

HABITER LA CLASSE AUTREMENT : QUAND LA COOPERATION PREND LE PAS SUR LA PERFORMANCE



@Freepik

Sybille RYELANDT

ETUDE UFAPEC
SEPTEMBRE 2023 | 08.23/ET2



Résumé :

Cette étude, consacrée à la coopération et à l'apprentissage coopératif, part de la préoccupation de parents qui s'inquiètent de voir un nombre important de jeunes en souffrance, stressés, qui ne trouvent plus de sens à se rendre à l'école (enseignement obligatoire en Fédération Wallonie Bruxelles) et dont une partie se trouve en risque de décrochage scolaire. Ces parents s'interrogent sur les pratiques pédagogiques et sur les comportements valorisés à l'école pour être considéré comme un « bon élève ». L'apprentissage coopératif peut-il permettre aux élèves de (re)trouver du plaisir à apprendre en étant plus motivés et moins stressés ? Est-il d'office bénéfique pour tous les élèves ? Qu'est-ce qui peut favoriser une implémentation réussie de ce type de dispositifs pédagogiques à l'école ?

Mots-clés :

Coopération, apprentissage coopératif, pédagogie coopérative, dispositif pédagogique, pédagogie différenciée, collaboration, interaction, performance, compétition, inégalités, décrochage scolaire, absentéisme, éducation nouvelle, pédagogie nouvelle, logique du don, réciprocité, altruisme, travail en groupe, tutorat, évaluation, évaluation formative, évaluation sommative, conflit socio-cognitif.

*Nous n'apprenons et ne grandissons qu'ensemble,
les uns avec les autres, mais aussi et surtout les uns grâce aux autres.*

Philippe Meirieu



Avec le soutien du Ministère
de la Fédération Wallonie-Bruxelles



Remerciements

Merci à toutes les personnes qui ont consacré du temps à l'UFAPEC pour enrichir notre réflexion. Nous remercions en particulier :

- Les parents d'élèves, membres de l'UFAPEC et en particulier Catherine Alloin, présidente de l'UFAPEC ; Catherine Biset et Sophie Ryelandt, membres de l'assemblée générale de l'UFAPEC ;
- Les élèves, et en particulier Mathias, Dounia et Marie ;
- Christelle Cordonnier, enseignante maternelle à l'Autre école à Auderghem ;
- Sandrine Margot, psychologue et coordinatrice du bureau « Écoute et Méthode de travail » de l'institut Notre-Dame d'Arlon (INDA) ;
- Delphine Ducarme, psychopédagogue et conseillère pédagogique à l'école polytechnique de l'UCLouvain ;
- Gaëlle Chapelle, chercheuse en sciences de l'éducation à l'UNamur, chargée de cours à l'UCLouvain et coordinatrice de la réforme de la formation initiale des enseignants.



Table des matières

Introduction	5
1. Malaise chez les élèves... Un modèle scolaire qui n'évolue pas ?.....	9
Des élèves démotivés, qui décrochent.....	9
Du modèle de l'école simultanée à l'Éducation nouvelle.....	12
2. Coopérer, c'est quoi ?.....	15
Coopérer ou collaborer ?.....	15
Coopération et logique d'échange du don	16
Coopérer dans une société individualiste, la difficulté d'être en lien.....	17
Les bénéfices de la coopération.....	18
3. Apprendre à coopérer	20
L'altruisme, un préalable à la coopération	20
Apprendre à coopérer à de jeunes enfants	21
Une organisation scolaire qui peut favoriser l'instauration de l'apprentissage coopératif	22
La place des parents dans l'instauration de l'apprentissage coopératif	23
4. Coopérer en classe	25
L'apprentissage coopératif, c'est quoi ?.....	25
Travail en groupe ou travail de groupe ?.....	26
Apprendre en groupe, l'émergence du conflit socio-cognitif	27
Évaluer le travail en groupe ?.....	30
Un dispositif pédagogique qui favoriserait certains élèves ?.....	33
Le tutorat	35
Le principe de réciprocité dans le tutorat.....	37
Quel tutorat dans nos écoles ?.....	38
Un dispositif pédagogique fragile ?.....	40
5. Politiques éducatives et organisation scolaire, incitants ou freins à l'apprentissage coopératif ?	42
Pédagogie différenciée et apprentissage coopératif.	42
Des enseignants insuffisamment formés ?.....	45
Une réalité de terrain défavorable ?.....	46
L'évaluation, un frein à l'apprentissage coopératif ?.....	46
Des élèves et des parents partie prenante d'une culture de la sanction ?	49
Pistes et conclusion	51
Bibliographie.....	55

Introduction

Une forme de détresse psychologique touche aujourd'hui l'ensemble de la population de nos sociétés occidentales, y compris les personnes qui ont *a priori* « tout pour être heureuses » : stress, dépression, anxiété, burn-out, bore-out¹, perte de sens... Le nombre d'individus en « maladie de longue durée » a explosé ainsi que la vente d'antidépresseurs et d'anxiolytiques. Les jeunes n'échappent pas à ce phénomène de société. Ceux qu'on appelle les « zoomer² », nés avec les réseaux sociaux et dont les plus jeunes sont actuellement scolarisés dans l'enseignement secondaire obligatoire, sont de plus en plus nombreux à souffrir de problèmes de santé mentale³. La crise sanitaire a exacerbé cette situation en 2020 et 2021, et, aujourd'hui, les services de santé mentale sont toujours débordés.

Cette étude part de la préoccupation de parents, membres de l'UFAPEC⁴, qui s'inquiètent de voir autour d'eux un nombre important de jeunes en souffrance, stressés, qui ne trouvent plus de sens à se rendre à l'école et dont une partie se trouve en risque de décrochage scolaire⁵. Le fossé qui semble grandir entre certains adolescents et l'école questionne les parents sur notre enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Au-delà des contenus scolaires qui motivent peut-être insuffisamment les élèves⁶, ces parents se demandent surtout si la façon dont il est demandé aux jeunes d'apprendre répond bien aux besoins de ces derniers, mais aussi aux besoins de la société. Ils s'interrogent sur les pratiques pédagogiques et sur les comportements valorisés à l'école pour être considéré comme un « bon élève ». Que signifie « réussir » à l'école ? Au sortir de leur parcours scolaire obligatoire, les jeunes sont-ils préparés à prendre leur place dans la société en tant que citoyen ?

Ce mal-être des jeunes qui nous questionne par rapport à l'école fait écho au mal être global des individus qui ne parviennent plus à se sentir bien dans la société. Alors, interrogeons-nous : les attitudes et les comportements que la société valorise et nous pousse à adopter, parfois malgré nous, seraient-ils inadaptés à nos besoins humains ? Dans notre monde occidental, comment parvient-on à trouver sa place dans le monde socioprofessionnel ?

¹ Le bore out et le burn out sont deux formes d'épuisement professionnel provoquées par l'ennui (bore out) et par un stress professionnel chronique (burn out).

² Les Zoomer ou la « génération Z », désigne les personnes nées entre 1995 et 2010. Ces jeunes se trouvent aujourd'hui en école secondaire, dans des études supérieures ou sont récemment entrés dans le monde du travail.

³ Selon un récent rapport de l'UNICEF, plus de 16,3 % des adolescents âgés de 10 à 19 ans en Belgique sont atteints d'un trouble mental diagnostiqué cf. Collectif, Rapport *What do you think. Rapport des enfants et des jeunes concernés par la santé mentale en Belgique*, Unicef, 2022 :

<https://www.unicef.be/sites/default/files/2022-06/Rapport%20What%20do%20you%20think%202022%20FR%20LR.pdf>

⁴ Ces parents sont familiers des codes scolaires, conscients de leur place en tant que partenaires de l'école.

⁵ Un élève en décrochage scolaire est un jeune en âge d'obligation scolaire qui n'est ni inscrit dans un établissement scolaire, ni inscrit à des cours par correspondance (enseignement à domicile). Un élève qui présente plus de 20 demi-jours d'absence injustifiée est aussi considéré en décrochage scolaire.

⁶ Les contenus scolaires sont actuellement adaptés avec les nouveaux référentiels du tronc commun qui remplacent progressivement, année après année, le référentiel des « Socles de compétences » (Décret Missions) qui a prévalu pendant une vingtaine d'années. Les référentiels explicitent les contenus et attendus d'apprentissage à travailler en classe par année.

Comme le dit si joliment le chanteur Alain Souchon : *on veut nous faire croire que le bonheur, c'est d'avoir, de l'avoir plein nos armoires (...) on nous inflige des désirs qui nous affligent...*⁷. Pour pouvoir fonctionner, notre société capitaliste⁸ a besoin que nous soyons dans une recherche constante de maximisation de notre bien-être personnel. Pour se faire, nous sommes encouragés à acheter, à consommer et à jeter sans cesse des biens et des services : dernier smartphone, voyage all inclusive, cuisine suréquipée, nouvelle voiture, resto branché, soins en tout genre, etc. Nous sommes également incités à être les plus « performants » et les plus « rentables » possible, il s'agit de « produire toujours plus avec moins », moins de temps, moins de moyens... Dans ce système économique et sociétal, la comparaison sociale et la mise en concurrence sont très présentes. Pensons par exemple aux réseaux sociaux qui ont envahi notre quotidien et qui servent bien souvent de « faire valoir » individuel pour de nombreuses personnes. Cette manière très narcissique d'être au monde ne nous rend-elle pas finalement plus malheureux ? Ne produit-elle pas énormément de solitude, voire d'exclusion ? De plus en plus de personnes vivent sous le seuil de pauvreté ou dans une grande précarité⁹ ; certaines d'entre-elles, comme les sans domicile fixe, ont souvent perdu tout lien social.

Le « chacun pour soi », les attitudes égocentriques et compétitives que nous poussent à adopter la société capitaliste ont des conséquences non seulement sur notre bien-être individuel, mais également sur le bien-être collectif et le vivre ensemble. La Belgique, comme d'autres pays occidentaux, est actuellement fragilisée dans ses institutions politiques. Comme le montrent les résultats de la récente enquête *noir jaune blues*, les Belges sont politiquement divisés¹⁰. Nombre d'entre eux n'ont plus confiance dans le système politique actuel. Ils veulent un régime plus autoritaire et populiste par rapport à ce qu'offre notre social-démocratie. La capacité à faire vivre une culture collective, qui considère que chacun est égal en droit, semble être aujourd'hui en danger.

De façon encore plus inquiétante, nous sommes confrontés à des problèmes globaux extrêmement complexes et interdépendants : dérèglement climatique, déséquilibre des écosystèmes, épuisement des ressources naturelles et de la biodiversité, déplacements de populations dû aux changements climatiques et aux guerres... Créés par les activités humaines et par une vision anthropocentrée¹¹ du monde, ces problèmes menacent aujourd'hui la vie sur terre. A vouloir produire toujours plus à un moindre coût sans se soucier des externalités négatives de ses activités, l'être humain s'épuise non seulement lui-même mais il épuise aussi la terre... Le chercheur et biologiste Olivier Hamant parle de

⁷ Cf. *Foule sentimentale*, chanson écrite, composée et interprétée par Alain Souchon en 1993.

⁸ Le capitalisme, issu de la pensée libérale, est le système économique et social dominant le monde. Il consiste à créer du « capital », de l'argent, à travers la production de biens. Ce capital enrichit le « capitaliste », celui qui détient les moyens de production (les capitaux, les machines, les locaux...) aux dépens des travailleurs qui reçoivent le salaire le plus bas possible. Cf. ZIEGLER J., *Le capitalisme expliqué à ma petite-fille*, éd. du Seuil, 2018.

⁹ Selon le dernier rapport d'Oxfam international, les 1 % les plus riches détiennent 45,6 % de la richesse mondiale, tandis que la moitié la plus pauvre du monde n'en possède que 0,75 %. 81 milliardaires détiennent plus de richesses que 50 % de l'humanité. Plus de 820 millions de personnes souffrent aujourd'hui de la faim, cf. Collectif, *La loi du plus riche. Pourquoi et comment taxer les plus riches pour lutter contre les inégalités*, Oxfam, janvier 2023, p. 18 : https://www.oxfamfrance.org/wp-content/uploads/2023/01/Davos_2023_french_full_report.pdf

¹⁰ Enquête réalisée en Belgique entre 2020 et 2022, cf. <https://www.rtbef.be/article/noir-jaune-blues-cinq-ans-apres-un-belge-sur-deux-souhaite-une-gouvernance-autoritaire-11139090>

¹¹ L'anthropocentrisme est un système ou une attitude qui place l'homme au centre de l'univers et qui considère que toute chose se rapporte à lui.

burn-out des écosystèmes générés par l'activité humaine¹². Lors de la dernière conférence des Nations Unies sur le climat, la COP 27, le secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies (ONU), Antonio Guterres, faisait cette déclaration dramatique : « L'humanité a le choix : coopérer ou périr. Il s'agit soit d'un pacte de solidarité climatique, soit d'un pacte de suicide collectif »¹³. Pour parvenir à maintenir un équilibre des écosystèmes, indispensable à la survie de l'espèce humaine, mais aussi pour parvenir à vivre en paix, il nous faudrait donc réussir à « coopérer », c'est-à-dire, selon la définition proposée par le philosophe canadien, Benoît Dubreuil, *agir ensemble en vue d'un objectif commun*¹⁴, cet objectif commun primant sur toute velléité d'intérêt individuel.

Dans cette étude, nous proposons de réfléchir à cet enjeu de société qu'est « la coopération », en lien avec l'éducation et ce que l'on appelle l'« apprentissage coopératif » ou pédagogie coopérative. La capacité à coopérer semble devenue une compétence indispensable. *Que devrions-nous enseigner ?* interroge l'historien Yuval Noah Harari dans une leçon consacrée à la question de l'éducation dans son ouvrage « 21 leçons pour le XXI^e siècle » : *de nombreux spécialistes de pédagogie affirment que les écoles devraient passer à l'enseignement des « quatre C » : pensée critique, communication, coopération et créativité*¹⁵.

L'apprentissage coopératif peut-il permettre aux élèves de (re)trouver du plaisir à apprendre en étant plus motivés et moins stressés, de prendre conscience des bénéfices que peut apporter le groupe et d'apprendre à s'engager dans un collectif ? N'est-il pas une manière de prendre en compte les droits des générations futures à une éducation en phase avec son temps ? Avant de nous pencher sur la thématique de l'apprentissage coopératif, nous écouterons la parole d'élèves qui questionnent notre système scolaire et le fonctionnement de l'école en FWB, nous approfondirons la signification du terme « coopérer » et, dans une perspective sociologique, nous réfléchirons à la place de la coopération dans notre société. Enfin, nous verrons comment peut s'envisager l'apprentissage de la coopération chez les jeunes enfants. Des conditions sont-elles nécessaires pour commencer cet apprentissage ?

L'« apprentissage coopératif » sera exploré à travers deux dispositifs pédagogiques : le travail en groupe et le tutorat. Nous tenterons de voir ce qui peut favoriser une implémentation réussie de ces dispositifs à l'école ainsi que les difficultés fréquemment rencontrées. En lien avec l'apprentissage coopératif, nous réfléchirons à la question de l'évaluation des apprentissages scolaires : évaluation et coopération sont-elles conciliables ? Les inégalités scolaires nous intéresseront également : de nombreux pédagogues mettent en avant les bénéfices et la richesse de l'apprentissage coopératif, mais est-il d'office bénéfique pour tous les élèves ? Cette forme pédagogique convient-elle mieux à certains élèves, au détriment d'autres élèves ? Et les parents, sont-ils ouverts et favorables à cette autre façon d'apprendre ?

¹² Cf. Déclic - Le Tournant, Adieu la performance, place à la robustesse ? RTBF Auvio, 08/02/2023 : <https://auvio.rtb.be/emission/declis-le-tournant-23265>

¹³ Cf. ONU, page info. du 07/11/2022 : <https://news.un.org/fr/story/2022/11/1129562>

¹⁴ Cf. Collectif, Apprendre à coopérer, *Revue Sciences Humaines*, n°282, 14 mai 2016, p. 28.

¹⁵ Harari Y.N., *21 leçons pour le XXI^e siècle*, éd. Albin Michel, 2018, p. 428.



Pour terminer, nous nous pencherons sur les politiques éducatives en FWB afin de voir si elles sont ou non favorables à ce type de pédagogie. L'organisation et le fonctionnement de nos écoles en FWB sont-ils des terrains porteurs pour permettre aux enseignants et aux élèves d'expérimenter l'apprentissage coopératif ? Les enseignants sont-ils formés à ces pratiques ?

Pour alimenter notre réflexion et tenter de répondre à ces questions, nous irons à la rencontre d'élèves, de professionnels de l'école, d'une conseillère pédagogique universitaire et d'une chercheuse en sciences de l'éducation.

1. Malaise chez les élèves... Un modèle scolaire qui n'évolue pas ?

- **Des élèves démotivés, qui décrochent...**

En FWB, le diagnostic de notre système scolaire réalisé en 2017-2018 en vue de la réforme du Pacte pour un enseignement d'excellence (Pacte), a mis en exergue un taux de décrochage scolaire préoccupant¹⁶. Récemment un article du quotidien « Le Soir », s'appuyant sur les derniers chiffres fournis par la ministre de l'Éducation, Caroline Désir, s'inquiétait d'une augmentation du taux d'absentéisme scolaire alors que la crise sanitaire n'impactait plus l'organisation scolaire : *plus de 23.000 élèves, dont la moitié dans l'enseignement secondaire ordinaire, ont présenté au moins neuf demi-jours d'absence scolaire entre août et décembre 2022. C'est 32,5 % de plus que l'an dernier et 90,5 % de plus qu'en 2019*¹⁷. La pandémie du covid, qui nous a touchés en 2020 - 2021, a eu un impact certain sur ce phénomène d'absentéisme mais, alors que cette crise est aujourd'hui derrière nous, les chiffres continuent d'augmenter. Il y a de quoi être inquiet quant on sait qu'absentéisme et décrochage scolaire sont étroitement liés et qu'ils touchent d'abord les publics les plus vulnérables.

Si le milieu socio-économique de l'élève joue un rôle, le décrochage scolaire est cependant un problème complexe multidimensionnel qui touche des élèves issus de tous milieux sociaux, y compris des élèves avec des ressources intellectuelles et socio-économiques importantes. Une étude menée en 2017 par le cercle de réflexion européen « Pour La Solidarité – PLS » relève différents facteurs pouvant expliquer le risque de décrochage scolaire : des facteurs familiaux (relations conflictuelles, manque de soutien...), des facteurs individuels (problèmes comportementaux, état dépressif, difficultés d'apprentissage...) ou encore des facteurs scolaires (climat scolaire, sentiment d'isolement, pression liée à la performance scolaire...), ces derniers étant prédominants¹⁸. Le climat scolaire, que ce soient par exemple des situations de harcèlement entre élèves ou des relations difficiles entre élève(s) et membre(s) du corps professoral, influencent fortement l'engagement scolaire. Les performances de l'élève et son éventuel « étiquetage » par l'équipe enseignante ou encore des pratiques pédagogiques inadaptées sont également des facteurs de risque.

Dans cette étude européenne, l'ennui est également pointé, non pas comme un facteur augmentant le risque de décrochage scolaire, mais plutôt comme un élément symptomatique d'une scolarité mal vécue par certains élèves : ils *manquent d'intérêt pour l'école et adoptent une attitude passive face aux exigences scolaires*¹⁹. Cette

¹⁶ Pour info : un des chantiers du Pacte a pour objectif d'atteindre une diminution du décrochage de 50 % d'ici 2030.

¹⁷ BURGRAFF E. et HUTIN C., « Le décrochage scolaire ne cesse d'augmenter », *Le Soir*, 07/02/2023 : <https://www.lesoir.be/493822/article/2023-02-07/le-decrochage-scolaire-ne-cesse-daugmenter>

Pour info. : en janvier 2022, le SeGEC présentait son baromètre de l'absentéisme dans l'enseignement catholique francophone qui montre une recrudescence très importante du nombre d'absents tant pour le fondamental que pour le secondaire, cf. <https://enseignement.catholique.be/des-taux-dabsenteisme-plus-eleve-que-jamais/>

¹⁸ SCHULLER M., *Décrochage scolaire. Un phénomène complexe et multifactoriel*, étude du European think & do tank Pour La Solidarité PLS, nov.2017, p. 8 :

<https://www.pourlasolidarite.eu/sites/default/files/publications/files/ed-2017-decrochage-scolaire.pdf>

¹⁹ Ibidem, p. 6.

difficulté à trouver de l'intérêt et du sens dans les apprentissages scolaires n'est pas un phénomène nouveau, mais aujourd'hui, contrairement à hier, de nombreux élèves n'hésitent pas à manifester ouvertement leur ennui²⁰. Au lieu de tenter de le contenir, les élèves adoptent en classe des attitudes passives, voire agressives, à l'égard du corps enseignant, comme s'ils n'éprouvaient plus aucun respect vis-à-vis de l'institution scolaire²¹. S'il était autrefois assez facile pour l'école et pour les parents d'ignorer le désintérêt des élèves, puisque ces derniers acceptaient de jouer le jeu du « métier d'élève », c'est aujourd'hui nettement plus difficile. Comme pour le décrochage, les causes de ce désintérêt pour les apprentissages scolaires sont multifactorielles. Si l'école a certainement sa part de responsabilité dont elle ne peut s'exonérer, des facteurs individuels peuvent également jouer (difficultés de concentration, etc.).

Certains élèves prennent la peine de tenter d'expliquer, parfois publiquement, leur désarroi, leur malaise et leur questionnement par rapport à l'école. En 2019, un média belge relayait le témoignage d'une élève, alors âgée de 14 ans et scolarisée en 3^e secondaire dans une école wavrienne : *C'est en tant qu'élève du secondaire que j'ai décidé d'écrire afin de dénoncer la souffrance que vivent de nombreux élèves au sein des écoles belges. Ce courrier n'est pas contre mon école mais contre le système scolaire belge (...)* En Belgique, trop d'écoles pensent encore que nous gaver de matières à retenir par cœur et à vomir quand on nous le demande est utile pour nous. Alors, je vous le dis : cela n'a aucun sens, on oublie tout ! (...) Nous avons le sentiment qu'on nous prépare pour une société passée, qui n'existe plus. Les robots que les écoles sont en train de formater seront-ils capables de faire face aux défis à venir ? Accompagner le développement de la créativité de chacun est indispensable ! En Belgique, trop de professeurs sont enfermés dans ce système agonisant et ceux qui tentent d'en sortir sont pour moi des héros négligés. Pourquoi notre société ne comprend-elle pas que le métier de professeur est le plus important du monde²².

L'essence de ce témoignage, qui remet en cause certaines pratiques pédagogiques et qui questionne le bien-fondé d'une école qui ne parvient pas à préparer ses élèves aux besoins sociétaux actuels et futurs, se retrouve dans le récit d'une jeune femme, récemment diplômée de l'enseignement obligatoire, qui interroge les objectifs sous-tendant le parcours scolaire : *Dans le parcours scolaire classique (...) on nous montre ce qu'on devrait vouloir. (...) On nous dit durant toute notre scolarité que le but c'est d'avoir des bonnes notes, d'avoir des diplômes. (...) Quand on essaie de s'opposer à une quelconque règle, on nous dit : « tu crois que ça va être comment dans le monde du travail plus tard ? » (...) Je sors de mes humanités et je me pose des questions : pourquoi je vis, pourquoi je suis ici, qu'est-ce que j'ai envie d'être, où est-ce que j'ai envie d'aller ? (...) Je n'ai pas envie d'être une machine, je n'ai pas envie d'être un pion, je me fais la promesse de ne plus jamais mettre du temps et de l'énergie à me retrouver assise sur une chaise dans un contexte où je ne trouve pas de sens²³.*

²⁰ Pour aller plus loin sur cette thématique, lire : HOUSSENONLOGE D., *Ennui et réussite à l'école font-ils bon ménage ?*, analyse UFAPEC 2019 n°21.19 : <https://www.ufapec.be/nos-analyses/2119-ennui-a-l-ecole.html>

²¹ Pour aller plus loin sur cette question : KERADEC H., « Gianni a changé... Entretien avec Philippe Meirieu », dans *Perspectives* n°131, avril 2009 : http://www.meirieu.com/ARTICLES/gianni_suite_1.pdf

²² Contribution externe, « Non, les élèves ne sont pas du bétail ! Mon manifeste pour le bonheur à l'école », Opinion, *La Libre*, 12-10-2019 : [Non, les élèves ne sont pas du bétail ! Mon manifeste pour le bonheur à l'école - La Libre](https://www.lalibre.be/actualites/education/manifeste-pour-le-bonheur-a-l-ecole)

²³ Témoignage repris de l'émission radio « Zoomer ! La Génération Z au micro », Podcast *La Première – RTBF*, épisode du 06/03/2023 : <https://audio.rtf.be/media/zoomer-la-generation-z-au-micro-3023883>

Ces deux témoignages montrent le décalage qui existe entre les attentes de certains jeunes et l'école. Ils mettent également en évidence la situation de souffrance vécue par des jeunes, qui, s'ils ne sont pas en décrochage scolaire, vivent leur scolarité comme un parcours subi, dans lequel ils n'ont pas leur mot à dire. Pour certains élèves, comme Mathias, que nous avons rencontré, le parcours scolaire obligatoire s'est terminé par un réel décrochage avec à la clé une absence de certification²⁴. Aujourd'hui, âgé de 20 ans, Mathias poursuit avec bonheur une formation d'installateur électricien à l'Institut de Formation en Alternance pour Petites et Moyennes Entreprises (IFAPME). Ses souvenirs de l'enseignement obligatoire sont ceux d'une école où il s'est le plus souvent ennuyé, dans laquelle il a souffert de son étiquetage de « mauvais élève », et où la compétition et la domination fondaient tous les rapports sociaux : *depuis l'école primaire, on a tous cette image en tête d'un podium avec comme première marche l'université, comme seconde marche la haute école, etc. Si on ne parvient pas à se hisser suffisamment haut, on est considéré comme un « perdant » voire comme un élève peu intelligent. Pour cette raison notamment, lorsque j'étais en 4^e secondaire, il était inimaginable pour moi d'envisager une formation professionnalisante²⁵...*

Mathias témoigne avoir vécu difficilement le rapport hiérarchique existant entre le corps enseignant et les élèves, avec la sanction qui reste une « arme » avec laquelle l'enseignant peut menacer à tout moment les élèves : *en secondaire, les remarques disciplinaires et les menaces de sanction occupaient une bonne partie de mes cours... Ce qui est attendu de l'élève, c'est qu'il étudie, qu'il réussisse afin de pouvoir passer dans l'année suivante. Il y a peu de place pour la réflexion, pour le débat et pour le développement global de la personne²⁶*. Cette vision très sombre qu'il garde de ses échanges avec les enseignants n'est pas éclaircie par ce que Mathias retient des rapports entre élèves : *j'ai toujours eu des copains, je n'étais pas réellement seul à l'école et pourtant je m'y suis senti très seul, notamment parce que les rapports entre élèves sont violents. Il y a des clans : des « dominants », des « dominés », des « tout seul »... Et les enfants ont tendance à se classer entre eux. Des rôles sont attribués, dont il est difficile de sortir²⁷*. Mathias explique encore que l'environnement scolaire n'encourage pas la solidarité et l'entraide : *en classe, les élèves tentent de s'adapter au rythme imposé par l'enseignant, chacun essaie de s'en sortir comme il peut. C'est « chacun pour soi » parce que la réussite individuelle est plus valorisée que l'entraide²⁸*.

Ce dernier témoignage, qui dénonce certaines valeurs de l'école (réussite individuelle) ainsi que des échanges sociaux violents entre les différents acteurs scolaires, est interpellant. Même s'il n'est bien entendu que le reflet d'une expérience - il n'y a pas « une école », mais bien « des écoles », avec chacune leur spécificité - on sait que le fonctionnement scolaire, en particulier dans le secondaire, produit encore aujourd'hui énormément de relégation et d'exclusion. Les élèves qui ne réussissent pas dans l'enseignement général ou dans l'enseignement technique de transition sont dirigés vers l'enseignement technique de qualification, puis vers l'enseignement professionnel. Et lorsque, même là, l'élève ne s'en sort pas, il est exclu de l'enseignement obligatoire. L'actuelle réforme de l'enseignement (Pacte) est motivée par ce dysfonctionnement de

²⁴ Interview de Mathias réalisée le 12/04/2023.

²⁵ Idem.

²⁶ Idem.

²⁷ Idem.

²⁸ Idem.

l'institution scolaire, elle vise entre autres à sortir de ce phénomène de relégation et d'exclusion, source d'isolement et de souffrances.

On peut s'interroger sur le bien-fondé d'un environnement scolaire (qui n'est pas la référence, mais qui est recherché par de nombreuses familles !) qui transmet à ses élèves comme objectif et comme valeur suprême « la réussite individuelle ». Le système scolaire attend de l'élève qu'il réussisse les épreuves et qu'il obtienne son diplôme indépendamment des autres. Chaque élève semble être considéré comme un électron libre et non comme évoluant au sein d'un collectif ; le rapport qu'entretiennent les élèves entre eux est secondaire. Dans ce système, l'entraide et la solidarité ne sont pas valorisées. La cour de récréation ressemble à une « jungle » dans laquelle il s'agit de survivre. Faut-il dès lors s'étonner des problèmes de harcèlement dont on entend de plus en plus parler : un élève sur cinq serait actuellement impliqué dans une situation de harcèlement, comme victime ou comme auteur, sans parler des témoins qui sont aussi impactés par la situation²⁹ ! Par ailleurs, les échanges entre les élèves et le corps enseignant s'inscrivent dans deux mondes qui n'évoluent pas au même niveau et qui ne possèdent pas les mêmes lois. Ce système scolaire, qui apparaît tellement éloigné des jeunes et des évolutions sociétales, ne ressemble-t-il pas encore étrangement à l'école de nos aïeux ?

- **Du modèle de l'école simultanée à l'Éducation nouvelle**

Pour une bonne part, notre système éducatif est issu de ce que l'on appelle « le modèle simultanée d'enseignement », une forme scolaire qui est apparue au XVII^e siècle en France et qui s'est imposée dans le monde industrialisé au XIX^e siècle. Héritée de l'école chrétienne³⁰, l'école simultanée prône une répartition des élèves en fonction de leur niveau et de leur âge. Les élèves sont dispersés dans des « classes » homogènes, ils font tous la même chose au même moment. Le professeur qui délivre la leçon fait face à des rangées d'enfants assis, immobiles et silencieux. Les seuls rapports sociaux existants dans la classe sont des rapports de domination du « maître instruit » sur les « apprenants », qui ne savent rien. Ce modèle, qui a été conçu à une époque où prévalait un modèle de pédagogie individuelle réservé aux riches, permettait d'enseigner à de grands groupes d'élèves, ce qui ouvrait l'enseignement aux enfants pauvres.

Dans les années 1920, dans un contexte d'après-guerre, émerge un nouveau courant éducatif : *l'Éducation nouvelle*. Avec une volonté commune de promouvoir une culture de paix et de forger un « homme nouveau » pour changer la société, des personnes issues de différents courants idéologiques, des scientifiques comme Jean Piaget³¹ et Henri

²⁹ Cf. MICHEL A., « Lutte contre le harcèlement : écouter et agir », *Entrées libres* n°178, avril 2023, p. 10 : http://www.entrees-libres.be/?post_type=article_e_l&s=harc%C3%A8lement

Pour info : un projet de décret visant à l'amélioration du climat scolaire, qui prévoit notamment la création d'un observatoire du climat scolaire, a été approuvé par le Parlement de la FWB en avril 2023.

³⁰ C'est le prêtre français J-B de La Salle qui a introduit dans l'école primaire la méthode simultanée à la fin du XVII^e siècle. Il a dédié sa vie à éduquer les enfants pauvres dans les écoles de charité.

³¹ Jean Piaget (1896-1980) est un biologiste, psychologue et épistémologue suisse connu pour ses travaux en psychologie du développement.

Wallon³², des pédagogues comme Adolphe Ferrière³³, Maria Montessori³⁴ ou encore Célestin Freinet³⁵, réfléchissent ensemble à une éducation nouvelle. Ils s'indignent contre la pédagogie traditionnelle et l'école simultanée qui « dresse » et abîme les enfants et qui génère de l'agressivité. L'Éducation nouvelle aspire à construire une société fraternelle. Contre l'école « assise », elle prône une école « active ». Apprendre, ce n'est pas seulement recevoir des connaissances, mais c'est aussi aller vers des connaissances et des compétences nouvelles.

Trois principes fondent le mouvement de l'Éducation nouvelle³⁶. Le premier principe est le pari d'éducabilité : pour éduquer, il est nécessaire de postuler que tout être humain peut apprendre et grandir. Le second principe est le postulat de liberté : c'est l'apprenant qui décide d'apprendre, on ne peut pas le contraindre à apprendre. Le troisième principe est celui de la solidarité : nous n'apprenons et ne grandissons qu'ensemble, les uns avec les autres, mais aussi et surtout les uns grâce aux autres. Ce dernier principe s'appuie sur les travaux de scientifiques comme Henri Wallon, qui définit l'intelligence comme étant « une socialité intériorisée » tandis que pour Jean Piaget, l'intelligence est entre autres le fait de pouvoir intégrer le point de vue d'autrui, la capacité à se décentrer de son propre point de vue et à progresser par assimilation et par accommodation d'éléments nouveaux. Pour les fondateurs de l'Éducation nouvelle, le principe de solidarité est davantage qu'un vœu, c'est un fait : les êtres sont solidaires, ils dépendent les uns des autres, ils grandissent ensemble ! Partant de cette réalité, l'éducation peut activer cette solidarité existante, mais elle peut aussi la casser en prônant l'individualisme³⁷.

C'est à partir du mouvement de l'Éducation nouvelle que sont nées les méthodes dites « actives » ou « pédagogies actives », où l'élève devient acteur de ses apprentissages. Ces pédagogies sont diverses : pédagogie dite « libertaire » (l'enseignant se retire pour laisser aux enfants leur liberté d'agir), pédagogie par projet (les élèves sont mis en projet pour apprendre), pédagogie coopérative (les enfants apprennent en interagissant), etc³⁸. Ces différentes pédagogies ne doivent pas être envisagées de façon cloisonnée ; par exemple, la pédagogie par projet peut être considérée comme une pédagogie coopérative car elle considère le travail en groupe et la coopération comme un levier d'apprentissage.

Il existe aujourd'hui dans le monde une multitude d'écoles « alternatives », inspirées de l'Éducation nouvelle, qui enseignent avec les pédagogies actives : écoles Freinet, Montessori, Decroly... En dehors de ces écoles, des enseignants expérimentent ces pédagogies dans leur classe, parfois de façon très isolée par rapport aux pratiques pédagogiques prévalant dans leur école. Nous ne connaissons pas la place qu'occupent

³² Henri Wallon (1879-1962) est psychologue, médecin et politicien français. Son nom est associé au « plan Langevin-Wallon », projet de réforme du système éducatif français en 1947.

³³ Adolphe Ferrière (1869-1960) est un pédagogue suisse, président de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. C'est de lui qu'on doit les expressions « école assise » et « école active ».

³⁴ Maria Montessori (1870-1952) est une médecin et pédagogue italienne connue pour avoir créé la « pédagogie Montessori ».

³⁵ Célestin Freinet (1896-1966) est un pédagogue français connu pour avoir créé la « pédagogie Freinet ».

³⁶ Cette explication des principes fondateurs de l'Éducation nouvelle est issue d'une conférence donnée par le pédagogue Philippe Meirieu le 20 mars 2023 à l'Université Libre de Bruxelles : *Dans le monde de PISA et de l'enseignement explicite, des neurosciences et de ChatGPT, une éducation émancipatrice est-elle encore possible ?*

³⁷ Idem.

³⁸ La pédagogie coopérative a été formalisée et associée à la vie de l'école et à aux activités d'apprentissage par Célestin Freinet.



aujourd'hui les pédagogies actives, comme l'apprentissage coopératif, dans nos écoles en FWB. À notre connaissance, il n'existe pas d'études à ce sujet. Les écoles qui se revendiquent à 100 % Freinet ou Decroly sont encore rares et le nombre d'écoles qui pratiquent partiellement ces pédagogies alternatives est flou, entre autres parce que, lorsqu'elles le font, elles ne l'affichent pas nécessairement clairement³⁹.

Au vu des témoignages d'élèves que nous vous avons partagés et de l'inquiétude de certains parents, membres de l'UFAPEC, nous pouvons dire que notre modèle scolaire, issu de l'école simultanée, semble avoir bien des difficultés à évoluer et à proposer un enseignement qui n'abandonne pas certains de ses élèves en cours de route, qui permette aux élèves d'être davantage acteurs de leurs apprentissages, qui active la solidarité entre les élèves et qui favorise un vivre ensemble apaisé. Comme nous l'avons dit, l'actuelle réforme de l'enseignement est motivée par ces problématiques et a pour objectif de refonder progressivement et durablement l'enseignement obligatoire, depuis les débuts en maternelle jusqu'à la certification finale⁴⁰.

³⁹ MASURE N., « Quelques réflexions sur les pédagogies actives aujourd'hui », *La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente*, 05/12/2018 : <https://ligue-enseignement.be/quelques-reflexions-sur-les-pedagogies-actives-aujourd'hui>

⁴⁰ Cf. Avis n°3 du Groupe central, adopté le 22 mars 2017 par le Gouvernement : <https://www.ufapec.be/files/files/chantiers-ufapec/pacte-excellence/2017-03-07-Avis3-GC-complet.pdf>

2. Coopérer, c'est quoi ?

- Coopérer ou collaborer ?

On parle souvent de coopération et de collaboration de manière interchangeable, ces deux termes ont pourtant des nuances de sens distinctes. Une acceptation commune serait : « agir ensemble ». Cette action conjointe peut être la réalisation d'un projet, la résolution d'un problème, un apprentissage, etc. La coopération et la collaboration impliquent également l'idée qu'un objectif commun est visé par les individus. Ce qui différencie principalement la coopération de la collaboration, c'est d'une part la manière dont les individus agissent pour atteindre l'objectif, et d'autre part l'intention qui guide les individus dans leur action.

Alors que les collaborateurs peuvent travailler de manière séparée, les coopérateurs interagissent étroitement, ils sont interdépendants. Par exemple, dans le cadre de la réalisation d'un projet collaboratif, des éléments du projet peuvent être confiés à chaque membre de l'équipe en fonction de ses talents et de ses compétences et chacun est responsable de sa partie de projet. Il y a donc un partage d'efforts et de ressources entre les individus, mais ceux-ci conservent une certaine indépendance. Les coopérateurs partagent également des efforts et des ressources, mais ils mettent également obligatoirement en commun des idées, des connaissances, des tâches et des responsabilités. Les tâches sont étroitement liées et la responsabilité n'est pas du ressort de l'individu, elle incombe au groupe entier.

Dans son action, le coopérateur est nécessairement guidé par le bien commun, il agit avec générosité : *je fais quelque chose avec l'autre et pour l'autre parce que j'éprouve une satisfaction à l'idée de la satisfaction de l'autre*⁴¹. La contribution active de tous et les interactions entre les individus sont aussi importantes, voire plus importantes, que l'atteinte de l'objectif. À l'inverse, dans un projet collaboratif, ce qui compte c'est le projet, le résultat, qui devra être le plus abouti possible. Les collaborateurs sont solidaires par rapport au projet, ils se sentent liés par une responsabilité et des intérêts communs, mais ils peuvent néanmoins être guidés par des intérêts égoïstes ou personnels : *je fais quelque chose avec l'autre, ou même pour l'autre, parce que j'y trouve un avantage pour moi-même*⁴². En résumé, on pourrait parler de coopération à distance ou de coopération limitée lorsqu'on parle de collaboration.

L'intention des coopérateurs implique donc non seulement un principe de solidarité, mais également un principe de générosité. Si être généreux c'est pouvoir donner sans compter et être disposé à sacrifier son intérêt personnel⁴³, on peut inférer que l'action des coopérateurs ne peut pas être motivée par le profit personnel ou par un désir de prendre le pouvoir par exemple. À l'image du jeu coopératif, les joueurs unissent leurs forces, ils gagnent ou perdent tous ensemble hors de tout esprit de compétition.

⁴¹ CONNAC S., *La coopération entre élèves*, Canopé éd., 2017, p. 21.

⁴² Idem.

⁴³ Cf. Définition du Petit Robert en ligne : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/generosite>

- **Coopération et logique d'échange du don**

Agir pour l'autre et pour le collectif, donner sans compter, n'est-t-il pas très éloigné de nos préoccupations et de nos comportements ? Notre société capitaliste, compétitive et individualiste, n'est-elle pas antinomique à toute forme de relation sociale coopérative ? Et pourtant, au sein de nos familles, avec nos amis, n'agissons-nous pas de façon généreuse et désintéressée ?

Nous pouvons constater que nos attitudes et nos comportements diffèrent en fonction des espaces et des personnes avec qui nous échangeons. La sociologie a répertorié et catégorisé différents types de relations sociales existants dans la société contemporaine, en partant de ce qui motive et guide les individus à entrer en relation⁴⁴. En effet, nous ne sommes pas animés des mêmes intentions lorsque nous discutons avec un vendeur dans le cadre de l'achat d'un nouveau smartphone, lorsque nous aidons notre enfant à faire un devoir ou lorsque nous rendons service à un collègue. Dans le premier cas, notre rapport avec le vendeur a une visée utilitariste ou instrumentale : nous voulons être bien conseillé afin de ressortir du magasin satisfait de notre achat ; dans les deux autres cas, notre rapport avec notre enfant ou avec notre collègue n'a pas cette visée utilitariste. Ce qui guide notre action n'est pas de recevoir quelque chose de notre enfant ou de notre collègue en retour du service que nous rendons. Nous agissons de manière non utilitariste, mais pas nécessairement sans intérêt : le sociologue J.T. Godbout explique que, lorsque nous agissons gratuitement, nous cherchons, consciemment ou pas, à créer, nourrir ou recréer du lien social, ce qui nous permet de sortir d'une relation indifférente, voire hostile⁴⁵.

Ce rapport à l'autre, gratuit mais non dénué d'intérêt, caractérise ce que la sociologie appelle la « logique du don » qui se différencie de la « logique marchande » (notre échange avec le vendeur) et de la « logique étatique ». La logique étatique domine les rapports sociaux que tout citoyen a avec des fonctionnaires de l'état ou avec des professionnels dont l'emploi est financé par l'état, que ce soit dans le domaine de la justice, de l'enseignement, du soin, des administrations⁴⁶... La logique du don renvoie au principe de générosité nécessaire à toute action coopérative, elle permet de sortir d'un système de relations purement instrumentales. Le don doit être compris comme toute action ou prestation effectuée sans attente, garantie ou certitude de retour, et comportant de ce seul fait une dimension de gratuité⁴⁷.

S'il semble naturel et évident de fonctionner dans une logique du don au sein de la sphère familiale ou amicale, n'est-ce pas plus compliqué dans d'autres sphères comme le travail, où il est nécessaire d'être productif ? Et, en ce qui concerne les échanges sociaux entre élèves à l'école, la nécessité d'avoir ses points et de réussir n'empêche-t-elle pas des comportements « gratuits », comme le fait qu'un élève prenne le temps d'aider l'un de ses pairs en difficulté ? Ce comportement d'aide est-il valorisé à l'école ou passe-t-il

⁴⁴ RIGAUX N., *Introduction à la sociologie par 6 grands auteurs*, éd. De Boeck Supérieur, 2021 (4^e éd.), pp. 185 à 214.

⁴⁵ Ibidem, p. 194.

⁴⁶ Ibidem, pp. 196-197.

⁴⁷ Ibidem, p. 187.

Pour info : La théorie du don a particulièrement été étudiée et défendue par le Mouvement Anti-Utilitariste en Sciences Sociales (MAUSS) à partir des années 1980 sur base des travaux de l'anthropologue français Marcel Mauss qui a publié en 1925 un « Essai sur le don ».

inaperçu ? Si cette aide se fait en classe, n'est-elle pas éventuellement considérée comme un élément perturbateur au bon déroulement du cours ? Étant donné ce que la société valorise comme comportements, pourquoi perdre du temps pour l'autre ? Pourquoi s'investir dans du collectif ? Si l'acte gratuit est ce qui permet de créer du lien, les liens que nous avons via nos familles et nos amis ne sont-ils pas suffisants ? Mais sommes-nous réellement suffisamment en lien ? Les multiples « amis » que nous avons via les réseaux sociaux nous permettent-ils de nous sentir appartenir à une communauté ou sont-ils au contraire symptomatique d'un sentiment de solitude que nous avons des difficultés à vivre ?

- **Coopérer dans une société individualiste, la difficulté d'être en lien**

Pour l'anthropologue française Elisabeth Soulié, notre société est en train de vivre un tournant avec la fin de la société individualiste, le rapport au monde des « zoomers » serait en effet caractérisé par un retour du collectif : *les jeunes de la « génération Z » ont besoin d'échanger, de partager (...). Ils vivent davantage en tribus, en communauté (...). Avec cette génération, on sort de la logique de l'ambition, de la compétition, du pouvoir sur l'autre, du gagnant-perdant (...). Ce sont des jeunes qui recherchent quelque chose de plus bienveillant, une attention à l'autre... Ils veulent construire ensemble du commun*⁴⁸.

Cette vision d'une « génération Z » coopérative, qui serait en rupture avec les générations qui la précèdent, n'est pas partagée par tous. Bernard Fourez, psychiatre et psychothérapeute belge, ne pense pas que la société soit sortie de l'individuocentrisme⁴⁹. Si on peut effectivement parler d'une forme d'hyperrelation contemporaine, les relations recherchées par les individus ne sont généralement pas motivées par la construction de « commun », elles ne sont pas créatrices de liens, elles sont plutôt une réponse à un sentiment de solitude qui est inhérent à la « condition de l'individualisme ». *Il faut distinguer la relation du lien*⁵⁰, dit Bernard Fourez ; communiquer, échanger, « être avec d'autres » ne signifie pas nécessairement qu'on « est ensemble ». Le lien est ce qui lie les individus de manière durable, ce qui crée un sentiment d'appartenance sociale. Le lien suppose que quelque chose de l'ordre de l'invisible chapeaute la relation et « lie » les personnes entre elles : ce sont par exemple les liens du mariage, les liens familiaux, mais cela peut aussi être un projet qui relie des citoyens entre eux. Pour que des liens puissent s'établir, un engagement, une relation durable est nécessaire. Or, une particularité de nos sociétés individualistes est la difficulté des personnes à s'inscrire dans des liens durables⁵¹. Le sociologue J.T. Godbout explique cette difficulté par le fait que nous redoutons la contrainte inhérente au lien social⁵².

⁴⁸ Cf. Conférence 'La génération Z aux rayons X', regards croisés sur ces jeunes adultes qui façonnent le monde de demain, Fondation Benoît, Bozar, Bruxelles, 29/03/2023.

Pour aller plus loin, lire : SOULIÉ E., *La génération Z aux rayons X*, éd. du Cerf, 2020.

⁴⁹ Idem, Bernard Fourez intervenait également à la conférence *La génération Z aux rayons X*.

⁵⁰ Idem.

⁵¹ Idem.

Bernard Fourez explique que les sociétés individualistes sont caractérisées par l'absence d'appartenance des individus à des collectifs, ce qui crée un sentiment de solitude. Physiquement seuls, les individus se sentent seuls, car ils n'ont pas intériorisé de dimension sociale, ils ne sont pas « habités » par d'autres. Dès lors, une dépendance aux autres se crée, l'individu doit nécessairement entrer en contact avec d'autres pour ne pas se sentir seul.

⁵² RIGAUX N., op.cit., p. 212.

La question de la place de l'individualisme dans notre société est donc l'objet de débat entre scientifiques et il semble normal que le regard d'un psychiatre diffère de celui d'une anthropologue. Trancher la question des motivations des jeunes à entrer dans une forme d'hyperrelation n'est pas l'objet de notre étude. Ce débat nous permet toutefois de prendre conscience de l'importance, pour notre équilibre personnel, de pouvoir vivre avec le sentiment d'appartenir à un collectif et de l'engagement, mais aussi de la contrainte, que cela implique. La journaliste scientifique américaine, Michaelleen Doucleff, qui s'est intéressée à la manière dont les environnements et les modes d'éducation influencent la santé mentale des enfants, explique combien *l'entraide, le sens du collectif, la sensation d'appartenir à un groupe est un élément clé de la bonne santé mentale des enfants*⁵³. Elle dénonce notre manière d'éduquer les enfants en Occident qui les priverait de ce sens du collectif qui permet de donner du sens à son existence. *Les enfants sont naturellement enclins à aider et ont besoin de sentir qu'ils contribuent parfois, eux aussi, aux tâches, mais nous les séparons constamment de la communauté en leur donnant le jeu pour seule activité*⁵⁴.

- **Les bénéfices de la coopération**

Plusieurs études en psychologie ont permis d'établir une corrélation entre coopération, bien-être et performance dans le monde du travail : *quelle que soit l'organisation étudiée (...) la coopération est systématiquement corrélée à la satisfaction et l'implication des membres de l'équipe (...) au plaisir de travailler ensemble, à la confiance dans les collègues, au désir d'améliorer l'efficacité de l'organisation*⁵⁵... Cette performance accrue s'explique par le fait que, lorsque le travail s'organise de façon coopérative et que l'ensemble des relations fonctionne selon la logique du don, les individus sont davantage motivés dans leur travail. Plutôt que d'agir de façon individualiste et utilitariste, par intérêt financier ou de pouvoir (logique marchande), ils œuvrent par plaisir du travail bien fait, par sens des responsabilités, par amitié, par solidarité avec les membres du collectif⁵⁶... Par ailleurs, ils ne craignent pas de parler ouvertement des erreurs accomplies car, dans un contexte coopératif, l'erreur est vue comme une source d'apprentissage et non comme une marque d'incompétence, et donc les possibilités d'apprentissage organisationnel sont bien plus importantes⁵⁷

Ces bénéfices de la coopération, qui ont pu être établis pour des organisations professionnelles telles que des entreprises et des associations ne pourraient-ils pas être transposés à l'organisation scolaire ? Des relations entre élèves fonctionnant selon la logique du don sont-elles envisageables pour les élèves ? On sait combien des apprentissages fondés sur la coopération sont bénéfiques pour les élèves. Des études ayant comparé les effets d'une mise au travail coopérative des élèves par rapport à des approches individualistes et compétitives, ont montré que *quelle que soit la discipline, l'âge des élèves et la tâche demandée, l'approche coopérative est la plus efficace sur la*

⁵³ Cf. PAULIC M., « La santé mentale des jeunes, un chantier d'avenir », enquête *Le Un Hebdo*, n°443 du 19/04/2023.

⁵⁴ Idem. Pour aller plus loin, lire : DOUCLEFF M., *Chasseur, cueilleur, parent*, éd. Leduc, 2021.

⁵⁵ LECOMTE J., « Le management peut-il être humaniste ? » dans *Sciences Humaines*, mensuel n° 293, juin 2017, pp. 41-42.

⁵⁶ CAILLÉ A., « Le paradigme du don face aux nouvelles réalités du monde du travail », *La nouvelle revue du travail*, 1/2012 : <https://journals.openedition.org/nrt/302>

⁵⁷ LECOMTE J., op.cit., p. 42.

*réussite scolaire, sur la socialisation, sur la motivation et sur le développement des élèves*⁵⁸. Sachant cela, on peut se demander pourquoi la pédagogie coopérative n'est pas davantage pratiquée dans nos écoles. N'est-ce pas en partie parce que nous-mêmes, adultes, éprouvons des difficultés à coopérer, à nous engager dans des relations durables contraignantes, à penser et à agir pour l'autre et pour le collectif ?



© Christelle Cordonnier

⁵⁸ CONNAC S., op.cit., p. 20.

3. Apprendre à coopérer

Comment fait-on pour amener les élèves à coopérer ? Nous avons vu que la coopération demande une forme d'engagement envers le collectif ; l'élève doit parvenir à s'excentrer, à s'intéresser à l'autre... Il doit être capable d'altruisme, c'est-à-dire adopter des comportements bénéficiant à autrui. Mais cette attitude est-elle évidente pour de jeunes élèves ? Les enfants sont-ils naturellement tournés vers l'autre ? Ne sont-ils pas au contraire égocentriques, voire égoïstes⁵⁹ ?

- **L'altruisme, un préalable à la coopération**

Le monde scientifique débat depuis longtemps sur la question de savoir si l'être humain est naturellement égoïste ou altruiste. Des études psychologiques récentes montrent que le bébé, dès les premiers mois, cherche à entrer en communication avec son entourage, qu'il est également sensible à l'état émotionnel d'autrui (il pleure s'il entend pleurer, par exemple) et qu'il peut avoir des comportements prosociaux⁶⁰ bien avant que ses parents ne lui aient inculqué des règles de sociabilité. Dès l'âge de quatorze mois, un bébé peut aider spontanément d'autres personnes à parvenir à leur objectif sans attendre de récompense⁶¹. Selon ces études, les êtres humains, adoptant des comportements prosociaux très tôt, seraient bien plus altruistes qu'égoïstes⁶².

Paradoxalement, on peut pourtant observer que, lorsque le jeune enfant entre à l'école à l'âge de deux ou trois ans, il se comporte souvent de manière très égocentrique, avec des difficultés à partager. Ce comportement autocentré, qui concerne tous les enfants de cet âge indépendamment de leur vécu et de leur bagage éducatif, renvoie aux grandes étapes du développement de l'enfant. Vers l'âge de trois ans, les enfants sortent en effet à peine d'une étape importante correspondant à la construction de leur « moi » : ils ont besoin de s'approprier chaque objet, chaque personne, ils n'aiment pas partager. Passé cette phase de développement, l'enfant cherche à se faire des amis ; il se rend alors compte que lorsqu'il fait plaisir à l'autre, par exemple en partageant ses jouets, il lui donne envie d'être avec lui. Lorsqu'un enfant commence à partager volontairement, c'est qu'il est capable d'empathie, dit le psychiatre américain T. B. Brazelton. L'empathie, cette faculté à se décentrer et à s'identifier à autrui dans ce qu'il ressent⁶³, est la première

⁵⁹ L'égoïsme est la tendance à ne s'intéresser qu'à soi. À ne pas confondre avec l'égoïsme qui est la recherche exclusive de son plaisir et de son intérêt personnel cf. dictionnaire le Robert en ligne.

⁶⁰ Les comportements prosociaux réfèrent à des actes volontaires dirigés vers autrui dans le but de lui apporter un bénéfice ou d'améliorer son bien-être.

⁶¹ Ce sont les recherches accomplies par l'équipe des psychologues Michael Tomasello et Felix Warneken de l'Institut Max-Planck de Leipzig qui ont permis de mettre en évidence les comportements altruistes des tout petits. Mais déjà dans la première moitié du XX^e siècle, le psychologue et médecin français Henri Wallon parlait de l'enfant comme d'un être « génétiquement » social, qui cherche naturellement à entrer en communication vers ses proches car, pendant les premières années de son existence, l'enfant dépend de son entourage pour ses moindres besoins. Pour aller plus loin, lire LECOMTE J., « L'être humain est naturellement prédisposé à la bonté », dans *Revue du MAUSS* 2018/1 (n°51) : <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2018-1-page-185.htm>

⁶² Il n'existe pas de consensus de la communauté scientifique sur cette question, c'est pourquoi nous préférons utiliser le conditionnel.

⁶³ On distingue l'empathie affective, la faculté à comprendre les émotions d'autrui, de l'empathie cognitive, la capacité à comprendre les pensées et intentions d'autrui.

manifestation du processus cognitif de l'altruisme⁶⁴. Il est donc possible de débiter un apprentissage à la coopération dès l'âge de trois – quatre ans.

- **Apprendre à coopérer à de jeunes enfants**

Pour réfléchir à l'apprentissage coopératif chez les jeunes enfants, nous avons rencontré Christelle Cordonnier, enseignante maternelle à l'Autre école, école à pédagogie Freinet à Auderghem⁶⁵. Elle observe que les enfants arrivent à l'école avec des mécanismes comportementaux assez différents, selon leur éducation, mais qu'ils ont en général en commun cette forme d'autocentrage spécifique à leur développement affectif et cognitif. Ils sont donc plus ou moins capables d'adopter des comportements altruistes. *Permettre à de jeunes enfants d'entrer dans une logique d'apprentissage coopératif, c'est d'abord veiller à ce qu'ils puissent expérimenter des moments de partage et d'entraide positifs*, explique-t-elle. Mais l'expérimentation ne suffit pas, il est aussi nécessaire de conscientiser les enfants par rapport aux expériences collectives positives qu'ils ont vécues. *Lors d'une sortie en forêt, les enfants ont déplacé une partie de tronc d'arbre ensemble, j'ai pris une photo de ce moment coopératif qui a été jouissif pour eux*⁶⁶. Grâce à cette photo, l'enseignante garde une trace d'un moment où les enfants ont éprouvé du plaisir à être ensemble et où ils ont dû unir leurs forces pour pouvoir arriver au résultat qu'ils recherchaient. Les enfants prennent ainsi petit-à-petit conscience qu'agir ensemble peut être source de bonheur et que l'entraide permet d'accomplir des choses qu'il n'est pas possible de faire seul. Ils sont ainsi encouragés à renouveler des expériences de partage et d'entraide.



© Christelle Cordonnier

L'expérience menée par l'auteure et formatrice Céline Alvarez dans une école maternelle défavorisée en France de 2011 à 2014, basée sur la pédagogie Montessori et les « lois naturelles de l'enfant », a montré combien un environnement stimulant favorise

⁶⁴ BRAZELTON T. Berry, *Points forts*, 1994, éd. Stock-Laurence Pernoud, p. 283.

⁶⁵ Interview de Christelle Cordonnier réalisée le 6 avril 2023.

Pour information : l'Autre école fait partie du réseau libre non confessionnel (FELSI). Nous nous sommes tournés vers cette école, qui ne fait donc pas partie de notre réseau, car ce qui s'y pratique a particulièrement retenu notre attention.

⁶⁶ Idem.

le développement de l'altruisme⁶⁷. Il s'agit d'autoriser les enfants à communiquer librement, à se mettre en lien les uns avec les autres. Si l'environnement dans lequel ils évoluent le permet, les enfants manifestent un enthousiasme spontané à vouloir aider leurs camarades qui en ont besoin, explique Céline Alvarez⁶⁸.

Bien entendu un environnement stimulant ne protège pas les enfants des conflits qui surviennent inévitablement entre eux. Vivre ensemble, travailler ensemble demande sans cesse de pouvoir s'accorder. Lorsque les enfants partagent un espace de travail, qu'ils évoluent librement d'une activité à l'autre, ils sont parfois gênés par les autres. Cela peut être un enfant qui a besoin de silence lorsqu'il travaille alors que les autres enfants sont bruyants ou encore cet autre qui est ennuyé parce que les « affaires » de l'atelier peinture n'ont pas été correctement remises en place, etc. Dans son travail, et comme le projet pédagogique de l'Autre école le préconise⁶⁹, Christelle Cordonnier encourage les enfants à exprimer et partager les difficultés qu'ils rencontrent quotidiennement au sein du groupe, elle les incite à réfléchir à des solutions qui seront proposées et discutées lors du conseil de classe. Le conseil de classe, appelé conseil de coopération en pédagogie Freinet, est un dispositif pédagogique précieux pour organiser et réguler la vie coopérative en classe tant au niveau relationnel qu'au niveau du travail, précise Christelle Cordonnier. Il permet d'instaurer progressivement un climat de coopération : les enfants cherchent et trouvent ensemble des solutions sur lesquelles ils se mettent d'accord, chacun peut exprimer son point de vue, les solutions sont mises à l'essai et, si elles fonctionnent, elles sont instituées en règles. Par exemple, un code couleur a été adopté pour organiser les moments de silence et les moments où le bruit est autorisé⁷⁰.

- **Une organisation scolaire qui peut favoriser l'instauration de l'apprentissage coopératif**

Pouvoir suivre des enfants durant deux années, voire trois, est important pour permettre aux enfants d'évoluer à leur rythme sans avoir la pression des attendus de fin d'année liés aux programmes, explique Christelle Cordonnier qui a actuellement une classe regroupant 21 enfants de la 1^{ère} à la 3^{ème} maternelle : *j'ai en tête l'endroit où les enfants doivent arriver en fin de maternelle, je connais les prérequis liés à l'entrée en primaire, mais je ne ressens pas de pression, je ne me sens pas obligée de respecter exactement les niveaux d'année, je vois la progression de chaque enfant sur le long terme*⁷¹.

Pouvoir travailler avec une classe multi-âge est un autre élément qui favorise le développement de la coopération. Par rapport à la gestion de la classe, les aînés sont une aide précieuse : *en début de journée, lorsque l'on décide ensemble l'organisation des*

⁶⁷ ALVAREZ, C., *Les lois naturelles de l'enfant*, éd. des Arènes, 2016, p. 39. Nous savons que les positions de cette auteure sont aujourd'hui sujettes à débat.

⁶⁸ Ibidem, pp. 54-55.

⁶⁹ Extrait « des options pédagogiques fondamentales » de l'Autre école : « l'école favorise l'acceptation de l'existence des conflits, leur prise de conscience et leur résolution pacifique. Cette approche positive des conflits et des règles fait partie de la vie coopérative par laquelle les enfants réalisent aussi des projets communs, étudient ensemble, s'entraident et s'évaluent, apprenant de la sorte à grandir en interaction, à développer leur capacité d'échange et de construction d'une société plus coopérante. Cette vie coopérative constitue pour nous l'apprentissage autant que l'exercice de la démocratie et de la liberté. » : [OF final \(autre-ecole.org\)](https://www.of-final-autre-ecole.org)

⁷⁰ Interview de Christelle Cordonnier.

⁷¹ Idem.

ateliers, si des enfants émettent le souhait de faire de la plasticine, on vérifie qu'une « équipe » est d'accord d'installer l'atelier⁷². De façon plus dirigée, sous forme de tutorat, Christelle Cordonnier veille parfois en début d'année à ce que des aînés accompagnent des plus jeunes dans les ateliers. Un des points très positifs des classes multi-âge est que la notion de compétition y est bien moins importante que dans des classes par niveaux. Cela s'explique par le fait qu'étant naturellement à des niveaux de compétences différents, les enfants ont moins conscience de « qui sont les faibles »... Par exemple, un enfant qui dessine difficilement sera moins « visible » dans une classe où les élèves dessinent d'office tous avec des niveaux différents, cette « non attention » des autres enfants à sa difficulté fait que l'enfant en difficulté pourra davantage évoluer sereinement à son rythme. Corrélativement, dans une classe multi-âge, il est plus aisé de valoriser chacun dans ce qu'il sait faire⁷³.

Mais travailler avec des classes multi âge est plus complexe en primaire, explique Christelle Cordonnier, qui était enseignante primaire auparavant. D'une part parce que les enseignants ont davantage de pression par rapport aux programmes qui leur laissent moins de liberté d'action, d'autre part parce qu'avec certains points de matière, comme l'analyse de texte en français par exemple, le contrôle du niveau de chaque élève est plus difficile dans un groupe très hétérogène. Pour l'enseignante, des classes plus petites encadrées par deux enseignants qui apporteraient un double regard sur les enfants, favoriseraient l'instauration de classes multi-âge en primaire ce qui serait bénéfique, selon elle, au niveau des apprentissages, de la socialisation et de la coopération⁷⁴.

- **La place des parents dans l'instauration de l'apprentissage coopératif**

Le rapport des parents avec l'école et leur adhésion au projet éducatif lorsque celui-ci a notamment pour objectif de favoriser la coopération et le partage des savoirs, comme c'est le cas à l'Autre école, peuvent également favoriser l'instauration d'une pédagogie coopérative à l'école. Une partie des parents choisit l'Autre école pour son projet pédagogique, explique Christelle Cordonnier. Ce sont des parents qui veulent une société plus juste, plus solidaire et plus coopérative. Mais d'autres parents ne sont pas dans le collectif, ce qui peut être un frein pour la mise en œuvre du projet pédagogique. *Ces parents n'entendent qu'une partie de notre projet éducatif, en l'occurrence le respect du rythme de l'enfant, mais ils ne veulent pas des contraintes qui découlent du collectif. Ce qui est primordial pour eux, c'est le développement personnel de leur enfant : l'attitude de ces parents renvoie au concept de « parent drone » ou « parent hélicoptère », ils veulent contrôler la vie de leur enfant afin qu'il ne vive pas d'émotions négatives. Les intentions de ces parents sont évidemment positives, mais la vie n'est pas d'essayer d'éviter toute émotion désagréable, il s'agit plutôt d'être capable d'accueillir les émotions et d'avancer avec elles⁷⁵.*

Ces parents, qui n'entendent qu'une partie du projet éducatif de l'école, sont une minorité, mais ils prennent beaucoup de temps et d'énergie aux enseignants, aux

⁷² Idem.

⁷³ Idem.

⁷⁴ Idem.

⁷⁵ Idem. Pour aller plus loin sur le concept du « parent hélicoptère », lire : LORIERIS B., *Les conséquences de la surprotection parentale sur l'enfant et sur le vivre ensemble à l'école*, analyse UFAPEC 2022 n°24.22 : <https://www.ufapec.be/nos-analyses/2422-surprotection.html>

éducateurs et à la direction, ils freinent les projets de l'école. À l'UFAPEC, nous observons que l'une des difficultés les plus fréquentes dans la relation parents-école se situe dans le hiatus entre la posture pédagogique des enseignants et la posture émotionnelle et affective des parents. Ce qui se fait à l'école est différent de ce qui se fait à la maison ; une communication claire sur le projet éducatif de l'école et un dialogue constructif et respectueux du rôle de chacun doivent permettre de développer ensemble les pistes qui pourront bénéficier au mieux à l'enfant⁷⁶.

En début d'année, lors de la première réunion de parents, Christelle Cordonnier insiste sur le côté collectif du projet de l'école, elle recadre aussi beaucoup les enfants en les sensibilisant à la vie collective qui fait qu'on ne peut pas toujours faire ce qu'on veut quand on veut, que des règles doivent être respectées⁷⁷. Dans « les options pédagogiques fondamentales » de l'Autre école, on peut lire : *ma liberté commence là où commence celle des autres (...), implique que la liberté ne préexiste pas, elle se construit et s'articule sur plusieurs éléments (...)* [dont] *l'intérêt général : il s'agit d'être sensible aux besoins des groupes dont on fait partie, d'accepter leurs choix en ce sens, même lorsque cela nous oblige à relativiser nos désirs individuels*⁷⁸.

Nous le voyons, certains parents, par leur attitude hyper-protectrice, peuvent freiner ce que l'école tente d'inculquer à leur enfant ; ils risquent même d'inhiber le développement des compétences psychosociales de leur enfant, nécessaires à l'exercice de la coopération. L'éducation a donc le pouvoir de favoriser les automatismes prosociaux du jeune enfant, comme elle a la faculté de les casser. L'être humain n'est en effet pas *prédéterminé* à développer la capacité empathique, les comportements altruistes, il y est seulement *prédisposé*⁷⁹. On peut comparer le rôle majeur que joue l'environnement dans le développement de la dimension sociale des enfants au développement de ses capacités langagières : plus un enfant baigne dans un environnement stimulant, plus il pourra construire un langage élaboré et soutenu.

Apprendre à coopérer nécessite donc d'évoluer dans des contextes sociaux coopératifs qui permettent aux enfants d'expérimenter de façon positive des situations d'aide, d'entraide, de partage, de solidarité, que ce soit en famille, à l'école ou dans un club sportif, cette expérimentation renforçant le développement des comportements prosociaux nécessaires à la coopération. Si la famille est le premier lieu où se vit l'éducation de chaque enfant, l'UFAPEC pense que l'école est un lieu privilégié où le vivre-ensemble et la formation à une citoyenneté responsable, active, créative et solidaire peuvent prendre corps autrement que dans le cercle familial. L'école offre en effet un contexte social où les enfants rencontrent des personnes venant d'autres horizons, ayant d'autres références sociales et culturelles⁸⁰.

⁷⁶ Mémorandum 2019 de l'UFAPEC, pp. 65-66 :

<https://www.ufapec.be/files/files/Politique/memorandum/MEMORANDUM-2019.pdf>

⁷⁷ Interview de Christelle Cordonnier.

⁷⁸ Extrait « des options pédagogiques fondamentales » de l'Autre école, op.cit.

⁷⁹ ALVAREZ C., op.cit., p. 39.

⁸⁰ Mémorandum 2019 de l'UFAPEC, pp. 62-63.

4. Coopérer en classe

• L'apprentissage coopératif, c'est quoi ?

L'apprentissage coopératif est une forme pédagogique qui renvoie à des dispositifs et des techniques pédagogiques issues de l'Éducation nouvelle, caractérisées par des valeurs, par des postures éducatives et par une conception des relations sociales⁸¹. L'apprentissage est envisagé de façon collective, les élèves apprennent ensemble, même si les temps de travail collectif alternent avec des temps de travail individuel. Il s'agit de coopérer pour produire et acquérir des savoirs-faire, élaborer et appliquer des règles de vie, partager des responsabilités, proposer et réaliser un projet, etc. Des valeurs telles que l'entraide, le partage, l'écoute et l'engagement caractérisent la pédagogie coopérative et fondent les relations entre les élèves. Le pédagogue français Philippe Meirieu décrit la coopération entre élèves comme une sorte de puzzle : *un puzzle se construit parce que l'on a besoin de chaque pièce, il ne peut pas être fini si chaque pièce n'est pas impliquée dans la figure finale. C'est pourquoi j'ai présenté la coopération, dans les modèles que j'ai proposés, comme une forme de construction collective où chacun va progresser, grâce à tous et faire progresser tous grâce à lui*⁸². Que ce soit pour produire un travail scolaire ou pour apprendre une partie de matière, les élèves, réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de tous les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent ainsi des habilités métacognitives⁸³

Avec l'apprentissage coopératif, le groupe, constitué d'élèves, est considéré comme une force qui va permettre à chacun de ses membres de progresser dans ses apprentissages. Dans ce cadre, l'élève apprend à articuler ses désirs personnels avec les besoins du collectif. Il n'utilise pas le groupe pour servir ses intérêts personnels immédiats, pour « tirer la couverture à lui », son action vise l'intérêt général. Pour qu'un réel travail coopératif puisse se faire, les élèves sont progressivement formés à gérer les conflits de façon non violente, ils apprennent à utiliser des outils coopératifs. Tandis que l'enseignant adopte une posture spécifique : il se tient régulièrement en retrait pour observer les interactions entre les élèves, il vérifie que les temps de coopération profitent aux apprentissages de chacun, il veille au respect du cadre de travail qui permet aux élèves de se sentir en sécurité... L'un des objectifs d'apprentissage recherché par l'enseignant est de parvenir à ce que les élèves deviennent autonomes par rapport à la méthode de travail choisie face à tel travail ou telle tâche. Il s'agit de leur apprendre à choisir de coopérer lorsque c'est utile⁸⁴.

⁸¹ CONNAC S., op.cit., p. 23.

⁸² BRIAND M, *Philippe Meirieu s'entretient avec Michel Briand : « Un itinéraire dans et pour la coopération »*, entretien publié sur le site de l'auteur le 22 février 2019 : <http://www.cooperations.infini.fr/spip.php?article11151>

⁸³ CONNAC S., op.cit., p. 23.

Pour info : la métacognition fait référence à la connaissance que quelqu'un possède des savoirs qu'il a, qu'il n'a pas encore, de son fonctionnement mental, de sa façon de réfléchir, d'apprendre. Développer des habilités métacognitives chez l'élève, c'est donc permettre à l'élève de s'entraîner à comprendre ce qu'il fait quand il travaille, à tenter de stabiliser des stratégies de travail efficaces, etc. Cf. GRANGEAT M. et Meirieu P., *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, 1997 : http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/ses/Content/stages/FC_pedago_2007/Fiches_de_lecture/Grangeat_meta_bis.htm

⁸⁴ CONNAC S, LASCASSIES C., LEFORT J., « Coopérer pour apprendre », dans *Les Cahiers pédagogiques* n°576, mars-avril 2022, p. 10.

Sylvain Connac, chercheur et maître de conférences, spécialiste de l'apprentissage coopératif, distingue quatre formes de pratiques coopératives en classe : l'aide, l'entraide, le tutorat et le travail en groupe⁸⁵. Avec ces différentes pratiques coopératives, les élèves interagissent en groupes restreints de maximum six élèves. L'entraide et le travail en groupe sont caractérisés par les relations symétriques qui existent entre les élèves : de niveaux de compétences égaux, les élèves s'entraident de manière informelle ou s'organisent pour travailler ensemble (travail en groupe) en vue de réaliser une tâche ou de résoudre un problème. L'aide et le tutorat sont caractérisés par des relations dissymétriques : les élèves ont des niveaux de compétences inégaux, un élève en difficulté demande de l'aide à un élève « expert » de manière informelle (aide) ou organisée (tutorat). En plus de ces quatre pratiques coopératives, des dispositifs pédagogiques existent pour de plus grands groupes d'élèves, comme les conseils coopératifs, moins centrés sur les apprentissages scolaires que sur l'entretien du collectif.

Nous n'avons pas pour objectif de présenter chacun de ces dispositifs coopératifs, mais, à partir de deux d'entre eux et sur base d'échanges que nous avons eu l'occasion d'avoir avec une enseignante, une conseillère pédagogique, une psychologue et une chercheuse, nous souhaitons plutôt ouvrir la réflexion sur des enjeux éducatifs tels que l'évaluation, la question des inégalités scolaires et le rapport à l'échec. Nous verrons également comment ce type de dispositif peut prendre place au sein d'une école.

- **Travail en groupe ou travail de groupe ?**

Sans que l'apprentissage coopératif fasse nécessairement partie du projet pédagogique de leur école, des enseignants demandent régulièrement à leurs élèves de travailler en petits groupes dans le cadre de projets, de recherches... Si certains élèves apprécient de travailler ensemble, entre autres parce qu'ils trouvent que c'est plus amusant et plus enrichissant, certains parents nous disent que leurs enfants détestent ces travaux de groupe qui leur demandent bien plus de temps et d'énergie qu'un travail individuel. Certains élèves éprouvent aussi des difficultés à s'intégrer dans le groupe, à participer au processus de travail... Mais tous les travaux de groupe sont-ils réellement de l'apprentissage coopératif ? Bien souvent, l'enseignant donne ses consignes ainsi qu'une date butoir pour la remise du travail, des groupes sont formés, les élèves doivent ensuite se débrouiller entre eux pour organiser le travail, ils sont régulièrement amenés à effectuer une partie du travail à domicile...

Comme nous avons différencié la coopération et la collaboration, entre autres par la manière dont les individus agissent pour atteindre leurs objectifs et par l'intention qui guide leurs actions, il est nécessaire de distinguer le travail en groupe du travail de groupe⁸⁶. Le travail en groupe renvoie à un processus de travail coopératif : les individus partagent un but commun, ils travaillent ensemble sur des tâches étroitement liées les unes avec les autres, ils construisent ensemble « leur puzzle », ils s'entraident, ils partagent leurs idées, leurs connaissances, ils sont solidairement responsables. Des interactions entre pairs peuvent émerger de nouveaux concepts, de nouvelles idées selon le principe de l'intelligence collective. Dans un tel processus de travail, l'objectif premier n'est pas de performer, dans une logique de production, mais bien de progresser dans une logique d'apprentissage. L'activité ou le projet est un outil qui doit permettre à

⁸⁵ CONNAC S., op.cit., p. 23.

⁸⁶ Ibidem, p. 31.

chacun d'apprendre. Contrairement au travail en groupe, la visée première du travail de groupe est la production, le résultat. Pour performer, les tâches sont souvent divisées au sein de l'équipe selon les compétences de chacun. Le résultat final correspond bien souvent à une juxtaposition d'apports individuels.

Pour nombre d'élèves, l'expérience des travaux de groupe n'est-elle pas le plus souvent celle d'un travail où la logique de production prime sur la logique d'apprentissage et où seuls certains parviennent à progresser dans leurs apprentissages ? Quels objectifs pédagogiques visent les enseignants lorsqu'ils demandent à leurs élèves de travailler en groupe ? Qu'évaluent-ils ? Si l'évaluation du projet ou de l'activité porte sur la production finale du groupe, n'est-il pas naturel que les élèves se préoccupent avant tout du résultat produit, sans se soucier de la manière d'y arriver ?

✓ Apprendre en groupe, l'émergence du conflit socio-cognitif

Pour approfondir la question du travail en groupe, nous avons rencontré Delphine Ducarme, conseillère pédagogique à l'école polytechnique de l'UCLouvain⁸⁷. Des maternelles, nous faisons donc un grand saut jusque dans l'enseignement supérieur, et plus particulièrement en première année de bachelier (Bac 1), où se trouvent les étudiants qui viennent de terminer leur parcours d'enseignement obligatoire. Par rapport à d'autres facultés de l'UCLouvain, mais également par rapport à nos établissements d'enseignement secondaire, la particularité de l'école polytechnique est qu'elle travaille en grande partie, dans son programme de bachelier, avec une méthode d'apprentissage active et coopérative, l'apprentissage par problème (APP), ce qui est particulièrement intéressant pour comprendre certains enjeux de l'apprentissage du travail en groupe⁸⁸. Ce dispositif pédagogique a été adopté par la faculté dans les années 2000 à la suite de la volonté de plusieurs enseignants de trouver une manière de rendre les apprentissages plus motivants pour les étudiants.

L'un des objectifs visés par l'APP est de permettre aux étudiants d'expérimenter une méthode de travail qui leur permet non seulement d'apprendre et de travailler en groupe de manière structurée, mais également de pouvoir travailler de façon transdisciplinaire à partir de situations concrètes et réelles. Sur base d'une situation problème, d'un défi à résoudre, les étudiants cherchent, formulent et testent des hypothèses pour élaborer de nouveaux savoirs et de nouvelles idées. Pour se faire, des moments de travail individuel alternent avec des moments de travail collectif en mini groupe durant lesquels les étudiants débattent, expriment leurs opinions, les confrontent à celles des autres, de telle sorte que le groupe devient un moteur pour l'apprentissage de chacun. En pédagogie coopérative, ces échanges entre pairs sont considérés comme un levier fondamental d'apprentissage car ils stimulent chez les apprenants ce que les pédagogues nomment « le conflit socio-cognitif ». Ce concept signifie que lorsque nos idées, nos représentations, nos « savoirs naturels » sont confrontés à travers le groupe à des idées

⁸⁷ Interview de Delphine Ducarme réalisée le 04/04/2023.

⁸⁸ La pédagogie des situations-problèmes est une des formes de pédagogie active qui fait travailler les élèves en groupe. Un autre dispositif de travail en groupe est la pédagogie par projet, ce sont par exemple les projets de type « mini-entreprise ». À l'école polytechnique de l'UCLouvain, les étudiants apprennent avec la pédagogie des situations-problème, la pédagogie par projet, mais aussi avec des méthodes expositives ou magistrales plus traditionnelles. Par quadrimestre, les étudiants ont un projet APP.

différentes, contradictoires... un déséquilibre cognitif se produit qui nous permet d'accéder à un niveau supérieur de compréhension⁸⁹.

L'émergence du conflit socio-cognitif est indispensable pour qu'un travail en groupe ait de réels effets pédagogiques, il permet à chacun de progresser et de faire progresser les autres⁹⁰. Pour le pédagogue Philippe Meirieu, tout travail en groupe devrait être construit autour de ce schéma du conflit socio-cognitif de telle manière que chacun soit à la fois capable de s'intégrer dans le groupe, de recevoir du groupe et de donner au groupe⁹¹. Mais, pour construire un tel modèle de travail, il est nécessaire que chaque membre du groupe soit en mesure de participer aux activités et aux tâches collectives, que ce soit au niveau de la verbalisation, de l'implication physique et mentale ou encore des connaissances préalables nécessaires requises. Si des élèves ou des étudiants ne sont pas en mesure de s'impliquer, Philippe Meirieu préconise qu'un travail d'apprentissage individuel en amont du travail en groupe se fasse⁹². À l'école polytechnique de l'UCLouvain, on peut supposer qu'ayant tous réussi le même examen d'entrée, les étudiants en Bac 1 ont un bagage commun en ce qui concerne leur niveau de connaissance scientifique, ce qui facilite sans doute pour l'équipe enseignante l'élaboration de situations-problèmes permettant l'implication de chaque étudiant.

Toutefois, même si ces prérequis sont acquis et que chacun est en mesure de participer, le travail en groupe n'est pas pour autant source d'apprentissages pour les apprenants, car parvenir à vivre un conflit socio-cognitif est un réel défi. En effet, l'apprenant doit pouvoir entendre ce que dit l'autre et il faut que ce qu'il entend interagisse avec ce que ce qu'il sait déjà, avec ce qu'il a déjà compris et vécu. Or, accepter de remettre en question ses savoirs naturels et ses croyances est difficile. Pour éviter cette remise en question, nous préférons souvent délégitimer la parole de l'autre qu'on estime ne pas devoir prendre en compte, ou y adhérer de manière aveugle⁹³. À cet égard, un travail d'accompagnement est indispensable, il permet de vérifier que la communication au sein du groupe est équilibrée, que tous participent au débat, etc. À l'école polytechnique de l'UCLouvain, qui accueille chaque année entre 250 et 300 nouveaux étudiants en Bac 1, des étudiants de Bac 3 et de master accompagnent les travaux en groupe des Bac 1. Ils sont formés pour exercer la fonction d'accompagnateur-tuteur⁹⁴.

Pour Delphine Ducarme, les étudiants qui sortent de l'enseignement obligatoire et qui arrivent dans son école n'ont pas spécialement une culture de l'écoute et du partage, ils n'entrent pas dans les projets avec une logique d'apprentissage : *les étudiants ne comprennent pas tout-de-suite que ce qui se passe au sein du groupe est source d'apprentissage, ils viennent ici pour la technique, pour devenir ingénieur. (...) Face au projet, ils foncent directement dans la production, ils veulent arriver au résultat, la démarche pour y arriver ne les préoccupe pas... Ils sont en même temps désespérés lorsqu'on ne leur dit pas exactement ce qu'ils doivent faire, ils ont besoin d'un chemin tout*

⁸⁹ Définition proposée par Jean-Pierre Astolfi, spécialiste de la didactique des sciences :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Conflit_sociocognitif

⁹⁰ BRIAND, op.cit.

⁹¹ Idem.

⁹² Idem.

⁹³ Idem.

⁹⁴ La formation de tuteur figure dans le programme de cours en master. La faculté compte actuellement environ 300 tuteurs, qui sont soit des étudiants formés soit des assistants.

tracé. Ils sont aussi nombreux à arriver avec la peur de l'échec... Il y a tout un travail de déconstruction à faire dans les premières années... On tente entre autres de casser cette culture de la réussite, on veut qu'ils essaient, qu'ils se trompent, qu'ils réessaient... Et pour certains étudiants le travail en groupe est épuisant, car ils sont perfectionnistes, ils veulent tout contrôler⁹⁵... Il est donc nécessaire de laisser le temps aux nouveaux étudiants de l'école polytechnique d'entrer dans une autre façon d'envisager les apprentissages, il faut les former au travail en groupe, leur donner des outils et les accompagner. Mais la tâche n'est pas aisée : même en master, des étudiants ne comprennent pas encore toujours pourquoi il est nécessaire qu'ils se forment à la dynamique de groupe pour devenir tuteur⁹⁶...

Face à ce constat d'étudiants qui, sortant de l'enseignement obligatoire, entrent spontanément dans des projets avec une logique de performance et de production, on peut se demander si tous les élèves qui terminent l'enseignement obligatoire fonctionnent ainsi. L'école obligatoire habitue-t-elle les élèves à envisager leurs apprentissages et leur travail dans une logique de performance, sans place pour l'erreur ? Il semble que c'est malheureusement le cas. Pour l'UFAPEC, il est urgent de rompre avec une culture de l'échec, nourrie par une omniprésence de l'évaluation qui donne à l'erreur un statut de sanction plutôt qu'un levier d'apprentissage⁹⁷.

Les retours des étudiants de l'école polytechnique par rapport à cette pédagogie de l'APP sont majoritairement très positifs. Ils trouvent que l'apprentissage du travail en groupe, avec des projets très concrets, est motivant et utile par rapport au monde du travail où il est indispensable de pouvoir collaborer et coopérer. Dans les enquêtes diplômées, des étudiants expliquent combien l'APP leur a permis de créer des liens et des amitiés avec d'autres étudiants. Ils ont également pris conscience que certaines choses qu'on leur demandait de faire et qui leur semblaient une perte de temps, comme de prendre conscience et d'exprimer leur ressenti ou encore d'expérimenter différents rôles dans le groupe (animateur, gestionnaire du temps...), est très important⁹⁸ !

Certains groupes fonctionnent plus difficilement que d'autres, car certains étudiants sont là sans être là, ils comptent sur les autres pour que le travail avance⁹⁹. Ces étudiants, que Delphine Ducarme appelle les « passagers clandestins », peuvent entraver une dynamique de groupe. Pour éviter que certains projets conduisent à des situations où seule une partie du groupe travaille, l'équipe enseignante prend soin d'élaborer en amont des projets suffisamment complexes pour que l'implication de tous les étudiants soit nécessaire pour pouvoir avancer. Ce sont des situations-problèmes qui mènent à des obstacles, à des controverses, qui nécessitent plusieurs thèses, etc. Veiller à ce que les étudiants ne se cantonnent pas toujours dans le même rôle est également un point d'attention pour l'équipe enseignante. Pour encourager l'apprentissage général, des

⁹⁵ Interview de Delphine Ducarme.

L'APP est une pédagogie de l'essai-erreur. Pour aller plus loin sur la thématique de la peur de l'échec, lire : RYELANDT S., *Stimuler l'esprit d'entreprendre à l'école, une manière d'aider les jeunes à s'inventer et à construire le monde de demain ?* analyse UFAPEC 2022 n°06.22, p. 9 : <https://www.ufapec.be/nos-analyses/0622-entreprendre-ecole.html>

⁹⁶ À l'école polytechnique, chaque groupe d'environ six étudiants est accompagné par un tuteur, qui est un assistant ou un étudiant de master !

⁹⁷ Mémoire 2019 de l'UFAPEC, p. 41.

⁹⁸ Interview de Delphine Ducarme.

⁹⁹ Idem.

« cartes fonctions » invitent les étudiants à s'essayer à toutes les tâches, qu'elles soient du domaine de l'informatique ou de la rédaction écrite par exemple. Il s'agit de promouvoir chez les apprenants les compétences qu'ils n'ont pas : *on les force à identifier leurs forces et leurs compétences et à voir ce qu'ils doivent développer. Si un étudiant a des facilités à formuler un rapport écrit, il vaut mieux qu'il passe la main à son voisin qui est peut-être moins à l'aise dans ce domaine. On demande aux tuteurs d'être attentif à cela*¹⁰⁰.

✓ Évaluer le travail en groupe ?

L'évaluation est également un élément que l'équipe enseignante de l'école polytechnique investit particulièrement, elle doit permettre de favoriser l'engagement dans le travail en groupe et pas uniquement dans le travail individuel en vue de la réussite des examens de fin d'année. Des évaluations formatives¹⁰¹ sont prévues dans un premier temps, de manière à permettre aux étudiants d'entrer dans la pédagogie APP. Des évaluations sommatives¹⁰² individuelles, via des examens, et collectives, via les projets APP, succèdent aux évaluations formatives. L'évaluation finale d'un projet APP se fait sur base d'un rapport écrit remis par le groupe et via une présentation du travail à un jury. Lors de la présentation, le jury choisit un ou deux étudiants du groupe au hasard pour défendre le projet, les membres du groupe ont donc tout intérêt à faire en sorte que chacun soit engagé dans le projet et en maîtrise tous les aspects. Il s'agit donc d'une forme d'évaluation collective sommative.

Le principe d'une évaluation collective du travail en groupe ne fait pas l'unanimité parmi les pédagogues. Philippe Meirieu pense que les formateurs doivent pouvoir effectuer des choix par rapport à ce qu'ils exigent de la part des apprenants, ils ne peuvent pas leur demander de performer dans un projet tout en veillant à ce que tous les membres du groupe soient engagés¹⁰³. En effet, si les étudiants savent qu'ils seront évalués sur le projet collectif élaboré, la tentation est grande pour eux d'exclure du projet les individus moins compétents ou plus lents et de diviser le travail selon les compétences déjà présentes chez chacun. Pour que des apprenants entrent dans un groupe avec une logique d'apprentissage, il faut, explique Philippe Meirieu, que les formateurs puissent suspendre la logique productive et donc l'évaluation de la production. L'évaluation de

¹⁰⁰ Idem.

¹⁰¹ La définition de l'évaluation formative (donnée dans le code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire) est : l'évaluation effectuée en cours d'apprentissage et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève, à mesurer les acquis de l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève face aux apprentissages et aux attendus visés ; elle peut se fonder en partie sur l'auto-évaluation. Cf. code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, titre III, article 1.1.3.1-1. Pour accéder au code de l'enseignement, suivre le lien suivant :

https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_014.pdf

¹⁰² La définition de l'évaluation sommative (donnée dans le code de l'enseignement) est : l'ensemble des épreuves permettant aux enseignants d'établir un bilan des acquis des élèves par rapport aux attendus en termes d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage.

¹⁰³ MEIRIEU P., « Groupes et apprentissages », dans *Connexions* n°68, date inconnue :

<https://www.meirieu.com/ARTICLES/groupesetapprentissage.pdf>

l'efficacité du groupe doit se faire sur les acquisitions individuelles, avec des objectifs d'acquisitions identifiés pour chacun¹⁰⁴.

La réalité de l'école polytechnique, qui accueille des étudiants assez motivés, malgré les quelques « passagers clandestins », possédant un bagage de connaissances assez proche, rend probablement l'évaluation collective plus aisément réalisable. La probabilité de se retrouver dans une situation où le groupe exclurait un étudiant pour cause de passivité ou d'incompétence est faible. Mais cette réalité n'est sans doute pas celle d'autres facultés, qui n'ont pas d'examen d'entrée « triant » les étudiants, ou encore celle de l'enseignement obligatoire où les élèves, souvent peu motivés devant une tâche qu'on leur demande de réaliser ensemble, risquent davantage de s'organiser en « exécutants, chômeurs, gêneurs... », reproduisant ce qu'ils savent déjà faire et ce qu'ils sont habitués à faire. Lorsque le travail en groupe dérive ainsi vers une division du travail et des phénomènes d'exclusion, une partie d'élèves apprend tandis qu'une autre partie n'apprend pas grand-chose. Pour Philippe Meirieu, ces dérives de l'apprentissage coopératif entérinent les inégalités culturelles et sociales existantes¹⁰⁵.

Beaucoup d'élèves et d'étudiants ne supportent plus de travailler en groupe, constate Gaëlle Chapelle, chercheuse à l'UNamur et chargée de cours en sciences de l'éducation à l'UCLouvain¹⁰⁶. Elle explique ce phénomène par différentes raisons : d'abord, une absence de formation au travail en groupe, ensuite, l'injonction à travailler ensemble qui est faite aux élèves alors que, pour elle, il faudrait pouvoir laisser à chacun la liberté de choisir de coopérer ou pas¹⁰⁷, enfin, l'environnement scolaire qui encourage peu la coopération, car l'enjeu de la réussite individuelle y est majeur, favorisant des formes de compétition.

Pour que les élèves travaillent de manière réellement coopérative, Gaëlle Chapelle pense que l'école doit pouvoir supprimer toute portée évaluative des travaux de groupe : *promouvoir l'apprentissage coopératif est intéressant, à tous les âges, mais de façon sanctuarisée par rapport à l'évaluation. Si l'on recherche des interactions de qualité au sein du groupe, la prise en compte de chacun des membres, quelles que soient leurs compétences et incompétences, on doit travailler dans des espaces et des projets circonscrits, protégés, qui ne viennent pas se mêler à des enjeux d'évaluation des connaissances*¹⁰⁸. Expliciter les enjeux d'un travail en groupe est également très important pour la chercheuse car, comme nous l'avons dit, les apprenants sont influencés par le fait de savoir que leur travail sera ou non évalué. Mais un travail en groupe qui ne serait pas du tout évalué ne risque-t-il pas d'être compris par les élèves comme un travail dans lequel ils ne doivent pas s'investir puisqu'il ne « compte » pas ? On sait malheureusement à quel point les élèves fonctionnent à la note et qu'ils ont développé, compte tenu des pratiques traditionnelles d'évaluation auxquelles ils sont habitués, un rapport très instrumental à la scolarité¹⁰⁹...

¹⁰⁴ Idem.

¹⁰⁵ CONNAC S., op.cit., p. 43.

¹⁰⁶ Interview de Gaëlle Chapelle réalisée le 27/02/2023.

¹⁰⁷ En disant que les élèves devraient pouvoir choisir de coopérer ou pas, Gaëlle Chapelle semble plus favorable à un dispositif pédagogique coopératif tel que « l'entraide », qui ressemble à du travail en groupe, mais dans lequel le travail n'est pas organisé par un adulte, les élèves se réunissant de leur propre initiative, de manière informelle, pour tenter de résoudre ensemble un problème. Cf. CONNAC S., op.cit., p. 28.

¹⁰⁸ Interview de Gaëlle Chapelle.

¹⁰⁹ DRAELANTS H., *Comment l'école reste inégalitaire. Comprendre pour mieux réformer*, Presses Universitaires de Louvain, 2018, p. 138.



Par ailleurs, si ni l'évaluation individuelle ni l'évaluation collective ne sont souhaitables d'un point de vue pédagogique, comment un enseignant fait-il s'il est institutionnellement obligé d'évaluer le travail en groupe ? Il faut que ce soit le projet lui-même qui évalue les apprenants, nous dit Gaëlle Chapelle : *quand on apprend à rouler à vélo, c'est le vélo qui nous évalue. Il tombe parce que on n'a pas été capable de le maîtriser de la bonne manière. Le vélo ne te dit pas que tu es un bon ou un mauvais élève, il ne te dit pas que tu vas rater ton année, il te dit juste que tu ne maîtrises pas encore sa conduite*¹¹⁰. Qu'elle soit individuelle ou collective, l'évaluation, pour qu'elle soit constructive, devrait donc uniquement être une source d'informations pour les apprenants, permettant à chacun et au groupe de se situer par rapport aux objectifs fixés.

Sylvain Connac rejoint Philippe Meirieu sur le fait qu'il faut pouvoir mesurer les acquis des élèves¹¹¹. Il propose d'orienter l'évaluation individuelle sur les progrès faits par l'élève, comme le préconise la plupart des pédagogues se réclamant de l'Éducation nouvelle, et d'en faire ainsi un outil de dépassement de soi. Tant que l'élève commet encore trop d'erreurs, l'évaluation devrait garder un caractère formatif. Ce n'est qu'en cas de « réussite » qu'elle peut prendre un caractère sommatif. Un élève qui a validé un test peut s'orienter vers de nouveaux apprentissages, il peut dans le même temps devenir une personne-ressource pour les élèves qui n'ont pas encore réussi ce test. L'évaluation ainsi envisagée respecte les rythmes d'apprentissage de chacun tout en favorisant des dispositifs pédagogiques coopératifs.

Pour l'UFAPEC, l'évaluation formative doit devenir prépondérante, tandis que le bulletin devrait être davantage réfléchi pour le bien de l'élève, en visant son développement global : les enseignants feraient des commentaires positifs et donneraient des pistes de solutions en lien avec le développement global du jeune, tel que c'est déjà réalisé dans les écoles à pédagogie alternative¹¹².

¹¹⁰ Interview de Gaëlle Chapelle.

¹¹¹ CONNAC S., op.cit., pp. 116-118.

¹¹² Mémorandum UFAPEC 2019, p. 43.

✓ **Un dispositif pédagogique qui favoriserait certains élèves ?**

Le sociologue français et spécialiste de l'éducation Christian Baudelot dit que les systèmes scolaires qui parviennent le mieux à créer des niveaux de réussite assez homogènes, dans lesquels les écarts entre les élèves forts et les élèves faibles sont réduits au minimum, sont des systèmes qui favorisent des pratiques pédagogiques actives, comme le travail en groupe et qui évitent toute forme de compétition¹¹³. C'est par exemple le cas des systèmes éducatifs en Europe du Nord.

Mais pour le professeur Marc Romainville, docteur en sciences de l'éducation, les pédagogies nouvelles et actives, lorsqu'elles sont insuffisamment explicitées, ont plutôt tendance à creuser les inégalités sociales existantes¹¹⁴. Il qualifie ces pédagogies d'« invisibles », car elles dissimulent l'apprendre derrière l'agir, ce qui peut compliquer l'accès aux apprentissages pour certains élèves. Dans un projet de « mini entreprise » par exemple (pédagogie par projet), où le projet n'est en réalité qu'un moyen pour s'approprier des connaissances, les élèves, suivant leur milieu socio-culturel, auront plus ou moins conscience de l'enjeu d'apprentissage réel du projet. L'élève issu d'un milieu socio-culturel plus défavorisé risque de ne voir que la tâche à accomplir, sans percevoir les apprentissages dissimulés derrière celle-ci, alors que celui issu d'un milieu plus favorisé sera plus à même de comprendre l'activité mentale que l'enseignant attend de lui, notamment parce que son milieu familial l'encouragerait davantage à réfléchir par lui-même¹¹⁵. Par ailleurs, à partir du moment où les savoirs de base sont « dissimulés », le risque est qu'ils soient finalement « pris en charge » par les familles, lesquelles sont plus ou moins outillées pour cela. Cette remarque vaut d'ailleurs également pour tout travail scolaire à domicile.

L'activité des élèves qui se centre exclusivement sur l'exécution des tâches (la production) en ne parvenant pas à repérer les apprentissages visés derrière les consignes et en étant déconnecté du travail cognitif ou mental visé ; c'est ce que les experts nomment « un déficit de secondarisation »¹¹⁶. Comment expliquer que certains élèves parviennent à ce processus de secondarisation, tandis que d'autres n'y parviennent pas ? N'est-ce vraiment qu'une question de bagage culturel, d'habitudes et de comportements acquis dans le groupe d'appartenance social de l'élève ? Les travaux de la sociologue de l'éducation Agnès Van Zanten montrent qu'effectivement les parents des classes sociales moyennes et supérieures, à travers leurs méthodes éducatives, apprennent davantage à leurs enfants à raisonner et à élaborer leur propre pensée¹¹⁷. Des recherches en pédagogie montrent également que la pédagogie traditionnelle, plus explicite et structurée, serait plus adaptée pour des élèves des milieux populaires car les savoirs y

¹¹³ FOTTORINO E. et GREILSAMER L., « Nous sommes passés des inégalités passives aux inégalités actives », entretien avec Christian Baudelot, *Le Un* hebdomadaire, 3 juin 2015.

¹¹⁴ Cf. cours de didactique générale, année 2013-2014, UCLouvain.

¹¹⁵ L'influence du milieu social sur le développement cognitif de l'enfant fait référence au concept de « capital culturel » que les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont développé dans les années 1960-1970. Ce concept sociologique désigne l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu. Selon ce concept, les enfants des classes sociales supérieures, héritant de leurs familles diverses ressources culturelles (langage, culture générale, manière de penser, de parler, outils intellectuels...), sont avantagés dans leur scolarité et réussissent plus facilement que les autres.

¹¹⁶ CONNAC S., op.cit., p. 44.

¹¹⁷ DRAELANTS H., op.cit., p. 24.

sont davantage « visibles » et donc plus immédiatement compréhensibles et que les interactions très cadrées correspondent mieux à ce qu'expérimentent les enfants des milieux populaires dans leur éducation familiale¹¹⁸. Mais, nous l'avons vu, même des étudiants universitaires, plutôt issus de milieux socio-culturels favorisés, entrent dans les projets avec une logique strictement productive et ils sont souvent perdus lorsqu'on ne leur dit pas exactement ce qu'ils doivent faire. Dès lors n'est-ce pas l'enseignement obligatoire en général qui formaterait les élèves à une certaine façon d'appréhender l'apprentissage ?

L'enjeu du diplôme, sans doute plus important dans les milieux défavorisés, n'est-il pas aussi un facteur d'explication majeur par rapport à ces élèves qui restent focalisés sur la tâche, la production et les résultats ? *L'enjeu compétitif, les classes populaires le connaissent mieux que personne, l'enjeu d'obtenir un diplôme pour son enfant est crucial. Si on dit à ces parents qu'on va moins, voire ne plus du tout, évaluer leur enfant, ils ne comprennent pas, car, pour eux, leur enfant ne va plus apprendre*¹¹⁹. Cette réflexion de Gaëlle Chapelle nous permet de comprendre l'un des enjeux majeurs d'une mise en œuvre réussie de dispositifs pédagogiques alternatifs, comme, par exemple, le travail en groupe : communiquer clairement autour des dispositifs pédagogiques mis en œuvre et des objectifs poursuivis pour que les parents puissent être rassurés par rapport aux apprentissages, à la réussite de leur enfant, pour qu'ils puissent adhérer à ce qui se fait à l'école et s'impliquer dans la scolarité de leur enfant.

Le risque de voir les pédagogies nouvelles, comme l'apprentissage coopératif, privilégier les élèves les plus favorisés au détriment des autres élèves est-il réel ? Le risque n'est-il pas avant tout à mettre en lien avec certaines dérives d'un dispositif pédagogique qui aurait été insuffisamment explicité, mais aussi peu, voire mal, préparé et accompagné... Ces manquements mèneraient à des situations où seuls les élèves les plus compétents seraient en mesure de s'engager pleinement dans l'activité intellectuelle attendue, tandis que les autres seraient contraints à s'occuper d'activités subalternes ou en profiteraient pour ne rien faire. Menées dans des milieux défavorisés, les pédagogies nouvelles, comme l'apprentissage coopératif, ne demandent-elles pas « simplement » davantage d'expertise et de moyens ?

L'expérience menée au début des années 2000 dans une école maternelle et primaire d'une banlieue très défavorisée de Lille, qui était confrontée au taux d'échec très important de ses élèves ainsi qu'à un climat scolaire dégradé, où la violence était telle que même des parents s'en prenaient à l'équipe enseignante, a permis de montrer que l'introduction de pratiques pédagogiques alternatives permet d'améliorer à la fois la réussite individuelle et le climat scolaire¹²⁰. La pédagogie Freinet, largement basée sur l'apprentissage coopératif, a été mise en œuvre dans l'école avec une nouvelle équipe d'enseignants formés à cette pédagogie. Au bout de cinq années, l'équipe de chercheurs en sciences de l'éducation de l'université de Lille, qui suivait le projet, a constaté que la

¹¹⁸ Ibidem, pp. 41-42.

Une pédagogie explicite est une pédagogie qui précise aux apprenants ce qu'ils doivent faire, comment ils doivent le faire et à quels moments.

¹¹⁹ Interview de Gaëlle Chapelle, op.cit.

¹²⁰ Pour aller plus loin, lire REUTER Y. (dir.), Une école Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire, éd. l'Harmattan, 2007.

plupart des élèves avaient (re)trouvé une motivation pour les apprentissages et que le climat scolaire était apaisé.

Cette expérience est sans doute difficilement transférable en tant que telle, étant donné les moyens humains très importants qui ont été affectés à ce projet (équipe enseignante) ; elle est néanmoins riche d'inspirations et il est intéressant de voir qu'une attention particulière a été portée à la création de liens avec les familles. De manière hebdomadaire, un espace-temps était prévu pour que les enfants présentent leurs « réussites scolaires » à leurs parents, ce qui a permis aux enfants et aux parents de développer un sentiment de fierté et de reprendre confiance en l'école¹²¹. Voir son enfant présenter un travail scolaire, réciter une poésie, être en situation de réussite à l'école est en effet fondamental pour que puisse s'installer un processus vertueux entre l'enfant, les parents et l'école.

Pour que les projets éducatif et pédagogique d'un établissement scolaire puissent être mis en œuvre, l'UFAPEC pense qu'il est fondamental que les parents puissent adhérer à ces projets et être considérés par l'école comme des partenaires éducatifs. Améliorer les échanges d'informations individuelles avec les parents et se mettre au diapason de chaque public, en tenant compte des différences d'accès aux clés de compréhension des codes scolaires et des potentielles barrières culturelles est essentiel dans ce cadre¹²².

- **Le tutorat**

Le tutorat ou « enseignement par les pairs » est un des dispositifs pédagogiques de l'apprentissage coopératif. Il réunit deux élèves de niveaux de compétences inégaux, où « celui qui sait », le tuteur, accompagne « celui qui ne sait pas encore », le tutoré. Cette relation individualisée doit permettre à chacun, l'aidé comme l'aidant, de construire des connaissances et des habiletés, mais, à la différence du travail en groupe, les échanges ne doivent pas mener à des conflits socio-cognitifs. La demande d'aide est initiée par un élève, éventuellement encouragé dans sa démarche par un enseignant. Le tuteur est volontaire pour apporter son aide. Le tutorat fonctionne de façon très organisée, il ne s'improvise pas, contrairement à une pratique d'aide informelle. Souvent, une charte en définit le fonctionnement que les acteurs s'engagent à respecter.

Pour que le tutorat mène à de réelles interactions et donc à un apprentissage qu'on peut qualifier de coopératif, ses acteurs ne peuvent pas être enfermés dans un rôle, tuteur et tutoré doivent pouvoir se sentir impliqués par rapport aux deux fonctions et personne ne peut se percevoir comme un « expert des savoirs », celui qui aide pouvant devenir celui qui demande et vice versa. Le principe de réciprocité est ce qui distingue le tutorat du monitorat, le moniteur ne jouant que le rôle d'expert qui peut enseigner dans une relation hiérarchique¹²³.

Organisé au sein d'une classe, le tutorat permet de concevoir la classe comme un « réseau d'échanges de savoirs », c'est-à-dire une organisation coopérative qui part du postulat que chacun a des savoirs, des expériences, etc., qui peuvent intéresser d'autres

¹²¹ Idem.

¹²² Mémoire 2019 de l'UFAPEC, p. 65.

¹²³ CONNAC S., « Ce que disent des élèves sur les classes coopératives en collège et lycée », *Tréma* [en ligne], 50, 2018 : <https://journals.openedition.org/trema/4265#tocto2n2>

élèves et qu'il est capable d'enseigner et que si *chacun peut devenir enseignant de ce qu'il sait, chacun peut aussi devenir apprenant de ce qu'il souhaite apprendre*¹²⁴.

Pour que chacun comprenne les enjeux d'un tutorat coopératif, une préparation, voire une formation, via des jeux de rôle par exemple, est souhaitable. Qu'une préparation soit utile pour pouvoir jouer le rôle de tuteur semble assez évident, le tuteur doit en effet pouvoir aider l'élève en difficulté, de sorte que ce dernier progresse réellement dans ses apprentissages. Il doit apprendre à ne pas effectuer le travail à la place de l'autre et à ne pas instaurer un rapport de domination. Il doit aussi pouvoir évaluer correctement ses propres compétences pour décider de façon responsable d'accepter ou non d'aider. Le tutoré, même si cela peut sembler de prime abord moins nécessaire, doit aussi pouvoir bénéficier d'une préparation. Il doit apprendre à demander de l'aide au bon moment par rapport aux difficultés qu'il rencontre, car si l'aide arrive de manière trop précoce, sans qu'il ait d'abord eu l'occasion d'essayer de surmonter ses difficultés seul, cette aide risque de l'empêcher de penser par lui-même et donc d'apprendre. Le tutoré doit également être capable, éventuellement avec l'aide du tuteur, de bien cerner le problème qui l'empêche d'avancer, il doit apprendre à poser des questions précises, à faire preuve d'écoute... Enfin, il doit pouvoir décider d'arrêter d'être aidé afin de ne pas tomber dans une forme de dépendance.

Lorsqu'il est bien compris et organisé, les bénéficiés du tutorat sont multiples pour les élèves et pour les enseignants. Il permet aux élèves en difficulté de ne pas se retrouver seul face aux obstacles qu'ils rencontrent et d'ainsi éviter le découragement ou l'ennui scolaire. En demandant de l'aide, le tutoré se responsabilise par rapport à son éducation, il apprend à ne pas rester coincé face à un obstacle qu'il n'arrive pas à surmonter. Quant aux tuteurs, en aidant d'autres élèves, ils mobilisent de manière vivante les savoirs scolaires et voient ainsi leurs apprentissages se renforcer durablement : ils réactivent leurs connaissances, ils apprennent à mettre des mots sur ce qu'ils ont compris, à se faire comprendre, à diversifier leurs explications... Aider est aussi une façon de donner du sens à son activité scolaire, d'éprouver de la satisfaction, de créer du lien et de bénéficier d'une reconnaissance sociale. On le voit, les bénéfices sont pratiquement plus importants pour l'aidant que pour l'aidé¹²⁵. Dans le cadre d'une étude sur les classes coopératives dans des collèges et lycées français, Sylvain Connac a recueilli la parole d'élèves ayant expérimenté le tutorat en classe uni-âge¹²⁶, voici quelques extraits de ce qu'en disent les tuteurs : *quand j'aide quelqu'un je me sens mieux, je sens que j'ai fait quelque chose de bien pour les autres... Je suis content pour lui... Si on s'est proposé comme tuteur c'est que ça ne nous dérangeait pas de (...) mettre notre travail entre parenthèse et d'aider les autres. C'est bien de ne pas toujours être égoïste*¹²⁷.

Les élèves étant plus autonomes dans leur travail, le tutorat dégage du temps de travail pour l'enseignant, qui permet d'organiser plus facilement certaines activités comme du travail individualisé. C'est donc un excellent moyen pour améliorer la gestion d'une classe hétérogène, même si l'enseignant garde toujours un contrôle sur la façon dont se déroule le tutorat.

¹²⁴ CONNAC S., *La coopération entre élèves*, op.cit., pp. 106-107.

¹²⁵ Ibidem, p. 63.

¹²⁶ La classe uni-âge est une classe où les élèves ont le même âge, par opposition à la classe multi-âge.

¹²⁷ CONNAC S., *Ce que disent les élèves...*, op.cit.

Nous avons vu que des facteurs institutionnels favorisent l'instauration et le développement de l'apprentissage coopératif, comme le fait de pouvoir travailler dans des classes multi-âges. En maternelle, la classe multi-âge facilite l'instauration du tutorat, des plus grands aidant naturellement des plus jeunes, ce qui permet d'organiser le travail sous forme d'activités en ateliers. Nous avons également vu que le tutorat est parfois utilisé en dehors du cadre de la classe, comme à l'école polytechnique de l'UCLouvain où le recours à des tuteurs, qui sont des étudiants de Bac 3 et de master formés au tutorat, permet de proposer aux étudiants qui commencent leur parcours universitaire d'expérimenter le travail en groupe. Mais la pratique d'un tutorat multi-âge, particulièrement lorsqu'elle s'organise à l'échelle d'une école, rend-elle possible le principe de réciprocité, qui est un des fondements de ce dispositif d'apprentissage ?

✓ Le principe de réciprocité dans le tutorat

Dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage coopératif dissymétrique comme le tutorat, où les acteurs ne sont pas égaux du point de vue de leurs compétences, le principe de réciprocité est nécessaire pour que tous les élèves se sentent valorisés et progressent. Sans forme de réciprocité, le tutorat peut en effet détériorer la confiance en soi et le sentiment d'efficacité de l'aidé, surtout si la demande d'aide a été imposée par l'enseignant. Des élèves témoignent à ce propos : *tous les élèves de la classe ont le droit d'aider... Tous les élèves, même ceux qui réussissent, rencontrent des difficultés... Des élèves faibles sont tuteurs. Les résultats scolaires ne sont pas un prérequis pour cette fonction. Cependant, pour aider quelqu'un, il s'agit d'avoir compris les notions que l'on explique... Environ la moitié des élèves de la classe sont des tuteurs. Les autres ne le sont pas à cause d'un manque de confiance en eux*¹²⁸... Sur le terrain, le principe de réciprocité, même s'il est compris par les élèves, n'est pas pour autant facile à mettre en place, certains élèves ne s'autorisant pas la fonction de tuteur. Très tôt un élève peut développer un sentiment d'incompétence ou de découragement s'il est cantonné au statut d'aidé qu'il peut ressentir comme étant une position sociale inférieure par rapport aux aidants. Enfermé dans ce statut, il risque de ne plus s'impliquer, car il ne se considère plus comme un partenaire à part entière¹²⁹.

Sans réciprocité, le tutorat peut exacerber les inégalités au sein d'un groupe, en favorisant surtout les « bons » élèves. Les élèves risquent d'étiqueter, voire de s'autoétiqueter, comme expert (qui peut devenir tuteur) ou comme faible (qui ne peut pas devenir tuteur). Or, comment un élève qui n'expérimenterait que la fonction de tuteuré peut-il se percevoir comme un partenaire qui permet au groupe de fonctionner, de progresser dans une logique de solidarité et de générosité ? Comment peut-il réellement expérimenter la coopération à travers cette expérience de tutorat ? De même, l'élève qui n'expérimenterait que la fonction de tuteur ne risque-t-il pas de s'enfermer dans une position sociale de supériorité, considérant qu'il n'a jamais besoin des autres. Peut-il encore percevoir que demander de l'aide est source d'apprentissage pour tous, lui compris ?

¹²⁸ Idem.

¹²⁹ CONNAC S, *La coopération entre élèves*, op.cit., p. 67.

En tant que dispositif d'apprentissage coopératif, le tutorat doit se comprendre comme intégrant la « logique du don », l'une des formes d'échange social dont nous avons parlé précédemment. Il s'agit de permettre aux élèves d'expérimenter le don de soi qui est un acte gratuit, mais pas nécessairement désintéressé. En aidant l'autre, l'élève se sent utile, il crée du lien. Il sait aussi consciemment ou pas qu'il pourrait lui aussi être demandeur et bénéficiaire de l'aide de l'un de ses pairs. En ce sens, le don doit se comprendre comme s'inscrivant dans un cycle à trois temps, selon un principe de réciprocité : donner, recevoir, rendre¹³⁰. Le fait de ne pas pouvoir rendre - peu importe à qui il rend - met le receveur dans un risque de dépendance vis-à-vis du donneur et risque de créer chez lui un sentiment de dette lourd à porter. Rendre est aussi, de manière essentielle, ce qui permet de relancer le cycle du don, ce dernier permettant de faire vivre un système de relations sociales basé sur des valeurs de générosité, d'altruisme, d'entraide, de coopération...

✓ Quel tutorat dans nos écoles ?

Des établissements d'enseignement obligatoire, qui ne sont pas nécessairement des écoles à pédagogie active, proposent des dispositifs de tutorat à leurs élèves. À l'école secondaire de l'Institut Notre-Dame d'Arlon (INDA), Sandrine Margot, psychologue de formation, coordinatrice du bureau « Écoute et Méthode(s) de travail », a lancé il y a 12 ans, avec l'aide d'un éducateur et à la demande d'élèves, un projet de tutorat¹³¹. La particularité de ce projet, qui fait aujourd'hui partie du projet d'établissement, est qu'il ne fonctionne pas au sein des classes, mais plutôt à l'échelle de l'école : des élèves du secondaire supérieur peuvent se proposer comme tuteurs pour tout élève de l'école qui demande de l'aide parce qu'il éprouve des difficultés dans une matière, qu'il recherche un soutien en méthodologie ou encore qu'il souhaite obtenir des conseils par rapport à son orientation scolaire. Le tutorat s'organise sur des heures d'étude communes mais parfois aussi sur des temps de midi ou après quatre heures. Le projet a progressivement été formalisé dans une charte établie avec les élèves afin de poser un cadre sécurisant. Une plateforme informatique, reliée au site internet de l'école, permet aux élèves de s'inscrire dans ce projet.

Même s'ils ne doivent pas nécessairement être des « premiers de classe », l'équipe veille à ce que les élèves qui se proposent comme tuteur n'aient pas de difficultés scolaires, ceci afin de ne pas mettre leur année en péril. Ayant remarqué que l'exercice de tuteur a un impact très positif sur la confiance en soi, Sandrine Margot et ses collègues ont progressivement ouverts cette fonction à des élèves en difficulté, mais sous certaines conditions comme le fait d'être suffisamment performant dans la matière pour laquelle ils se proposent comme tuteur. Être « bon élève » ne suffit pas pour être un bon tuteur, d'autres éléments sont importants : *ils doivent bien se connaître et être capables de cerner leurs compétences dans les matières (...)* Le tutorat n'exige pas uniquement des habilités pédagogiques, mais demande aussi une série de compétences transversales telles que *l'empathie, la patience, la réflexion, l'autonomie, l'organisation*¹³²... Il s'agit donc de pouvoir conjuguer des compétences dans le domaine d'enseignement traité, des

¹³⁰ RIGAUX N., op.cit., p. 88.

¹³¹ Interview de Sandrine Margot réalisée le 14/03/2023.

¹³² Idem.

compétences d'ordre pédagogique et communicationnel, des qualités relationnelles et sociales... Au sein de l'INDA, tuteurs et tutorés ne sont pas formés, mais bien encadrés. Un feed-back de l'équipe avec le tuteur et le tutoré est par exemple prévu après chaque rencontre entre élèves.

Nous avons vu que le tutorat nécessite que les élèves puissent investir alternativement les deux fonctions d'aidé et d'aidant, de manière à ce qu'un principe de réciprocité existe. Si cela semble plus ou moins évident à établir dans une classe, comment faire à l'échelle d'une école, surtout si la fonction de tuteur ne s'adresse qu'à certains élèves, en l'occurrence ceux du secondaire supérieur ? Tel qu'il est organisé à l'INDA, le tutorat permet une réciprocité, mais uniquement sur le long terme, des élèves ayant bénéficié de l'aide de tuteurs lorsqu'ils étaient dans le secondaire inférieur peuvent à leur tour devenir tuteur lorsqu'ils arrivent dans le secondaire supérieur. Lorsqu'on les interroge sur leurs motivations, certains tuteurs de l'INDA expliquent qu'ils ont choisi de tenter cette expérience de devenir tuteur *parce que*, disent-ils : *ils ont apprécié de pouvoir bénéficier de cet appui plus jeune et veulent « rendre la pareille »*¹³³. Pour d'autres, la motivation première est de tenter une expérience pédagogique.

On le voit, un dispositif de tutorat à l'échelle d'une école ne permet pas de garantir le principe de réciprocité pour les élèves, comme peut le faire le même dispositif au sein d'une classe. Si ce principe vise entre autres à n'enfermer personne dans un statut (d'aidant ou d'aidé), le risque qu'un élève se sente dévalorisé en n'expérimentant que la fonction de tutoré n'est-il néanmoins pas minime lorsque le tuteur est plus âgé et qu'il a naturellement plus d'expertise dans les matières ? Comme nous l'avons expliqué précédemment, une classe multi âge diminue la notion de compétition entre les élèves, car ces derniers sont naturellement tous à des niveaux de compétences différents.

Le principe de réciprocité est-il vraiment une préoccupation des acteurs de ce projet de tutorat ? La réalité et les urgences du terrain ne rendent-elles pas secondaire cet enjeu de l'apprentissage coopératif, qui envisage l'apprentissage de façon collective afin que *chacun progresse grâce à tous et faire progresser tous grâce à lui*¹³⁴ ? Pour Sandrine Margot, le tutorat est avant tout une aide supplémentaire et complémentaire par rapport au service de remédiation classique qu'organise l'école pour certaines matières (les mathématiques par exemple). Il permet d'élargir l'offre de remédiation à d'autres cours, mais, surtout, il propose une remédiation sous une autre forme : le tutorat se fait d'élève à élève de manière individualisée, alors que le service de remédiation est organisé avec un enseignant et en groupe, ce qui ne convient pas à tous. *Pour les élèves plus jeunes, aller s'inscrire spontanément chez un professeur qu'ils ne connaissent pas et se retrouver dans un groupe classe à poser des questions et donc à montrer ses difficultés, c'est souvent trop compliqué. Demander de l'aide à un « grand » avec qui l'élève se retrouve seul est plus facile, une relation se crée de « petite sœur à grande sœur ». (...) Étant donné qu'ils sont encore à l'école, ils vivent les mêmes choses et peuvent plus facilement se comprendre. Le langage d'élève à élève est également un atout, les explications sont données de façon nettement plus « vulgarisée ». De plus, les élèves semblent accorder plus vite leur confiance à un autre élève, car la peur du jugement semble moins importante qu'avec un adulte*¹³⁵. Le tutorat permettrait ainsi de diversifier l'offre de

¹³³ Idem.

¹³⁴ BRIAND M., op.cit.

¹³⁵ Interview de Sandrine Margot.

remédiation et de faciliter la démarche de remédiation pour certains élèves, ce qui est une manière de tendre vers la réussite scolaire d'un plus grand nombre d'élèves. Même si les différents enjeux de l'apprentissage coopératif, tels que les décrivent les pédagogues, ne sont pas réellement respectés, on perçoit combien ce projet permet de tisser du lien entre les élèves et d'apporter un climat d'aide et d'entraide au sein de l'établissement. De plus, les élèves qui ont expérimenté la fonction de tuteur disent qu'ils se sont sentis utiles, valorisés (notamment quand un tuteur demande une seconde rencontre), qu'ils ont appris à découvrir davantage leur personnalité, etc¹³⁶.

✓ Un dispositif pédagogique fragile ?

Par le journal de classe, les parents sont tenus au courant de la participation éventuelle de leur enfant au projet tutorat de l'INDA. Malgré l'absence de communication formelle de l'école sur ce projet, des retours de parents montrent qu'ils apprécient la démarche. Mais il semble que certains parents, qui ont recours à des cours particuliers à domicile pour leur enfant, font aujourd'hui appel à des élèves de l'école, plutôt qu'à des enseignants ou des étudiants du supérieur comme ils en avaient l'habitude. N'y-a-t-il pas là un danger d'instrumentalisation du projet tutorat de l'école qui migrerait hors de l'école et qui n'aurait dès lors plus rien à voir avec un projet coopératif et qui deviendrait inaccessible à certains élèves étant donné son caractère payant ? Si des élèves se rendent compte qu'ils peuvent être payés pour aider d'autres élèves, pourquoi continuer à le faire gratuitement ? Une communication plus forte vers les parents sur la dynamique de coopération et les valeurs d'entraide et de solidarité que l'école défend par rapport à ce projet, qui fait partie du projet d'établissement que les parents ont approuvé, ne permettrait-elle pas de conscientiser les parents sur l'importance de ce projet et d'éviter que certains le détournent pour leur intérêt particulier, faisant passer ce projet d'une « logique du don » vers une « logique marchande » ? Pour l'UFAPEC, l'information régulière vers les parents des contenus actualisés des projets pédagogique et éducatif de l'école est un prérequis indispensable pour obtenir une adhésion pleine des parents aux projets de l'école¹³⁷.

Par ailleurs, le fait que les rencontres tutorat se déroulent en dehors des heures de cours, à des heures où les élèves peuvent rentrer chez eux ou à des heures où ils sont en pause, ne fragilise-t-il pas le projet, entre autres par rapport à ce danger d'externalisation que nous venons d'évoquer ? Sandrine Margot explique que l'un des objectifs de l'équipe tutorat est que ce projet puisse entrer dans les classes mais, si une majorité d'enseignants sont enthousiastes et s'impliquent dans le projet, en suggérant par exemple à certains élèves de tenter l'exercice ou en veillant à soutenir les tuteurs, ils ne le testent néanmoins pas en classe. En effet, certains enseignants ont essayé et essaient de proposer cette pratique en classe, mais sans parvenir à la pérenniser. Sandrine Margot constate que la crise Covid a affaibli le projet et que les enseignants sont plus frileux par rapport à des méthodes pédagogiques alternatives, sans doute parce qu'ils mettent toute leur énergie à tenter de combler les lacunes « disciplinaires » que la crise sanitaire a créées auprès de nombreux élèves¹³⁸.

¹³⁶ Idem.

¹³⁷ Mémoire 2019 de l'UFAPEC, p. 65.

¹³⁸ Interview de Sandrine Margot.



© Violaine Dautrebande

5. Politiques éducatives et organisation scolaire, incitants ou freins à l'apprentissage coopératif ?

• Pédagogie différenciée et apprentissage coopératif

Le principe de « liberté pédagogique » qui fonde notre système scolaire en Belgique, donnant une grande autonomie aux pouvoirs organisateurs des écoles¹³⁹, a été limité en 1997 avec la réforme du système scolaire par le vote du décret « Missions »¹⁴⁰ face au constat préoccupant d'inégalités des résultats scolaires entre les élèves et entre les établissements scolaires et de l'échec qui touche le plus souvent les élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Pour favoriser une plus grande égalité des résultats et un bagage commun minimal pour tous les élèves, les politiques éducatives ont demandé aux écoles de pratiquer la « pédagogie différenciée »¹⁴¹ de manière à prendre en compte la diversité des élèves, qui n'apprennent pas tous de la même manière. Sur le plan cognitif, certains élèves ont une intelligence plus visuelle, d'autres ont besoin de passer par la parole ou par la manipulation pour comprendre... Par ailleurs les élèves n'ont pas tous le même besoin de guidage : certains apprécient d'être indépendants, d'autres ont besoin d'être guidés, de voir leur activité intellectuelle encadrée, voire dirigée¹⁴². Le décret « Missions » de la FWB décrit la pédagogie différenciée comme « une démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage »¹⁴³.

Varié les méthodes, cela voulait dire qu'il fallait que les enseignants puissent proposer différentes manières de faire classe suivant les types d'apprentissage, suivant les objectifs poursuivis, etc. Pouvoir par exemple sortir des méthodes magistrales ou expositives¹⁴⁴ pour recourir à des pédagogies actives comme les pédagogies coopératives où les élèves sont amenés à interagir pour apprendre.

Pour répondre à l'hétérogénéité des classes et à la diversité des élèves, des dizaines d'études montrent que : *quelles que soient la discipline, l'âge des élèves et la tâche demandée, l'approche coopérative est la plus efficace (...) sur la réussite, sur la socialisation, sur la motivation et sur le développement des élèves*¹⁴⁵, entre autres, parce qu'elle considère l'hétérogénéité des élèves comme une richesse sur laquelle s'appuyer pour favoriser les apprentissages. L'approche coopérative permet aussi aux élèves de prendre conscience que chacun apprend à sa manière, ce qui ouvre les élèves à la diversité comme l'exprime bien Dounia, une élève de quatrième secondaire issue d'un milieu socio-culturel assez défavorisé : *travailler avec d'autres m'a permis de me rendre*

¹³⁹ Cf. code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, op.cit., article 1.5.1-1.

¹⁴⁰ Pour accéder au décret « Missions » du 24 juillet 1997, qui est actuellement progressivement remplacé par le Code de l'enseignement, suivre le lien suivant : <https://www.ufapec.be/politique-scolaire-1/textes-legaux-1/decret-missions.html>

¹⁴¹ Cf. décret « Missions », op.cit., art.5, § 12 et code de l'enseignement, art. 1.5.1-5 et art. 2.3.1-1.

¹⁴² MEIRIEU P., *L'école. Mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF éd., Paris, 1995, 11^e éd., p. 114.

¹⁴³ Décret « Missions », op.cit., art.5, § 19.

¹⁴⁴ La méthode expositive consiste à présenter à un groupe des savoirs, des connaissances que chacun des membres doit s'approprier individuellement.

¹⁴⁵ REVERDY C., *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*, dossier de veille de l'IFÉ n°114, ENS Lyon, Lyon 2016, p. 17 : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/114-decembre-2016.pdf>

*compte que le cerveau de chacun fonctionne différemment, que nous sommes tous différents face aux apprentissages*¹⁴⁶.

Les objectifs attendus par la réforme du décret « Missions » ont été très insuffisamment rencontrés, les phénomènes d'échec scolaire et de discrimination au niveau des résultats sont restés importants. Dans son mémoire de master en sciences de l'éducation, Dominique Verlinden qui s'est penchée sur les raisons de cet échec, explique qu'il n'y a pas eu sur le terrain de prise de conscience de la nécessité de changer les pratiques enseignantes. Il a manqué d'un véritable travail de fond et de pédagogie auprès des enseignants, de leur formation initiale à leur accompagnement sur le terrain, au cœur même des équipes pédagogiques¹⁴⁷.

Aujourd'hui, avec la réforme du Pacte, qui a pour principaux objectifs, comme l'avait déjà le décret Missions, d'amener plus d'efficacité et plus d'équité (égalité des résultats) dans l'enseignement obligatoire afin de permettre au plus grand nombre d'élèves de décrocher leur diplôme en fin de parcours scolaire obligatoire, la pédagogie différenciée est toujours considérée comme un des moyens qui peut améliorer l'enseignement. Dans l'avis n°3 du Pacte, on peut lire qu'avec les programmes, *l'école garantit l'égalité* (entre les élèves) *par la proposition d'une variété d'approches didactiques*¹⁴⁸. Le Pacte met en avant l'importance des démarches didactiques adaptées pour respecter les cheminements d'apprentissage différents des élèves et rappelle l'obligation de moyens (diversifier les méthodes) comme celle de résultats.

Mais pourquoi les enseignants parviendraient-ils davantage aujourd'hui qu'hier à faire de la pédagogie différenciée ? La nécessité de changer les pratiques enseignantes a-t-elle plus de chance d'être rencontrée aujourd'hui ? Les formations initiales et continuées préparent-elles mieux les enseignants à ce changement et la formation peut-elle suffire à modifier les pratiques ?

- **Des enseignants insuffisamment formés ?**

Étant donné que les courants pédagogiques alternatifs ont encore peu essaimé dans nos écoles et que dès lors peu d'enseignants ont expérimenté ce type de pédagogie, Benoit Galand, enseignant en sciences de l'éducation à l'UCLouvain, pense qu'on a peu de formateurs d'enseignants capables de former à ces pédagogies¹⁴⁹.

Pour Gaëlle Chapelle, qui coordonne actuellement la réforme de la formation initiale des enseignants¹⁵⁰, ce n'est pas celle-ci qui va permettre à elle seule de modifier rapidement les pratiques, puisque quarante ans sont nécessaires pour remplacer tous les

¹⁴⁶ Interview de Dounia réalisée le 15 mai 2023.

¹⁴⁷ Citée dans : Enseigner et évaluer des compétences vingt ans après le décret « Missions », *La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente*, 16/01/2018 : <https://ligue-enseignement.be/enseigner-et-evaluer-des-competences-vingt-ans-apres-le-decret-missions>

¹⁴⁸ Cf. Avis n°3 du Groupe central, op.cit., p. 84.

Pour info: les programmes relèvent de la liberté des méthodes pédagogiques et suggèrent des « comment apprendre », tandis que les référentiels définissent ce qui doit être appris aux différents moments de la scolarité (le « quoi apprendre »).

¹⁴⁹ MASURE N., op.cit.

¹⁵⁰ La mise œuvre de la réforme de la formation Initiale des enseignants (RFIE) démarre en septembre 2023.



enseignants¹⁵¹. Il faut donc miser sur la formation continue et sur le soutien au développement professionnel qui doivent permettre aux enseignants en place de changer progressivement leurs habitudes de travail, ce qui est un réel défi, car il est toujours compliqué d'aller vers l'inconnu et de renoncer en partie à ce qu'on connaît et maîtrise. Malheureusement, dit Gaëlle Chapelle, les politiques éducatives n'ont pas prévu suffisamment de moyens pour la formation continue dont le budget et le temps de formation prévu restent pratiquement inchangés, ce qui risque de ne pas permettre d'outiller suffisamment un enseignant dans un changement de ses pratiques professionnelles¹⁵² ! Une des revendications prioritaires de l'UFAPEC dans la mise en œuvre du Pacte était le renforcement de la formation continuée des enseignants, notamment pour favoriser la différenciation¹⁵³. La réforme de la formation professionnelle continue, adoptée par décret en juin 2021, répond à cette revendication, car le nombre de jours de formation auquel les enseignants ont droit a été significativement augmenté, en fonction des besoins collectifs (identifiés collectivement lors de l'élaboration du plan de formation de l'école) et individuels (liés au développement professionnel personnel)¹⁵⁴. Ce renforcement de la formation continue devrait pouvoir mettre les enseignants dans une perspective de pédagogie différenciée et permettre que cette dernière devienne une priorité pour eux mais aussi pour les écoles.

En réalité, de nombreux enseignants sont déjà bien formés ; ils souhaitent changer leurs pratiques professionnelles et travailler avec des pédagogies différenciées, de l'apprentissage coopératif... Mais ils n'y arrivent pas, ce qui les mène dans une situation de désarroi, voire de souffrance professionnelle : *ils ont conscience de mal travailler, ils savent ce qu'ils devraient faire et ils savent ce qu'ils ne font pas*¹⁵⁵. Cet immobilisme s'explique en partie par des habitudes de travail difficile à modifier, mais aussi par un contexte de travail défavorable aux changements.

- **Une réalité de terrain défavorable ?**

Dans un article scientifique paru en 2018, les chercheurs Hughes Draelants et Vincent Dupriez ont tenté d'expliquer l'échec relatif des réformes successives qui bousculent l'enseignement depuis les années 1990¹⁵⁶. Ils montrent combien la réalité du terrain peut être un frein aux changements et rappellent que pour qu'une réforme puisse aboutir, elle ne doit pas seulement être légitime sur le plan cognitif et sur le plan moral (ce que défend la réforme repose sur des idées valides scientifiquement et moralement), elle doit aussi se préoccuper du plan pragmatique. La légitimité pragmatique renvoie à la réalisation pratique de la réforme : ce que propose cette réforme est-il faisable ? Les difficultés et les

¹⁵¹ Interview de Gaëlle Chapelle.

¹⁵² Idem.

¹⁵³ Mémorandum 2019 de l'UFAPEC, pp. 13-14.

¹⁵⁴ Pour plus d'informations sur les principales dispositions du décret du 17 juin 2021 portant le Livre 6 du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et portant le titre relatif à la formation professionnelle continue des membres de l'équipe éducative des écoles et des membres du personnel de l'équipe pluridisciplinaire des Centres PMS, consulter la circulaire 8742 du 26/09/2022 : [http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%208742%20\(8997_20220926_171146\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%208742%20(8997_20220926_171146).pdf)

¹⁵⁵ Interview de Gaëlle Chapelle.

¹⁵⁶ DRAELANTS H., DUPRIEZ V., « École : 30 ans de réformes inabouties ? » dans *Sociétés en changement*, n°4, mars 2018, Institut IACCHOS, UCL : [IACCHOS-sociétés en changement 4-Enseignement-DEF.pdf](http://iacchos.uclouvain.be/IMG/pdf/IACCHOS-sociétés_en_changement_4-Enseignement-DEF.pdf) (uclouvain.be)

contraintes professionnelles, organisationnelles des acteurs scolaires rendent-elles possibles la réalisation de cette réforme¹⁵⁷?

La difficulté de changer les pratiques sur le terrain est probablement cruellement ressentie par de nombreux enseignants débutants, qui souhaitent appliquer en classe ce qu'ils ont appris durant leur formation initiale, mais qui souvent finissent par s'aligner sur les pratiques en cours dans leur école, entre autres à cause de la pression des programmes, du souci d'efficacité, mais aussi parce qu'il est plus facile de reproduire ce que font les collègues expérimentés. En tant que jeune professeur, on ne souhaite pas nécessairement prendre le risque d'entamer une révolution ! Cette réalité du terrain qui rend compliquée l'instauration de pratiques pédagogiques différentes est moins marquée dans les écoles maternelles et primaires où il est aujourd'hui courant de voir des enfants travailler ensemble en petits groupes au sein d'ateliers... Cela s'explique sans doute en partie par une formation initiale qui prépare depuis longtemps ces enseignants à pratiquer de la pédagogie différenciée, en comparaison à la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur qui forme très peu à des pratiques pédagogiques différenciées, mais cela s'explique également par le fait que dans le fondamental, sur le plan organisationnel, il y a peu de cloisonnement entre les matières ce qui facilite des pratiques comme la pédagogie par projet par exemple.

Dans les écoles secondaires, le cloisonnement des matières, les horaires rigides et la pression des programmes compliquent aussi la mise en œuvre de pédagogies alternatives et favorise peu la collaboration et la coopération entre les enseignants, qui semblent encore peu enclins à travailler ensemble et à s'entraider. Planifier des moments de concertation pour travailler et élaborer des projets ensemble est difficile mais, si les enseignants sont encore nombreux à travailler de manière très isolée, c'est aussi sans doute parce qu'ils sont réticents à échanger sur leur travail et sur leurs difficultés. En effet, être en difficulté est encore vécu comme quelque chose de honteux, comme un signe de faiblesse et d'incompétence¹⁵⁸... Mais des enseignants qui n'expérimentent pas eux-mêmes le travail collectif de façon positive et enrichissante sont-ils à même de proposer à leurs élèves de travailler et d'apprendre de manière coopérative ? Dans leur métier, les enseignants ne doivent-ils pas être eux aussi dans une dynamique d'apprentissage et de développement de leurs compétences qui autorise notamment l'erreur ? Pour l'UFAPEC, une véritable évolution des mentalités est à cet égard nécessaire : tout enseignant doit accepter le droit à l'erreur (et comprendre la fonction de celle-ci dans l'apprentissage) pour lui-même, pour ses collègues et pour ses élèves¹⁵⁹. Avec la mise en œuvre du Pacte, les enseignants vont être davantage amenés à collaborer, des temps de concertation et de travail collaboratif devant prendre place dans chaque établissement scolaire. Dans son mémorandum de 2019, l'UFAPEC insiste sur la nécessité de former les enseignants à cette pratique collaborative, notamment via les formations continuées¹⁶⁰.

¹⁵⁷ Idem.

¹⁵⁸ Pour aller plus loin sur la question de la collaboration entre les enseignants, lire : RYELANDT S., *Pourquoi un projet de décret d'évaluation des personnels de l'enseignement aujourd'hui ?*, analyse UFAPEC 2022 n°10.22 : <https://www.ufapec.be/nos-analyses/1022-evaluation-enseignants.html>

¹⁵⁹ Mémorandum 2019 de l'UFAPEC, p. 113.

¹⁶⁰ Ibidem, pp. 13-14.

Si les intentions du Pacte sont d'arriver à plus de pédagogie différenciée et donc à plus d'apprentissage coopératif, nous voyons que des préalables sont nécessaires : des enseignants suffisamment formés et capables d'offrir une véritable pédagogie différenciée, des enseignants qui parviennent à changer leurs habitudes de travail en envisageant leur métier de façon plus collective, des conditions sur le terrain qui rendent possibles les changements...

- **L'évaluation, un frein à l'apprentissage coopératif ?**

Nous avons vu que l'évaluation sommative (et certificative¹⁶¹) ne favorise pas la mise en œuvre de pédagogies coopératives, car elle entraîne l'élève dans une logique de production, de résultats, de compétition et de performance au lieu de lui permettre d'être dans une logique d'apprentissage. Au contraire, l'évaluation formative permet à l'élève de comprendre ses faiblesses sans le stigmatiser, le pousse à aller plus loin et à se dépasser ; en ce sens, ce type d'évaluation est bien plus adéquat pour l'apprentissage coopératif, même s'il ne s'agit pas nécessairement de supprimer les évaluations certificatives mais bien de les utiliser lorsque l'élève est en situation de réussite.

Pour Stéphane Biron, professeur en sciences économiques au degré supérieur de collège Sainte-Gertrude de Nivelles, avec qui nous avons échangé dans le cadre d'une analyse sur « l'esprit d'entreprendre », les évaluations sommatives, les points et les bulletins sont défavorables à l'instauration de pédagogies alternatives comme l'apprentissage coopératif pour différentes raisons : « générer des points » est très énergivore pour les enseignants qui courent après les bulletins au lieu de s'occuper des apprentissages ; les bulletins individuels génèrent de l'individuation ; avec la logique des évaluations sommatives, on se focalise sur les résultats de l'élève par rapport à des attendus plutôt que sur les processus en cours¹⁶². Par exemple avec le travail en groupe et la pédagogie par projet, on est dans un apprentissage d'essais-erreurs où l'erreur est considérée comme un levier pour les apprentissages.

Marie, élève de sixième secondaire dans une école à pédagogie alternative, anciennement scolarisée dans un établissement scolaire traditionnel, a connu les bulletins à points, elle expérimente actuellement le « carnet de progression », qui consiste en une autoévaluation et une évaluation globale régulière de l'élève, une sorte d'état des lieux portant sur l'ensemble de l'évolution de l'élève, sur ses compétences et ses acquis. Pour Marie, les points instaurent un climat où les élèves se comparent les uns aux autres dans un esprit de compétition, ce qui amène énormément de stress. Par rapport à sa nouvelle école, elle dit : *lorsque je suis face à une matière, que j'ai des difficultés à comprendre et que je vois qu'un élève de ma classe semble avoir bien compris, je ne suis pas jalouse, je ne me dis pas que cet élève est meilleur que moi, je me dis juste qu'il a mieux compris que moi, ce qui me donne envie d'aller le trouver pour lui demander de m'expliquer*¹⁶³. Pour Marie, l'absence de points favorise l'entraide spontanée entre les élèves et la coopération tandis que le « carnet de progression » favorise l'autonomie et le dépassement de soi parce qu'il découle en partie d'objectifs que les élèves se sont eux-mêmes fixés en négociation avec leurs professeurs.

¹⁶¹ L'évaluation certificative intervient dans la délivrance d'un certificat d'enseignement (CEB, CE1D, CESS, CQ, etc.)

¹⁶² Pour aller plus loin, lire : RYELANDT S., *Stimuler l'esprit d'entreprendre à l'école...*, op.cit.

¹⁶³ Interview de Marie, prénom d'emprunt, réalisée le 20 avril 2023.

À l'UFAPEC, nous sommes favorables à plus d'évaluation formative et nous demandons de transformer le bulletin à points de l'élève (actuelle « fiche de salaire » de l'élève) en baromètre de son développement global, les enseignants donnant des commentaires positifs et des pistes de solutions en lien avec le développement global de l'enfant¹⁶⁴. Cette dynamique a déjà cours dans une série d'écoles, en particulier lorsqu'elles se déploient dans un horizon pédagogique alternatif, mais également dans des écoles plus traditionnelles. Sur le terrain, on peut observer que de plus en plus d'enseignants et d'écoles se dirigent vers des bulletins sans point, en donnant juste aux élèves des indications sur leur progression en termes d'acquisitions des compétences (acquis, en voie d'acquisition, non acquis...), ce qui permet de faire descendre la pression sur les élèves et d'être davantage dans une logique de progression des apprentissages plutôt que de sanction.

Dans le même temps, les réformes en cours avec la Pacte risquent de renforcer l'enjeu de l'évaluation sommative, pense Gaëlle Chapelle. *Une énorme partie des activités pédagogiques est orientée par l'évaluation qui va avoir lieu et le Pacte apporte de manière encore plus forte qu'avant l'enjeu de l'évaluation puisque les résultats des élèves contribuent maintenant au plan de pilotage des écoles. (...) Jusqu'ici, les évaluations externes¹⁶⁵ ne servaient à rien d'autre qu'à certifier l'élève, mais aujourd'hui elles deviennent des indicateurs chiffrés utilisés pour que l'école puisse s'autoévaluer¹⁶⁶*. Gaëlle Chapelle fait ici référence à la nouvelle gouvernance du système éducatif en FWB¹⁶⁷ qui, pour elle, va augmenter la pression évaluative sur les acteurs scolaires étant donné qu'ils doivent rendre des comptes aux autorités scolaires ; elle craint dès lors que l'environnement scolaire ne devienne encore moins porteur pour l'apprentissage coopératif qu'il ne l'est aujourd'hui.

Rappelons que l'intention du Pacte est d'améliorer le système éducatif au bénéfice des élèves et des enseignants, et non de rendre plus compliqué et stressant l'apprentissage et le travail au sein des écoles. L'avis n°3 du Pacte insiste sur l'importance de l'évaluation formative qu'il s'agit de renforcer, et sur la nécessité de recourir à une plus grande diversité de pratiques pédagogiques¹⁶⁸.

La nouvelle gouvernance du système éducatif irait-elle à l'encontre de ce renforcement de l'évaluation formative au détriment de l'évaluation sommative ? Pour l'UFAPEC, l'autoévaluation demandée aux établissements scolaires, qui se fait à partir d'objectifs et de stratégies que les écoles se sont elles-mêmes fixées en fonction de leur réalité de terrain (des indicateurs statistiques strictement confidentiels sont fournis par

¹⁶⁴ Mémoire 2019 de l'UFAPEC, p. 43.

¹⁶⁵ L'évaluation externe est une évaluation dont la conception et la mise en œuvre sont confiées à des instances extérieures à l'équipe pédagogique d'une école cf. code de l'enseignement, op.cit., titre III, article 1.1.3.1-1.

¹⁶⁶ Interview de Gaëlle Chapelle.

¹⁶⁷ En 2018, dans le cadre du Pacte, le gouvernement de la FWB a adopté le décret instituant les plans de pilotage des établissements scolaires. Un nouveau modèle de gouvernance des écoles est établi donnant plus d'autonomie aux pouvoirs organisateurs, mais obligeant en contrepartie ces derniers à respecter les objectifs de leur plan devenu contrat d'objectifs et à rendre des comptes à l'autorité de tutelle. Les établissements scolaires sont ainsi responsabilisés et évalués. Ils peuvent subir, dans des cas extrêmes, des sanctions telles qu'une diminution des subventions octroyées par le gouvernement. Pour comprendre les enjeux de cette nouvelle gouvernance, lire LONTIE M., *Nouvelle gouvernance du système éducatif*, analyse UFAPEC 2019 n°36.19 : <https://www.ufapec.be/nos-analyses/3619-gouvernance-pilotage.html>

¹⁶⁸ Cf. Avis n°3 du Groupe central, op.cit., p. 13.

les services du gouvernement aux écoles afin qu'elles puissent réaliser un diagnostic de leurs forces et de leurs faiblesses¹⁶⁹) doit être vue comme un outil qui leur permet de pouvoir entrer dans une dynamique de développement et de réajustement des pratiques professionnelles dans une optique d'efficacité et d'équité. Pour que ce processus d'autoévaluation puisse être véritablement un outil pour les acteurs de l'école, une séparation entre le pouvoir régulateur et le pouvoir organisateur est nécessaire, ce qui, pour l'UFAPEC, a été mis en place. Si le délégué au contrat d'objectifs¹⁷⁰ valide le plan de pilotage des écoles, l'UFAPEC se réjouit de constater que les équipes éducatives choisissent elles-mêmes, en toute indépendance, leurs objectifs et leurs stratégies¹⁷¹.

Mais comment se définit « l'efficacité » que les politiques éducatives exigent des écoles ? Quelles valeurs et quelles finalités guident la notion d'efficacité ? Nous avons vu que l'apprentissage coopératif est une des formes pédagogiques soutenue par notre enseignement pour répondre à la diversité des élèves, mais la coopération en elle-même est-elle une compétence et une valeur prioritaires pour nos institutions éducatives ? Dans la présentation générale des référentiels du tronc commun, on peut lire que l'élève doit être amené à devenir un citoyen actif, émancipé, critique, créatif et solidaire des générations actuelles et futures. Dès la maternelle, l'élève doit apprendre à se connaître et à s'ouvrir aux autres, il doit prendre conscience du collectif, apprendre à se décentrer, apprendre à coopérer, etc¹⁷². Les notions de décentration, de solidarité et de coopération font donc partie des valeurs qui guident notre enseignement et ont une place parmi tout ce que doivent apprendre les élèves. Mais dans le même temps, un des principaux guides de la FWB pour mesurer l'efficacité de notre système éducatif est le test PISA¹⁷³, créé par l'OCDE (organisation de coopération et de développement économique), un consortium d'industriels et d'États créé à l'origine pour promouvoir l'économie libérale et la mise en concurrence au sein de la Commission européenne... L'OCDE ne vise-t-elle pas avant tout une « efficacité » au service du monde économique et de l'idéologie néolibérale au détriment du bien-être collectif et citoyen et plus largement du respect du monde vivant ?

Pour Gaëlle Chapelle, les politiques éducatives tiennent un discours contradictoire aux acteurs scolaires. D'un côté, elles demandent aux enseignants et à l'école de parvenir à diplômer plus d'élèves, et de l'autre côté elles leur demandent de tendre vers plus d'équité (égalité des résultats) en pratiquant une pédagogie différenciée pour s'adapter à l'hétérogénéité des classes et pour favoriser le développement et l'épanouissement de chaque élève. Dès lors, se demande-t-elle, ne risque-t-on pas de voir des écoles sélectionner leurs élèves pour être en mesure de diplômer plus d'élèves ? De même,

¹⁶⁹ Ces indicateurs chiffrés sont par exemples les résultats des élèves aux évaluations externes, le taux de diplomation, le taux de décrochage scolaire au sein de l'école, etc.

¹⁷⁰ Pour que le plan de pilotage d'un établissement scolaire puisse devenir un contrat d'objectifs, le délégué au contrat d'objectifs (qui représente les services du gouvernement) doit valider le plan de pilotage. Les objectifs doivent pouvoir être évalués au fur et à mesure et à l'issue de deux évaluations principales, lesquelles ont lieu après trois ans et au terme de six années, cf. LONTIE M., op.cit.

¹⁷¹ Mémoire 2019 de l'UFAPEC, p. 12.

¹⁷² Cf. Référentiel des compétences initiales du tronc commun, Pacte pour un Enseignement d'excellence, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020, p. 94 :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=28597&navi=4920#domaines>

¹⁷³ Les tests PISA, ou programme international pour le suivi des acquis des élèves, évaluent et comparent les performances scolaires d'élèves de 15 ans dans différents pays à travers le monde ; ils portent sur trois domaines : la maîtrise de la langue, les mathématiques et la culture scientifique.

selon elle, présenter aux élèves le diplôme (individuel) comme l'enjeu majeur de leur scolarité tout en leur demandant de prendre en compte le collectif et de pouvoir jouer le jeu de l'apprentissage coopératif est paradoxal¹⁷⁴. Performance et coopération ne font en effet pas bon ménage, comme a pu l'expérimenter cette enseignante du secondaire qui, voulant faire de l'apprentissage coopératif via un travail en petits groupes, a mis les groupes en compétition pour créer une émulation, ce qui a provoqué une grosse tension au sein des différents groupes d'élèves, dont certains n'ont pas hésité à éjecter des pairs considérés comme des boulets dans cette course à la performance que leur proposait l'enseignante¹⁷⁵ !

- **Des élèves et des parents partie prenante d'une culture de la sanction ?**

Nous avons vu que pour de nombreux parents, en particulier des parents issus de milieux socio-culturels défavorisés, les évaluations certificatives sont importantes étant donné l'enjeu crucial de la réussite et du diplôme. Ces parents s'inquiètent en priorité de savoir que leur enfant sera suffisamment « armé » pour affronter la « jungle » qu'est la société. Avec cet état d'esprit, ils sont a priori plutôt défavorables à des formes pédagogiques qui supprimeraient toute évaluation sommative, car, pour eux, cette dernière garantit que leur enfant voit bien toute la matière et est, en ce sens, gage de la qualité de l'enseignement dispensé à leur enfant. Mais l'enjeu de l'évaluation concerne également des parents plus favorisés ainsi que de nombreux élèves qui, comme nous l'avons dit précédemment, « fonctionnent à la note » ! Pour Hughes Draelants : *les élèves sont partie prenante du système et contribuent à le maintenir* ; ce qui les motive à travailler ce sont les points et la menace du redoublement¹⁷⁶. Mais, comme le montrent les témoignages recueillis, des élèves se positionnent contre ce système qui génère du stress, de la compétition, de l'exclusion, du mal-être et un climat scolaire délétère et qu'ils souhaitent que d'autres rapports au savoir, avec les enseignants et avec leurs pairs puissent prendre forme. Cela explique en partie le succès des écoles à pédagogie alternative/coopérative.

Un système scolaire qui valorise la note et la sanction (au détriment de la coopération) engendrerait par ailleurs des élèves peu autonomes, dont la motivation pour le travail est essentiellement extrinsèque : ils ne se mobilisent pas pour des raisons liées à la tâche ou à l'apprentissage en lui-même mais pour des raisons externes en lien avec l'évaluation qui va avoir lieu. Et les enseignants sont bien conscients de cette situation, ce qui a pour conséquence qu'ils sont nombreux à souhaiter garder ce système qui « motive » les élèves et qui leur permet aussi de continuer à fonctionner dans une relation pédagogique hiérarchisée, où leur autorité n'est pas discutée¹⁷⁷.

Ce système qui « fonctionne » ou « dysfonctionne » selon les points de vue ne doit-il pas urgemment être repensé ? Pour l'UFAPEC, il s'agit d'une situation dysfonctionnelle car la note chiffrée dénature la relation de l'enfant vis-à-vis des apprentissages et a un effet dévastateur sur l'estime de soi et sur la capacité de l'enfant à apprendre de nouvelles choses. L'UFAPEC plaide, comme nous l'avons déjà dit, pour la suppression progressive de la note chiffrée et pour une évaluation qui soit au service de

¹⁷⁴ Interview de Gaëlle Chapelle.

¹⁷⁵ Idem.

¹⁷⁶ DRAELANTS H., *Comment l'école reste inégalitaire*, op.cit., p. 138.

¹⁷⁷ Idem.



l'apprentissage de l'élève en se focalisant sur les réussites avant de mettre en avant les difficultés¹⁷⁸. Il s'agit là d'un changement de paradigme qui nécessite l'accompagnement des équipes éducatives, mais aussi une sensibilisation des différents acteurs scolaires comme les parents et les élèves.

¹⁷⁸ Mémoire 2019 de l'UFAPEC, p. 42 et p. 113.

Pistes et conclusion

Cette étude nous a permis de réfléchir à certains enjeux de société suscités par la coopération et l'apprentissage coopératif. Notre façon d'interagir, que ce soit dans la vie quotidienne, dans la sphère socioprofessionnelle ou dans le monde scolaire et éducatif, a un impact sur notre équilibre personnel, sur la santé de nos collectivités et, plus globalement, sur celle de notre planète. L'« agir coopératif » est bénéfique pour les individus comme pour la collectivité ; il permet d'entrer dans des relations guidées non pas par le profit, mais par le souci de l'autre et du collectif, dans une dynamique de générosité, d'engagement et de don ; il est vecteur de liens sociaux, d'un sentiment d'appartenance au groupe ; il permet de créer un climat de confiance et d'entraide entre les individus et d'accroître la motivation et l'implication de chacun, que ce soit dans des organisations socioprofessionnelles, à l'école, en famille...

Coopérer, c'est faire ensemble, avec les autres et pour les autres, de manière engagée et solidaire. À la différence de la collaboration, la coopération nécessite de « faire tâche » ensemble, elle ne se focalise pas tant sur les résultats que sur les processus. En coopérant, on ne cherche pas à performer, c'est-à-dire à produire plus avec moins. La manière dont on agit et interagit est plus importante que ce que l'on peut produire. Avec l'apprentissage coopératif, nous avons vu que ce sont les interactions entre les individus qui peuvent bousculer les croyances et qui permettent ainsi à chacun et à tous de progresser dans les apprentissages et dans la création d'idées ou de projets (travail en groupe et conflit socio-cognitif), de conforter ses apprentissages (tutorat), de développer ses compétences psychosociales, son sens des responsabilités, sa confiance en soi, etc.

L'apprentissage coopératif ne s'improvise pas. Pour que des individus puissent apprendre ensemble, certains préalables sont nécessaires : des compétences psychosociales, comme la communication, l'écoute ou encore la gestion de ses émotions, doivent par exemple être suffisamment développées chez chacun. Ces compétences se développent idéalement dès le plus jeune âge en famille, à l'école, etc., en permettant aux enfants de découvrir et d'expérimenter les richesses et les contraintes de la vie collective. En partageant un même espace de travail dès les classes maternelles, les enfants peuvent apprendre à vivre ensemble sereinement et à gérer les conflits inévitables qui surviennent entre eux. Le conseil coopératif, en pédagogie Freinet, est un outil précieux pour cet apprentissage. Les enfants peuvent y déposer leurs difficultés, leurs préoccupations et leurs idées liées au vivre ensemble ; ils apprennent eux-mêmes à régler leurs conflits, accompagnés par l'enseignant. Vivre des expériences collectives positives, éprouver de la joie lors de ces moments, permet aux enfants de prendre progressivement le goût du collectif. Ces expériences sont également l'occasion pour eux de se rendre compte de la force du groupe qui permet d'accomplir des choses que, seuls, ils ne peuvent pas faire.

Des élèves qui ont ainsi pu découvrir et vivre la vie en groupe, appris à s'écouter les uns les autres, à verbaliser leurs pensées, à exprimer leurs émotions de manière positive et respectueuse seront plus à même d'entrer dans des dispositifs d'apprentissage coopératif comme le travail en groupe ou le tutorat.

Nous avons vu que la mise en œuvre d'un travail en groupe demande une réelle expertise de la part des enseignants. Improvisé, insuffisamment préparé, explicite et

accompagné, le travail en groupe risque d'entraîner les élèves dans une logique de production (le faire) et de performance au détriment d'une logique d'apprentissages (le travail cognitif) et de mener à des dérives comme la division du travail en fonction des préférences et des compétences de chacun (ce qui freine les apprentissages) ou encore l'exclusion des « maillons faibles » du groupe. De la même manière, un tutorat insuffisamment préparé et accompagné, dans lequel les élèves n'ont pas été conscientisés, voire formés, aux enjeux du dispositif, risque de mener à des dérives comme le fait de s'enfermer et d'être enfermé dans un rôle (tuteur ou tutoré), de devenir dépendant (tutoré), de penser qu'on est toujours l'expert en tout, qu'on est plus intelligent que les autres (tuteur), etc.

Que ce soit par rapport au travail en groupe ou au tutorat, les dysfonctionnements de ces dispositifs pédagogiques peuvent entériner les inégalités sociales qui existent entre les élèves en empêchant certains de progresser : les élèves plus « forts » bénéficient de ces dispositifs au détriment des élèves plus « faibles ». Ces derniers sont par exemple relégués dans des rôles subalternes dans lesquels ils n'apprennent pas grand-chose (travail en groupe) ou sont enfermés dans des rôles comme celui du tutoré « qui n'aurait rien à apprendre aux autres », ce qui peut rapidement développer chez ces élèves plus « faibles » une perte de confiance en soi, le sentiment de ne pas être un partenaire à part entière du groupe et de ne pas pouvoir contribuer au collectif (principe de réciprocité).

Pour empêcher ces dérives de l'apprentissage coopératif et pour encourager les enseignants qui souhaitent introduire l'apprentissage coopératif dans leur(s) classe(s), nous avons vu qu'il est nécessaire de travailler sur différents facteurs : une formation suffisante des enseignants à ces dispositifs, entre autres via la formation continuée, et un soutien, voire une collaboration, de l'ensemble de l'équipe éducative lorsque l'un ou plusieurs enseignants tentent de mettre en œuvre de l'apprentissage coopératif avec leurs élèves ; une réflexion autour des enjeux évaluatifs doit pouvoir être menée par l'équipe éducative pour que l'évaluation ne devienne pas un frein à la coopération ; l'organisation des classes doit pouvoir être pensée pour favoriser l'apprentissage coopératif, des classes verticales permettent par exemple aux enseignants de pouvoir davantage respecter les rythmes d'apprentissage des enfants parce que la pression par rapport aux programmes et aux attendus de fin d'année est moindre et que les phénomènes de comparaison et de compétition entre les enfants sont moins importants que dans des classes uni-âge, de même un décloisonnement accru entre les différentes matières rend davantage possible pour les enseignants la mise en œuvre de projets de type coopératifs communs ; la communication avec les parents sur ce qui se passe en classe, sur les choix pédagogiques effectués par l'équipe enseignante et les enjeux liés à ces choix, est fondamentale, car elle permet d'obtenir le soutien des parents, ce qui est nécessaire pour ne pas se retrouver dans les situations que nous avons évoquées, où des parents, par leurs attitudes hyper-protectrices envers leur enfant ou encore hyper-individualistes, freinent un projet pédagogique ou le détournent à leur profit...

Pour l'UFAPEC, les parents doivent pouvoir comprendre et accepter que ce qui se fait à l'école est nécessairement différent de ce qui se fait à la maison et qu'il est nécessaire qu'ils puissent adhérer pleinement aux projets pédagogique, éducatif et d'établissement de l'école. L'école doit pouvoir, de son côté, rassurer les parents par rapport aux apprentissages et à la réussite de leur enfant, pour leur permettre cette adhésion.



En lien avec l'évaluation qui, nous l'avons vu, peut être un frein à l'apprentissage coopératif, l'UFAPEC demande que l'évaluation formative devienne prépondérante au détriment de la note chiffrée, et que le bulletin soit davantage réfléchi pour le bien de l'élève, en visant son développement global : les enseignants donnent des commentaires positifs et des pistes de solution en lien avec le développement du jeune, tel que c'est déjà réalisé dans certaines écoles. Là aussi, l'adhésion des parents est nécessaire, or elle n'est pas toujours garantie. De nombreux parents, sans doute fortement préoccupés par l'avenir socioprofessionnel de leur enfant, sont demandeurs de points et ont un rapport très instrumental au savoir. Ils sont convaincus que si leur enfant obtient de « bons points », il aura un bon travail et « réussira » plus tard. Ces parents sont ainsi partie prenante d'un système où les notions de performance et de réussite individuelle prévalent sur des valeurs d'entraide, d'apprentissage et de progression collectives. Les élèves sont également nombreux à fonctionner à la note, ce qui, pour l'UFAPEC, dénature leur relation aux apprentissages et a en plus un effet dévastateur sur l'estime de soi et sur la capacité de l'élève à apprendre de nouvelles choses.

Nous avons vu que des élèves questionnent et parfois dénoncent un système éducatif trop souvent individualiste, stressant, qui encourage des rapports compétitifs entre élèves ; ils regrettent les rapports encore très hiérarchisés avec le corps enseignant et critiquent un système éducatif qui, selon eux, les « formatent » à fonctionner dans une « société passée », en voie de disparition. Ces élèves veulent mettre leur temps et leur énergie dans des contextes qui font sens pour eux, ils veulent vivre dans une société plus solidaire où l'entraide est plus valorisée que la réussite personnelle. Ces élèves sont conscients de l'importance majeure de l'éducation et du fait que certains acteurs éducatifs (enseignants, éducateurs...) tentent de changer les choses, ils parlent de ceux-ci comme de « héros négligés » par la société.

Si l'on en croit une large partie du monde scientifique, ces jeunes auraient compris, avant nous, l'urgence qu'il y a à changer nos modes de vie et notre rapport aux autres et au monde, à sortir des logiques de performance et de rentabilité qui guident une grande partie de nos actions, à sortir des clivages réussite-échec, gagnants-perdants et des rapports de pouvoir, de possession et de compétition. La quête de performance engendre un coût humain, sociétal et écologique excessif. En ce sens, coopérer, interagir pour le bien commun, est une compétence indispensable qu'il est nécessaire de mobiliser pour imaginer et créer ensemble de nouvelles manières d'être au monde dans un souci de chacun, du collectif et du monde vivant. L'apprentissage coopératif est une manière de favoriser chez les élèves le développement de cette compétence, mais également d'autres compétences indispensables à notre monde actuel et futur (communication, créativité, pensée critique...) et d'ainsi prendre en compte les droits des générations futures à une éducation en phase avec son temps.

Coopérer est-il à l'agenda de nos politiques éducatives ? Nous avons pu voir que le Pacte encourage la pratique d'une pédagogie différenciée, dont l'apprentissage coopératif, avec pour objectif de répondre à la diversité des élèves et de tendre ainsi vers plus d'équité (égalité de résultats) et de réussite. Mais nos instances éducatives sont-elles persuadées pour autant que la coopération est une compétence indispensable à acquérir en soi pour les élèves, en dehors de toute visée d'amélioration de l'efficacité de notre système éducatif ? Sont-elles persuadées que les élèves doivent être capables, à l'issue de leur parcours d'enseignement obligatoire, de choisir de manière autonome de mobiliser

cette compétence lorsque c'est utile et nécessaire, en comprenant et en acceptant que la course à la performance individuelle n'est pas toujours la meilleure voie ? Pour quelles finalités nos politiques éducatives veulent-elles que nos écoles parviennent à plus d'efficacité et d'équité ? Est-ce pour augmenter nos taux de diplomation, nos taux de réussite aux épreuves externes internationales, afin d'améliorer le classement de la FWB dans les « échelles PISA » et pour faire sortir de nos écoles plus d'élèves bien préparés à intégrer un système socioéconomique capitaliste ? Ou est-ce pour permettre un parcours scolaire positif pour chaque élève, qui s'adapte au mieux aux besoins de chacun tout en favorisant une dynamique collective, où chacun est conscient que la liberté est constituée de droits, mais aussi de devoirs, et qui les prépare à imaginer et oser une société nouvelle, plus juste, tournée vers la recherche d'un bien-être collectif accru dans le respect des différences et des droits de chacun ainsi que du monde vivant ? Enfin, l'efficacité et l'équité sont au service de qui, de quelle société ? Et nous, parents, que voulons-nous comme société pour nos enfants ? Qu'entendons-nous par progrès ou encore réussite ?

Dans une étude sur l'enseignement inclusif récemment publiée, l'UFAPEC pointait une vision restreinte de ce qu'est la réussite dans notre système scolaire, qui n'est encore évaluée, dans de nombreuses écoles, qu'en fonction de la maîtrise de savoir-faire et de connaissances, mais pas de savoir-être¹⁷⁹. Développer ses compétences psycho-sociales, construire son identité, avoir un projet de vie avec des perspectives d'orientation, ce n'est pas encore suffisamment pris en considération ; or c'est aussi ça la réussite scolaire ! Certains élèves qui réussissent très bien leur parcours scolaire et qui ont toujours été présentés comme performants se révèlent par la suite incapables de trouver ou de garder un emploi, d'avoir une vie sociale. Se rendre compte de ses limites, être capable d'entendre différents points de vue, savoir communiquer et s'engager dans des projets avec d'autres, c'est ça aussi la réussite !

Rappelons-nous ce que dit le renard au petit prince d'Antoine de Saint-Exupéry : « C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante ». Les liens que nous prenons le temps de tisser avec les autres donnent du sens à notre vie. Ces liens demandent que nous soyons capables de nous engager et d'accepter une forme de contrainte inhérente à toute vie en collectivité.

¹⁷⁹ HOUSSELOGE D., PIERARD A., *S'il te plait, dessine-moi une école pour tous ! L'école inclusive, entre idéal et réalité*, étude UFAPEC 2022 n°21.22 : [Ufapec - 21.22/ET3 - S'il te plait, dessine-moi une école pour tous ! L'école inclusive, entre idéal et réalité](#)

Bibliographie

• Monographies

- ALVAREZ, C., *Les lois naturelles de l'enfant*, éd. des Arènes, 2016.
- BRAZELTON T. Berry, *Points forts*, éd. Stock-Laurence Pernoud, 1994.
- CONNAC S., *La coopération entre élèves*, Canopé éd., 2017.
- DOUCLEFF M., *Chasseur, cueilleur, parent*, Leduc éd., 2021.
- DRAELANTS H., *Comment l'école reste inégalitaire. Comprendre pour mieux réformer*, Presses Universitaires de Louvain, 2018.
- HARARI Y.N., *21 leçons pour le XXI^e siècle*, éd. Albin Michel, 2018.
- MEIRIEU P., *L'école. Mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF éd., Paris (11^e éd.), 1995.
- REUTER Y. (dir.), *Une école Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, éd. l'Harmattan, 2007.
- RIGAUX N., *Introduction à la sociologie par 6 grands auteurs*, éd. De Boeck Supérieur (4^e éd.), 2021.
- SOULIÉ E., *La génération Z aux rayons X*, éd. du Cerf, 2020.
- ZIEGLER J., *Le capitalisme expliqué à ma petite-fille*, éd. du Seuil, 2018.

• Articles, conférences, documents, émissions et podcasts

- BRIAND M, *Philippe Meirieu s'entretient avec Michel Briand : « Un itinéraire dans et pour la coopération »*, entretien publié sur le site de l'auteur le 22 février 2019 : <http://www.cooperations.infini.fr/spip.php?article11151>
- BURGRAFF E. et HUTIN C., « Le décrochage scolaire ne cesse d'augmenter », *Le Soir*, 07/02/2023 : <https://www.lesoir.be/493822/article/2023-02-07/le-decrochage-scolaire-ne-cesse-daugmenter>
- CAILLÉ A., « Le paradigme du don face aux nouvelles réalités du monde du travail », *La nouvelle revue du travail*, 1/2012 : <https://journals.openedition.org/nrt/302>
- Collectif, *Rapport What do you think. Rapport des enfants et des jeunes concernés par la santé mentale en Belgique*, Unicef, 2022 : <https://www.unicef.be/sites/default/files/2022-06/Rapport%20What%20do%20you%20think%202022%20FR%20LR.pdf>
- Collectif, *La loi du plus riche. Pourquoi et comment taxer les plus riches pour lutter contre les inégalités*, Oxfam, janvier 2023 : https://www.oxfamfrance.org/wp-content/uploads/2023/01/Davos_2023_french_full_report.pdf
- Collectif, *Apprendre à coopérer*, *Revue Sciences Humaines*, n°282, 14 mai 2016.
- Conférence : *Dans le monde de PISA et de l'enseignement explicite, des neurosciences et de ChatGPT, une éducation émancipatrice est-elle encore possible ?* Université Libre de Bruxelles, 20 mars 2023.
- Conférence : *'La génération Z aux rayons X', regards croisés sur ces jeunes adultes qui façonnent le monde de demain*, Fondation Benoît, Bozar, Bruxelles, 29 mars 2023.
- CONNAC S., « Ce que disent des élèves sur les classes coopératives en collège et lycée », *Tréma* [en ligne], 50, 2018 : <https://journals.openedition.org/trema/4265#tocto2n2>
- CONNAC S, LASCASSIES C., LEFORT J., « Coopérer pour apprendre », dans *Les Cahiers pédagogiques* n°576, mars-avril 2022.
- Contribution externe, « Non, les élèves ne sont pas du bétail ! Mon manifeste pour le bonheur à l'école », *Opinion, La Libre*, 12-10-2019 : [Non, les élèves ne sont pas du bétail ! Mon manifeste pour le bonheur à l'école - La Libre](https://www.lalibre.be/actualites/education/12-10-2019-non-les-eleves-ne-sont-pas-du-betail-mon-manifeste-pour-le-bonheur-a-l-ecole)

- Déclic - Le Tournant, Adieu la performance, place à la robustesse ? *RTBF Auvio*, 08/02/2023 : <https://auvio.rtbf.be/emission/declic-le-tournant-23265>
- DRAELANTS H., DUPRIEZ V., École : 30 ans de réformes inabouties ? dans *Sociétés en changement*, n°4, mars 2018, Institut IACCHOS, UCL : [IACCHOS-sociétés en changement 4-Enseignement-DEF.pdf \(uclouvain.be\)](https://www.uclouvain.be/iacchos-societes-en-changement-4-Enseignement-DEF.pdf)
- Enseigner et évaluer des compétences vingt ans après le décret « Missions », La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, 16/01/2018 : <https://ligue-enseignement.be/enseigner-et-evaluer-des-competences-vingt-ans-apres-le-decret-missions>
- FOTTORINO E. et GREILSAMER L., « Nous sommes passés des inégalités passives aux inégalités actives, entretien avec Christian Baudelot », *Le Un* hebdomadaire, 3 juin 2015.
- GRANGEAT M. et Meirieu P., *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, 1997 : http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/ses/Content/stages/FC_pedago_2007/Fiches_de_lecture/Grangeat_meta_bis.htm
- KERADEC H., "Gianni a changé... Entretien avec Philippe Meirieu », dans *Perspectives* n°131, avril 2009 : http://www.meirieu.com/ARTICLES/gianni_suite_1.pdf
- LECOMTE J., « Le management peut-il être humaniste ? » dans *Sciences Humaines*, mensuel n 293, juin 2017.
- LECOMTE J., « L'être humain est naturellement prédisposé à la bonté », dans *Revue du MAUSS* 2018/1 (n°51) : <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2018-1-page-185.htm>
- MASURE N., « Quelques réflexions sur les pédagogies actives aujourd'hui », *La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente*, 05/12/2018 : <https://ligue-enseignement.be/quelques-reflexions-sur-les-pedagogies-actives-aujourd'hui>
- MEIRIEU P., « Groupes et apprentissages », dans *Connexions* n°68, date inconnue : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/groupesetapprentissage.pdf>
- MICHEL A., « Lutte contre le harcèlement : écouter et agir », *Entrées libres* n°178, avril 2023 : http://www.entrees-libres.be/?post_type=article_e_l&s=harc%C3%A8lement
- PAULIC M., « La santé mentale des jeunes, un chantier d'avenir », enquête *Le Un Hebdo*, n°443 du 19/04/2023.
- REVERDY C., *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*, dossier de veille de l'IFÉ n°114, ENS Lyon, Lyon 2016 : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/114-decembre-2016.pdf>
- SCHULLER M., *Décrochage scolaire. Un phénomène complexe et multifactoriel*, étude du European think & do tank Pour La Solidarité PLS, nov.2017 : <https://www.pourlasolidarite.eu/sites/default/files/publications/files/ed-2017-decrochage-scolaire.pdf>
- « Zoomer ! La Génération Z au micro », Podcast *La Première - RTBF*, épisode du 06/03/2023 : <https://auvio.rtbf.be/media/zoomer-la-generation-z-au-micro-3023883>

• **Analyses UFAPEC, Mémoire UFAPEC**

- HOUSSELOGE D., *Ennui et réussite à l'école font-ils bon ménage ?* analyse UFAPEC 2019 n°21.19 : <https://www.ufapec.be/nos-analyses/2119-ennui-a-l-ecole.html>
- HOUSSELOGE D., PIERARD A., *S'il te plaît, dessine-moi une école pour tous ! L'école inclusive, entre idéal et réalité*, étude UFAPEC 2022 n°21.22 : <https://www.ufapec.be/nos-analyses/2122-et3-ecole-inclusive.html>
- LONTIE M., *Nouvelle gouvernance du système éducatif*, analyse UFAPEC 2019 n°36.19 : <https://www.ufapec.be/nos-analyses/3619-gouvernance-pilotage.html>
- LORIER B., *Les conséquences de la surprotection parentale sur l'enfant et sur le vivre ensemble à l'école*, analyse UFAPEC 2022 n°24.22 : <https://www.ufapec.be/nos-analyses/2422-surprotection.html>



- Mémoire 2019 de l'UFAPEC :
<https://www.ufapec.be/files/files/Politique/memorandum/MEMORANDUM-2019.pdf>
- RYELANDT S., *Pourquoi un projet de décret d'évaluation des personnels de l'enseignement aujourd'hui ?* analyse UFAPEC 2022 n°10.22 :
<https://www.ufapec.be/nos-analyses/1022-evaluation-enseignants.html>
- RYELANDT S., *Stimuler l'esprit d'entreprendre à l'école, une manière d'aider les jeunes à s'inventer et à construire le monde de demain ?* analyse UFAPEC 2022 n°06.22 :
<https://www.ufapec.be/nos-analyses/0622-entreprendre-ecole.html>

- **Sources légales**

- Avis n°3 du Groupe central, adopté le 22 mars 2017 par le Gouvernement :
<https://www.ufapec.be/files/files/chantiers-ufapec/pacte-excellence/2017-03-07-Avis3-GC-complet.pdf>
- Circulaire 8742 du 26/09/2022 portant sur la formation professionnelle continue des membres de l'équipe éducative des écoles et des membres du personnel de l'équipe pluridisciplinaire des Centres PMS :
[http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%208742%20\(8997_20220926_171146\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%208742%20(8997_20220926_171146).pdf)
- Référentiel des compétences initiales du tronc commun, Pacte pour un Enseignement d'excellence, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020 :
<http://www.enseignement.be/index.php?page=28597&navi=4920#domaines>
- Décret portant les livres 1 et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, 19 septembre 2019. Pour accéder au Code de l'enseignement, suivre le lien suivant :
https://www.galillex.cfwb.be/document/pdf/47165_014.pdf

- **Liens**

- <https://www.rtbf.be/article/noir-jaune-blues-cinq-ans-apres-un-belge-sur-deux-souhaite-une-gouvernance-autoritaire-11139090>
- <https://news.un.org/fr/story/2022/11/1129562>
- <https://enseignement.catholique.be/des-taux-dabsenteisme-plus-eleve-que-jamais/>
- <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/generosite>
- [OF final \(autre-ecole.org\)](https://www.offinal.be/)
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Conflit_sociocognitif
- <https://www.ufapec.be/politique-scolaire-1/textes-legaux-1/decret-missions.html>

Tous les liens ont été vérifiés le 18 juin 2023