



HAL
open science

Apprendre en enseignant ? La démarche de transmission au service de la qualité de l'apprentissage

Delphine Maugars

► **To cite this version:**

Delphine Maugars. Apprendre en enseignant ? La démarche de transmission au service de la qualité de l'apprentissage. Education. 2020. dumas-02976719

HAL Id: dumas-02976719

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976719>

Submitted on 23 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2019-2020

**Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année**

Apprendre en enseignant ?

La démarche de transmission au service de la qualité de l'apprentissage

Mots Clefs :

Apprendre en enseignant, coopération, motivation, autonomie, métacognition

Présenté par : Delphine Maugars

Encadré par : Rémi Gasdoué

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION DE
L'ACADÉMIE DE PARIS**

**Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
MASTER 1^{er} degré**

Apprendre en enseignant ?

La démarche de transmission au service de la qualité de l'apprentissage

Delphine MAUGARS

Sous la direction de Rémi GASDOUE

ANNÉE : 2019-2020

– REMERCIEMENTS –

Mes premières pensées vont à Mmes Evelyne Dupont et Catherine Hébert, mes deux enseignantes de CE2, en 1998-1999, qui ont beaucoup compté pour moi dans une période très difficile, et que je n'ai jamais oubliées.

Je tiens ensuite à remercier Mme Karine Wagner, instructrice de la Croix-Rouge française, qui est la première à m'avoir donné l'envie d'enseigner et a inspiré mon parcours de formatrice dans cette même association. Merci de t'être engagée avec autant d'enthousiasme dans ce projet avec ma classe, tu as transmis à mes élèves ton énergie et ta passion.

Un grand merci également à M. Alexis Mondino, pour son soutien sans faille pendant cette année difficile. Tu m'as aidé à garder le cap les nombreuses fois où je commençais à douter.

Enfin, ces remerciements ne seraient pas complets sans la mention de Mmes Céline Beluche, formidable collègue, Magali Bloch et Hélène Rozand-Leloup, camarades de galère, ainsi que de Ms. Philippe Gatineau, grand gourou marseillais, Florian Beaudonnet, futur excellent enseignant, et Hector Ruiz Soto, mon prodigieux ami.

Et Lola, bien sûr.

– SOMMAIRE –

– INTRODUCTION –	5
1. APPRENDRE EN ENSEIGNANT : DECLINAISONS, OBJECTIFS ET MECANISMES D’UN DISPOSITIF PLURIEL	9
1.1. Apprendre puis enseigner : une démarche ancienne diversement réactualisée	9
1.2. Apprendre en enseignant (AeE) : bénéfices envisagés	14
1.3. Apprendre et enseigner : décomposition de mécanismes réciproques	21
2. DE L’APPRENTISSAGE DES GESTES DE PREMIERS SECOURS A LEUR ENSEIGNEMENT AUX ELEVES DE CP : UN PROJET AUX MULTIPLES ENJEUX	25
2.1. Des élèves de CE2 progressivement habitués à se confronter au groupe	25
2.2. L’engagement dans un projet semestriel interclasse	30
2.3. Modalités de recueil des données et d’évaluation du dispositif	38
3. UN DISPOSITIF QUI OUVRE DES PISTES DE REFLEXION PEDAGOGIQUE	40
3.1. Un dispositif favorable à la motivation et à l’engagement des élèves dans l’activité d’apprentissage	40
3.2. La construction timide d’une communauté d’apprentissage multiscalair	42
3.3. Une prometteuse réflexion métacognitive sur l’apprentissage et l’enseignement	47
3.4. Un protocole au service de apprentissages ?	50
– CONCLUSION –	56
– BIBLIOGRAPHIE –	57
– TABLE DES MATIERES –	61
– TABLE DES ANNEXES –	63

– INTRODUCTION –

« *Le dicton qui affirme que celui qui enseigne aux autres s'instruit lui-même, dit vrai, non seulement parce qu'une répétition constante inscrit le fait de manière indélébile dans la mémoire, mais aussi parce qu'en enseignant, on acquiert une compréhension plus profonde de la matière enseignée* ». Vers 1632, le philosophe et pédagogue morave Comenius¹ affirmait déjà l'intérêt certain de la démarche de transmission comme stratégie d'apprentissage. « Enseigner, c'est apprendre deux fois », disait également Joseph Joubert, une citation devenue proverbiale. Lors de mon entrée dans le métier de professeur des écoles, et quelques années auparavant, en devenant formatrice pour adultes, les mécanismes didactiques et pédagogiques à l'œuvre dans l'activité enseignante m'ont d'emblée interrogé sur ma propre expérience d'apprenant : pour enseignant, je devais redécouvrir les savoirs, mieux les appréhender, mieux les comprendre, afin de pouvoir justifier au mieux leurs ressorts auprès d'apprenants qui auraient peut-être besoin d'approches et de formulations variées pour pouvoir, eux aussi, s'approprier les connaissances. J'ai eu le sentiment de ne pouvoir devenir enseignante ou formatrice qu'en revêtant à nouveau mes habits d'apprenante, en pédagogie, bien sûr, mais également dans toutes les matières que je souhaitais enseigner.

Se confronter à la démarche de l'enseignant invite donc nécessairement à s'interroger sur son propre processus d'apprentissage et sur celui de ses futurs élèves : Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ?

« En français, le mot apprendre signifie à la fois « s'instruire » (*learning, lernen*) et « instruire » (*teaching, lehren*) (...). L'ambiguïté est par elle-même significative ; en effet, il n'y a peut-être pas d'opposition absolue entre celui qui instruit et celui qui s'instruit ; parfois, c'est le même homme » (Reboul, 2015)

¹ Né Jan Amos Komenský (1592 – 1670)

Apprendre

Comme le souligne O. Reboul dans la citation ci-dessus, le terme « apprendre » revêt, dans la langue française, une grande variété de sens. « Apprendre que » renvoie à la réception, souvent passive, d'une information, et assimile l'apprentissage à une démarche de renseignement ; « apprendre à » se réfère davantage à l'apprentissage d'un savoir-faire ou d'une compétence pratique ; « apprendre », employé de manière transitive directe, évoque l'étude, la compréhension de savoirs plus théoriques. Ces trois façons d'apprendre divergent par leur structure mais aussi par les valeurs qu'elles sous-tendent et par le positionnement de l'apprenant concerné. Néanmoins, elles se rejoignent autour de l'idée qu'*apprendre* permet de « prendre avec soi, faire sienne, s'approprier » (Aumont, 2005) une connaissance pour en faire son propre savoir personnel, mobilisable dans des circonstances extérieures au contexte initial de réception. Cette définition renvoie d'ailleurs à l'étymologie même du mot « apprendre », issu du latin *apprehendere*, « prendre, saisir, attraper ». Autrement dit, le but de tout apprentissage est d'« acquérir cette familiarité avec une situation qui fait qu'il n'y a plus d'hésitation lorsqu'on s'y trouve confronté » (Berbaum, 1993), si bien que nous sommes ensuite capable d'anticiper les réactions provoquées par le déploiement de tel ou tel savoir ou savoir-faire.

Mais comment construire cette familiarité ? Comme développer son savoir ? L'apprentissage est « le résultat d'un processus de transformation... de transformation des questions, des idées initiales, des façons de raisonner habituelles » dit Giordan (1993). Or c'est souvent à la faveur d'une rencontre que s'amorce cette transformation, une interaction initiale souvent déséquilibrée entre un sujet apprenant et un tiers, plus avancé que lui dans la connaissance ou la maîtrise du sujet choisi (Aumont, 2005). De ce déséquilibre émerge un conflit sociocognitif (Piaget, 1974 ; Favre, 2015), qui se concrétise sous la forme d'un questionnement, ou d'une remise en question d'une conception ou d'une représentation antérieure : « C'est nécessairement à partir du conflit, intracognitif et sociocognitif, que de nouvelles conceptions se construisent ». (Aumont, 2005).

Enseigner

« Si l'on peut apprendre bien des choses et bien des choses essentielles hors de tout enseignement, on ne peut apprendre *à coup sûr* que par un enseignement organisé pour apprendre, qui prépare à affronter les situations de la vie en les "simulant". » (Reboul, 2015)

A nouveau, le terme « enseigner » désigne une réalité complexe que nous devons malheureusement simplifier et réduire à son essentiel. Il renvoie d'abord à l'idée d'une pratique. Comme le souligne G. Gagné (2006), l'enseignant tire son autorité d'une légitimité et d'un statut, conférés par une collectivité et/ou une institution, dans laquelle il exerce, et qui lui permettent de désigner les routes particulières pour atteindre les savoirs ou les savoir-faire recherchés ou demandés. Pour cela, il s'appuie à la fois sur son expertise et, de manière souvent inconsciente, sur son propre rapport passionnel à l'objet de son enseignement.

L'« enseignement » se rapporte ensuite à un ensemble de contenus délivrés par l'enseignant à la suite d'un travail de transposition didactique qui permet de traduire les savoirs savants de la manière la plus pertinente possible (Reboul, 2015). Jouant intentionnellement sur des variations de temps, de risque, de degré de décomposition du savoir ou du savoir-faire, entre autres, l'enseignant propose une situation d'expérimentation organisée qui offre à l'apprenant la possibilité de se préparer à une utilisation ultérieure de ces contenus dans d'autres circonstances. Autrement dit, enseigner revient à la fois à transmettre des savoirs et à créer les conditions favorables à leur apprentissage.

Mais le terme « enseigner » peut receler un troisième sens, il désigne également le résultat de cette action. Force est de constater qu'on peut d'ailleurs chercher à enseigner sans y parvenir pourtant. A nouveau, l'enseignement rencontre l'apprentissage, au sens où n'a été réellement enseigné que ce qui a été appris (Reboul, 2015).

A partir de ces quelques éléments de définition succincts, nous pourrions nous demander si apprendre ne serait pas simplement le pendant passif d'enseigner, dans un rapport linéaire où l'enseignant émet et l'apprenant reçoit et se transforme en silence. Or tous s'accordent aujourd'hui pour dire que l'apprentissage est un acte que le sujet exerce lui-même (Aumont, 2005 ; Berbaum, 1993 ; Reboul, 2015). Il est à cet égard éclairant de rappeler les constructions pronominales qui caractérisent plusieurs verbes gravitant autour de l'apprentissage : « s'informer », « s'exercer », « s'instruire ». L'échec potentiel de l'enseignement évoqué ci-dessus renforce cette idée : enseigner est un processus, qui ne peut aboutir que si son destinataire a lui-même fait la démarche d'apprendre. C'est ce qui permet à D. Raymond (2006) de qualifier ces deux notions de « tandem » inséparable, fruit d'une rencontre.

Cette perception imbriquée de l'apprentissage et de l'enseignement puise autant dans les approches cognitivistes que dans les théories constructivistes et socioconstructivistes de la pédagogie. L'élève partage une responsabilité avec l'enseignant, qui doit rester le plus en retrait possible et adapter ses contenus à la progression de chacun pour permettre aux apprenants d'être les principaux artisans de leurs apprentissages (Raymond, 2006). Il va de soi que ce postulat est à l'origine d'un renouvellement notable des pratiques pédagogiques ces dernières décennies, à la faveur de dispositifs favorisant la porosité entre deux démarches interdépendantes : apprendre et enseigner, apprendre en enseignant.

Au regard de ces différentes considérations, je souhaiterais ici interroger un type de dispositif particulier qui pousse cette logique à son extrême en plaçant les élèves en position d'enseignants éphémères. A travers lui, plusieurs questions émergent : l'engagement des élèves dans un objectif de transmission des savoirs accroît-il leur motivation et leur capacité exploratoire ? Favorise-t-il leur appropriation des connaissances et leur sentiment d'appartenance à une communauté de savoirs et de pratiques ? Contribue à l'autonomisation de leur rapport à l'apprentissage ? Autrement dit, en quoi l'exercice ponctuel d'une activité d'enseignement invite-t-il les élèves à s'emparer de leur double responsabilité d'apprenants et de citoyens en devenir, à la faveur d'un rapport aux savoirs interactif, éclairé et revalorisé ?

Cette étude ouvre plusieurs pistes de réflexion à ce sujet, en proposant tout d'abord une synthèse des déclinaisons, objectifs et mécanismes de la méthode « Apprendre en enseignant », qui puise dans un héritage ancien et active des leviers pédagogiques variés. Elle présente ensuite les tenants et les aboutissements d'un dispositif expérimental proposé à une classe de CE2 autour de la thématique des gestes qui sauvent : initiés à divers savoirs et savoir-faire relatifs au secourisme, ces élèves ont ensuite pris la responsabilité d'une formation du même ordre adressée à leurs camarades de CP. Seront enfin examinés les impacts à court terme de ce projet sur les élèves, au regard des différents bénéfices supposés de cette méthode.

1. APPRENDRE EN ENSEIGNANT : DECLINAISONS, OBJECTIFS ET MECANISMES D'UN DISPOSITIF PLURIEL

1.1. Apprendre puis enseigner : une démarche ancienne diversement réactualisée

1.1.1. L'héritage partiel de l'enseignement mutuel

La première des expériences éducatives occidentales reposant sur la réciprocité des processus d'enseignement et d'apprentissage à avoir été généralisée est celle de l'enseignement mutuel, apparue en Angleterre à la fin du XVIII^e et au début du XIX^e siècles, et rapidement déclinée dans d'autres pays européens. Son développement répond à une volonté de plus en plus marquée de généraliser, de la manière la moins coûteuse possible, l'instruction publique. L'époque est en effet marquée par la philosophie des Lumières et les bouleversements révolutionnaires, qui engagent l'école à instruire les futurs citoyens, promis à exercer une souveraineté démocratique inédite. Les Etats-nations deviennent des « Etats enseignants » (Tinembart, Pahud, 2019), qui malgré leur ambition de construire un système scolaire pluridisciplinaire et multi-niveau, se heurtent au manque de locaux, de financement et de maîtres dûment formés. Or ce dernier aspect est la condition de la généralisation et de l'harmonisation d'une école au service de la société.

La co-instruction entre les élèves répond à ces problématiques de manière pragmatique. Plusieurs théorisations de cette méthode se font alors jour en Europe, sous l'impulsion de l'Ecosais Andrew Bell (« *mutual tuition* ») – qui testa d'abord sa méthode en Inde – et de l'Anglais Joseph Lancaster (« *monitorial system* »), bien que ces deux hommes se soient opposés sur la question de l'enseignement religieux. Selon les termes du premier, il s'agit d'une méthode « au moyen de laquelle une école tout entière peut s'instruire elle-même, sous la surveillance d'un seul maître » (cité in Querrien, 2009). L'objectif était que le plus grand nombre sache lire, écrire et compter, mais également d'inculquer des valeurs de partage, de solidarité, de tolérance et d'équité. L'enseignement, sur un mode « mutuel », repose sur la participation active des élèves, les uns, appelés « moniteurs », enseignant aux autres (répartis en petits groupes de niveau). Pour ce faire, ils doivent avoir eux-mêmes appris les savoirs requis, grâce à des séquences d'enseignement structurées, progressives et répétées, dispensées

par le maître (Tinembart, Pahud, 2019). Ces moniteurs sont choisis par un conseil d'administration d'après leurs compétences intellectuelles et morales, et les nominations sont susceptibles de varier au fil de l'année en fonction des progrès de chacun. Autrement dit, tous les élèves peuvent espérer devenir un jour moniteur, une circulation de l'autorité qui est tout à la fois une force et une faille de ce système (Poucet, 2009).

La disparition progressive de l'enseignement mutuel, après un demi-siècle d'existence, résulte de plusieurs facteurs (Querrien, 2009) : l'amélioration des systèmes scolaires, qui font désormais la part belle à des enseignants professionnels, plus nombreux et mieux formés ; les fortes attaques dont il fait l'objet, notamment autour de la question de l'enseignement religieux ; enfin les conséquences de ses propres fragilités pédagogiques et éducatives internes. Le principal reproche de cet ordre concerne la qualité de la formation dispensée et la place du maître dans l'ensemble du système : en effet, les moniteurs étaient peu préparés à leur mission et ne disposaient que peu de temps pour s'approprier les savoirs (généralement le matin avant la classe) avant de les transmettre à leur groupe d'élèves. On peut ainsi douter qu'ils aient été en mesure d'enseigner, dans la pleine mesure du terme, les dites connaissances, et supposer qu'ils aient dû se contenter de réciter des modèles (ou « procédés ») appris par cœur sans aucune réflexion préalable (Poucet, 2009). En outre, trop codifiée et programmée, cette interaction ne laissait pas assez de place à l'autonomie et à la capacité d'initiative des enfants (tant les moniteurs que les élèves), pourtant source essentielle de motivation et de progrès. Ce dispositif a néanmoins suscité une réflexion sur la gestion des apprentissages dans une classe (Querrien, 2009) : hétérogénéité des élèves, interaction entre pairs, progression et remédiation... autant de thèmes qui posent encore des questions majeures de nos jours, à la faveur d'une recrudescence des systèmes d'enseignement réciproques.

1.1.2. Des déclinaisons contemporaines variées

Aujourd'hui, de nombreux dispositifs pédagogiques rappellent certaines ambitions portées par l'enseignement mutuel, et notamment le schéma de l'enseignement réciproque ou de l'élève-enseignant, dans des formes et avec des objectifs variés. Au départ de ces innovations pédagogiques, un constat : la classe est non seulement un lieu d'interaction, mais aussi un espace de l'apprentissage de l'interaction, dans le respect d'autrui et de la

collectivité ; pourtant, l'école traditionnelle s'apparente bien souvent à une structure sociale à but individualiste, incitant à la compétition et à la comparaison des élèves par l'évaluation (Buchs *et al.*, 2012). Les systèmes d'apprentissage coopératif et réciproque assimilent la classe à une communauté d'apprenants en construction, « au sein de laquelle la connaissance est vue comme le fruit d'une entreprise collective » (*ibid*). Sur les pas du philosophe Dewey, ils postulent que « le flux du savoir humain se nourrit davantage de l'emboîtement des inventions des uns et des autres que des rivalités d'individus en quête de prestige personnel ».

K. J. Topping a consacré une large partie de ses travaux de recherche à l'analyse de ces différents systèmes, dont il définit ainsi l'objectif principal : « *purchasing knowledge and skills throughout peers' active mutual assistance ; the helper aims to support his peer in learning, and to learn himself in the process* » (Topping, 2005). Les déclinaisons sont très nombreuses : *Peer tutoring, peer modeling, peer education, peer counseling, peer monitoring, peer assessment...*, chacune variant selon ses objectifs secondaires (connaissances ou compétences), le cadre de travail, la taille des groupes, l'alternance des tâches, les caractéristiques des élèves impliqués (âges, niveau), la temporalité... (Topping, 1998). Je vais tâcher de présenter un panel des grands courants qui se sont développés ces dernières décennies et ont fait l'objet d'études étayées, sans juger de leurs avantages et inconvénients réciproques.

1.1.2.1. Le tutorat entre pairs

L'un des dispositifs d'apprentissage coopératifs les plus connus, reconnus et pratiqués à ce jour est certainement le tutorat entre pairs (« *peer tutoring* »). Celui-ci repose la plupart du temps sur des relations asymétriques entre deux apprenants, avec un élève-tuteur et un élève-tutoré (ou « pupille »). Dans le détail, les modalités varient : tutorat en substitution ou en supplément de l'enseignement ; formation en amont des tuteurs, ou non ; tutorat structuré, ou non ; tutorat inter-âges ou entre des élèves de même âge. Les études confirment un consensus quant aux bienfaits de ces pratiques, sur les tutorés comme sur les tuteurs, quelles que soient les conditions de mise en pratique. Aujourd'hui, on observe un développement notable des dispositifs de tutorat impliquant deux élèves aux capacités proches, voire équivalentes.

1.1.2.2. L'enseignement réciproque

Le courant de l'enseignement réciproque (« *reciprocal teaching* ») mérite également une mention, la réciprocité faisant ici référence à « ce que les élèves peuvent s'apporter les uns aux autres » (Pléty, 1996, cité par Baudrit, 2010). Cette méthode, introduite aux Etats-Unis dans les années 1980 et principalement utilisée dans l'apprentissage de la lecture, associe dans un premier temps un élève de niveau a priori supérieur, en fonction d'enseignant, à un autre, d'un niveau a priori inférieur, en fonction d'élève (Baudrit, 2010). Dans un second temps, les rôles s'inversent, dans une logique d'autonomisation et de responsabilisation des élèves, qui intègrent progressivement des stratégies d'apprentissage en quatre étapes : résumer, questionner, clarifier et prédire (Palincsar *et al*, 1987).

1.1.2.3. La méthode « Lernen durch Lehren »

Un dispositif pédagogique mérite une attention particulière dans le cadre de notre recherche actuelle. Il s'agit du « *Lernen durch lehren* », littéralement « s'instruire en instruisant », ou « apprendre en enseignant ». Théorisée par J.P. Martin (1989, 2004), le LdL est une méthode très largement employée en Allemagne depuis les années 1970, de la primaire à l'Université, et dans toutes les matières. En demandant aux élèves de présenter des contenus à leurs camarades, et d'assumer ainsi certaines tâches didactiques, ce dispositif adopte sans détour le principe de l'apprentissage par l'enseignement, en digne héritier de l'enseignement mutuel, avec néanmoins quelques ajustements. Les élèves sont en effet progressivement formés à la démarche, automatisant, à chaque nouvelle étape, des rituels et méthodes pédagogiques, ainsi que les outils linguistiques nécessaires à leur mise en œuvre. Ils sont également habitués, dès le début de l'année, à transmettre des savoirs ou des savoir-faire, dans des situations de communication stimulantes (des exposés sur les hobbies personnels jusqu'à une présentation d'un chapitre de manuel). Cette méthode recentre ainsi toutes les activités en classe sur une construction collective du savoir, et sur la mise en place d'une dynamique positive auto-alimentée, ainsi résumée par J.P. Martin (2004) : « construction individuelle et en groupe d'un savoir nouveau et pertinent → présentation de ce nouveau savoir devant un public → réaction positive du public (*flow*), donc motivation pour construire un nouveau savoir, etc. ».

1.1.2.4. L'apprentissage coopératif

Parallèlement, d'autres systèmes se développent, rassemblés sous le terme générique d'« apprentissage coopératif ». Ces dispositifs sont « structurés par l'enseignant afin de rendre les interactions les plus constructives possibles sur le plan social et cognitif dans des groupes de pairs de même statut » (Buchs *et al*, 2004). Autrement dit, ces systèmes favorisent la constitution de groupes hétérogènes de taille raisonnable (4 à 6 élèves), au sein desquels les élèves, sans avoir de rôles attribués, vont travailler autour d'un but commun selon un triple principe d'entraide, d'interdépendance et de réciprocité (Baudrit, 2005). Nous nous éloignons ici quelque peu d'une logique d'enseignement ou de tutorat structuré entre pairs, pour nous approcher de schémas d'entraide et de coopération. Pour autant, une telle dynamique favorise une co-construction des savoirs nourrie par les idées, les réflexions et les pré-acquis de chacun, avec une potentielle alternance des postures dans l'interaction entre les élèves, chacun ayant à un moment donné l'occasion d'adopter une position d'enseignant intérimaire au sein du groupe.

*

Cette sélection de dispositifs, en interrogeant les relations entre apprendre et enseigner à la faveur d'une transformation du rapport au savoir et d'un nouveau mode d'interaction entre les apprenants, nourrit notre réflexion sur l'intérêt d'une démarche d'enseignement au sein même du processus d'apprentissage : qu'il soit tuteur officiellement nommé ou membre d'un groupe de travail et d'entraide hétérogène, l'enfant sort de sa stricte condition d'élève dans le sens traditionnel du terme pour s'engager activement dans une démarche où son savoir pourra être valorisé dans l'interaction. A cet égard, K. J. Topping note une évolution du regard porté sur ce type de dispositif et de leurs objectifs :

« Recently, there has been more interest in deploying helpers whose capabilities are nearer to those of the helped, so that both members of the pair find some cognitive challenge in their joint activities. The helper is intended to be learning by teaching (...). PAL [peers-assisted learning] projects now almost always target gains for both helpers and helped; double added value » (Topping, 1998)

En d'autres termes, ces systèmes ne sont plus perçus comme majoritairement asymétriques et en faveur des élèves en difficulté : chaque élève, quel que soit son niveau, peut apprendre en enseignant, qu'il s'adresse à un pair, à un groupe de pairs, ou à la classe

entière, et bénéficier globalement de cette démarche. Ce sont ces différents avantages que j'aimerais maintenant exposer.

1.2. Apprendre en enseignant (AeE) : bénéfices envisagés

Les avantages potentiels de cette démarche (que j'identifierai désormais sous l'acronyme AeE) sont nombreux et ont été diversement étudiés au cours de la dernière décennie. Selon Buchs (2012), ces analyses témoignent d'effets positifs sur les relations sociales (communication, gestion de conflits, comportements d'entraide, etc.), le concept de soi (sentiment de compétence et estime de soi) et les comportements scolaires (concentration, persévérance, participation, respect des règles, etc.). Ce constat rejoint la théorie de Topping qui, 15 ans plus tôt, liste les bénéfices multiples des « PAL » :

« Pedagogical advantages [of PAL] include active and participative learning, the incorporation of potent and proximal modeling and demonstration, immediate feedback, swift prompting, lowered anxiety with correspondingly higher self-disclosure, and greater student ownership of the learning process. (...) In addition to immediate cognitive gains, improved retention, greater metacognitive awareness and better application of knowledge and skills to new situations have been claimed. Motivational and attitudinal gains could include greater commitment, improved self-esteem, self-confidence, and greater empathy with others. » (Topping, 1998)

Ces différents avantages, que je vais succinctement exposer, gravitent tous autour de l'adoption d'un but d'accomplissement de maîtrise.

1.2.1. Coopérer et participer pour s'intégrer dans une communauté de savoirs, de pratiques et d'apprentissage

Il est apparu clairement, dans notre précédent exposé des différentes déclinaisons du système d'AeE, que celui-ci s'inscrit dans une vision résolument collective de l'apprentissage. A ce titre, il n'est pas étonnant de constater que l'une des principales vertus de ces dispositifs est le développement du sens de la camaraderie et de la communauté, celui-ci posant les bases d'une éducation des élèves à l'esprit citoyen (Baudrit, 2015).

L'un des principaux aspects de l'AeE qui détermine l'acquisition de capacités de coopération est l'adoption de buts d'accomplissement axés sur la maîtrise et non sur la performance. Pour rappel, le but d'accomplissement est ce qui pousse un élève vers un objectif, les méthodes mises en œuvre pour l'atteindre et les représentations mentales élaborées dans ses interactions avec autrui (Dupeyrat *et al*, in Galand, 2006). Il existe deux grandes catégories de buts d'accomplissement : les buts de maîtrise (centrés sur l'amélioration des compétences), et les buts de performance (centrés sur la recherche d'un résultat). Or, il a été démontré que le type de buts poursuivis détermine de manière significative le rapport à autrui dans l'apprentissage. Dans le cas des buts de maîtrise, autrui est en effet perçu comme une aide, une ressource, un support informationnel ; dans le cas des buts de performance, autrui représente davantage une menace, une entrave, un compétiteur, que l'on va chercher à battre (performance-approche) ou à fuir (performance-évitement), au risque de se désintéresser de la tâche elle-même (sentiment d'un manque de compétence et représentation négative de soi-même) (Darnon, Buchs, Butera, in Galand, 2006). La première configuration favorise donc le rapport de coopération et d'entraide, qui est lui-même susceptible d'amener des situations de désaccord et de conflit sociocognitif, que j'avais précisément définis comme essentiel à la construction du savoir (Aumont, 2006). Cette valeur constructive du conflit repose néanmoins sur la capacité des apprenants à s'autoréguler, ou sur l'implication médiatrice de l'enseignant. En outre plusieurs études récentes ont montré l'interférence potentiellement néfaste des buts de performance, qui alimente un enjeu de comparaison sociale, avec l'apprentissage effectif.

Or la méthode AeE laisse très peu de place au but de performance : l'interdépendance entre les élèves neutralise en effet la tentation de la rivalité, l'apprentissage étant une construction collective dont le succès ne se mesure qu'au regard des résultats de tous, et non des uns vis-à-vis des autres. Autrement dit la classe, ou le groupe, progresse et réussit ensemble, et chaque élève a pu, individuellement, apporter sa pierre à l'édifice collectif. Cette perception des choses entre en résonance avec la théorie de la participation, davantage utilisée dans l'analyse des apprentissages extra-scolaires. Pour reprendre les termes de G. Brougère, « ce que l'on nomme apprentissage n'est rien d'autre que le fait de participer (et évoluer dans cette participation) au sein d'un groupe » (Brougère, in Bourgeois, 2011). Participer revient donc à « s'engager dans une activité partagée » (Brougère, 2009), ce qui implique « la reconnaissance mutuelle de cette participation qui en devient légitime » (*ibid*). Cette nécessaire intégration dans un groupe qui vous reconnaît comme membre légitime

semble également être un fondement de toute forme d'apprentissage coopératif dans le cadre scolaire : chaque élève d'une classe, et chaque membre d'un groupe de travail, doit se voir reconnaître le droit à la participation ; si je laisse à mon camarade l'occasion de participer, je lui reconnais la capacité d'apporter son concours à la résolution d'un problème, et peut-être de m'enseigner quelque chose. Remarquons également que ce modèle de la participation n'implique aucune évaluation, mais plutôt un système de « *feedback* » relatif à cette même participation et à la réalisation des tâches ; le rapport entre les participants, qu'ils soient en position d'apprenants ou d'enseignants, gagne donc en horizontalité (Brougère, *in* Bourgeois, 2011).

Cette dynamique collective et collaborative favorise donc sans conteste la construction d'une communauté d'apprentissage, constitué de participants hétérogènes et solidaires, travaillant conjointement à la construction des savoirs et la maîtrise des savoir-faire de chacun. Or cet idéal de classe, qui semble certes difficile à atteindre mais qui constitue un objectif d'interaction réel et valable, a été analysé comme très favorable à l'éveil et à l'entretien de la motivation des élèves.

1.2.2. (Se) motiver à apprendre : attitude exploratrice et concept de soi

« PAL (...) has been described as humanly rewarding. Tutors can learn to be nurturing toward their tutees, and in so doing, develop a sense of pride and responsibility. (...) By developing motivation and confidence, PAL's impact can be profound. » (Topping, 1998)

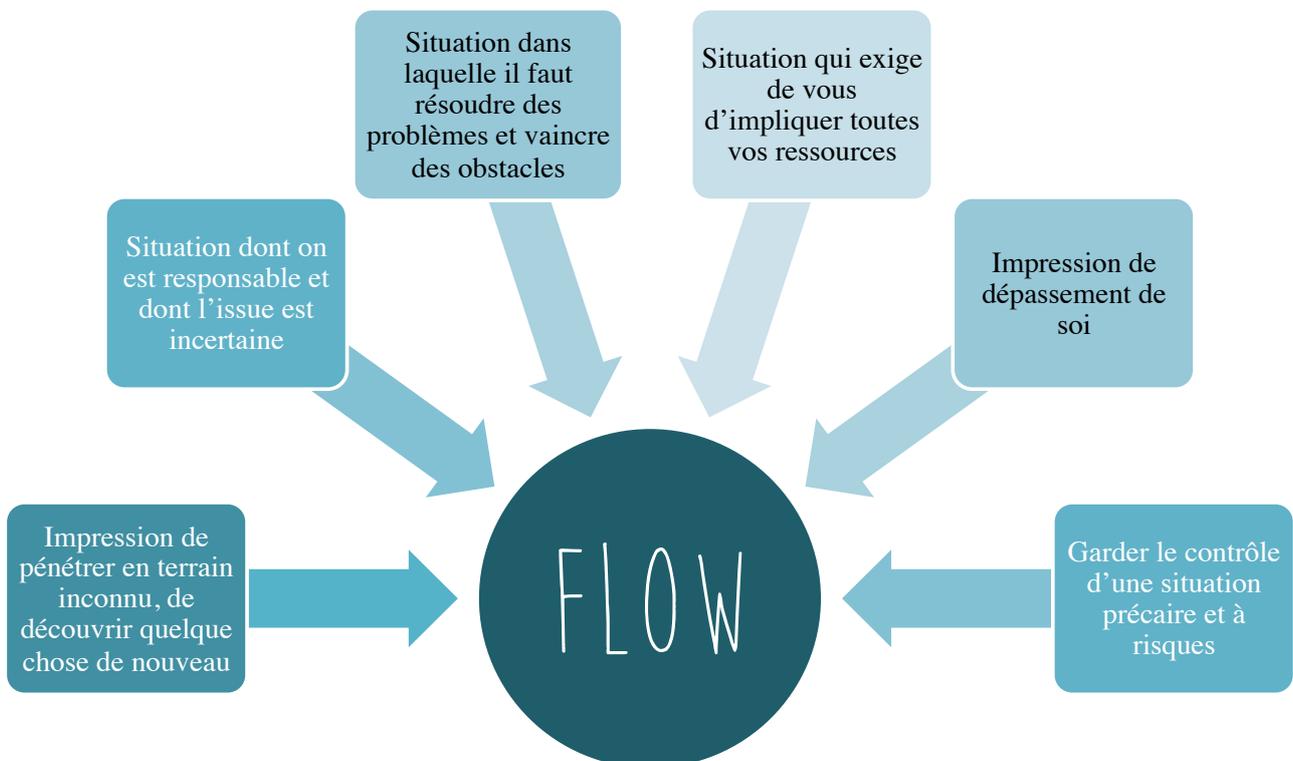
La démarche AeE, exemple d'une structure centrée sur un but de maîtrise, encourage l'engagement scolaire des élèves. En effet, elle donne aux élèves la possibilité de prendre des initiatives, de faire des choix et de participer à une construction collective, ce qui alimente leur sentiment d'appartenance et leur motivation intrinsèque (Galand, 2006). Pour rappel, cette dernière intervient lorsqu'une activité est conduite pour le plaisir et la satisfaction que l'individu en retire, ainsi que pour l'intérêt qu'il lui porte, sans attendre une récompense externe (Deci, Ryan, 2012). Plusieurs bénéfices lui sont associés : « une plus grande créativité, la capacité de réaliser une tâche exigeant des processus cognitifs complexes, une performance supérieure, ainsi qu'une persévérance plus élevée » (Pelletier, *in* Galand, 2006).

Dans le cas des systèmes coopératifs et des activités AeE, cette motivation intrinsèque s'associe fréquemment à un autre type de motif : la motivation autodéterminée, c'est-à-dire

provenant de l'individu lui-même ; ce dernier adhère à l'activité ou adopte un comportement car ils sont perçus comme importants ou valorisés (*ibid*). Cette notion de « valeur perçue », définie comme « la perception et l'appréciation subjective par le sujet de ce qu'une tâche d'apprentissage peut lui apporter » (Neuville, in Galand, 2006), est ici cruciale. Elle résulte du croisement de deux variables : l'*expectancy* (croyance d'un individu dans sa probabilité de réussite) et la *valeur accordée* à la tâche elle-même (*ibid.*). En stimulant la motivation intrinsèque et la motivation autodéterminée des participants, les dispositifs AeE renforcent leur investissement dans la tâche proposée et leur curiosité épistémique (Buchs, 2012).

De cette curiosité et de ce climat de travail valorisant, dynamique et constructif procède ce que J.-P. Martin (2004) nomme une « attitude exploratrice ». Celle-ci correspond à une tendance à la recherche de situations inédites, à la prise d'initiatives et de risques, et à une extension de l'espace contrôlé par le sujet, à la faveur d'un renforcement de cette même attitude exploratrice. Elle est donc essentielle pour déclencher le « flow » (Csikszentmihalyi, 1997), c'est-à-dire un « l'impression d'être transporté entièrement dans une action, de faire corps avec elle », grâce à différentes conditions résumées par la **figure n° 1** :

Figure n° 1: Les conditions du flow selon Csikszentmihalyi (1997)



Delphine Maugars, 2020, d'après J.-P. Martin, 2004

En d'autres termes, la méthode AeE nourrit la confiance et l'estime de soi, et alimente un cercle vertueux de l'exploration et de l'auto-renforcement. Or de nombreuses études confirment l'importance d'un concept de soi positif et d'un sentiment d'auto-efficacité dans l'engagement scolaire et la persévérance dans la tâche (Bandura, 2002), à condition qu'un climat de compétition et de comparaison systématique entre les élèves ne démotivent pas d'emblée les plus fragiles (Martinot, *in* Galand, 2006). Les dispositifs coopératifs et l'AeE, caractérisés à la fois par l'encouragement d'une attitude exploratrice motivante et par le choix de buts de maîtrise, disposent donc à ce titre de tous les avantages (cf. 1.3.1.).

1.2.3. Développer son autonomie et sa capacité d'apprentissage

Le renforcement des motivations intrinsèque et autodéterminée et d'une attitude exploratrice dans le cadre de dispositifs d'apprentissage coopératif va de pair avec une autonomisation croissante de l'apprenant et/ou des groupes de travail (Pelletier, *in* Galand, 2006 ; Lehraus, Buchs, 2008). L'autonomie, terme polysémique, est ici définie comme l'exercice actif, par un apprenant, de sa responsabilité et de sa capacité d'apprendre (Berbaum, 1993). Autrement dit, « l'apprenant est autonome lorsqu'il devient capable de prendre en charge son propre fonctionnement intellectuel » (Bouffard, *in* Bourgeois, 2011). Pour ce faire, il doit à la fois se connaître lui-même et connaître les différents aspects de la tâche à réaliser (objectifs, stratégies adéquates, etc.), tout en faisant preuve d'autorégulation.

L'autonomie et la responsabilisation encouragées par la méthode AeE, ainsi que le développement de buts de maîtrise orientés vers le soutien et l'enseignement réciproque, nécessitent donc un engagement actif de la part de l'apprenant. Celui-ci doit en effet mettre en œuvre de stratégies métacognitives transversales, pour prendre conscience de sa manière d'apprendre (Berbaum, 1993) : Comment planifier mon activité d'apprentissage ? Quelles méthodes choisir ? Comment vérifier leur efficacité ? etc. Autrement dit, pour réussir à faire apprendre, il faut soi-même savoir apprendre. Plusieurs études ont à ce jour questionné l'impact de la métacognition sur la maîtrise de compétences méthodologiques et de stratégies d'apprentissages (Grangeat, 1997 ; Romainville, 2000, 2007 ; Noël, 2016).

Si les bénéfices potentiels sur les performances et l'autonomie de cette prise de distance réflexive ne font pas débat, chacun s'accorde sur la complexité de cette démarche, qui est loin d'aller de soi. Elle suppose en effet une médiation particulière de l'enseignant, qui doit proposer à ses apprenants des thèmes de réflexion et des dispositifs favorisant l'élaboration de pratiques différentes (Romainville, 2007). Ainsi l'apprenant pourra-t-il mieux connaître sa manière habituelle d'apprendre et les limites de celle-ci, et il sera en mesure de la réguler. La méthode AeE et les dispositifs coopératifs s'inscrivent dans cette logique : les élèves sont progressivement initiés à la réflexion métacognitive, dans le cadre de moments spécifiquement dédiés (Romainville, 2007) ; ils doivent également acquérir, par le biais d'un enseignement explicite, des habiletés coopératives (Johnson, Johnson, et Johnson Holubec, 2002) ; enfin ce travail préparatoire va de pair avec le progrès de compétences langagières et de communication (Martin, 2004).

Cette démarche est donc coûteuse en efforts intellectuels et en concentration ; aussi nécessite-t-elle la motivation intrinsèque et/ou autodéterminée susmentionnée, sans laquelle un tel engagement et une telle persévérance en autonomie serait impossible (*ibid*). Une fois cette dynamique lancée, nous retrouvons le système d'auto-renforcement évoqué plus haut : l'autonomie permet le développement d'une image de soi positive et accroît le sentiment d'efficacité personnelle (Martin, 2004 ; Bouffard, *in* Bourgeois, 2011), bénéfices qui facilitent à leur tour l'engagement dans de nouvelles activités en autonomie (individuelle ou collective).

En résumé nous observons une nouvelle boucle vertueuse : l'autonomie des apprenants impacte de façon notable le développement des capacités d'autorégulation et la réflexion sur les stratégies d'apprentissage, leur permettant de piloter plus efficacement leur activité intellectuelle et de gagner, ainsi, en autonomie (Grangeat, 1997).

1.2.4. Améliorer et consolider l'appropriation des savoirs et des savoir-faire.

Signalons un dernier bénéfice potentiel de l'apprentissage par l'enseignement et des dispositifs coopératifs en général : l'amélioration de la maîtrise et de l'appropriation des savoirs et des savoir-faire par les apprenants.

« Les tuteurs, dont le niveau est relativement faible dans la discipline qu'ils enseignent, font des progrès dès lors qu'ils ont à expliquer à un autre cette matière (...). Ils bénéficient personnellement de leurs

explications (...) et font des progrès lorsque leur enseignant leur confie la tâche d'expliquer une notion à un camarade. » (Buchs 2012).

En effet, mieux au fait des stratégies d'apprentissage adaptées, et capables d'une interaction féconde, les apprenants-enseignants interrogent et consolident leurs propres maîtrises dans leur démarche de transmission, et ce quel que soit leur niveau initial dans la matière concernée. Motivés et responsabilisés par leur mission, ils produisent un effort pour réorganiser leurs connaissances et fournir des explications justes et claires à leurs pairs. Cette restructuration les aide à clarifier leurs idées et à les rendre plus accessibles à d'autres (Baudrit, 2005). Ce phénomène de réciprocité dans l'apprentissage a été théorisé sous le terme d'« effet-tuteur » (Perret-Clermont, 1979).

En outre, il a été remarqué qu'une situation d'incertitude est également profitable aux deux partis : selon Finkelstein et Ducros (1989), un « dialogue d'errance » bénéfique peut s'instaurer entre les élèves, dès lors que le tuteur lui-même reste confus quant aux connaissances qu'il a acquises, surmontant des obstacles dont il garde le souvenir. Cette configuration crée une sensation de déséquilibre, un état provisoire d'incertitude, voire d'impuissance, qui est favorable à l'apprentissage. En effet, « on ne peut apprendre sans tenter de faire ce qu'on ne sait pas faire (...). L'expérience de l'apprenant est donc celle de ses propres limites » (Perrenoud, 2003), qu'il va pouvoir repousser par le biais de son interaction avec autrui.

Enfin, les dispositifs d'apprentissages coopératifs consolident également les capacités de mémorisation (Baudrit, 2005). En effet, celle-ci suppose une capacité de sélection des informations pertinentes (ou « points clefs »), une pratique régulière et un retour externe et immédiat de la performance (Fayol, *in* Bourgeois, 2011), trois conditions que l'on retrouve dans l'AeE.

*

Apprendre en enseignant, comme tous les systèmes d'apprentissages coopératifs ou réciproques, apporte de nombreux bénéfices, autant pour les « petits maîtres » (selon l'expression employée dans certains pays du temps de l'enseignement mutuel) que pour leurs apprenants. Le déploiement de cette méthode repose sur l'usage d'un ensemble de mécanismes pédagogiques qui sont autant de passerelles entre l'enseignant et les apprenants

et que j'ai regroupé en trois grandes catégories : le questionnement, la recherche-action, et la verbalisation.

1.3. Apprendre et enseigner : décomposition de mécanismes réciproques

1.3.1. Questionner pour (se) mettre en situation de découverte

Nous l'avons dit en introduction, l'apprentissage commence par une mise en déséquilibre de l'apprenant dans la rencontre, et par la déconstruction de ses représentations antérieures à travers la confrontation entre ses idées et celles d'autrui. Cette étape est donc celle d'« une double émergence : celle d'un questionnement et d'un désir d'apprendre » (Connac, 2017). Car « si l'élève ne conscientise pas le besoin et la nécessité de se poser une question nouvelle ou a priori déjà résolue, le travail intellectuel effectué modifiera faiblement ses représentations » (*ibid.*).

Or ce questionnement initial, condition de tout apprentissage, est autant l'apanage de l'enseignant que de l'apprenant. Le premier pose des questions d'une part pour recueillir les représentations initiales de ses élèves, éveiller leur intérêt, évaluer leurs préacquis puis leurs acquis ; d'autre part, il se questionne, à partir des interrogations initiales des élèves, pour construire la leçon et programmer les activités les plus adaptées à leurs besoins. Le second pose des questions pour apprendre, pour trouver des réponses aux choses qu'il ignore et pour cultiver sa curiosité pour un domaine. Autrement dit il apprend en se questionnant, se questionne en apprenant et apprend à se questionner en questionnant (Maulini, 2005). En effet, comme le souligne Meirieu (2004), l'école est instituée pour apprendre à l'élève à mieux (se) questionner. Le questionnement agit donc comme un circuit vertueux, puisqu'il est tout à la fois la condition de l'apprentissage et son ambition (Maulini, 2005). Il suscite donc le goût d'apprendre, et à ce titre, détermine le rapport au savoir des enfants et la relation enseignant/apprenant, qui « se jouent (...) dans l'intérêt ou le désintérêt que peuvent produire certaines questions. » (*ibid.*).

Ce questionnement initial qui appelle le désir de découverte et initie l'acte d'apprentissage influence en effet grandement la valeur perçue du contenu à transmettre ou de la tâche à accomplir (cf. 1.2.2.). Mais cette valeur n'est pas uniquement construite par

l'apprenant : l'enseignant la porte en ce qu'il transmet à l'apprenant, notamment par le questionnement, son propre intérêt pour l'objet d'apprentissage, suscitant ainsi le « désir d'apprendre » (Perrenoud, 2003 ; Gagné, 2006).

Le questionnement est donc un mécanisme pédagogique essentiel, partagé par l'enseignant et l'apprenant, dont la principale vertu est d'initier la relation d'apprentissage et de cultiver le rapport au savoir, en provoquant et en entretenant la motivation des deux partis. Néanmoins, cette interaction initiale ne suffit pas : issue du latin « *quaero* », « demander », « chercher », la question appelle l'enquête.

1.3.2. Chercher, entreprendre et pratiquer : acte d'apprentissage, apprentissage en acte

La motivation initiale de l'apprenant, nourrie en partie par le questionnement sus évoqué, occasionne une mobilisation, une « mise en mouvement » indispensable à l'apprentissage. L'action est en effet le moteur de l'apprendre et de la pensée : en tâtonnant et en explorant, l'apprenant cherche, entreprend et progresse dans sa démarche (Aumont, 2005). Aussi doit-il fournir un effort, accepter un investissement sur la durée, une déstabilisation inquiétante de ses représentations (Favre, 2015), une satisfaction différée, et faire preuve de persévérance (Perrenoud, 2003). C'est ici que l'enseignant intervient, en aménageant des activités et des conditions de travail favorables à la recherche, et en créant « des situations qui provoquent une activité mentale de haut niveau, obligeant l'apprenant à se confronter à des obstacles et, pour les surmonter, à dépasser l'état de ses connaissances » pour en construire de nouvelles (*ibid.*)

Cette observation rappelle la conception pragmatiste de l'apprentissage, incarnée par J. Dewey et sa théorie du « *learning by doing* » (1916, 1938) : pour apprendre et faire apprendre, l'élève doit se placer dans une double démarche d'action et de pensée réflexive sur l'action, et aboutir enfin à une verbalisation de la transformation ainsi produite.

1.3.3. *Expliciter, reformuler et justifier : une structuration langagière au service de la compréhension et de l'appropriation des contenus*

Cette pensée réflexive est la dernière étape du processus d'apprentissage, sans laquelle le savoir en reconstruction ne pourrait être compris et approprié par l'apprenant. Selon les termes d'O. Reboul (2015), « ce que l'on apprend des autres ou l'expérience, on l'apprend sans le comprendre (...). Ce que l'on apprend sans le comprendre ne peut être vrai ». En d'autres termes, l'apprenant doit faire siennes les nouvelles connaissances, par le biais d'un processus de transformation cognitive. Celui-ci s'exprime notamment par des mécanismes de structuration langagiers qui impliquent de nouveau à la fois l'enseignant et l'apprenant.

Tout d'abord, ils se rejoignent dans une double démarche d'explicitation. L'enseignant explicite les objectifs et les conditions d'apprentissage, en lien avec les questionnements initiaux, pour cultiver la motivation et la concentration de l'élève. Plus tard, ce dernier est amené à expliciter non seulement le résultat de sa recherche, mais aussi la méthode de résolution mise en œuvre ; pour ce faire, il s'appuie sur l'enseignant, ici médiateur et accompagnateur de la mise en mots, qui l'écoute, le relance et le questionne (Vermersch, Maurel, 1998 ; Nonnon, 1999). L'apprenant prend ainsi de la distance avec ce qu'il a produit, et évalue sa démarche (Berbaum, 1991).

Cette capacité d'explicitation va souvent de pair avec la justification. En effet, l'appropriation du savoir ne saurait faire l'économie de la capacité à justifier les manières de faire ou de pensée qui ont été explicitées et reformulées. Le processus de justification prend à nouveau forme dans l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. Il permet au premier d'accéder aux dessous des raisonnements du second, et invite le second à valoriser les étapes et la validité rationnelle de sa démarche (Garcia-Debanc 1996 ; Chartrand, 2000). Il suppose donc chez l'élève la capacité à distinguer une donnée pertinente ou un « trait pertinent » (Dorier *et al*, 2013) dans un ensemble d'information, information qui permet non seulement de mieux comprendre un phénomène, mais aussi de mieux le mémoriser.

Enfin, l'appropriation d'un nouveau savoir se nourrit des reformulations proposées autant par l'enseignant que par l'élève. J'entends ici, derrière le terme de « reformulation », une relation d'équivalence sémantique entre les deux énoncés produits. Pour l'enseignant, cette méthode permet de « valider, corriger, définir ou encore institutionnaliser des énoncés d'élèves » (Volteau, 2015). Maniée par l'apprenant, elle est révélatrice de la progression de

son savoir. S. Volteau en distingue trois types : les répétitions ou rephrasage, qui permettent d'objectiver et de valider sa compréhension, et de mémoriser le vocabulaire scientifique ; les explications définitoires, qui reprennent les éléments compris lors de la phase d'institutionnalisation ; les reformulations différées, témoins de l'appropriation des notions.

En résumé,

« les reformulations sont porteuses d'une trace laissée dans le discours, elles sont constitutives des interactions didactiques entre l'enseignant et les élèves et participent de la structuration des savoirs et du développement du langage. » (*ibid*)

Après le questionnement et la recherche-action, la verbalisation manifeste l'acquisition d'un savoir.

*

Apprendre en enseignant n'est pas une idée neuve. Depuis longtemps elle surgit et ressurgit au sein des systèmes scolaires, au gré des courants idéologiques et des réformes, se déclinant en différentes versions qui tendent toutes vers les mêmes objectifs : encourager la coopération entre les élèves, les motiver et leur donner confiance, les faire réfléchir sur leur propre manière d'apprendre à la faveur d'une plus grande autonomie, et enfin leur permettre de mieux s'approprier les connaissances et les compétences enseignées. Cette synthèse théorique et les pistes de réflexion pédagogique qu'elle dévoile ont eu une résonance particulière dans le cadre de mon stage en tant que professeur des écoles stagiaire. La classe de CE2 que j'avais à ma charge était en effet caractérisée par son hétérogénéité (origine sociale, niveau scolaire, autonomie, confiance en soi), par la difficile coopération entre les élèves (en binôme comme en groupe), et finalement par l'opposition entre des élèves dont le rapport au savoir était arrimé à des buts de performance, et des élèves résolument tournés vers des buts de maîtrise. Il m'a donc semblé pertinent de leur proposer un projet coopératif motivant qui permettrait

« d'offrir aux élèves des opportunités de choix et de participation par rapport au contenu et à la gestion des activités d'apprentissage, d'aider les élèves à faire le lien entre le contenu des apprentissages et leur vie quotidienne de manière à leur faire découvrir en quoi ces apprentissages leur donnent un pouvoir de compréhension et d'action supplémentaire, et de véhiculer des attentes positives vis-à-vis des progrès réalisables par chaque élève » (Galand, 2006)

2. DE L'APPRENTISSAGE DES GESTES DE PREMIERS SECOURS A LEUR ENSEIGNEMENT AUX ELEVES DE CP : UN PROJET AUX MULTIPLES ENJEUX

2.1. Des élèves de CE2 progressivement habitués à se confronter au groupe

2.1.1. Présentation d'une classe de CE2 hétérogène et dynamique...

La classe de CE2 dont j'ai eu cette année la charge était composée de 24 élèves, 9 filles et 15 garçons. Deux d'entre eux, plus âgés d'un an des suites d'un maintien, présentaient des besoins spécifiques liés à un handicap reconnu par la MDPH et nécessitant la présence partagée d'un AESH. Trois autres élèves ont fait l'objet, au cours de l'année, d'un PPRE.

L'origine sociale des enfants composant ce groupe est assez hétérogène. Comme le révèle le **tableau n°1**, une majorité de parents exerce une profession intellectuelle supérieure (18 parents, dont 3 enseignants), talonnée par une forte proportion de parents dans une situation sociale moins favorisée (employé ou sans profession). A noter que cinq pères d'élèves sont décédés ou totalement absent du quotidien de l'enfant (chiffre qui ne tient pas compte de la structure homoparentale de la famille de l'une de mes élèves).

	Père	Mère	Total
Sans profession	1	4	5
Ouvrier	0	0	0
Artisan-commerçant Chef d'entreprise	2	1	3
Cadre et profession intellectuelle supérieure (dont enseignant)	10 2	8 1	18 3
Profession intermédiaire	1	4	5
Employé	4	8	12
Absent / Décédé	5	0	5
Total	23	25	48

Un autre paramètre extrascolaire me semble également peser dans la dynamique qui s'est naturellement instaurée dans ma classe de CE2. Comme on peut l'observer dans le **tableau n°2**, un tiers du groupe est constitué d'enfants uniques, évoluant, pour la moitié d'entre eux, dans des familles monoparentales. Les autres élèves grandissent majoritairement dans une fratrie de deux enfants (11 élèves). Enfin, on peut relever que les enfants ayant des frères et sœurs sont plus souvent les plus jeunes de la famille. Nous verrons que cette configuration familiale peut avoir une influence sur certaines configurations relationnelles à l'œuvre dans la classe.

Tableau n°2 : Composition familiale des ce2a			
	Fille	Garçon	Total
Enfant unique	3	5	8
Fratrie jumelle	1	1	2
Aîné	1	5	6
<i>d'une fratrie de deux enfants</i>	1	3	4
<i>d'une fratrie de plus de deux enfants</i>	0	2	2
Cadet	4	4	8
<i>d'une fratrie de deux enfants</i>	3	2	5
<i>d'une fratrie de plus de deux enfants</i>	1	2	3
Total	9	15	24

Enfin, notons qu'à l'exception des deux élèves à besoins spécifiques, régulièrement en proie à des comportements limites, et d'un élève très dissipé et déconnecté du groupe, la classe ne présente pas de problèmes de gestion majeurs. Le niveau scolaire des élèves est globalement dans la norme des attendus de fin de cycle 2, avec parfois des disparités notables en fonction des matières pour certains élèves. Dans l'ensemble, à l'exception de nouveau des trois élèves susmentionnés, il s'agit d'une classe de CE2 ayant bien intégré les codes de l'école, avec des enfants qui comprennent leurs droits et leurs devoirs d'élèves, et les respectent la plupart du temps.

2.1.2. ... face à un triple défi relationnel

Ce tableau globalement positif sur le plan scolaire et comportemental masque néanmoins des dissonances internes fondamentales, notamment sur le plan relationnel : entre les élèves (coopération), entre l'élève et lui-même (confiance) et entre l'élève et l'enseignant (autonomie).

2.1.2.1. L'enjeu de la coopération avec autrui

Tout d'abord, cette classe de CE2 éprouve de grandes difficultés à « faire classe », au sens de « constituer un groupe-classe ». Autrement dit, si quelques enfants sont bien reliés par des relations amicales extérieures, la dynamique de la classe n'est pas favorable à la coopération. En effet, les temps de travail à plusieurs (en binôme ou en groupe) posent systématiquement des problèmes au deux tiers des élèves : conflits, improductivité ou travail individuel juxtaposé, autant de situations réactionnelles contraires au bon déroulement de l'activité. Les plaintes des élèves à ce propos sont d'ailleurs récurrentes : « C'est elle/lui qui fait tout », « c'est toujours les garçons/les filles qui écrivent », « moi je ne veux pas travailler avec elle/lui », « moi je préfère travailler seul(e) », « ils/elles sont trop lents », « c'est à cause de lui si on ne peut pas travailler/si je me suis trompé »... Parallèlement, un tiers des élèves, réparti en deux îlots de quatre, sont spontanément parvenus à travailler ensemble, sans discorde notable, et à produire des propositions collectives intéressantes.

Au regard des réflexions précédemment développées, on peut se figurer que cette division au sein de la classe s'explique par des buts d'accomplissement divergents : les deux groupes capables de coopérer seraient animés par un but de maîtrise (qui, nous le savons désormais, favorise les relations fécondes entre pairs et la motivation) quand les quatre autres groupes rencontrant des difficultés plus ou moins importantes à collaborer seraient davantage poussés par un but de performance (pour lequel autrui est considéré comme un frein, un obstacle, voir un ennemi) (cf. 1.2.1.). Certains élèves de la classe sont effectivement ouvertement motivés par l'objectif d'être « le meilleur », statut qui passerait à la fois par une rapidité de réponse supérieure et par l'obtention des meilleurs résultats, dans un esprit de compétition permanent ; or cette posture de performance-approche (cf. *supra*) est incompatible avec la coopération : qu'il soit un frein ou un adversaire, autrui ne saurait partager la première place sur le podium. C'est ainsi que l'on observe des situations de

conflits ouverts au sein des groupes, autour de la question du partage des tâches : puisque l'enseignant me contraint à travailler « avec les autres », ma seule solution est de prendre le pouvoir sur le groupe. Face à cette attitude « dominante », certains élèves développent une stratégie de performance-évitement, et se mettent en retrait des activités.

Il est tentant de rapprocher cette dynamique de la configuration des fratries précédemment mentionnée : on peut en effet relever que les élèves les plus prompts à coopérer font tous partie, à une exception près, de la catégorie « enfant unique » ; les élèves les plus engagés dans un but de performance-approche sont quant à eux des aînés de fratrie. Ma présente étude n'ayant pas les prétentions d'une enquête sociologique et le panel statistique qui lui est associé, il m'est impossible de tirer de véritables conclusions de ce rapprochement ; néanmoins, il ouvre des pistes de réflexions intéressantes.

Cet état d'esprit compétitif, recherché plus ou moins consciemment par certains et subi par d'autres, et cette grande difficulté dans le collectif (qui, dans le pire des cas, pouvait conduire à des situations d'irrespect et de violences symboliques ou verbales), me sont apparues tôt dans l'année et se sont imposées comme un des enjeux majeurs de cette classe : cohésion, entraide et coopération, autant de notions qui m'ont semblé devoir faire l'objet d'une attention particulière.

2.1.2.2. Renforcer la confiance en soi et le sentiment d'auto-efficacité

Cet enjeu va de pair avec le renforcement du concept de soi chez les élèves (cf. 1.2.2.). Or ma classe de CE2 présente de nouveau des contrastes instructifs, de l'enfant en apparence très sûr de lui, voire orgueilleux, à son camarade paralysé par la conviction qu'il « ne va pas y arriver » (pour reprendre une expression couramment utilisée par les élèves).

D'une part, mes élèves les plus orientés vers la performance témoignent souvent d'un excès de confiance apparent et volontiers affiché ; je suis personnellement restée assez sceptique devant ce type de démonstration, ayant fréquemment assisté à des scènes d'effondrements émotionnels de la part de certains de ces mêmes enfants, totalement défaits d'avoir commis quelques erreurs, ou encore des scènes de paralysie, l'élève ne parvenant pas à se lancer dans un exercice car effrayé à l'idée de ne pas « réussir » entièrement son travail. Comme souvent, un excès d'orgueil peut cacher une confiance en soi très fragile ; mais cette

étude n'ayant pas non la prétention d'une analyse psychologique, je n'irai pas plus loin dans cette réflexion et me contenterai d'une observation.

D'autre part, environ un tiers de mes élèves semblent également subir un manque de confiance en eux qui se traduit cette fois-ci en une introversion marquée, notamment à l'oral, et parfois en un manque de motivation dans la tâche. Comme indiqué plus haut, l'enfant persuadé de son incompétence et habitué d'un sentiment d'auto-inefficacité perd fréquemment en motivation, préférant s'extraire de l'activité que de risquer de se confronter à une nouvelle impression d'« échec ». De la même manière, certains de mes élèves ayant de très bons résultats à l'écrit ne se risquent jamais à prendre la parole à l'oral, car ils « ne sont pas sûrs » (pour reprendre à nouveau leurs termes).

Il m'est donc apparu très nettement que la grande majorité de mes élèves, qu'ils affichent une assurance presque présomptueuse (et pourtant fragile), ou qu'ils éprouvent ouvertement un manque de confiance (parfois totalement en décalage avec la réalité de leur compétence), avaient besoin d'être rassurés. Or des activités et des modalités relationnelles de travail qui allaient pouvoir à la fois les décentrer d'eux-mêmes, et renforcer le sentiment de leur propre valeur et de leur efficacité, me semblaient être les plus propices, dans le respect d'une autonomie relative vis-à-vis de l'enseignant.

2.1.2.3. Développer l'autonomie

Le dernier défi fondamental que devaient selon moi relever les élèves de ma classe était effectivement celui de l'autonomie, qui est intimement imbriqué avec les deux précédents. L'incapacité d'une partie de mes élèves à coopérer, et leur manque de confiance relatif, rendaient ma présence nécessaire dans de nombreux cas de figure : soutien d'élèves en difficulté de compréhension réel, soutien d'élèves en demande de réassurance ou d'attention, vérification de la mise au travail réelle des groupes, médiation des conflits, etc. Dépendance exacerbée par la structure de performance, puisque la disponibilité et le regard de l'enseignant deviennent également un objet de compétition.

Il me semblait donc indispensable que mes élèves apprennent à travailler de façon plus autonome, ce qui ne saurait s'envisager sans davantage de coopération (autrui est une ressource, un soutien et un médiateur potentiel) et de confiance (je suis capable, même si l'enseignant n'est pas venu me le (re)confirmer).

*

En résumé, à partir de ces différentes observations de début d'année, et ce triple défi de la coopération, de la confiance et de l'autonomie, au service des savoirs, des savoir-faire et du savoir-être, mon objectif était de questionner autant que possible le but de performance vers lequel ma classe semblait s'orienter, pour glisser vers un but de maîtrise. Or, partageant ma classe avec un autre enseignant encourageant la compétition entre les élèves, il n'était possible pour moi d'espérer instaurer un nouveau paradigme sur la durée. J'ai donc opté pour un dispositif semestriel ambitieux et motivant, inscrit dans la démarche « Apprendre en enseignant » (qui, nous l'avons vu plus tôt, est favorable aux différents enjeux sus mentionnés), et qui devait me permettre, à une échelle raisonnable, de remplacer les standards normatifs de comparaison par des standards intrapersonnels (progression, apprentissage) (Darnon, *et al*, in Galand, 2006), tout du moins de faire entrevoir aux élèves qu'une autre dynamique était possible.

2.2. L'engagement dans un projet semestriel interclasse

2.2.1. Critères de choix et préparation en amont

D'après Davidson (1998), cité par Buchs (2012),

« cinq critères sont incontournables et se retrouvent dans l'ensemble des méthodes d'apprentissage coopératif les plus courantes : une tâche commune ; des groupes restreints ; une attitude coopérative ; une interdépendance positive entre les partenaires ; une responsabilisation individuelle ».

Autrement dit, chacun doit avoir un rôle précis à assumer, sa contribution est identifiable, et le groupe a une identité collective. Un lien explicite doit exister entre les partenaires et être perçu par ces derniers, qui doivent coordonner leurs efforts pour accomplir la tâche. Ce but commun est également identifié par tous, impliquant des forces extérieures et renforcé par une incitation symbolique. En outre, je souhaitais mettre en place un système de motivation d'innovation (Favre, 2015), dont l'objectif est de faire des élèves

« des êtres en devenir, désireux d'autonomie et de rencontres transformatives avec les autres. Ce désir conduit à accepter comme valeur ce qui promeut l'autonomie, l'individuation et la responsabilité. Le

mode de pensée non dogmatique [...], parce qu'il est associé à la déstabilisation cognitive, va permettre l'apprentissage » (ibid)

Par ailleurs, dans sa présentation de la méthode *Lernen durch Lehren*, J.-P. Martin insiste sur l'importance de la préparation des élèves à la démarche, par l'introduction et l'acquisition progressives de certaines compétences fondamentales :

« Dès l'introduction de la méthode, il faut habituer les apprenants à travailler avec la classe. Lorsqu'un élève fait face pour la première fois au groupe, il a tendance à s'effacer derrière le pupitre, à parler sans conviction et de façon indistincte, à se tourner vers le tableau, à ne pas parler directement à ses camarades, à sourire de façon indécise. Lorsque deux élèves présentent des contenus, il est fréquent qu'ils se gênent mutuellement. Enfin, quand le cours est assumé par des élèves, il n'est pas rare que les autres chuchotent et ne l'écoutent pas. Avec la méthode présentée ici, la tâche qui incombe au professeur est de veiller d'une part à ce que les présentations soient attrayantes, d'autre part à ce que le public soit calme et attentif » (Martin, 2004).

En d'autres termes, il est essentiel de mettre l'accent sur les habiletés de coopération et de langage oral (autant comme émetteur que comme receveur), compétences qui se trouvent être valorisées à la fois dans les programmes de l'enseignement primaire et dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (domaines 1, 2 et 3).

Suivant J.-P. Martin, qui recommande d'entraîner les élèves à communiquer en co-construisant des savoirs à forte valeur perçue (pour lesquels les élèves sont donc motivés à communiquer ; cf. 1.2.2.), j'ai donc introduit, en périodes 1 et 2, deux activités qui permettaient à chacun de se confronter au groupe en proposant un contenu d'enseignement préparé en amont et qui faisait sens à ses yeux : dans un premier temps (période 1), l'activité « classe des élèves » permettait à chacun de présenter aux autres, et de leur enseigner dans une certaine mesure, une compétence extrascolaire propre (parmi les habiletés proposées : fabrication d'origamis, dessins d'animaux, morceau de piano, pas de danse) ; dans un second temps (période 2), l'activité « exposés du monde » demandait aux élèves de préparer et de présenter, en binôme, un exposé sur un pays de leur choix. Les compétences de langage oral étaient donc travaillées d'emblée, complétées par les compétences de coopération, introduites dans la 2^e activité, avec un double enjeu : la préparation à deux, et la présentation à deux, qui posent chacune des difficultés spécifiques. Une réflexion collective était systématiquement proposée à l'issue des présentations, et plus généralement des grands moments de travaux de groupes, sous la forme de discussions (ou *feedbacks*) pendant lesquelles la parole était laissée aux élèves, guidée par des questions de l'enseignant (qui assure également une régulation nécessaire à la prévention d'éventuelles accusations *ad hominem* improductives) ; le but était

de prendre du recul sur leur attitude et leur fonctionnement en groupe, et d'explorer collectivement des pistes de solutions aux obstacles identifiés (Topping, 1998)

A partir de la période 3, la démarche s'est déployée à une nouvelle échelle, en s'insérant dans un projet pluridisciplinaire semestriel. Il ne s'agit pas ici à proprement parler d'une pédagogie de projet, les élèves n'étant pas à l'origine de l'ensemble des activités ; mais ils en ont initié une partie, ont pris activement part aux choix des orientations de travail, et ont pu adapter mes propositions initiales si elles ne les convainquaient pas. La pluridisciplinarité quant à elle permettait de renforcer l'implication des élèves et la cohésion du groupe, de stimuler leur créativité, et d'approcher le sujet selon plusieurs angles de vue. Il fallait donc identifier une thématique générale qui remplisse quatre critères : l'intérêt intrinsèque (intérêt subjectif, ou plaisir pour l'apprenant), l'utilité (lien entre la tâche et le(s) but(s) poursuivi(s)), l'importance (cohérence entre l'activité et les valeurs de l'apprenant) et le coût de la tâche (ensemble des aspects négatifs associés à l'activité). En outre, elle devait se décliner en situations d'apprentissage qui incitent les élèves à communiquer. Or ce qui nous pousse le plus à la communication est la satisfaction de nos besoins fondamentaux, et notamment l'amélioration du monde dans lequel nous vivons (plus humblement, la transformation positive de son quotidien, puis du quotidien collectif) (Martin, 2004). Je souhaitais également proposer une thématique qui soit particulièrement motivante pour moi, de telle sorte que je puisse susciter au mieux le « désir d'apprendre » des élèves (Gagné, 2006 ; cf. 1.3.1.).

2.2.2. Un dispositif ambitieux, favorisant l'adhésion et la coopération des élèves, au sein d'un projet multidimensionnel motivant

Le choix des premiers secours s'est fait conjointement avec les élèves : saisissant l'occasion de l'intervention des pompiers dans notre école en décembre, occasionnée par un départ d'incendie, nous avons longuement discuté de l'univers du secourisme avec la classe, et sommes arrivés à la conclusion qu'un travail autour de ce sujet serait à la fois pertinent et enthousiasmant. En effet, le « secours à autrui », mission spontanément rattachée aux sapeurs-pompiers dans l'imaginaire collectif (et en particulier celui des enfants), jouit d'un certain prestige et d'une forte valeur perçue. S'intéresser à ce domaine, voire y prendre part, semblait être pour les élèves une sorte de privilège, et un vecteur de responsabilisation attractif. En outre, étant moi-même secouriste et instructrice de premiers secours à la Croix-Rouge

française, cette thématique me tenait également à cœur. L'idée de départ s'est ensuite déclinée en trois grandes orientations : en premier lieu, l'apprentissage des gestes qui sauvent dispensée par deux formateurs-secouristes de la Croix-Rouge française, dans le cadre d'une « Semaine des Premiers Secours » ; en second lieu, de façon parallèle, la découverte de l'univers des pompiers, et l'enseignement des gestes appris aux élèves des deux classes de CP. La **figure n° 2** résume ce déploiement et les objectifs associés à chaque des activités (les bulles opaques correspondant aux « temps forts » de chaque orientation). Elle est complétée par les fiches de séquences disponibles en annexes².

Ce projet cultive ainsi des buts de maîtrise et non de performance : les élèves sont associés dans un ensemble d'expériences singulières (formation initiale, visite de la caserne, formation des CP) qui favorisent la consolidation d'un esprit de classe et d'un sentiment d'appartenance ; de plus, ils s'investissent collectivement pour atteindre des objectifs valorisants (exposition des photos de la visite de la caserne, formation des CP), qui témoigneront de la réussite du groupe, avec des compétences individuelles mises au service de la maîtrise de compétences et non d'une performance exclusive, et en retour une reconnaissance collective de l'école. Enfin, j'ai fait l'hypothèse que la difficulté de la tâche finale proposée (enseigner, en groupe, les gestes de premiers secours aux élèves de CP) et l'épreuve qu'elle pourrait représenter, encourageront l'entraide et la cohésion entre les élèves ; l'apprentissage prendrait la forme d'un « espace de solidarité concrète » (Bernardin, *in* Galand, 2006), la présence des camarades constituant une sécurité et non une menace.

2.2.3. D'une posture d'élève à une posture d'enseignant : un glissement cognitif explicite et étayé

Ce projet me semblait donc être le cadre idéal pour déployer un dispositif AeE, d'autant que l'idée même d'enseigner aux CPs a été co-construite avec mes élèves, et non imposée. A l'issue de leur formation initiale, les enfants ont en effet été sensibles au discours des formateurs-bénévoles de la Croix-Rouge française, qui leur ont expliqué que les premiers

² Documents n° 1 et 2

témoins ayant le plus gros rôle à jouer dans les situations d'urgence, ils avaient l'impression de sauver plus de vies en formant le grand public qu'en intervenant en tant que secouristes. Ayant appris que les CPs n'avaient pas participé à la « Semaine des Premiers Secours », mes élèves ont proposé que nous mettions quelque chose en place pour leur enseigner. Je dois bien admettre que j'avais tout orchestré dès le départ ; néanmoins, l'idée est bel et bien venue de leur bouche, et non de la mienne, garantissant leur motivation intrinsèque ou autodéterminée. J'ai ensuite construit le dispositif de telle sorte que la tâche finale « exige des ressources qu'aucun individu ne posséderait à lui seul, de sorte que personne ne serait en mesure de résoudre le problème sans l'apport des autres » (Buchs, 2012).

2.2.3.1. Une formation initiale personnalisée et orientée

Avant d'aborder à proprement parler le dispositif « Enseigner aux CPs », il me semble important de revenir brièvement sur la formation initiale proposée à mes élèves, et qui a été spécialement adaptée à leur intention. Cette personnalisation répondait à plusieurs exigences : opérer une sélection pour proposer un programme d'enseignement complet, tout en restant digeste et mémorisable, dans l'optique que les élèves le réemploient pour la formation des CPs ; vulgariser les justifications scientifiques des gestes appris pour mieux comprendre, mieux mémoriser, et à terme mieux transmettre ; rassembler et / ou élaborer des supports d'enseignement adaptés à leur âge ; donner, par le discours, envie aux élèves de transmettre à leur tour. Le **tableau n°3** explicite le programme final proposé, ainsi que les liens construits avec les enseignements dispensés aux élèves à la même période.

2.2.3.2. Enseigner aux CPs : une construction collective en plusieurs étapes...

L'apprentissage des gestes et la discussion avec les secouristes-formateurs de la Croix-Rouge ont permis de transférer aux élèves de CE2 une responsabilité citoyenne et à légitimer une sorte de nouveau statut comparativement à d'autres élèves de l'école : ils sont les détenteurs d'un savoir citoyen essentiel, ils doivent désormais « oser savoir » et transmettre auprès de ceux qui ignorent encore. Il s'agissait désormais de construire des passerelles entre leur statut d'apprenants et celui d'enseignant (cf. 1.3.) pour leur permettre de remplir ce qu'ils ont vécu comme une « mission » au sein de l'école.

Tableau n° 3 : Programme de formation des CE2 aux gestes qui sauvent

	Objectif(s)	Justifications adaptées & discours	Méthodes	Séquence(s) connexe(s)
Présentation des premiers secours	<ul style="list-style-type: none"> • Définir les notions de « premiers secours » et de « citoyen-sauveteur » ; • Comprendre leurs intérêt, en s'appuyant sur la notion de chaîne de survie. 	<p>Lorsqu'une personne est blessée, il est important que les secours viennent s'occuper d'elle. Il faut donc les prévenir rapidement. Plus rapidement ils arrivent, plus vite ils pourront soigner la personne ou l'amener à l'hôpital. Parfois, en les attendant, il est important de faire certains gestes pour que la personne se sente un petit peu mieux. C'est le rôle du citoyen-sauveteur : il prévient les secours et il fait des gestes de premiers secours. Or même les enfants peuvent être des citoyens-sauveteurs, car ces gestes sont assez simples.</p>	<p>Exposé participatif Visionnage de reportages</p>	<p>Séquence d'EMC « Les enfants et les pompiers »</p>
Prévention des accidents	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les dangers auxquels est confronté un enfant dans son environnement proche. 	<p>Réflexion autour du proverbe « Prévenir c'est guérir », pour amener l'idée que la meilleure manière de lutter contre une situation d'urgence est d'empêcher qu'elle arrive ; cette étape de la formation permet également de bien ancrer ce projet dans le quotidien des élèves et de les responsabiliser (« en faisant attention à moi et aux autres, j'empêche une partie des accidents d'arriver »).</p>	<p>Exposé participatif Analyse de dessins représentant des situations à risque à la maison et à l'école</p>	
Alerte	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les numéros d'urgence • Transmettre à un adulte ou aux services de secours les informations nécessaires à son intervention. 	<p>Face à une situation d'urgence, l'enfant peut « limiter les dégâts » mais souvent il ne peut pas régler le problème tout seul ; il a besoin de l'intervention d'un adulte ou des secours ; or s'ils ne sont pas « alertés » (c'est-à-dire appelés), ils ne viendront pas ; l'alerte est donc la mission principale du citoyen-sauveteur.</p>	<p>Questionnement Exposé participatif Analyse d'un appel à un ARM complice</p>	<p>Séquence d'EMC « Les enfants et les pompiers »</p>
Obstruction des voies aériennes par un corps étranger	<ul style="list-style-type: none"> • Désobstruer les voies aériennes de quelqu'un en effectuant des claques vigoureuses, avec le talon de la main, entre les deux omoplates de la victime. 	<p>Quand on respire, on inspire de l'air, cela gonfle les poumons, puis on expire de l'air et les poumons se vident. L'air rentre et sort par le nez et la bouche, et va jusqu'aux poumons grâce à un tuyau. Si l'on met un objet dans ce tuyau, l'air ne peut plus passer et les poumons ne se gonflent plus. Or manquer d'air est rapidement très dangereux. Normalement quand quelque chose nous gêne pour respirer on tousse ; là on peut plus tousser tout seul, donc il faut que le citoyen-sauveteur nous aide à tousser. Pour cela, il va taper très fort dans le dos, entre les deux omoplates, avec le talon de sa main (partie très dure) ; cela va créer une vibration, comme si l'on tapait sur un tambour, et ça chatouille les poumons, qui sont exactement à cet endroit-là ; ceux-ci réagissent à ces chatouillis et se mettent à tousser tous seuls. Cette réaction a de grandes chances de faire sortir l'objet bloqué, et de sauver la victime.</p>	<p>Démonstration en temps réel Exposé participatif, avec utilisation du mannequin Bob Kirespire Démonstration commentée justifiée en miroir Ateliers en binôme</p>	<p>Séquence de QLM « Le système respiratoire »</p>
Hémorragie	<ul style="list-style-type: none"> • Empêcher l'aggravation de l'état d'une victime en l'allongeant, en comprimant fortement la plaie qui saigne et en alertant les secours. 	<p>Le sang circule partout dans le corps. Si l'on a une coupure très profonde, on a un saignement très important qu'on appelle une « hémorragie » ; c'est très dangereux, car moins on a de sang, plus le cœur doit travailler dur et battre vite ; or s'il travaille trop dur, il peut s'arrêter. Le citoyen-sauveteur doit donc empêcher le sang de sortir en comprimant la plaie très fortement ; il doit aussi allonger la victime, car cela va aider le cœur (démonstration avec la bouteille : en position horizontale, le sang est plus facilement réparti dans le corps, et il est moins difficile pour le cœur de l'envoyer dans le cerveau) ; enfin, il va alerter les secours, car l'hémorragie n'est contenue que par la compression du sauveteur, ce n'est pas une solution durable.</p>	<p>Démonstration en temps réel Exposé participatif, avec utilisation d'une bouteille remplie au ¾ de grenadine Démonstration commentée justifiée en miroir Ateliers en binôme</p>	<p>Séquence de QLM « Le système cardio-vasculaire »</p>

<p>Perte de connaissance</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier la conscience et la respiration d'une personne inerte • Libérer les voies aériennes d'une personne inconsciente en la plaçant en position latérale de sécurité (PLS) 	<p>Perdre connaissance, c'est comme « tomber dans les pommes » : quelque chose, dans le corps ou venant l'extérieur, fait que le cerveau se met en veille, et que tout les muscles deviennent mous. Or si on est allongé sur le dos, cette situation est dangereuse, car la langue, qui est un muscle, va se tasser au fond de la gorge et bloquer la respiration. Quand un citoyen-sauveteur trouve une personne inerte (qui ne bouge pas), il doit d'abord vérifier qu'elle n'est pas juste endormie ; ensuite il doit vérifier si elle respire toujours, en basculant sa tête en arrière (cela permet de décoller la langue ; voir la coupe de tête) ; enfin il doit mettre la victime en PLS. Dans cette position, elle est stable et sur le côté, et peut ainsi respirer correctement, en attendant les secours.</p>	<p>Démonstration en temps réel</p> <p>Exposé participatif, avec une coupe de tête</p> <p>Démonstration commentée justifiée en miroir</p> <p>Ateliers en binôme</p>	
<p>Brûlure</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empêcher l'aggravation d'une brûlure avec les gestes adéquats 	<p>Quand on se brûle, non seulement cela fait très mal, mais en plus, la chaleur continue à se propager dans le corps, comme si on y avait mis le feu (démonstration avec la bougie : une fois la feuille embrasée, même si on écarte la bougie, le feu continue à s'étendre). Il faut donc arroser la plaie avec de l'eau à température ambiante pour arrêter cet incendie à l'intérieur, et calmer la douleur.</p>	<p>Démonstration en temps réel</p> <p>Exposé participatif, avec utilisation d'une bougie et d'une feuille</p>	

Un travail par étapes leur a été proposé, afin d'opérer ce glissement cognitif tout en conservant leur motivation, en consolidant leur dynamique de groupe et en construisant leur confiance (en eux et en leurs camarades). Tout d'abord, nous devions collectivement et précisément réinvestir les connaissances et les compétences acquises lors de la formation avec la Croix-Rouge française (effectuée juste avant une période de vacances). Dans le prolongement de cette réactivation, il nous fallait concevoir un programme de formation adapté à leurs futurs apprenants : compte-tenu de leur profil (enfants de 6 ans, capacité d'attention et de compréhension plus faible que celle des CE2, intérêts potentiellement différents) : quel(s) serai(en)t les contenus d'enseignement les plus pertinents, les plus adaptés et les plus motivants pour eux ?

Les élèves ont ensuite élaboré un portrait de l'enseignant idéal (comment est-il ? que fait-il ? quelles sont ses qualités ?) afin de se projeter dans la figure qu'ils aimeraient incarner. Cette activité devait être complétée par une réflexion métacognitive sur la formation reçue, et plus généralement sur la manière avec laquelle ils ont l'habitude d'apprendre en classe ; diverses questions leur étaient soumises : que fait l'enseignant ? de quelle manière ? avec quel outil ou quel support ? comment participent-ils à la construction de nouvelles connaissances ? comment les mémorisent-ils ? comment les utilisent-ils ? L'objectif de cette discussion était de mettre en exergue de grands axes méthodologiques d'apprentissage, et d'inciter les élèves à s'interroger sur leur propre stratégie d'apprentissage et d'autorégulation.

Ces quelques jalons ainsi posés, les groupes de travail ont été constitués (4 groupes de 6 élèves), avec comme premier objectif l'écriture d'un conducteur de formation simplifié. Nous avons commencé par identifier ensemble les grandes étapes d'une séance d'apprentissage ; puis ils ont travaillé, au sein de leur groupe, à la répartition des temps de parole et au choix des méthodes pédagogiques à employer pour chaque étape de la formation, des termes à utiliser dans leur discours et du matériel éventuel.

Enfin, ce travail préparatoire était complété par plusieurs séances de répétition, pendant lesquelles chacun des groupes allait dérouler sa formation devant leurs camarades, qui jouaient eux-mêmes le rôle des élèves de CP. Cette activité leur permettait de tester leur maîtrise du contenu, de s'entraîner à s'exprimer à l'oral, de vérifier la fluidité de leur collaboration, et d'anticiper au mieux les difficultés éventuelles. Nous sommes ici proches du dispositif de « *classwide peer tutoring* » décrit par Topping (1998) : initiation (participative) des élèves aux deux rôles (enseignant / apprenant), préparation du matériel, anticipation des

échanges dans le cadre des séances de répétition. En outre, cette dernière étape permettait à nouveau l'exercice du *feedback*, co-construit par l'élève lui-même, par ses équipiers et par ses pairs, et régulé par l'enseignant, avec deux schémas possibles : soit par l'identification d'un point positif (avec justifications et explicitation de l'effet produit), soit par l'identification d'un point « à améliorer » (avec justification et explicitation des voies d'amélioration possibles), afin d'être systématiquement dans une démarche constructive qui favorise le sentiment d'auto-efficacité et la bienveillance entre les élèves. Ces temps de *feedbacks* me semblaient essentiels, considérant que

« d'une part, le sentiment d'efficacité personnelle est un facteur déterminant de l'engagement de l'élève et que, d'autre part, ce sentiment est lui-même déterminé (notamment) par le type de *feedback* que reçoit l'apprenant sur ses compétences » (Galand, 2006)

La formation des élèves de CP par mes élèves de CE2 constituait le point d'orgue de ce dispositif d'AeE, qui se clôturait par un dernier temps d'échange rétrospectif, alimenté par les ressentis individuels et collectifs, et par les *feedbacks* des élèves et enseignants de CP.

La **figure n° 3** présente, sous la forme d'une carte mentale, la progression du dispositif. La **figure n° 4** résume quant à elle les différentes compétences mobilisées.

2.3. Modalités de recueil des données et d'évaluation du dispositif

L'impact de ce dispositif sur les différents aspects de l'apprentissage mentionnés dans la partie 1.2. (coopération, motivation, autonomie et degré d'appropriation des contenus) devait être évalué par différents biais.

Tout d'abord, deux QCM³ ont été soumis aux élèves à différentes étapes du projet : le premier au retour des vacances d'hiver, le 24 février (soit 2 semaines après la formation initiale avec la Croix-Rouge française) ; le second au retour des vacances de printemps, le 20 avril (soit 5 semaines après la formation des CPs). Le but de ces questionnaires était d'apprécier le degré d'appropriation des contenus, en comparant les connaissances évoquées

³ Document n° 3

uniquement lors de la formation initiale et de la réactivation orale, et celles ayant été inclus dans le dispositif AeE.

En outre, le travail préparatoire a fait l'objet d'un certain nombre de notes libres et d'enregistrements, permettant à la fois d'observer certains comportements favorables ou défavorables à la coopération, d'estimer d'éventuelles évolutions dans les interactions, et d'analyser le contenu des *feedbacks* lors des répétitions. Mon regard portait principalement sur la répartition de la parole, le type d'interaction (horizontal, avec une vraie discussion, ou vertical, avec un rapport de domination entre les élèves) et la productivité des échanges.

Les quatre sessions de formation des élèves de CP ont quant à elles été filmées, me permettant d'examiner en détail le résultat individuel et collectif du dispositif, avec une grille d'observation déterminée : langage oral, coopération au sein du groupe, précision du contenu, interaction avec les apprenants.

Enfin, des entretiens individuels semi-directifs⁴ ont été conduits à distance (sauf le 1^{er}, réalisé en direct le 16 mars), le 25 mars, avec plusieurs élèves, issus de différents groupes et choisis d'après certaines difficultés spécifiques dans les domaines de la coopération, de la motivation, de l'autonomie et/ou de la confiance. L'objectif était ici de recueillir des ressentis et des avis plus personnels à chaud, et peut-être de déceler dans les mots des élèves des éléments d'analyse qui auraient pu passer inaperçus.

*

Cet ensemble de modalités m'a permis de recueillir une certaine quantité d'informations, qui constitue la base d'une analyse embryonnaire, l'impact du dispositif sur les apprentissages et la structure de classe sur le long terme n'ayant pu être évalué du fait de la fermeture des écoles.

⁴ Document n° 4 : Retranscription des entretiens.

3. UN DISPOSITIF QUI OUVRE DES PISTES DE REFLEXION PEDAGOGIQUE

D'après le sondage anonyme effectué auprès des élèves le 11 mars 2020, deux jours après la formation des CP, la majorité des élèves de la classe (19 sur 23 ; 1 élève a été absent) ont apprécié ce dispositif mis en place avec les CP ; parmi eux, 13 disent avoir « adoré ». Sur les 4 n'ayant pas spécialement apprécié cette activité, aucun n'affirme l'avoir détestée. Les motifs d'appréciation invoqués (que le dispositif global ait été positivement évalué ou non) étaient, dans l'ordre croissant : l'importance de l'objectif (16), l'interaction avec le public (15) le plaisir éprouvé (13), la structure multi-âge (11), le travail en groupe (9), la réflexion métacognitive et l'inversion des statuts apprenants/enseignants (8). Les motifs de dépréciation étaient quant à eux le stress amené par l'exercice (17), le travail de groupe (7) et l'interaction avec le public (6). Un retour qui, étayé par les entretiens individuels menés avec certains élèves (nommés par leurs initiales) et par mes propres observations, nous dévoile quelques pistes de réflexion prometteuses.

3.1. Un dispositif favorable à la motivation et à l'engagement des élèves dans l'activité d'apprentissage

Tout au long de ce projet, la majorité des élèves se sont investis avec sérieux et enthousiasme, malgré une certaine anxiété vis-à-vis de la tâche finale proposée. Au regard des résultats du QCM, on peut soutenir que celle-ci a bénéficié d'une forte « valeur perçue » (Neuville, *in* Galand, 2006) : les élèves ont bel et bien eu le sentiment de jouer un « rôle important »⁵ au sein de l'école, d'endosser une responsabilité particulière et remplir une mission qui avait du sens pour eux. Ce sentiment va de pair avec la conscience probablement partagée d'avoir vécue une expérience singulière (MPG parle de la « chance » qu'ils ont eu de vivre tout cela). Ce dispositif a donc sans nul doute suscité une forte motivation chez les élèves, de celles qui, comme le rappelle Bourgeois,

⁵ MPG, entretien n°6 (document n° 4)

« ne se trouvent ni dans l'environnement d'apprentissage, ni dans l'individu, mais bien dans l'interaction des deux, c'est-à-dire dans les représentations que se fait l'individu de lui-même et du contexte social » (Bourgeois, 2011)

De là la valeur donnée à l'interaction avec le public et à la structure multiâge : c'est dans la posture que leur conférait ce projet, dans le rôle joué et dans l'image que celui-ci leur donnait d'eux-mêmes au sein d'une plus large communauté (celle de l'école, mais aussi celle, éphémère, formée avec les secouristes-formateurs de la Croix-Rouge française et les pompiers de la caserne de Chaligny), que les élèves ont puisé les principaux ressorts de leur motivation. CP⁶ résume très bien la fierté finalement éprouvée grâce à cette interaction : « C'était des choses importantes, ça nous a fait devenir grands et ensuite on devait apprendre aux CP à être grands eux aussi », un sentiment partagé par d'autres dans leurs entretiens (HM : « C'était cool d'être le grand », « c'était la classe »⁷ ; ZO : « je devais répondre comme si j'étais très fort »⁸), mais aussi dans leurs attitudes.

Les termes « jouer un rôle » tout juste évoqués ont une seconde portée : les élèves ont en effet investi ce dispositif comme un jeu, sans pour autant lui enlever sa portée ni son importance. En effet, dans les entretiens, plusieurs élèves parlent de « jeu » (DD parle de « jouer à l'enseignant »⁹ ; ZT, de « jouer aux formateurs »¹⁰), et certains ont même évoqué le théâtre¹¹, une référence d'autant plus pertinente que nous avons organisé des répétitions de cette formation. Je pense pouvoir affirmer, notamment après visionnage des captations des sessions de formation, que cette perception des choses a permis à beaucoup d'élèves de prendre du recul, de gérer leur appréhension et de s'amuser (plusieurs ont d'ailleurs avoué avoir essayé de m'imiter ou d'imiter les formateurs de la Croix-Rouge). Ce plaisir transparait

⁶ Entretien n° 4 (Document n° 4)

⁷ Entretien n° 1 (Document n° 4)

⁸ Entretien n° 2 (Document n° 4)

⁹ Entretien n° 5 (Document n° 4)

¹⁰ Entretien n° 8 (Document n° 4)

¹¹ Entretiens n° 2 et n° 7 (Document n° 4)

d'ailleurs dans les QCM, dans certaines photos¹², ainsi que dans l'humour que certains élèves ont réussi à injecter dans leur présentation.

Dernier point, mais non des moindres : certains élèves en très grande difficulté (cognitive, comportementale ou relationnelle) se sont appropriés le projet au même titre quand les autres enfants de la classe et s'y sont engagés avec force avec, à terme, des bénéfices notables sur leur motivation et leur production. A noter qu'ils étaient parfaitement conscients de ces progrès, et ont eux-aussi montré les signes d'une grande fierté.

Que 19 des 23 élèves ayant participé souhaitent réitérer l'expérience me confirme que le dispositif a remporté leur adhésion et a provoqué chez eux le « *flow* » de Csikszentmihalyi (1997).

3.2. La construction timide d'une communauté d'apprentissage multiscalair

3.2.1. Une coopération intraclasse réelle mais inégalement et diversement mise en œuvre

Au départ, les élèves ont été répartis en 4 groupes de 6 (un élève ayant finalement été absent pendant la période, l'un des groupes a fonctionné avec 5 élèves), une taille limitée censée permettre la participation de chacun et la construction (plus ou moins conscience d'ailleurs), d'une identité propre. La première question qui s'est posée à moi, et pour laquelle je n'ai toujours pas de réponse définie, est celle de la constitution des groupes : fallait-elle l'imposer aux élèves (et si oui, sur quels critères : scolaires ? relationnels ? genrés ?) ou les laisser choisir (en sachant que les élèves à besoin spéciaux ou en difficulté relationnelle seraient probablement isolés) ? Le risque d'insatisfaction et de conflit était présent dans les deux cas et, comme le pointe A. Baudrit (2005), les groupes « amicaux » ne sont pas nécessairement plus fonctionnels. J'ai donc décidé de laisser les élèves s'organiser, en précisant que je trancherai si des situations conflictuelles émergeaient.

¹² Voir photos n°13, 15, 20, 26 et 39

Quatre groupes de formateurs à l'identité singulière

- ★ Le groupe n°1, exclusivement constitué de garçons, est le seul à avoir posé des difficultés au départ, du fait de la présence des deux élèves à besoins spécifiques. Finalement l'un des deux n'a pas participé au projet, ce qui a permis l'AESH de se concentrer sur le second et de l'aider à s'engager dans le groupe ; un autre élève s'est montré ouvertement insatisfait et s'est d'abord exclu du groupe. Pour équilibrer cette dynamique, j'ai demandé à deux élèves d'un bon niveau général, et amis par ailleurs, de passer dans ce groupe ; ces derniers aimant prendre les commandes des groupes, sans nécessairement écraser leurs camarades, ils pouvaient dynamiser cet équipage fragile.
- ★ Le groupe n°2, constitué de 5 filles et 1 garçon, était le plus débordant, les filles, très copines, se déconcentrant facilement ; le garçon, d'un naturel très autonome et gentil, s'est adapté à leur dynamique. Si ces élèves entraient facilement en conflit, débattant pour tout, ils s'autorégulaient sans que je n'aie besoin d'intervenir (autrement que pour les rappeler à la tâche principale qui devait les occuper)
- ★ Le groupe n°3, mixte, était le plus habitué à travailler ensemble (élèves issus d'un même îlot, et très amis pour certains). Très calmes, sérieux et d'un bon niveau, mais d'une grande timidité, ils ont montré une capacité de coopération déjà éprouvée et ont fourni un travail préparatoire très rigoureux.
- ★ Le groupe n°4, exclusivement masculin comme le premier, était constitué d'élèves très amis et bons élèves (à l'exception de ZO, enfant en difficulté et rejeté par le reste de la classe) ; pour autant leur dynamique a été très conflictuelle, une attitude qui ne m'a pas étonnée de la part de certains – déjà réfractaires au travail de groupe et très orientés vers la performance et la compétition –, mais qui était inédite pour d'autres, plutôt coopératifs, ou « soumis » dans le cadre de leurs îlots habituels.

Le climat de travail observé au sein de chacun des groupes a selon moi été très influencé par le degré d'engagement des élèves et par le type de buts d'accomplissement vers lequel ils s'orientent habituellement, plutôt que par la nature des liens qui les unissent. En effet, si l'on compare d'abord les groupes 2 et 4, très genrés et constitués autour de liens amicaux forts (à l'exception, dans chaque groupe, d'un élève), on constate que leurs rapports ont été très litigieux. Un élément a néanmoins moins fait la différence : leur capacité à discuter. Dans le groupe 2, des opinions étaient énergiquement défendues, au moyen de démonstrations, et finalement chaque élève a eu le droit à sa « petite victoire » ; dans le groupe 4, certains garçons ont voulu imposer leurs décisions aux autres, et cela s'est rapidement transformé en conflit ouvert sans capacité de régulation. Quand j'ai interrogé MPG à ce sujet (élève d'un naturel calme et conciliant, qui s'est retrouvé en proie à une grande colère pendant la préparation, s'isolant dans la classe pour pleurer) dans l'entretien n°6, son explication fut éloquente : « Là j'avais vraiment envie de participer parce que c'était

trop bien, et c'était un groupe avec mes copains, alors je voulais que ça soit différent. ». Autrement dit, son degré de motivation a engendré une nouvelle attente en termes de coopération, une nouvelle volonté de s'impliquer, de participer, à la faveur d'un but commun et non d'une performance individuelle. D'autres élèves m'ont effectivement prouvé que la valeur perçue de la tâche et la structure inédite de ce projet avait en quelque sorte redistribué les cartes : DD, élève du groupe 1 favorisant habituellement la performance-évitement, a cette fois-ci accepté d'aider ses camarades, motivé par la perception de leur interdépendance vis-à-vis du but recherché : « il fallait bien que tout le monde y arrive » ; je pense en outre qu'étant rassuré sur sa position dominante dans ce groupe, il n'a pas cherché à imposer abruptement ses idées, mais a pris le temps d'expliquer et de remporter l'adhésion ; HM, habituellement en retrait, a quant à lui cherché à s'intégrer (aidé par la présence exclusive de son AESH) ; CP, élève du groupe 3, peu en confiance dans les productions écrites mais à l'aise à l'oral, a su rassurer et motiver ses camarades quant à la présentation qu'ils allaient faire, et aider à une répartition efficace de la parole. Il ne s'agit que d'exemples parmi d'autres, au sein desquels une notion semble témoigner de son importance : la confiance. Mentionnée par TP¹³, cette conscience de la valeur des autres et de sa propre valeur a été essentielle au bon fonctionnement des groupes, et n'était finalement pas corrélée aux éventuelles relations amicales.

Les séances de répétition ont elles-mêmes apporté quelques conclusions intéressantes : le fait de jouer le rôle des CP a tenu la majorité de la classe en alerte et a favorisé la coopération et la participation autour du groupe en situation d'entraînement. En outre, l'exercice du *feedback* a permis de travailler la notion de « remarque constructive » : chaque élève devait toujours justifier son point de vue. En d'autres circonstances, j'avais remarqué que les élèves étaient souvent très sévères les uns vis-à-vis des autres, lisant entre les lignes de leurs critiques une auto-valorisation égocentrique (en disant que ce qu'il/elle a fait n'était pas bien, je valorise mon travail, ou au minimum je fais apparaître mon travail comme moins mauvais qu'il n'est). Ici, le *feedback* était solidaire, car le projet relevait d'une structure de maîtrise, non de performance, et les élèves n'auraient même pas à terme la possibilité de se regarder les uns les autres. Or au fur et à mesure de ces séances, j'ai pu constater un progrès

¹³ Entretien n°7 (Document n° 4)

dans cette démarche, les élèves acceptant plus volontiers de cibler des points positifs chez des camarades pour lesquels ils n'ont pas d'amitié particulière, ou de suggérer des axes d'amélioration pertinents.

Mais c'est pendant la formation que cette dynamique coopérative s'est le mieux exprimée. Face à l'épreuve que constituaient l'exercice oral et la confrontation à un public de 10 enfants, les groupes, même les plus fragiles, se sont retrouvés soudés par un esprit d'équipe, un sentiment de sécurité procuré par la présence de leurs camarades, qui étaient ici des soutiens, et non plus des menaces. Leurs attitudes le confirmaient : signes discrets d'encouragement, attention sans faille pour le camarade-orateur¹⁴ et aide bienveillante le cas échéant¹⁵. En résumé, ce dispositif a permis d'expérimenter une nouvelle configuration coopérative qui a bénéficié à certains élèves et en a déstabilisé d'autres. Or cet effort collectif a pu d'autant mieux se déployer qu'il incluait, à terme, un groupe tiers extérieur : les élèves de CP.

3.2.2. *La construction d'une relation interclasse*

La structure interclasse et multi-âge de ce projet impliquait, nous l'avons vu, des enjeux spécifiques, et jouait un rôle influent dans la responsabilisation de mes élèves. La prise en compte des élèves de CP intervenait très tôt dans le processus, puisqu'il fallait adapter le programme d'enseignement dont avaient bénéficié les CE2 à leur capacité d'apprentissage. Après avoir listé ce qu'ils avaient appris, nous avons repris chacun des éléments et identifié des aspects positifs et des aspects négatifs, chacun devant être justifié. Puis, au regard de ce tableau, chaque élève a pu sélectionner trois items, et ceux ayant remporté le plus de voix constitueraient notre programme de formation. La discussion tenue à ce sujet fut

¹⁴ Voir photos n° 12, 13, 15, 18, 21, 24

¹⁵ Dans la photo n° 21, on voit un élève aider sa camarade au tableau pour écrire « numéro européen » ; dans la photo n° 25, le groupe rappelle avec humour à un élève que c'était encore à lui de parler ; dans les photos n° 36 et 37, un élève retient son camarade qui allait sans faire exprès passer devant l'orateur ; enfin dans la photo n° 42, l'élève assis sur la table rappelle discrètement aux CPs qu'ils doivent lever la main.

particulièrement riche et constructive : la majorité de la classe a participé, rebondissant sur les arguments de leurs camarades, débattant, osant assumer leur position même si elle différait de celle de leurs amis. Au-delà de la qualité de cet échange, les arguments eux-mêmes ont révélé une étonnante capacité à envisager les attentes et les limites des élèves de CP, ainsi que leur éventuel vécu de la formation : « l'hémorragie ça risque de les effrayer », « il y a beaucoup d'étapes pour la PLS, ils risquent d'oublier », « l'étouffement c'est quelque chose qui arrive plus souvent alors ils seront plus intéressés, et le geste est simple », « l'alerte c'est sûr qu'il faut leur apprendre, c'est le minimum », « la brûlure c'est moins grave, et puis leur montrer qu'il faut arroser sans utiliser de l'eau ça va être compliqué »... Autant d'arguments qui témoignaient d'une réelle prise en compte du public visé (capacité d'attention et de compréhension plus faible que les leurs), de l'objectif (leur apprendre quelque chose d'intéressant pour eux et qu'ils soient en capacité de mémoriser) ainsi que des contraintes logistiques (matériel, locaux, durée, etc).

La rencontre a ensuite été rigoureusement préparée, les élèves ayant tâché, pendant les phases de répétition, d'anticiper les questions que pourraient poser les CPs (exercice difficile s'il en est !). De cette manière, les CE2 étaient, de leurs dires, impatients de faire vraiment leur connaissance. Trois groupes sur quatre ont d'ailleurs pris soin (ce que nous n'avions pas préparé en amont) de demander leurs prénoms aux CPs après s'être eux-mêmes présentés, une belle manière de créer du lien. Par la suite, l'ensemble des CE2 a essayé d'entretenir une interaction réelle, par le regard¹⁶, la gestuelle¹⁷, les questions (technique pédagogique qu'ils avaient identifiée et que nous avons travaillée), voire l'adaptation de leur langage pour certains élèves, qui ont su simplifier, expliciter ou reformuler certains termes ou phénomènes complexes. J'aimerais enfin mettre en avant la très grande bienveillance qui s'est tout de suite instaurée entre les enseignants-CE2 et les apprenants-CP. Comme le note ZO¹⁸, « les CP

¹⁶ La majorité des photos en témoigne.

¹⁷ Voir photos n° 2, 3, 13, 19

¹⁸ Entretien n° 2 (Document n° 4)

étaient gentils. Ils écoutaient, ils posaient des questions ». Mais les photos témoignent aussi de la sincère prévenance de mes élèves¹⁹.

Cette rencontre n'a évidemment pas été si naturelle et fluide pour tous les élèves. Certains ont effet continué à me regarder et à s'adresser à moi plutôt qu'à leurs apprenants²⁰ (un comportement influencé par le stress, mais aussi par le manque de réactivité des CPs, confiés au groupe n° 3²¹). D'autres s'adressait davantage à un public de sachants que d'apprenants, sans reformulation ni justifications²². Or le manque de répondant, comme l'inadaptation au public, ont pu construire une sorte de mur invisible entre les CE2-enseignants et les CP-apprenants, malgré un travail de métacognition conséquent en amont.

3.3. Une prometteuse réflexion métacognitive sur l'apprentissage et l'enseignement

3.3.1. D'un regard pertinent sur la pédagogie à un emploi plus ou moins aisé des méthodes choisies

Retournons un instant aux séances de préparation de la formation, qui avait justement pour but de préparer au mieux cette rencontre avec les CP. Pour rappel, ces temps de travail avaient pour objectif de dessiner le portrait de l'enseignant idéal et de dresser la liste des méthodes et ressorts pédagogiques dans laquelle nous pourrions puiser. A ma grande surprise, ces séances ont été très prolifiques, sans que je n'aie besoin d'intervenir ou d'aller chercher les réponses attendues. Les élèves ont construit la figure de ce que nous avons appelé le « hibou-formateur idéal » (le hibou incarnant souvent le sage érudit dans l'univers animé), avec beaucoup de propositions intéressantes, comme en témoigne l'affichage créé

¹⁹ Voir photos n° 9, 10, 11, 16, 17, 31, 32, 33, 43, 44, 45, 46 et 47

²⁰ Voir photos n° 27 et 28

²¹ Le mutisme auquel était confronté le groupe n° 3 a été très difficile à gérer, d'autant que ce groupe était déjà constitué d'élèves timides ; les photos n° 20, 23, 24, 27 et 28 illustrent le malaise produit.

²² Exemple de questions inadaptées : « Quels sont les *points clefs* de ce geste ? »

collectivement (Cf. Photo n° 48). Puisant leur inspiration dans l'observation de leurs propres enseignants et des formateurs de la Croix-Rouge française, ils se sont engagés inconsciemment dans une démarche métacognitive interrogeant leur propre démarche d'apprenant : comment mon enseignant procède-t-il pour m'accompagner dans mon processus d'apprentissage ? qu'est-ce qui, dans sa façon d'être, de parler, ou dans ses méthodes, capte mon attention et me motive ? Après avoir identifié plusieurs méthodes pédagogiques principales (questionnement, exposé, démonstration, ateliers pratiques, travail de groupe, exercices écrits), les élèves ont opté pour un mélange de questionnement, de démonstration et d'ateliers, s'inspirant, de leurs propres dires, de la formation qu'ils avaient eux-mêmes reçue et qu'ils avaient trouvée dynamique (« On n'avait pas le temps de s'ennuyer ! »). Ce constat a été l'occasion d'une discussion sur l'intérêt des autres méthodes et sur la nécessaire adaptation au type d'apprentissage et aux contraintes logistiques.

Pendant la formation des CP, la majorité des CE2 a joué le jeu du questionnement, à leurs risques et périls, comme nous le verrons ci après. Les rares élèves à avoir délivré un exposé directif sans questionnement initial étaient non seulement les plus anxieux (focalisés sur le contenu à enseigner, il n'avait pas la distanciation nécessaire pour se risquer à un échange avec leurs apprenants) mais ils faisaient pour certains face aux apprenants mutiques décrits plus haut ; une adaptation était donc nécessaire, et ils ont su réagir en conséquence. En outre, le matériel choisi a globalement été utilisé, de façon appropriée, notamment le tableau (projection d'images²³, écriture des numéros d'urgence au fur et à mesure que les CP les identifiaient²⁴). Les élèves ont tous pris conscience de l'importance des démonstrations, outre le plaisir pris à les réaliser (petites scénettes spécialement écrites par les groupes²⁵ ; puis explications, avec identification précise des éléments d'autonomie²⁶). Signalons enfin une

²³ Voir photos n° 18 et 36

²⁴ Voir photos n° 02 et 22

²⁵ Voir photos n° 07, 14 et 29

²⁶ Voir photos n° 06, 15 et 30

implication générale et rigoureuse dans les phases d'ateliers, pour guider les CP dans la réalisation des gestes²⁷.

En d'autres termes, les élèves de CE2 ont non seulement produit une réflexion embryonnaire prometteuse sur les stratégies d'apprentissage, comprenant que pour bien apprendre, il faut, entre autres, questionner, participer, observer, expérimenter par soi-même ; mais ils ont également prouvé leur compréhension de la portée de ces méthodes pédagogiques en faisant eux-mêmes un effort pour les proposer aux CP.

3.3.2. *Un glissement cognitif inégalement incarné*

Cette réflexion métacognitive a permis de mettre en lumière les passerelles pédagogiques entre enseignement et apprentissage précédemment explicitées (cf. 1.3.), favorisant ainsi le glissement cognitif demandé aux élèves : ils devaient provisoirement quitter leurs habits d'apprenants pour adopter une posture d'enseignants éphémères légitimée par leur connaissance et leur expérience (et renforcée par leur âge). Cet exercice, à la fois social et théâtral, a beaucoup plu à certains²⁸, qui ont pris soin d'aller au bout des questionnements (voir. supra), ont su insister sur les points clefs²⁹, ont vérifié, de leur propre initiative, la compréhension de termes difficiles³⁰. En outre, quelques élèves ont réussi,

²⁷ Voir photos n° 09, 10, 11, 16, 17, 31, 32, 33 et 43 à 47

²⁸ Cf. Entretien n°4 avec CP : « J'aime bien apprendre et j'aime bien les maîtresses, donc c'était intéressant de voir comment on apprend et comment les meilleures maîtresses font pour nous faire apprendre » ; Entretien n°5 avec DD : « [j'ai aimé] jouer à l'enseignant devant les CPs » ; Entretien n°7 avec TP : « qu'on devait réfléchir à comment faire une bonne formation, mais aussi comment les élèves apprennent. On devait réfléchir comme si on était deux personnages en même temps, c'était compliqué mais j'ai bien aimé. »

²⁹ Exemple de dialogue : « [après un questionnement le contenu de l'alerte] Du coup, c'est in-dis-pen-sable de connaître son adresse par cœur, ok ? Par cœur ! OK ? » - « Ok !! ».

³⁰ Exemple de dialogue : « Effectivement, quand on appelle les pompiers, il faut donner l'adresse, c'est-à-dire le numéro, la rue, l'interphone... tout le monde sait ce qu'est un interphone ? » - « Non... » - « Bah tu vois quand en bas de ton immeuble il faut trouver ton nom dans une liste et faire « appel » ? » - « Oui » - « Bah l'interphone c'est ça ».

également par eux-mêmes, à créer du lien entre les différents moments de la formation, notamment entre la situation de l'étouffement et la partie sur les dangers à la cantine.

Néanmoins, ce nouveau statut a été inégalement assumé par les élèves, malgré leur effort pour appliquer les méthodes pédagogiques choisies. A l'inverse de mes précédentes observations, certains enfants restaient accroché à leurs repères d'apprenants qui, en cette circonstance, était leur support papier et ma propre personne. De plus, certains élèves, notamment dans le groupe 3, ne pouvaient s'empêcher de lever la main quand leur camarade-orateur posait une question aux CPs, une attitude presque instinctive mais perturbatrice³¹. Plusieurs explications sont ici possibles : j'ai déjà mentionné le mutisme d'un groupe de CP, qui n'a pas aidé mes élèves à trouver de nouvelles marques, et les a encouragé, à mon sens, à se tourner vers moi plutôt que vers leur public ; de même, la tendance de certains élèves à lever la main devait être en partie réactionnelle au manque de répondant des CP. Subsiste question de la relation plus ou moins forte au support-papier, qui peut à nouveau être interpréter de différentes manières.

En résumé, deux variables d'ajustement principales permettent de distinguer des élèves ayant pleinement investi leur rôle d'enseignants éphémères et les élèves ne s'en étant que partiellement emparé : la capacité à entrer dans une interaction réelle avec son apprenant, et la capacité à prendre du recul par rapport aux connaissances ; dans les deux cas, cela sous-entend sans nul doute une gestion du stress efficace, mais aussi et surtout une bonne maîtrise du langage oral et une appropriation suffisante des connaissances à transmettre.

3.4. Un protocole au service de apprentissages ?

3.4.1. Une pratique dynamique du langage oral et des compétences associées

Ce dispositif présentait l'avantage d'une proposer une situation de communication réelle, avec un vrai auditoire, et le bénéfice d'une théâtralisation dédramatisante. Cette configuration,

³¹ Voir photos n° 20 et 22

idéale pour pratiquer et développer les compétences de langage oral, s'est révélée très profitable pour certains élèves : échanges dynamique, avec questionnement, réaction, résumé, répétition des éléments importants, et capacité à injecter un peu d'humour dans la présentation ; mobilité dans l'espace, et gestuelle dynamique ; interactions visuelles avec tous les auditeurs ; intonations de voix qui marquent les éléments importants... autant d'éléments déjà mentionnés qui font pleinement partie des compétences essentielles du langage oral en primaire. Je tiens à signaler que cet effort et ces progrès ont également été perceptibles chez certains élèves habituellement très en difficulté à l'oral ; je pense notamment à EF, enfant mutique, paralysée quand on l'interroge en situation de classe normale, prompte à s'effondrer lors des récitations de poésie, et qui a ici fait preuve d'une véritable transformation, s'appropriant l'espace comme une scène, avec une gestuelle détendue et une voix forte et claire (que je pense avoir découvert ce jour-là !).

Un certain contraste subsiste, sans surprise. Certains élèves ont davantage exécuté leur présentation à la manière d'une récitation de poésie en bonne et due forme³², attitude qui n'était pas vraiment adaptée à ce type d'exercice oral. D'autres, trop paralysés par le stress, ont conservé des attitudes de gêne involontaire ou se sont « cachés » derrière leur support papier³³.

Globalement, de nets progrès ont été démontré par rapport aux exposés de géographie faits en décembre, lors desquels la majorité des élèves se contentaient de lire leurs notes en tournant le dos au reste de la classe ; pendant ces sessions de formation, tous les élèves a tenté de proposer un exposé interactif et vivant, sans avoir reçu d'entraînement particulier entre temps autre que les répétitions. Deux hypothèses émergent donc : soit ces dernières étaient suffisantes et efficaces, soit c'est la présence d'un auditoire extérieur, ainsi qu'une meilleure appropriation des connaissances, qui ont permis une distanciation d'avec le support écrit, à la faveur d'un réel échange (visuel et oral) avec les apprenants. La principale méthode choisie par les élèves (le questionnement) a également favorisé ce progrès.

³² La posture physique de l'enfant sur la photo n° 04 illustre ce point.

³³ Voir photos n° 08, 27 et 40

3.4.2. Des connaissances qui gagnent en exactitude

Ces progrès observés à l'oral constituent également un indice de l'appropriation des connaissances à transmettre. Revenons à la question de la relation au support écrit : certains ne peuvent s'en détacher³⁴, quand d'autres le gardent à la main, le consulte rapidement de temps à autres, sans en être pour autant dépendant³⁵. On peut supposer que cette attitude traduit un manque de maîtrise des savoirs, hypothèse sûrement valable dans certains cas et que je ne peux vérifier avec certitude. Néanmoins, l'appréhension et le manque de confiance ont également dû jouer un rôle significatif. L'exemple de SD est ici éloquent : devant prendre la parole pour la partie sur « les signes d'un étouffement », SD se rend compte que son conducteur n'est pas ouvert à la bonne page ; il commence à chercher et à paniquer ; je suis intervenue et lui ai dit de ranger son conducteur, qu'il n'en avait pas besoin, qu'il connaissait les signes et qu'il n'avait qu'à leur dire simplement ; là dessus, SD a fermé son guide et a très naturellement dit aux CP les signes d'un étouffement tels qu'il les avait lui-même appris. Se sentant rassuré par la présence du support papier, il s'en est cru dépendant, alors qu'il connaissait parfaitement le contenu à délivrer. Autrement dit il avait confiance dans le support écrit mais pas en lui-même.

L'appréciation de l'impact du dispositif sur les connaissances est plus aisément mesurable à travers les deux QCM proposés les 24 février et 25 avril. Les graphiques ci-dessous proposent une comparaison des capacités à citer (**figure n° 5**) et à justifier (**figure n° 6**) les gestes de premiers secours appris lors de la formation initiale en février et réactivés début mars. Les réponses ont été créditées en fonction de leur intégrité et de leur précision : (0) en cas d'absence de réponse ou de réponses erronées ; (1) si une partie de la réponse est exacte ; (2) si la réponse est complète et précise. Il apparaît de manière assez nette que les gestes de premiers secours que les élèves ont le mieux mémorisés (dans son usage et dans sa justification) sont l'alerte et les claques dans le dos face à un étouffement. L'appropriation de la justification me semble être l'information la plus signifiante : si l'alerte était dès le départ le savoir le mieux connu des élèves, les claques étaient le geste qu'ils savaient le moins bien

³⁴ Voir photo n° 08

³⁵ Voir photo n° 01

justifier à l'issue de la formation ; cinq semaines après le dispositif AeE, les justifications de ce geste sont maîtrisées par la grande majorité de la classe. Le dispositif en lui-même n'est sûrement pas le seul responsable, et une analyse comparée détaillée de la complexité des gestes appris pourrait apporter de nouvelles pistes de réflexion ; néanmoins, force est de constater que la pratique des savoir-faire (démonstration, accompagnement des CP) et la verbalisation répétée des savoirs (rephrasage, reformulation, simplification, etc.), associées à la motivation des élèves, ont porté leurs fruits.

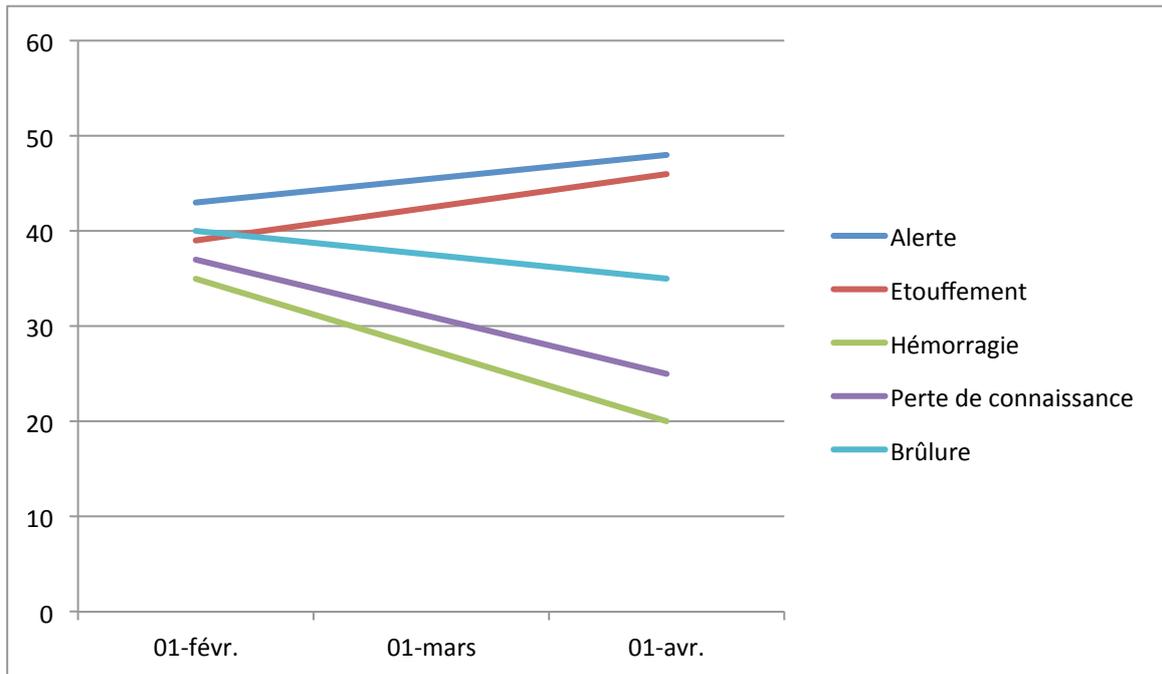


Figure n° 5 : Evolution de la mémorisation des gestes de premiers secours

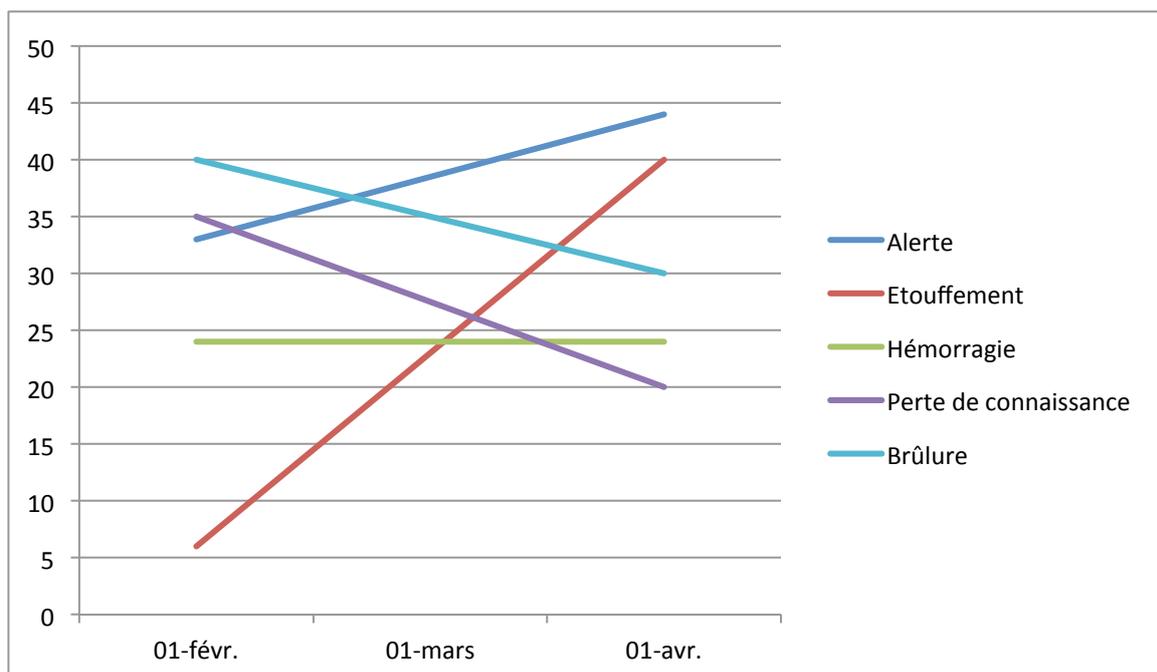


Figure n° 6 : Evolution de la capacité à justifier des gestes de premiers secours

3.4.3. La connaissance à l'épreuve de l'interaction

J'aimerais terminer cette étude par une réflexion qui nuance quelque peu les résultats plutôt engageants présentés ci-dessus. Certes, les élèves ont pour la majorité fait preuve des compétences inédites dans le domaine du langage oral, et le projet a été profitable du point de vue de la maîtrise des savoirs qu'ils ont eu à enseigner. Néanmoins le visionnage détaillé des captations laisse un sentiment plus précaire, les élèves ayant souvent été désarçonnés par les réponses et les questions de leurs petits apprenants.

Si de nombreux aspects de la rencontre avec les élèves de CP ont pu être préparés en amont, et bien que les CE2 aient essayé de les imiter au mieux pendant les phases d'entraînement, force est d'admettre qu'il était impossible de tout anticiper et qu'une certaine partie de l'interaction allait nécessairement se jouer le jour J. Cette configuration est très exigeante et complexe pour les élèves qui, comme le résume Jean-Pol Martin au sujet de la méthode *Lernen durch Lehren*,

« doivent faire face à un grand nombre de partenaires, doivent verbaliser des contenus compliqués qu'ils ne dominent pas toujours complètement, et sont contraints à réagir de façon spontanée à des questions précises et exigeant une certaine expertise » (Martin, 2004)

Cette difficulté s'est concrétisée de différentes manières : groupe d'apprenants à l'imagination débordante, dont les réponses et les questions s'écartaient rapidement du sujet³⁶ ; des réponses parfois inattendues et déstabilisantes³⁷ ; des réponses justes mais incomplètes sur lesquelles il faut savoir rebondir³⁸ ; des réponses justes mais formulées avec

³⁶ Configuration vécue par le groupe n°4, comme le montrent les photos n° 34, 35 et 39.

³⁷ Je ne résiste pas à la mention de l'une de ces réponses : à la question de mon élève « A votre avis, que faut-il dire lorsqu'on appelle les pompiers ? », un des CP propose comme réponse : « Bonjour. » ; La photo n° 41 a capturé la réaction de l'ensemble du groupe à cette réponse inattendue, qui les a visiblement laissés très sceptiques...

³⁸ Exemple de dialogue: « Que faut-il faire face à cette situation dangereuse » ? – « Il faut le dire » - « Oui, mais le dire à qui ? » - « Au propriétaire de la maison » - « Et c'est qui comme type de personne ? » - « Un adulte » - « Oui un adulte, il faut prévenir un adulte » ; ici l'élève a su reformuler et faire évoluer ses questions pour accompagner le CP vers la bonne réponse.

des mots de jeunes enfants qu'il faut reformuler³⁹ ; des questions enfin auxquelles mes élèves n'ont su trouver de réponses. Devant également garder à l'esprit le contenu de leur exposé, le conducteur général, le matériel à utiliser, etc., il n'est guère étonnant que mes élèves aient parfois éprouvé quelques difficultés à donner suite aux propos des CPs.

Plusieurs pistes peuvent être ouvertes pour analyser cette situation. Dans un premier temps, on pourrait à nouveau suggérer que la capacité de réaction des élèves-enseignants dépend de leur propre degré de maîtrise du contenu, partant de l'idée que plus on s'est approprié un savoir, plus on peut prendre de recul par rapport à celui-ci ; mais les graphiques ci-dessus semblent contrarier cette idée. On pourrait donc, dans un second temps, émettre l'hypothèse d'une surcharge cognitive, malgré la planification, les répétitions collectives et les révisions individuelles. Ce postulat rejoint celui de M. Fayol, qui explique que

« certaines difficultés ne tiennent ni à des ignorances, ni à des lacunes dans les savoir-faire. Elles sont liées à la gestion en temps réel des activités complexes. Elles (...) sont particulièrement fréquentes dans les situations qui requièrent de combiner plusieurs traitements (...). Toutes les fois qu'une situation déborde nos capacités de traitement, chacun d'entre nous est conduit à commettre, à un moment ou un autre, des erreurs » (Fayol, 1998)

Car l'apprenant n'est pas uniquement un réceptacle, nous l'avons démontré tantôt. Il est une somme de représentations, de questions et de réflexions, qui le rendent susceptible de provoquer un nouveau conflit cognitif auquel l'enseignant, pas plus que l'apprenant, ne se serait attendu. Dans l'interaction, la connaissance est par définition précaire, et peut à tout moment être questionnée, reformulée, confirmée, renversée, transformée... L'apprenant devenu enseignant est alors pris à son propre jeu, celui d'un savoir en perpétuel enrichissement mutuel. Une situation à laquelle mes élèves n'étaient pas prêts.

³⁹ Exemple de dialogue : « Que faut-il donner comme information importante quand on appelle les secours ? » - « Le numéro de la rue » - « Non » [La réponse précise attendue était « l'adresse »] ; ici l'élève était tellement focalisé sur la réponse exacte qu'il attendait qu'il n'a pas su entendre la véracité incomplète de la réponse du CP.

– CONCLUSION –

Apprendre en enseignant ? Un début d'évaluation encourageant

Enseigner demande de la motivation, le développement d'une réflexion métacognitive, une appropriation fine des savoirs et des savoir-faire transmis et surtout, la culture d'une capacité d'interaction et de coopération féconde. A ce titre, envisager l'enseignement comme une méthode d'apprentissage semble être justifié et prometteur. Le dispositif mis en place dans ma classe de CE2 ouvre à cet égard des perspectives intéressantes. Si elles n'ont pu être davantage investiguées du fait de la fermeture des écoles au mois de mars, je peux formuler dès à présent quelques hypothèses de remédiation et de prolongement. Tout d'abord, si les moments de formation ont pu créer un véritable esprit collectif, les temps de préparation ont dévoilé la grande marge d'amélioration encore possible dans ce domaine. Je pense ne pas avoir assez accordé de temps au développement, en amont, des habiletés coopératives. Néanmoins, le système d'alternance était ici un frein majeur et, à nouveau, la fermeture des écoles ne m'a pas permis de cultiver ces bénéfices sur le long terme.

En outre, je m'interroge sur l'impact éventuel d'un système AeE sur des connaissances plus complexes que celles ici abordées. Les élèves avaient en effet peu de choses à mémoriser, vu qu'ils se partageaient le travail. Il serait intéressant de construire une progression du dispositif, avec une évolution du type et de la densité des savoirs appris et ré-enseignés, afin d'évaluer la potentiel augmentation des capacités des élèves.

La place d'un dispositif AeE dans la dynamique d'une classe à l'échelle d'une année pose également question. Ici, il a pris la forme d'un temps fort, associé à des expériences singulières et inédites. Or il est difficile de conférer une telle valeur citoyenne, fortement perçue par les élèves, à tous les apprentissages. Qu'en serait-il d'un dispositif similaire adapté à un domaine d'enseignement plus « commun » ? Est-il d'autant plus efficace qu'il reste exceptionnel ? Autant de questions qui restent en suspend et mériteraient d'être creusées.

Enfin, un dernier élément à mon sens significatif et que la présente étude a peu analysée est la posture de l'enseignant attiré au sein du système AeE : quelle place et quelle marge de manœuvre a-t-il, au service de quel type de relation ? Plus que jamais, l'enseignant est ici médiateur et se doit, pour mieux accompagner ses élèves, d'interpeler et de faire évoluer son propre rapport aux savoirs et à l'apprentissage.

– BIBLIOGRAPHIE –

Ouvrages (ou chapitres)

- AUMONT B., MESNIER P.-M. (2005). *L'Acte d'apprendre*. L'Harmattan, Paris
- BANDURA A. (2002), *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, Bruxelles
- BERBAUM J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. ESF, Paris
- BOURGEOIS E., CHAPELLE G. (dir.) (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France, Paris
- BROUGERE G. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*, Presses Universitaires de France, Paris
- BUCHS C. *et al.* (2004), « Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe ? », in GENTAZ E., DESSUS Ph. (dir.). *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation*, Dunod, Paris
- BUCHS C., LEHRAUS K. & CRAHAY M. (2012), « Coopération apprentissage », in CRAHAY M., *L'école peut-elle être juste et efficace : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, Belgique
- CONNAC, S. (2017), *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*, ESF, Paris
- CSIKSZENTMIHALYI M. (1997), *Finding Flow. The Psychology of Engagement with Everyday life*, Harper Collins Publishers, Inc., New York
- DECI E. L., RYAN R. M. (2012), « Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory », in RYAN R. M. (dir.), *Oxford handbook of human motivation*, Oxford University Press, Oxford
- DORIER J.-L., LEUTENEGGER F. & SCHNEUWLY B. (dir.) (2013), *Didactique en construction, construction des didactiques*, De Boeck, Bruxelles
- DELANNOY C. (1997), *La motivation*, Hachette Education, Paris
- DEWEY J. (1916, 1938). *Démocratie et éducation: Suivi de Expérience et Éducation*, Armand Colin, Paris

- FAILLET V. (2017). *La métamorphose de l'école quand les élèves font la classe*. Descartes & Cie, ville
- FAVRE, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Dunod, Paris
- GALAND B. et al (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France, Paris
- GIORDAN A. (1993). « Les conceptions des apprenants », in HOUSSAYE J. (dir.), *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, Paris
- GRANGEAT M. (ed) (1997). *La métacognition : une aide au travail des élèves*. Paris : ESF Editeur, Paris
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T. & JOHNSON HOLUBEC, E. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (Fifth ed.). Interaction Book Company, Edina, MN
- JOUAN S. (2015). *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaïsme ou école de demain ?*. ESF Editeur, Paris
- MARTINOT Cl., IBRAHIM A.H. (dir.) (2003). *La reformulation : un principe universel d'acquisition*, Kimé, Paris
- MAULINI O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux
- NOËL B., CARTIER J. C. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck Supérieur, Bruxelles
- QUERRIEN A. (2009). *L'école mutuelle, une pédagogie trop efficace ?*. Les Empêcheurs de penser en rond, Paris
- PERRET-CLERMONT A.-N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, P. Lang, Berne
- PIAGET J. (1974). *Réussir et comprendre*. Presses Universitaires de France, Paris
- REBOUL O. (2015). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*. Presses Universitaires de France, Paris
- RAYMOND D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? Un tandem en piste !*. Association québécoise de pédagogie collégiale, Québec

- ROMAINVILLE, M. (2000). « Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? », in PALLASCIO R., LAFORTUNE R. et L. (dir.). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 71-86
- ROMAINVILLE M. (2007). « Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques ». in PONS F., DOUDIN P.-A. (dir). *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*. Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 108-130
- TINEMBART S., PAHUD E. (2019). *Une « innovation » pédagogique. Le cas de l'enseignement mutuel au XIX^e siècle*. Livreo-Alphil, Neuchâtel
- TOPPING K., EHLI S. (dir) (1998). *Peer-assisted Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, New-York
- VERMERSCH, P. et MAUREL, M. (1998). *Pratiques de l'explicitation*. ESF, Paris

Articles scientifiques

- BAUDRIT A. (2005), « Apprentissage coopératif et entraide à l'école », *Revue française de pédagogie*, volume 153, pp. 121-149
- BAUDRIT A. (2010), « Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques », *Revue française de pédagogie*, n°171
- CHARTRAND S. (2000), « Une pratique de la communication orale : la justification de ses dire », *Québec français*, n°118, pp. 46-47
- CLERC P., DEGRAIN F., GUYOT R. (2010), « Multiâge : le groupe-vie », *Cahiers pédagogiques*, 04/2010, n°481, pp. 45-46
- FAYOL M. (1998), « Apprendre : éléments pour une approche cognitive. », in Anne-Marie CHARTIER A.-M., JACQUET-FRANCILLON F. (dir.), *Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation*, Recherche & Formation, n°27, pp. 41-50
- FINKELSTEIN D., DUCROS P. (1989), « Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves tuteurs. », *Revue française de pédagogie*, n°88, pp. 15-26
- GAGNE, G. (2006). Qu'est-ce qu'enseigner : Notes pour le congrès de l'Alliance des professeurs de Montréal. *Revue du MAUSS*, n°28(2), pp. 70-84

- GARCIA-DEBANC (1996-1997), « Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans », *Enjeux*, pp. 50-79
- LESAGE P. (1975), « La pédagogie dans les écoles mutuelles au XIX^e siècle », *Revue française de pédagogie*, pp.62-70
- MARTIN, J.-P. (1989), « Quand les élèves font la classe... », *Le Français dans le Monde*, pp.51-55.
- MARTIN J.-P. (2004), « Lernen durch Lehren : quand les apprenants font la classe », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, no 1, pp.45-56.
- MARTINOT C. (2015), « La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue », *Corela* [En ligne], HS-18
- NONNON E. (1999), « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue française de pédagogie*, 129, pp. 87-131
- PALINCSAR A., BROWN A. & MARTIN S. (1987). « Peer interaction in reading comprehension instruction ». *Educational Psychologist*, vol. 22, n° 3 & 4, pp. 231-253.
- PERRENOUD P. (2003), « Qu'est-ce qu'apprendre ? », *Enfances & Psy*, n°24(4), pp. 9-17
- POUCET B. (2009), « Petite histoire de l'enseignement mutuel : l'exemple du département de la Somme », *Carrefours de l'éducation*, 27(1), pp. 7-18
- SKINNER J. (1994), « Learning by teaching », *Zielsprache Englisch*, 2/94, pp. 38-39.
- TOPPING K. J., PETER C., STEPHEN P., WHALE M. (2004), « Cross - age peer tutoring of science in the primary school: Influence on scientific language and thinking », *Educational Psychology*, 24, pp. 57-75.
- TOPPING K. J., (2005), « Trends in Peer Learning », *Educational Psychology*, 25, pp. 631-645
- VOLTEAU S. (2015), « Analyse des reformulations dans les interactions orales : l'exemple d'une séquence portant sur *l'écosystème* en CM2 », *Corela* [En ligne], HS-18

– TABLE DES MATIERES –

– REMERCIEMENTS –	3
– SOMMAIRE –	4
– INTRODUCTION –	5
1. APPRENDRE EN ENSEIGNANT : DECLINAISONS, OBJECTIFS ET MECANISMES D’UN DISPOSITIF PLURIEL	9
1.1. Apprendre puis enseigner : une démarche ancienne diversement réactualisée	9
<i>1.1.1. L’héritage partiel de l’enseignement mutuel</i>	9
<i>1.1.2. Des déclinaisons contemporaines variées</i>	10
1.1.2.1. Le tutorat entre pairs	11
1.1.2.2. L’enseignement réciproque	12
1.1.2.3. La méthode « Lernen durch Lehren »	12
1.1.2.4. L’apprentissage coopératif	13
1.2. Apprendre en enseignant (AeE) : bénéfices envisagés	14
<i>1.2.1. Coopérer et participer pour s’intégrer dans une communauté de savoirs, de pratiques et d’apprentissage</i>	14
<i>1.2.2. (Se) motiver à apprendre : attitude exploratrice et concept de soi</i>	16
<i>1.2.3. Développer son autonomie et sa capacité d’apprentissage</i>	18
<i>1.2.4. Améliorer et consolider l’appropriation des savoirs et des savoir-faire.</i>	19
1.3. Apprendre et enseigner : décomposition de mécanismes réciproques	21
<i>1.3.1. Questionner pour (se) mettre en situation de découverte</i>	21
<i>1.3.2. Chercher, entreprendre et pratiquer : acte d’apprentissage, apprentissage en acte</i>	22
<i>1.3.3. Expliciter, reformuler et justifier : une structuration langagière au service de la compréhension et de l’appropriation des contenus</i>	23
2. DE L’APPRENTISSAGE DES GESTES DE PREMIERS SECOURS A LEUR ENSEIGNEMENT AUX ELEVES DE CP : UN PROJET AUX MULTIPLES ENJEUX	25
2.1. Des élèves de CE2 progressivement habitués à se confronter au groupe	25
<i>2.1.1. Présentation d’une classe de CE2 hétérogène et dynamique...</i>	25
<i>2.1.2. ...face à un triple défi relationnel</i>	27

2.1.2.1.	L'enjeu de la coopération avec autrui	27
2.1.2.2.	Renforcer la confiance en soi et le sentiment d'auto-efficacité	28
2.1.2.3.	Développer l'autonomie	29
2.2.	L'engagement dans un projet semestriel interclasse	30
2.2.1.	<i>Critères de choix et préparation en amont</i>	30
2.2.2.	<i>Un dispositif ambitieux, favorisant l'adhésion et la coopération des élèves, au sein d'un projet multidimensionnel motivant</i>	32
2.2.3.	<i>D'une posture d'élève à une posture d'enseignant : un glissement cognitif explicite et étayé</i>	33
2.2.3.1.	Une formation initiale personnalisée et orientée	34
2.2.3.2.	Enseigner aux CPs : une construction collective en plusieurs étapes...	34
2.3.	Modalités de recueil des données et d'évaluation du dispositif	38
3.	UN DISPOSITIF QUI OUVRE DES PISTES DE REFLEXION PEDAGOGIQUE	40
3.1.	Un dispositif favorable à la motivation et à l'engagement des élèves dans l'activité d'apprentissage	40
3.2.	La construction timide d'une communauté d'apprentissage multiscalair	42
3.2.1.	<i>Une coopération intraclasse réelle mais inégalement et diversement mise en œuvre</i>	42
3.2.2.	<i>La construction d'une relation interclasse</i>	45
3.3.	Une prometteuse réflexion métacognitive sur l'apprentissage et l'enseignement	47
3.3.1.	<i>D'un regard pertinent sur la pédagogie à un emploi plus ou moins aisé des méthodes choisies</i>	47
3.3.2.	<i>Un glissement cognitif inégalement incarné</i>	49
3.4.	Un protocole au service de apprentissages ?	50
3.4.1.	<i>Une pratique dynamique du langage oral et des compétences associées</i>	50
3.4.2.	<i>Des connaissances qui gagnent en exactitude</i>	52
3.4.3.	<i>La connaissance à l'épreuve de l'interaction</i>	54
– CONCLUSION –		56
– BIBLIOGRAPHIE –		57
– TABLE DES MATIERES –		61
– TABLE DES ANNEXES –		63

– TABLE DES ANNEXES –

Figures

Figure n° 1.....	17
Figure n° 2.....	65
Figure n° 3.....	66
Figure n° 4.....	67
Figure n° 5.....	53
Figure n° 6.....	53

Tableaux

Tableau n° 1.....	25
Tableau n° 2.....	26
Tableau n° 3.....	35

Documents

Document n° 1.....	68
Document n° 2.....	72
Document n° 3.....	74
Document n° 4.....	76

Photos

Photos n° 1 à 4.....	90
Photos n° 5 à 8.....	91
Photos n° 9 à 12.....	92
Photos n° 13 à 16.....	93

Photos n° 17 à 20.....	94
Photos n° 21 à 24.....	95
Photos n° 25 à 28.....	96
Photos n° 29 à 31.....	97
Photos n° 32 à 35.....	98
Photos n° 36 à 39.....	99
Photos n° 40 à 43.....	100
Photos n° 44 à 47.....	101
Photos n° 48.....	102

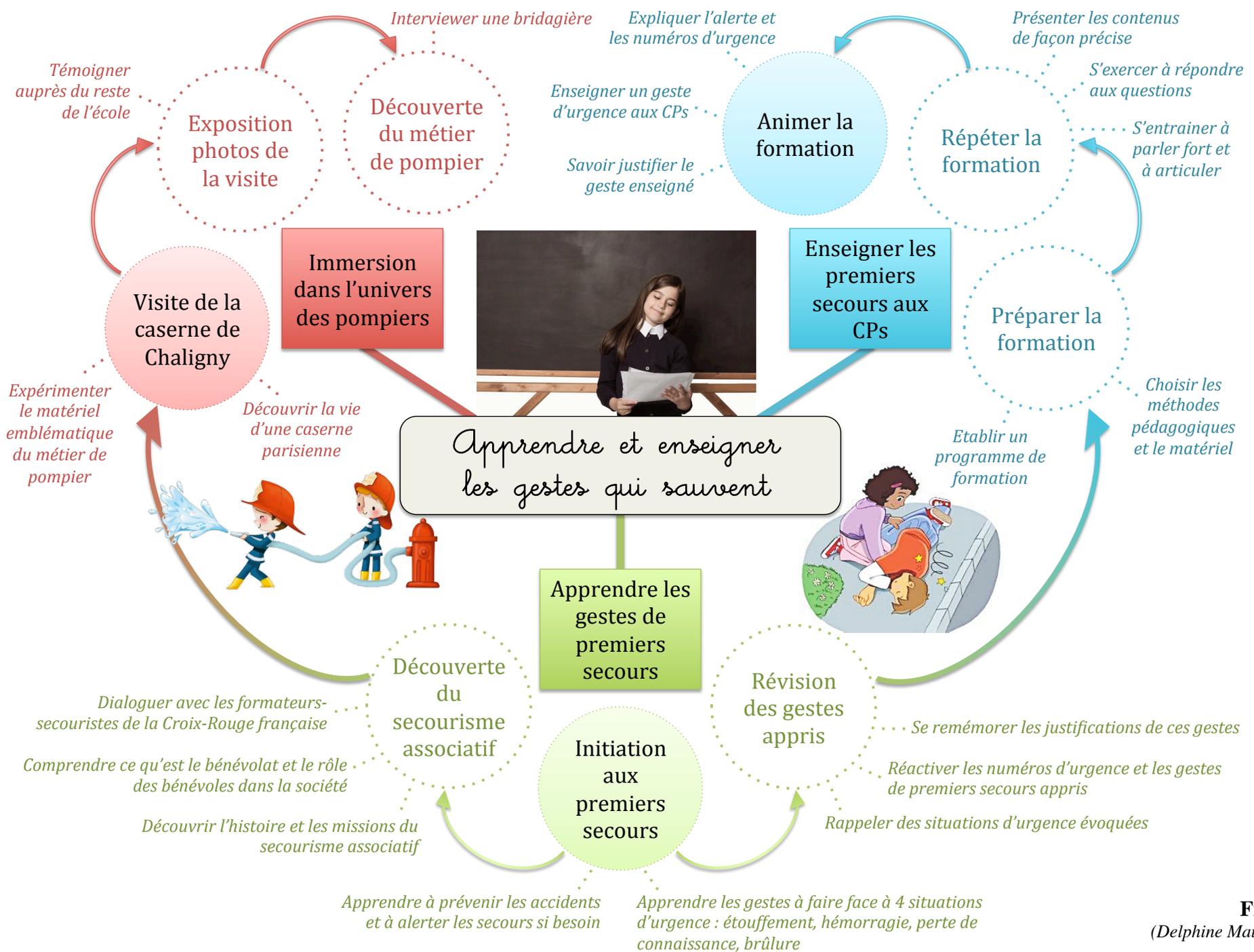


Figure n° 2
(Delphine Maugars, 2020)

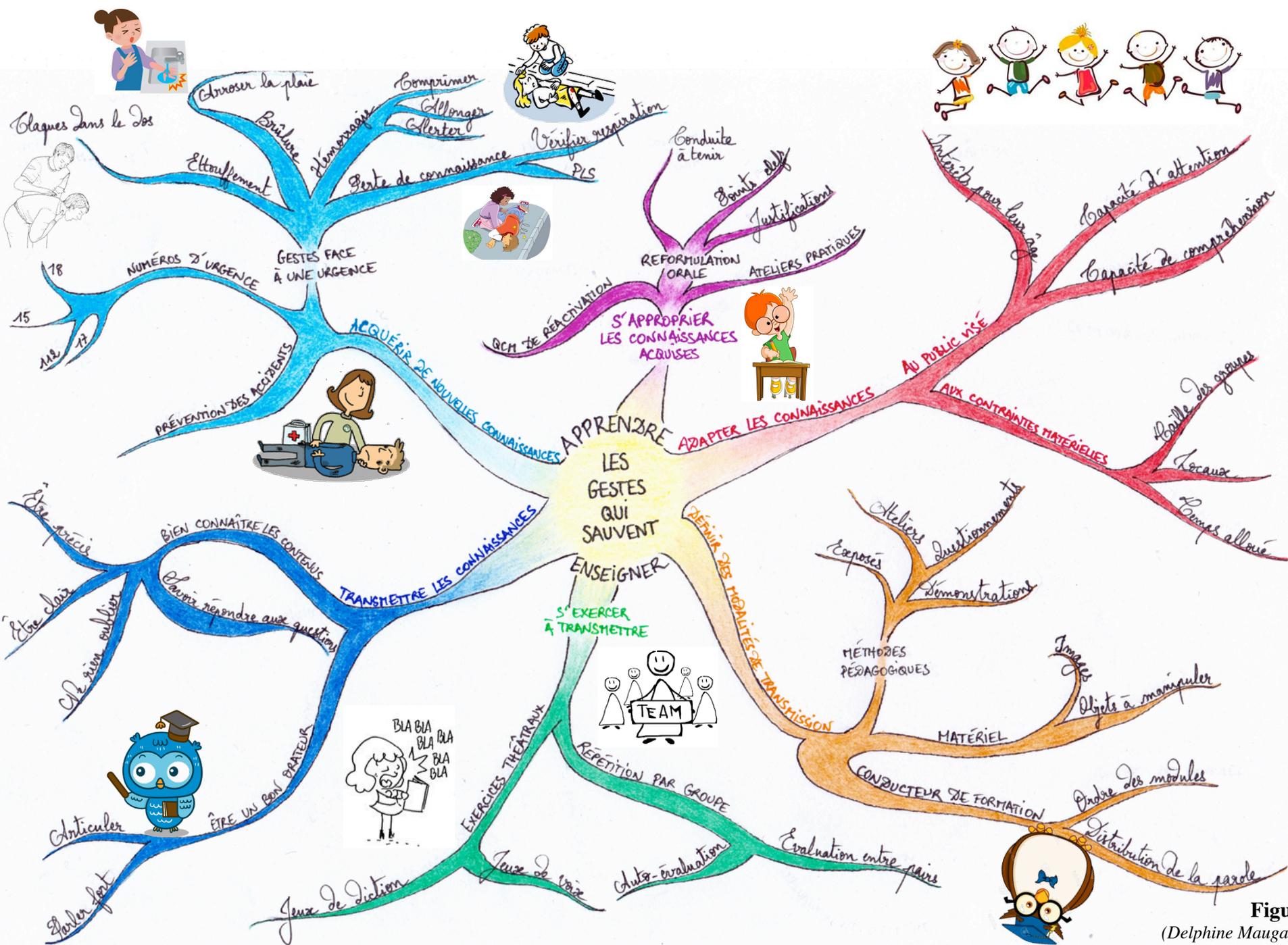


Figure n° 3
(Delphine Maugars, 2020)

FRANÇAIS

Enseigner les premiers secours aux CPs
— Compétences mobilisées —

EMC

Écriture

Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche :

- Identifier les caractéristiques propres à différents genres ou formes de textes ;
- Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes

Langage oral

Adopter une distance critique par rapport au langage produit :

- Prendre en compte des règles explicites établies collectivement ;
- Se corriger après écoute.

Participer à des échanges dans des situations diverses

- Respecter des règles organisant les échanges ;
- Prendre conscience et tenir compte des enjeux ;
- Organiser son propos.

Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire :

- Prendre en compte des récepteurs ou interlocuteurs ;
- Mobiliser des techniques qui font qu'on est écouté ;
- Organiser son discours ;
- Mémoriser des textes.

Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui :

- Le respect de sa sécurité et celle des autres par la conformité aux règles de prudence ;
- Le secours à autrui, en lien avec le dispositif et l'attestation « apprendre à porter secours » (APS)

S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie, accepter le point de vue des autres :

- Construction du point de vue et capacité à reconnaître celui de l'autre dans le cadre de chaque discussion réglée

Respect d'autrui

Construire une culture civique

Développer le sens de l'intérêt général :

- Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général

L'engagement dans la classe et dans l'école :

- Coopérer en vue d'un objectif commun

Construire l'esprit critique :

- Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue ;
- Prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres ;
- Formuler un point de vue

Figure n° 4
(Delphine Maugars, 2020)

Document n°1

DOMAINE D'ACTIVITE	Transdisciplinaire	SOUS-DOMAINE D'ACTIVITE	Français / QLM	2019 - 2020 / Période 4
TITRE SEQUENCE	Enseigner les premiers secours aux CPs			

Séquence intégrée au projet "Apprendre et enseigner les gestes qui sauvent"

Séquences connexes :

EMC / QLM : "Apprendre les gestes de premiers secours"

EMC / Français : "Immersion dans l'univers des pompiers"

EMC / QLM / TICE / Français : "Réaliser un reportage sur les premiers secours" [annulé à cause du confinement]

Nombre de séances	7	Niveau	CE2
Objectifs visés	<ul style="list-style-type: none">- Etablir un programme d'enseignement adapté à l'âge et aux capacités des élèves de CP- Travailler en groupe de 6 en laissant une place à chacun- Transmettre, dans un langage oral satisfaisant, des connaissances maîtrisées		
Compétences à mobiliser / à acquérir (extraites du programme consolidé, BOEN spécial n°30 du 16 juillet 2018)	<p>Français</p> <p><u>Langage oral</u></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire</i>: prendre en compte des récepteurs ou interlocuteurs ; mobiliser des techniques qui font qu'on est écouté ; organiser son discours ; mémoriser des textes.- <i>Participer à des échanges dans des situations diverses</i>: respecter des règles organisant les échanges ; prendre conscience et tenir compte des enjeux ; organiser son propos.- <i>Adopter une distance critique par rapport au langage produit</i>: prendre en compte des règles explicites établies collectivement; se corriger après écoute. <p><u>Ecriture</u></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche</i>: Identifier les caractéristiques propres à différents genres ou formes de textes ; mettre en oeuvre une démarche d'écriture de textes (trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases) <p>EMC</p> <p><u>Construire une culture civique</u></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>L'engagement dans la classe et dans l'école</i>: coopérer en vue d'un objectif commun- <i>Développer le sens de l'intérêt général</i>: différencier son intérêt particulier de l'intérêt général- <i>Construire l'esprit critique</i>: Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue ; prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres ; formuler un point de vue <p><u>Respecter autrui</u></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui</i> : Le respect de sa sécurité et celle des autres par la conformité aux règles de prudence; le secours à autrui, en lien avec le dispositif et l'attestation « apprendre à porter secours » (APS)- <i>S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie, accepter le point de vue des autres</i> : Construction du point de vue et capacité à reconnaître celui de l'autre dans le cadre de chaque discussion réglée		
Vocabulaire clé	Enseignant / formateur / apprenant; enseigner / apprendre / transmettre; connaissance; points clefs; démonstration / exposé / atelier / questionnement; montrer / expliquer / justifier / questionner...		
Progression	<p>S0 Qu'avons-nous appris pendant la semaine des premiers secours ? (séance de transition entre les deux séquences)</p> <p>S1 Qu'allons-nous enseigner ?</p> <p>S2 Comment allons-nous enseigner ?</p> <p>S3 Préparation du conducteur de formation</p> <p>S4a Répétitions (1)</p> <p>S4b Répétitions (2)</p> <p>S4c Répétitions (3)</p> <p>S4d Répétitions (4)</p> <p>S5 Sessions d'enseignement</p>		

SEANCE 1 Qu'allons-nous enseigner ?			
Phase - Date - Durée	Objectif(s)	Matériel	Commentaire
Découverte Construction			
27/02/20	- Elaborer collectivement, à partir de ces connaissances, un programme d'enseignement adapté aux CPs	- Coupes de tête - Bob Kirespire - Bouteille de grenadine	...
40'			
CONDUCTEUR			
Réactivation CO / Exposé participatif + Démonstration commentée justifiée 20	"Qu'avez-vous appris avant les vacances avec Karine et Alexis ? (formateurs de la Croix-Rouge)" -> Les élèves rappellent les connaissances apprises au cours de leur initiation aux premiers secours organisée le 06/02/20, dans l'ordre qui vient. Doivent nécessairement apparaître les items suivants: Prévention des accidents, alerte aux services d'urgence, obstruction des voies aériennes, hémorragie, brûlure, perte de connaissance. -> A chaque fois qu'un élève propose un item, il est invité par le P.E. à expliquer la situation d'urgence (signes, causes, risques) et les gestes à effectuer (points clefs, justifications) ; les autres élèves complètent ou corrigent en cas d'oubli ou d'inexactitude.		
Recherche CO / Débat 20	Consigne: Comme nous n'allons pas pouvoir tout enseigner aux CPs, il va falloir que nous établissions un programme spécialement pour eux; dans tout ce que nous avons listé, quels vous semble être les éléments les plus important / utile / compréhensible pour un CP, donc un enfant de 6 ans ? Quand vous choisissez ou rejetez un élément de la liste, il faut justifier votre choix. -> Les enfants choisissent des items en donnant des arguments favorables, ou rejettent des items en donnant des arguments défavorables. Leurs camarades peuvent réagir à ces arguments. Le P.E. reste le plus possible en retrait. A l'issue du débat, nous faisons un vote.		
Institutionnalisation CO / Affichage collectif 5	Le résultat du vote et le programme de formation choisi par la classe sont inscrits sur une affiche.		

Rappel acronymes: C = Collectif / I = Individuel / B = Binôme / G = Groupe / O = Oral / E = Ecrit

SEANCE 2 Comment allons-nous enseigner ?			
Phase - Date - Durée	Objectif(s)	Matériel	Commentaire
Construction			
28/02/20	- Identifier les qualités d'un bon formateur - Connaître les étapes incontournables d'une initiation à un geste de premier secours (situation, signes, causes, risques, CAT, points clefs, justifications)	- PPT "Comment allons-nous enseigner?"	...
39'	- Identifier, en des termes simples, les principales méthodes pédagogiques utilisées dans une formation (exposé, démonstration, ateliers, questionnement)		
CONDUCTEUR			
Réactivation CO / Questionnement 5	Vous rappelez-vous le programme de formation que nous avons déterminé pour les CPs ? Quels étaient les arguments en faveur de ces items ?		
Recherche #1: Les étapes de la formation IE / Analyse d'un texte 6	Consigne: Je vais vous distribuer un petit texte qui résume ce que pourrait dire un formateur pour enseigner le chapitre sur l'hémorragie. Vous allez le lire, et réfléchir à la construction du texte. Notre objectif est d'identifier quelles peuvent être les étapes incontournables d'une formation à un geste de premier secours.		
Mise en commun #1 CO / Proposition et réflexion collectives 7	Consigne: Nous allons écouter les propositions de certains et en discuter. -> Réponses attendues: objectif, définition de la situation, causes, risques, signes, but du sauveteur, démonstration du geste, explication détaillée du geste, atelier pour les participants.		
Institutionnalisation #1 CO / Exposé directif 5	Le P.E. projette et commente le PPT récapitulant les étapes incontournables d'une formation aux gestes qui sauvent. Le P.E. répond aux questions pour lever les doutes de certains élèves et préciser les éléments qui seraient restés flous. Le P.E. précise que ce slide sera imprimé sous la forme d'un affichage.		
Recherche #2: Les méthodes du formateur CO / Remues-méninges 10	Consigne: D'après vous, quelles méthodes va utiliser le formateur pour transmettre le contenu de sa formation ? Comment s'y prend-il ? Si vous n'avez pas d'idées, repensez à la formation que vous avez fait avec Karine et Alexis. -> Le P.E. accepte toutes les propositions et les organise par îlots thématiques sur le tableau. Il reformule au besoin, si la proposition de l'élève ne semble pas claire. -> Propositions attendues: Parler / Expliquer, montrer, poser des questions, faire faire les participants.		
Institutionnalisation #2 CO / Exposé directif 6	Le P.E. projette et commente le PPT récapitulant les étapes incontournables d'une formation aux gestes qui sauvent. Le P.E. répond aux questions pour lever les doutes de certains élèves et préciser les éléments qui seraient restés flous. Le P.E. précise que ce slide sera imprimé sous la forme d'un affichage.		

Rappel acronymes: C = Collectif / I = Individuel / B = Binôme / G = Groupe / O = Oral / E = Ecrit

SEANCE 3 Préparation du conducteur de formation			
Phase - Date - Durée	Objectif(s)	Matériel	Commentaire
Construction Entraînement	- Réactiver en détails les connaissances et gestes choisis pour la formation des CPs, ainsi que leurs justifications	- Conducteurs de formation (x4) - Fiches des formateurs (x4) - PPT Images de prévention - Bob Kirespire	...
03/03/20	- Compléter, en groupe, le conducteur de formation établi d'après les "étapes incontournables" explicitées en séance 2		
55'	- Répartir la parole dans les groupes		
CONDUCTEUR			
Réactivation CO / Questionnement 7	Qui peut me rappeler les étapes incontournables d'une formation à un geste qui sauve ? Définition, causes, risques, signes, but du sauveteur, démonstration du geste, explication du geste, pratique du geste. Qui peut me rappeler les méthodes qu'utilise le formateur pour transmettre les connaissances ? Montrer (démonstration), poser des questions (questionnement), expliquer (exposé), et faire faire (atelier)		
Découverte GE / Discussion 13	<u>Consigne 1:</u> Vous allez former 4 groupes de 6, par affinité. S'il y a trop de conflit je devrais arbitrer. <u>Consigne 2:</u> Je vais vous distribuer un "conducteur" de la formation. Il s'agit du déroulé de la formation, tel que vous l'avez choisi lors de la précédente séance. Vous allez bien le lire, le comprendre, puis distribuer la parole au sein de votre groupe, pour savoir en avance qui va parler et à quel moment.		
Recherche IE / Production d'écrit 15	<u>Consigne:</u> Je vais vous distribuer des fiches correspondant chacune à une ligne du conducteur. Chaque élève retrouve les fiches qui lui correspondent d'après ce qui a été établi à l'étape précédente, puis remplit les fiches en choisissant la méthode "pédagogique" (démonstration, questionnement, exposé et/ou atelier), en identifiant le matériel dont il aurait éventuellement besoin et en écrivant, en 2 phrases maximum, ce qu'il doit dire.		
Mise en commun #1 GO / Présentation et réflexion de groupe 5	<u>Consigne:</u> Au sein de votre groupe, chacun présente aux autres ce qu'il a écrit sur ses fiches. Vous pouvez en débattre si certaines fiches posent question.		
Mise en commun #2 CO / Présentation et réflexion collective 15	<u>Consigne:</u> Nous allons comparer vos propositions pour chaque fiche, et voir quelles propositions nous semblent la plus correcte. -> Le P.E. en profite pour préciser les connaissances des élèves et faire réexpliquer la justification des étapes. <u>Devoir maison:</u> Terminer vos fiches et les relire plusieurs fois.		

Rappel acronymes: C = Collectif / I = Individuel / B = Binôme / G = Groupe / O = Oral / E = Ecrit

SEANCE 4a Répétitions (1)			
Phase - Date - Durée	Objectif(s)	Matériel	Commentaire
Entraînement	- S'exercer à présenter un contenu en groupe	- Affichage collectif "Le hibou formateur idéal"	Les présentations sont enregistrées, en vue de l'évaluation formative.
04/03/20	- S'exercer à transmettre un contenu dans un langage oral clair	- Conducteurs de formation (4x6) - PPT Images de prévention - Bob Kirespire	
45'	- S'exercer à transmettre un contenu de façon précise, sans faire d'erreur de fond	- Fiches d'évaluation formative (x24) - Casquette CP / Casquette prof	
CONDUCTEUR			
Découverte CO / Exposé directif 10	<u>Je présente la séance:</u> - Les groupes G3 puis G1 vont passer devant les autres. Vous avez le droit de prendre vos fiches. - Pendant votre présentation, je vais jouer deux rôles: le rôle du petit CP qui aura peut-être des questions; le rôle de l'enseignant qui vous donnera des conseils ou vous aidera à vous améliorer au fur et à mesure. - Les autres, vous devez les observer attentivement, pour pouvoir donner un avis productif à l'issue de la présentation. -> Un groupe observe la qualité du langage oral; un groupe observe la qualité du contenu (pas d'erreur ni d'oubli); un groupe observe la fluidité du groupe et l'utilisation du matériel		
Recherche: G3 GO / Répétition 18	Le G3 (Charlie, Lilou, Luce, Titouan, Ulys, Chloé) présente sa formation. -> En tant que CP, je leur pose des questions (généralement pour leur permettre d'identifier un oubli, ou pour les pousser un peu plus loin si tout est déjà solide) -> En tant qu'enseignant, je leur donne des conseils au fur et à mesure, leur fait répéter des choses (notamment pour travailler sur le langage oral; le contenu sera prioritairement débriefer à l'issue de la présentation). -> Les autres groupes écoutent, avec un regard orienté par les consignes précédemment données		
Mise en commun CO / Débrief 7	<u>Consigne:</u> Le G3 est invité à commenter sa propre prestation (Qu'en ont-ils pensé ? Qu'est-ce qui était bien d'après eux ? Qu'est-ce qu'on pourrait améliorer ?); puis chacun des autres groupes est invité à s'exprimer d'après la consigne qu'il avait reçu, et le G3, ainsi que le reste de la classe, peuvent réagir à leur remarque (ainsi que le PE, pour tempérer ou synthétiser)		

Recherche: G1	Le G1 (Zacharie, Sikhou, Maxime, Zakaria, Firmin, Virgile) présente sa formation. -> En tant que CP, je leur pose des questions (généralement pour leur permettre d'identifier un oubli, ou pour les pousser un peu plus loin si tout est déjà solide) -> En tant qu'enseignant, je leur donne des conseils au fur et à mesure, leur fait répéter des choses (notamment pour travailler sur le langage oral; le contenu sera prioritairement débriefer à l'issue de la présentation). -> Les autres groupes écoutent, avec un regard orienté par les consignes précédemment données
GO / Répétition	
18	
Mise en commun	<u>Consigne:</u> Le G1 est invité à commenter sa propre prestation (Qu'en ont-ils pensé ? Qu'est-ce qui était bien d'après eux ? Qu'est-ce qu'on pourrait améliorer ?); puis chacun des autres groupes est invité à s'exprimer d'après la consigne qu'il avait reçu, et le G1, ainsi que le reste de la classe, peuvent réagir à leur remarque (ainsi que le PE, pour tempérer ou synthétiser)
CO / Débrief	
7	

Rappel acronymes: C = Collectif / I = Individuel / B = Binôme / G = Groupe / O = Oral / E = Ecrit

SEANCE 4b		Répétitions (2)	
Phase - Date - Durée	Objectif(s)	Matériel	Commentaire
Entraînement	<ul style="list-style-type: none"> - S'exercer à présenter un contenu en groupe - S'exercer à transmettre un contenu dans un langage oral clair - S'exercer à transmettre un contenu de façon précise, sans faire d'erreur de fond 	<ul style="list-style-type: none"> - Affichage collectif "Le hibou formateur idéal" - Conducteurs de formation (4x6) - PPT Images de prévention - Bob Kirespire - Fiches d'évaluation formative (x24) - Casquette CP / Casquette prof 	Séance a priori identique à la séance 4a.
05/03/20			
45'			

SEANCE 4c		Répétitions (3)	
Phase - Date - Durée	Objectif(s)	Matériel	Commentaire
Entraînement	<ul style="list-style-type: none"> - S'exercer à présenter un contenu en groupe - S'exercer à transmettre un contenu dans un langage oral clair - S'exercer à transmettre un contenu de façon précise, sans faire d'erreur de fond 	<ul style="list-style-type: none"> - Affichage collectif "Le hibou formateur idéal" - Conducteurs de formation (4x6) - PPT Images de prévention - Bob Kirespire - Fiches d'évaluation formative (x24) - Casquette CP / Casquette prof 	Séance a priori identique à la séance 4a.
05/03/20			
45'			

SEANCE 4d		Répétitions (4)	
Phase - Date - Durée	Objectif(s)	Matériel	Commentaire
Entraînement	<ul style="list-style-type: none"> - S'exercer à présenter un contenu en groupe - S'exercer à transmettre un contenu dans un langage oral clair - S'exercer à transmettre un contenu de façon précise, sans faire d'erreur de fond 	<ul style="list-style-type: none"> - Affichage collectif "Le hibou formateur idéal" - Conducteurs de formation (4x6) - PPT Images de prévention - Bob Kirespire - Fiches d'évaluation formative (x24) - Casquette CP / Casquette prof 	Séance a priori identique à la séance 4a.
06/03/20			
45'			

SEANCE 5		Sessions d'enseignement	
Phase - Date - Durée	Objectif(s)	Matériel	Commentaire
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Enseigner aux CP comment passer une alerte et comment réagir face à un étouffement - Transmettre les connaissances de façon précise, claire et exhaustive, en respectant les autres membres du groupe - Savoir répondre aux questions des CP dans la mesure du possible 	<ul style="list-style-type: none"> - Conducteurs de formation (4x6) + Fiches bristol - PPT Images de prévention - Bob Kirespire - Petits certificats + Pense-bêtes - Caméra + trépied - Appareil photo 	...
09/03/20			
4x 30'			
CONDUCTEUR			
Session 1	<u>Déroulement :</u> <u>Reste de la classe de CPA (11 élèves) :</u> avec Thierry Gallice <u>Groupe B :</u> avec Thierry Gallice <u>Groupes C et D :</u> avec Bruno Barou (PVP EPS)		
Session 2	<u>Déroulement:</u> <u>Reste de la classe de CPA (11 élèves) :</u> avec Thierry Gallice <u>Groupe A :</u> avec Thierry Gallice <u>Groupes C et D :</u> avec Bruno Barou (PVP EPS)		
Session 3	<u>Déroulement:</u> <u>Reste de la classe de CPA (11 élèves) :</u> avec Vanina Vescovali <u>Groupe D :</u> avec Thierry Gallice <u>Groupes A et B :</u> avec Bruno Barou (PVP EPS)		
Session 4	<u>Déroulement:</u> <u>Reste de la classe de CPA (11 élèves) :</u> avec Vanina Vescovali <u>Groupe C :</u> avec Thierry Gallice <u>Groupes A et B :</u> avec Bruno Barou (PVP EPS)		

Rappel acronymes: C = Collectif / I = Individuel / B = Binôme / G = Groupe / O = Oral / E = Ecrit

Document n° 2

DOMAINE D'ACTIVITE	Transdisciplinaire	SOUS-DOMAINE D'ACTIVITE	EMC, Français	2019 - 2020 / Période 4
TITRE SEQUENCE	Immersion dans l'univers des pompiers			

Séquence intégrée au projet "Apprendre et enseigner les gestes qui sauvent"

Séquences connexes :

EMC / QLM : "Apprendre les gestes de premiers secours"

EMC / Français : "Enseigner les premiers secours aux CPs"

EMC / QLM / TICE / Français : "Réaliser un reportage sur les premiers secours" [annulé à cause du confinement]

Nombre de séances	6	Niveau	CE2	
Objectifs visés	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir l'univers d'une caserne parisienne - Découvrir le métier de pompier à travers une immersion dans leur quotidien et une interview en classe - Témoigner de cette découverte auprès du reste de l'école 			
Compétences à mobiliser / à acquérir (extraites du programme consolidé, BOEN spécial n°30 du 16 juillet 2018)	<p>Français</p> <p><u>Langage oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire</i>: prendre en compte des récepteurs ou interlocuteurs ; mobiliser des techniques qui font qu'on est écouté ; organiser son discours. - <i>Participer à des échanges dans des situations diverses</i>: respecter des règles organisant les échanges ; prendre conscience et tenir compte des enjeux ; organiser son propos. <p><u>Écriture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche</i>: Identifier les caractéristiques propres à différents genres ou formes de textes ; mettre en oeuvre une démarche d'écriture de textes (trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases) <p>EMC</p> <p><u>Respecter d'autrui</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur <p><u>Acquérir et partager les règles de la République</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre que la vie collective implique le respect de règles <p><u>Construire une culture civique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le sens de l'intérêt général <p>QLM</p> <p><u>Se repérer dans l'espace et le représenter</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se repérer dans son environnement proche - Lire des plans, se repérer sur des cartes 			
Vocabulaire clé	Sapeurs-pompiers, caserne / centre de secours, secourisme, ambulance, lance à incendie, grande échelle, planche...			
Progression	<p>S1 Que savez-vous des pompiers ?</p> <p>S2 Préparation de la visite de la caserne de Chaligny</p> <p>S3 Visite de la caserne de Chaligny</p> <p>S4 Préparation exposition du 100e jour</p> <p>S5 Préparation de l'interview de Laurène Thévenot</p> <p>S6 Interview de Laurène Thévenot</p>			

SEANCE 1 Que savez-vous des pompiers ?			
Phase - Date - Durée	Objectif(s)	Matériel	Commentaire
Découverte	- Recueillir les représentations des élèves concernant l'univers des pompiers.	Aucun	Cette séance est improvisée suite à un incendie dans l'école et à l'intervention des pompiers; elle introduit le projet, prévu pour février.
13/12/29			
20'			

SEANCE 2 Préparation de la visite de la caserne de Chaligny			
Phase - Date - Durée	Objectif(s)	Matériel	Commentaire
Construction	- Choisir le meilleur itinéraire pour aller de l'école à la caserne - Ecrire les questions à poser aux pompiers	- Plan du quartier (x12) - Diapo plan du quartier - Cahier de brouillon - Affiche A3	La visite a lieu le mercredi 26 février, de 8h30 à 11h30.
25/02/20			
40'			

SEANCE 3 Visite de la caserne de Chaligny			
Phase - Date - Durée	Objectif(s)	Matériel	Commentaire
Construction	- Découvrir l'organisation, le matériel et la vie quotidienne d'un centre de secours parisien - Expérimenter certains matériels emblématiques du métier de pompier	- Liste des questions à poser - Appareil photo - Caméra + trépied	Sortie accompagnée par Mme Mossmann (directrice)
26/02/20			
180'			

SEANCE 4 Préparation exposition du 100e jour			
Phase - Date - Durée	Objectif(s)	Matériel	Commentaire
Réinvestissement	- Sélectionner 100 photos parmi les 200 prises pour témoigner au mieux de notre visite à la caserne de Chaligny	- Diaporama des photos prises pendant la visite	L'exposition du 100e jour aura lieu le mardi 3 mars à 8h30
02/03/20			
20'			

SEANCE 5 Préparation de l'interview de Laurène Thévenot			
Phase - Date - Durée	Objectif(s)	Matériel	Commentaire
Construction	- Ecrire les questions à poser à Laurène Thévenot, brigadière à Paris - Regrouper les questions choisies de manière cohérente, dans l'optique d'une vraie interview	- Cahier de brouillon	Laurène Thévenot viendra faire une interview en classe. <i>[Séance annulée pour cause de confinement]</i>
20/04/20			
40'			

SEANCE 6 Interview de Laurène Thévenot			
Phase - Date - Durée	Objectif(s)	Matériel	Commentaire
Entraînement	- Dialoguer avec une brigadière sur le métier de pompier à Paris - Comprendre ce métier à travers le regard d'une femme	- Caméra + trépied - Conducteur de l'interview avec les questions élaborées lors de la précédente séance.	<i>[Séance annulée pour cause de confinement]</i>
24/04/20			
60'			



Nom :

Date :

1. L'alerte

a. Relie les numéros au service auquel ils correspondent :

- | | |
|-------|------------------------------|
| 15 • | • Les pompiers |
| 17 • | • Le SAMU |
| 18 • | • Numéro de secours européen |
| 112 • | • La police / la gendarmerie |

b. Quelle est l'information la plus importante à donner quand on appelle les secours ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Son prénom | <input type="checkbox"/> Son adresse (ou l'endroit où l'on se trouve) |
| <input type="checkbox"/> Le numéro de téléphone de ses parents | <input type="checkbox"/> L'âge de la victime |

2. L'hémorragie

a. Qu'est-ce qu'une hémorragie ?

- N'importe quel saignement
 Un saignement très important qui ne s'arrête pas tout seul

b. Que faut-il faire face à une hémorragie ? (plusieurs réponses possibles)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> On met la plaie sous l'eau | <input type="checkbox"/> On allonge la victime |
| <input type="checkbox"/> On comprime la plaie avec sa main | <input type="checkbox"/> On alerte les secours |
| <input type="checkbox"/> On met un pansement | |

c. Pourquoi ce(s) geste(s) est-/sont-il(s) efficace(s) ?

.....

.....

.....

.....

3. L'étouffement

a. Comment sait-on que quelqu'un s'étouffe ? (plusieurs réponses possibles)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> La victime tousse beaucoup | <input type="checkbox"/> La victime ne peut plus faire aucun son |
| <input type="checkbox"/> La victime ne peut plus parler | <input type="checkbox"/> La victime crie |

b. Que faut-il faire face à un étouffement ? (plusieurs réponses possibles)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> On alerte les secours | <input type="checkbox"/> On allonge la victime |
| <input type="checkbox"/> On suspend la victime par les pieds | <input type="checkbox"/> On donne à boire à la victime |
| <input type="checkbox"/> On fait 1 à 5 claques dans le haut du dos de la victime, très fort. | |

c. Pourquoi ce(s) geste(s) est-/sont-il(s) efficace(s) ?

.....

.....

.....

.....



Nom :

Date :

4. La brûlure

a. Comment peut-on se brûler ?

.....
.....

b. Que faut-il faire face à une brûlure ?

- Mettre un pansement
- Mettre de la glace
- Arroser la brûlure

c. Pourquoi ce(s) geste(s) est-/sont-il(s) efficace(s) ?

.....
.....
.....
.....

5. La perte de connaissance

a. Que fait-on pour savoir si quelqu'un a perdu connaissance ? (*plusieurs réponses possibles*)

- On bascule la tête en arrière et on vérifie la respiration
- On la secoue
- On lui demande de serrer les mains et d'ouvrir les yeux
- On lui bouche le nez

b. Que faut-il faire si quelqu'un a perdu connaissance ? (*plusieurs réponses possibles*)

- On laisse la personne sur le dos
- On alerte les secours
- On met la personne sur le côté
- On surveille sa respiration
- On met la personne sur le ventre

c. Pourquoi ce(s) geste(s) est-/sont-il(s) efficace(s) ?

.....
.....
.....
.....

Entretien n°1 avec HM – Groupe 1 – 16/03/20

DM : Qu'as-tu pensé du projet avec les CPs ?

HM : C'était cool.

DM : Qu'est-ce que tu as aimé ?

HM : Je ne sais pas trop...

DM : Qu'est-ce qui était cool ?

HM : C'était cool d'être le grand. Les CP écoutaient et tout, fallait leur montrer. J'ai aimé ça.

DM : Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ? Pourquoi ?

HM : C'était dur, il y a beaucoup de choses à apprendre.

DM : Qu'as-tu pensé du travail avec ton groupe, par rapport aux activités en groupe que l'on peut faire habituellement en classe ?

HM : C'était pas comme dans la classe normale. C'était cool d'être avec les autres et de faire comme eux.

DM : Peux-tu me rappeler ce qu'il faut faire face à un étouffement ?

HM : Tu tapes dans le dos très fort, comme ça [il mime le geste]

DM : Pourquoi les claques dans le dos sont efficaces ?

HM : Ca fait comme ça dedans [il mime avec ses mains une secousse] et du coup le truc sort.

DM : Peux-tu me rappeler ce qu'il faut faire face à une hémorragie ?

HM : J'ai oublié.

DM : Tu voudrais refaire ce genre de choses avec les autres classes ?

HM : Ouais peut-être. C'était la classe et tout.

Entretien n°2 avec ZO – Groupe 4 – 25/03/20

DM : *Qu'as-tu pensé du projet avec les CPs ?*

ZO : J'ai bien aimé.

DM : *Qu'est-ce que tu as aimé ?*

ZO : C'était amusant.

DM : *Qu'est-ce qui était amusant ?*

ZO : C'était comme le théâtre. Et les CP étaient gentils. Ils écoutaient, ils posaient des questions, et je devais répondre comme si j'étais très fort.

DM : *Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ?*

ZO : Les autres étaient pas contents que je sois dans le groupe.

DM : *Justement, tu trouves que ça s'est passé exactement comme les autres activités en groupe, ou c'était différent ?*

ZO : C'est pas différent. Ils voulaient pas travailler avec moi.

DM : *Même pendant la formation des CP ?*

ZO : Non la formation c'était pas pareil, mais ils étaient obligés.

DM : *Peux-tu me rappeler ce qu'il faut faire face à un étouffement ?*

ZO : Tu fais comme ça [il monte à la webcam], dans le haut du dos.

DM : *Pourquoi les claques dans le dos sont efficaces ?*

ZO : Ca chatouille à l'intérieur.

DM : *Peux-tu me rappeler ce qu'il faut faire face à une hémorragie ?*

ZO : Il faut appuyer très fort là où ça saigne.

DM : *C'est tout ?*

ZO : Je crois.

DM : *Pourquoi appuyer très fort aide la victime ?*

ZO : Comme ça le sang ne sort pas et la personne ne meurt pas.

DM : *Tu voudrais refaire ce genre de choses avec les autres classes ?*

ZO : Oui.

Document n° 4 : Entretiens semi-directifs – Transcriptions

DM : Pourquoi ?

ZO : Parce que j'ai bien aimé.

Entretien n°3 avec EF – Groupe 2 – 25/03/20

DM : Qu'as-tu pensé du projet avec les CPs ?

EF : C'était bien.

DM : Qu'est-ce que tu as aimé ?

EF : Quand on jouait la scène.

DM : Pourquoi as-tu aimé ce moment ?

EF : ...

DM : Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ?

EF : ...

DM : Tu ne sais pas ?

EF : Je n'ai pas d'idées.

DM : Qu'as-tu pensé du travail avec ton groupe, par rapport aux activités en groupe que l'on peut faire habituellement en classe ?

EF : C'était bien.

DM : Pourquoi ?

EF : J'étais avec mes copines.

DM : Peux-tu me rappeler ce qu'il faut faire face à un étouffement ?

EF : On tape.

DM : Pourquoi les claques dans le dos sont efficaces ?

EF : Je ne sais plus expliquer.

DM : Peux-tu me rappeler ce qu'il faut faire face à une hémorragie ?

EF : Je ne sais plus.

DM : Tu voudrais refaire ce genre de choses avec les autres classes ?

EF : Oui.

DM : Pourquoi ?

EF : [...] Je ne sais pas.

Entretien n°4 avec CP – Groupe 3 – 25/03/20

DM : *Qu'as-tu pensé du projet avec les CPs ?*

CP : C'était très stressant.

DM : *Qu'est-ce que tu as trouvé stressant ?*

CP : Il fallait parler devant les CP, et moi je n'aime pas parler devant les autres.

DM : *Qu'est-ce que tu as aimé ?*

CP : Le hibou-formateur idéal, c'était intéressant, et le thème de la formation.

DM : *Pourquoi as-tu aimé le hibou-formateur ?*

CP : J'aime bien apprendre et j'aime bien les maîtresses, donc c'était intéressant de voir comment on apprend et comment les meilleures maîtresses font pour nous faire apprendre.

DM : *Et pourquoi tu as aimé le thème de la formation ?*

CP : C'était des choses importantes, ça nous a fait devenir grands et ensuite on devait apprendre aux CP à être grands eux aussi. Je ne me souviens plus du mot pour cette émotion là.

DM : *Tu étais fière ?*

CP : Oui c'est ça.

DM : *Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ?*

CP : Bah même si c'était intéressant et important, je n'aime pas parler devant les autres, ça me stress trop.

DM : *Qu'as-tu pensé du travail avec ton groupe, par rapport aux activités en groupe que l'on peut faire habituellement en classe ?*

CP : C'était trop bien.

DM : *Pourquoi ?*

CP : J'étais avec des enfants que j'aime bien et ensemble on travaille bien.

DM : *Et pourquoi avez-vous bien travaillé ensemble à ton avis ?*

CP : Peut-être parce qu'on s'aime bien. Personne ne pense qu'il est le plus fort comme dans d'autres groupes. Et on était tous concentrés.

DM : *Peux-tu me rappeler ce qu'il faut faire face à un étouffement ?*

Document n° 4 : Entretien semi-directif – Transcriptions

CP : Alors... je ne me souviens plus de tout, mais on fait des tapes dans le haut du dos avec cette partie de la main [elle montre le talon de la main à la webcam].

DM : Pourquoi les claques dans le dos sont efficaces ?

CP : Ca fait comme un tambour, et les poumons sont secoués alors ils recrachent l'objet qui est bloqué.

DM : Peux-tu me rappeler ce qu'il faut faire face à une hémorragie ?

CP : Je crois qu'on doit mettre la main là où ça saigne mais je ne suis plus trop sûre.

DM : Pourquoi est-ce qu'on met la main ?

CP : Pour arrêter le saignement et aider le cœur.

DM : Est-ce qu'on doit faire autre chose ?

CP : On appelle les secours.

DM : Tu voudrais refaire ce genre de choses avec les autres classes ?

CP : Non.

DM : Pourquoi ?

CP : Parce que je vais encore être écarlate.

DM : Mais tu n'étais pas écarlate je t'assure !

CP : Si, j'étais écarlate à l'intérieur...

Entretien n°5 avec DD – Groupe 1 – 25/03/20

DM : Qu'as-tu pensé du projet avec les CPs ?

DD : C'était intéressant.

DM : Qu'est-ce que tu as aimé ?

DD : De jouer à l'enseignant devant les CPs.

DM : Pourquoi as-tu aimé ça ?

DD : Parce qu'on a appris des choses utiles, et du coup grâce à nous ils ont aussi appris des choses utiles. C'était comme les dominos.

DM : Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ?

DD : J'aurais préféré qu'on fasse des plus petits groupes.

DM : Pourquoi ?

DD : Bah par exemple là on ne pouvait pas dire beaucoup de choses pendant la formation. Et puis aussi, c'était difficile de préparer en groupe.

DM : Justement, qu'as-tu pensé du travail avec ton groupe, par rapport aux activités en groupe que l'on peut faire habituellement en classe ?

DD : Bah c'était compliqué, par exemple pour choisir qui dit quoi, certains n'étaient pas très concentrés. Mais il fallait bien que tout le monde y arrive donc j'ai essayé d'aider.

DM : Peux-tu me rappeler ce qu'il faut faire face à un étouffement ?

DD : Et ben par exemple, quand quelqu'un a un truc coincé, il met les mains comme ça [il met les mains à son cou] et il ne fait plus de bruit. Alors là c'est très grave, et il faut taper fois dans le dos, très fort.

DM : Pourquoi les claques dans le dos sont efficaces ?

DD : Parce que ça fait vibrer les poumons, comme un tambour, et du coup l'objet sort.

DM : Peux-tu me rappeler ce qu'il faut faire face à une hémorragie ?

DD : Il faut appuyer là où ça saigne.

DM : Pourquoi est-ce qu'on appuie ?

DD : Pour empêcher le sang de sortir.

DM : Est-ce qu'on doit faire autre chose ?

Document n° 4 : Entretien semi-directifs – Transcriptions

DD : On appelle les pompiers ou le SAMU.

DM : Tu voudrais refaire ce genre de choses avec les autres classes ?

DD : Oui, mais avec un autre groupe.

DM : Comment aurais-tu choisi tes camarades, si tu avais pu ?

DD : J'aurais choisi des élèves sérieux et forts.

DM : C'est quoi un « élève fort » ?

DD : C'est un élève qui apprend bien ses leçons et, par exemple, quand il parle, on comprend bien ce qu'il dit.

Entretien n°6 avec MPG – Groupe 4 – 25/03/20

DM : Qu'as-tu pensé du projet avec les CPs ?

MPG : J'ai bien aimé.

DM : Qu'est-ce que tu as aimé ?

MPG : Parler des pompiers et du secourisme.

DM : Et tu as aimé enseigner des choses aux élèves de CP à ce sujet ?

MPG : Bah oui parce qu'on a eu de la chance d'apprendre tout ça, et d'aller à la caserne et tout. Alors j'ai bien aimé en parler. Et puis c'est comme ont dit Karine et Alexis, on a joué un rôle important.

DM : Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ?

MPG : Bah des fois c'était pas cool avec le groupe.

DM : Pourquoi ?

MPG : Bah y en a ils veulent toujours tout décider.

DM : Oui je me souviens d'une fois où tu t'es vraiment énervé à cause de quelque chose, tu étais chamboulé. Pourtant il n'y avait que des amis à toi dans ce groupe...

MPG : Oui mais V et Z ils décidaient qui devaient faire ça ou dire ça, et moi je ne voulais pas.

DM : Habituellement tu es déjà dans un îlot qui a du mal à travailler en groupe, mais tu ne réagis pas aussi fortement ; qu'est-ce qui était différent ?

MPG : Je ne sais pas. Là j'avais vraiment envie de participer parce que c'était trop bien, et c'était un groupe avec mes copains, alors je voulais que ça soit différent.

DM : Peux-tu me rappeler ce qu'il faut faire face à un étouffement ?

MPG : D'abord on parle à la personne pour savoir si elle peut parler, et après on tape très fort dans le dos avec la main.

DM : Pourquoi les claques dans le dos sont efficaces ?

MPG : Parce que ça chatouille les poumons et du coup ils toussent.

DM : Peux-tu me rappeler ce qu'il faut faire face à une hémorragie ?

MPG : On doit l'arrêter.

DM : Et comment fait-on ?

Document n° 4 : Entretiens semi-directifs – Transcriptions

MPG : On met un pansement.

DM : Est-ce qu'on doit faire autre chose ?

MPG : On appelle un adulte.

DM : Tu voudrais refaire ce genre de choses avec les autres classes ?

MPG : Oui !

DM : Pourquoi ?

MPG : Ca changeait de d'habitude et puis c'était cool d'apprendre des trucs à des enfants plus petits. Moi je voudrais qu'on fasse ça avec les CP des autres écoles.

Entretien n°7 avec TP – Groupe 3 – 25/03/20

DM : Qu'as-tu pensé du projet avec les CPs ?

TP : C'était vraiment bien.

DM : Qu'est-ce que tu as aimé ?

TP : Ce que j'ai préféré, c'est quand on a fait les répétitions, et qu'on devait faire comme si on était les CP. C'était comme du théâtre. Et après on discutait tous ensemble et ça c'était intéressant.

DM : Pourquoi est-ce que tu as trouvé ça intéressant ?

TP : C'est difficile d'expliquer... peut-être parce qu'on devait réfléchir à comment faire une bonne formation, mais aussi comment les élèves apprennent. On devait réfléchir comme si on était deux personnages en même temps, c'était compliqué mais j'ai bien aimé.

DM : Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ?

TP : Finalement, les CP avaient beaucoup moins de questions que nous quand nous jouions les CP !

DM : Qu'as-tu pensé du travail avec ton groupe, par rapport aux activités en groupe que l'on peut faire habituellement en classe ?

TP : J'aime bien travailler en groupe et là j'étais avec des amis, on a bien aimé travailler ensemble.

DM : Pourtant il y a un autre groupe où il n'y avait que des amis et ça n'a pas bien fonctionné... pourquoi cela s'est mieux passé pour vous à ton avis ?

TP : Je ne sais pas trop... Moi je n'aime pas la compétition. Et puis on se faisait confiance, je crois. Je ne suis pas sûr. En fait aucun de nous n'était vraiment sûr de ce qu'il fallait faire alors on a cherché des solutions.

DM : Peux-tu me rappeler ce qu'il faut faire face à un étouffement ?

TP : On doit poser une question à la personne pour savoir si elle peut parler, et si elle ne peut pas on tape très fort dans son dos jusqu'à ce que l'objet qui coince sorte.

DM : Pourquoi les claques dans le dos sont efficaces ?

TP : Je crois que c'est parce que ça fait des chatouilles aux poumons, du coup ils toussent et l'objet sort.

DM : Peux-tu me rappeler ce qu'il faut faire face à une hémorragie ?

Document n° 4 : Entretiens semi-directifs – Transcriptions

TP : Je me souviens qu'il faut faire trois choses qui commencent par un A, mais je ne suis plus sur... je crois qu'il y a arrêter le saignement et alerter les secours mais j'ai oublié le 3^e.

DM : Tu voudrais refaire ce genre de choses avec les autres classes ?

TP : Oui pourquoi pas.

DM : Pourquoi ?

TP : Ca changeait de d'habitude, et moi j'aime bien tout ce qui ressemble au théâtre. Et puis savoir qu'on allait apprendre quelque chose à d'autres élèves ça donnait envie de faire quelque chose de bien. Après peut-être qu'il ne faudrait pas toujours faire des choses comme ça avec les CP.

Entretien n°8 avec ZT – Groupe 4 – 25/03/20

DM : Qu'as-tu pensé du projet avec les CPs ?

ZT : Pour moi c'était à la fois difficile et amusant. Et stressant aussi.

DM : Qu'est-ce qui était amusant ?

ZT : Le fait de jouer aux formateurs, et en plus je devais ensuite former ma petite sœur. Mais ça ajoutait du stress aussi.

DM : Et qu'est-ce qui était difficile ?

ZT : Tout le monde voyait ce qu'on faisait.

DM : Comment ça ?

ZT : Bah quand on fait un exercice il y a que toi que corrige. Là tous les élèves de la classe pouvaient nous critiquer, et les élèves de CP aussi, et même M. G et Mme V. [enseignants de CP]

DM : Tu as eu l'impression que tes camarades critiquaient le travail des autres ?

ZT : Non peut-être pas critiquer, mais ils pouvaient voir.

DM : Qu'as-tu pensé du travail avec ton groupe, par rapport aux activités en groupe que l'on peut faire habituellement en classe ?

ZT : On arrivait pas trop à être d'accord mais c'est comme d'habitude.

DM : Pourquoi à ton avis ?

ZT : Bah on doit décider des choses, par exemple qui dit quoi, et forcément bah il y en a qui sont pas d'accord, qui s'énervent

DM : Et pendant la formation ?

ZT : Bah certains se sont trompés et ne parlaient pas assez fort, et moi je crois que ce n'était pas super bien.

DM : Peux-tu me rappeler ce qu'il faut faire face à un étouffement ?

ZT : On fait des claques dans le dos, avec la paume... non l'autre partie, la partie dure en bas de la main, en tapant très fort.

DM : Pourquoi les claques dans le dos sont efficaces ?

ZT : Ca fait des vibrations, comme si on tapait sur un tambour, et du coup ça fait tousser les poumons.

Document n° 4 : Entretiens semi-directifs – Transcriptions

DM : Peux-tu me rappeler ce qu'il faut faire face à une hémorragie ?

ZT : On appuie là où ça saigne.

DM : Pourquoi fait-on ça ?

ZT : Pour arrêter le saignement.

DM : Tu voudrais refaire ce genre de choses avec les autres classes ?

ZT : Bah je ne sais pas trop. En fait je suis content d'avoir fait ça, parce que c'était comme un défi et puis on était un peu « ceux qui avaient des trucs à dire », mais en même temps avant de le faire c'était très très très stressant !

Le hibou-formateur idéal

selon les CE2 A

Il articule.

Il parle bien
FORT!

Il montre les choses.

Il se tient bien.

Il est précis.

Il regarde les gens
à qui il parle.

Il n'oublie rien, mais peut
avoir de petites fiches.

Il respecte les autres formateurs

Il sait ce qu'il dit
et n'invente rien

Il n'interroge pas toujours
les mêmes personnes.

Il est sérieux... mais sait
aussi avoir de l'humour. 😊

Il écoute les questions.

Il donne un support.



– RESUME –

Enseigner et apprendre sont deux processus interdépendants. En effet, l'apprentissage naît de la rencontre entre deux réalités en contradiction, à la faveur d'une mise en déséquilibre de l'apprenant, forcé de questionner voire de déconstruire ses représentations. De ce conflit sociocognitif, le savoir ressort transformé. N'en serait-il pas de même pour l'enseignant, soumis à une interaction toujours inattendue avec ses élèves ? « Enseigner, c'est apprendre deux fois », affirmait Joseph Joubert. Or cette réciprocité inspire aujourd'hui de nombreuses méthodes pédagogiques reposant sur une porosité féconde entre la posture de l'apprenant et celle de l'enseignant. Car la démarche de transmission, motivante et gratifiante pour celui qui en prend la responsabilité, force à une réflexion métacognitive favorable à l'autonomisation de l'apprentissage, impose une appropriation poussée des savoirs et des savoir-faire, et encourage la coopération entre les partis impliqués. Tel est le postulat que cette étude souhaite éprouver, à travers l'expérimentation et l'évaluation d'un dispositif inspiré de la méthode « Apprendre en enseignant » et proposé à une classe de CE2, autour de la thématique des premiers secours.

Teaching and learning are mutually dependent. The learning process arises through the encounter of two contradictory realities, an imbalance that forces the learner to question his own ideas. This socio-cognitive conflict is the source of knowledge transformation. If this phenomenon happens in the learner's mind, does the teacher experience it too? "Teaching is learning twice", asserted Joseph Joubert. Many contemporary teaching methods take inspiration in this notion of reciprocity and try to reduce to gap between teachers and learners status. Transferring owns knowledge can be inspiring, rewarding and empowering. It enhances the development of metacognitive awareness, autonomous learning, ownership of skills and knowledge, and encourages collaborative approaches. This research aims to investigate such assumption, through a "Learning by teaching" project, on the subject of first aid, in a class of 8 to 9 years old children.