personnalité, comme si la personnalité était enfermée en elle-même, dans son individualité.

Or, toutes les études ont montré que les interactions entre pairs étaient un formidable levier des apprentissages, y compris devant un micro-ordinateur qui fait tourner un logiciel ; on s'est rendu compte que les interactions entre deux ou trois enfants étaient aussi déclenchantes que l'appareil, que le programme lui-même.

Il existe une incitation à l'apprentissage individuel par la vie en petit groupe, par la vie sociale.

Donc, bien comprendre que la réussite scolaire, la réussite personnelle, la réussite sociale ne font qu'un pour aider à la construction d'une personnalité. Il n'y a donc pas des éléments qui seraient entièrement personnels et d'autres entièrement sociaux et civiques. Les deux sont en constante interaction.

La communication avec ses pairs produit un effet sur les apprentissages cognitifs. Cette découverte importante montre qu'il y a une relation très forte entre les apprentissages cognitifs (connaissances) et les dialogues avec les autres.

**Après les enjeux, proposons sept points d'ap-  
pui d'ordre pédagogique :**

## Premier point d'appui : individualisation ou différenciation de la pédagogie ?

La différenciation de la pédagogie consiste à individualiser les apprentissages à certains moments (mais à certains moments seulement), et à les rendre complémentaires d'apprentissages plus collectifs.

Quand on dit « différencier la pédagogie », cela veut dire : des mises en situation de la part des enseignants qui soient diversifiées, qui soient différenciées selon les moments : au cours d'une journée scolaire, d'une semaine, d'une année. Différencier la pédagogie c'est parcourir, utiliser l'ensemble des types de groupement d'élèves, faire exister :

- des apprentissages en petits groupes,
- des apprentissages totalement individuels,
- des apprentissages collectifs (groupe classe, établissement scolaire).

Au lieu de faire sans arrêt de l'enseignement frontal (le maître tout seul et toute la classe), on diversifie les groupes, les tâches.

• Il peut y avoir :

- des groupes à tâches où le groupe est hétérogène, en niveau de connaissances et en aptitudes individuelles ;

- des groupes à tâches centrés sur un projet, sur un intérêt commun, une expérimentation, une étude du milieu, une enquête...

• Il peut y avoir des groupes homogènes, pas automatiquement homogènes au niveau des connaissances, mais plutôt au niveau des besoins :

- un besoin qui vient d'une lacune ou un besoin qui vient d'un apprentissage passé à la phase ultérieure dans une discipline ou dans une autre.

Par exemple, des enfants butent sur la division : on peut faire tout un apprentissage de la division, non pas par la répétition, mais en mettant en place un cursus d'apprentissage qui réponde à un besoin de neuf, dix enfants sur trente.

L'ennui étant le pire ennemi de la pédagogie, pendant ce temps-là, les autres enfants font autre chose.

Pour que ces groupes « de besoin » fonctionnent, il ne faut pas oublier d'explicitement les consignes. Passer de l'implicite à l'explicite, devrait être une règle. Par exemple au cours préparatoire, quand

on parle du haut d'une feuille de papier qui n'est pas en hauteur, combien de fois oublie-t-on d'expliquer aux enfants cette notion de haut ?

Allons plus loin : aux examens, aux épreuves du baccalauréat, est-ce qu'on a pensé un jour à expliquer la date par rapport au numéro du siècle ? Si ce n'est pas fait, je ne vois pas comment les élèves le trouveraient...

Le passage de l'implicite à l'explicite, y compris dans les groupes de besoin, est vraiment capital ; c'est là qu'on apprend à travailler et à résoudre un certain nombre de situations-problèmes, ensemble, en interaction entre les élèves qui ont le même besoin et en interaction avec l'adulte qui peut, pour une dizaine d'élèves, vraiment individualiser l'apprentissage en cours.

Différenciation de la pédagogie avec diversification des groupes d'élèves, c'est un premier point d'appui.

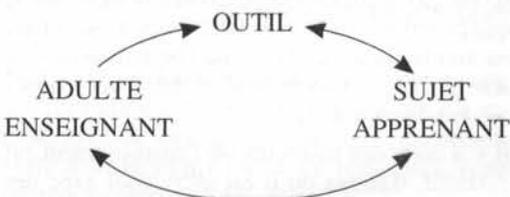
## Deuxième point d'appui : l'objet-outil

L'objet-outil est quelque chose d'extrêmement important. On peut prendre l'exemple de l'outil-imprimerie qui est le grand classique de la pédagogie Freinet et qui, à mon avis, à toujours ses raisons d'exister, malgré l'avancée de la machine à écrire, des logiciels, des imprimantes...

Les objets-outils sont là, non seulement pour que l'individu soit face à face avec lui-même, mais pour qu'il ait autour de lui un autre camarade et l'enseignant. Pour cette raison, on peut parler de relation triangulaire – maître-élève-objet – qui évite le face à face, la contrainte de la relation duelle.

L'idée d'individualisation n'empêche nullement une certaine socialisation des interactions entre les individus.

Freinet l'avait déjà dit pour l'imprimerie. Pour lui, ce qui permettait de sortir de la relation duelle enfants-enseignant c'était justement les outils : il appelait cela sa pédagogie « matérielle » ou « matérialiste » même.



Il faut toujours se rappeler cette relation importante avec les outils et ne pas croire que les outils sont des gadgets pour individus.

### **Troisième point d'appui : l'objet à connaître, à fabriquer, à expérimenter**

L'objet peut être plus qu'un outil. Il peut être l'objet même de l'action. On construit par exemple un aquarium, une fourmilière pour connaître la vie des animaux et conduire des expérimentations sur leur nourriture et leur façon de vivre...

### **Quatrième point d'appui : la capacité à créer**

La capacité à créer ou la capacité d'un style personnel dans les activités créatrices, dans ces activités d'expérimentation, de construction où il y a de la création, mais aussi dans les activités encore plus visiblement créatrices (arts plastiques, dessin, peinture, création musicale, danse)... Ces activités créatrices permettent à l'individu de trouver peu à peu son style personnel.

Ce qui est frappant dans tout cela, c'est qu'avec des techniques identiques, chaque enfant se découvre, essaie de trouver son style personnel.

S'il n'y a pas de rejet de la part de l'adulte, écrire un texte pour faire un roman collectif, un roman personnel ou un texte libre qui a toujours sa force formidable, aide l'enfant à trouver petit à petit un style personnel de création langagière.

Tablons sur la fonction expressive et créatrice du langage par le texte libre, la création de poèmes..., nous entrons en plein dans la personnalisation et non plus dans la seule individualisation des apprentissages.

### **Cinquième point d'appui : le choix**

Un exemple : le choix des ateliers.

Il faut qu'il y ait des moments dans la vie scolaire, que ce soit au niveau des établissements scolaires ou au niveau de la classe, où l'on puisse choisir son activité, sa technique et faire des choses qu'on a le goût de faire.

Il y a donc des moments où l'enseignement est collectif, d'autres où il est individuel avec des



fichiers, des objets-outils ; à d'autres moments encore il y aura des actes personnels de création.

Dans ces ateliers, on retrouve les enfants qui ont les mêmes goûts. Ils vont y trouver le contact entre les personnes, les personnalités, l'aide, l'entraide.

L'entraide dans une activité choisie aide à « se personnaliser », à reconnaître les personnalités.

### **Sixième point d'appui : les interactions sociales et les apprentissages**

Cette découverte des interactions réciproques dans la personnalisation, est un des thèmes fortes des découvertes de ces dernières années.

Il faut donc que les structures dialogiques (de dialogue) soient mises en place y compris dans ces enseignements individualisés ; il faut sortir de l'opposition individualisation – socialisation.

## Septième point d'appui : le temps

Cette diversité d'activités se passe dans le temps consacré à l'éducation.

Le temps de l'éducation est-il le même que le temps de la production ?

Il y a des moments extrêmement divers :

- des moments où l'on va créer,
- des moments où l'on va recevoir,
- des moments où l'on va dialoguer,
- des moments où l'on va tâtonner, s'efforcer de trouver quelque chose de nouveau.

Tous ces temps se composent les uns avec les autres, faisant en sorte qu'il y a, que l'on vit une éducation, une éducation scolaire et hors école... Les temps de loisirs entrent dans le temps d'apprentissage. On apprend autant à des moments libres, non contraints par des horaires de l'école qu'à d'autres moments.

Il n'y a pas d'activités strictement de loisir et d'autres strictement scolaires.

Il y a un temps de l'éducation qui se diversifie selon les moments, selon les heures.

On peut apprendre à lire et désirer lire et lire individuellement, de façon personnalisée, aussi bien au centre de loisirs après 16 h 30, qu'au centre de vacances ou à l'école.

La lecture n'est pas réservée à l'école. Les adultes qui ne vont plus à l'école ne lisent-ils plus ?

Il faudrait peut-être se demander pourquoi on a tellement enfermé la lecture dans le temps scolaire.

Il faut sortir des activités figées dans l'étiquette « loisir » et celles figées dans l'étiquette « scolaire ». Autrement on n'aura toujours pas d'éducation globale, d'éducation de la personne de l'enfant.

Dessiner, peindre... où est la différence entre l'école et les loisirs dans cette découverte du style personnel, du moment qu'on dispose de la peinture et des instruments pour peindre ? Que ce soit au centre de loisirs, chez soi ou à l'école, ce sont des moments d'apprentissage.

Ce qui fait la différence, ce ne sont pas les contenus d'apprentissage, ce sont simplement les heures, les moments, codifiés par l'école. Il faut jouer sur ces codes, leur donner une certaine souplesse et s'inspirer alors des rythmes individuels et personnels qui permettent des temps de vigilance ou au contraire des temps de repos. Ils servent à construire la personnalité

autant que les moments d'effort intense. Si l'école reste refermée sur elle-même en voulant connaître seulement ce qui se passe pour les apprentissages d'un enfant de 9 h à 12 h et de 13 h 30 à 16 h 30, l'école ignorera aussi par exemple la socialisation par le repas, la personnalisation par le repas !

Cela ne veut pas dire qu'il faut tout mélanger. L'objectif de connaissance doit être très présent à l'école. Cela veut dire qu'il faut diversifier les contenus, les formes d'apprentissage sur le temps scolaire et s'intéresser à ce qui se passe en dehors de ce temps. Il faut faire parler l'enfant, principal intéressé.

On n'ose pas, par exemple, aller vers la lecture-écriture dans les temps de loisirs, parce que c'est fait pour l'école ! On n'ose pas aller vers le dessin, les activités manuelles, les activités d'expérimentation à l'école, parce que c'est pour les loisirs !

Il faut vraiment que nous sortions de cette dichotomie, de cette opposition entre contenus d'activités. Au contraire, de façon libre et souple, avec les moments de temps de l'éducation, tous les apprentissages sont possibles.

Quel est le rôle de l'adulte dans cet emploi souple du temps ? La partition de l'enseignant en pédagogie Freinet ?

C'est lui qui met en place le cadre de ces moments :

- le cadre spatial,
- le cadre horaire,
- toute la situation matérielle, temporelle

et qui décide (il ne faut pas le nier) de la qualité, de la diversité des moments :

- un moment où l'enseignement sera collectif,
- un moment où il sera individualisé,
- un moment où il y aura entraide entre les enfants à l'école et en dehors de l'école.

Cette sorte d'orchestration des moments (la composition des groupes, des espaces), toute cette mise en situation voilà le rôle de l'enseignant.

Ce n'est pas le laisser-faire (la composition des groupes n'est pas faite par les enfants).

Vous allez dire : c'est trop contraignant votre affaire !

Non, car c'est à l'intérieur de cette diversité que chaque enfant trouvera les moments où, par interaction avec les autres, par dialogue, par découverte d'un certain nombre de consignes, il se forgera sa personnalité.



Il faut que des cadres temporels et spatiaux soient mis en place sinon les plus forts, les « leaders » vont s'emparer de la composition des groupes ; ce sera de façon non réfléchie et on sortira de la préoccupation pédagogique.

Mettons en place des situations diversifiées pour que chacun trouve sa voie personnelle, sa trajectoire personnelle.

Il faut que ces trajectoires personnalisées trouvent les moyens de se construire tout le temps, au fur et à mesure du cursus d'un enfant, grâce aux enseignants qui ont mis des situations diversifiées en place, et grâce à des enseignants qui ont confiance dans ce cursus, confiance dans l'enfant. Ils se disent par exemple : s'il n'a pas fait cet apprentissage cette année, je peux toujours le dire à mon collègue de l'année prochaine et le dire aussi à l'enfant, afin qu'il maîtrise son cursus.

Encore faut-il qu'il y ait des mises en situations fondées sur un projet, sur un projet de trajectoire dont l'enfant soit conscient : la mise en situation d'une liberté qui se projette, qui se donne un

développement, des objectifs sur un long terme et qui, grâce à des situations, arrive à réaliser cette liberté, ce projet...

Cette mise en situation des apprentissages individualisés, personnalisés, mais socialisés pour être personnalisés c'est vraiment cela le rôle de l'enseignant, en quelque sorte chef d'orchestre du temps, des situations pour que la personnalisation, la construction des personnalités se fasse bien.

## Conclusion

Voilà sept points d'appui..., il y en a peut-être d'autres.

Ces points d'appui garantissent la personnalisation des apprentissages, la personnalisation tout au long d'une trajectoire.

N'oublions pas que de la réussite, du bonheur des trajectoires scolaires de tous les enfants, nous sommes responsables.

*Francine Best*

# La pédagogie à l'écoute des neurosciences : enseigner à apprendre

Lorsque nous posons la question *Comment mieux enseigner ?*, nous ne pouvons faire l'économie d'un double constat, celui de l'**évolution du contexte** dans lequel nous apprenons et enseignons, et celui du **décalage** entre, d'une part, les attentes, l'investissement, le potentiel des partenaires (apprenants, enseignants, institution, commanditaires) et, d'autre part, les résultats validés, le bénéfice retiré (le « retour sur investissement ») et les réalisations effectives.

En fait, la question *Comment mieux enseigner ?* possède une face cachée et contient deux autres questions sous-jacentes : *Comment apprend-on ?* et *Peut-on apprendre à apprendre ?*

Poser ces trois questions (en commençant par la dernière), c'est poser le **rôle du formateur**, et souligner l'exigence dans laquelle se trouve le monde éducatif de se placer à l'écoute des sciences de la nature, et, en particulier, des neurosciences.

Rappelons brièvement que le but de tout organisme vivant, de toute cellule vivante est d'atteindre et de maintenir son propre équilibre. Ceci n'est possible que grâce à un double processus :

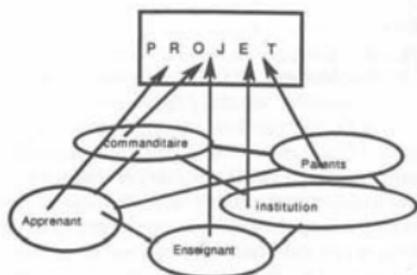
1. un prélèvement d'énergie (de nourriture) sur l'environnement ;
2. la production d'une action dans et sur cet environnement.

En d'autres termes, c'est l'équilibre à trouver (ni trop ni trop peu) sur l'axe donner-recevoir qui nous permettra de survivre et de vivre.



*L'unité prélève et agit sur l'environnement*

Autre rappel nécessaire : dans notre environnement, l'unité que nous sommes ne peut ignorer ses relations aux autres unités du système auquel nous appartenons, et, s'il y a projet, celui-ci ne sera viable que si tous les partenaires (apprenant, enseignant, institution, commanditaire) y trouvent un bénéfice et y contribuent.



*Chaque partenaire a une relation au projet*

Si donc le système éducatif – comme l'entreprise aujourd'hui – veut investir dans la ressource humaine, cela exige que les bases du « savoir-apprendre » soient mieux connues et qu'il soit tenu compte de l'**évolution des différents contextes** dans lesquels l'apprentissage se déroule aujourd'hui.

Le contexte **informationnel**, celui du monde visuel et du monde sonore, est en pleine expansion grâce aux technologies nouvelles qui transforment rapidement l'image et le son. Des outils de plus en plus nombreux et performants s'interposent entre la main de l'homme et le réel. Notre rapport au réel se transforme peu à peu : nous vivons par procuration et à distance, chaque jour davantage.

Le paradoxe est que c'est dans un contexte gorgé de technologie, de plus en plus soucieux d'efficacité, que le système éducatif est devenu de moins

en moins efficace. Aucun des partenaires n'est heureux. L'école a oublié sa mission : celle d'être une véritable « skolé », qui était, pour les Grecs, à l'origine, un lieu d'étude, *c'est-à-dire de loisir*, un lieu d'émergence, de réflexion.

Quant au contexte **scientifique** de notre XX<sup>e</sup> siècle finissant, nous assistons à une véritable explosion de découvertes, dont la conséquence se trouve être – paradoxalement là aussi – *la perte d'un bon nombre de certitudes* des siècles précédents : la science nous dit aujourd'hui que l'homme n'a pas toujours existé, qu'il fait partie de l'évolution et de l'espèce animale ; qu'il y a continuité parmi les espèces et – Hubert Reeves le démontre magistralement dans son livre *Malicorne* – que même « l'œuf et la poule » ont trouvé leur ancêtre !

Les révolutions scientifiques, dans les différents domaines, ne se comptent plus : la relativité, la physique quantique, la théorie du chaos, le principe d'incertitude, l'ADN, le génôme, l'expansion de l'univers... et, depuis une quinzaine d'années, la découverte d'un continent nouveau : le cerveau de l'homme. L'imagerie médicale construit aujourd'hui des images du cerveau humain en activité, et révèlent des caractéristiques cérébrales insoupçonnées, qui nous permettent de dégager certains **mots-clés** du fonctionnement de notre organe de l'apprentissage et de la communication.

En réalité, l'analyse de la situation dans laquelle nous nous trouvons – à savoir le décalage que nous avons constaté entre le potentiel humain et ce que nous en faisons – nous amène à remarquer que la crise qui traverse le monde contemporain est beaucoup plus qu'une crise économique... Il s'agit **d'une crise de perception**, de compréhension et de **recherche du sens**, où l'homme infléchit l'évolution dans laquelle il est loin de jouer un rôle passif...

Quelle suite donner à cette analyse ? Souligner l'urgence de **changer de regard** ; **déblayer** les vieux concepts ; **renouveler** les habitudes de penser et d'agir, car les bases du système ont évolué aujourd'hui ; **ouvrir** l'école et la **mettre à l'écoute** des savoirs nouveaux qui concernent l'homme et la nature ; **l'intégrer** dans la marche de la complexité...

Si l'école d'aujourd'hui est malade, c'est qu'elle a été considérée (par les différents partenaires) comme un lieu isotherme. Pour être vivante et en expansion, *elle doit accepter d'évoluer* – comme

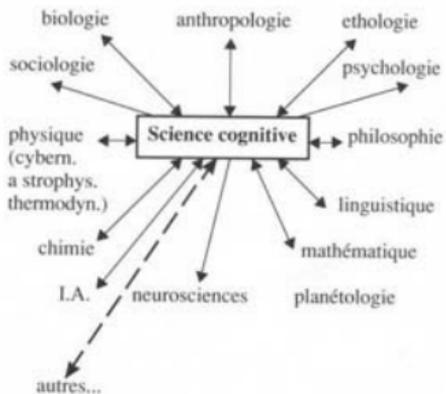
l'univers – dans la gamme des variations de température... !

Ouvrir l'école, c'est placer **l'apprenant au centre** du système auquel il appartient. C'est observer, avec lui, les relations existantes et celles qui restent à établir.



### *L'apprenant appartient à un système*

Ouvrir l'école, c'est aussi placer **la science cognitive**, qui recherche et découvre les lois de notre organisation mentale, **au centre d'un système transdisciplinaire**, dans lequel les différents domaines échangent et se nourrissent grâce à des relations *bidirectionnelles*. Il faut en finir avec le cloisonnement appauvrissant et réducteur. Aucune science, aucune didactique ne peut plus prétendre s'isoler du reste de la communauté scientifique, éducative ou informative.



### *Science cognitive et relations transdisciplinaires*

Ouvrir l'école, c'est **se mettre aussi à l'écoute des neurosciences**. Cette nouvelle famille scientifique est trop vaste et trop récente pour qu'on puisse faire autre chose que de proposer quelques exemples et faire naître un questionnement fécond.

Tout d'abord, le domaine de la *phylogenèse*. L'évolution de notre espèce humaine nous apprend que notre cerveau, lui aussi, a une histoire.

A la veille du III<sup>e</sup> millénaire, notre cerveau humain est âgé, probablement, de quelque 200 millions d'années. Il est complexe, lui aussi, et pluriel. Les différents cerveaux qu'abrite notre crâne différent en nature, en fonction et en rythme de fonctionnement, et... il ne faut pas s'étonner que l'harmonie ne règne pas toujours, ni en nous-même, ni entre nous-même et les autres cerveaux de notre entourage.

Le conflit peut fort bien s'établir, en effet, entre nos trois cerveaux (1) : *le cerveau le plus primitif*, celui qui veille (heureusement !) à notre survie et à notre territoire, *le cerveau affectif* – et *le cerveau le plus récent*, celui qui parle, lit, écrit, compte, projette, planifie, réfléchit... Trois niveaux d'organisation de l'information, trois langages et... trois niveaux de motivation aussi.

Autre domaine, celui de *l'ontogenèse*, de notre histoire de vie, de la biographie de nos apprentissages, de nos essais et erreurs. Nous y apprenons le pourquoi de nos différences et de notre diversité. Chaque cerveau est unique grâce à sa capacité infinie de sélection, et les choix qu'il opère à partir de l'efficacité de ses expériences. Les mots-clés qui caractérisent la nature et le fonctionnement de base de notre cerveau humain sont *sélectivité, évolution, catégorisation* (2).

Les recherches sur **nos mécanismes perceptifs** nous révèlent que nos capteurs sensoriels ne contribuent que dans une proportion de 20 % à l'élaboration de l'image corticale (visuelle, auditive...) et que les 80 % restants sont la contribution des couches profondes de notre cerveau. L'information, loin d'être une entité en soi, est ainsi créée par notre cerveau. Voilà de quoi nous faire réfléchir sur notre perception et notre rapport au modèle (3)...

Autre découverte d'une importance capitale pour le monde éducatif : **nos deux hémisphères** sont mobilisés – différemment – par le langage et les différentes tâches à accomplir. De plus, cette mobilisation est en place **deux secondes précédant** l'acte à accomplir, ce qui signifie que les « jeux sont faits » quand le passage à l'acte se

produit. L'attention est un processus anticipatoire, directement lié à la tâche à accomplir (4).

Nous trouvons, dans ces quatre premiers exemples, la confirmation qu'il est essentiel de permettre à l'élève d'effectuer un certain choix dans les matériaux, les stratégies, les objectifs qu'on lui propose. Nous comprenons mieux, aussi, à quel point il est important d'intégrer dans l'apprentissage – et donc dans la pédagogie – le projet et le contrat.

En ce qui concerne **nos hémisphères droit et gauche**, je suggère que l'on prenne appui sur les recherches qui ont porté sur des cerveaux non pathologiques, et qu'on cesse d'extrapoler – à partir de résultats de recherches qui ont porté sur des cerveaux atteints d'épilepsie grave et qui plus est, commissurctomisés (dont le corps calleux a été définitivement sectionné) – pour en déduire le fonctionnement cérébral de nos activités cognitives.

On découvre, alors, que nos deux hémisphères sont – non pas opposés comme on le pense trop souvent – mais *complémentaires* et **qu'ils coopèrent** « en vue de la meilleure utilisation de l'espace cérébral en fonction de la stimulation extérieure », « Participation conjointe », « contribution simultanée », « activation des structures sous-corticales » et contribution de ces structures « à l'intégration des opérations des deux hémisphères » sont des expressions qui permettent de reconnaître à l'individu son vrai rôle dans l'émergence du sens, et, une fois encore, de redéfinir le statut de l'information (5).

Un dernier exemple sera donné au moyen d'un chiffre, 99,98 % qui résume à lui tout seul la fonction essentielle du système nerveux : celle **de traiter l'information**. Les voies d'entrée (sensorielles) et de sortie (motrices) sont très peu nombreuses dans notre système nerveux, en comparaison des zones d'association et de « recouvrement ».

Ici encore nous avons le devoir de *nous questionner* sur ce que le système éducatif – scolaire, familial, culturel – propose et demande : prise d'information, production, réflexion, création... ? (6).

On pourrait encore – pour ajouter à notre trouble, si besoin était – insister sur le fait que les informations envoyées par certaines parties du corps (les lèvres, le visage, les doigts de la main...) sont largement rentrés sur notre cortex (notre cerveau récent), en comparaison d'autres parties du corps « géographiquement » plus vastes.



Mais si l'on revient à l'analyse de l'évolution de notre contexte contemporain, l'on peut s'interroger sur le rôle actuel des parties de notre corps qui ne sont plus sollicitées comme elles l'ont été — disons, il y a encore 35 000 ans, date à laquelle notre cerveau ne différait en rien de ce qu'il est en 1991...

La question à poser à l'homme d'aujourd'hui est donc :

« Homme (libre ?), que fais-tu aujourd'hui de tes mains, de tes yeux, de ton corps ? »

Au pédagogue, au formateur, au responsable institutionnel, à l'éducateur... d'autres questions plus précises seront posées :

1. La pédagogie s'adresse-t-elle à l'apprenant tout entier ou... seulement à son cortex ?
2. Quel espace-temps d'apprentissage est réservé à la capacité n° 1 du cerveau : la sélectivité ?
3. Quelle part est faite à l'émergence du sens, à l'auto-structuration du sens, à la création individuelle du sens ?

4. Quelle part est faite à la préparation de l'acte (T-1) ? L'objectif est-il connu ? Le contrat est-il clair ? L'après-apprentissage fait-il partie du parcours (T + 1) ?

5. Quelle démarche, quelle stratégie pédagogique élabore-t-on pour permettre à l'interface apprenant <-> information de s'inscrire dans sa propre biographie et contribuer à sa croissance ?

6. Comment aménager l'espace-temps pédagogique pour respecter et nourrir les capacités de traitement du cerveau ?

Il est bien évident que les réponses à ces questions concernent **tous** les partenaires de la situation d'apprentissage. Elles sont à chercher dans l'écoute de l'apprenant et dans l'échange, dans l'interaction, dans le dialogue car le mot étymologiquement vient du verbe grec *dialego* qui signifie « mettre à part, choisir, trier ».

*Hélène Trocmé-Fabre*

(1) Paul Maclean et R. Guyot : Les trois cerveaux de l'homme, trad. Laffont, 1990.

(2) G. Edelman, cf. I. Rosenfield : L'invention de la mémoire, trad. Eshel, 1989.

(3) F. Varela : Connaître les sciences cognitives, trad. Seuil, 1989.

(4) Gevins et al. : Human Neuroelectric Patterns predicting performance accuracy in *Science*, jan. 1987 ; cf. aussi N. Lassen et al. : Les fonctions cérébrales et la circulation sanguine in *Le Cerveau, numéro spécial, Pour la science*, 1981.

(5) J. Sergent : Les dilemmes de la gauche et de la droite : opposition, cohabitation ou coopération ? in *Psychologie et cerveau, Symposium de l'association de Psychologie scientifique de langue française, Toulouse*, 1987.

(6) W. Nauta et M. Feirtag : L'organisation du cerveau in *Le Cerveau, op. cit.*

(7) H. Trocmé-Fabre : J'apprends, donc je suis, Ed. d'Organisation, 1987.



# *L'entraide, cheville ouvrière des apprentissages personnalisés dans la classe coopérative*

## **La pluralité des rôles**

Dans son intervention au Salon des apprentissages individualisés et personnalisés et dans un article paru dans la revue *Animation et éducation* (1), André de Peretti insiste sur la notion de pluralité des rôles, instituée pour amener les jeunes à coopérer.

Il signale le fait que plus une société se développe, plus diversifiés en sont les rôles, ce qui n'est pas le cas dans le système éducatif.

L'aspect coopératif des classes Freinet où des rôles sont départis aux enfants avec des moyens, des actions, des pouvoirs réels lui paraît favoriser cette idée de rôles à laquelle il confère une extrême importance : l'âge adulte venant, investissant à tous moments les enfants de rôles sociaux.

La mise en situation expérimentale des élèves devenant acteurs dans leurs situations d'apprentissages intellectuels, se sentant individus solidaires du groupe auquel ils appartiennent, est signalée par André de Peretti comme le moyen de mettre en œuvre une réelle éducation de masse où le développement de chaque personnalité est possible, chacun apprenant « avec les autres, grâce aux autres et pour eux ».

De là à imaginer la création de « rôles solidaires », il n'y a qu'un pas, franchi par A. de Peretti : il vise une « cohérence démocratique » s'attaquant à la fois aux apprentissages et aux prises de responsabilité.

Pour lui, pour être compétitif, il faut savoir coopérer, s'attendant à un « étayage réciproque » et à une « émulation créatrice ». D'ailleurs, il nous rappelle le sens étymologique de compétition : *cum petere* = demander, gagner ensemble.

Il nous rappelle aussi l'enseignement mutuel de Lazare Carnot (XIX<sup>e</sup>) et nous cite cinq types de rôles scolaires :

- d'instruction (prestations de connaissances mais aussi de méthodes à des camarades) ;
- de communication (pour l'organisation et la régulation de la classe) ;
- de technicien (spécialiste linguistique et/ou scientifique) ;
- d'évaluation (pour les tâches opératoires et de contrôle) ;
- d'investigation (pour la documentation et les liaisons).

Dans les rôles d'instruction, il distingue connaissances et méthodes. Il signale que chaque rôle peut être occasionnel, permanent ou semi-per-

*« Pouvons-nous procurer aux élèves une expérience de la vie sociale avec des rôles qui ne soient pas réduits à la seule situation d'élèves en compétition individualiste mais, au contraire qui se voient situés en émulation de solidarité, pour une entraide réciproque en vue de faire participer les autres aux progrès des uns et afin que chacun participe de façon responsable à la gestion des fonctions utiles à la vie scolaire et à la prise en main de son apprentissage individuel et de son effort solidaire. »*

**De Peretti A., Les enjeux sociaux de la différenciation, in Bulletin Binet-Simon, 617.618, 1987, p. 15.**

manent. L'élève sera volontaire, choisi ou reconnu pour ses aptitudes. Il ne se limitera pas à un registre mais aura dans son année la richesse d'un tissu de rôles entrecroisés. On en arrive à la direction participative par objectifs.

Lorsqu'il s'agit, dans la classe, de gérer au fil des jours ces réseaux interactionnels qui se construisent, ces « rôles solidaires » conduisant à l'esprit de solidarité défendu par Jean Vial, en cas d'échec, on « rectifie positivement » par « correction de la trajectoire » mais non par correction des agents !

## L'entraide dans la création de rôles solidaires

La pratique d'une pédagogie différenciée peut conduire à une interpellation de l'adulte de chaque instant s'il ne devient pas ce « chef d'orchestre qui étudie et équilibre les rôles multiples ».

Dans la recherche de solutions appropriées, la mise en place institutionnalisée de l'entraide comme cheville ouvrière de la vie pédagogique, permet à cette dernière de devenir moteur de l'évolution collective. Encore faut-il pour qu'elle devienne opérante, qu'elle soit observée, conceptualisée, répertoriée, soutenue, conscientisée, quotidiennisée, expérimentée, institutionnalisée...

La mise en œuvre d'une méthodologie d'aide active ne pourrait-elle être envisageable ?

Une démarche évolutive, inscrite sur une année, conduisant petit à petit un enfant à conscientiser ses capacités d'aides, à les offrir à ceux qui en ont besoin, tout en travaillant à l'émergence des stratégies qui sont les siennes, quand il s'agit de la transmission de ses savoirs, dans quelque domaine que ce soit (technique, relationnel, institutionnel, intellectuel...) pour les rendre opérants, ne pourrait-elle être possible ?

L'entraide à partir du moment où elle est décidée par une collectivité devient valeur, principe, pratique et nécessité. Elle fait partie intégrante du quotidien, inductrice d'une autre forme de relation. Jean Le Gal dans un article traitant de l'entraide dans la classe coopérative (2), a expliqué le renforcement de l'objectif coopératif de sa classe : dans un défi à l'ignorance, tous les enfants ont revendiqué le fait de savoir lire en fin d'année, la loi d'entraide est devenue loi d'obligation : « *Celui qui sait est obligé d'aider celui qui ne sait pas.* »

Ainsi s'est institué le partage du savoir, revendiqué à la même époque par ATD quart-monde (3). Relever un tel défi, c'est s'en donner les moyens, c'est recevoir je le pense une formation à l'aide : apprendre à en demander et donc mettre à jour les besoins qu'on en a ; apprendre aussi à en donner de façon juste, équilibrée, équilibrante.

Une communauté aidante traite de ses échecs qu'ils soient ceux d'un individu, du groupe tout entier, qu'ils soient passagers ou répétés.

Aider l'autre cela signifie le percevoir, renforcer autour de lui son pouvoir d'attention et d'écoute, le « *ton échec nous intéresse* » mené à l'échelle de la classe, une ambiance qui se bâtit au fil des perturbations, entraînant la communauté dans une réflexion « inventive », créatrice d'un réseau relationnel nouveau, fécond et parfois douloureux.

*« L'enfant acquiert ses connaissances et ses valeurs morales par construction de l'intérieur et par interactions avec l'environnement, en créant, coordonnant des relations. C'est en modifiant ses idées que l'enfant apprend et non pas en accumulant des informations nouvelles. »*

Piaget

## Cheminement de praticienne

Depuis quelques années, ma réflexion première me fait défendre l'idée d'une classe qui soit ce lieu où les solidarités pourraient se développer, ce lieu où chacun dans sa globalité devrait être assuré de trouver de l'aide dans la recherche de son identité, ce lieu où l'itinéraire d'une formation se négocierait, enfin ce lieu où projets communs et projets personnels se mettraient, complémentaires, au service de la finalité des apprentissages.

Depuis quelques années donc, je porte à la notion d'entraide une attention particulière.

L'Éducateur (op. cit.) fait état d'une synthèse rédigée par Jean Le Gal. Des témoignages affluent sur le vécu de l'entraide dans nos classes : son pourquoi, son comment, son degré de structuration et d'institutionnalisation, la diversité de ses formes, les problèmes qu'elle pose.

Qu'elle soit consensus largement développé ou aide sauvage se disant au jour le jour, ou bien encore un véritable système lié aux compétences et aux comportements ; qu'elle soit liberté ou loi d'obligation, elle a le mérite de lier socialisation et personnalisation dans les actes d'apprentissage :

– elle favorise la réciprocité, chacun étant en situation d'apprendre et d'enseigner ;

– elle offre à chacun un droit de parole sur les objets de son apprentissage ;

– le savoir des uns est reconnu par les autres dans sa dimension opérationnelle ;

– la non-délégation du pouvoir en permet le partage, chacun pouvant être dirigeant et dirigé, animateur et animé ;

– elle est éducation à la citoyenneté dans sa dimension de responsabilisation ;

– au concept de faute succède celui d'erreur positive car pouvant être dépassée dans un processus évolutif de construction ;

– la transmission du savoir qu'elle occasionne favorise la domination de celui-ci.

Si l'entraide est une donnée fondamentale dans une pédagogie populaire, je rejoins Simone Berton (*L'Éducateur*, op. cit.) qui la souhaiterait plus efficiente et je fais miennes les interrogations pertinentes d'Armand Tosser :

*« Il faut accepter l'autre comme son pair et reconnaître un instant la valeur de son parrainage, avant de balayer toute relation de dépendance et de cheminer ensemble dans un travail commun. Cette étape franchie, apparaît alors le concept de « coopération », c'est-à-dire de travail enrichi de l'apport de tous. »*

*Armand Tosser, pour conclure, se demande : « Celui qui sait, que sait-il ? Comment le sait-il ? Est-il à même de se distancier de son savoir pour l'analyser et le transmettre à d'autres ? »*

### **Du cheminement d'autrui...**

Riche des apports de différents enseignants, je me suis penchée avec attention sur les premières observations de Jean-Paul Boyer (op. cit.).

« Jean-Paul Boyer établit un classement intéressant des problèmes en les liant au cas de « celui qui aide » et au cas de « celui qui a besoin d'aide » :

#### **Celui qui aide :**

a) S'il est occupé à une activité passionnante, il sera difficile pour lui d'abandonner son travail pour aller aider, il ne le fera alors que pour un camarade avec qui il a de bonnes relations ; il n'ira pas aider quelqu'un avec qui il ne s'entend pas (et comme il n'y a pas obligation d'aide, si le camarade en question ne dit rien, la chose passe inaperçue).

b) S'il est occupé à une activité moins intéressante, là, les problèmes relationnels s'atténuent et l'enfant va aider plus facilement n'importe qui.

c) La relation d'aide peut être gratifiante si celui qui est aidé manifeste une « reconnaissance » à l'égard de son camarade aideur. Dans ce cas la relation est enrichie. Je me pose aussi la question : une bonne relation entraîne-t-elle une bonne aide et une bonne aide entraîne-t-elle une bonne relation ?

#### **Celui qui a besoin d'aide :**

J'ai remarqué des attitudes différentes, là encore, selon l'intérêt que porte l'enfant à l'activité qu'il est en train de faire.

a) L'enfant est passionné par son travail : plus que son petit copain, il choisira un camarade compétent, capable de l'aider.

Et là, le panneau que nous avons fait : « ceux qui sont capables d'aider » est utile. L'enfant s'y reporte facilement.

b) L'enfant n'est pas passionné par son travail : alors sous prétexte d'une demande d'aide, il appelle un camarade (le petit copain) et cela se transforme en une partie de « bavardage ».

c) Il y a aussi certains enfants qui demandent toujours de l'aide... Ainsi, dans notre classe, Christophe sollicite toujours les autres pour se faire aider (aussi bien d'autres enfants que les adultes), même lorsqu'il n'a pas besoin d'aide. Il est aussi le premier à venir aider les autres. En fait, il a du mal à travailler seul et profite de ces relations pour l'aider à assumer ses difficultés. »

Ayant observé dans ma classe des données similaires, je me suis demandée si un outil d'observation un peu plus « structuré » ne favoriserait pas une approche plus subtile des comportements de chacun lorsque la « panne » bride leur avancée, créant ainsi des perturbations et des dysfonctionnements d'ordre individuel et/ou collectif.

De multiples questions me vinrent à l'esprit :

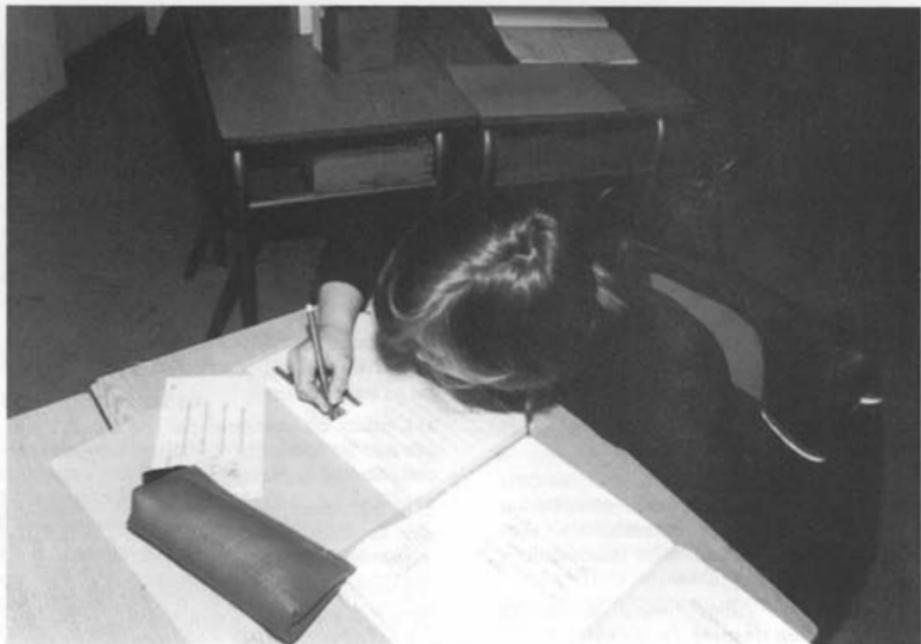
– quels visages portent la « panne » ?

– quelles variantes de perturbations entraîne-t-elle ?

– quels signes symptomatiques la signalera aux membres du groupe ?

– quelles formes prendra l'intervention ?

– quelles nouvelles perturbations entraînera cette dernière ?



J'ai alors puisé dans les notes de recherche d'une commission de travail, créée au sein de l'Institut départemental de l'École moderne de Loire-Atlantique, pour trouver des solutions aux problèmes générés par les perturbations et les dysfonctionnements.

Il en ressortait un cadre méthodologique pour agir :

### Cadre méthodologique

#### Comprendre

et

#### Agir

- Comprendre la cause des phénomènes observés.
- Exprimer les lois du fonctionnement.
- Utiliser une méthode expérimentale.
- Chercher des explications.
- Formuler des hypothèses.
- Organiser une expérimentation

1. Il y a des malaises exprimés ou perçus, des **problèmes de vie**.

Nécessité de faire émerger ceux-ci pour pouvoir agir et poser le problème.

2. Que faire pour **résoudre** le problème ?

3. Recherche d'idées de solutions ensemble :

- parmi les choses, les outils existants ;
- imaginer, créer.

4. Apprécier les propositions et **choisir**.

5. Mettre en application en modifiant :

- l'organisation matérielle,
- les règles, les responsabilités,
- les consignes,
- en créant un nouvel outil
- ...

De l'utile étape que j'appellerais « transformative », la solution à un problème étant trouvée, il apparaissait que toucher à un élément du système faisait bouger l'ensemble (analyse systémique) :

**La solution à un problème pouvait donc en générer d'autres.**

Par ailleurs, s'agissant de classes coopératives, la démarche dans ses différentes phases devrait prévoir la participation active et responsable des enfants à l'élaboration des solutions, aux décisions et à leur mise en œuvre (autogestion).

Ce choix complique et ralentit le cheminement vers une solution mais il permet aux enfants d'être acteurs, donc partie prenante, des changements à apporter.

La problématique se précisant, il parut nécessaire au groupe de recherche de :

1. Cerner ce qui était une perturbation

– En partant de soi-même :

- Qu'est-ce pour moi une perturbation ?
- Qu'est-ce que je ressens quand je me sens perturbé ? Perturbateur ?

– En partant du dire, des réactions verbales, non verbales des enfants.

2. Une perturbation a-t-elle obligatoirement des effets négatifs ?

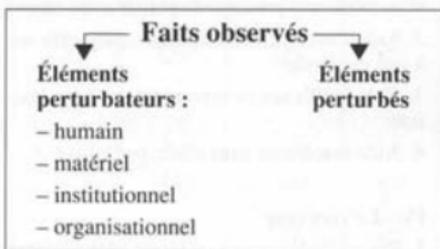
Ne peut-elle être un facteur de progrès obligeant à bouger un système immobile et stable ?



3. Comment exploiter une perturbation ?

4. Quels sont les différents types de perturbations ?

Vers une typologie partant des faits observés :



5. Comment ne pas être perturbé psychologiquement ?

### Cheminement personnel

L'ensemble de ces réflexions, arrêtées en chemin, me conduisit à prendre le relai en m'attelant à la tâche à mon tour.

Je partis d'une prise d'observation directe des enfants de ma classe. Je me bâtis pour le faire deux tableaux comportementaux que je vous livre. J'utilisai ceux-ci toute l'année pour, mois après mois, étudier d'un peu plus près l'évolution comportementale des enfants sur le plan de l'aide.

J'avais en tête la classification d'Yves de la Monneraye, présentée dans son livre *Ton échec m'intéresse*. L'humour me la fit intégrer dans la bonne humeur.

**Tableau 1 : Comportement de l'aidant**  
**Observations du groupe I - janvier, février**

<b>I - Comportement de celui auquel l'aide est demandée</b>	Vincent	Héléna	Michaël	Nicolas	Madeline
1. Accepte de la donner 2. Refuse de le faire					
<b>II - Caractère du refus</b> 1. Vit la demande comme un ennui. (« Tu m'embêtes. ») 2. Vit la demande comme un élément destabilisant, une agression = perturbation. 3. Non-perception de la demande d'autrui. 4. Magistrale indifférence. 5. Refus légitimé (« Ça fait trois fois que tu m'appelles... »)					
<b>III - Caractère de l'acceptation</b> 1. L'enfant en fait une affaire personnelle. (Combinatoire positive du plaisir et du désir.) 2. Aide plus objective. Réponse rapide, efficace à une demande. 3. Aide inefficace ne répondant pas à la situation. 4. Aide machinale sans réelle participation.					
<b>IV - Le receveur</b> 1. Reçoit l'aide comme un facteur dévalorisant avec une certaine mauvaise humeur = perturbation. 2. Refuse l'aide même l'ayant demandée. 3. Se désintéresse de la réponse, l'aide demandée n'étant pas authentique. 4. « Copine » (but caché). 5. Vit l'aide comme un élément constructeur dont il tirera un réel profit.					
<b>Code</b> État présent de l'aidant ou de l'aidé par rapport à son attitude comportementale. Oscillation comportementale de cet état présent.					

**Tableau 2 : Comportement de l'aidé**  
**Observations du groupe II - janvier, février**

<b>I - Apparition de la panne - Comportement</b>	Aurélie	Noémie	Amandine	Muriel
1. Conscient de sa panne mais timide. 2. Conscient de ses besoins mais s'y complaît ou s'y bloque (passivité, refus). 3. Non conscient de ses besoins, « île déserte ». 4. Panne provocatrice : chahut, déstabilisation du groupe. 5. Panne vécue avec inquiétude et angoisse. 6. Appel à l'aide justifié, besoins.		⊗	⊗	⊗
<b>II - Caractère de la demande</b> 1. Justifiée, répondant à la situation. 2. Injustifiée, ne correspondant pas à un réel besoin. 3. Devient de type « dépendance », « assistance ».	⊗	⊗	⊗ (en cas de demande)	⊗
<b>III - Démarche adoptée</b> 1. Le respect des lois (feu, temps, modalités institutionnelles). 2. Le non-respect des lois. 3. Règles le plus souvent adoptées. Le maître Tandems Chef de groupe Autres moyens	⊗     ⊗	⊗   ⊗  ⊗	⊗   ⊗  ⊗	⊗   ⊗  ⊗

Je mis mes outils au service des groupes constitués alors dans la classe afin de faire émerger l'énergie circulatoire qui existait ou non sur le plan relationnel, favorisant ou défavorisant la construction de l'aide entre les individus les composant.

J'observai chaque groupe au fil des mois à la fois dans sa dimension d'aidant mais aussi d'aidé. Cela me permit d'établir un parallèle entre les deux :

– Hélène, très équilibrée dans sa demande d'aide et la conscientisation de ses besoins, l'était aussi (tableau II) quand elle renvoyait l'ascenseur (réciprocité).

– Aurélie, « île déserte », vers laquelle la maîtresse finissait par aller, ne savait donner qu'une

aide inefficace ne répondant pas aux situations (sauf sur le plan matériel). Sa passivité régnait dans les deux domaines.

– Amandine au contraire qui se bloquait cette année-là dans son refus du lire, donnait de l'aide avec bonheur.

– Madeline, « utilisatrice » de l'aide apportée par les autres, sachant très bien la demander ne la rendait qu'avec impatience, vaquant à ses occupations, vers son objectif « personnel ».

De mon observation du groupe 2, je pris la décision d'en renégocier les composants, proposant aux enfants la venue d'Hélène après négociation avec elle et refus éventuel accepté.



## Observation groupe II

Passivité comportementale : groupe sans personnalité bien définie qui tout en étant conscient de ses besoins, s'y bloque ou s'y complaît, n'arrivant pas à exprimer de manière « claire », énergique, la source d'aide dont il aurait besoin.

N'arrive pas à réguler dans le groupe le problème des pannes.

De guerre lasse a recours à l'enseignant.

Le groupe 1, bien au contraire, abattait « un travail de bûcheron » se passant de l'enseignant et régulant ses sources de conflit : par exemple, cas de Madeline qui se faisait reprocher son refus d'aider fréquemment.

De tous ces constats, je déduisais que certains enfants avaient en eux la « vocation » de l'aide et je les observai plus particulièrement. Je dressai ainsi le profil de plusieurs d'entre eux, m'attachant à leur capacité ou incapacité à donner-recevoir.

**Profil  
d'enfant**

*Mais qu'est-ce qui  
fait qu'Alice ?...*

Alice a la vocation de l'aide (étonnant, poussée à cet extrême !).

Elle surveille le groupe d'un air sérieux :

A-t-il fini ? a-t-il compris ? a-t-il rangé ? a-t-il corrigé ?

Marion, la dernière venue, est-elle bien ?

Alide aide :

- Marion dans son organisation (elle vient d'arriver).
- Raphaël dans ses étourderies, son manque de concentration.
- Elle soigne la lecture et les mots de Tony.
- Elle s'occupe très bien d'elle-même et de ses incompréhensions.
- Elle en réfère à l'adulte, l'informant.

**Attitude**

- de gravité
- d'écoute
- de liberté
- de disponibilité
- de générosité
- d'ouverture et de communication vivante

*large champ  
de vision et  
de perception*

**Très bien reçue par tous**

## Les cibles d'observation

J'affinai mon observation en m'intéressant à ce qui composait l'échange dans une relation d'émission ou de réception de l'aide :

### Le langage :

– sa richesse, sa clarté, son particularisme, sa forme, son style, ses tics.

### La voix :

– ses caractéristiques musicales, les reflets de la personnalité qu'elle suggère.

### Le paralangage (gestes-attitudes)

### Les traits de la personnalité :

– culture, origine sociale, niveau intellectuel, niveau moral, caractère, éducation.

Je me dis aussi qu'il fallait percevoir dans une relation duelle :

– les influences mutuelles du langage et leurs conséquences : sympathie, antipathie, empathie ;

– les désaccords : liés aux opinions, aux intérêts, leurs formes d'évolution ;

– l'aptitude à poser des questions : ouverte, fermée ;

– l'attitude d'écoute.

J'élargis mon champ de compréhension en le mettant au service du groupe dans son entier, lorsqu'il s'agissait de prise de décisions collectives conduisant à une production où l'aide serait nécessaire à la mise en œuvre des décisions :

– qui apportait les idées ?

– quelles capacités de persuasion avait-il ?

– quelles capacités à l'écoute détenait le groupe ?

– quels conflits éclataient ? (zones d'influences, jeux des pouvoirs)

– quels retraits passifs existaient ?

– quels nœuds relationnels bloquaient l'évolution du groupe ?

Je tentai de dresser un parallèle entre le comportement d'Aurélié sur le plan décisionnel (ne participant à aucune prise de décision) et sur le plan de l'aide (où elle s'avérait inefficace à la fois en aidante et en aidée...).

Y avait-il une relation, un même refus d'être acteur de sa vie en général, cela entraînant le risque d'oser exister ?

Et ce mot exister, venu du latin *existere* ne signifie-t-il pas « être actuellement »... ?

## Où en suis-je aujourd'hui ?

En utilisant cette année les mêmes outils, j'ai pu cerner rapidement les contextes où l'aide se vivait de façon riche sur le plan du groupe et localiser les enfants dont la capacité à l'aide était évidente.

Pour affiner ma recherche, je suis allée chercher des informations dans des ouvrages apportant des approches diversifiées (4).

Pour que des réseaux d'aide soient efficaces, quelles que soient les activités (activités personnelles, ateliers...) ; les situations (tandems, aides mensuelles, parrainage, tutorat...) ; les « alliés » (responsable de jour, chef de la semaine, responsables d'ateliers...) il m'apparaît nécessaire de travailler, plus en avant, la notion de communication.

En effet, s'il est important de prendre la température de départ (mes grilles anciennes me le permettaient) et d'interpréter les données recueillies, je trouve souhaitable d'étudier de plus près les « désordres climatiques » d'ordre relationnel, cela afin de définir des lieux nouveaux, des outils plus appropriés, des lois transformatives, des temps autres, des associations d'enfants plus positives.

Je travaille sur deux plans à la création d'un climat relationnel favorisant l'aide :

1. Favoriser les contacts entre les enfants en les analysant.
2. Organiser des lieux susceptibles de provoquer ces contacts et les rendre agréables.

## Analyse plus approfondie des communications

Mon objectif actuel est de localiser l'émulsion individuelle des messages négatifs qu'un individu peut émettre, desservant la politique relationnelle de la classe, contrecarrant ainsi les relations d'aide, pour en arriver à mieux comprendre les incompatibilités qui font qu'un groupe ou une collectivité est victime de ses propres perturbations psychologiques. Pour le faire, j'utilise les outils d'observations conseillés par Dominique Chalvin (5).

Je suis en train de les adapter aux conditions d'observation de la classe et aux objectifs que je poursuis.

Dans la grille ci-dessous extraite de ce document, les vingt-deux points participent à l'avènement d'une relation négative ou positive avec l'autre :

- 1 Les exigences excessives vis-à-vis de soi-même
- 2 Les mauvais conseils que l'on se donne en se parlant à soi-même.
- 3 Les exigences excessives vis-à-vis des autres
- 4 Les mots employés
- 5 Les expressions faciales
- 6 Les gestes
- 7 Les tons de voix
- 8 L'attitude la plus fréquente
- 9 Les comportements face aux stress
- 10 Les conséquences d'une intensification des messages
- 11 Les comportements au travail
- 12 Les styles de commandement
- 13 L'organisation de son temps
- 14 La façon de réfléchir
- 15 Les qualités préférées chez les autres
- 16 Les craintes et les peurs
- 17 Les effets sur les autres
- 18 Ce qui l'énerve

- 19 Les incompatibilités
- 20 Les "strokes" préférés
- 21 Le travail en groupe
- 22 Le racket et le sentiment caché approprié

A partir de ces vingt-deux points, je traite actuellement du cas des « champions de la panne perturbatrice » et de celui des enfants dont l'équilibre relationnel crée une harmonie laborieuse.

### Organisation des lieux

Le terrain de la classe est celui sur lequel nous heurtons chaque jour aux difficultés générales d'une cohabitation parfois douloureuse.

Les perturbations et les dysfonctionnements amènent une réflexion collective sur « ce qui ne va pas » et la recherche de solutions : l'aménagement transformatif du lieu commun est un élément important de réponse.

Pour ce faire, deux pistes me sont apparues fécondes :

1. Celle expérimentée par Jean Le Gal dans le cadre du groupe de recherche de l'IDEM 44, au sein de sa classe de perfectionnement :



– observer les perturbations et les dysfonctionnements ;

– les présenter au groupe des enfants (6) au cours du conseil et les aider à mettre en œuvre une démarche de résolution de problèmes (cf. op. cit. La résolution de problèmes).

2. Partir de la réalité des besoins exprimés par les enfants :

– qu'est-ce que je veux trouver ?

– de quoi j'ai besoin ?

et les aider à apporter des réponses qui les engagent collectivement et coopérativement pour leur mise en œuvre.

## Conclusion partielle et provisoire

Je ne prétendrai pas par mon approche personnelle dans la poursuite de la réflexion commencée, apporter des solutions qui répondent à tous les problèmes qui se posent.

C'est une pierre dans l'action de recherche qui doit se poursuivre coopérativement (7).

Je continuerai dans la voie qui est la mienne, en souhaitant pouvoir m'associer à d'autres « praticiens-chercheurs » car l'entraide dans une relation de réciprocité m'apparaît comme une donnée fondamentale de la réussite de l'expérience des apprentissages individualisés et personnalisés dans la classe coopérative et dans tous les lieux où chacun veut exercer son **droit à l'éducation**

*Jenny Desbois*

(1) *De Peretti (A)*, La pluralité des rôles, in Animation et éducation, 82, janvier-février 1988.

(2) *Le Gal (J)*, L'entraide dans la classe coopérative, in L'Éducateur n° 2, 15.10.1981, p. 22-30.

(3) « *Qu'aucun enfant ne manque l'école, qu'aucun enfant n'y échoue. Que tous ceux qui savent lire et écrire apprennent à ceux qui ne savent pas.* » Relever le défi, ATD Quart monde, 10-11 mai 1980.

(4) *Chalvin (D)*, Les nouveaux outils de l'analyse transactionnelle, pour développer l'énergie des individus et des organisations, Paris, Éd. ESF-Entreprise moderne d'édition, 1987.

*Fustier (M)*, La résolution de problèmes, Paris, Éd. ESF, Entreprise moderne d'édition, 1987.

*Le Bel (P)*, Métrologie, mesure et maîtrise des communications, Paris, Éd. ESF-Entreprise moderne d'édition, 1980.

*Maccio (C)*, Autorité, pouvoir, responsabilité. Du conflit à l'affrontement. La prise de décision, Lyon, chronique sociale.

(5) *Chalvin D.*, op. cit.

(6) Voir en annexe un tableau présenté au cours d'un conseil.

« *Le nombre élevé de perturbations et de dysfonctionnements fait prendre conscience au groupe de la nécessité de modifier sa vie sur le plan relationnel organisationnel et institutionnel. Mais il oblige à établir un ordre de priorité lié à un classement hiérarchique des facteurs les plus négatifs pour un bon fonctionnement des activités, ce qui est l'objectif premier : régler rapidement ensemble ce qui est le plus urgent et ce qui est de l'ordre du possible, dans le temps limité du conseil.*

*C'est là d'ailleurs une formation nécessaire à la vie associative et démocratique.* » (J. Le Gal)

(7) A la suite de l'atelier que j'ai animé au Salon de Nantes, un groupe de travail s'est mis en place. Deux cahiers de roulement sont en projet pour aborder les différents aspects et approches de la question.

« *Tous nos actes sont situés dans une relation à autrui. La moindre réalisation, si elle a des répercussions sur moi, en a aussi sur les personnes de mon entourage. Ceux qui ont reçu ma promesse, ceux qui me seront utiles pour réaliser ma promesse, ceux qui en supporteront peut-être les conséquences, ceux qui m'aideront de leur expérience et de leur travail.*

*La responsabilité est riche de rencontres. Savoir les utiliser pour se réaliser soi-même et, en même temps, favoriser la réalisation des autres sera toujours une occasion de progrès.* »

Charles Maccio, op. cit. p. 87.

# Annexe

## Ce qui ne va pas

### La liberté d'aller et venir

- la récréation
- la salle 2 (ateliers)
- les déplacements salle 1
- la sortie
- la rentrée
- les w-c
- les places aux « tables fixes »

### Gêne des autres

- le conseil
- les activités personnelles
- le bruit

### Les lois

- atelier-peinture
- bonbons
- vols
- casiers
- porte-manteaux
- tableau des critiques

### Le matériel collectif

- Les jeux

### Les animaux

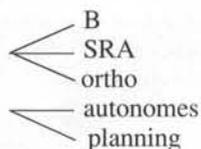
- les cochons d'Inde (manger week-end)

### La salle 2

- règlement
- ceux qui ne peuvent pas y aller
- les horaires

### Les activités personnelles

- les fichiers (fiches mélangées)
- les tableaux
- le bruit
- les gênes



- la correction
- le dépannage
- l'aide-lecture
- le club-lecture
- le plan et la grille de semaine

### L'organisation

- la pendule
- l'entretien
- les responsabilités
- le responsable de jour
- le conseil
- les ateliers de l'école
- les ordinateurs

**Tableau présenté par Jean Le Gal au conseil de la classe, après une semaine d'observations**

## Bibliographie

- **Berbaum J.** : *un programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage*, Édition chez l'auteur, 26400 La Clastre.
- **Boyer J.-P.** : *Les activités personnelles dans la classe coopérative*, PEMF, dossier de L'Éducateur n° 189, 1987.
- **Chalvin D.** : *Les nouveaux outils de l'analyse transactionnelle, pour développer l'énergie des individus et des organisations*, Paris, Éditions ESF - Entreprise moderne d'édition, 1987.
- **De Peretti A.** : *Les points d'appui de l'enseignant pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*, Paris, INRP, 1984.
- **De Peretti A.** : *La pluralité des rôles*, in Animation et Éducation, n° 82, janvier-février 1988.
- **Finkelsztein D.** : *Le Tutorat dans les écoles*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale, 1986.
- **Fustier M.** : *La résolution des problèmes*, Paris, Éditions ESF, Entreprise moderne d'édition, 1987.
- **Gartner, Conway and C°** : *Des enfants enseignent aux enfants*, Paris, EPI, 1973.
- **Lebel P.** : *Métrologie, mesure et maîtrise des communications*, Paris, Éditions ESF - Entreprise moderne d'édition, 1980.
- **Le Gal J.** : *L'entraide dans la classe coopérative*, in L'Éducateur n° 2, 15. 10. 1981, p. 22, 30.
- **Maccio Charles** : *Autorité, pouvoir, responsabilité. Du conflit à l'affrontement. La prise de décision*, Lyon, *Chronique sociale*.

# le nouvel EDUCATEUR

## Documents

**Fuir, fusionner, agresser - n° 206**

*Par le Groupe de recherche de l'ICEM « Violence dans la salle de classe »*

**La pudeur attaquée - n° 207**

*Par C. Guilhaumé et M. Cotterau*

**Pédagogie de l'Histoire - n° 208**

**Le travail individualisé - n° 209**

**Un toit dans la classe - n° 210**

*Par le Groupe de recherche de l'ICEM « Violence dans la salle de classe »*

**Monographies - n° 211**

*Par le module « Genèse de la coopérative » de l'ICEM*

**D'où vient, où va le journal scolaire ? - n° 212**

*Textes réunis par Roger Ueberschlag*

**Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant - n° 213**

*Présentée par Jean Le Gal*

**Le musée scolaire - n° 214**

*Une réalisation des Chantiers pédagogiques de l'Est*

**Monographies (II) - n° 215**

*Par le Module « Genèse de la coopérative » de l'ICEM*

**La lecture (I) - n° 216**

*Par le Secteur « Français » de l'ICEM*

**La lecture (II) - n° 217**

*Par le Secteur « Français » de l'ICEM*

**Pratiques pédagogiques en maternelle - n° 218**

*Par le Secteur « Maternelle » de l'ICEM*

**Télécopie et pédagogie coopérative - n° 219**

*Par le réseau « Télécopie » du Secteur « Télématic » de l'ICEM*

**Mise en œuvre, à l'école, de la Convention des droits des enfants - n° 220**

*Par Jean Le Gal*

**Aspects d'une pédagogie coopérative au Second degré - n° 221**

**Fragments d'une philosophie de l'enfance - n° 222**

*Dossier coordonné par Éric Debarbieux*

**Lecture (III) - n° 223**

*Par le Secteur « Français » de l'ICEM*

**Cycle des approfondissements**

**Personnalisation des apprentissages et gestion coopérative - n° 224**

*Par les enseignants de CE2 - CM1 - CM2 de l'école Anatole-France de Vaulx-en-Velin*

**A commander à :**

**PEMF - 06376 Mouans-Sartoux Cedex**

*qui les fournira dans la limite des stocks disponibles.*