



**ACADÉMIE
DE MONTPELLIER**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

**CERTIFICAT D'APTITUDE AUX FONCTIONS
DE FORMATEUR ACADÉMIQUE**

– Session 2021 –

Épreuve d'Admission

Page de garde du mémoire à utiliser obligatoirement

Thématique du mémoire :

Formations en Pédagogies Coopératives en collège

Nom de naissance	BRABANT
Prénom	MATTHIEU
Grade	PLP
Discipline	Mathématiques-Sciences-Physiques
Etablissement	Lycée professionnel Pierre Mendès-France Montpellier

Sommaire

Contexte et origine de ce travail, questions de recherche et plan de mémoire	3
Pourquoi développer des pratiques de pédagogies coopératives en collège ?	5
Méthodologie et résultats de l'enquête	15
Quelques éléments de réponse à la problématique et réflexions critiques	22
Conclusion	28
Bibliographie	31
Annexes	34

1/ Contexte et origine de ce travail, questions de recherche et plan de mémoire

Professeur de mathématiques et de sciences-physiques en lycée professionnel depuis une vingtaine d'années, en Seine-Saint-Denis, dans le Gard et enfin dans l'Hérault, j'ai été en contact avec des élèves préparant des métiers très différents, ayant presque tous accumulés des difficultés scolaires et étant très majoritairement issus des classes populaires. Dès mes débuts dans l'enseignement, je me suis donc interrogé sur les outils didactiques et pédagogiques les plus efficaces pour contribuer à une meilleure réussite de tous les élèves. J'ai alors tenté des expérimentations, en particulier autour des questions de communication entre les élèves ou entre les élèves et moi comme enseignant, et sur le développement de l'esprit critique.

Cela a débouché, fin 2017, à la participation à une formation négociée sur les Pédagogies Coopératives avec mes collègues du lycée professionnel Jules Raimu à Nîmes (30). De cette formation est né un groupe d'enseignantes et enseignants expérimentant ces pédagogies dans l'établissement, groupe que j'ai animé. Nous avons trouvé, collectivement, des pratiques pédagogiques utiles pour le public qui est le nôtre en lycée professionnel.

Dans une volonté de partager cette expérience, de la généraliser, je me suis ensuite engagé, dès sa création au début de l'année scolaire 2019/2020, au sein du collectif apprenant académique sur les Pédagogies Coopératives. Ce groupe s'est inscrit dans l'axe 3 du projet académique de l'académie de Montpellier 2019-2022 « *Une académie qui coopère* » (la volonté de favoriser la coopération entre les élèves apparaissait d'ailleurs déjà dans l'article 2 de la loi d'orientation et de programmation pour une refondation de l'école de juillet 2013) en proposant des formations pour les enseignantes et les enseignants.

Répondant à une volonté personnelle de participer pleinement à ces dispositifs comme formateur, j'ai décidé de passer le Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique (CAFFA). J'ai passé sans succès une admission en 2020 dans des conditions particulières liées à la crise sanitaire. Tenant compte des remarques et encouragements du jury, j'ai décidé d'approfondir et améliorer dans ce mémoire mes réflexions.

Le collectif apprenant académique sur les Pédagogies Coopératives est constitué d'enseignants et d'enseignantes du premier et du second degré. Concernant le second degré, le collège est très représenté et de premières expériences intéressantes sont en cours. J'ai fait le choix de centrer mes premières réflexions au niveau du collège afin d'explorer les contenus déjà disponibles et afin de m'intégrer plus facilement au collectif.

Je formule l'hypothèse que les formations pour les enseignantes et enseignants en collège sont prioritaires car elles permettent de développer globalement les pratiques en Pédagogies Coopératives tout en apportant des contenus pour l'ensemble du second degré. Les collégiennes et collégiens étant proches de leurs années dans le premier degré, nous pouvons utilement utiliser des outils développés dans ce degré où les pratiques en Pédagogies Coopératives se sont historiquement développées. Je formule la seconde hypothèse selon laquelle des formations territoriales sont une entrée efficace pour développer les Pédagogies Coopératives en collège.

**Le travail que je propose de réaliser se situe autour de la problématique suivante :
Quelles formations aux Pédagogies Coopératives proposer aux enseignantes et enseignants de collège ?**

Pour tenter de répondre à cette problématique, j'apporterai dans un premier temps des arguments en faveur du développement des Pédagogies Coopératives en collège. Je m'appuierai pour ce faire sur des éléments de définition concernant les Pédagogies Coopératives et des éléments concrets en faveur du développement de ces pratiques en collège.

J'exposerai dans un second temps mon projet de recherche en tant que tel et les résultats que j'ai pu en tirer. Mon projet de recherche s'appuiera sur des formations territoriales organisées en mai et juin 2021 dans des collèges de l'Hérault.

Je proposerai enfin des éléments de réponse à la problématique et des réflexions personnelles critiques.

2/ Pourquoi développer des Pédagogies Coopératives dans le second degré ?

Éléments de définition

Ce que l'on appelle aujourd'hui les Pédagogies Coopératives s'inscrit dans le mouvement initié par Élise FREINET (1898 – 1983) et Célestin FREINET (1896 – 1966) il y a près de 100 ans dans des écoles primaires à Saint-Paul-de-Vence et à Vence (Alpes-Maritimes). Elle et il ont ouvert une voie, « un vaste réseau d'acteurs, de pratiques, d'idées, d'institutions, de résistances et d'évènements. (GO et al., 2020, p 122).

Célestin FREINET est un mutilé de la première guerre mondiale, invalide à 21 ans à 70 %. Dans une interview de 1961 il précise : « *Quand je suis revenu de la guerre 14-18, j'avais été assez sérieusement blessé et, notamment, je ne pouvais pas parler longtemps, surtout pas dans une classe... Lorsque j'avais parlé pendant dix minutes, un quart d'heure, comme cela, je n'en pouvais plus. Et alors j'ai cherché des solutions : ou bien je quittais l'enseignement à ce moment-là, ou bien je trouvais d'autres techniques de travail qui m'auraient permis de faire ma classe de façon intelligente, efficiente aussi, de m'intéresser à ma classe mais que je puisse tenir le coup.* » (CONNAC et al., 2019, p 17). Si Célestin FREINET met en avant sa situation physique au sortir de la première guerre mondiale et les difficultés en classe qui en découlent, c'est pour donner corps à sa démarche, et non pas simplement pour en faire le point de départ de ses travaux : « [...] *l'engagement pédagogique de Freinet ne peut être attribué à ses faiblesses physiques. De ses expériences dans les tranchées, il a tiré un constat : alors qu'ils sont dans la fleur de l'âge, des milliers de jeunes acceptent, sur ordre et pour défendre leur patrie, de se sacrifier. Cela, à l'identique dans les deux camps. L'école, telle qu'elle est généralement proposée, à travers les comportements d'exécutions uniformes de consignes exigés des élèves, n'était pas étrangère à cette formation massive de toute une jeunesse.* » (Ibid). Dans la préface du « Dictionnaire de la Pédagogie Freinet », rédigé par l'ICEM¹, on peut lire : « *il s'agit de considérer le pédagogue dans ses différentes dimensions : ses conceptions (intellectuelles), ses convictions (en termes de valeurs), ses actions (les moyens qu'il met en œuvre).* » (Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet, 2018, p 10).

Élise FREINET a contribué très largement aux expériences à Saint-Paul-de-Vence puis à Vence. Elle fut d'ailleurs directrice de l'ICEM-Pédagogie Freinet à la mort de Célestin FREINET. Son

¹ Le Mouvement de l'École moderne est représenté par l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM), fondé par Célestin FREINET en 1947, et ses groupes départementaux : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

apport théorique, que je signale ici car il est d'actualité, concerne en particulier les questions écologiques.

La Pédagogie Freinet ne peut pas se réduire à une méthode. C'est une pédagogie qui s'appuie sur des techniques pour mettre en œuvre des principes. Si les techniques évoluent, s'affinent ou disparaissent pour laisser la place à de nouvelles techniques, les principes (que je développerai plus loin), eux, perdurent.

Les Pédagogies Freinet ne couvrent pas l'ensemble des Pédagogies Coopératives.

Je citerai également les **Pédagogies Institutionnelles**, dont les initiateurs sont Jean OURY (1924 – 2014) et Fernand OURY (1920 – 1988) : *« Entre les années 1950 et 1960, [Fernand OURY] et ses compagnons investissent les pratiques de pédagogie Freinet au sein d'écoles dites « casernes », c'est-à-dire en contexte urbain, avec beaucoup d'élèves, peu de moyens et régies par des fonctionnements éducatifs rigides et anxiogènes. Ils introduisent de nouveaux outils tels que les ceintures de couleur ou les métiers, puis éclairent leurs approches par les apports de la dynamique des groupes et de la psychanalyse. [...] On parle de « pédagogies institutionnelles » parce qu'elles introduisent des institutions dans la classe, catalyseurs de désir. »* (CONNAC et al., 2019, p 89-90).

Soulignons aussi les travaux de **pédagogues américains** comme John DEWEY (1859 – 1952) : *« Dewey associait des enjeux politiques à toute son entreprise pédagogique. Critique de l'école traditionnelle il affirmait que son seul but était la reproduction de la société. À son sens, ses mécanismes individualisants, sa compétitivité, ses inégalités se retrouvent dans les méthodes d'enseignement. Si Dewey s'intéresse à l'école, c'est qu'il y voit le meilleur – et peut-être le plus court moyen de transformer la société et de faire advenir une véritable démocratie. Critique du capitalisme, la manière dont les projets se construisent sont loin de la compétitivité à l'œuvre dans la société américaine des années 1900 : à l'école Dewey, coopération, partage des objectifs, mise en commun des ressources comme des connaissances sont des valeurs structurantes. »* (ROZIER, 2010, p 23).

Les Pédagogies Coopératives sont donc très diverses mais se retrouvent autour d'un certain nombre de principes et de pratiques.

D'après le dictionnaire de l'Académie française, coopérer est *« opérer conjointement avec quelqu'un ; concourir à une œuvre ou une action commune. »* L'action est donc combinée, intentionnelle, et permet aux coopératrices et coopérateurs d'en tirer un bénéfice personnel.

En pédagogie, Sylvain CONNAC donne cette définition : *« Une pédagogie coopérative peut se définir comme une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la*

coopération entre les personnes qui composent le groupe ou celles qui interagissent avec lui. Nous entendons par coopération toutes les situations où les individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative. [...] En somme toutes les pédagogies qui font de l'entraide entre enfants des sources importantes d'apprentissage. Il s'agit en même temps de pédagogies au sens fort de ce terme : avec elles, on ne parle pratiquement jamais de « méthodes » ni de modalités d'intervention de l'adulte face à un groupe ou auprès d'enfants. Il n'y a pas de recettes à appliquer ni de manuel à suivre. Il s'agit plutôt d'une organisation du groupe à susciter de manière que ses membres puissent, dans un premier temps, se savoir dans des conditions favorables de confiance et de sécurité pour agir et, dans un second, en réseau avec différentes sollicitations de façon que leurs constructions soient au service d'apprentissages vrais et durables. » (CONNAC, 2017, p 19-20).

J'insisterai sur la différence entre collaboration et coopération. Le dictionnaire de l'Académie française désigne la collaboration comme étant « *le fait de travailler avec une ou plusieurs personnes à une œuvre commune.* » La collaboration suppose donc une interdépendance entre les collaboratrices et collaborateurs, le partage du même projet et une répartition des tâches. Pour Catherine REVERDY, « *le travail coopératif, organisé en général par l'enseignant.e et répondant à des finalités éducatives d'apprentissage, diffère d'un travail collaboratif, qui serait plus libre dans la forme et qui aurait pour objectif de mutualiser les connaissances de chaque membre du groupe en vue d'une réalisation commune. Le travail collaboratif est ainsi plus fréquent en formation d'adultes, où la structuration apportée par le ou la formateur.ice n'est pas aussi cadrée que celle faite par l'enseignant.e, qui supervise en détail l'activité des élèves, sans vraiment les laisser en autonomie trop longtemps.* » (REVERDY, 2016, p 2). **Insister sur la différence entre collaboration et coopération me permet de clarifier explicitement ce qui peut définir la coopération entre les élèves.** Je résumerai cela en posant le fait que la collaboration met en son centre la production. Cela induit que le travail est réparti selon les compétences ou talents individuels. La répartition des tâches est donc inégale et n'est pas de nature à permettre aux élèves les plus faibles scolairement de progresser. **Dans la coopération, la tâche est commune, l'activité est commune et permet un apprentissage individuel. Les Pédagogies Coopératives ne sont pas un objectif en soi mais au service d'objectifs divers, comme la formation de la citoyenne et du citoyen, la gestion de l'hétérogénéité, la gestion des conflits, et bien entendu, voire surtout, les apprentissages.**

Reprenant ces différents éléments de définition, je parlerai donc DES Pédagogies Coopératives. Pour les définir, il me semble in fine pouvoir retenir trois principes : 1/ La démocratie ; 2/ L'entraide ; 3/ Le tâtonnement expérimental. Ces trois principes se déclinant nécessairement par la pratique d'une ou de plusieurs « institutions » des Pédagogies Coopératives telles que recensées par Sylvain CONNAC (CONNAC, 2017) : *le conseil coopératif ; les équipes de travail ou les enfants tuteurs ; les messages clairs, médiations ou autres dispositifs permettant une écoute des conflits ; les lieux de paroles tels que les « Quoi de neuf ? » ; les plans de travail ; les situations de communication (journaux, sites internet...).*

Répondre à une demande de l'Institution

Les Pédagogies Coopératives apparaissent dans l'axe 3 du projet académique 2019-2022 de l'académie de Montpellier : *« La réussite est une œuvre collective : celle des élèves en premier lieu, mais aussi celle de tous les acteurs qui les accompagnent de façon directe (les parents, l'équipe pédagogique, l'encadrement), ou indirecte (les services académiques, la recherche, les collectivités, les entreprises, les associations). Chacun y prend une part de responsabilité en cohérence avec celle des autres acteurs éducatifs. Puisqu'il s'agit de consolider le parcours des élèves de la maternelle à l'enseignement supérieur, le premier objectif de coopération consiste à décloisonner les cycles et les temps d'apprentissage. »* La loi d'orientation et de programmation pour une refondation de l'école de juillet 2013 portait déjà cette question : *« Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égale dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves »* (article 2). On peut enfin citer la circulaire du 20 juin 2016 sur la mise en œuvre du parcours citoyen : *« Les élèves peuvent exercer des responsabilités telles que l'aide aux apprentissages (tutorat entre élèves) ; les heures de vie de classe permettent aux élèves de délibérer, au-delà de l'élection des délégués, sur toutes les affaires d'intérêt général [...]. Il s'agit d'un temps ouvert pour un questionnement collectif sur la construction et l'application des lois et règles collectives, dans la classe, l'établissement, la société. Il importe qu'un cadre codifié, voire ritualisé soit établi. »*

Améliorer les apprentissages au collège

L'ouvrage « *Osez les pédagogies coopératives au collège et au lycée* » (CARON et al., 2018, p 25) identifie 5 marqueurs dans le second degré sur lesquels les Pédagogies Coopératives peuvent apporter des réponses : *une hétérogénéité des classes subie ; un désengagement progressif des élèves les plus fragiles ; du décrochage et de l'absentéisme ; un manque d'ambition ; des difficultés dans le vivre-ensemble*. Ce sont là des éléments mis en avant par l'Institution dans le mémento « *Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée* » où la coopération est centrale. En effet, à la question « *Pourquoi favoriser la coopération ?* », la réponse suivante est apportée : « *Le nouveau socle donne une place centrale à la formation de la personne et du citoyen ; coopérer à l'école, c'est expérimenter des règles sociales et des principes qui «font valeur» bien au-delà de la classe et de l'établissement ; apprendre ensemble, c'est s'approprier un contenu et, simultanément, construire un rapport au savoir valant au-delà de lui-même, touchant à l'intérêt et à l'accessibilité de la connaissance, conçue comme œuvre d'une communauté humaine à la recherche de son émancipation ; les pratiques de la coopération scolaire défendent des valeurs comme la fraternité et la solidarité (visées par le socle commun) favorisant un meilleur climat scolaire au sein de la classe ; les pratiques de coopération représentent un moyen pédagogique pouvant contribuer à une élévation du rapport au savoir des élèves. Ainsi pensée, la coopération participe aux dispositifs de personnalisation des apprentissages. Elle facilite l'exploitation des situations didactiques collectives ainsi que le déroulement du travail individualisé. La coopération favorise ainsi une meilleure réussite pour tous ; l'argumentation et le débat participent à la formation du jugement et de la rationalité de tout citoyen.* »

En collège, la segmentation du temps et des disciplines représente une difficulté connue, pour les élèves mais également pour les enseignantes et les enseignants, a fortiori lorsqu'elles et ils cherchent à développer des pratiques coopératives. Je considère important, et donc plus particulièrement en collège, d'apporter aux élèves un cadre leur permettant, en tant qu'individu, de se développer au sein du groupe. Ceci pour lutter contre l'individualisme, mais aussi pour le préparer à son inscription dans le collectif social, y compris dans le monde du travail.

Travailler les questions de communication

Les Pédagogies Coopératives s'appuient beaucoup sur la communication entre élèves.

Je m'appuierai sur la définition donnée par André DE PERETTI, Jean-André LEGRAND et Jean BONIFACE de la communication : « *La communication suppose la réversibilité des messages dans la relation qui, alors, réunit deux entités, même si les messages ne sont pas de même ordre. Et elle implique la création de sens, selon des boucles incessantes entre nos facultés de perception de signaux, notre richesse de vocabulaire pour les décoder, notre imagination pour les interpréter, ainsi que notre mémoire pour nous maintenir en cohérence quand nous devenons à notre tour émetteur pour adresser des messages-retour. [...] A défaut d'une ingénierie suffisamment développée [...] les responsables ou les formateurs seraient en risque permanent d'improvisation tâtonnante sinon de bricolages plus ou moins hasardeux ou d'élitisme factice.* » (DE PERETTI et al., 1994, p 6-7).

Un lien est possible avec les travaux sur la « *pédagogie de l'autonomie* » proposée par Paulo FREIRE (1921 – 1997). Le nouvel espace scolaire créé par Élise et Célestin FREINET se fonde sur les institutions décrites précédemment, sur des méthodes « actives », par la coopération entre les élèves, par la communication entre le milieu naturel et le milieu social. Paulo FREIRE met lui en avant l'action ainsi que l'organisation sociale et politique du monde adulte en se basant sur deux aspects : 1/ Une conscientisation des rapports de domination en jeu dans les interactions sociales et dans les Savoirs ; 2/ La remise en cause de ces rapports de domination dans une perspective égalitaire, inclusive et démocratique. Ces questions se retrouvent explicitement en collège. Ainsi, David LEPOUTRE, revenant sur son expérience à la fois d'enseignant dans un collège de La Courneuve (93) et comme ethnologue dans une cité de cette même ville souligne que « *l'apprentissage de la langue standard étant l'une des principales fonctions de l'école et la transmission de tout savoir scolaire s'effectuant à travers cette même langue standard, l'école se trouve être inévitablement le lieu privilégié d'une lutte permanente d'imposition des normes linguistiques. Face à ceux qui s'écarterent, par ignorance ou par méconnaissance, des règles de la langue autorisée et surtout contre ceux qui usent d'un type de langage non reconnu, tels les dialectes, langues vernaculaires, argots... les transmetteurs de savoir que sont les enseignants ont pour rôle à la fois affiché et implicite de censurer, corriger et redresser systématiquement les écarts. [...] L'institution scolaire ne se heurte pas seulement ici à des « élèves difficiles », à des « cas sociaux », à des « personnalités déviantes », mais également aux membres d'un univers social et culturel qui lui est relativement étranger et inconnu. [...] [Ce langage] traduit en effet une expérience et des pratiques originales ; il sert de support à des relations sociales spécifiques, dans*

le cadre des groupes de pairs ; et il exprime une vision du monde et une idéologie qui lui sont propres. Bref, il relève d'une culture, ou du moins d'une sous-culture, à la fois organisée et cohérente. » (LEPOUTRE, 2001, p 149-151).

Nous avons aussi à notre dispositions les outils de la Communication Non Violente (CNV) en reprenant la synthèse de Marshall ROSENBERG (1934 – 2015) :

« Le processus de CNV peut être utilisé de trois manières :

- *communiquer avec soi-même pour clarifier ce qui se passe en soi (auto-empathie) ;*
- *communiquer vers l'autre d'une manière qui favorise la compréhension et l'acceptation du message (expression authentique);*
- *recevoir un message de l'autre, l'écouter d'une manière qui favorise le dialogue quelle que soit sa manière de s'exprimer (empathie).*

Pour que ce processus favorise réellement la coopération et le dialogue, cela suppose :

- *une attention au moment présent ;*
- *une intention claire de favoriser le dialogue et la coopération. »*

(ROSENBERG, 2005, p 19)

Notons qu'une formation territoriale est proposée au PAF (*Prévention et gestion des conflits*) qui permet d'approfondir ces questions.

Interroger la question de l'action pédagogique

La présence médiatique actuelle des *pédagogies alternatives*, voire des « *alternatives à l'école* » (Cahiers Pédagogiques, septembre-octobre 2018), est frappante. Il suffit de voir la multiplication des émissions télévisées ou radiophoniques, les vidéos sur internet, et bien entendu les écoles qui s'ouvrent un peu partout en France. C'est aussi l'exemple du numéro de rentrée, début septembre 2021, de l'hebdomadaire *Télérama*, très lu dans les milieux enseignants, qui a fait sa une sur les *Pédagogies Coopératives*. La question des *pédagogies alternatives* revient de ce fait souvent dans les formations.

Yves REUTER parle de *pédagogies différentes* : « J'avais utilisé l'expression « *pédagogies alternatives* » pour indiquer qu'il s'agit de formes pédagogiques différentes de la pédagogie classique et mises en œuvre plus rarement. J'avais préféré cette expression à celle de « *pédagogies nouvelles* », puisqu'elles ont pour la plupart un siècle d'existence, ou de « *pédagogies actives* », puisque toute pédagogie est active. Mais, dans la mesure où cette expression est discutée, j'alternerai avec celle de « *pédagogies différentes* », peut-être plus consensuelles à l'heure actuelle. » (REUTER, 2021, p 12). Pour décrire ces pédagogies, Yves REUTER pose un cadre avec 3

socles : *les principes de base et fondamentaux, les principes d'action et les pratiques* (REUTER, 2021, p 19-38).

Il ne s'agit pas de proposer une formation sur les *pédagogies différentes* mais d'avoir une ouverture vers elles. La *liberté pédagogique* est inscrite depuis 2005 dans le Code de l'Éducation : « *La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection.* »

Nous pouvons parler d'*action pédagogique* : action découlant des méthodes d'enseignement, d'un collectif d'enseignantes et d'enseignants et/ou à d'une philosophie de l'éducation. La pédagogie peut d'ailleurs être définie comme une « *action visant à provoquer des effets d'apprentissage* » (RAYNAL & RIEUNER, 2014, p 366).

Une formation sur les Pédagogies Coopératives permet de décomplexer les enseignantes et les enseignants vis-à-vis de la liberté pédagogique et ouvrir vers les *pédagogies différentes* en y apportant un premier cadre.

Illustrer l'utilité des sciences cognitives

Grâce aux IRM, les chercheuses et les chercheurs ont un accès à l'activité du cerveau en train de fonctionner. Si elles et ils ne peuvent pas observer toutes les dimensions de ces fonctionnements, leurs observations nous apportent des outils. Ainsi, **la cognition nous intéresse plus particulièrement car elle correspond aux activités du cerveau en lien avec l'apprentissage** : « *La cognition recouvre à la fois l'ensemble des activités qui concourent à la connaissance, qu'elles fonctionnent de façon correcte ou plus ou moins correcte, et l'ensemble des produits de ces activités qu'il s'agisse de connaissances proprement dites, d'erreurs franches, de représentations et de croyances approximatives ou partiellement inexactes.* » (LE NY, 1992, p 136).

Les sciences cognitives étudient des expériences effectives, mais qui ne sont pas en conditions réelles. Ce sont des sciences de laboratoire qui s'appuient sur des protocoles, nous ne disposons pas encore d'études sur la réalité d'une classe. Néanmoins, elles « *ont pour objet de décrire, d'expliquer et le cas échéant de simuler les principales dispositions et capacités de l'esprit humain – langage, raisonnement, perception, coordination motrice, planification...* » (ADLER, 1992, p 9). Dans cet ensemble de disciplines peuvent nous intéresser les **neurosciences**, qui sont « *l'ensemble des disciplines scientifiques qui se consacrent à l'étude du système nerveux, tant du point de vue anatomique que du point de vue fonctionnel.* » (RAYNAL & RIEUNIER, 2014, p 344), et la **psychologie cognitive**, qui est « *la science du traitement de l'information chez l'homme [...], le*

spécialiste de cette discipline s'intéresse au genre d'information que nous avons en mémoire, aux processus impliqués dans son acquisition, à sa transformation, à son utilisation. » (MATHIEU & THOMAS, 1985, p 11).

Les travaux en sciences cognitives permettent donc de mieux comprendre une partie du fonctionnement du cerveau et d'éclairer certains choix pédagogiques.

Nous n'en sommes qu'au début mais le développement de ces sciences peut apporter des outils utiles sur les interactions entre les êtres, en particulier entre les élèves et leurs enseignantes et enseignants : *« Les situations éducatives en contexte scolaire sont l'objet de nombreuses recherches qui visent à expliciter les modalités des apprentissages, les processus impliqués et les facteurs susceptibles de favoriser ou d'entraver la construction des savoirs. Les incitations officielles au développement de la recherche autour de ces problématiques se multiplient (appels d'offres, écoles thématiques, universités d'été). Ceci soulève inévitablement des interrogations sur la posture du chercheur et sur l'articulation des points de vue des acteurs concernés. Ces études s'inscrivent-elles dans une perspective de production de savoirs fondamentaux et de recherche d'invariants ? Doivent-elles se situer par rapport à la demande des praticiens de l'éducation ? Un transfert des connaissances est-il possible et quelles peuvent être, ou pourraient être, leurs retombées ? » (CUISINIER et al., 2007, p 1).* Ceci étant posé, il me semble indispensable de renforcer **les liens entre chercheuses, chercheurs et pédagogues et d'intégrer ces questions dans une formation sur les Pédagogies Coopératives**. Olivier HOUDE a ainsi, dans un ouvrage de synthèse (HOUDE, 2018) ouvrant largement à d'autres lectures, fait ce lien direct entre les sciences cognitives et certains pédagogues, dont Célestin FREINET, développant ainsi la *neuropédagogie*². Il donne ainsi l'exemple de l'*engagement actif*³ étudié par une analyse internationale via des démonstrations en imagerie cérébrale : *« Lorsqu'il est actif, l'enfant ou l'adulte effectue des prédictions, réfléchit à une réponse, l'anticipe avant qu'elle ne lui soit apportée. Ainsi, les situations où l'élève est surpris par une réponse ou un résultat qu'il n'attendait pas favorisent les apprentissages. En outre, lorsqu'il ressent un défi personnel, une émotion, il parvient plus facilement à inhiber⁴ ses automatismes (heuristiques⁵) qui l'induisent en erreur. L'action, le*

2 Olivier HOUDE a introduit en France le terme de neuropédagogie, ou neuroéducation.

3 Stanislas DEHAENE propose 4 grands principes qui fondent l'apprentissage en lien avec les sciences cognitives : 1/ L'éducation, la plasticité et le recyclage neuronal ; 2/ L'attention et le contrôle exécutif ; 3/ L'engagement actif, la curiosité et la correction d'erreur ; 4/ La consolidation des apprentissages et l'importance du sommeil pour l'optimisation de la mémoire. Pour en savoir plus, nous renvoyons au cours au Collège de France de Stanislas DEHAENE : <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2014-2015.htm>

4 L'inhibition cérébrale joue un rôle important dans les apprentissages. Il s'agit de la capacité à contrôler ou bloquer nos intuitions, nos habitudes ou nos stratégies spontanées.

5 Il s'agit là des heuristiques de jugement, qui sont des opérations mentales automatiques, intuitives et rapides. Ces raccourcis cognitifs sont utilisés par les individus afin de simplifier leurs opérations mentales dans le but de répondre aux exigences de l'environnement.

tâtonnement et les émotions jouent donc des rôles importants dans les apprentissages. [On montre] ainsi que les situations dans lesquelles l'élève intervient de manière active, comme les exposés ou les sessions de travail en groupe, et qui comportent un défi, aident à mieux apprendre. [...] Tant Montessori que Freinet et Decroly⁶ (mais aussi Skinner⁷) sont ici confortés par les sciences cognitives. » (Ibid, p 108) Et Olivier HOUDE de conclure : « [Il faudrait] adapter pour chacun [des élèves] ou en petits groupes, en coopération même, un programme d'apprentissage qui leur permette de mesurer, en chaque matière, des signaux réguliers et progressifs d'erreur et de s'autoréguler (on retrouve tant Freinet que Skinner). » (Ibid, p 159).

6 Ovide DECROLY (1871 – 1932) était un pédagogue, médecin et psychologue belge. Il participa à l'Éducation nouvelle, en lien donc avec les travaux de Maria MONTESSORI et Célestin FREINET.

7 Burrhus SKINNER (1904 – 1990) était un psychologue américain à qui l'on doit de nouveaux travaux autour du conditionnement opérant.

3 / Méthodologie et résultats de l'enquête

Contexte

Afin d'avancer sur ma problématique, il m'a fallu collecter de nouvelles informations. **J'ai choisi de recueillir les retours d'enseignantes et d'enseignants en collège ayant bénéficié de formations sur les Pédagogies Coopératives et d'utiliser les retours de formation des formateurs eux-mêmes.**

Je me suis appuyé sur des formations territoriales qui se sont tenues en mai et juin 2021. Ces formations ont été sollicitées par M BV, chef d'établissement du collège PR à B. et coordinateur des collèges du Bassin de B.. Vous en trouverez en annexe le cahier des charges. Une négociation s'est ouverte entre M BV, l'ingénieur de formation M GC et les 3 formateurs prévus (Mme EL, Mme AG et moi-même).

Le contexte sanitaire a modifié l'organisation prévue initialement, 40 stagiaires étant inscrits, rendant impossible une formation en *présentiel* selon les modalités prévues. Une négociation informelle, avec les mêmes protagonistes, s'est alors organisée. Elle a abouti à une modification de l'organisation pratique mais sans remettre en cause le déroulé.

L'organisation des formations a été la suivante :

- une formation en *distanciel* de l'ensemble des stagiaires sur une matinée.

Cette formation s'est déroulée le 6 mai 2021. Elle a consisté à apporter des outils théoriques aux stagiaires concernant les Pédagogies Coopératives :

1/ Présentation de la demi-journée, présentation des formateurs et présentation des stagiaires qui précisent leurs attentes ;

2/ Prescriptions institutionnelles ;

3/ Rapide historique ;

4/ Présentation des outils de la coopération ;

5/ Coopération et sciences cognitives ;

6/ Hétérogénéité/Différenciation/Personnalisation des apprentissages ;

7/ Climat de classe.

- une formation en *présentiel* dans 3 collèges afin d'avoir des groupes de stagiaires répondant aux contraintes sanitaires. Ces formations se sont déroulées le lundi 31 mai après-midi

au collège LA à B., le vendredi 4 juin matin au collège JF à C. et le vendredi 4 juin au collège PR à B.. Ces demi-journées ont consisté à reprendre quelques outils des Pédagogies Coopératives, en les détaillant, en ouvrant des réflexions concrètes et critiques sur leur mise en œuvre :

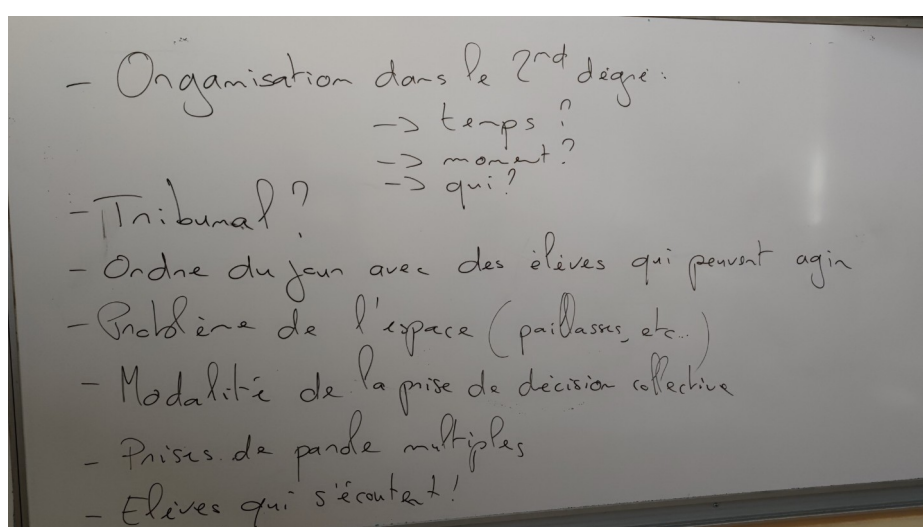
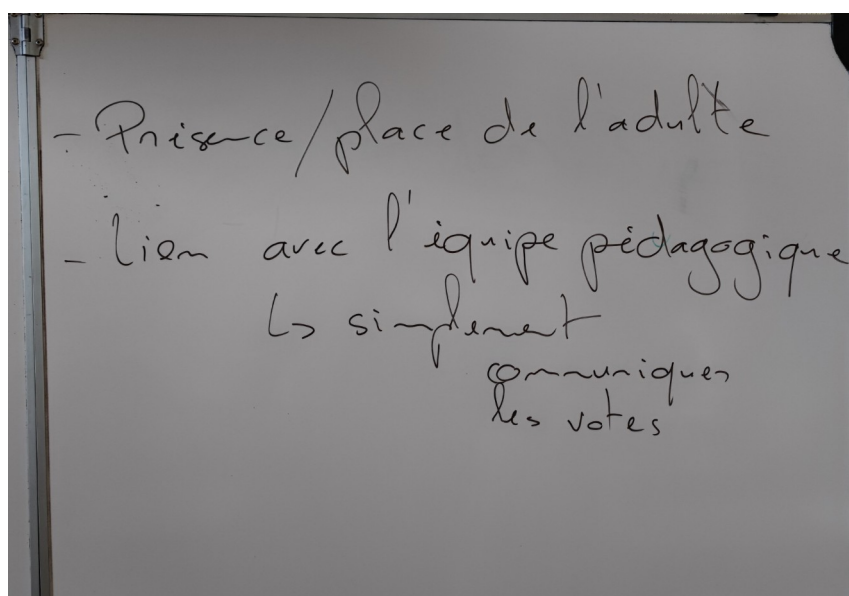
- 1/ Retour sur la demi-journée précédente ;
- 2/ Présentation du Conseil de coopération via une vidéo ;
- 3/ Mise en groupe : quels freins à la mise en place du conseil de coopération ? ;
- 4/ Échanges à partir des freins identifiés et apport de réponses ;
- 5/ Mise en situation concernant une situation de communication violente ;
- 6/ Les messages clairs et la communication non-violente ;
- 7/ 3 ateliers aux choix : le plan de travail ; le travail de groupe ; les sciences cognitives ;
- 8/ Bilan de la formation.

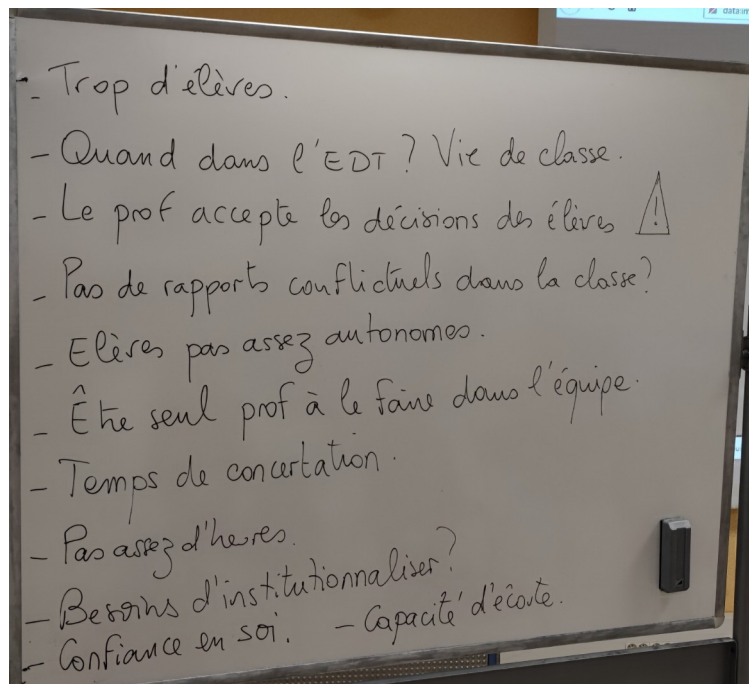
- une troisième demi-journée est prévue durant l'année scolaire 2021/2022 afin de faire un premier bilan des travaux menés par les stagiaires dans leur établissement scolaire. Cette troisième demi-journée ayant fait l'objet d'un premier échange avec les stagiaires mais également avec les chefs d'établissements, du coordinateur du Bassin et fera l'objet de nouveaux échanges préalables à la mise en œuvre.

Résultats

Nous disposons de peu d'éléments, la modestie de l'enquête ne permettant pas d'avoir des résultats scientifiquement généralisables. Nous avons néanmoins 3 types de données très utiles : un retour direct sur les freins à la mise en place d'une pratique des Pédagogies Coopératives identifiés par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes, le retour de 25 stagiaires sur les formations dont ils ont bénéficié, et l'analyse qu'en font les formateurs.

Je dispose donc en premier lieu de retours pendant les formations à la question suivante : **quels sont les freins à la mise en place du Conseil Coopératif ?** Les stagiaires étaient invités à travailler en groupe et à réagir après le visionnage d'une courte vidéo (<https://cardie.ac-creteil.fr/spip.php?article304>) :





Les enseignantes et enseignants mettent en avant les questions pratiques et d'organisation (salles, emploi du temps...). C'est là une difficulté classique et connue (soulignée page 9 de ce mémoire) : contrairement au premier degré, les élèves changent souvent de salles, de professeur...

La question des élèves eux-mêmes revient et en particulier leur capacité à s'inscrire dans l'outil.

L'exercice permettant d'aboutir à ces données s'est fait en groupe. Nous avons eu alors aussi accès à des éléments *en situation* : constitution du groupe, mise en travail coopératif, place du formateur... autant d'éléments qui apparaissent dans les retours.

Nous avons accès là aux freins qui apparaissent aux enseignantes et aux enseignants avant la mise en pratique concrète de l'outil. Ces freins peuvent apparaître, et c'est aussi ainsi qu'ils ont pu être exprimés à l'oral par les stagiaires, comme des freins aux formations elles-mêmes.

Nous avons également accès aux freins pendant la mise en pratique d'un outil des Pédagogies Coopératives (le travail de groupe) en insistant sur la place du formateur vis-à-vis du groupe en activité.

Chaque item a fait l'objet de propositions de réponses de la part des formateurs.

Je dispose ensuite de 25 questionnaires (13 du collège JF, 6 du collège LA et 6 du collège PR), retours de formation. Vous trouverez les 25 fiches complètes en annexe. Le questionnaire choisi est un questionnaire de phrases à compléter. Il s'agit, avec ce type de questionnaires, de proposer des retours très ouverts.

Vous trouverez ci-dessous une synthèse des réponses qui m'ont paru utiles :

1/ Tout compte fait j'ai :

appris des choses ; vu que j'étais sur la bonne voie, j'ai conforté mes réflexions et mes projets de démarche ; préféré le présentiel au distanciel ; appris des choses utiles ;

2/ Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis :

que les pédagogies innovantes ont été moins abordées que la classe coopérative ; je suis satisfaite ; qu'il manque encore du temps ;

3/ Je me sens :

rassurée ; sereine et confiante pour poursuivre dans cette voie ; motivée à tester la classe coopérative et les plans de travail ;

4/ Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont : la girafe ; le conseil coopératif, le plan de travail ; les plans de travail , l'écoute et la coopération ; travail de groupe (déjà utilisés), la boucle évaluative ; les attributions des rôles + le conseil coop' ; le conseil coop, la communication non violente ;

5/ Pour ce qui est des apports théoriques : TB ! Des fois il n'y en a pas et je le regrette, là non ; TB sur les neuro-sciences, je suis preneur (presque « sur ma faim ») mais très éclairant ; j'aurais aimé en avoir davantage sur la mise en place des pédagogies innovantes (oubliées) ;

6/ Je retiens surtout : que la coopération en classe, c'est de l'organisation mais rien d'insurmontable ; la souplesse possible dans la mise en place ; que changer les pratiques est faisable, souhaitable voire indispensable (même si je le savais déjà) ; quelques idées que je vais exploiter, et pas seulement le travail de groupe ; la trace écrite réalisée par les élèves ; qu'il faut tenter même si on n'est pas « prêt » ;

7/ Il m'a manqué : du temps pour approfondir d'autres outils/ thématiques ; de participer à d'autres ateliers ; un exemple (en vidéo?) de démarrage de conseil/travail de groupe (en début d'année) ; la partie pratique pour voir concrètement le fonctionnement d'une classe coopérative ; plus d'outils spécifiques aux classes ; plus d'outils.

8/ Par rapport à la dynamique de groupe : qu'on a bien adhéré aux activités ; qu'elle était satisfaisante même si certains enseignants sont restés un peu (trop) passifs ;

- 9/ Les communications dans le groupe furent :** satisfaisantes, très riches ; constructives ;
- 10/ Quant à l'animation, elle :** était très bien, à l'écoute, de bons conseils ; est de qualité, dynamique, agréable ; est claire, détendue et bienveillante ; a été variée ;
- 11/ J'ai été surpris par :** tout ce que j'ai encore à apprendre ; la gentillesse au sein du groupe ; la première partie (en distanciel) ; le nombre de formateurs (luxe!) ; certains collègues que je ne connaissais toujours pas au bout d'un an ;
- 12/ Les tensions furent :** inexistantes ;
- 13/ Je :** suis convaincue des effets positifs de la coopération ; vous remercie pour ces apports pratiques, éclairants ; reste « sur ma faim » concernant l'application directe à ma discipline ; souhaiterais approfondir les sujets ! ;
- 14/ Que :** plus de temps soit alloué serait un plus (pour faire d'autres ateliers) ;
- 15/ Faut-il :** raccourcir la partie sur les « émotions » et le jeu de rôle afin de gagner du temps pour la fin qui était plus intéressante selon moi ? ;
- 16/ ... :** merci ! ;

Notons d'emblée un élément non présent directement dans les questionnaires : 40 enseignantes et enseignants étaient inscrits, 37 ont participé à la matinée en *distanciel* et 29 aux demi-journées en *présentiel* (si je n'ai récupéré que 25 questionnaires, c'est que 4 stagiaires ont quitté la formation avant la fin de celle-ci pour des raisons personnelles). Cette perte, je ne peux pas l'analyser directement car malgré des tentatives de joindre les stagiaires « décrocheurs », je n'ai eu que 2 retours sur des explications personnelles justifiant l'absence. J'ai néanmoins des pistes grâce aux questionnaires : revient en effet souvent l'idée que la formation en *distanciel* était trop théorique, peu adaptée en termes pratiques (certains stagiaires étaient chez eux, d'autres étaient regroupés dans une salle de leur collègue), bref en partie démotivante puisque les questionnaires laissent apparaître une forme de soulagement aux demi-journées en *présentiel* qui remotivent certains stagiaires. Certains freins à la participation à ces formations, certaines réticences, proviennent donc du format même de la formation.

Le manque de temps revient très souvent. Les apports en outils concrets et applicables sont très appréciés. La question, enfin, de la dynamique de groupe, pendant la formation mais également après celle-ci, la gestion du collectif de travail au fond, est positivement affirmée.

Je dispose enfin du retour de formation que mes collègues formateurs et moi-même avons renvoyé à la DAFPEN⁸.

Le retour est très rapide, dans un document-type renvoyé à la DAFPEN. Notons le choix (critiquable) de faire trois retours suite aux demi-journées *en présentiel* mais aucun retour de la formation *en distanciel*. En synthèse, mes collègues et moi avons considéré avoir réussi à faire découvrir aux enseignantes et enseignants des outils et nous leur avons permis de définir des projets. Néanmoins, l'éventail des outils a été balayé et mériterait d'être approfondi. Nous avons également permis les échanges entre pairs. De façon concomitante avec les stagiaires, nous avons noté un manque de temps et la nécessité d'un accompagnement dans la durée. Nous avons également noté un besoin en analyse de pratiques.

⁸ Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale

4/ Quelques éléments de réponse à la problématique et réflexions critiques

Avant de revenir sur différents aspects en détails, je soulignerai mon sentiment positif global. L'approche territoriale par bassin, dans les établissements des stagiaires, apparaît comme cohérente, motivante, utile et complémentaire avec les autres formations du PAF.

Ceci étant posé, l'analyse a montré quelques points à discuter.

La construction de la formation et son articulation avec les autres dispositifs proposés au PAF

Pour construire la formation, mes collègues formateurs et moi nous sommes appuyés sur les contenus travaillés collectivement avec le collectif apprenant sur les Pédagogies Coopératives et sur le dialogue pendant la négociation.

La phase de construction de la formation fut fluide, utile et constructive. Je vous renvoie aux fiches en annexe. Mais nous n'avions pas assez anticipé que les modifications induites par les conditions sanitaires dans l'organisation prévue initialement. Celles-ci étant par ailleurs substantielles car il y a déconnexion entre la première demi-journée, plus théorique, et la deuxième demi-journée, plus pratique. Bref, le premier frein est de notre fait. Je pense qu'il nous faudra à l'avenir, pendant cette phase de négociation, anticiper des difficultés d'organisation éventuels. Cette deuxième négociation a en effet eu lieu, mais un peu dans l'urgence, ce qui a conduit à un déroulé de la formation non-modifié alors qu'il aurait fallu le revoir totalement. Ainsi, il aurait pu être envisagé la présentation concrète et détaillée d'un outil des Pédagogies Coopératives en format *distanciel*. Ces outils existent, ou plus précisément ont été testés de fait au moment de la crise sanitaire. Prendre ce temps aurait sans doute permis de rendre plus « attrayante » la première demi-journée *en distanciel* et donc éviter les « décrochages ».

Nous n'avions également pas assez anticipé les besoins très différents d'un collègue à l'autre. Nous nous sommes appuyés uniquement sur les échanges avec l'un des chefs d'établissement, coordinateur du bassin. Cette approche est cohérente dans une logique de réseau, mais en pratique aucun réseau n'a été mis en place, d'autant plus que les stagiaires ne se sont jamais retrouvés mélangés. Notons d'ailleurs que cette question reste une interrogation : dans l'organisation prévue, les stagiaires étaient mélangés de fait, dans la nouvelle organisation ce ne fut pas le cas mais cela a semblé néanmoins positif car cela a renforcé des collectifs de travail intra-établissement. Il nous faudra à l'avenir sans doute avoir un échange avec les autres chefs

d'établissement, même moins poussé qu'avec le commanditaire de la formation. Des prises de contact préalable avec les enseignantes et enseignants auraient été utiles pour mieux cerner les besoins concrets.

La question de l'articulation avec les autres dispositifs du PAF est aussi à plus travailler. Pour l'année scolaire 2021/2022, dans le cadre du Plan Académique de Formation (PAF), le collectif apprenant académique sur les Pédagogies Coopératives propose ainsi une formation à candidature individuelle (*Impulser et développer les pratiques coopératives en établissement*), une formation territoriale (*Pratiques coopératives en établissement*), une *Semaine de la coopération*, et s'inscrit dans les *Rencontres de l'innovation*. Nous avons eu un travail dans le cadre du collectif apprenant sur les dispositifs proposés au PAF mais il manque des liens plus concrets. Nous avons largement invité les stagiaires à s'inscrire à la *Semaine de la coopération* qui permet d'aller directement dans des classes coopératives observer les pratiques et échanger avec des enseignantes et enseignants déjà investis dans ces pédagogies. Ceci permettant de répondre concrètement aux craintes exprimées par les stagiaires sur la mise en route de telles pratiques et sur l'implication réelle des élèves. Ces réflexions répondent aussi en partie au manque de temps exprimé : en articulant plusieurs dispositifs de formation, nous nous donnons le temps de répondre aux besoins. Il me paraît enfin nécessaire de réfléchir à des formations ciblées pour les collèges, les lycées professionnels, technologiques ou généraux afin de proposer des outils adaptés à la réalité quotidienne des enseignantes et des enseignants.

Je retiens enfin un besoin personnel en formation sur les formations *en distanciel* voire hybrides *distanciel/présentiel*. J'ai noté à cet égard des formations au PAF à destination des formateurs. La transformation *en distanciel* d'une autre formation que j'anime pour le PAF a montré la richesse potentielle de ce type de formations, richesse non exploitée dans le cas étudié dans ce mémoire.

Le travail collectif

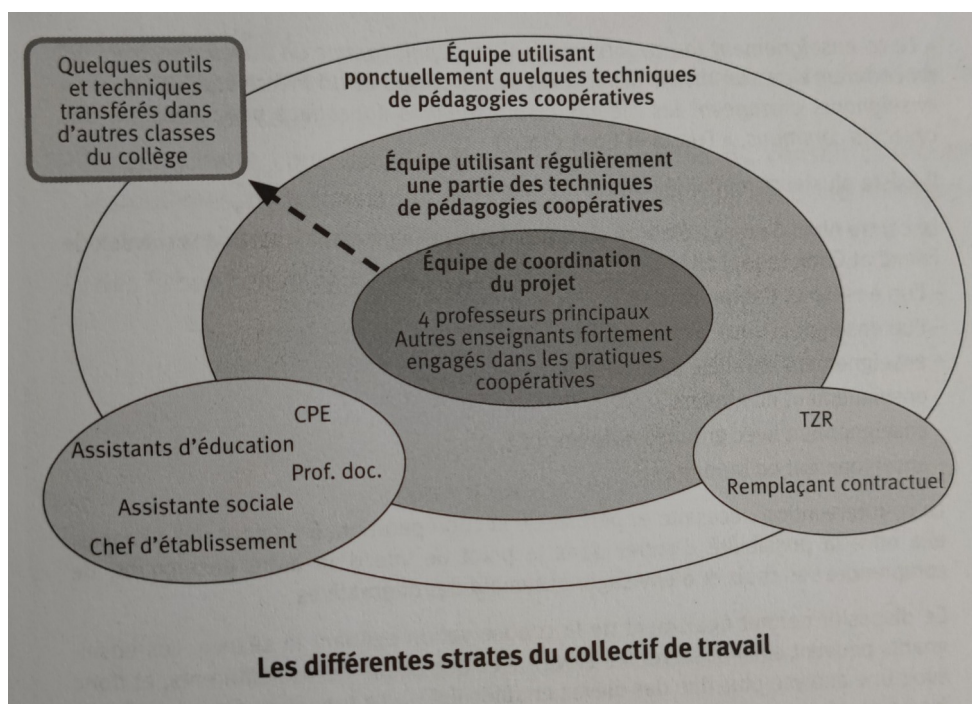
Je m'appuierai sur l'ouvrage déjà cité : « *Osez les pédagogies coopératives au collège et au lycée* » (CARON *et al.*, 2018). Les auteurs précisent : « *Chaque enseignant est habitué à un fonctionnement qui lui est propre et le rassure. Il n'est pas simple de le changer pour intégrer des institutions de classe alors qu'il n'a pas nécessairement été acteur des constructions de celles-ci. Deux solutions sont possibles :*

- *intégrer la totalité des acteurs à la construction des institutions ;*

- établir comme institution le fait que des personnes qui n'ont pas contribué à la construction des structures de classe gardent leur liberté d'agir.

La première solution nous semble difficile à mettre en place. Nous avons opté pour la seconde en essayant, par le travail d'équipe et la communication, l'élargir au maximum le partage des institutions. [...] Même si nous avons précisé que les pédagogies coopératives n'étaient pas un modèle, il y a, au sein d'un établissement, des points d'appui partagés qui forment un travail théorique censé faciliter la cohérence. Pour autant, il ne suffit donc pas de prescrire des outils ou des techniques pour qu'ils se transfèrent entre les acteurs. » (CARON et al., 2018, p 186)

Lors des formations dans les collèges, j'ai pu observer plusieurs types de situations allant de l'embryon d'une équipe souhaitant s'investir toute entière dans les Pédagogies Coopératives à des stagiaires se découvrant à l'occasion de la formation. Les différentes strates du collectif de travail proposées par CARON et al. sont un appui concret :



(CARON et al., 2018, p 181)

Il nous faut identifier lors des formations ce noyau dur, cette « **équipe de coordination du projet** », qui restera le lien permanent dans l'établissement. Ce lien est d'ailleurs utile pour préparer la troisième demi-journée en 2021-2022.

Je modifierai deux points au schéma proposé par CARON et al. :

- la place du chef d'établissement doit être moins figée que dans la proposition de strates, jusqu'à pouvoir se retrouver au cœur. Rappelons d'ailleurs, dans le cas des formations étudiées, que c'est le chef d'établissement d'un des collèges, coordinateur du bassin, qui est à l'origine de

celles-ci. La place du chef d'établissement a d'ailleurs été différente selon les collèges : toujours intéressés et avides de poursuivre les travaux, l'implication concrète n'a pas toujours été la même. Un chef d'établissement au cœur du dispositif, ou du moins en lien direct avec le cœur du dispositif est un levier essentiel pour lever les freins pratiques et d'organisation soulevés par les stagiaires. Chaque formation a, enfin, fait l'objet à l'issue d'un entretien entre les formateurs et le chef d'établissement.

- **le corps d'inspection n'apparaît pas dans le schéma proposé.** Ce besoin me semble néanmoins apparaître sur les demandes apparues dans les questions d'exemples concrets voire disciplinaires. Les 3 formateurs que nous étions (une enseignante d'histoire-géographie en collège, une enseignante de lettres-histoire-géographie en lycée professionnel, et moi-même enseignant en mathématiques-sciences-physiques en lycée professionnel) offraient certes un panel intéressant mais très insuffisant. De plus, le lien direct avec les réformes ou l'évolution des programmes doit se faire par ce biais. Nous avons donc invité les stagiaires à se rapprocher du corps d'inspection.

La motivation

La formation étudiée est une formation territoriale et est une demande institutionnelle. La question de la motivation des stagiaires se pose donc.

Philippe CARRE et Fabien FENOUILLET dégagent deux motifs de motivation sur lesquels je me propose de m'arrêter :

*« Pour le **motif prescrit**, sous des formes discrètes (la pression de conformité sociale, le « conseil » d'un hiérarchique, l'intervention d'une personne influente, etc.) ou explicite (la contrainte d'inscription, prévue par la loi), l'engagement en formation est le résultat de l'injonction d'autrui, évoquant les dimensions les plus extrinsèques de la motivation. » ;*

*« Le **motif identitaire** pousse à acquérir les compétences et/ou la reconnaissance symbolique nécessaire à une transformation (ou une préservation) de ses caractéristiques identitaires en tant que telles (statut social, professionnel ou familial, fonction, niveau de qualification, titre, etc.). Ce motif est donc centré sur la reconnaissance de l'environnement et l'image sociale de soi, en dehors (ou à côté) de tout motif économique. » (CARRE & FENOUILLET, 2011, p 282-283)*

Je propose de répondre à cette préoccupation en partant des réflexions de Luc RIA : *« une forme de paradoxe subsiste pour ces travailleurs⁹ considérés, d'un côté, comme des intellectuels dotés d'une liberté pédagogique très importante et, de l'autre côté, comme des agents de l'État devant mettre en œuvre et appliquer une réforme. [...] Il nous semble [donc] essentiel de*

⁹ L'auteur parle dans cette citation des enseignantes et des enseignants.

positionner la formation des enseignants comme une formation d'adultes non prescriptive et non infantilisante, qu'il s'agisse de celle reçue en formation initiale ou continue. [...] [Cela] exige un changement de culture professionnelle. [...] Comment passer alors d'une approche majoritairement individuelle (individualiste) et disciplinaire du métier à une démarche plus solidaire et transversale (pluridisciplinaire), sans niveler par le bas l'exigence scolaire ni brider les libertés pédagogiques ? [...] Il nous semble nécessaire de proposer aux enseignants et à leurs formateurs des outils d'analyse des situations scolaires simples et intelligibles pour qu'ils puissent accompagner leurs collègues plus ou moins expérimentés en tentant de s'affranchir des projections personnelles à propos d'un travail enseignant inscrit davantage dans la mémoire idéologique collective que dans la réalité des conditions d'exercice. » (RIA, 2019, p 17)

Il nous faut donc proposer des formations introduisant des situations concrètes, vécues, qui n'apparaissent pas déconnectées de la réalité mais bien inscrites dans celle-ci mais qui prennent du recul avec ces situations.

Ainsi, les apports sur la communication non-violente ont été une source de remotivation car ancrés dans une demande concrète des enseignantes et des enseignants au démarrage des formations et liées aux pratiques pédagogiques en question. Je prendrai l'exemple du collègue Paul Riquet à Béziers où les enseignantes et enseignants ont, dès le début de la formation *en présentiel*, un mal-être suite à une actualité violente à proximité et dans l'établissement. En réponse immédiate à ces situations, la communication non-violente a été une source de motivation, a permis un lien direct avec les pratique en Pédagogies Coopératives et ouvert des voies pour les apprentissages.

En ce sens, il conviendra d'exploiter plus avant les échanges préalables avec les chefs d'établissement afin de mieux cerner les besoins et les situations locales.

L'évaluation des formations

Nous l'avons vu, aucune évaluation directe de la formation en distanciel n'a été organisée. Mes collègues formateurs et moi-même avons fait l'hypothèse que comme la formation était un tout il n'était pas utile d'avoir une évaluation à mi-chemin. Nous n'avions tout simplement pas prévu ce temps dans le déroulé.

C'est une erreur manifeste et cela a empêché de réajuster la formation. L'évaluation des formations, avec les chefs d'établissement, avec les stagiaires, avec la DAFPEN, doit être permanente. Dans la situation étudiée, il ne s'agit donc pas seulement de prendre garde aux différents moments de la formation, il faut aussi mieux mesurer l'importance de l'évaluation. Un

retour immédiat après la formation *en distanciel* aurait sans doute permis d'éviter la « perte » d'un certain nombre de stagiaires. Ces évaluation « à chaud » ne remplacent pas une évaluation « à froid », bien entendu, mais sont essentielles à la bonne tenue de l'acte de formation.

5/ Conclusion

Je voudrais en premier lieu, dans cette conclusion, revenir sur le choix du collège pour ce mémoire et poser la question de savoir si ce travail est transposable aux lycées puisqu'in fine mon objectif est de développer ces formations pour tout le second degré.

Le premier écueil qui apparaît concerne l'âge des élèves et les habitudes de travail plus grandes qu'ils ont pris à l'école puis au collège. Cet écueil me semble surmontable en s'appuyant sur les particularité des lycées. Ainsi, en lycée professionnel, la co-intervention généralisée et institutionnalisée par la réforme de la voie professionnelle des lycées lancée en 2018¹⁰ est une entrée utile. Un travail de groupe est en effet cohérent avec la co-intervention. Une étude récente (en collège mais sur une dualité de co-intervention semblable à celle des lycées professionnels) montre que *« La modalité « l'un enseigne (le PLC) l'autre aide (le PES) » est plébiscitée. Les coenseignants occupent alors une double posture, celle de contrôle, avec un PLC plus centré sur la didactique, et celle d'accompagnement, avec un PES plus centré sur la réponse aux difficultés des élèves avec un étayage plus soutenu. Toutefois, cette organisation présente le risque d'une répartition asymétrique des responsabilités, avec l'expert disciplinaire qui pilote l'avancée du temps didactique, pendant que l'expert de la difficulté scolaire intervient en soutien face à des difficultés immédiates. Le coenseignement, à lui seul, n'est donc pas gage d'une différenciation pédagogique efficace. Néanmoins, cette configuration « l'un enseigne/l'autre aide » permet une collecte in situ d'indices, si elle est soutenue par celle « l'un enseigne/l'autre observe » et à condition que cette collecte soit investie lors de réunions de coplanification. En effet, une coprésence n'est pas suffisante. C'est le partage de ces indices qui va agir sur leurs actions, grâce à une anticipation des difficultés à venir, et à une construction affinée des actions et des aides. La responsabilité pédagogique conjointe et le pilotage partagé de la séance, mais aussi la coplanification qui crée un mouvement de symétrie entre les coenseignants, sont au cœur d'une différenciation pédagogique. »* (JANIN et al., 2021).

Au lycée général, la réforme très récente place les élèves dans un « groupe-classe » uniquement pendant les disciplines du tronc commun, rendant potentiellement plus complexe la mise en place de groupes coopérants. C'est là un nouveau frein à travailler.

Ceci étant posé, les travaux menés pour les formations en collège sont en très grande partie transposables aux lycées.

¹⁰ <https://eduscol.education.fr/2224/transformer-le-lycee-professionnel>

Enfin, plus personnellement, ce mémoire achève un travail de mise en perspective globale de la fonction de formateur académique.

Élise et Célestin FREINET ont ouvert la voie vers des pratiques aujourd'hui diverses, qui dépassent largement ce qu'ils ont pu imaginer. Des pionniers, si l'on peut dire, en ce qui concerne les pédagogies mais aussi quant à la volonté de donner un sens non seulement à l'école mais aussi à l'acte d'enseigner. En rupture qui plus est avec des enseignantes et des enseignants dont les pratiques sont proches ou se revendiquent des Pédagogies Coopératives. Enseignantes et enseignants avec lesquels Élise et Célestin FREINET partagent la recherche de la mise en activité des élèves, y compris autonome, mais pas le mépris des techniques. Ainsi, si Célestin FREINET désigne lui-même, dans un premier temps, sa pédagogie de « *prolétarienne* » (FREINET, 2016), il refuse ce qui était désigné comme une « *pédagogie syndicale* » (*Ibid*), autrement dit une pédagogie explicitement tournée vers un idéal communiste : « *Libérons-nous de tous les dogmes ; faisons l'école pour l'enfant. Éduquons-les en pensant, non que nous faisons des capitalistes ou des communistes, mais en nous persuadant bien que ces enfants – surtout au tournant social où nous nous trouvons –, nous avons la charge d'en faire des hommes.* » (*Ibid*, p 40). Cette approche à la fois émancipatrice et éthique est importante. C'est là un rapprochement avec les travaux de Paulo FREIRE illustré par la question du dialogue pédagogique : « *La pédagogie est une praxis et non une techno-science. Cela signifie qu'elle articule une approche critique et une action de transformation. La praxis pédagogique par excellence est le dialogue. [...] Le dialogue pédagogique [...] a une orientation éthique. Il vise entre autres à faire réfléchir les apprenant-e-s, y compris les professionnel-les en formation, au sens moral des actions qu'ils et elles peuvent être conduits à mettre en œuvre dans leur pratique.* » (PEREIRA, 2018, p 30). Notons d'ailleurs que la première des compétences attendues pour une ou un enseignant et celle d'*Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable*.

Sur l'esprit critique, Paulo FREIRE précise : « *Pour moi, dans la différence et la distance entre le regard naïf et l'esprit critique, entre le savoir fait de pures expériences et celui qui résulte de procédures méthodiques et rigoureuses, il n'y a pas une rupture mais un dépassement. Le dépassement, et non la rupture, apparaît dans la mesure où la curiosité ingénue, sans cesser d'être curiosité, bien au contraire en continuant d'être curiosité, se soumet à la critique.* » (*Ibid*, p 48).

Je fais le lien bien entendu avec la *pratique dialogique*, clé pour faire émerger une conscience critique. Et pour ce faire, le recours à l'expérience subjective est nécessaire.

Enfin, sur l'éthique, Paulo FREIRE donne cette définition en lien avec la formation des enseignantes et des enseignants : « *La préparation scientifique des enseignants doit coïncider avec sa droiture éthique. Toute distorsion entre cette dernière et une conception pédagogique est*

dommageable. Formation scientifique, correction éthique, respect des autres, cohérence, capacité de vivre et d'apprendre avec la différence, ne pas permettre à notre mal-être personnel ou à notre antipathie pour autrui de l'accuser de ce qu'il n'a pas commis, sont autant d'obligation à l'accomplissement desquelles nous devons consacrer avec humilité mais aussi avec persévérance. » (Ibid, p 56).

L'émancipation est un élément clé pour l'Éducation nationale, ou plus précisément la volonté d'émanciper les élèves est un élément clé pour l'Éducation nationale et donc pour les enseignantes et les enseignants et, in fine, pour les formatrices et formateurs. Mon insistance sur la dimension coopérative du travail, sur la nécessité de former les enseignantes et les enseignants aux Pédagogies Coopératives, vient d'une éthique personnelle qui considère que la coopération a en son sein une portée émancipatrice.

Bibliographie

- Références institutionnelles

Circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016 (Le parcours citoyen de l'élève) :

https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm?cid_bo=103533

Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation dans l'exercice de leur métier :

<https://www.education.gouv.fr/bo/2010/29/menh1012598a.htm>

Loi d'orientation et de programmation pour une refondation de l'école du 8 juillet 2013 :

<https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

Mémento « Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée » :

https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/uploads/tx_cndpclimatsco/memento_pour_la_cooperation_entre_eleves.pdf

Projet d'académie 2019-2022 de l'académie de Montpellier :

<https://www.ac-montpellier.fr/cid87328/le-projet-academie.html>

- Articles

Cahiers Pédagogiques, (septembre-octobre 2018), *Des alternatives à l'école ?*, CRAP-Cahiers Pédagogiques

CHARLOT B., (Octobre 1990), *Enseigner, former : Logique des discours constitués et logique des pratiques*, Recherche et Formation

CONNAC S., (Mai 2013), *La coopération*, in *Mieux apprendre avec la coopération*, Dossier des Cahiers Pédagogiques, CRAP-Cahiers Pédagogiques

CUISINIER F., & GAUDUCHAU N., & CLAVEL C., & COSTET J-P., & PELLOUX P, (2007), *Psychologie des interactions sociocognitives et apprentissages scolaires : regards croisés de pédagogues et de chercheurs*, in *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'ère nouvelles 2007/4 (Vol. 40)*, ADRESE/CIRNEF

JANIN M., & MOREAU G., & TOULLEC-THERY M., (2021), *Le coenseignement dans une classe hétérogène promeut-il une différenciation pédagogique ?*, Éducation et Socialisation numéro 60, <https://journals.openedition.org/edso/13575>

LATOUILLE J-J., (Décembre 2011), *Pour une auto-construction des savoirs*, in *Animer des formations : outils et dispositifs*, Dossier des Cahiers Pédagogiques, CRAP-Cahiers Pédagogiques

REVERDY C., (Décembre 2016), *La coopération entre les élèves : des recherches aux pratiques*, Dossier de veille de l'IFE numéro 114, <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/114-decembre-2016.pdf>

ROBO P., (Septembre 2003), *Groupes de formation à l'analyse de pratiques professionnelles*, in *Analysons nos pratiques 2*, Dossier des Cahiers Pédagogiques, CRAP-Cahiers Pédagogiques

ROZIER E., (2010), *John Dewey, une pédagogie de l'expérience*, La lettre de l'enfance et de l'adolescence 80-81, <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2010-2-page-23.htm>

- Ouvrages

ADLER D., (1992), *Introduction aux sciences cognitives*, Gallimard

CARON G., & FILLION L., & SCY C., & VASSEUR Y., (2018), *Osez les pédagogies coopératives au collège et au lycée*, ESF

CARRE P., & FENOUILLET F., (2011), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod

CONNAC S., (2017), *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*, ESF

CONNAC S., & DEMAUGE-BOST B., & GUIENNE B., & HUCHARD I., & QUIMBETZ I., (2019), *Les pédagogies Freinet : origines, valeurs et outils pour tous*, Eyrolles

DE PERETTI A., & LEGRAND J-A., & BONIFACE J., (1994), *Techniques pour communiquer*, Hachette

FREINET C., (2016), *Le maître insurgé*, Libertalia

FREIRE P., (2013), *Pédagogie de l'autonomie*, Erès

Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet, (2018), *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*, ESF

GO H-L., & RIONDET X., (2020), *A côté de Freinet*, PUN-Éditions Universitaires de Lorraine

HOUDE O., (2018), *L'école du cerveau*, Mardaga

LE NY J-F., (1992), *Le grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse

LEPOUTRE D., (2001), *Cœur de banlieue : Codes, rites et langages*, Odile Jacob

MATHIEU J., & THOMAS R., (1985), *Manuel de psychologie*, Vigot

PEREIRA I., (2018), *Bréviaire des enseignant-e-s : science, éthique et pratique professionnelle*, Éditions du Croquant-UPEC-ESPE Créteil

RAYNAL F., & RIEUNIER A., (2014), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, ESF

REUTER Y., (2021), *Comprendre les pratiques différentes*, Berger Levrault

RIA L., (2019), *Former les enseignants pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*, ESF

RIEUNER A., (2014), *Concevoir un projet de formation*, EST

ROSENBERG M., (2005), *Les mots sont des fenêtres*, La Découverte

Annexes

- **Cahier des charges de la formation territoriale**
- **Fiche de négociation et de contractualisation de la formation territoriale**
- **Évaluations de fin de formation de la part de 25 stagiaires**
- **Évaluations de fin de formation de la part des 3 formateurs**

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai... *bien écouté*
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis... *que c'était pas mal*
- 3- Je me sens ... *comme en fin d'année*
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont... *la girafe*
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques... *TB! (des fois il n'y en a pas et je le regrette - là non)*
- 6- Je retiens surtout... *Agathe qui plaint la collègue que Patricia harcèle*
- 7- Il m'a manqué... *rien*
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense... *que c'était très sympa et constructif*
- 9- Les communications dans le groupe furent... *sympa et constructives*
- 10- Quant à l'animation, elle... *était TB-*
- 11- J'ai été surpris par... *l'inceste symbolique - concept que je trouve fort intéressant et auquel je vais repenser*
- 12- Les tensions furent... *inexistantes*
- 13- Je... *vais devoir me remettre à penser à mes cours de cet après midi*
- 14- Que
.....
- 15- Faut-il
.....
- 16-
.....



Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai... *appris des choses*
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis... ..
- 3- Je me sens... *rassemblée sur certains points*
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont... *le conseil coopératif, le plan de travail,*
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques.....
- 6- Je retiens surtout... *que la coopération en classe, c'est de l'organisation mais rien d'insurmontable.*
- 7- Il m'a manqué... *du temps pour approfondir d'autres outils/thématiques*
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense... *qu'on a bien participé aux activités.*
- 9- Les communications dans le groupe furent
- 10- Quant à l'animation, elle... *était très bien, à l'écoute, de bons conseils.*
- 11- J'ai été surpris par.....
- 12- Les tensions furent.....
- 13- Je... *suis convaincue des effets positifs de la coopération.*
- 14- Que... *je vais tenter l'expérience l'année prochaine*
- 15- Faut-il
- 16-

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai.....
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis. *que j'attendais beaucoup..*
- 3- Je me sens ... *sourie*
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont: *- les plans de travail*
- l'écoute et la coopération dans les e
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques, *ils me paraissent intéressants et à creuser*
- 6- Je retiens surtout *la souplesse possible dans la mise en place*
- 7- Il m'a manqué *rien*
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense *qu'on a bien adhéré aux activités*
- 9- Les communications dans le groupe furent
- 10- Quant à l'animation, elle *est intéressante*
- 11- J'ai été surpris par
- 12- Les tensions furent
- 13- Je
- 14- Que
- 15- Faut-il
- 16-

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai... *vu que j'étais sur la bonne voie, j'ai conforté mes réflexions et mes projets de démarche.*
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis... *qu'elles sont satisfaites.*
- 3- Je me sens... *sereine et confiante pour poursuivre dans cette voie.*
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont... *travail de groupe (déjà beaucoup utilisé)
Plan de travail - conseil coopé et réunion de travail.*
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques... *T.B. sur neuro-sciences; je suis toujours preneur (presque "sur ma faim") mais très éclairants.*
- 6- Je retiens surtout... *que changer les pratiques est faisable, souhaitable voire indispensable (même si je le savais déjà).*
- 7- Il m'a manqué
.....
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense... *qu'elle était satisfaisante même si certains enseignants sont restés un peu (trop) passifs.*
- 9- Les communications dans le groupe furent... *satisfaisantes, très riches.*
- 10- Quant à l'animation, elle... *est de qualité, dynamique, agréable.*
- 11- J'ai été surpris par... *—*
- 12- Les tensions furent... *—*
- 13- Je... *vous remercie pour ces apports pratiques, éclairants.*
- 14- Que... *j'ai hâte d'avoir cheminé encore dans cette démarche!*
- 15- Faut-il
.....
- 16-
.....

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai... préféré le présentiel au distanciel !
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis... que les pédagogies innovantes ont été moins abordées que la classe coopérative.
- 3- Je me sens...
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont... les plictees (ouh ?).
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques... j'aurais aimé en avoir davantage sur la mise en place des pédagogies innovantes (outils).
- 6- Je retiens surtout...
- 7- Il m'a manqué... des documents théoriques, des exemples concrets.
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense...
- 9- Les communications dans le groupe furent... très bonne.
- 10- Quant à l'animation, elle... était agréable, claire.
- 11- J'ai été surpris par...
- 12- Les tensions furent...
- 13- Je reste "sur ma faim" concernant l'application directe à MA discipline -
- 14- Que...
- 15- Faut-il raccourcir la partie sur les "émotions" et
- 16- le jeu de rôle afin de gagner du temps pour la fin qui était plus intéressante selon moi ?

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai... beaucoup aimé la formation d'aujourd'hui
alors je j'avais moins aimé en ligne.
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis... je suis satisfaite.
- 3- Je me sens... capable et motivée pour me lancer.
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont... tous mais petit à petit.
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques... je dois continuer à me renseigner.
- 6- Je retiens surtout
- 7- Il m'a manqué... du temps.
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense
- 9- Les communications dans le groupe furent... constructives.
- 10- Quant à l'animation, elle... m'en a beaucoup plu.
- 11- J'ai été surpris par... tout ce que j'ai encore à apprendre.
- 12- Les tensions furent... —
- 13- Je... vous remercie pour cette formation.
- 14- Que
- 15- Faut-il... faire la suite l'année prochaine.
- 16-

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai..... appris des choses utiles (mais je n'avais aucun
a pion !)
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis..... satisfaite.....
- 3- Je me sens serene.....
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont..... la boucle évaluative.....
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques....., j'ai révisé.....
- 6- Je retiens surtout qu'il me faut découvrir le CÉREL.....
- 7- Il m'a manqué
..... du temps pour approfondir.....
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense qu'elle y était.....
- 9- Les communications dans le groupe furent très enrichissantes.....
- 10- Quant à l'animation, elle était sympa.....
- 11- J'ai été surpris par..... j.....
- 12- Les tensions furent..... le moment du jeu de rôle (volontariat).....
- 13- Je souhaiterais approfondir les sujets !.....
- 14- Que
- 15- Faut-il
- 16-

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai.....
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis... *qu'elles sont partiellement satisfaites*
- 3- Je me sens... *motivée! reboostée! frustrée (que ça prenne fin)*
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont... *la boîte évaluative, le conseil de*
vie de classe (j'ai déjà oublié le nom...)
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques... *j'y vois plus clair*
- 6- Je retiens surtout... *qu'en dépit d'un travail nécessaire de restructuration*
des méthodes d'enseignement, le bénéfice sera grand.
- 7- Il m'a manqué
... *de participer aux autres ateliers*
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense... *qu'elle a été intéressante*
- 9- Les communications dans le groupe furent... *riches*
- 10- Quant à l'animation, elle... *est claire, détendue et bienveillante*
- 11- J'ai été surpris par... *la gentillesse au sein du groupe*
- 12- Les tensions furent... *inexistantes*
- 13- Je... *vous remercie*
- 14- Que... *plus de temps soit alloué serait un plus (pour faire les autres ateliers)*
- 15- Faut-il
- 16-

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai... *apprécié ce temps formatif*
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis... *que j'ai bien fait de la solliciter.*
- 3- Je me sens... *plus confiant dans mes projets de séances/pratiques futures.*
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont... *les attributions des rôles + le conseil cap-*
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques... *c'est une révision d'une formation récente (CAPPEi)*
- 6- Je retiens surtout... *que cela nécessite une grande anticipation (préparation conséquente)*
- 7- Il m'a manqué... *un exemple (en vidéo?) de démarrage de conseil / travail de groupe (en début d'année)*
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense... *qu'elle a été constructive.*
- 9- Les communications dans le groupe furent... *intéressantes.*
- 10- Quant à l'animation, elle... *a été variée.*
- 11- J'ai été surpris par... *la première partie (en distanciel)*
- 12- Les tensions furent... *inexistantes...*
- 13- Je... *suis satisfait.*
- 14- Que... *dire de plus?*
- 15- Faut-il... *tout compléter?*
- 16- *Merci!*

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai... *découvert des outils par mettre en place plus de coopération*
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis.....
- 3- Je me sens
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont.....
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques... *→ très riches et intéressants*
- 6- Je retiens surtout
- 7- Il m'a manqué
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense
- 9- Les communications dans le groupe furent... *bonnes*
- 10- Quant à l'animation, elle... *a été à l'écarte*
- 11- J'ai été surpris par.....
- 12- Les tensions furent.....
- 13- Je
- 14- Que
- 15- Faut-il
- 16-

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai... *bien aimé la formation*
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis... *qu'il manque encore du temps*
- 3- Je me sens... *capable de mettre en place un travail de groupe*
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont... *les rôles à attribuer*
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques.....
- 6- Je retiens surtout
- 7- Il m'a manqué *du temps pour approfondir les idées*
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense
- 9- Les communications dans le groupe furent... *très instructives*
- 10- Quant à l'animation, elle... *était bien calibrée et intéressante*
- 11- J'ai été surpris par.....
- 12- Les tensions furent.....
- 13- Je
- 14- Que
- 15- Faut-il
- 16-

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai... *bien apprécié cette deuxième matinée*
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis... *qu'on n'est pas allés au bout*
- 3- Je me sens
.....
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont... *tous*
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques.....
- 6- Je retiens surtout... *quelques idées que je vais exploiter, et pas seulement pour le travail de groupe.*
- 7- Il m'a manqué *plus de temps pour passer dans tous les ateliers et avoir ainsi une vision plus complète.*
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense
- 9- Les communications dans le groupe furent... *parfaites*
- 10- Quant à l'animation, elle... *était parfaite aussi.*
- 11- J'ai été surpris par... */*
- 12- Les tensions furent... */*
- 13- Je
- 14- Que
- 15- Faut-il
- 16-

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai *apprécié cette formation*
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis *satisfaite*
- 3- Je me sens
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques
- 6- Je retiens surtout *le travail en groupe et le conseil collaboratif*
- 7- Il m'a manqué *du temps pour participer aux autres groupes*
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense *que chacun a participé*
- 9- Les communications dans le groupe furent *intéressantes*
- 10- Quant à l'animation, elle *était bien organisée et intéressante*
- 11- J'ai été surpris par
- 12- Les tensions furent
- 13- Je
- 14- Que
- 15- Faut-il
- 16-

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai.....
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis.....
- 3- Je me sens..... motivé à tester la chose coopérative et les plans de travail
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont..... les plans de travail
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques.....
- 6- Je retiens surtout.....
- 7- Il m'a manqué.....
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense..... au top
- 9- Les communications dans le groupe furent..... très bien
- 10- Quant à l'animation, elle..... était enrichissante et très ouverte au dialogue
- 11- J'ai été surpris par..... le volontariat des élèves à coopérer
- 12- Les tensions furent.....
- 13- Je.....
- 14- Que.....
- 15- Faut-il.....
- 16-.....

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai.....
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis, *qu'il y a du travail de remise en question*
- 3- Je me sens
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont.....
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques.....
- 6- Je retiens surtout *le travail de groupe (à tester)*
- 7- Il m'a manqué *la partie pratique pour voir concrètement le fonctionnement d'une classe coopérative.*
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense
- 9- Les communications dans le groupe furent *bien*
- 10- Quant à l'animation, elle *était intéressante (mais courte)*
- 11- J'ai été surpris par.....
- 12- Les tensions furent.....
- 13- Je
- 14- Que
- 15- Faut-il
- 16-

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

1- Tout compte fait j'ai.....

2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis.....

3- Je me sens débordé par la volume de préparation

4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont le plan de travail

5- Pour ce qui est des apports théoriques.....

6- Je retiens surtout.....

7- Il m'a manqué de temps pour poser encore plus de questions et pour aborder tous les thèmes préparés!

8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense qu'elle fut bien!

9- Les communications dans le groupe furent riches, intéressantes.....

10- Quant à l'animation, elle.....

11- J'ai été surpris par.....

12- Les tensions furent.....

13- Je vais m'y mettre!

14- Que.....

15- Faut-il.....

16-.....

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai.....
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis, *que je suis satisfait*.....
- 3- Je me sens..... *motivée*..... pour ma *formation*.....
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont.....
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques.....
- 6- Je retiens surtout.....
- 7- Il m'a manqué..... *de temps pour aborder d'autres domaines*.....
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense.....
- 9- Les communications dans le groupe furent..... *assez intéressantes*.....
- 10- Quant à l'animation, elle..... *était bienveillante et motivante*.....
- 11- J'ai été surpris par.....
- 12- Les tensions furent.....
- 13- Je.....
- 14- Que.....
- 15- Faut-il.....
- 16-.....

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai.....
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis.....
- 3- Je me sens.....
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont.....
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques.....
- 6- Je retiens surtout *la trace écrite réalisée par les élèves*.....
- 7- Il m'a manqué.....
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense.....
- 9- Les communications dans le groupe furent.....
- 10- Quant à l'animation, elle ... *est géniale*.....
- 11- J'ai été surpris par.....
- 12- Les tensions furent.....
- 13- Je.....
- 14- Que.....
- 15- Faut-il.....
- 16-.....

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai... été rassurée sur la pédagogie coopérative
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis... que j'ai bien fait de venir
- 3- Je me sens... pressée de commencer à adopter
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont... le conseil coopératif, le plan de travail
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques.....
- 6- Je retiens surtout... que l'on peut adopter sans se perdre dans le travail
- 7- Il m'a manqué... du temps de formation
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense... que cela a bien fonctionné
- 9- Les communications dans le groupe furent... riches
- 10- Quant à l'animation, elle... a été concrète et utile
- 11- J'ai été surpris par.....
- 12- Les tensions furent.....
- 13- Je... suis contente de ce que j'ai découvert
- 14- Que.....
- 15- Faut-il.....
- 16-... Merci

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai appris des trucs / pu venir
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis que j'apprends toujours
- 3- Je me sens satisfait
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont le conseil
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques je regarderai ce qui concerne les
- 6- Je retiens surtout l'interdit d'inceste
- 7- Il m'a manqué une pause
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense que c'était bien
- 9- Les communications dans le groupe furent intéressantes
- 10- Quant à l'animation, elle m'a plu
- 11- J'ai été surpris par le nombre de formateurs (chue!)
- 12- Les tensions furent absentes
- 13- Je vous remercie pour la formation
- 14- Que pensez-vous de cette session?
- 15- Faut-il toujours remplir les axes?
- 16- Agrandissez la police si il vous plaît

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai... appris beaucoup de choses
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis... que ce sera pour la prochaine fois!
- 3- Je me sent... bien
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont le conseil coop / la communication non violente
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques... ils étaient suffisant
- 6- Je retiens surtout... qu'il faut tenter même si ce n'est pas "prêt"
- 7- Il m'a manqué... du temps
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense
- 9- Les communications dans le groupe furent... simples
- 10- Quant à l'animation, elle
- 11- J'ai été surpris par... certaines collègues que je ne connaissais toujours pas au bout d'un an.
- 12- Les tensions furent... ..
- 13- Je
- 14- Que
- 15- Faut-il
- 16-

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai.....
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis..... qu'il faudrait plus de temps.
- 3- Je me sens
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont..... la CNV.....
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques.....
- 6- Je retiens surtout de..... petites choses..... à propos du conseil coop.
- 7- Il m'a manqué.....
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense
- 9- Les communications dans le groupe furent..... fluides.....
- 10- Quant à l'animation, elle..... était..... plurielle.....
- 11- J'ai été surpris par.....
- 12- Les tensions furent..... inexistantes.....
- 13- Je
- 14- Que
- 15- Faut-il
- 16-

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai..... *rien fait de m'inscrire dans cette formation*
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis... *que ce n'est pas totalement éclairci*
- 3- Je me sens
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont... *le tutorat et la boucle*
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques.....
- 6- Je retiens surtout *la conseil d'élève : à méditer*
- 7- Il m'a manqué *un peu de temps*
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense
- 9- Les communications dans le groupe furent *constructives*
- 10- Quant à l'animation, elle *était formidable*
- 11- J'ai été surpris par.....
- 12- Les tensions furent..... *absentes*
- 13- Je
- 14- Que
- 15- Faut-il
- 16-

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai..... *appris des choses*
- 2- Quant je repense à mes attentes avant la formation je me dis.....
- 3- Je me sens.....
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont..... *classe*
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques..... *coop*
- 6- Je retiens surtout *mettre en oeuvre des possibilités de* *la volonté des collègues et la*
- 7- Il m'a manqué *plus d'atouts spécifiques aux classes* *coop*
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense
- 9- Les communications dans le groupe furent
- 10- Quant à l'animation, elle
- 11- J'ai été surpris par.....
- 12- Les tensions furent.....
- 13- Je
- 14- Que
- 15- Faut-il
- 16-

Évaluation de fin de formation

Phrases à compléter

- 1- Tout compte fait j'ai... *de savoir la c. bon*... *comparative*.....
- 2- Quand je repense à mes attentes avant la formation je me dis... *vous en c. sûr. des bonst.*.....
- 3- Je me sens... *curieux*.....
- 4- Parmi les outils, ceux qui me paraissent exploitables sont... *les conseils c. ap.*.....
- 5- Pour ce qui est des apports théoriques... *Good*.....
- 6- Je retiens surtout... *quelq. outil*.....
- 7- Il m'a manqué... *plus d'infos*.....
- 8- Par rapport à la dynamique de groupe je pense... *que c'était bon*.....
- 9- Les communications dans le groupe furent... *bonnes*.....
- 10- Quant à l'animation, elle... *était b. ap.*.....
- 11- J'ai été surpris par... *l'étendue des domaines de la c. ap.*.....
- 12- Les tensions furent... *0*.....
- 13- Je... *tu*... *il* ?.....
- 14- Que... *je. l'animation*.....
- 15- Faut-il... *la*.....
- 16-... *il*.....