

CEFEDM de Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'Etat de professeur de musique

Formation musicale

Apprendre à coopérer
pour
apprendre en coopérant

*Où comment intégrer certains outils et dispositifs
liés aux pratiques relevant de la pédagogie coopérative
à des cours de formation musicale.*

Nathalie LOUAGE

Session 2018

Remerciements.

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidées dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu je remercie monsieur Pierre Emery, mon directeur de mémoire, pour son accompagnement dans mon travail.

Je remercie également Claire, Catherine, Florence et Valérie, pour les entretiens qu'elles m'ont accordés.

Sommaire.

<u>Introduction</u>	page 6
<u>Cadre théorique</u>	page 8
1) Petit historique.	
a) Pédagogie, religion et politique.	
b) Vers de nouveaux modèles d'apprentissages.	page 10
c) La pédagogie coopérative.	page 11
2) Créer de nouvelles conditions d'apprentissages.	page 14
a) Un outil d'individualisation.	
b) Les situations coopératives.	page 16
c) Evaluer autrement.	page 18
3) Apports de ces dispositifs.	page 20
a) Dynamique motivationnelle.	
b) Apprentissages.	page 22
c) Valeurs.	page 23
<u>Problématique et hypothèses</u>	page 25
<u>Méthodologie de recueil de données</u>	page 26
1) Entretiens.	
a) Synthèse commune des entretiens de Florence et Claire.	page 27
b) Synthèse de l'entretien de Catherine.	page 30
c) Synthèse de l'entretien de Valérie.	page 31
2) Analyse des données recueillies.	page 32
a) Retour sur l'hypothèse 1.	page 33
b) Retour sur l'hypothèse 2.	page 34
c) Retour sur la question de départ.	page 36
<u>Conclusion</u>	page 38
<u>Annexes</u>	page 40
<u>Bibliographie</u>	page 71

Introduction.

Ma démarche de travailler autour des pratiques liées à la pédagogie coopérative est issue de deux constats, le premier concernant ma posture d'enseignant et le second relevant d'observations quant à l'investissement de certains élèves. Depuis de nombreuses années je dispense des cours de formation musicale. J'ai d'abord enseigné cette discipline au sein d'une école de musique associative, petite structure d'environ cent cinquante élèves en musique, où les groupes étaient souvent de niveaux différents, souvent pour répondre aux diverses demandes des parents (frères et sœurs dans le même cours, autres activités à l'extérieur). Nous étions alors deux professeurs de formation musicale et ma collègue semblait très bien s'adapter à la diversité de niveaux des élèves en leur proposant des activités différentes, ce qui personnellement me posait plus de difficultés à mettre en œuvre. Actuellement j'enseigne dans un établissement à Rayonnement Départemental qui vient de changer l'organisation des cours de formation musicale et propose de regrouper les élèves par cycles, les accueillant ainsi de niveaux et d'âges différents au sein d'un même cours.

Durant ces années d'enseignement j'ai observé le comportement des différents élèves, voire des élèves différents, en me questionnant sur les raisons de leurs motivations ainsi que sur leurs manières d'apprendre. J'ai ainsi relevé que tous les élèves ne s'investissent pas de la même manière dans les cours et n'ont pas les mêmes façons d'aborder les apprentissages. En effet, certains comprennent très vite, n'ont pas besoin de motivation extrinsèque pour se mettre à la tâche, voire parfois s'ennuient lorsqu'ils ont terminé. Parallèlement d'autres élèves demandent plus d'attention, ils nécessitent un rappel à l'ordre de l'enseignant, ils détournent la tâche par divers moyens, certains ont besoin que la consigne soit répétée plusieurs fois.

Je me suis intéressée aux pédagogies coopératives afin de savoir si cette approche entraîne des changements de comportement chez ces élèves. J'ai pu constater, dans un premier temps, que pour certains d'entre eux le résultat est quasiment immédiat. Le fait de travailler avec des camarades, en petit effectif, et même sans la présence du professeur, est vecteur d'un plus grand engagement.

J'ai construit au fur et à mesure de mes expériences un corpus de fiches d'exercices qui me permet de répondre de mieux en mieux à la demande de chaque élève. Parallèlement je réalise des travaux coopératifs, souvent axés sur la création : création d'une « dictée » à deux voix (pour qu'ils envisagent l'idée de relevé mélodico-rythmique différemment), création d'un accompagnement pour une mélodie, ou d'une mélodie à partir d'accords. J'ai ainsi perçu certaines nécessités, telles que de redonner des directives pour remobiliser certains élèves ou de bien répartir les tâches afin que chacun trouve sa place dans l'activité et dans le groupe. J'ai observé que la coopération incite les élèves à faire des choix d'organisation (comment débiter l'activité), de répartition des tâches (« On fait chacun une mesure »). J'ai ponctué ces activités de phases de regroupement permettant de faire des mises au point avec tous les groupes et avec pour objectif le partage des idées. J'ai me suis rendu compte que de trouver le bon binôme ou le bon groupe permettait de générer une alchimie qui devient moteur : un élève sérieux ou un élève en grande difficulté travaillant avec un élève moins investi permet de motiver ce dernier.

Je me suis aperçue que ce type d'activité engendrait de nouvelles conditions de travail, telle que la possibilité de se déplacer tout en respectant les autres. En effet, j'ai observé des élèves se déplacer de leur table de travail à leur instrument en d'incessants aller-retours, mais tellement investis dans la tâche qu'ils en étaient d'une discrétion exemplaire. Cela génère à la fois une grande liberté, et crée des situations dynamiques.

Ceci me conduit à la question suivante : quels outils et dispositifs issus des pratiques relevant de la pédagogie coopérative peuvent être intégrés aux cours de formation musicale afin d'agir face à l'hétérogénéité d'un groupe, de pallier le manque de motivation de certains élèves, et de permettre que chacun s'engage dans les apprentissages.

Afin de répondre à cette interrogation, et après avoir présenté l'historique de l'apparition de ces pédagogies coopératives, je décrirai des outils et dispositifs qui me paraissent centraux et adaptables dans un contexte de formation musicale, puis je définirai les apports de ces outils et dispositifs dans les processus d'apprentissage.

Cadre théorique.

1) Petit historique.

a) Pédagogie, religion et politique.

Place de l'éducation.

Depuis l'Antiquité le christianisme influence les réflexions philosophiques et éducatives. La première césure en ce qui concerne la pensée éducative arrive avec la Renaissance, qui voit naître l'opposition entre deux courants. D'une part la Réforme de Luther (1517), en opposition aux humanistes et à leur élitisme, va générer la création d'écoles et collèges pour répondre au « désir du savoir » qui « se répand hors des universités » (Houssaye, 2014). Par ailleurs la Contre-Réforme reste sous influence religieuse, « [les universités] restent soumises à la nécessité d'un enseignement qui forme les clercs » (Ibid., p321). Elle continue de défendre la formation d'une élite.

Aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles une seconde rupture s'opère avec les pédagogies Antique et Chrétienne¹, d'une part avec *L'Emile* (1762) de J.J. Rousseau et d'autre part avec l'expulsion des jésuites de France (1764). De l'évolution, portée par *L'Emile*, découle une nouvelle place accordée à l'enfant, qui lui confère un rôle de sujet libre et autonome. Dans un souci d'éducation et de transmission, l'individu est placé au cœur des apprentissages. Les pédagogies nouvelles qui se développent alors sont liées à cette vision éthique de l'homme qui consiste à faire exister l'enfant en tant que sujet, en le guidant. Elles s'appuient sur H. Wallon et son concept de pédagogie *autour* de l'enfant, et non centrée sur l'enfant, et qui définit ce dernier comme un être en construction.

Parallèlement, la rupture avec le christianisme va engendrer une progression des idées et entraîner peu à peu le renforcement de la domination des politiques et des pédagogues, au XIX^{ème} siècle, au dépend de celle des philosophes et religieux, « l'éducation devient une affaire d'état » (Houssaye, 2014, p339).

¹ Resweber Jean-Paul, « Introduction », dans *Les pédagogies nouvelles*. Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2011, p. 3-6. URL : <https://www.cairn.info/les-pedagogies-nouvelles--9782130586579-page-3.htm>

Démocratisation et hétérogénéité.

Au XXème siècle, apparait un phénomène nouveau, que nous pouvons évoquer par la formule de J.P. Astolfi, « *l'hétérogénéité croissante des publics scolaires, conséquences de la démocratisation [...] de l'école et de l'allongement des études* » (2008, p15). Cette volonté politique de démocratisation de l'enseignement, d'accès pour tous à l'enseignement, est accompagnée de la mise en œuvre du collège unique en 1975. C'est le résultat de diverses modifications de l'enseignement pour lutter contre les inégalités d'orientation des élèves². Parmi ces modifications, en 1959, pour faire face aux besoins économiques du pays, l'école est rendue obligatoire jusque seize ans par le ministre A. Berthoin. Les élèves, à la sortie de l'école élémentaire sont dirigés, selon leurs résultats et leurs origines sociales, dans un Collège d'Enseignement Général ou un Collège d'Enseignement Technique. En 1963, la réforme Fouchet Capelle transforme le Collège d'Enseignement Général en Collège d'Enseignement Secondaire, ce qui ne réduit pas les inégalités sociales d'orientation. En 1975, la réforme Haby supprime la distinction entre ces deux collèges, l'hétérogénéité des classes est établie, issue donc de la démocratisation de l'enseignement.

Dans l'article concernant le livre *Enseigner en classe hétérogène*³, l'hétérogénéité est définie comme les différences de niveaux ou de culture des élèves mais aussi abordée du point de vue de la diversité des élèves, de leurs profils d'apprentissages, de leurs places et relations au sein de la classe, de leurs rythmes de travail. L'hétérogénéité est donc caractérisée par des niveaux de connaissances différents, des niveaux de maturités différents, qui varient selon les âges des enfants, leurs fonctionnements cognitifs.

² www.vie-publique.fr/politiques-publiques/enseignement-secondaire-scolaire/college-unique

³ www.cahiers-pedagogiques.com/Enseigner-en-classes-heterogenes

b) Vers de nouveaux modèles d'apprentissage.

C'est Louis Legrand, en 1982, alors responsable des recherches pédagogiques à l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique, qui parle de pédagogie différenciée (qu'il appellera plus tard différenciation pédagogique) pour répondre à l'hétérogénéité naissante des classes. Il propose de mettre en place des tutorats pour les élèves en difficulté, d'autonomiser les établissements afin de leur laisser une meilleure prise en compte des situations locales, et il sollicite le travail en équipes pédagogiques. Cette vision de la pédagogie différenciée peut être complétée par celle de Ph. Perrenoud, qui la présente comme issue de la révolte contre l'échec scolaire et les inégalités, avec des perspectives militantes (1997, p17).

Parallèlement, à la fin du XIX^{ème} siècle apparaissent les coopératives scolaires, sous forme de mutuelles. Elles font leur entrée progressive dans les écoles où leurs « vertus éducatives » (Connac, 2009, p26) sont mises en avant comme contribuant à la responsabilisation des élèves et au développement de la solidarité. E. Bugnon (1886-1963) va encourager leur développement économique en prônant les voyages éducatifs, gérés par les élèves soutenus par l'enseignant, permettant de faire le lien entre les apprentissages de la classe et le terrain. B. Profit (1867-1946), met en évidence l'intérêt pédagogique des coopératives en s'attachant aux intentions éducatives de la coopération, avec une vision tournée vers une éducation citoyenne.

C'est C. Freinet « qui a le mieux formalisé la pédagogie coopérative en l'associant totalement à la vie de l'école et à l'activité d'apprentissage »⁴.

Célestin Freinet (1896-1966).

Il développe un nouveau modèle d'apprentissage basé sur la solidarité et l'entraide et utilise comme point de départ aux désirs d'apprendre le quotidien et l'environnement des élèves. Ses supports sont vivants et variés, ils favorisent les échanges et induisent une ouverture sur le monde. La pédagogie Freinet s'appuie sur quatre piliers : l'expression libre, la coopération, les techniques éducatives et le tâtonnement expérimental.

⁴ www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_cooperative.htm

Les processus d'apprentissages de cette approche pédagogique sont guidés par la sensibilité, c'est-à-dire l'idée que tout vécu laisse une trace, ainsi que par la perméabilité à l'expérience, l'idée que la répétition permet l'ancrage des apprentissages (Connac, 2009, p23).

C. Freinet s'inspire de trois expériences quant aux outils de travail qu'il va utiliser dans sa classe, le « Plan Dalton » (H. Parkhurst, Etats-Unis, 1905) proposant une individualisation du travail en fonction du niveau et de la personnalité de l'élève ; le système de Winnetka (C. Washburne, Angleterre, 1915) développant le plan de travail et l'entraide ; l'Ecole du Mail (R. Dottens, Suisse, 1927) et la mise en place des fiches de travail individualisées.

Pour compléter la dynamique insufflée par la pédagogie Freinet et suite à diverses recherches à visées thérapeutiques menées par J. Oury, les pédagogies institutionnelles sont apparues en 1958. Ce mouvement pédagogique prend deux directions, l'une sociologique et psychologique, la seconde à visée psychanalytique. C'est F. Oury (1920-1998) qui développe cette pédagogie au sein des établissements scolaires. Il a notamment introduit les ceintures de comportement et les réunions de conseils.

c) La pédagogie coopérative.

C'est le modèle défendu à l'heure actuelle par S. Connac, en tant que forme évolutive de la pédagogie différenciée⁵, équilibre entre des moments de travail individualisé, des moments d'interactions coopératives, ainsi que des situations didactiques collectives de type socioconstructivistes.

Définition de la coopération.

La pédagogie coopérative, selon S. Connac, est issue des évolutions sociétales et des nouveaux besoins du système éducatif. L'école coopérative est « une école transformée politiquement », qui forme des êtres libres en donnant aux élèves la place qu'ils méritent parce que c'est l'école de la république (Connac, 2009, p19).

⁵ www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/03/14032014Article635303813902347310.apx

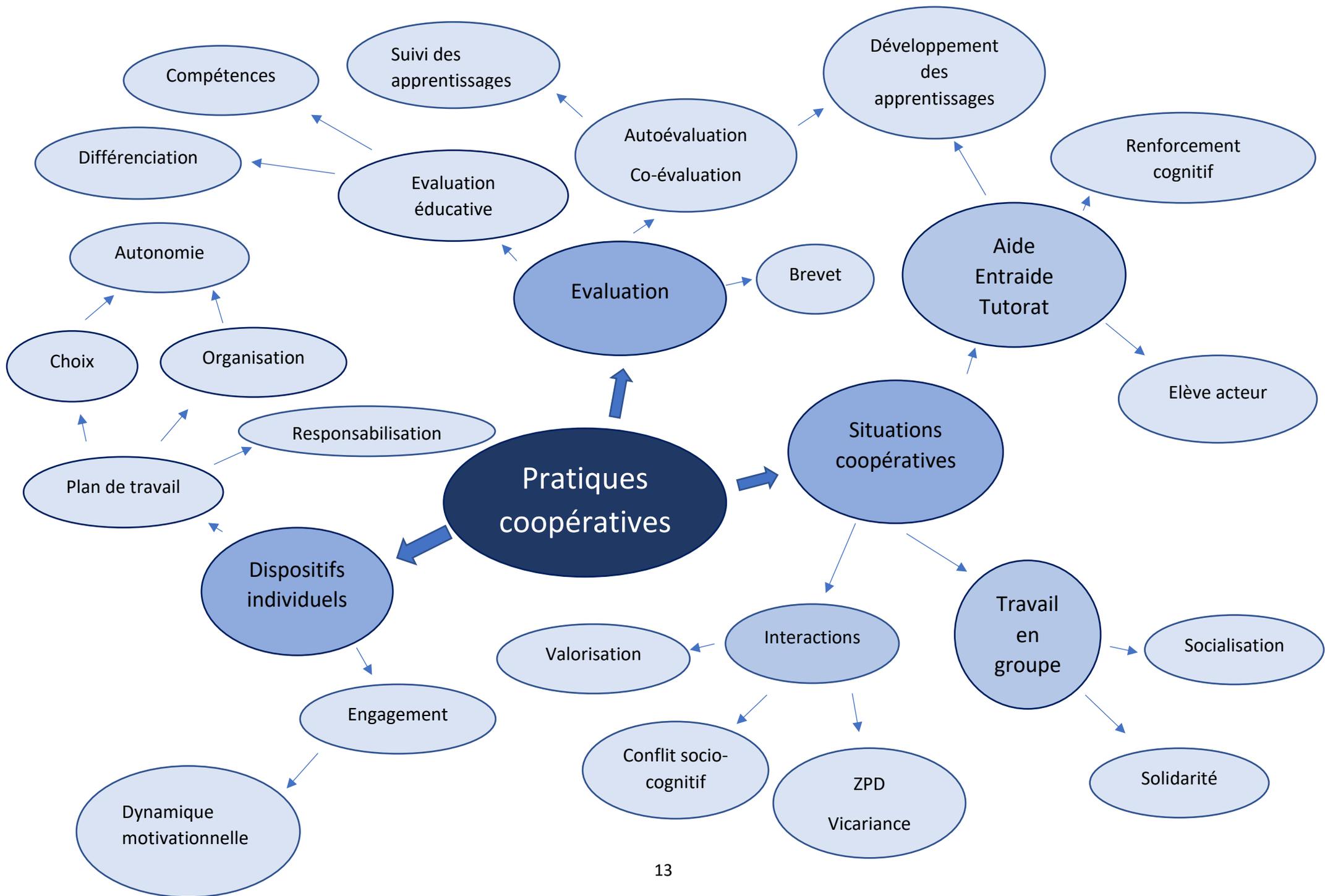
La classe coopérative est un lieu permettant et favorisant les apprentissages. Elle est basée sur l'utilisation du groupe comme alternative à l'intervention de l'enseignant ainsi que sur le développement d'outils et dispositifs particuliers permettant une prise en compte du caractère hétérogène du groupe. Au cœur de la pédagogie coopérative s'exerce la coopération qui correspond à « toutes les situations où enfants et adultes, réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de tous, les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives » (Connac, 2009, p51).

Parallèlement, la pédagogie coopérative permet de travailler par cycle, ce qui laisse la possibilité de différencier les enseignements, de s'adapter à des classes multi-âges et de concevoir la classe sur plusieurs années scolaires. La différenciation pédagogique fait référence à l'utilisation de stratégies pédagogiques s'adressant à l'ensemble des élèves dans une même classe. Cela consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour que des élèves différents puissent atteindre, par des voies variées, des objectifs et des savoirs communs (Connac, 2009). Il s'agit ici, comme le disait Philippe Meirieu en 1984, de « [...] briser le fonctionnement impositif et abstrait du cours magistral, pour mettre [les] élèves en situation d'agir et d'opérer eux-mêmes leurs propres découvertes ».

Nous pouvons ajouter à cette définition de la coopération le point de vue de M. Develay reliant la notion de coopération avec son étymologie. *Opérer* a mené à *œuvre* « coopérer c'est donc être capable de réaliser ensemble une œuvre »⁶. La coopération se présente sous la forme d'une activité collective vers une production commune, et prend en compte l'autre en tant que sujet, avec sa parole et son désir.

Nous venons de présenter les phénomènes politiques et évolutions éducatives qui ont conduit aux pratiques coopératives, ainsi que les principaux modèles du XXème siècle. Vous trouverez en page suivante les concepts associés à ces mouvements pédagogiques. Nous étudierons ensuite le fonctionnement d'une classe coopérative ainsi que certains outils et dispositifs utilisés dans ces pratiques.

⁶ <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-pedagogie-cooperative%E2%80%89oui-si-Ou-le-point-de-vue-d-un-didacticien>



2) Créer de nouvelles conditions d'apprentissage.

Enrichir le milieu de classe.

« L'ouverture sur la coopération » permet « d'enrichir le milieu de classe » (Connac, 2009, p13). Pour cela, l'enseignant organise la classe afin de créer des espaces propices aux apprentissages. Il agence les espaces, « structure le temps, les relations et le travail de chacun pour, par la suite, gagner en efficacité » (Ibid., p75). En mettant à disposition des élèves des outils et dispositifs (annexe 1, p40) auxquels ils vont pouvoir se référer, l'enseignant les invite « à apprendre lors de situations coopératives » (Ibid., p15). Il leur permet ainsi de construire des connaissances et de se construire. Il change sa manière d'enseigner en ne donnant pas la réponse aux élèves mais en leur faisant découvrir par les dispositifs mis en place.

Parmi les outils et dispositifs utilisés par les pratiques relevant des pédagogies coopératives nous développerons l'outil d'individualisation qu'est le plan de travail, ainsi que les dispositifs coopératifs d'aide, d'entraide et de travail de groupe. Nous évoquerons également la question de l'évaluation.

a) Un outil d'individualisation.

Selon S. Connac, l'outil, en tant que concept, est un « support matériel ou symbolique » utilisé par l'enseignant « et auquel se réfère l'apprenant pour acquérir une connaissance, développer une compétence ou évoluer dans l'espace scolaire » (Connac, 2009, p77).

Le plan de travail.

L'outil plan de travail est apparu en France avec C. Freinet. Il s'est inspiré du plan Dalton (pédagogie différenciée, Etats-Unis, vers 1910). C'est un document adapté à chaque élève, organisé en fonction de son rythme de travail et de ses besoins (annexe 2, p41).

Cet outil va favoriser l'engagement de l'élève dans la tâche, lui donner envie d'agir en le responsabilisant, en lui donnant la possibilité de faire des choix, de s'organiser, d'anticiper ses actes et d'en assumer les éventuelles conséquences. Il va également amener progressivement l'apprenant vers l'autonomie en lui permettant de se libérer de la dépendance de l'adulte, qui devient une personne ressource.

Cette idée que l'école doit « se donner pour objectif l'autonomie des élèves dans la gestion de leurs apprentissages » est partagée par Ph. Meirieu (1996, p75) lorsqu'il nous dit que cet accès à l'autonomie doit être accompagné par l'enseignant, qui donnera à l'élève des points d'appui, des matériaux, lui permettant d'organiser ses apprentissages de manière individuelle et collective. Ce système d'aides permet à l'élève d'accéder aux objectifs qu'il se fixe, et à mobiliser ses acquis. Cet étayage sera petit à petit réduit jusqu'à ce que l'enfant n'en ait plus la nécessité. Ph. Meirieu parle alors de « processus d'autonomisation », qu'il définit comme un « principe régulateur » de l'action pédagogique, un « guide pour l'action » (Ibid., p77).

Le plan de travail est un outil permettant l'individualisation des apprentissages des élèves, sachant qu'individualiser « c'est prendre en considération une personne de manière particulière » (Connac, 2012, p16). C'est l'élève, en accord avec l'enseignant, qui planifie ses activités en fonction de ce qu'il désire, des apprentissages qu'il a à effectuer et ainsi construit peu à peu de nouveaux apprentissages. Notons cependant que les activités proposées à l'élève nécessitent de s'assurer que les supports d'apprentissages correspondent à leurs possibilités. En effet, si l'activité est trop éloignée de ce que l'élève est en capacité de réaliser elle peut générer une absence d'engagement, une absence d'action, un rejet de la tâche, dû à l'ennui ou au découragement provoqué. Il faut donc s'assurer que la tâche proposée à l'élève se situe dans sa zone proximale de développement, concept introduit par Vygotsky (Russie, 1896-1934). Cela signifie que les activités proposées doivent être proches des compétences des élèves, ni trop facile, ni trop difficile, dans les deux cas cela pourrait être inhibiteur d'apprentissages.

L'outil plan de travail est un des dispositifs d'individualisation, il est complété par des dispositifs coopératifs que nous allons maintenant aborder.

b) Les situations coopératives.

Aide, entraide et tutorat.

Lorsqu'un élève travaille de manière individuelle il a la possibilité de demander de l'aide à un camarade expert, sachant que n'importe quel élève peut être expert dans un domaine et demandeur dans un autre. L'entraide est un second dispositif coopératif où deux ou plusieurs élèves se réunissent pour résoudre une difficulté commune. La pédagogie coopérative est fortement associée à la notion d'entraide, « Nous entendons par coopération toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative », (Connac, 2009, p19). Le tutorat est une variante de l'aide avec un caractère plus institutionnel. L'expert va accompagner un camarade dans ses apprentissages avec l'objectif que ce dernier puisse devenir autonome pour être à son tour tuteur.

Ces situations coopératives présentent des avantages pour les tutorés et pour les experts. En effet, l'enfant ayant besoin d'aide peut aller voir un camarade si l'enseignant n'est pas disponible, il obtient ainsi une réponse à la question qu'il se pose quand il en a besoin. Il trouve alors un sens à son travail et peut ensuite poursuivre sa tâche et construire ses apprentissages. L'approche est intéressante également pour l'élève aidant qui entre alors dans une démarche d'apprentissage et de renforcements cognitifs : il doit réactiver ses connaissances, trouver le vocabulaire et communiquer de manière à se faire comprendre de son camarade. Le cas échéant il peut être amené à construire de nouvelles stratégies pour s'adapter à l'élève demandeur d'aide, si ce dernier ne comprend pas les premières explications.

Le travail en groupe, autre situation coopérative.

Organisé par l'enseignant, le travail en groupe est dirigé vers la réalisation d'une tâche identifiée, basée sur la coopération, elle-même fondée sur une interaction organisée autour de discussions et d'argumentations menant à un débat.

La pédagogie coopérative favorise les interactions. En incitant les échanges et soutiens mutuels, l'enseignant va permettre aux élèves d'apprendre. Les « interrelations entre enfants » (Connac, 2009, p20) vont les enrichir grâce au conflit socio-cognitif qu'elles génèrent, à la confrontation de leurs idées. M. Develay définit le conflit cognitif comme un procédé générant le doute et la remise en cause de ses croyances, et comme « le passage d'un conflit interpersonnel (le conflit de moi avec autrui) à un conflit intrapersonnel (le conflit de moi avec moi) »⁷. Le terme de conflit socio-cognitif, a été introduit par J. Piaget (1896-1980), et suppose que l'élève, par la confrontation de ces représentations avec ses camarades, est poussé à modifier ses croyances et se décentrer de ses conceptions initiales. Il va ainsi, développer de nouvelles représentations, et construire de nouveaux apprentissages.

Parallèlement, « la mise à disposition des camarades de ses compétences et connaissances » (Connac, 2009, p51) entraîne une valorisation de l'élève, déclenchée par la possibilité de donner comme de recevoir de l'aide. Afin que ces interactions ne dévient pas vers le conflit entre élèves, un cadre de vie doit être déterminé. Pour cela l'enseignant va créer des lois qui seront immuables (Ibid., p230) et vont lui permettre de garantir le respect et la sécurité des personnes et des lieux. Les élèves, quant à eux, proposent des règles de vie (Ibid., p231), décidées lors de conseils (groupes de discussions collectifs), qui doivent faire l'unanimité et peuvent être révisées si le besoin s'en fait ressentir.

Ces dispositifs de coopération sont également intéressants parce qu'ils engendrent l'apprentissage par vicariance, qui permet à un élève d'apprendre en observant un camarade, par imitation, sans aide extérieure. S. Connac confirme l'idée qu'on apprend davantage à plusieurs, « notamment parce que les interrogations et les compétences des uns peuvent être utiles pour les apprentissages des autres » (2012, p108).

⁷www.cahiers-pedagogiques.com/La-pedagogie-cooperative%E2%80%89oui-si-Ou-le-point-de-vue-d-un-didacticien

Nous venons de présenter l'outil plan de travail ainsi que des dispositifs coopératifs. Nous allons maintenant nous intéresser aux modèles d'évaluation liés aux pédagogies coopératives.

c) Evaluer autrement.

« L'évaluation est entendue comme le produit d'une action ponctuelle visant à mesurer les évolutions de performances des élèves à différents moments de leur vie scolaire à partir des critères fixés par les programmes de la nation » (Connac, 2009, p 107). L'évaluation permet aux élèves « d'estimer la nature de leur progression » (Ibid., p108) et d'intervenir sur ce qu'il leur reste à acquérir. Pour l'enseignant cela permet « d'ajuster la structure de la classe aux caractéristiques des élèves » (Ibid., p108) et d'adapter ses supports d'apprentissages.

S. Connac (2009) nous rappelle que la classe collaborative est basée sur la caducité des notes qui favorisent la compétition plus que la coopération, et ne donnent qu'une vision globale de ce que l'élève maîtrise. La pédagogie coopérative tend à utiliser des systèmes d'évaluation créant des ponts entre évaluation et apprentissages par le biais de divers supports. En plus des systèmes d'évaluations habituels (diagnostique, formative, formatrice, sommative ou certificative), S. Connac propose la mise en place d'un système d'autoévaluation couplé à la co-évaluation. L'autoévaluation correspond à l'autocorrection par l'élève de son travail, c'est une stratégie d'enseignement dédiée aux phases d'entraînement qui permet aux élèves de réfléchir aux critères nécessaires à la correction. Cette correction est vérifiée par l'enseignant, c'est le principe de co-évaluation. Cela a pour objectif de favoriser l'autonomie de l'élève et de participer au suivi de ses apprentissages.

Evaluation éducative.

C'est un autre modèle d'évaluation, associé à la coopération, qui correspond à un ensemble de dispositifs par lesquels l'élève, ses parents et l'enseignant relient évaluation et apprentissages.

Un des premiers supports de ce type d'évaluation est l'utilisation de ceintures, issues du judo, introduites par F. Oury et la pédagogie institutionnelle. « Une ceinture est donc la représentation symbolique d'un niveau de maîtrise correspondant à un ensemble de compétences identifiées », (Connac, 2009, p 109). Les grilles permettant d'accéder aux ceintures sont basées sur des « indicateurs » qui annoncent le franchissement d'un seuil et démontrent une « évolution des dispositions intellectuelles » de l'élève (Ibid., p110). Les intentions éducatives des ceintures sont liées à l'hétérogénéité du groupe comme facteur d'apprentissage, les différentes couleurs des ceintures correspondent à « la nature des problèmes que l'élève est en mesure d'affronter » (Meirieu, 1996, p109). Ces ceintures permettent de prendre en considération chaque élève quelles que soient ses connaissances et compétences. Elles prennent en compte le profil d'apprentissage de chacun, tout en encourageant une valorisation des différences, bénéfique à la coopération. Elles donnent la possibilité à l'élève en difficulté de demander de l'aide à un enfant ayant une ceinture plus foncée et étant disponible. L'élève aidé peut ensuite continuer son activité.

La préparation aux ceintures se fait par confrontation à des situations adidactiques, permettant aux élèves d'effectuer des transferts de connaissances (Connac, 2009, p 113). Ces sont des situations où le développement des apprentissages est plus important que « l'intention d'enseigner » (Ibid.). Cette intention n'est pas explicite aux yeux des élèves. Les interactions sont privilégiées dans la construction des connaissances, les élèves deviennent maîtres d'une situation proposée par l'enseignant.

D'autres dispositifs d'évaluations existent au sein des pédagogies coopératives. Nous pouvons évoquer le porte-folio qui permet d'indiquer ce qui est acquis et ce qui reste à acquérir, les fichiers de pré-ceintures qui sont des supports d'évaluations diagnostiques alors que les ceintures sont des supports d'évaluation sommative ou formative, ou les fiches autocorrectives. L'enseignant va rendre l'élève acteur de son apprentissage en lui laissant la possibilité de s'entraîner et la liberté de choisir le moment où il va passer les épreuves. Parallèlement, il lui donne les outils pour comprendre et s'évaluer.

Notons que C. Freinet utilise, quant à lui, les « Brevets » d'apprentissages fondamentaux, systèmes d'évaluation par compétences qui permettent de finaliser les apprentissages par une activité mobilisatrice, afin de pallier le manque de motivation que, selon lui, sa méthode peut engendrer. Notons également qu'il préfère le terme de mobilisation, qui a pour objectif de faire émerger le désir, à celui de motivation, qui s'appuie sur des intérêts préexistants chez l'élève. La mobilisation, selon C. Freinet, a pour objectif de favoriser l'engagement des apprenants lorsqu'il n'est pas spontané⁸.

3) Apports de ces dispositifs.

Les deux chapitres précédents nous ont permis de situer les pratiques liées aux pédagogies coopératives dans un contexte historique, puis de décrire quelques outils et dispositifs utilisés dans ces pédagogies. Nous allons maintenant nous préoccuper de la question de la motivation que ces pédagogies peuvent apporter ainsi que sur les apprentissages engendrés. Puis nous discuterons des valeurs que ces pratiques véhiculent.

a) Dynamique motivationnelle.

Perception d'une activité.

R. Viau (2009) développe la notion de dynamique motivationnelle, influencée par plusieurs facteurs externes dont ceux relatifs à la classe (ceux qui nous intéressent). Parmi ceux-ci le plus important est lié à l'activité pédagogique, les autres étant les relations enseignant-élève et les pratiques évaluatives. Nous allons donc nous intéresser à l'influence de l'activité pédagogique sur la dynamique motivationnelle.

⁸ www.meirieu.com/ARTICLES/educ_nouv_malentendus.pdf

Il existe trois sources à cette dynamique motivationnelle, liées aux perceptions par l'élève de la valeur d'une activité, de sa compétence à réaliser l'activité et de sa perception de contrôlabilité sur le déroulement de l'activité. Si l'élève perçoit une ou plusieurs de ces sources cela va lui permettre de s'engager cognitivement, de persévérer et de réaliser des apprentissages.

Désir.

En laissant à l'élève la possibilité de faire des choix, de s'organiser, grâce au plan de travail, d'accéder aux critères d'évaluation de son travail, par le biais de l'autoévaluation, ou en favorisant l'entraide et la coopération dans le groupe, l'enseignant permet à l'élève de partir de ce qu'il désire, sachant que « La motivation est la mise en mouvement du désir » (Develay, 1996, p 97).

L'envie, générée par la responsabilisation et la liberté accordée à l'élève, va « mobiliser son énergie personnelle » (Astolfi, 2008), de mobiliser ses acquis plus facilement et ainsi donner de la valeur à l'activité dans laquelle il doit s'engager. Il sera alors plus à même de réussir cette activité, grâce à sa perception de sa compétence à la réaliser et à la sensation de contrôle qu'il exerce sur l'élaboration. Il pourra ainsi se projeter dans le futur, se fixer des buts, et déclencher une action.

Action.

Ceci nous amène à l'idée de S. Connac, qui place les origines du terme motivation dans ses racines latines. *Mobilis* qui signifie « qui peut bouger, être déplacé » nous renvoie à ce qui nous incite à agir (Connac, 2012, p177). En donnant à l'élève la possibilité d'être acteur, les pédagogies coopératives favorisent l'accès au sens des savoirs. En effet, selon M. Develay les savoirs « perdent leur sens, se fanent, se dévitalisent » (1996, p14) parce qu'ils sont « didactisés » (Ibid.), déconnectés du passé et du futur. Le sens, dans les pratiques coopératives, peut être donné par l'entraide. Le fait de pouvoir trouver de l'aide au moment où l'élève en a besoin lui permet de ne pas rester seul face à ses doutes et de se remettre à la tâche une fois sa difficulté résolue.

Les pratiques coopératives en créant le désir, donnent du sens aux actions de l'élève, favorisent son engagement, il est acteur et décideur de ses apprentissages.

b) Apprentissages.

Activité.

Cette participation active de l'élève dans son apprentissage est défendue par J.P. Astolfi. Pour lui, apprendre est synonyme *d'appréhender* ce qui nous amène à l'idée que l'élève va assimiler et reconquérir « ce qui est déjà socialement acquis, culturellement disponible » (2008, p57). L'apprenant va faire des « hypothèses de sens » (Ibid.) qui vont lui permettre d'accéder à la compréhension des choses. Derrière cette idée de « mise en activité de l'élève » (Ibid., p62), se profilent deux dimensions, celle de classe vivante et celle de « matérialisme pédagogique » (Ibid.). Ceci peut être mis en relation avec le concept de « tâtonnement expérimental » apporté par C. Freinet, qui soulève l'idée que la manipulation va entraîner une action, mobiliser les élèves, et les conduire vers de nouveaux apprentissages.

Constructivisme.

C'est ce que propose C. Freinet avec des dispositifs tels que l'imprimerie, outil de communication puisqu'il permet de fabriquer le journal de la classe, et qui entraîne parallèlement des apprentissages tels que l'orthographe, la ponctuation, la construction des phrases. Il en est de même pour les créations mathématiques qui deviennent des « espaces d'expression » (Connac, 2009, p167) en même temps qu'une mise en commun des ressources cognitives de chaque élève, générant une évolution de leurs connaissances.

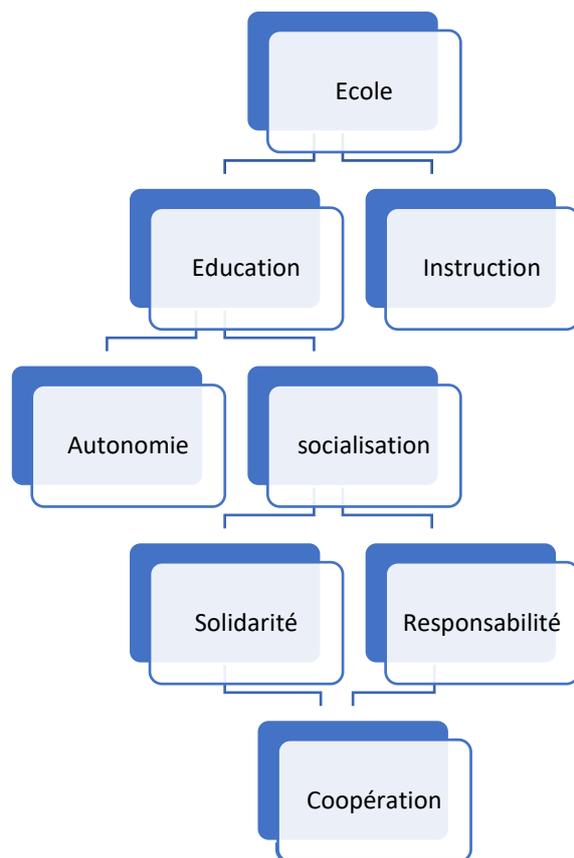
L'élève ainsi, élabore lui-même son apprentissage, il devient « sujet en train d'apprendre qui construit son savoir », (Astolfi, 2008, p127). Son activité entraîne une transformation de ces représentations par leur mise en conflit. La coopération va permettre à l'élève d'accéder à de nouveaux savoirs. C'est ce que J.P. Astolfi appelle le constructivisme pédagogique (2008). Il insiste sur la nécessité de construire les pratiques d'enseignement, et souligne que cette « construction de situations didactiques et de dispositifs est cruciale afin d'accompagner et de stimuler l'activité mentale » des élèves (Ibid., p129).

La réalisation de nouveaux apprentissages va favoriser l'intérêt de l'élève pour les activités proposées par les enseignants. Il accordera une certaine valeur à ces activités, dont une des dimensions est affective. Mais qu'en est-il des valeurs éducatives engendrées par ces pédagogies ?

c) Valeurs.

Toute pédagogie véhicule des valeurs. Ainsi si nous partons de la pensée de M. Develay (1996), l'école est un lieu d'instruction car « elle permet l'apprentissage de contenus d'enseignement ». Cependant l'instruction ne peut être dissociée de l'éducation dans le sens où l'école est un lieu favorisant le développement de l'autonomie et de la socialisation.

Il ajoute que l'école « au-delà de la socialisation », permet de développer le sens « de la responsabilité et de la solidarité donc de la coopération ». Il poursuit en soulignant que la coopération engendre le développement « des intelligences individuelles » mais ne doit pas négliger le développement « d'une intelligence » collective. En ce sens la coopération est une valeur qui pourrait être réinvestie en dehors de l'école (Develay, 1996), valeurs indispensables à l'éducation selon O. Reboul (1992).



Le schéma de droite résume visuellement le cheminement de la pensée de M. Develay.

L'autonomie de l'individu et le sens des responsabilités, évoqués avec l'outil plan de travail et apparaissant dans le schéma précédent, sont, pour O. Reboul, les valeurs auxquelles l'éducation prépare, « ce qui fait d'un humain un adulte à part entière » (Reboul, 1992, p4). Ce sont les valeurs associées aux buts de l'éducation. Elles sont liées aux savoir-faire que les adultes auront à développer plus tard dans leurs métiers (ibid., 1992).

Il est intéressant de noter que les pratiques coopératives développent les « métiers » dans les classes, permettant de « faire l'expérience d'un espace social » (Connac, 2009, p241). En effet, les métiers donnent à l'élève un rôle au sein du groupe, mais également une reconnaissance et lui confèrent un statut. Ces métiers sont en adéquation avec la vie coopérative de la classe. Ils permettent de libérer l'enseignant de certaines tâches, d'améliorer les interactions au sein de la classe, en même temps qu'ils sont un enrichissement pour les élèves en favorisant leur engagement et la prise de responsabilité.

Ils sont un outil de socialisation, sachant que la socialisation est liée aux lois et règles à respecter, mises en place par les enseignants et les élèves, qui vont faire des compromis de valeurs et d'intérêts pour apprendre à travailler ensemble. Pour cela il existe des instances de parole pour prendre de la distance par rapport à ce qui est vécu telles que le texte libre ; des lieux de décision et de régulation comme le conseil de coopérative ; des objets qui permettent de négocier, par exemple la charte d'établissement ou le contrat. La pédagogie coopérative développe le partage des connaissances et compétences et donc le partage des savoirs, c'est pourquoi nous pouvons dire qu'elle a un intérêt social (Connac, 2009), que la classe est un lieu où se crée du lien social ainsi qu'une identité collective.

Si l'on se réfère à la pensée de M. Develay, la socialisation est liée à la responsabilisation, que nous avons déjà évoqué, ainsi qu'à la solidarité. Dans l'approche pédagogique coopérative, axée sur la différenciation et centrée sur l'apprenant, la solidarité va également être privilégiée, par le développement de la vie collective basée sur la confiance réciproque et le partage des responsabilités.

Nous pouvons évoquer d'autres valeurs développées par les pratiques coopératives et en adéquation avec les valeurs indispensables à l'éducation définies par O. Reoul. Notons le sens de la méthode acquis grâce aux choix d'organisation du plan de travail, le sens de l'effort. Nous pouvons également parler d'égalité entre pairs, ainsi que de respect et de créativité développés par le biais du travail en groupe. Ces valeurs seront complétées par des valeurs qui servent de critère de jugement à l'éducation, telles que l'esprit d'initiative, l'esprit d'équipe, la débrouillardise.

Problématique et hypothèses.

Nous avons décrit différents outils et dispositifs des pratiques associées aux pédagogies coopératives, ainsi que de possibles apports de ces outils et dispositifs sur la motivation et les apprentissages des élèves. Ceci nous conduit à la problématique suivante :

Dans quelles mesures certaines pratiques relevant de la pédagogie coopérative peuvent-elles permettre à chaque élève de progresser au maximum de ses capacités propres ? En effet, en tant que professeur de formation musicale j'ai observé qu'au sein des groupes tous les élèves ne progressent pas de la même manière et ne font pas preuve du même engagement. Je m'intéresse donc à la pédagogie coopérative avec comme objectif de vérifier si certains outils, tels que le plan de travail ou les situations coopératives, favoriseraient une progression des élèves et / ou une plus grande motivation, afin de valoriser les apprentissages. Cette réflexion soulève deux hypothèses.

La première hypothèse serait de savoir si « Les pratiques liées à la pédagogie coopérative favorisent l'engagement des élèves ».

La seconde hypothèse est plutôt axée sur les apprentissages et suppose que « Les pratiques adossées à la pédagogie coopérative peuvent permettre à chaque élève de progresser ».

Méthodologie de recueil de données.

1) Entretiens.

J'ai réalisé des entretiens (guides d'entretiens, annexe 4, p 43 à 46) avec des personnes ayant des rapports différents, voir étant extérieures, à la pédagogie coopérative. L'enseignement de la formation musicale reste plutôt traditionnel, c'est-à-dire basé sur le modèle transmissif. Même si les enseignants réfléchissent à des dispositifs pouvant allier la théorie avec davantage de pratique vocale et instrumentale, peu ont la possibilité de mettre en œuvre des outils ou dispositifs associés à la pédagogie coopérative.

C'est pourquoi je me suis entretenue avec une collègue professeur de formation musicale ayant déjà évoqué devant moi des situations proches de l'entraide. Ceci afin de confronter ce qu'elle propose au sein de ses cours avec mon expérience et mes lectures. Au préalable j'ai rencontré une collègue professeur d'alto, utilisant une méthode basée sur les cours de groupe. Mon objectif était également de compléter mes lectures par une approche de l'enseignement par le groupe, dans un contexte différent de la formation musicale.

Le troisième entretien a eu lieu avec un professeur d'éducation physique et sportive à la retraite, ayant passé une année scolaire dans une classe Freinet, à l'époque de Freinet lui-même. Mes échanges préalables avec cette personne m'ont permis de supposer que sa vision de la coopération est intéressante du fait de son vécu de la classe Freinet en tant qu'élève, de sa rencontre avec C. Freinet et de son parcours d'enseignante. Le quatrième entretien s'est déroulé avec un professeur ayant enseigné une dizaine d'années en classe Freinet. Il est intéressant d'avoir le point de vue d'une enseignante plongée pendant plusieurs années dans une classe structurée autour des outils et dispositifs coopératifs.

a) Synthèse commune des entretiens de Florence et Claire.

Florence est professeur d'alto et utilise la méthode *Colorstrings*, basée sur des cours collectifs (de violon, alto ou violoncelle). Claire est professeur de formation musicale, Dumiste et intervenante en milieu scolaire (transcription des entretiens, annexe 5, p 45 à 56).

J'ai choisi de regrouper ces deux premiers entretiens parce qu'ils mettent en lumière trois éléments similaires. Le premier est la place accordée à l'élève, le deuxième est lié à la culture de la classe, le troisième à la motivation et aux apprentissages que leurs manières de faire apportent aux élèves.

Place de l'élève.

Le point de départ de l'utilisation de la méthode *Colorstrings*, pour enseigner l'alto, est lié au ressenti de Florence en tant qu'élève puis pédagogue, ressenti qui la prédispose à penser que l'élève est acteur de son apprentissage, « il apprend par lui-même plus que le professeur qui lui apprend ». Elle part du principe qu'il faut laisser faire l'élève, interagir avec sa méthode, échanger avec ses camarades lors des cours : « la chanson est jouable de quinze mille façons différentes, c'est ta pâte à modeler, tes lego. L'élève est maître de ce qu'il se passe et peut inventer ». Elle détermine parallèlement la place du professeur qui est un accompagnateur, qui « crée l'appétence et le contexte favorable ». Elle pense que « faire faire » donne des résultats certes immédiats, mais qui ne se fixent pas sur la durée.

Ce professeur trouve que l'approche de l'instrument et de la musique par le biais de la méthode *Colorstrings* fait que les élèves « savent pour de vrai », que « c'est installé », « ancré dans le corps et la tête ». Elle pense que cette approche permet une « homogénéisation de l'apprentissage entre la tête, l'invention, l'implication de l'élève dans son apprentissage et le corps ». Elle insiste sur le fait que « c'est en apprenant qu'on apprend parce qu'on se rend compte de ce que l'on sait, ça nous fait réfléchir à ce qu'on sait et ce qu'on sait expliquer ».

Nous pouvons compléter cela en remarquant que Claire, en formation musicale, prend également comme point de départ aux apprentissages ce que les élèves racontent, les partitions qu'ils apportent de leur cours d'instrument ou de l'orchestre. Elle s'en sert comme base de travail et trouve que cela enrichie les autres élèves qui ne font pas partie de la même discipline (cordes, flûte à bec).

Culture de la classe.

Florence essaie de créer des situations pour favoriser le travail entre élèves, dans et en dehors du conservatoire. Les échanges entre élèves permettent selon elle de leur donner le sentiment qu'ils font partie de la classe, un sentiment de reconnaissance, « d'identité fort ». Elle crée ainsi une culture de la classe portée par un sentiment d'appartenance à un groupe, « On va jouer ensemble ». Celle-ci est renforcée par un répertoire commun aux élèves, basé sur la méthode d'alto utilisée, dont certaines pièces sont affichées aux murs, ce qui crée du lien. Elle favorise les concerts afin « qu'on se retrouve » et « que les plus avancés s'impliquent dans l'apprentissage des plus petits ». Jouer en groupe c'est une autre culture, vectrice de motivation et d'apprentissages. Parallèlement, elle met les parents à contribution et leur accorde une grande importance quant à la réussite de ses projets, en favorisant par exemple les trajets en commun pour venir en cours ou aux auditions.

Nous pouvons relier cette idée de culture à l'idée de continuité évoquée par Claire, liée au fait qu'elle côtoie ses élèves en formation musicale mais également en musique à l'école ce qui lui fait dire qu'il devient naturel pour les élèves de venir aux cours avec elle.

Motivation.

Les échanges, du point de vue de Florence, sont porteurs de progression et de motivation. En effet, la méthode qu'elle utilise apporte à l'élève, un sentiment d'indépendance dans son apprentissage par rapport au professeur.

Ce sentiment, renforcé par la sensation d'appartenance à la classe, est vecteur de motivation parce que l'apprentissage prend du sens pour l'élève. Elle cite des échanges avec des élèves qui laissent entendre que ces derniers sont conscients que « de continuer » l'instrument va leur permettre de progresser, de découvrir davantage de musique. Elle évoque les objectifs qu'ils peuvent se fixer et qui évoluent. Nous pouvons penser que le fait de réussir à jouer des morceaux difficiles motive les élèves, permet au professeur d'augmenter la difficulté et d'explorer d'autres répertoires, les élèves entrant dans une boucle vertueuse. La motivation est entraînée également par le côté ludique de la méthode, Florence parle de « motivation de concentration » générée par le jeu, la règle, « les consignes prennent sens pour le jeu qui peut se faire ou non ».

La motivation chez Claire est apportée notamment par les prestations régulières qu'elle propose aux parents d'élèves. Cela prend la forme d'une petite présentation, à chaque fin de période, du travail effectué en cours. L'avantage se trouve dans la possibilité de proposer de petits projets ayant des objectifs déterminés, objectifs moteur puisqu'elle observe que les élèves sont fiers de montrer aux parents. Plutôt que de motivation elle parle de ce qui est valorisant pour les élèves, qui leur donne envie de chercher de nouvelles choses, les rends plus curieux.

Apprentissages.

Les apprentissages observés par le professeur d'alto sont de l'ordre du ressenti de la pulsation de l'autre, de la justesse, de l'écoute de soi et des autres. Florence parle également de l'autonomie du geste instrumental qui devient intuitif de par la possibilité d'explorer, par le biais de la méthode, l'instrument. Cette exploration peut se faire parce que l'élève « sait que son corps est son copain et que son oreille est là pour écouter, pour évaluer la ressemblance avec ce qu'il a entendu ». Elle pense que cette méthode permet d'affiner le sens de l'observation par le biais de l'imitation et que l'évolution sur le plan « sociétal, social » n'est pas négligeable. Tous ses apprentissages sont basés sur « l'exigence d'apprentissage en groupe ».

En formation musicale, Claire essaie de passer par le sensoriel pour favoriser les apprentissages, en utilisant des outils et dispositifs issus de sa formation de Dumiste, telle que la connaissance de danses de la Renaissance ou du principe de la batucada. Par cette approche sensorielle elle permet aux élèves de ressentir avant d'expliquer, comme elle le souligne « Le vivre et le savoir c'est deux mondes différents ».

b) Synthèse de l'entretien de Catherine.

En ce qui concerne les apprentissages ce dont se souvient le plus Catherine ce sont toutes les activités manuelles effectuées les après-midis, réservées selon elle pour « tout ce qui prend du temps » (transcription annexe 5, p 5è à 64). De son point de vue, les dispositifs d'apprentissages se retrouvent dans toutes les activités. Par exemple, pour elle l'atelier de peinture, où tous les enfants dessinent en même temps sur une grande « fresque » de tissus (annexe 3, p42), est calqué « sur le principe des textes libres ». A propos d'une poterie qu'elle avait ressortie pour l'entretien elle me dit qu'elle n'a pas senti de sentiment de hiérarchie entre les matières, les activités. Elle ajoute que les « ateliers d'ordre manuels », pour les enfants qui présentent des difficultés d'apprentissages plus scolaires « un gamin qui maitrisait pas trop la lecture », permettent de « mettre en valeur d'autres compétences ».

Ce qui semble transparaître dans cet entretien c'est que C. Freinet a construit une réflexion autour d'une « philosophie de vie ». En effet, Catherine se souvient qu'ils mangeaient végétarien, se soignaient à partir d'oligo-éléments, que les journées débutaient par une baignade dans la piscine, obligatoire. Tout était « imbriqué », « tu vis complètement, tu vas pas à l'école, tu es à l'école », tous les ateliers sont des « lieux de vie ». Elle ajoute que selon C. Freinet l'école est « trop pressée » et que ce qui l'intéressait c'était d'évaluer « l'acquisition humaine », « l'enrichissement humain ».

c) Synthèse de l'entretien de Valérie.

Valérie est arrivée à la pédagogie Freinet parce qu'elle cherchait à enseigner « autrement ». La découverte de cette pédagogie l'a intéressée pour sa « cohérence », sa « structure dans la manière d'organiser et de penser les choses ».

Elle nous explique que la motivation se construit. Cependant, elle distingue les élèves qui ont toujours fait partie d'une classe Freinet et pour lesquels la motivation est « naturelle » parce que liée au développement de l'enfant dans le sens où « apprendre c'est continuer à se développer », et les élèves qui viennent d'une école traditionnelle et auront besoin d'un temps d'adaptation pour « comprendre qu'on a le droit, par exemple, de communiquer pendant les temps de classe, le droit de s'aider ». La motivation est donc une « compétence » qui se construit avec du temps, par le biais de situations proposées par l'enseignant. Ce dernier va « favoriser des situations d'interaction parce qu'il sait que ça va être au bénéfice de l'efficacité des apprentissages ». Ces situations collectives, que les élèves vont « vivre, dans l'entraide, en étant les uns avec les autres plutôt que les uns contre les autres » donnent « de la fluidité, de l'allant, de l'élan, de l'envie ». De plus ces situations coopératives vont éviter « aux enfants de se sentir seuls et démunis face à des apprentissages qui leur sont difficiles ». L'enseignant grâce aux dispositifs qu'il met en place devient « organisateur de situations d'apprentissages » et « régulateur en temps réel ».

Selon Valérie, « tout le temps d'apprentissage peut être fait de manière coopérative », avec l'idée que « celui qui sait aide celui qui ne sait pas ». Ce temps d'apprentissage peut se décliner autour d'activités de recherche, de production, de réalisation, d'entraînements, ou autour d'un projet commun. Le seul moment où il ne peut y avoir coopération c'est lorsqu'il s'agit de « vérifier des acquisitions ».

L'intérêt de ce fonctionnement est de proposer des situations d'interactions qui vont favoriser les apprentissages, parce que ces situations permettront à l'élève « de se décentrer de son seul point de vue », sachant qu'il est « plus facile de le faire de manière réelle quand on a un copain qui pense pas exactement comme soi à côté » plutôt que « d'imaginer que quelqu'un pourrait penser autrement ».

Cela permet de « s'ouvrir au monde de l'autre et à sa manière à lui de comprendre la même chose que nous », de s'enrichir. Ces situations vont également obliger l'élève à « développer des arguments » pour convaincre ses camarades. Il va ainsi « aller beaucoup plus loin dans la compréhension des choses » en prenant « du recul » sur ses « manières d'apprendre ». Enfin la coopération permet de faire « tomber les peurs », parce que les élèves se rendent compte qu'ils ne sont pas les seuls « à ne pas comprendre du premier coup les choses ».

2) Analyse des données recueillies.

Les entretiens avec Florence et Claire m'ont permis de retrouver ce que je cherchais quant à la motivation ainsi et ont remis à jour l'idée de culture de classe que je n'ai que peu développé dans le cadre théorique.

Les entretiens avec Catherine et Valérie m'ont plutôt permis de me décentrer, d'élargir ma vision aux contextes éducatifs ou politiques, de me dire que les outils et dispositifs que l'on désire utiliser se construisent pour répondre à ce que nous désirons développer comme modèle pédagogique.

Nous allons, pour terminer, revenir sur les hypothèses présentées précédemment afin de les discuter par le biais de la confrontation entre les éléments développés dans le cadre théorique et les entretiens.

a) Retour sur l'hypothèse 1.

Ma première hypothèse était de savoir si *Les pratiques liées à la pédagogie coopérative favorisent l'engagement des élèves.*

Je cherchais à appréhender la notion de motivation par le biais des pédagogies coopératives. Je remarque que celle-ci peut se trouver dans différentes approches pédagogiques, et que le groupe est intéressant pour soutenir cet accès à l'engagement des élèves.

Cette notion de motivation peut être déclinée sous différents termes. En effet, Claire parle de valorisation, de fierté et de curiosité, apportées par les prestations devant les parents. Pour Florence, la motivation vient du sens donné aux apprentissages. Elle évoque deux sources à ce sens. D'une part l'utilisation du jeu induisant une règle du jeu, devenant une « consigne » qui « prend du sens ». D'autre part l'idée de projection dans le futur, générée par les sentiments d'indépendance et d'appartenance à la classe que peuvent ressentir les élèves et qui donnent du sens à leurs apprentissages. Cette deuxième idée rejoint ce que nous avons évoqué au sujet de l'engagement des élèves dans une activité grâce au désir, à l'action, au sens donné aux apprentissages.

Florence évoque également les échanges comme porteurs de motivation. Elle relie ces échanges à l'idée de construire une culture de classe, donnant aux élèves un sentiment « d'identité fort » apporté par le groupe sachant que « Jouer en groupe c'est une autre culture ». Cette idée de culture de classe est défendue par M. Develay (1996) lorsqu'il suggère de construire une identité collective afin d'apprendre ensemble, dans un cadre sécurisant. S. Connac évoque également ce lien culturel existant au sein d'une classe favorisant « le travail de chacun inscrit dans une communauté d'échange de savoirs » (2009, p69).

Je pensais que la motivation grandissait naturellement avec un changement de modèle pédagogique, or je note que, comme le dit Valérie, la motivation se construit.

Son point de vue peut être relié au concept de motivation défendu par J.P. Astolfi, concept issu de deux termes, celui de « mobile » et celui de « motif » (2008, p67). Le mobile est lié à la nécessité de mobiliser l'énergie personnelle du sujet alors que le motif se réfère aux paramètres externes du contexte. Il explique que la société attend des élèves qu'ils soient motivés, donc mobiles, mais qu'il ne faut pas négliger que la motivation est autant à construire qu'à exiger.

Nous pouvons en déduire que les pratiques liées aux pédagogies coopératives favorisent l'engagement, dans la mesure où l'enseignant crée les conditions nécessaires à l'implication de l'élève dans son apprentissage. Cela signifie que l'enseignant propose des outils et dispositifs adaptés à ce qu'il désire transmettre, en ne négligeant pas ce qui permet à l'élève d'entrer dans l'activité.

b) Retour sur l'hypothèse 2.

Ma seconde hypothèse était de savoir si *Les pratiques adossées à la pédagogie coopérative peuvent permettre à chaque élève de progresser.*

Mon questionnement portait sur l'influence des outils et dispositifs des pratiques relevant des pédagogies coopératives sur les apprentissages des élèves. Je remarque que le groupe semble favoriser les apprentissages, grâce aux interactions vécues. Je m'aperçois que ces apprentissages ne sont pas d'ordre uniquement « scolaires ».

Nous avons observé que dans les pratiques coopératives la place de l'élève est centrale, ces pédagogies étant issues des idées développées par J.J. Rousseau dans *L'Emile*. Nous pouvons noter que le groupe semble favoriser cette réflexion autour de la place de l'élève dans les dispositifs d'apprentissage. En effet, Florence évoque l'élève comme acteur de son apprentissage qui peut « échanger » avec ses camarades. Pour elle il existe une « exigence d'apprentissage en groupe ».

C'est ce que décrit Valérie lorsqu'elle évoque l'idée que « tout le temps d'apprentissage peut être fait de manière coopérative ». Elle développe l'influence positive du groupe sur les apprentissages en s'appuyant sur deux idées. La première est que l'enseignant favorise les interactions au sein du groupe, par le biais des situations qu'il propose, afin de construire les apprentissages. La seconde est liée aux situations collectives et d'entraide, vécues par les élèves « les uns avec les autres plutôt que les uns contre les autres ». La coopération rassure les élèves, favorise la confrontation directe avec leurs camarades, leur manière de penser, leur monde. Elle agit « au bénéfice de l'efficacité des apprentissages ».

Florence et Claire décrivent toutes les deux des apprentissages de base tels que la pulsation, la justesse, l'écoute de soi et des autres. Cependant la pensée de Florence s'ouvre sur l'autonomie ou l'intuitivité du geste, rendus possibles par l'exploration de l'instrument que la méthode *Colorstrings* engendre. Elle parle également « d'affiner le sens de l'observation » ainsi que de socialisation. Cette idée que les apprentissages ne sont pas limités à des savoirs, peut être reliée aux propos de Catherine lorsqu'elle évoque les compétences « pas forcément hiérarchisées », dans un cadre où elle n'a pas souvenir de contraintes et où tous les ateliers sont « des lieux de vie ». Ceci rappelle que C. Freinet parlait des situations vécues par les élèves pour favoriser leurs apprentissages et qu'il recherchait avant tout « l'enrichissement humain ». Cette idée peut être reliée à la vision de l'école comme lieu d'instruction et d'éducation développée par M. Develay.

Il semble donc, que les apprentissages, dans les pratiques liées aux pédagogies coopératives, soient favorisés par les interactions entre les élèves dans le groupe. Le rôle de l'enseignant, par le biais des situations qu'il propose, n'est pas anodin dans la mise en place de ces interactions. Les apprentissages, engendrés par la confrontation des représentations, sont alors de l'ordre de savoirs, complétés par des savoir-faire et savoir-être. Dans le cas d'apprentissages musicaux un savoir serait de connaître la règle pour déterminer une tonalité, un savoir-faire serait d'appliquer cette règle lors de modulations (changements de tonalité) dans une partition, le savoir-être d'apprendre la persévérance.

c) Retour sur la question de départ.

Nous allons maintenant tenter de répondre à la question posée au départ de ma réflexion : *Quels outils et dispositifs issus des pratiques relevant de la pédagogie coopérative peuvent être intégrés aux cours de formation musicale afin d'agir face à l'hétérogénéité d'un groupe, de pallier le manque de motivation de certains élèves et de permettre à chacun d'effectuer des apprentissages ?*

L'intérêt principal des cours de formation musicale est le travail en groupe. Cela favorise les interactions entre les élèves dans un contexte où nous pouvons créer des situations d'apprentissages par le biais de la musique. L'enseignant peut, par exemple, adapter une partition aux possibilités des élèves et intégrer chaque enfant dans une production commune. Cette activité vécue par le groupe permet à chacun d'y trouver sa place. Parallèlement, le dispositif basé sur le regroupement de quatre niveaux dans un cycle entraîne des compétences différentes chez les élèves sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer pour valoriser l'entraide ainsi que les travaux coopératifs.

L'utilisation de systèmes d'évaluations basés sur les ceintures pourrait également être intéressante pour créer un suivi des élèves sur plusieurs années. En effet, dans certaines grandes structures d'enseignement de la musique, les élèves changent de professeur de formation musicale régulièrement. Ceci est intéressant car chaque élève peut ainsi bénéficier des approches différentes des enseignants, mais cependant ne favorise pas leur suivi. La création d'une liste de compétences avec des étapes validées par des couleurs de ceintures permettrait ce suivi et une progression plus homogène dans les apprentissages des élèves.

Il existe néanmoins certaines difficultés limitant l'adaptation des outils et dispositifs liés aux pratiques coopératives à des cours de formation musicale. Parmi celles-ci, notons que nous ne rencontrons les élèves qu'une fois par semaine, sur un temps limité, ce qui entraîne une gestion du groupe différente, notamment en ce qui concerne la gestion des conflits entre élèves.

Parallèlement, nous partageons les salles et n'enseignons pas toute la semaine dans le même lieu. La gestion de l'espace, l'organisation matérielle de la classe (affichages muraux, rangement de fiches de travail), dépendent de la manière d'enseigner de chaque professeur. Ces contraintes entraînent une difficulté d'organisation des espaces de travail. Parallèlement, il serait parfois intéressant de disposer de deux salles, pour permettre le travail d'un groupe en autonomie sur une partition, donc sonore, en parallèle d'un travail visant à aborder ou réviser des notions théoriques avec une autre partie du groupe, nécessitant un peu de calme.

Ces contraintes matérielles nous amènent à nous questionner sur la place du travail d'équipe. Nous avons déjà évoqué le regroupement d'élèves de niveaux différents dans les cycles de formation musicale, cette organisation visant à favoriser l'entraide. Cette structuration des apprentissages s'accompagne d'un travail en binôme d'enseignants, l'objectif étant de pouvoir regrouper deux cours ayant lieu sur le même horaire pour redynamiser le chant choral au sein de l'établissement. Cette volonté de travailler en binôme permet de faire bénéficier aux élèves des compétences des différents enseignants (choix esthétiques, supports de travail) en fonction de leurs besoins. Ce système, mis en place il y a deux ans, est appelé à évoluer et devrait permettre à terme une homogénéisation de nos pratiques basée sur la communication et les échanges.

Conclusion.

Pourquoi apprendre à coopérer ? Parce que je pense que la manière d'appréhender les apprentissages en valorisant l'entraide et la coopération entraîne une vision différente des relations dans un groupe. Je cherche à favoriser l'engagement des élèves dans les activités afin qu'elles suscitent de nouveaux apprentissages. Mais je recherche également des dispositifs permettant aux élèves d'apprendre ensemble, de savoir qu'ils ont le droit de s'appuyer sur les compétences de leurs camarades pour avancer, et pour qu'ils se rendent compte qu'eux aussi peuvent aider les autres. Qu'ils se rendent compte de leur valeur et de leurs capacités à apprendre.

Pour changer de modèle notre réflexion pédagogique doit être guidée par nos idées ainsi que par des projets qui tiennent à cœur aux élèves et correspondent à leurs envies ou leurs besoins. Grâce aux divers entretiens j'ai compris que l'on peut tenter de répondre aux mêmes questions, concernant la motivation et les apprentissages, en utilisant des méthodes différentes pour transmettre les savoirs.

Pour apprendre à coopérer il est nécessaire d'élaborer un cadre de réflexion autour des pédagogies coopératives. Mes recherches liées au contexte historique m'ont apporté une meilleure compréhension des origines de ces pratiques coopératives. L'étude de la notion de valeurs a orienté ma réflexion vers une finalité, vers une interrogation sur mes objectifs d'enseignement. Le croisement de mes lectures et entretiens m'a permis de constater que ce cadre peut être élargi du fait que nos choix sont guidés par notre culture et notre éducation, mais également par des actions politiques, ce qui permet d'élargir le contexte autour de l'enseignement. C'est-à-dire qu'il ne faut pas s'arrêter à ce que l'on voit, ce que l'on vit, qu'il faut prendre en compte la société à laquelle les élèves et les enseignants appartiennent.

Pour apprendre à coopérer il est nécessaire de connaître des outils et dispositifs appartenant au modèle pédagogique vers lequel nous souhaitons nous diriger. Cette recherche a augmenté mon champ des « possibles » dans le sens où elle m'a aidé à comprendre qu'il ne suffit pas d'avoir des outils ou de vouloir valoriser l'entraide et la coopération pour mettre en place une nouvelle manière de construire les apprentissages. Parallèlement, la description de l'outil d'individualisation qu'est le plan de travail ainsi que des situations coopératives que sont l'entraide ou le travail de groupe, favorisent leur appréhension, ceci afin de mieux les intégrer dans des cours de formation musicale. L'étude des apports de ces outils et dispositifs me permet de savoir qu'avant de les appliquer il est nécessaire de réfléchir aux objectifs en terme d'engagement dans les activités et d'apprentissages.

Enfin, je parviens désormais à mieux appréhender le sens de ces pratiques. Il serait intéressant de les partager avec les membres de l'équipe pédagogique à laquelle j'appartiens, afin de pouvoir les valoriser, les enrichir et les faire évoluer par l'apport de nouvelles idées. Ceci afin de construire ensemble un dispositif, adapté à notre contexte de travail.

Pourquoi apprendre à coopérer ? Pour que les élèves apprennent en coopérant et que les enseignants enseignent en coopérant.

Annexes.

Annexe 1, liste non exhaustive des outils et dispositifs de la pédagogie coopérative. (Connac, 2009).

Institutions basées sur les échanges dans une classe coopérative :

- ✓ Le conseil coopératif, réunion des tous les élèves.
- ✓ Les équipes de travail ou les enfants tuteurs. Dispositifs d'entraides.
- ✓ Messages clairs, médiations ou autres dispositifs de gestion de conflits.

Institutions liées aux apprentissages relatifs aux savoirs :

- ✓ Lieux de paroles (ex : « Quoi de neuf », boîtes à textes libres, créations mathématiques), vers des projets liés à la classe.
- ✓ Plan de travail. Outil central des dispositifs de personnalisation. Mis en réseau avec les procédures d'évaluation.
- ✓ Situations de communication (journaux, sites internet, correspondance, conférences d'enfants...). Recherches documentaires (un fondement de la classe coopérative), conférences d'enfants et sorties.
- ✓ Evaluation éducative.

Outils relatifs à l'organisation de la personnalisation des apprentissages :

- ✓ Boîtes aux lettres.
- ✓ Passeport de classe.
- ✓ Code des sons.

Outils et dispositifs de la pédagogie Freinet :

- ✓ « Textes libres ».
- ✓ Réseau de correspondance entre écoles. Correspondance et journal scolaire.
- ✓ Imprimerie (vers journal de classe). Magnétophone, caméra. Outil.
- ✓ Fichiers autocorrectifs.
- ✓ Bibliothèque de travail.
- ✓ Plan de travail : dispositif de travail individualisé.
- ✓ Conseil de coopérative.

Pédagogie institutionnelle (F. Oury) :

- ✓ Conseils.
- ✓ « Ceintures » de comportement.

Annexe 2, plan de travail, proposé à différents groupes d'élèves en formation musicale.

Prénom :	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6	Semaine 7
	Le	Le	Le	Le	Le	Le	Le
Mon humeur :							
Fiche : individuel							
Fiche : coopératif Avec :							
Coopération Avec :							
Atelier lecture : Avec :							
Bilan	Avis de l'élève			Avis de l'enseignant			
Travail							
Comportement							

Annexe 3, travail en groupe, classe Freinet, 1961/1962.



Annexe 4, guides d'entretiens.

Guide d'entretien Florence, professeur d'alto utilisant la méthode Colorstrings.

Question principale	Questions de relance
<p>Remerciements, enregistrement, confidentialité</p> <p>« En préambule je te rappelle ma problématique. Mon mémoire est basé sur la pédagogie coopérative, et je sais que ta méthode d'alto est basée sur le groupe. Je pense que ton point de vue peut être intéressant ».</p> <ul style="list-style-type: none">• Comment en es tu arrivée à utiliser une méthode différente ?	
<ul style="list-style-type: none">• Observes-tu un plus grand engagement des élèves en comparaison avec des méthodes plus traditionnelles ?	<ul style="list-style-type: none">• Comment l' observes-tu ?• Sont-ils plus investis ?• Quel est leur rapport à l'instrument ?
<ul style="list-style-type: none">• Penses-tu que les élèves apprennent mieux, plus facilement grâce à cette méthode ?	<ul style="list-style-type: none">• Comment l' observes-tu ?• Es-tu toujours active ou cette méthode te permet-elle parfois d'avoir une place d'observateur ?• Dans ce cas qu' observes-tu chez les élèves (comportements, interactions...) ?

Guide d'entretien Claire, collègue d'un Conservatoire à Rayonnement département, utilisant des dispositifs de travail en groupe pouvant s'apparenter à un dispositif coopératif.

Question principale	Questions de relance
<p>Remerciements, enregistrement, confidentialité</p> <p>« En préambule je te rappelle ma problématique. Mon mémoire est basé sur la pédagogie coopérative, et je pense me souvenir que tu m'as parlé d'activités que tu faisais avec tes élèves en groupe. Je pense que ton point de vue peut être intéressant ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peux-tu me donner quelques exemples de dispositifs que tu mets en place pour faire travailler tes élèves à plusieurs ? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Observes-tu plus de motivation chez les élèves lors de ces activités de groupe ? (Le groupe permet-il de favoriser l'engagement, la motivation de l'élève ?). 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle(s) forme(s) prend / prennent cet / ces engagement(s) ? • Sont-ils plus investis dans l'activité ? • Comment le vois-tu ? • L' observes-tu sur la durée de l'activité ? • L' observes-tu dans d'autres contextes (activités individuelles ou en grand groupe) ? • Tes élèves sont-ils alors plus autonomes ? Plus responsables aussi ?
<ul style="list-style-type: none"> • Ces dispositifs favorisent-ils, selon toi, la progression de chaque élève ? 	<ul style="list-style-type: none"> • De nouveaux apprentissages pour tous les élèves ? • Comment l' observes-tu ? • Ces dispositifs te permettent-ils de te libérer du temps ? Qu'en fais-tu ?

Guide d'entretien Catherine, ancienne élève de l'école Freinet, professeur de sport à la retraite.

Question principale	Questions de relance
<p>Remerciements, enregistrement, confidentialité</p> <p>« En préambule je te rappelle ma problématique. Mon mémoire est basé sur la pédagogie coopérative, mais étant elle-même issue de la pédagogie Freinet, avec des outils communs, je me suis dit que ta vision des choses, en tant qu'ancienne élève de Freinet et enseignante, pouvait être intéressante ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tout d'abord, comment as-tu vécu cette année au sein de la classe Freinet ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Peux-tu me rappeler l'époque à laquelle tu étais à l'école Freinet ? Quelle était ta classe, et dans quel lieu ? • Quels sont les outils ou dispositifs (coopératifs) liés à cette époque qui t'ont le plus marqué positivement ou négativement ? En quoi ? • Et en comparaison avec le système traditionnel ?
<p>Motivation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'approche par la pédagogie coopérative permet-elle une plus grande motivation des élèves dans les activités ? 	<ul style="list-style-type: none"> • En tant qu'élève, as-tu eu plus de facilité à t'engager dans les activités ? • T'es-tu senti plus à l'aise que dans le reste de ta scolarité ? Ou moins ? Ou également ? (Gestion du groupe). • T'es-tu senti plus autonome dans cette classe, ou plus responsable ? Ou plus libre ? • Penses-tu que cette pédagogie véhicule des valeurs particulières (transposables dans d'autres contextes) ?
<p>Apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cette approche pédagogique favorise-t-elle, selon toi et en comparaison avec le reste de ta scolarité, la progression de chaque élève ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Par quels outils / dispositifs ? • Comment ont-ils favorisé les apprentissages (et lesquels) ? • Parmi ces outils / dispositifs, certains t'ont-ils rendu plus autonome (en quoi, comment) ? Plus responsable ? Plus libre ?
<ul style="list-style-type: none"> • As-tu réinvesti certains outils / dispositifs de cette pédagogie dans ton enseignement ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Si oui, quels impacts as-tu observé ? • Dans ta vie de tous les jours certains outils / dispositifs te servent-ils ?

Guide d'entretien Valérie, enseignante dans une classe Freinet pendant dix ans.

Question principale	Questions de relance
<p>Remerciements, enregistrement, confidentialité</p> <p>« Je travaille pour mon mémoire autour de la pédagogie coopérative, en tant qu'ancienne enseignante dans un dispositif Freinet j'aimerais m'entretenir avec vous ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour quelle(s) raisons vous êtes-vous dirigé(e) vers l'enseignement avec les pédagogies coopératives ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous enseigné en classe « traditionnelle » ? Combien de temps ?
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves font-ils preuve de plus de motivation dans ce type de classe ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quels critères permettent de dire que les élèves sont plus engagés (par rapport à une pédagogie traditionnelle peut-être) ? • Les outils de la pédagogie coopérative favorisent-ils l'autonomie des élèves ? De quelle manière ? Sont-ils plus responsables ? Comment l'observez-vous ? • Les dispositifs de la pédagogie coopérative permettent-ils à chaque élève de trouver une place satisfaisante dans le groupe ?
<ul style="list-style-type: none"> • En ce qui concerne les dispositifs de coopération (choix dans l'organisation des élèves grâce au PDT / fiches autocorrectives répondant à des besoins spécifiques), leur utilisation favorise-t-elle des apprentissages chez tous les élèves ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment définiriez-vous ces apprentissages (en termes de savoir, de valeur...) ? • Pouvez-vous me dire quels dispositifs individuels vous paraissent les plus efficaces pour gérer la progression de chaque élève ? • Sur quels critères vous basez-vous pour confirmer ces apprentissages ? • Il me semble que cette manière d'aborder l'enseignement libère du temps à l'enseignant. Par quel changement de posture l'enseignant va-t-il favoriser l'autonomie et la responsabilisation des élèves ? • Que faites-vous du temps libéré ?

Annexe 5, transcriptions des entretiens.

Entretien Florence, 21/12/2017.

Comment en es-tu arrivée à utiliser une méthode différente ?

Exactement, alors ça c'est tout un long cheminement en fait, euh qui a commencé avant de faire euh mes études pédagogiques. J'avais toujours dans l'idée que c'est plus soi en tant qu'élève qui apprenons nous-mêmes, que notre prof qui nous apprend. Que donc l'élève s'y prend, part complètement de son apprentissage, ... à son apprentissage, et bien il apprend beaucoup plus en fait que si il attend tout du professeur. Et donc le professeur n'est là que pour accompagner et du coup et créer le... enfin faciliter le travail de l'élève et créer l'appétence, et créer le contexte favorable quoi. Ce qui n'est pas si simple en fait, je pense que c'est ce qu'il y a de plus dur. Parce que faire faire, finalement, on n'apprend rien à l'élève mais on a un résultat immédiat. Tandis que, enfin presque quasiment, mais ça peut ne pas durer. Et en fait voilà, ce long cheminement il a été entretenu donc par ces découvertes de ces méthodes dites actives euh dans le cadre de mes études et ensuite euh, ben, quand, enfin, donc aussi la lecture de Piaget (rires) qui a fait que confirmer mon ressenti en tant qu'élève, et en fait, euh comment dire ? J'ai, dans ma pratique en tant que professeur j'ai beaucoup hésité à utiliser ma méthode, qui est la méthode *Colorstrings*, j'ai été inspirée par la méthode Dalcroze aussi, enfin j'ai exploré un peu partout, j'ai essayé de faire ma propre méthode aussi, voilà des petites périodes d'errance comme ça, ou d'essai, d'erreur et donc d'apprentissage et donc qui ont fait que je me suis tournée vers une méthode « toute faite » c'est-à-dire avec un cadre bien défini, mais dans laquelle j'avais, j'ai senti que j'avais une marge de manœuvre très, très grande, pour mettre mes propres morceaux, pour laisser l'élève aussi faire, enfin interagir comme il voulait, tourner les pages de sa méthode comme il voulait. Si il voulait commencer par la fin, voilà, ça s'aménageait mais on pouvait faire voilà. Du coup le sentiment que cet élève a d'être relativement indépendant dans son apprentissage par rapport au professeur, c'est, ça créé, enfin j'ai vu que ça créait vraiment une **motivation** très grande en fait, et en plus, ça **prend du sens** parce que dans les échanges entre élèves, qui sont toujours très constructifs, ça créé un état d'esprit ou « et toi qu'est-ce que tu recherches, tu en es où, comment tu fais ? » enfin voilà, ce qui arrive souvent dans les classes et ce qui est souvent engageant. Mais là je trouve que particulièrement y'a le sentiment que les choses que les élèves savent, et bien ils les savent pour de vrai. Et même s'il y a des périodes de vacances qui sont longues, on les voit pas pendant presque trois mois la plupart du temps, et ben on les retrouve avec un instrument, même s'ils y ont pas touché y'a des restes c'est installé en fait. Et je trouve ça particulièrement agréable. Aussi le sentiment que c'est ancré dans le corps, dans la tête, il y a une espèce d'uniformité, enfin, j'aime pas ce mot c'est pas tout à fait flatteur ce mot, voilà mais, comment dire, d'homogénéisation de l'apprentissage entre la tête, l'invention, euh, comment dire, l'implication de l'élève dans son apprentissage et le corps en fait. Enfin la manière dont on, enfin le corps c'est quelque chose dont on ne tient pas assez compte je pense, encore, euh, dans l'apprentissage, voilà.

Quand tu parles des élèves qui parlent entre eux, c'est quand ils sont en cours avec toi et que tu les regroupe ou c'est quand, entre deux cours ?

Alors y'a les deux en fait, j'essaie en fait de créer, c'est encore tout neuf pour l'instant, pour ma classe à Dieppe en tous cas, mais euh de mon expérience que j'ai aussi d'avant, dans mon ancienne vie, euh des anciennes vies, euh en fait je, c'est y'a plein de, j'essaie de créer

énormément de contextes ou, euh, finalement les élèves peuvent avoir les numéros des uns et des autres pour pouvoir s'appeler entre eux, pour travailler une partition entre eux, pour pouvoir euh voilà, quand il y a des trajets à faire en commun, bah qu'ils puissent faire ces trajets là en commun, et pendant le trajet ils échangent là-dessus. Et puis les parents parlent aussi entre eux : « et comment ça se passe pour vous ? », enfin, voilà. Et du coup y'a une espèce de culture de l'instrument et de la musique qui va avec et puis euh, y'a un répertoire commun donc c'est des **choses qui font sens** aussi, enfin, j'essaie. Ils ont chacun leur morceau et en même temps y'a des chansons qui sont affichées là au mur, qui sont des espèces de repères qu'on peut transposer sur toute la hauteur de la touche et qui sont des repères à la fois auditifs, enfin euh surtout auditifs, enfin pour créer, par rapport à l'oreille, et qui donc font partie de cette relative culture de l'alto, en tous cas, voilà, ou chaque élève peut se reconnaître à travers cette chanson-là, et il la reconnaît, il la sait par cœur et puis, voilà. Et donc ça crée aussi du lien, des échanges possibles et je les prends souvent en groupes, euh, donc, j'essaie de les prendre dans le cadre de leurs cours réguliers, en groupe, au moins par deux ou par trois, l'idéal pour moi c'est trois parce qu'il y a une interaction très chouette, enfin voilà ça peut arriver jusqu'à cinq aussi ça peut être sympa. Euh voilà mais là actuellement j'ai rarement trois élèves, je me retrouve avec deux ou un seul, pour des raisons pour l'instant d'organisation, puis il faut que je crée la culture de la classe encore plus, aussi, et du coup je les prends beaucoup en ensembles d'alto, je les prends beaucoup voilà dans les concerts comme ça et j'essaie de faire en sorte qu'on se retrouve. D'où les échanges aussi. Et puis je trouve aussi que c'est intéressant que les élèves entendent ce qu'on fait les plus avancés et que les plus avancés en retours aussi soient impliqués dans l'apprentissage des plus petits. Parce que du coup, voilà, et c'est en apprenant qu'on apprend enfin moi j'apprends beaucoup (rires), finalement, parce que on se rend compte de ce qu'on sait et surtout ça nous fait réfléchir à ce qu'on sait et ce qu'on sait expliquer et ce qu'on sait faciliter. Qu'est-ce qui fait que c'est plus facile de jouer de telle ou telle manière ou plus difficile ? Et du coup ça fait réfléchir sur « ah ben oui ce que je faisais naturellement finalement bah ça tombe bien parce que, effectivement je trouve que c'est le bon réflexe parce que « enfin, voilà. Et du coup c'est très intéressant d'entendre les élèves parler entre eux de voilà. Alors quand on sort du « oh trop face » ou des choses comme ça que je déteste parce que (rires) parce que, évidemment, voilà. Mais bon y'a un jeu aussi autour de ça puis ils ont besoin de s'exprimer aussi, d'être fiers de ce qu'ils font, mais après y'a l'investissement du « ouais tu fais partie de la classe maintenant ». Et ce qui est passionnant, c'est notamment au moment des CHAMS, j'ai un groupe de 4/5 le jeudi notamment de niveaux différents, qui s'étalent sur trois niveaux, et en fait c'est assez drôle parce que tout ce qui est extérieur à la classe on leur ferme la porte au nez « toi tu rentres pas ». A part un qui est hautboïste et qui est admis aussi parce que il a joué avec nous déjà (rires). Mais y'a un côté « non l'alto tu connais pas mais bon ». Alors après j'exagères dans ma manière de parler ça fait un peu ostraciser les autres là, mais ... on va peut-être couper là.

Non mais ça correspond à ce que tu disais tout à l'heure aussi, ça correspond à une culture et si les autres enseignants fonctionnent pas comme toi ils ont pas la même culture. C'est pas de l'exclusion ou quoi que ce soit.

Oui en fait c'est une question de reconnaissance en fait, et ils ont du coup un sentiment d'identité fort qui a mon avis contribue aussi euh à leur, comment dire, progression quoi, en fait, aussi. Parce que à leur motivation en fait, ça contribue à les motiver aussi. Et euh, mais en même temps je pense qu'il y a une ouverture aussi sur d'autres instruments, là c'est vrai que ça fait un peu très fermé « tu rentres pas ». Mais euh, alors, il y a l'idée de la salle de

cours et après y'a l'idée du conservatoire, et de pouvoir jouer avec les autres aussi, ça c'est important.

Oui et puis de toute façon ils rencontrent d'autres personnes en FM et tout ça donc il y pas de souci.

Et euh, ça fait combien de temps que tu utilises cette méthode ?

Euh, à Dieppe j'ai commencé c'est ma cinquième année, là ici, mais en fait la méthode *Colorstrings* j'ai, je l'ai découverte en deux mille. Alors j'ai connu son existence au cours d'un stage pédagogique en 2001-2002, et j'ai fait des stages moi-même en 2003, 2005, 2008. Et j'ai commencé vraiment à m'y mettre en 2007. J'ai hésité un peu, mais là ça fait dix ans voilà en fait.

Tu parlais de motivation tout à l'heure, est-ce que tu trouves que du coup les élèves décrochent moins, arrêtent moins l'instrument à cause de, ou grâce à la méthode.

Alors j'ai l'impression qu'il y a tout un enjeu, un tas d'autres choses qui sont en jeu aussi. Y'a les activités aussi qu'on fait avec d'autres classes aussi, ou il y a beaucoup de choses. Mais de manière générale en fait là je suis en train de développer ma classe en fait, maintenant, enfin. C'était très difficile, particulièrement à Dieppe en fait parce que je, fallait que je recommence encore quelque chose et puis il fallait que je fasse mon trou aussi, je pense que c'était compliqué à Dieppe aussi que je de trouver ma place là-dedans. Mais d'une certaine manière j'ai l'impression que ça a plus de sens pour les élèves, euh de faire de l'instrument, enfin ce qu'ils, voilà ce qui correspond, enfin si on leur pose la question « pourquoi ils font de l'instrument, pourquoi ils font de l'alto et de la musique » enfin c'est parce que, voilà, ils ont l'idée que, la réponse générale c'est parce que c'est beau et parce que j'aime et parce que, voilà. « Et pourquoi tu veux continuer ? », c'est parce que je voudrai progresser encore. Alors, et puis il y à l'idée, alors « je voudrais découvrir encore davantage de musique » aussi. Enfin voilà, ils ont vraiment le sentiment pas de faire du Fisher-Price pour apprendre des notes, pour jouer au clair de la lune, c'est, leur objectif évolue au fur et à mesure parce que, ils arrivent à jouer des morceaux plus durs et puis ça devient des motivations supplémentaires aussi, d'augmenter la difficulté petit à petit et d'explorer d'autres répertoires.

Oui ils ont envie de découvrir.

C'est ce que je ressens là, ouais. Tous là, c'est carrément fin de premier cycle là et je sens qu'ils sont partant pour continuer aussi. Enfin ils parlent de dans deux trois ans, dans quatre ans « quand je continuerai » quoi. Alors c'est agréable, après reste à voir après comment les parents vont pouvoir entretenir ça et puis voilà. Ça dépend pas que d'eux aussi. Oui mais s'il y a déjà une motivation de l'enfant. Oui il y des chances que les parents suivent aussi. Oui et d'une manière générale je trouve que, en fait je pense que, une des premières choses, je crois que ce sentiment d'appartenance à un groupe, qui n'est pas autocentré mais qui est centré vers une culture nouvelle, vers une approche nouvelle et de voilà, en l'occurrence la musique et de « on va jouer ensemble ». Parce que ce fait aussi, cette difficulté, c'est quand même pas facile de jouer en groupe, et c'est une autre culture. Et eux ils l'ont développée dès les premiers cours en fait. Cette manière particulière de sentir la pulsation de l'autre ce qui est pas simple. Et un très bon apprentissage sur le plan sociétal, social et voilà. Et donc la pulsation, la justesse aussi du coup. Bien écouter et apprendre à corriger tout de suite, on va très lentement de ce fait là, parce qu'on a cette exigence d'apprentissage en groupe aussi et d'écoute de soi et des autres et ce qui est quand même compliqué dès le départ. Donc, du

coup, d'où le démarrage très lent mais qui fixe des bases tellement bien que l'élève peut être autonome au niveau des gestes et il y a un caractère intuitif qui se fait très, très rapidement. Et du coup il y a un sens de l'observation que ça développe parce que quand il voit les autres faire de cette manière-là il peut se lancer dans l'imitation sans peur de faire mal, sans peur de voilà. Il explore parce qu'il sait que son corps est son copain (rire) et que son oreille aussi est là pour écouter, pour pouvoir, pour évaluer en fait, la ressemblance avec ce qu'il a entendu.

Et les enfants sont par niveaux hétérogènes en fait ?

Oui la plupart, oui ça m'arrive souvent. En fait c'est un des arguments aussi majeurs, pour moi pour faire cette méthode là aussi, je vois la liberté que ça m'apporte aussi. Et j'ai de grosses difficultés à rester dans les clous, c'est vrai que j'ai un profil particulier aussi, donc il faut que j'accepte aussi cette idée-là, que j'ai besoin d'être assez créative dans ma manière d'approcher les choses. Et ce qui peut paraître de l'extérieur comme étant pas très ordonné mais en fait y'a un cadrage, y'a un plan dans ma tête qui est assez étudié en fait, voilà, qui est toujours améliorable bien sûr et voilà, mais que j'ai réfléchi et qui me permet cette liberté-là, et du coup je ne sais plus la question. Mais euh cette méthode-là elle permet cette hétérogénéité parce que, une même chanson tu peux la jouer de quinze mille façons différentes. Ton oreille est toujours là, c'est toujours la même oreille et en même temps tu la développes. Enfin, le fait d'être acteur de cette chanson en fait, de pouvoir la jouer de mille façons c'est ta pâte à modeler ou tes lego. Tu montes ton système et t'es maître de ce qu'il se passe et tu peux inventer. Même si c'est toujours la même chanson, si c'est pas toi qui a inventé la chanson, tu peux inventer ta chanson et ta manière de la jouer et combien de fois j'ai des élèves qui m'ont dit « ah oui et puis on peut la jouer comme ça aussi et puis comme ça ». Enfin avec des pizz, avec l'archet, en alternance sur deux cordes enfin, voilà. Et puis ce sont des choses, ce sont des chansons qui sont transposables en permanence. On l'a dit on peut jouer sur toute la touche. Aussi on peut faire des jeux, plein de jeux en fait. C'est assez ludique, dans le sens, pour moi le jeu c'est l'atout majeur de l'enseignement aussi. Parce que, en tant que enfant aussi, ancien enfant, toujours enfant, je pense (rires), mais euh je trouve qu'il n'y a pas meilleure motivation de concentration que quand on est dans un jeu. Et puis je ne sais pas moi j'ai toujours été très, très sensible aux règles et au fait que, alors c'est peut être un trait de mon caractère aussi qui montre que je suis peut-être pas comme les autres beaucoup. Mais j'ai trouvé que beaucoup d'enfants étaient dans ce souci d'être dans, que ce soit du jeu ou pas du jeu, et du coup que la règle soit là et que. Donc les consignes prennent sens parce que le jeu peut se faire ou le jeu ne peut pas se faire. Et à ce moment-là, comme tu as des consignes, ça peut te rentrer différentes données en même temps dans la tête. Et cette simultanéité des choses et tu peux penser à plusieurs choses à la fois et du coup ça t'oblige à te concentrer vraiment sur ce que tu fais et voilà. Même si évidemment il y a une construction dans la manière d'aborder la difficulté, c'est vrai que si on aborde toutes les difficultés en même temps c'est pas possible. Mais par contre si on peut avoir plusieurs consignes pour une seule difficulté, du coup voilà, avec des objectifs qui sont concordants et qui sont progressifs, voilà, ça a du sens et puis ça peut se faire dans un cadre ludique. Je trouve ça, c'est emballant, enthousiasmant.

Et puis du coup ça développe leur créativité plus qu'une partition posée, complètement oui, plus qu'une partition ou noire et blanc en plus. En plus je me rends compte que j'ai beaucoup de spéciaux dans ma classe là (rires). Alors entre les EIP tu sais, enfants intellectuellement précoces qui ont souvent une légère dyspraxie associée. Et puis sur le plan émotionnel ils ne sont pas très stables aussi, enfin y'a beaucoup ça. J'ai pas mal de dyslexiques aussi, qui sont

déclarés et moins déclarés parce que, bon le circuit est pas le même pour eux. Mais, et je vois bien que le fait que cette méthode soit en couleur, le fait que la manière d'écrire soit simplifiée, j'ai pas d'exemple là, mais soit simplifiée. Et euh, on écrit sur une ligne au départ, parce que quand on pose que deux doigts on a besoin que d'une ligne puisque ça fait trois notes, avec la corde à vide. Et le fait que, au fur et à mesure on rajoute les lignes, au fur et à mesure du besoin, parce que voilà, quand on joue. Et que, après qu'on, donc c'est transposable sur chaque corde, voilà. Et tout ça sa créé **un sens avec la lecture**, c'est tellement simplifié que du coup leur approche, bah oui ils se sentent, bah c'est facile pour eux quoi, ils ont toujours ce sentiment que c'est facile aussi. Alors quelques fois ça me joue des tours parce que ils sortent du cours en disant « ah qu'est-ce que je me suis amusé » (rires) et les profs « mais t'es là pour travailler » (rires), les parents, mais bon c'est voilà. Du coup c'est une culture aussi, faut énormément expliquer aux parents aussi. Parce que il y a une image du conservatoire qui reste aussi. Les parents qui disent « moi j'ai fait du piano quand j'étais petite », etc. Bon on sent que du coup il y a une culture du conservatoire qui est très scolaire et euh pas forcément valorisante pour la musique, paradoxalement. Et du coup, voilà, c'est les dangers de cette méthode-là, c'est que c'est tellement hors du champ culturel, scolaire français, que voilà. C'est une méthode finlandaise en fait et puis on comprend qu'elle soit finlandaise aussi. Faite par un Hongrois, avec toute une histoire. Il s'est inspiré de Kodaly aussi, cette idée-là popularisante pour, dans le sens noble du terme. Enfin je trouve que tous ses dyslexiques tous ses, je trouve que c'est la plus démocratique des méthodes que je connaisse en fait, et ça c'est ultra important. Parce que il y a cette autonomie. Parce que si on a pas de parents musiciens on est quand même autonome par que on comprend ce qui se passe. Si les parents veulent suivre et comprendre ce qu'il se passe c'est tout à fait accessible, et moi je suis tout à leur disposition pour expliquer, enfin voilà, il y a plein de choses comme ça. Mais c'est vrai que je ressens beaucoup le besoin de faire une école des parents, dans tous les conservatoires ou je vais mais là, oui je rêve de faire ça, ce genre de choses. Et bon, parce que, y'a, le nombre de parents que je croise et qui sont pas forcément en alto, parce que je fais l'orchestre aussi. Qui disent « ouais je voudrais aider mais j'sais pas comment », enfin voilà. Oui et puis on est plus ou moins équipé aussi, intellectuellement, culturellement, socialement. Donc voilà, je pense qu'il y a une chose primordiale, je suis hors sujet-là, qui me semble primordiale au conservatoire c'est qu'on ait vraiment conscience que y'a, on est dans un monde ultra clos et ultra spécialisé et avec un code qui est super hermétique, pour qui n'est pas adoubé, enfin voilà. C'est une chose dont on a très peu conscience en fait, parce que nous ça fait quarante ans qu'on baigne dedans, soixante-dix ans qu'on baigne dedans (rires). Et déjà montrer à quel point intégrer le schéma directeur et les schémas d'orientation du ministère c'est difficile, déjà y'a tellement de gens, de collègues qui ont pas compris la démarche de ce schéma d'orientation. Et quelque fois, s'ils le comprennent pas leur réflexion est toujours intéressante aussi, parce que pour eux ça a marché alors pourquoi est-ce qu'on change. Et de fait c'est vrai, ils sont devenus d'excellents musiciens, c'est vrai qu'aussi, ils peuvent constater que ça marche sur leurs élèves aussi, entre guillemets, ça marche. Enfin voilà, y'a beaucoup de recettes de cuisine là-dedans et c'est vrai que la réflexion est pas toujours très profonde autant qu'on nous le permet quand on fait des études de pédagogie. Ça c'est une ouverture que je trouve énorme.

Entretien Claire, 8/05/18.

Est-ce que tu peux me donner quelques exemples de dispositifs que tu mets en place pour faire travailler tes élèves à plusieurs ... sans ton intervention ?

Je réfléchis. Y'a pas de soucis. Alors, euh, alors comme y'a les deuxièmes et troisièmes années ensembles, par contre moi je n'ai pas beaucoup d'élèves, j'en ai... C'est pas grave.

J'en ai un par exemple en troisième année et deux en première année. Donc en général lui, euh, je lui donne des parties difficiles. En fait je fais beaucoup, je pars beaucoup de musiques existantes, traditionnelles, de chant de danses. Donc, euh, je les fais travailler autour de ça. A partir de ce moment-là, en fonction de leur niveau instrumental, et en plus avec les instruments différents, je leur donne à jouer ce qu'ils auront trouvé, arrangé, on bidouille autour de tout ça. Par exemple, Lorenzo qui est en troisième année je lui donne la partie mélodique à jouer à la flûte. Souvent c'est lui qui prend le devant, il le fait tout seul, il demande. Et après, les deuxièmes années, avec leur instrument. Bon alors on part, on analyse un petit peu la tonalité, tout ça, tout ça, je leur demande euh, on parle euh, souvent tonique, dominante, souvent c'est des bourdons euh. Et je leur demande par exemple euh quelle note ils pourraient jouer en bourdon pour accompagner la mélodie. Hum, hum. Voilà, ça c'est une forme de dispositif en fait, de recherche, euh, avec leur instrument. D'accord.

Même chose au niveau rythmique. Pour les premières années, parfois je les associe aussi, première, deuxième, troisième année, j'ai un quart d'heure en commun, ouais, c'est un peu cours mais des fois on arrive à faire des choses. Donc, je leur demande de trouver un ostinato rythmique. Pour les premières années, donc un, un moment donné je réunis tout le monde, dans ce fameux quart d'heure commun, où on fait une petite présentation en fin de période avec ce fameux petit morceau euh aménagé euh avec leurs propres moyens techniques. Bon ça c'est un des dispositifs. Est-ce que ça peut répondre euh ?

Oui, est-ce que euh dans le cadre de euh ce dispositif ou d'autres, euh donc là ils recherchent ce qu'ils vont faire mais est-ce que parfois tu, tu les laisses plus libres ? Sous-entendu sans consignes euh, on va chercher un bourdon. Est-ce que tu leur euh, ah bah non après qu'est-ce qu'on pourrait faire où ?

Oui au départ vraiment, enfin, au départ je les laisse libres. Pour qu'il y ait quelque chose qui leur laisse, qui leur laisse plus de place pour la créativité. Au niveau ? Ah au niveau improvisation, quelque chose comme ça ? Par exemple. Ah ça j'ai jamais fait encore. Ouais, j'me suis jamais lancée encore. Ouais mais j'ai pas encore eu le temps, bonne idée, finalement tu me lances une piste là tu vois.

Parce qu'en général il faut toujours qu'ils y aient des notions quelque part. Après je les laisse chercher au niveau des coups d'archet puisque j'ai contrebasse et violon, donc après ils bidouillent avec leurs moyens techniques. La contrebasse avec ce qu'elle eut, la violoniste avec ce qu'elle peut. Voilà. Au niveau des coups d'archet, au niveau des rythmes, elles cherchent elles-mêmes. Ils cherchent eux-mêmes. Ouais, ouais ouais.

Et est-ce que parfois tu, tu fais, tu demandes à un plus grand de, d'aider les plus petits ? Ah oui de coacher. Ouais de coacher si tu veux. Bah en fait je le fais, comment je le fais ? Même si c'est euh, j'en sais rien, un petit qui fait de la lecture et puis le grand il l'aide ou.

Oui, oui, oui. En général je joue beaucoup au jeu du prof et de l'élève en fait. Euh, le grand euh, mais j'le fais sans, sans pour autant que ce soit un coaching de deuxième et troisième

année, ils le font entre eux. Là, à ce niveau-là, je fais pas de différence. Par exemple dans la lecture ou dans la, j'sais pas moi, des dictées, ou des euh, attends, comment j'ai fait ? Euh comment dirais-je ? J'fais beaucoup de jeux, par exemple y'en a un qui, ah comment, comment dire ? Par exemple on fait des, des dictées de notes, mais c'est pas en fonction des niveaux en fait. Y'en a un qui joue au prof et puis qui dicte les notes. Faut écrire les notes. C'est tout bête, mais en deuxième année, troisième année des fois, écrit moi un sol en clé de fa. Voilà. Donc, t'as un élève qui dit aux autres ce qu'ils vont écrire comme note ? Voilà ou des choses, voilà par exemple, ou au niveau rythmique. Ils font euh, ils prennent euh, ils inventent une cellule rythmique et c'est aux autres de trouver. Oui. Chaque élève invente une cellule et joue sa dictée en fait aux autres. Voilà, voilà.

Et euh, dans ces dispositifs, quand tu les mets comme ça, plutôt c'est ça qui m'intéresse, c'est ce que tu viens de dire à la fin. Ce que toi t'appelles jouer au prof en fait.

Bah ils prennent ma place, et puis moi je suis là juste pour zieuter un peu euh.

C'est ça. Dans la pédagogie coopérative ils appellent ça l'entraide. Alors le jeu du prof ça me va très bien, c'est ce qui m'intéresse en fait. Et est-ce que tu trouves que quand euh quand ils jouent au prof comme ça, euh généralement, ou des élèves plus en difficultés, est-ce que tu trouves que c'est plus motivant, pour certains élèves de jouer au prof que quand c'est toi qu'es vraiment le prof.

Bah ouais c'est valorisant. C'est valorisant parce que déjà ils ont la responsabilité, « c'est moi le prof, c'est moi qui décide, je choisis ce que je veux ! ». Mais alors en même temps ça les met en difficulté parce qu'il va falloir que ce soit parfait. Donc ils sont obligés de, c'est là qu'ils se rendent compte qu'il faut qu'ils prennent des choses simples et que ça soit bien clair. J'aime bien ce travail, parce que du coup ils sont en train de réfléchir, « attend, je réfléchi, qu'est-ce que je vais leur faire faire ? ». Dans n'importe quel domaine hein, que ce soit même jouer au piano des notes, avec instrument, avec des claves, n'importe quoi, même euh, même, voilà quoi. Ils se font, il faut qu'ils se mettent dans, dans, dans, il faut que ça soit bien.

Oui, bah oui, normal puisqu'ils sont profs.

Parce que sinon l'élève peut pas, peut pas comprendre ce que fait le prof. Et dès fois ils se rendent compte que en faisant le truc « ah mince je me suis loupé ou trompé. Je recommence ! ». Ça les mets un peu en difficulté même eux aussi, pis c'est vrai c'est valorisant. Et en fait, en fait ce qui est génial c'est que comme y'a des deuxièmes troisièmes années, y'a des moments on sait plus qui est en deuxième qui est en troisième année, ça se, parce que. Avec la fatigue, la déconcentration, bah y'en a qui lâchent, qui lâchent prise. Même en troisième année, des fois Lorenzo, même des choses faciles bin, wout, ça passe au-dessus de la tête. Pis en fait en fonction de leur instrument aussi, par exemple euh, la contrebassiste elle est super à l'aise en clé de fa. Du coup, flûte à bec, clé de sol, bah voilà, il, comme un poisson dans l'eau. En fait chacun amène euh, leur petit jardin, pas leur jardin secret mais leur, leur facilité en fait. Du coup, non, c'est valorisant pour eux je pense.

D'accord. Et du coup est-ce que pour ceux qui restent élèves mais qui n'ont plus toi comme prof, qui ont un camarade comme prof, est-ce que ça change quelque chose chez eux selon toi ? Est-ce que t'observes quelque chose de différent ? Bin, ils sont obligés de se concentrer. Ils se concentrent plus que quand c'est ? Ah bah ouais, sinon, sinon si c'est moi qui joue à la prof c'est moins drôle. Non, pis y'a le petit, un petit côté concurrence. Ça ils aiment bien ça, surtout qu'en plus c'est des gamins qui se connaissent. Parce qu'en plus c'est des élèves qui sont à l'école ensembles. Ils se connaissent, parce que c'est Envermeu hein, c'est une

antenne, donc c'est les élèves d'Envermeu. Donc ils se connaissent déjà, ils savent comment est le copain déjà, en, en milieu scolaire. Et moi je les connais aussi en tant qu'intervenante, comme ils sont aussi en milieu scolaire. Je les connais bien, donc je sais exactement comment, là où ça pêche, là où, ça, ça va dix fois plus vite. Et du coup eux même comme ils se connaissent, du coup ils savent « oh Lorenzo, oh, arrête avec ta flûte, oh. Ta da di, ta da da. » « Oui mais toi avec ta contrebasse », enfin. Ils se titillent un peu, ils s'auto euh, ils s'émulent, exactement. Donc c'est particulier Envermeu, c'est vraiment.

Oui mais en même temps du coup ça crée, ça crée une ambiance différente.

Ah oui, c'est très familial. C'est sûr que là, à ce niveau-là. Un peu trop des fois. Je suis obligée de me fâcher de temps en temps. Mais en tous cas par contre c'est ce petit côté concurrence qu'ils aiment bien. Pis ils se moquent gentiment entre eux. Non, non, mais en même temps ils sont vachement à l'écoute les uns des autres en fait. Je vois qu'il y a une petite connivence, c'est intéressant. C'est pas, ils se croisent tous les jours, et puis même moi quand je vais les voir en milieu scolaire ils viennent me parler du cours de FM. « Bon alors est-ce qu'il faut amener l'instrument ? Est-ce qu'on fait ça ? ». Y'a un lien euh. Pis ça fait une continuité, c'est ça qu'est génial. T'as pas euh, c'est pas décousu de leur euh, leur parcours scolaire euh, ça fait partie intégrante d'un, d'un, d'un dispositif, d'un cursus en fait. C'est naturel finalement.

Ouais c'est intéressant.

Ah non ça c'est super, c'est vraiment agréable. Les gamins je les aient et euh, donc quand je les vois le vendredi « bon bah à lundi » et pis quand je les vois le lundi « bon à vendredi ». Pis dans la semaine ils me racontent « bon bah j'ai fait ça ». Non pour ça c'est vachement, c'est très enrichissant. En général je pars beaucoup d'eux en fait, parce que du coup euh, ils me racontent, ils hésitent pas non plus à me ramener leurs morceaux de, qu'ils font avec leurs profs ou à l'orchestre en disant « ça j'arrive pas, ça j'arrive pas ». Alors ensemble on essaye de trouver les solutions, pourquoi ça va pas, on explique c'que c'est. Exemple là, l'autre fois, Florence à l'orchestre leur a fait jouer un truc, y'avait une sicilienne. Alors déjà je regarde « ah non, déjà ça c'est pas une sicilienne c'est une syncope parce que sicilienne c'est en ternaire », donc on a expliqué. En plus ça tombait bien on était dans le ternaire. Du coup tu vois on fait des choses comme ça euh. Je leur ai dit, n'hésitez pas à m'amener ce que vous avez en, en instrument, puis on essaye de voir si ça pêche, pourquoi ça pêche et puis. Du coup, comme j'ai, que trois, qu'ils sont qu'à trois, on arrive à faire un travail plus affiné quoi.

Et les trois sont à l'orchestre ?

Alors non parce que, flûte à bec, il fait de la musique d'ensemble mais c'est intéressant parce que du coup on touche un répertoire ancien. Donc je leur fais de la musique ancienne et tout, danse de la renaissance. Et contrebasse et violon ils ont fait des accompagnements. Puis au niveau rythmique c'est intéressant parce que tout est décalé, les appuis différents. Donc du coup euh, même pour les premières années. Et puis violon et contrebasse elles sont ensemble les filles, donc ça c'est bien aussi.

Donc ce qui est bien c'est que t'utilises ce que chacun amène et en même temps ça enrichi les autres.

Exactement, voilà. Et puis comme j'arrive à avoir des contacts bah un peu avec Emmanuelle au violon. Le prof de contrebasse, on se croise euh, pareil avec Benoit, avec la flûte. C'est génial. Non pour ça c'est vraiment privilégié, c'est un cours particulier, vraiment. C'est vraiment des cours particuliers dans tous les sens du terme hein. Je leur dis aux parents,

« vous savez c'est des cours particuliers qu'on fait ». C'est du sur mesure. Donc l'enjeu c'est de dire « ah mince ils doivent savoir ça et ça à la fin de l'année », enfin les compétences à acquérir et tout, et tout. Ils doivent être capables de savoir quand même euh, Un minimum de choses. Bah ouais. Mais que ça soit pas décousu quoi, que ça rentre bien dans un fil conducteur.

Pis ce qu'est bien c'est de pouvoir les articuler avec euh, avec ce que eux sont en train de faire aussi.

Ah bah ouais, ça donne du sens. Sinon euh, bah on va faire du Dandelot, youpi. En gros c'est ça, non. Ceci dit, je fais du Dandelot à ma manière. Si tu regardes bien euh, on prend des partitions euh. On prend une partition, bah j'sais pas moi, de flûte à bec, bon bah alors voilà. « Tiens, on va s'amuser à lire une note au-dessus, une note en dessous ». On fait un peu de lecture relative, on fait « ah bah tiens la contrebasse, un peu de clé de fa ». Voilà. On fait quand même du Dandelot sans s'en rendre compte. Mais c'est vraiment on part de ce qu'ils font avec l'instrument donc euh. Mais je te dis là c'est particulier. Niveau coopération euh, c'est plus euh, c'est le répertoire en fait.

Ton point de départ c'est le répertoire.

Leur répertoire, et puis je propose en écoute, en danse, en chant. Pour les premières années un petit peu moins. Mais pareil je pars d'une méthode et après ils m'amènent des trucs euh, « tiens j'ai trouvé ça, c'est quoi ? ». Et puis bon après j'essaie d'enrichir, mais bon, là c'est plus méthodologique. Et y'en a qui débutent la FM et qu'on pas encore d'instrument dans les mains donc euh, c'est différent.

D'accord. Et dans, dans le travail collectif comme ça, euh. Bah justement, si tu compares ta première année. Enfin je sais que ça va pas être comparable dans ma question mais, la première année ou tu pars pas vraiment de ce qu'ils t'apportent, et la deuxième ou quand tu es vraiment sur du matériel que eux t'apportent. Est-ce que tu, tu trouves que les apprentissages sont euh, différents. Est-ce que ils sont mieux ou moins bien perçus ? Est-ce qu'ils sont ?

Ça m'arrive aussi de leur amener, en deuxième et troisième année, des photocopies avec des exercices bêtes et méchants mais qu'il faut faire quand même hein. Et c'est vrai qu'ils font « hum », mais après on fait ça « ah ! ». Je suis obligée un peu de relier avec la théorie quand même, mais y'a pas que ça. Ce qui est bien avec ma méthode que j'ai en première année c'est que quand les deuxièmes années arrivent un peu en avance et que je suis dans la méthode ils me disent « oh bah ça on s'en souvient » et du coup ils aident les premières années. Parfois ils proposent des exercices, parfois ils jouent au prof, ils prennent ma place « ah bah voilà là on fait ça ». Et puis ils chantent avec les premières années. Par exemple quand il y a des petites consignes, des petites dictées comme ça, bah c'est eux qui le font la dictée, parce qu'ils s'en souviennent, parce que ça marque.

Ouais elle te fait un lien quand même entre les premières et les autres, sur ton temps commun.

Voilà. En dehors des chants traditionnels ou les premières années euh, parce que je fais aussi beaucoup de danse, parce qu'il faut que ça passe par le corps, parce que souvent les premières années euh, « fffou ». Y'en a qui sont très arhythmiques, donc la pulsation, tout ça, tout ça. Même s'ils savent ce que c'est, euh, le vivre et le savoir, euh, c'est deux mondes différents hein.

Tu fais des danses euh ? Bah des danses traditionnelles, des danses de la renaissance euh. Et puis du coup, donc ils trouvent des ostinatos, des choses à accompagner en percussion en première année. Et après je prends cette danse, et en deuxième année et troisième année on s'occupe de tout ce qui est mélodique, accompagnement, tu vois, ce genre de lien.

D'accord. Et après tu regroupes et chacun à un rôle en fonction de son niveau ?

Voilà. Et aussi j'ai, je fais aussi pas mal des petites batucada, des choses comme ça. Des machines à rythmes tu sais, t'as des superpositions de rythmes, c'est pareil qu'une batucada en fait. C'est à eux de trouver. Par exemple on dit, « oh bah on va trouver des rythmes binaires ». Donc euh, souvent les premières années ils rament un peu, mais après ils s'accrochent aux deuxièmes et troisièmes années, et puis après sa tourne. Après euh, il suffit d'avoir une pulsation commune. Y'en a un même qui fait la pulsation au tambour et puis voilà, c'est monsieur rythme, monsieur pulsation. Puis à partir de ça bah on construit les ostinatos qui tournent euh. Comme le principe de la batucada en fait. En fait c'est une superposition d'ostinatos, et puis en fait chacun a un, en fonction de son timbre d'instrument, joue une cellule rythmique en fait. Chacun joue une cellule et les cellules se superposent en fait ? Voilà. Alors après tu peux faire des mélanges, tu peux faire la un, par exemple t'en a quatre, la un, la quatre, la un, la trois, la deux la quatre. Enfin après tu mélanges. Après en fonction des, tu peux faire arrêter tout le monde, puis faire repartir tout le monde. Tu peux faire euh, plein de choses en fait. Ça ils aiment bien ça aussi. Bah en plus ils ont l'instrument, ils travaillent et c'est ludique.

Oui mais c'est avec des percussions, parce que le rythme à l'instrument, il faut bien maîtriser l'instrument. Et puis le temps d'accord ouille, ouille, ouille, ça prend du temps. Mais c'est intéressant parce que du coup ça aussi c'est un travail. Euh, je leur donne, parce qu'ils ont des accordeurs mais je dis « non, non, on fait sans accordeur ». J'en accorde un puis après chacun d'accorder par rapport à l'instrument. Donc on cherche ensemble, ils cherchent ensemble euh. Ou alors on prend la flûte en référent et puis euh, ils accordent en fonction de la flûte, ou le piano ou euh. Et c'est eux qui disent et, ce qu'ils entendent et C'est eux, alors rien que ça t'en as pour une demi-heure. Ah bah ça je veux bien te croire oui. Bon en général je les aide un peu mais euh, ça s'affute un peu au fur et à mesure.

C'est un travail de l'oreille. Et est-ce que dans ces, dans tes dispositifs, est-ce que, comment dire ? euh, tout à l'heure tu me parlais du fait que tu as des élèves qui sont dans des, dans des classes, que tu les as en tant qu'intervenante en milieu scolaire. Est-ce que tu penses que ton dispositif, ta manière de les faire travailler ensemble ça les rend plus autonomes ? Ah, oui. Ah j'en suis sûre. Comment tu le sais ? Comment t'en es sûre ?

Parce que j'en ai parlé avec les profs. Les profs d'instrument. Ils sont euh, et je vois, et j'ai même observé par exemple à l'orchestre, euh, par exemple Jade, euh. L'autre fois je les aient vus à l'orchestre, j'ai vu ils sont autonomes. Et même quand on fait une petite représentation aux parents en cours de FM, je fais partir et puis après ils se débrouillent. Et pourtant des fois on fait des choses un petit peu compliquées, et je vois Jade et Coline elles s'entendent bien, et des fois, je les voyais, Jade qui faisait des signes, qui respirait avec Coline. Ah non vraiment y'a plus de, de travail d'écoute, on va dire. Ah non, je pense que ça va vers l'autonomie, non, non.

Et euh, t'as des exemples qui te viennent de ce que te disent tes collègues pour te dire qu'ils deviennent plus autonomes ? Alors ils m'ont peut-être pas dit autonomes, on a pas employé ce mots mais euh. Oui ou un autre terme. Qu'est-ce qu'ils ont dit ? Et puis je le vois dans les

bulletins. Quand je remplis ma partie je regarde toujours ce que les profs d'instrument ont écrit, pour voir si ça correspond à mon ressenti. Oh je sais pas si c'est le mot autonomie qui euh. Je sais pas, ou est-ce qu'ils sont responsables, ou plus débrouillards ? Plus débrouillards moi je dirais. Moins, moins paniqués à l'idée de faire un truc difficile on va dire. Plus, plus curieux, et même je cherchais, ouais peut-être plus curieux je dirais. Curieux de ? D'essayer, de voir, de chercher en fait. Ils sont plus dans la recherche peut être finalement. Je dirais ça. Pis l'envie, la motivation. Ça je pense qu'il faut, se motiver hein.

Et mise à part le fait qu'ils arrivent euh, en avance euh, comment tu sais qu'ils sont motivés ?

Oh bin, quand ils me disent « on fait pas une petite représentation devant les parents ? », « quand est-ce qu'on ramène les instruments ? ». Tu vois y'a une période où justement volontairement je me suis dit je vais les laisser un peu euh, on va laisser un peu les instruments on va faire un peu euh, du, pas du scolaire mais du, enfin de le FM pure on va dire. Et j'ai senti qu'il y avait une petite impatience. Ils étaient là à chaque fois « bon quand est-ce qu'on ramène les instruments ? », « pas encore ». Parce qu'on était dans l'apprentissage du ternaire donc là je me suis dit on va attendre un petit peu. Bon toujours avec la percussion, et puis le chant évidemment. Oui, tu utilises quand même du matériel, même si ils ont pas les instruments ? Ah bah oui, il y a quand même du sensitif, de l'expérimentation. Mais c'est pas pareil, c'est pas avec leur propre instrument. Donc là après quand je leur dis « oui c'est bon », « ah ». Ils préfèrent avec leur propre instrument ? Ah ouais. J'te dis, ils adorent leur instrument donc euh, ça donne du sens. Ça enrichi ce qu'ils font déjà avec les profs et tout. Parce que j'ai le luxe de le faire, parce qu'ils sont que trois. Si j'en avais cinq je sais pas si je le ferais autant.

C'est ce que j'allais dire. T'as la possibilité de faire plus de lien avec l'instrument, en leur faisant apporter leur partition, parce que euh, ils sont pas beaucoup.

Il y a une année ils étaient cinq, je le faisais moins. Mais je les connaissais moins aussi les élèves. C'étaient des élèves qui avaient déjà fait de la FM euh, c'était pas leur première année en fait, c'était leur troisième ou quatrième année.

L'entretien était terminé, j'ai allumé de nouveau le micro parce que ce qui était en train de se dire m'a semblé intéressant.

Y'a pas une recette, moi je complète avec tout ce que je peux. Quand je vois qu'il y a des lacunes j'essaie de piocher dans une méthode, dans ce qu'ils vont m'amener pour essayer de voir un peu euh.

Bah c'est ça, moi ce que je trouve que c'est ça qui est intéressant, mais qu'on le fait pas assez quand on est prof de FM. On a quand même du mal à sortir des clous même si on veut.

Ah bon ? Bah pourquoi ? Tu fais ce que tu veux en cours.

Mais c'est pas que t'as pas le droit. Moi par exemple, j'aimerais bien faire des danses traditionnelles, mais je ne connais pas.

Ah ! Faut les outils. Et bah voilà/mais c'est parce que c'est une question de formation.

Parce toi tu me parles de ta place d'intervenante en milieu scolaire.

Parce que c'est nos outils que je bascule dans la FM.

Et en même temps je trouve que c'est intéressant.

Il faudrait que les profs de FM viennent nous voir dans les écoles, voir un peu ce qu'on traficote. On fait les mêmes choses, mais euh, pour les gamins c'est intuitif en fait. Plus sensoriel.

C'est ça. Mais on en a besoin en fait du sensoriel pour faire comprendre les choses. Pour pouvoir après faire le lien avec la partition et avec l'instrument.

Et après t'explique, plutôt que d'expliquer tout de suite « bah alors ça tu fais ça comme ça ». En fait je fais le chemin inverse. Je pars comme si je faisais une séance de musique à l'école, et à partir de là, bah on décortique. Par exemple l'autre jour j'ai fait une danse de la renaissance, on l'a dansée, on s'est rendu compte des appuis. Après on a cherché la tonalité. Après ils ont pris la mélodie en dictée, j'ai rien fait moi.

Si, tu as mis en place le dispositif.

Je suis partie du répertoire. Et après, « ah dans de la renaissance, flûte à bec ». Et contrebasse et violon, tonique, dominante, les appuis aux bons endroits. Et à partir de là on a fait notre petit truc, tu vois c'est tout simple. Et puis après, ils sont tout fiers de montrer aux parents.

Entretien Catherine, 16/05/18.

L'entretien avait débuté hors micro.

Toute la première partie de l'entretien évolue au grès des différentes photos que Catherine me montre sur son ordinateur, nous passons donc d'une idée à une autre en suivant différentes photos.

Tu vois mon père c'était retrouvé là-bas (Saint-Paul de Vence), enfin il avait postulé parce que, à l'époque euh, Freinet, c'était en 61, 62 dans ces eaux-là, il avait été viré de l'éducation nationale.

Oui, ah donc toi c'était après qu'il ait été viré.

Ah oui, oui, parce qu'il a été viré je crois c'est dans les années 30, euh.

Parce qu'il a enseigné quand même avec sa méthode, au sein de l'éducation nationale, et après...

Y'a un film qu'a été écrit, avec euh, Blier, qui raconte un peu justement euh, attend je sais pas si je vais le retrouver, euh (elle regarde sur son ordinateur si elle le retrouve). Là tu vois tu l'as même sur YouTube, voilà, *L'école buissonnière*, c'est le titre du film.

Et tu l'as vu ce film-là ?

Je l'ai vu y'a un petit moment oui.

Et il est bien ? Enfin il te semblait ?

Euh, je me rappelle plus, faudrait que je le revoie, dans le détail, là. C'est euh, comment ? Dans les années 49 / 50, ça fait un peu rétro dans la façon de, de voir les choses, mais ça répond quand même, ça correspond à son parcours, euh, qu'il a été délogé de l'éducation mais qui avec ses convictions a créé son, son école et puis euh, avec ses idées. Bon puis qui savait les gamins, un peu romancé aussi tu vois, sur ces trucs, et. Oui donc du coup il a été viré de l'éducation nationale vraiment. Et là j'avais retrouvé des photos (elle me montre des vieilles photos scannées sur son ordinateur prises par son père). Je dois en avoir plein d'autres dans les cartons parce que mon père aimait bien faire des photos. Là tu vois c'est Célestin Freinet avec deux instits. Et puis qu'est-ce que j'avais vu aussi. Tu vois ça c'est les activités. Alors ma sœur elle récupérait des espèces de grandes fresques comme ça sur du tissu. Comme les gamins étaient comme ça tout autour de la table euh, c'est rigolo ça. Même maintenant tu vois, dans un décor, euh, ça, ça a de l'allure. Alors c'était des, des, un peu comme sur le principe des textes libres, un thème j'sais pas, les animaux un truc comme ça, ou les animaux fantastiques ou. Et puis du coup tout se faisait euh.

Tout le monde dessine sur un seul euh, un seul support ?

Bah euh, tout un groupe. J'imagine qu'il y avait sûrement plusieurs tables comme ça. Ça c'est, c'était des petits là, le groupe des petits, parce qu'il y avait mon frère et ma sœur.

Les tables dehors et tout, c'est génial.

Alors quand tu dis travail de groupe euh, ça, ça en faisait partie. Enfin, y'a aussi, y'a aussi ça, y'a aussi euh, tout ce qui est fait comme ça collectivement.

D'accord. Ouais c'est intéressant. Sur la photo on voit qu'on peut bouger autour de la table et euh.

Mon père était instit et il était passionné de photos alors j'en ai plein encore, dans les cartons.

Mais ton père il était instit, il faisait Freinet ?

Euh, bah, je vais te montrer sur les photos, il est allé à l'école Freinet quand il était jeune instit. Donc c'était que déjà au niveau de sa pédagogie c'était quelque chose qui le.

Qui l'intéressait.

Qui l'intéressait. Tu vois là c'est dans son école il faisait plein de trucs comme ça, maquettes euh. En plus c'était des classes uniques à la campagne, donc t'avais pas cette ségrégation garçon, filles. Et puis t'avais un peu tous les âges aussi. Et puis à l'époque c'était, oui jardin aussi. Y'avait toujours un coin de jardin, pour les élèves, enfin. (Elle passe à une autre photo). C'est pas sûr qu'il y avait ça dans toutes les écoles, euh, ils appelaient ça la lanterne magique, euh. Le début des projecteurs de diapos, ou de petits films qu'ils pouvaient voir à l'époque. Donc dans l'école où était mon père ils le pratiquaient ça. Donc j'ai encore des, des vieux petits cartons de boîtes avec des films et. Voilà, l'imprimerie, les arts manuels ça, c'était. Lui il faisait déjà beaucoup de choses comme ça avant d'aller à l'école Freinet. Les microscopes, enfin tous ces trucs-là étaient euh.

Etaient utilisés au sein de la classe et euh. Mais ce qui est intéressant c'est que, euh, de voir certaines photos où ils ne sont pas assis derrière les tables. Ou alors ils sont dehors.

Tu vois récitation, emploi du temps (sur une autre photo), une vie de la classe qui existe. Ça c'est une revue qui apparaissait dans les écoles, euh, l'OCCE, j'sais pas si t'en a entendu parler.

Ouais j'en ai entendu parler, ouais.

D'ailleurs mon père en venant à Rouen, il a travaillé comme photographe euh, pour l'OCCE. Et c'était des petits, euh, des petites brochures qui étaient publiées pour les écoles avec plein de trucs euh. Là cet appareil là je m'en souviens parce que c'était pour développer des photos. Développer et tirer des photos.

Ah y'avait ça dans les écoles ?

Ouais, ouais, bah euh dans les écoles un peu euh Freinet. Donc c'était un espèce de bulletin de liaison avec euh, plein de, d'informations, de choses comme ça qui.

Qui étaient distribués dans les écoles euh, Freinet.

Ami coop. Voilà. Donc après quelques années dans les écoles comme ça, de, de campagne, il s'est, il a demandé, enfin, un détachement, parce qu'il ne pouvait pas rester dans l'éducation nationale parce que Freinet son école n'était pas rattachée éducation nationale. Et il a obtenu un détachement pour aller à Vence, à l'école Freinet.

Et c'est là où toi tu es allée en tant qu'élève, et ?

Ouais, bah si tu veux on y est allés tous, mon, mon père il est parti avec femmes et enfants quoi.

Donc ton père il était instit là-bas ?

Mon père était instit à là-bas.

Et vous vous étiez élèves euh.

Nous on étaient logés là-bas sur place. Donc par rapport aux autres élèves qui étaient presque tous internes on avait un petit avantage parce que euh, on était, enfin nos parents étaient dans l'enceinte de l'école. Alors que les autres enfants, y'en avait certains qu'étaient des, des villages. Et la plupart c'était des internes, euh, j'te disais y'avait un fils d'ambassadeur, machin, fils de, petit neveu de l'empereur de Corée ou de Cambodge, tu vois, toutes sortes de, d'origines. Et puis bah, j'sais que ma mère quand elle en parlait, bah elle avait pitié de plein de gamins qu'étaient là tout le temps, qui voyaient jamais leurs parents. Un peu comme maintenant, tu sais, on va mettre des gamins dans une institution en Suisse, machin, et puis pendant ce temps-là les parents vivent leur vie. Donc euh, comme y'avait un internat.

Ok, et donc toi tu y es restée combien de temps ?

Euh, un peu plus d'une année scolaire. On a dû déménager, tu vois, j'sais plus quand est-ce que c'était les vacances à l'époque euh, premier été, faire la rentrée puis une année. Oui donc j'ai fait une année scolaire euh, à l'école de Vence.

D'accord, et quand t'étais là-bas euh, les dispositifs mis en place qui t'on le plus marqué c'est quoi ? Positivement ou négativement d'ailleurs.

Euh, négativement, je, enfin, j'en ai pas souvenir. Moi j'aimais bien l'école euh, avant, après, euh. Après j'ai eu plus de mal à m'adapter euh, aux écoles rouennaises, classiques, écoles de filles, écoles de garçons c'est.

Ah t'as eu ça, t'as vécu ça toi ?

Si tu veux, à la campagne, quand euh, mon père était instit à la campagne c'était tous, filles mélangées garçons, et tous niveaux. Donc t'as les petits, et puis ceux qui font le certificat d'études quoi. Tous les gamins de, de la commune et des environs. Déjà même pour l'institut, si tu veux de, d'avoir des classes multiples comme ça, il fallait s'adapter. Euh, la pédagogie Freinet ça devait y répondre aussi.

Bah c'est ça.

Parce que t'avais, t'avais un groupe qui travaillait, pendant ce temps-là l'institut s'occupait d'une partie, enfin. Et puis bah les grands aident les petits, enfin tu vois y'a aussi tout un système d'entraide euh.

Bah c'est ça qui m'intéresse, l'entraide, c'est euh, les dispositifs de coopération, comment libérer euh, comment l'institut arrive à se libérer du temps et faire quand même travailler les autres pendant ce temps-là.

Bah le souvenir que j'ai dans, dans la classe euh, en plus moi j'étais dans la classe de mon père, et c'était des lieux dans la salle. Donc t'avais des tables mais y'avait un coin. Donc y'avait des fichiers, euh, tu sais avec des questions, des exercices. Tu allais faire l'exercice, quand t'avais réussi t'allais en prendre un autre avec tout un système comme ça. Voilà, on se levaient, on allait faire nos trucs. Y'avait un coin imprimerie, avec la machine, les petits caractères enfin. Donc j'faisais l'journal, l'journal de la classe euh. Et euh, dans la salle de classe c'était des trucs comme ça donc euh. J'ai pas le souvenir des cours magistraux, y'avait

des cours qui rassemblaient tout le groupe, mais y'avait euh, l'organisation de la classe qu'était euh, pas tous devant un tableau.

Et, et, et, toi, ce qui te permettait de savoir ce tu avais à faire c'était le plan de travail ? Ou c'était autre chose en fait, ou c'était ? Enfin comment étaient répartis les ateliers au final ?

Euh, dans le sein de la classe ça je pourrais pas te le dire, j'en ai pas le souvenir. Ça devait être prévu, organisé, enfin tout. Euh, je pense que c'était les après-midis ou on était pas mal dans les ateliers je te disais, poterie, euh, tout ce qui prend du temps aussi. Parce que tu peux pas faire de la poterie avec le four le machin euh, même les trucs de peinture comme tu as vu sur les photos, tu fais pas ça en une heure, pour l'installation. Y'avait une bâtisse avec des salles de cours et puis des, tout ce qui était ateliers. Puis y'avait aussi euh, un terrain de sport, des terrains de jeu, la piscine ou nous allions nous baigner tous les matins. Un jardin aussi, un jardin potager puis bah un jardinier. Mais donc nous on y allait aussi, les élèves.

Et est-ce que tu, est-ce que les activités qui étaient à l'extérieur comme ça, donc la peinture, le jardin étaient euh, reliés aux apprentissages ? Ou comment ?

Bah quand t'es gamin tu te rends pas compte de ça. Tu te rends pas compte, mais je te dis ça faisait un moment que il avait déjà pensé à son truc, Freinet. Et tout était relié, comme j'te dis c'était une philosophie de vie. Euh, c'était végétarien. Euh, c'était soigné avec les oligo-éléments, les machins, déjà à l'époque euh, on parlait pas développement durable et tout mais, y'avait tout un tas de trucs comme ça. Euh, l'école, la conception de l'école, c'était déjà, euh, tout est imbriqué si tu veux, y'a pas cloisonnement.

C'était pas les apprentissages et euh.

Séparés, c'était tout un ensemble. Mais euh, bon quand t'es gamin tu perçois pas.

Ouais, ouais. Et est-ce que, si tu compares avec euh, c'que t'as vécu cette année-là et les autres années d'école, euh, est-ce que tu trouves que c'est plus motivant pour les élèves ? Ou est-ce que, euh, ça peut être toi ou ça peut être ce que t'as observé, même si tu étais jeune à ce moment-là, euh. Est-ce que tu penses que ce type de fonctionnement apporte plus de motivation aux élèves, ou alors ça dépend des élèves ?

Je pense quand même qu'y'a pas photo. C'est, c'est, fin, c'est quelque chose que tu vis complètement, tu vas pas à l'école. T'es dans l'école, c'est des lieux de vie. Puis, des gamins ça a besoin de bouger, euh, nous on les cantonne assis, euh, ils sont 6 heures, ou 7 heures, ils sont assis, ils sont immobilisés de plus en plus. Moi en tant que prof j'ai vu l'évolution aussi, ou t'avais encore des ateliers bois, ateliers fer, cuisine ou les gamins pouvaient se déplacer, bouger. Puis tout ça ça a été remplacé par des trucs où on est assis devant un écran d'ordinateur. Et, euh, à l'âge où il faut que ça bouge et, assis, collés sur les chaises. Et tout passe par la lecture aussi, l'ordinateur si tu maîtrise pas bien la lecture. Alors que le principe de tous ces ateliers un peu d'ordre manuel, euh, un gamin qui maîtrisait pas trop la lecture tout ça il pouvait quand même, il pouvait mettre en valeur d'autres compétences. Du coup euh, chez Freinet t'avais un ensemble de compétences, on a l'impression qu'étaient pas forcément hiérarchisées.

Oui c'est ce que j'ai lu un petit peu, parce que par exemple euh, ils parlent de ceintures pour les évaluations. Toi t'as vécu ça les ceintures ?

Bah, moi j'ai relu un truc y'a quelques années, là, à propos des évaluations justement ou Freinet disait que l'école était trop pressée. Comme elle peut pas, euh, comment, évaluer

l'acquisition humaine, l'enrichissement humain, il appelle ça l'enrichissement humain, bah on se rabat sur la mesure de l'acquisition. Tu vois ? Lui c'est l'enrichissement humain, c'est-à-dire le tout, le global. Et bah, on se rabat sur l'acquisition que tu peux faire dans un temps donné puis il faut que, dans ce temps donné bah le gamin il a six mois euh, au CP pour apprendre à lire. S'il a besoin d'un an et demi bah. Du coup, enfin, lui c'est du global, alors que l'école a morcelé après.

Oui. Mais du coup un an, par rapport à cette progression-là, toi t'as pas pu euh, tu l'as pas vécu pareil que si.

Si ça avait été dans le continu.

Voilà si ça avait été sur une plus longue période. Parce que, eux ils utilisent, enfin je sais pas si lui il l'utilisait à cette époque-là, les ceintures. Euh, ça vient du judo, et ça vient de la pédagogie institutionnelle et euh. Tout à l'heure tu me parlais des choses qu'il y avait au mur, poésie et emploi du temps, et en fait il y avait la même chose avec euh, les ceintures et quand t'avais justement, acquis une compétence tu passais dans la couleur supérieure de ceinture. Et tu t'entraînais sur de fichiers autocorrectifs, dont tu m'as parlé tout à l'heure. Et euh, un moment, quand t'étais prêt à passer la ceinture tu demandais à l'institut, tu passais, et puis quand, donc y'avait pas de notes, tu passais la ceinture suivante.

Ouais mais, tous ces trucs d'évaluation, enfin, là c'est pas parce que j'ai été élève à l'école Freinet, c'est parce par ma formation, et puis surtout en EPS, ou on a eu pas mal d'avance sur l'évaluation, on a eu beaucoup de réflexion là-dessus dans le domaine de l'EPS. Euh, c'est que, je pense que les instits qui ont fait ce système de ceinture, c'est qu'un moment donné l'institution leur demandait des comptes, l'institution ou les parents. Et je pense que Freinet, dans sa philosophie, il avait pas besoin. Il avait pas besoin de noter, d'évaluer, de machin, sauf pour euh, bah l'examen final parce qu'il fallait rentrer dans le moule de, du certificat d'étude ou des trucs comme ça. Mais, lui ce qui mesure tu vois c'est l'enrichissement humain. Enfin ce qu'il mesure, c'est pas mesurable, mais ce qu'il recherche c'est l'enrichissement humain, et puis du coup, comme y dit, on se rabat sur les acquisitions, à la mesure des acquisitions. Et euh, quand on faisait nos études un peu euh, au niveau des évaluations, alors on s'était rendu compte que finalement, on finissait par noter, les choses, et on finissait par évaluer ce qu'on pouvait noter, par enseigner ce qu'on pouvait noter. Donc y'avait une espèce de dévoiement, euh, bah parce qu'il y avait de l'exigence à avoir des notes, mais du coup ça fausse la pédagogie parce que, bah comme il faut noter, ou évaluer, comme tu veux pour moi c'est pareil, il faut rendre des comptes en, en notant. Donc du coup, bah tu enseignes quelque chose que tu peux noter. Et tu l'enseignes dans un temps contraint, en sachant que à telle date il va falloir noter telle chose et que tu rendes, euh. Et toujours avec la fameuse constante macabre euh, un tiers, un tiers, un tiers. Et, et ça fausse tout. Alors je sais que nous, au niveau du collège en EPS, on a essayé plein de choses, les A, B, C, D, les, avant que ça se fasse, les acquis, non acquis tu vois. Après les gamins ils sont pas cons, ils savent bien s'ils ont acquis ou pas acquis. Non mais c'est vrai. Euh, on a suffisamment d'interactions, et puis combien de fois, que ce soit toi en musique ou nous en EPS, les gamins ils ont pas besoin de la note pour euh, pour se motiver, pour se bouger et se donner à fond. Après la note c'est le bâton, plus que la carotte. C'est d'abord le bâton, puis après on transforme en carotte pour les bons. Et pour les parents des bons. Non, mais, le gamin lui-même euh, bon surtout dans les petites classes euh, il est content d'avoir réussi, d'avoir fait, d'avoir aidé son copain à réussir euh. Et puis à un moment donné bah les notes elles viennent

tout saboter en fait. Donc j'suis pas sûr qu'au niveau de, l'essence même de la pédagogie Freinet, les notes, l'évaluation ça soit capital.

D'accord, donc du coup c'est intéressant ce que tu me dis parce que moi j'ai ce que j'ai lu dans les bouquins et tout le temps ils parlent d'évaluation quand même. Et euh, du coup ça remet les choses dans un contexte différent. Et nous on a une lecture aussi, en tant que enseignant, on a quelque part besoin de se raccrocher à cette évaluation, à cette notion-là. Et du coup c'est intéressant parce que ça, bah ça revient exactement à ce que tu dis quoi, l'histoire de la philosophie de vie et. Et au final, y'a quand même, même si toi tu vois t'as pas souvenir des ceintures parce que à cette époque-là il y avait peut-être pas ou.

Non je m'en souviendrai, parce que, après à l'école primaire je m'en souviens de.

Donc parce qu'à cette époque-là y'avait pas, euh, mais du coup t'as quand même effectué des apprentissages. Ah bah oui. Donc du coup ça permet de se décentrer un peu par rapport à cette histoire d'évaluation qu'on veut absolument faire coller aux apprentissages.

Re, regarde dans la vie, tout ce que t'as appris sans t'en rendre compte et sans être noté pour ça. J'sais pas, toi ton rayon c'est la musique, t'as appris des trucs en bricolage. Tu sais pas comment t'as appris mais tu sais. T'as pas été notée là-dessus, mais tu sais. Tu sais et t'as pas besoin qu'on te dise « ah bah c'est bien là t'es ceinture verte ». Tu sais les choses.

Oui c'est vrai. Et même je sais que je suis ceinture verte dans tel endroit de bricolage et que, je connais mon niveau quoi.

Voilà, y'a plein de choses qu'on apprend sans savoir qu'on les a appris. Sans avoir été mis dans une contrainte pour les apprendre. Et tu vois, toi ce que tu dis par rapport à l'évaluation, moi je me suis rendue compte aussi au, au long de ma carrière. Quand on a démarré en EPS on était assez tranquille, pénard, par rapport à d'autres. On nous cassait pas les pieds, y'avait euh, au niveau du brevet et du bac, tu vois, y'avait des trucs, bon il fallait que les élèves soient notés, donc on faisait un peu de bachotage avant sur les quelques disciplines, puis après le reste du temps on étaient assez tranquilles. Puis plus ça a été, plus l'évaluation a pris de l'importance, dans les années 80, c'est passé coefficient 2 au bac, donc là y'a eu une demande institutionnelle, des parents et tout, très forte sur, bah, « comment vous allez noter, qu'est-ce que vous faites, machin ? Puis les profs de lycée à l'époque, je m'en souviens, ils en avaient ras le bol. On a l'impression de passer notre temps, avec des crayons, des papiers et avec des grilles d'évaluation incroyables à remplir, euh, et ça faussait tout. Moi j'ai fait des, des stages de formation ou je me retrouvais avec des jeunes profs euh, encore assez récemment. J'me souviens un stage euh, boxe française, on avait pas appris ça en formation, ni moi ni les plus jeunes profs. Donc on avait un stage là-dessus, euh, le souci des jeunes profs au bout de deux jours c'était « comment on évalue » ? J'disais « mais attendez, faut déjà maîtriser un peu avant d'évaluer, on est pas obligé de tout évaluer non plus ». Ils connaissaient pas encore l'activité, ils s'inquiétaient déjà de savoir comment ils allaient évaluer un truc qu'ils savaient pas encore enseigner. Et, et souvent c'était ça, l'inquiétude de, du comment évaluer.

Mais en fait qui est imposé quelque part, par l'institution.

Oui, puis qu'on se laisse aussi faire, parce que ça rassure. Ouais, on fait des grilles, pour dire euh, c'est scientifique, c'est précis, c'est pour faire sérieux c'est pour faire euh. Bon puis ça y est on se dit c'est acquis ou c'est pas acquis et puis les gamins au bout de six mois ils les auront peut être acquis mais bon y'aura plus de case à cocher.

Et justement, est ce que tu penses que d'être passée dans une classe Freinet ça a changé ta vision des choses par rapport à ton enseignement après ?

Non, j pense que j'étais trop jeune pour m'en rendre compte. Après c'est plutôt l'éducation qu'on a reçue, par mes parents, qui était imprégné de ça. C'est plus ça. Bon nous on est 4, deux garçons, deux filles, euh, y'avait pas de différences entre garçons et filles pour euh, passer l'aspirateur, la vaisselle des trucs comme ça. C'est plus l'éducation des parents, mais qui étaient déjà imprégnés de, de ça. Mais bon justement, parce qu'ils étaient imprégnés de ça on a eu cette éducation-là. Nous étant, étant gamins, je me souviens, mes parents nous disaient toujours à ma sœur et à moi, faut avoir un métier, gagner, gagner votre vie pour être indépendante de votre mari quoi.

Ouais c'est tout un contexte en fait.

C'est tout un contexte et je pense que des, des gamins qu'auraient été dans la scolarité Freinet pendant plusieurs années ça doit les imprégner quand même.

Oui mais malgré tout, c'est ce que tu disais tout à l'heure, on arrivait pas dans une école Freinet par hasard. Il y a un choix des parents.

Alors là il y avait des gamins des communes, du village, bon c'était des petits, des petits paysans hein.

Oui donc toi tu y'es pas arrivée par hasard mais y'en a qui.

Y'en a qui sont arrivés par hasard, y'en a qui sont arrivés, j'te dis, parce que bah les parents étaient tout l'année en, en déplacement. J me souviens, parce que on était resté en contact avec eux, y'avait des enfants de gens qui habitaient Saint Rémy de Provence et lui, le père, était transporteur routier. Il avait plusieurs camions, une entreprise de transport routier. Ils avaient mis leurs gamins à 'école Freinet. Alors je sais pas si c'était pour l'internat, parce qu'il y avait pas forcément beaucoup d'internat non plus à l'époque.

Après globalement moi ce que je voulais savoir c'est comment tu l'avais vécu et ?

Bah moi j'en ai des supers souvenirs, avec mes frères et sœurs on en a tous des supers souvenirs, de, de liberté, de. Pas de souvenir contraignant, alors qu'y'avait des contraintes. Y'avait ces réunions toutes les semaines euh, ou on faisait un peu le bilan de la semaine, ou, ou on s'lachait. J me souviens y'avait un tableau dans, dans un couloir avec euh, je félicite, je critique, je voudrais.

Et c'était les élèves qui remplissaient le tableau ? en fonction de ce que ?

Ouais, ouais. De ton ressenti.

Ça permettait de s'exprimer quoi. Et est-ce que, au niveau justement du, du groupe, euh, on va dire du groupe classe, est-ce que c'était plus fédérateur ?

Difficile à dire parce que ça dépend de l'âge. Je me souviens qu'on jouait beaucoup euh en dehors des classes, y'avait des terrains de jeu, de sport, on allait à la rivière, on allait euh. Ouais y'avait plein de trucs ensemble comme ça. Plus ceux qui étaient internes. Puis j pense qu'y'avait quand même pas mal de brassage entre les petits, les moyens, les grands, parce qu'on avait les frères, les sœurs qu'étaient avec les uns, les autres. Les ateliers ça pouvait se mélanger. J me souviens bah quand on était à l'école Freinet y'avait eu une éclipse de lune, euh non une éclipse de soleil. Ouais ça j'men souvient bien parce qu'y'avait tout un truc,

toute une préparation par rapport à ça. On avait les lunettes, les jumelles, enfin tout un truc. On allait voir les poules, on allait voir les fleurs, enfin tu vois l'évènement avait été euh.

Réutilisé. Moi ce qui m'intéressait aussi c'est parce que, euh, c'est voilà, cette philosophie de vie. Et ce qui m'intéressait aussi c'est par rapport au fait qu'ensuite t'es allée dans l'enseignement. C'est ta réflexion par rapport au fait que tu es devenue enseignante.

Ouais puis du coup je me suis un peu intéressée, euh, a ces pédagogies-là, de l'extérieur mais. Après j'ai commencé à bosser au moment où le sport c'était un peu plus, assez avant-gardiste par rapport aux autres pédagogies, justement parce que bah, on nous foutait la paix. Déjà moi, quand j'ai commencé on était jeunesse et sport. Alors on était marginalisés, mais ce qui fait qu'en même temps on était euh, assez tranquille, bon assez mal perçus souvent parce qu'on était la cinquième roue du chariot mais bon. Après ça a changé. Après le fait d'être passé dans des cours mixtes aussi. En EPS, les cours mixtes à gérer c'est, c'est pas simple. Donc faut que tu réfléchisses autrement que quand t'as que des classes de filles, que des classes de garçons. Du coup t'es obligée d'aller chercher un peu, d'autres façons de faire.

Comme quoi c'est lié à une culture, à une manière de concevoir l'éducation tout ça.

Oui puis c'est lié à des modes de vie à un moment donné, à des choix politiques.

Et toi c'était quelle année ? 61. Ah oui et il est mort en 66, en fait c'était la fin de sa carrière et de sa vie, presque.

Ouais mais il était toujours très bien. Non ce n'est pas par rapport à une euh. Sa femme elle est morte plus tard elle. Ah oui et sa femme elle était instit aussi, elle participait euh ?

Instit j'crois pas. Lui il y était pas en tant qu'instit, enfin j'ai pas le souvenir il était euh, bah, plus directeur. Et elle ? Tu sais les statuts euh. Ma mère par exemple quand elle est arrivée là-bas, elle avait pas de statut, elle était pas instit, donc elle a pris euh, le statut, secouriste lingère, pour pouvoir être officiellement avec un petit salaire. Je sais pas elle a dû avoir peut être, ou gestionnaire ou un truc comme ça j'en sais rien mais en tous cas elle était euh, active.

Non mais c'est par rapport au fait qu'on dit toujours la pédagogie Freinet, Célestin Freinet, mais si tu regarde dans certains livres c'est marqué Elise et Célestin Freinet. Donc la pédagogie Freinet c'est pas que lui.

Hum, hum. Bah j'pense qu'ils ont dû monter ensemble le, leur réflexion. Bah nous on les appelaient papa Freinet, maman Freinet. Ah c'est pas mal. Non mais c'était ça, quand on était gamins on, c'était papa Freinet et maman Freinet. C'était pas quelqu'un d'absent qu'on voyait que, qu'à la remise des prix euh. C'était un truc qui faisait familial.

Pas le sentiment de hiérarchie dans les matières, les activités. Hors micro, par rapport à un plat en poterie qu'elle m'a montré.

Entretien Valérie, 18/05/17.

En fait je travaille sur les pédagogies coopératives, ça je pense que vous le saviez, euh et il me semble que vous m'aviez dit que vous avez été instit en école Freinet. Donc c'est par rapport à ça que je voulais m'entretenir avec vous. Donc, euh, déjà vous avez été combien de temps instit ?

J'ai été une vingtaine d'années instit mais j'ai pas toujours été dans la pédagogie Freinet puisque je l'ai découverte, euh, progressivement, et notamment au moment où j'ai dû mettre mon fils aîné dans une école élémentaire et c'est là que j'ai découvert une école Freinet dans la ville où j'habitais donc c'était en 91 à peu près, donc j'avais trente ans. Voilà, donc euh, au début j'ai fait ma carrière en bricolant à droite, à gauche euh, cinq ans en maternelle. Donc là déjà on pourrait dire que c'est souvent des pédagogies, très actives. Et puis quand je suis passée en primaire, de toute façon je me suis toujours intéressée à des mouvements un peu alternatifs, pour faire autrement, parce que l'école traditionnelle me convenait pas. Et du coup euh, effectivement, quand j'ai découvert la pédagogie Freinet ça m'a beaucoup intéressé parce que j'ai senti qu'il y avait une cohérence, une structure, dans la manière d'organiser et de penser les choses. Donc à ce titre là, ça m'a, ça m'a vraiment passionné parce que y'avait euh, une direction possible, euh, d'évoluer, en étant aidé par des pairs, p-a-i-r-s.

D'accord. Et euh, moi j'travaille sur la, j'ai deux axes, c'est la motivation que ça peut engendrer et les apprentissages. Et donc, euh, par rapport à, à la motivation, est-ce que euh on peut dire que euh, des élèves d'une classe Freinet sont plus motivés que des élèves d'une classe traditionnelle ?

Alors, ils le sont pas d'emblée. En fait faudrait euh, nuancer, c'est-à-dire est-ce que ce sont des enfants qui ont toujours été dans des structures de pédagogie alternative type coopérative, ou est-ce que c'est des enfants qui débarquent après avoir vécu un enseignement traditionnel, c'est différent. Pour les enfants qui ont toujours été dans une école euh, Freinet ou type coopérative, il me semble que, en fait on est juste dans le prolongement d'une motivation assez naturelle de l'enfant à se développer. C'est-à-dire qu'apprendre c'est continuer à se développer, du coup, euh, vivre des situations de manière collective, dans l'entraide, en étant les uns avec les autres plutôt que les uns contre les autres, euh, évidemment que ça donne de la fluidité, de l'allant, de l'élan, de l'envie, et que, ça évite aussi aux enfants de se sentir seuls et démunis face à des apprentissages qui leurs sont difficiles. Pour des enfants qui débarquent d'une école traditionnelle et qui se retrouvent en école Freinet parce qu'ils ont été en échec avant il faut un certain temps, pour passer à une autre logique d'apprentissage et comprendre qu'on a le droit, par exemple, de communiquer pendant les temps de classe. Qu'on a le droit de s'aider, ça aussi c'est un espèce de tabou dans les classes traditionnelles, et que au contraire, l'enseignant va favoriser les situations d'interaction, parce qu'il sait que ça va être au bénéfice de l'efficacité, euh, des apprentissages. Donc c'est quelque chose qui se construit, c'est une compétence, hein. C'est pas d'emblée parce qu'on va instaurer de la coopération dans une classe que ça va être magique. Il faut vraiment du temps, et des apprentissages et vraiment construire des situations qui vont permettre aux enfants de sentir comment on coopère, qu'est-ce que ça produit, à quelles conditions, à quel moment, etcetera.

Et, euh, pour vous les, les dispositifs qui permettent de mieux coopérer, ce seraient lesquels ?

C'est, c'est toutes les situations dans lesquelles ils ont quelque chose à chercher, euh, à produire, à réaliser, euh. Ça peut être des situations dans lesquelles ils s'exercent également, hein, parfois. Euh, ça peut être des situations dans lesquelles, ils font un projet ensemble. Euh, en fait y'a énormément de situations, alors, on pourrait dire que, quasiment les seuls moments où ils peuvent pas coopérer c'est dans les moments où on va euh, vérifier des acquisitions, des moments d'évaluation un peu sommative ou on veut voir si, ils ont acquis telle et telle notion, alors là c'est un test qu'on fait de manière individuelle. Mais tout le temps de l'apprentissage en fait, il peut être fait euh, de manière coopérative. Parce que c'est pas parce qu'on est à plusieurs qu'on travaille pas tout seul en fait. Hien, c'est à plusieurs qu'on apprend tout seul en fait, mais au lieu de parler avec soi-même pendant qu'on apprend, l'intérêt c'est de pouvoir s'ouvrir au monde de l'autre et à sa manière à lui de comprendre la même chose que nous. Sur un même phénomène, quelles sont les différentes compréhensions de ce phénomène et d'échanger là-dessus c'est, c'est un enrichissement évidemment. Et ça pose question hein, des fois les contradictions sont pas toujours faciles à gérer, enfin c'est pas, c'est pas toujours simple en fait hein, à réguler. Mais en tous cas ça oblige l'enfant à pas être dans une logique un peu applicationniste des connaissances, ou ce serait y'a telle recette, telle leçon, telle règle et paf on applique et on fait des, dizaines d'exercices pour appliquer la règle. C'est vraiment une démarche inverse, c'est on va vivre d'abord des moments de recherche, de situations, etcetera, qui vont amener après à formaliser une règle, une loi, un principe, ... une démarche inductive en fait.

D'accord. Et par rapport aux, euh, est-ce que vous pensez que les outils et dispositifs de coopération favorisent les apprentissages, euh, bah favorisent les apprentissages, on va dire ça ? Donc oui c'est le deuxième volet de la question du coup c'est ça ? oui.

Alors moi je pense que oui. Euh, je pense que oui parce que, pour plusieurs raisons, euh. D'une part apprendre c'est apprendre à se décentrer de son seul point de vue. Donc, euh, c'est quand même plus facile de le faire de manière réelle quand on a un copain qui pense pas exactement comme soi à côté que d'imaginer que quelqu'un pourrait penser autrement. Voilà. Donc déjà sur ce premier plan un peu basic, euh, la réalité de la rencontre, ou de la simultanéité, euh, d'une réflexion sur un même sujet, fait que forcément je suis obligé d'épouser ou au moins de m'élargir au point de vue de l'autre, hein. Euh, après ça oblige à développer des arguments, euh, pour, euh, valider le fait que on pense comme-ci et pas comme ça. Donc ça oblige à aller beaucoup plus loin dans la compréhension des choses, que si on est tout seul. Hein, euh, du coup ça nous oblige à faire un chemin, euh, de compréhension, d'interprétation, euh, qui est vraiment de type métacognitif quoi. C'est-à-dire oui j'apprends des choses mais je prends du recul en même temps sur mes manières d'apprendre quand je suis avec autrui, hein. Euh, d'autre part je pense aussi que si on laisse les enfants travailler ensemble, j'parle bien de moments d'apprentissages pas de moments d'évaluations, si on les laisse s'exercer, chercher, etcetera, ça fait beaucoup tomber les peurs. C'est-à-dire qu'ils voient qu'ils sont pas tous seuls à pas comprendre du premier coup les choses, ou qu'a deux, bah, c'est quand même, euh, drôlement efficace, euh, et à tous les âges hein. Donc le fait de faire tomber la pression psychologique aussi va être un facteur qui va favoriser beaucoup les apprentissages. Parce que ça fait tomber, euh, des obstacles, des fantômes un peu imaginaires qui, que tout le monde peut avoir dans la tête à certains moments. Et, donc moi il me semble que dans la mesure où sa démystifie c'que c'est qu'apprendre, de voir l'autre apprendre, ça favorise la réussite des apprentissages. Alors j'dis pas non plus qui a pas de difficultés, y'en a, bien sûr. Hein, il peut y avoir des difficultés mais

comme là ta question c'est est-ce que ça favorise les apprentissages moi je dis oui, énormément, puisque on est au cœur du conflit socio-cognitif quoi, grâce à ça.

Et euh, en tant que, l'enseignant euh, en fait le principe de la pédagogie coopérative c'est que l'enseignant il se libère du temps. Euh, du coup comment vous concevez le rôle de l'enseignant, par rapport à ça ?

Alors l'enseignant c'est un organisateur de situations d'apprentissages. C'est un régulateur en temps réel. C'est-à-dire qu'il observe, il se promène, il vérifie que chacun est au travail, euh, que chacun est bien centré sur la tâche à faire et en même temps il va avoir une espèce de vigilance, soit de sa propre initiative si il s'aperçoit qu'il y a nécessité d'intervenir, euh, auprès de certains, soit à la demande de certains élèves qui peuvent le solliciter, et pour débloquer des situations, reformuler quelque chose, ou euh, donner un coup de pouce quand y'a un obstacle, qu'ils arrivent pas à dépasser tout seuls. Donc l'enseignant il est plus du tout dans une posture transmissive dans ces moments-là, il est vraiment dans une situation euh, dans laquelle il va se mettre un peu en, en retrait, pour euh, laisser les élèves travailler par eux-mêmes sans que le savoir vienne de lui, de sa bouche, hein. Les, les connaissances elles sont beaucoup plus dans les ressources qu'il leur donne, dans les situations qu'il organise que euh, dans ces propos.

Et euh, j'ai une autre question, qui était pas en fait dans mon, qu'était pas spécialement quelque chose sur lequel je voulais m'axer, et euh. Hier j'ai interviewé une personne qui est à la retraite et qui a vécu pendant un an, euh, dans une classe Freinet, avec Freinet lui-même. Euh, et on en est arrivées à parler évaluation, et je lui ai parlé des ceintures, et elle a pas souvenir des ceintures d'évaluation. Et elle me dit que, euh, en fait l'évaluation n'était pas, euh, quelque part ça faisait pas partie de la pédagogie Freinet et en fait j'avais juste avoir votre avis là-dessus. C'est pas de Freinet les ceintures, c'est de Fernand Oury, c'est la pédagogie institutionnelle qui est donc un prolongement on pourrait dire de la pédagogie Freinet tu sais euh, donc euh, c'est normal qu'elle ait pas connu ça, si elle était dans la classe de Freinet. Ah, en fait lui il les avaient jamais utilisées. Non, non. C'est moi qu'avait mal compris alors. Mais du coup, euh, dans les classes Freinet actuelles on utilise quand même le système des ceintures.

Non, pas toujours, ça dépend euh, Sylvain Connac les utilise parce que lui il est vraiment dans une école mixte, je dirais, Freinet et pédagogie institutionnelle, mais euh, y'a plein d'instits Freinet qui n'utilisent pas du tout les ceintures, par contre qui utilisent les brevets, qui ça pour le coup sont vraiment de Freinet. Je passe mon brevet, de, j'sais pas, de technique opératoire sur la soustraction avec retenue, je passe mon brevet de conjugaison sur les verbes du premier groupe à l'imparfait, je passe mon brevet de lecture à voix haute euh, je passe mon brevet de marathon, enfin tu vois. En fait dans chaque discipline y'a des compétences à acquérir, alors ça c'est pareil chaque école ou chaque enseignant définit sa liste de compétences en fonction des programmes, définis par le ministère, tu vois. Bon ils les reformulent de manière à ce que ce soit compréhensible par les enfants. Mais du coup l'idée c'est plutôt d'évaluer les acquisitions, euh, sous forme de capitalisation progressive, euh qui vont se faire au fil du temps, plutôt que comme logique de vérification des acquis au regard des attendus.

Dernière idée, hors micro, il est un principe de la classe Freinet qui mérite d'être retenu selon Valérie, c'est « celui qui sait aide celui qui ne sait pas », principe affiché dans les classes, et auquel elle ajoute « sauf en cas d'évaluation ».

Bibliographie.

Astolfi J.P., *La saveur des savoirs, disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF éditeur, 2008.

Connac S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF éditeur, 2009.

Connac S., *La personnalisation des apprentissages, agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*, Paris, ESF éditeur, 2012.

Develay M., *Donner du sens à l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 1996.

Houssaye J., « Petite histoire des savoirs sur l'éducation », dans *La pédagogie traditionnelle, une histoire de pédagogie*, Paris, éditions Fabert, 2014.

Meirieu Ph., *Frankenstein pédagogue*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 1996.

Reboul O., *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992. Viau R., *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, éditions du Renouveau pédagogique, 2009.

Sitographie.

Resweber Jean-Paul, « Introduction », dans *Les pédagogies nouvelles*. Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2011, p. 3-6. URL : <https://www.cairn.info/les-pedagogies-nouvelles--9782130586579-page-3.htm>

www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/03/14032014Article635303813902347310.apx

www.cahiers-pedagogiques.com/Enseigner-en-classes-heterogenes

www.cahiers-pedagogiques.com/La-pedagogie-cooperative%E2%80%89oui-si-Ou-le-point-de-vue-d-un-didacticien

www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_cooperative.htm

www.meirieu.com/ARTICLES/educ_nouv_malentendus.pdf

www.vie-publique.fr/politiques-publiques/enseignement-secondaire-scolaire/college-unique

Mots clés : pratiques coopératives ; outils ; dispositifs ; entraide ; coopération ; groupe ; interactions ; valeurs ; motivation ; apprentissages.

Résumé : Apprendre à coopérer nécessite de définir les outils et dispositifs utilisés dans les pratiques associées aux pédagogies coopératives. Il est ensuite question de déterminer les apports des outils d'individualisation, tel que le plan de travail, des dispositifs de coopération, tels que l'entraide ou le travail de groupe, ou des modèles d'évaluation utilisés dans ces pratiques, sur l'engagement des élèves dans les activités et sur leurs apprentissages. L'intérêt d'aborder les origines de ces pratiques pédagogiques est de mieux en saisir les tenants et aboutissants, cela afin de savoir ce qui est adaptable dans un contexte différent du contexte scolaire, pour apprendre en coopérant.