

Etude du travail collaboratif entre élèves : l'exemple d'une correction de texte par deux
enfants en classe Freinet

*Bordes Véronique,
Maîtresse de conférences,
Université Toulouse 2 Le Mirail, CREFI-T*

C'est en prenant part à la recherche européenne « Eduquer à la diversité en Europe » menée conjointement avec l'Université Paris X Nanterre, la FOEVEN, fédération des AROEVEN et sept partenaires européens (Angleterre, Bulgarie, Finlande, Hongrie, Italie, Portugal, Roumanie), que, sous l'impulsion des travaux de Marie-Anne Hugon (2008) mes travaux de recherche se sont tournés vers le travail collaboratif entre élèves. Ce travail s'inscrit en prolongement de mes travaux précédant mettant en avant les processus de socialisation réciproque dans des espaces hors de l'école (Bordes, 2005).

Ma présence au sein de terrains scolaires particuliers, les classes d'une école Freinet, a conduit une réflexion commune avec les enseignants autour du fonctionnement et de la mise en œuvre de pédagogies actives au sein de la classe, puis des processus de réalisation des tâches au sein des groupes d'élèves. En développant un travail de recherche-action, nous avons pu observer et interroger ces pratiques en lien avec les préoccupations des enseignants, le principe étant que le chercheur se mette à leur disposition.

Le terrain, la méthode

Il s'agit, au départ, de développer une recherche-action pour comprendre comment la diversité est utilisée dans la classe. L'école Marie Curie se situe à Bobigny dans le département de Seine-Saint-Denis, au milieu d'une cité, la cité Karl Max. La particularité de ce grand ensemble est d'être habité par une population très précarisée, d'origines multiples, les familles subissant des situations de vie difficiles.

Il y a quelques années, une équipe d'enseignants s'inscrivant dans la pédagogie Freinet, a souhaité venir enseigner dans cet établissement qui présentait des problèmes de violence. Année après année, l'établissement est devenu une école « Freinet ». Si aujourd'hui, l'école est pacifiée, elle n'en reste pas moins un lieu où sont réunis de nombreux problèmes sociaux qu'il faut gérer au quotidien.

La classe de Nathalie réunie trois niveaux (CE2, CM1, CM2) ce qui nous offre une diversité d'âge, de niveaux scolaires et de connaissances intéressante. L'enseignante, qui s'interroge sur ses pratiques, souhaite développer un travail de collaboration avec les chercheurs et nous ouvre sa classe après avoir présenté le travail des chercheurs aux enfants et avoir obtenu l'accord de leur présence dans la classe par le conseil. Durant quatre mois, je vais être présente une fois par mois le temps d'une journée, pour observer le fonctionnement de la classe. Ce temps est important pour que les enfants s'habituent à moi et pour que nous puissions faire connaissance avec l'enseignante. Nous en venons alors à ajuster le protocole de la recherche-action. L'enseignante s'interroge sur ce qui se passe dans les groupes d'élèves lorsqu'ils ont une tâche à réaliser et si ses interventions contribuent au travail des élèves ou l'empêche. Nous décidons que je filmerai les groupes au travail sans que l'enseignante intervienne. La première séance permet aux enfants de découvrir la caméra, de se mettre en scène devant l'objectif et de me questionner sur le but de ce travail d'enregistrement. Les séances suivantes sont l'occasion de filmer différentes séquences de travail en continu qui font l'objet d'une analyse conjointe entre l'enseignante et les chercheurs. Une séance attire plus particulièrement notre attention, la correction d'un texte par deux enfants d'âge et de

niveau scolaire différents (CE2 et CM2). Cette séance a été visionnée avec l'enseignante avec qui nous avons pu réfléchir au travail collaboratif qui se déroulait sous nos yeux, mais aussi aux interactions qu'il existe entre les élèves et au climat de la classe qui permet de développer ce genre de séance de travail.

En partant de cette séance de travail provoquée par l'enseignante et filmée par le chercheur nous allons observer les interactions langagières et corporelles des élèves et nous allons tenter de comprendre comment les processus de socialisation réciproque se développent ? Comment le travail collaboratif se réalise ? et surtout, quelles sont les conditions générales nécessaires pour que la tâche soit réalisée et que l'élève apprenne ?

L'observation

La commande est passée par l'enseignante. Elle fait partie d'un fonctionnement posé dès l'entrée dans la classe (niveau CE2). L'élève sait qu'il doit écrire régulièrement des textes libres, qu'il doit les faire corriger par l'enseignante, puis qu'il doit les corriger. Le travail collaboratif avec un pair commence lors de la correction. Dans notre exemple, l'élève qui doit corriger son texte à des difficultés dans l'utilisation du Becherel pour corriger ses erreurs de conjugaison. L'enseignante lui a proposé de se faire aider par un autre élève qui sait utiliser cette ressource et qu'elle lui a désigné. Cette association n'est pas que ponctuelle puisque les deux élèves ont l'habitude d'être associés dans les différents travaux.

En visionnant la séquence, plusieurs niveaux d'observation s'imposent : un niveau « langagier avec des échanges verbaux », un niveau « corporel avec des échanges gestuels », un niveau « réalisation de la tâche avec des échanges collaboratif » et un niveau « climat général » sans lequel le travail semble difficile d'être réalisé. Nous allons nous intéresser tout d'abord aux échanges verbaux et gestuels. Les élèves corrigent un texte à l'aide du Becherel, l'expert devant apprendre au novice l'utilisation du livre. La séquence peut être découpée en parties en fonction des postures des deux élèves.

Première partie : les rôles sont affirmés

Quand on observe les échanges verbaux, on s'aperçoit que l'expert (E) commence par interroger le novice (N) en lui donnant rapidement la réponse :

E : *C'est quoi le verbe Bricole ?*

N : ... (tape son cahier avec son stylo)

E : *Tu sais pas ?*

N : ... (tape de plus en plus fort son stylo)

E : *tu sais pas, c'est « bricoler ». Cherche bricoler. Ca commence par quelle lettre ? B*

Plus loin

E : *C'est l'imparfait*

N : *Hein ?*

E : *il est à l'imparfait*

Ici, l'expert ne pose pas la question et donne la réponse directement. Dans cette première partie des échanges, l'expert cherche un positionnement. Il tente de s'assurer de ses savoirs en les exprimant avant même que le novice puisse répondre ou être interrogé.

Du côté du comportement gestuel, l'expert tient le livre. C'est lui qui décide quand le novice peut accéder au livre. Quand l'expert montre sur le livre c'est pour appuyer sa réponse. De son côté le novice réfléchit en regardant soit son cahier, soit la caméra et en jouant avec son stylo. On voit ici, que le livre est le domaine de l'expert et que le cahier et le stylo sont le domaine du novice. Les rôles sont posés et acceptés. L'expert sait, le novice cherche, même

s'il reçoit la réponse. Selon Bruner (1996), on pourrait dire que le processus d'étayage commence avec l'enrôlement de N par E pour encourager la participation de N.

Deuxième partie : l'expert et sa méthode

Ici l'expert commence à développer une autre méthode en interrogeant le novice et en attendant sa réponse.

E : « *Papa Maul, on peut le remplacer par quoi ?* »

N : « *Papa Maul ?* »

E : « *Ouais* »

N : « *Mais la maitresse elle a dit que je le laisse comme ça !* »

L'expert n'est plus sûr de lui. Il tient toujours le livre et regarde le cahier de N. Il attend la réponse de N qui ne comprend pas le changement de méthode et donc ne comprend pas le sens de la question.

E : « *Mouais, mais tu peux le remplacer par quoi ?* »

N : « *Papa Maul ?* »

E : « *Ouais* »

N : « *On peut le remplacer par ... par faisait* »

Le novice ne comprend toujours pas le changement de méthode de l'expert. Il est en train de trouver un positionnement pour s'adapter à la demande. Il réfléchit, tente de comprendre en regardant E puis son cahier, puis E.

E s'aperçoit que N ne comprend pas sa demande. Il va donc décider de l'aider, mais cette fois-ci sans lui donner la réponse, mais un choix de possibilités. Il réduit donc ses degrés de liberté (Bruner, 1996)

E : « *Tout à l'heure tu m'as dit on peut le remplacer par quoi...quel...je tu il nous vous ils* »

N a compris

N : « *Il* »

E : « *cherche il à l'imparfait* »

N cherche sur le livre

N : « *il bricolait* » (doucement)

E : « *voilà* »

N : « *il bricolait (plus fort)... il bricolait* »

N s'inscrit dans la demande de E et prend de l'assurance pour donner sa réponse.

E : « *Il est où bricolait... il est là... je te dit.. B – R* »

N : « *ouais dit* »

E : « *B – R...* »

Une confiance est installée entre les deux élèves. D'un côté l'expert est rassuré sur son savoir. Il sait chercher dans le Becherel et le prouve. Cette assurance lui permet de réajuster sa méthode envers N qui, pour sa part, a compris comme E procède. E maintient donc l'orientation qu'il a développé tout en encourageant N (Bruner, 1996).

Troisième partie : Le novice à compris

E : « *mesure* »

N : « *mesure... mesurer ?* »
E : ... (tourne les pages du livre)
N : « *Il mesurait* » (ton insistant)
E : ... (tourne les pages)
N : « *c'est ça ?* »
E : « *ouais* » (en regardant le livre)
N : « *c'est facile* » (en écrivant)

Tandis que E continu à accompagner N tout en cherchant sur le livre la réponse, N a déjà compris le principe et adapte la réponse précédente au verbe.

E continu...

E : « *c'est quoi « mesurer ?* »
N : se penche vers le livre mais ne dit rien
E : « *cherche le ...le verbe par là* » (en montrant le livre avec son stylo)
N regarde le livre les deux cherchent et N trouve
N : « *mesurer* »
E : « *combien ?* »
N : « *T...je sais pas moi !* »
Les deux cherchent sur le livre
E : « *numéro combien ?* »
N : « *7* »

E a poussé N à chercher la réponse qu'il a déjà donné. E est encore sur une méthode d'accompagnement à la recherche dans le Becherel, alors que N est dans la réponse et la correction. Quand E interroge N sans explication sur le numéro de page où se trouve le verbe, N ne comprend pas : « combien » n'est pas assez explicite. Lorsque E précise « numéro combien », N répond aussitôt.

Finalement, N a les réponses aux questions mais ne peut les donner que quand E s'exprime de manière à être compris. E est toujours dans une perspective d'apprendre à N à se servir du Becherel, alors que N est dans la correction du texte. Les échanges verbaux non compris puis précisés et compris permettent à E de replacer N dans l'exercice initial, l'utilisation du Becherel. La collaboration des deux élèves permet de continuer le travail de correction sans oublier la formation méthodologique. Si N avait simplement demandé à E de l'aide et était reparti dans son coin corriger son texte, il aurait appliqué mécaniquement l'accord de l'imparfait. Ici E enrichie la correction par la transmission d'une méthode dont il ne sort pas.

N : « *Comme ...mais ...aimer* » (en montrant avec le stylo)
E : « *heu...il est là !* » (tourne les pages, arrête les pages)
N : « *aimer* » (montre avec son stylo)
E : « *c'est à quel temps ?* » (en se penchant sur le cahier de N)
N : « *parce que...imparfait IL !* » (se redresse en regardant E)
E : « *c'est il...on peut le remplacer par il...il* » (se redresse, regarde le livre puis se penche vers N et regarde le cahier)
N : « *oui il !* » (en regardant au loin)
E : « *ouais il a l'imparfait* » (reprend le livre, le redresse, cherche dedans)
N : « *il mesurait* » (en regardant E)
E : « *c'est avec AIT à la fin* » (le livre est levé)
N : « *ouais* »
E : « *AIT* »

N se met à écrire. N a compris le mécanisme, les verbes sont à l'imparfait et la terminaison est AIT, pourtant N a besoin d'être rassuré

N : « *À la fin c'est quoi ?* »

E : « *AIT* »

Les élèves sont sur la réalisation de la tâche et même si N a compris comment s'organise la conjugaison dans son texte, il continu à douter de lui. E est là pour l'accompagner et l'encourager à continuer.

E : « *t'as fini ?* »

N : « *ouais, attend ! ... voilà regarder c'est il regardait. Et il regardait* »

E se penche sur le cahier de N

N : « *comment on écrit regarder à la fin ?* »

E : « *attend* » (il regarde le cahier de N en lui poussant le bras)

N : « *regardait la télé, c'est comme ça ?* » (il me regarde)

E : « *mais c'est pareil, c'est toujours imparfait* »

N : *mais oui, mais...*

E : « *c'est il* »

N : « *il regardait* »

E : « *c'est toujours AIT à la fin* »

N écrit

E : « *t'as mis AIT à la fin ?* »

N : « *prêtait...regardait... bon c'est bon, il manque quoi ? J'ai tout corrigé* »

Ici, E pousse N à entrer dans une logique de correction. Il a laissé la méthode et ne pousse plus N à chercher dans le Becherel, « c'est pareil », mais E vérifie malgré tout le AIT de la fin.

Quatrième partie : « C'est pour aider »

A ce moment de la séance, je décide d'intervenir pour interroger les élèves sur ce qu'ils viennent de faire. Je demande à l'expert si il aide le novice parce qu'il « est bon ». Il me répond que non mais « *c'est parce qu'il arrive pas à chercher dans le Becherel* ». Je précise donc qu'il donne une méthode de recherche au novice. J'interroge le novice sur l'aide que ce travail lui apporte, il me répond que « *comme ça, ça m'aide si par exemple il est pas là. J'ai personne qui va m'aider, je vais trouver tout seul* ». Quand je demande si ils ont fini, le novice me répond que oui et que l'expert va faire un texte et le corriger.

Ce qui est remarquable dans cette fin de séquence, c'est que chaque élève connaît son rôle et le but de ce travail, l'acquisition d'une méthode. L'expert ne met pas en avant des savoirs qu'il aurait, mais juste une méthode qu'il est prêt à transmettre. Les deux élèves m'expliquent que le travail collaboratif est mis en place pour pouvoir accéder à un travail individuel. Finalement, la collaboration mène à l'autonomie.

Les cycles du travail collaboratif

Les échanges collaboratifs pour réaliser la tâche et le contexte environnemental sont importants à observer tout au long des différentes parties. On peut les mettre en lumière avec l'aide de cycles qui progressent de la décision à la matérialisation puis à la réalisation et

l'évaluation qui permet de reprendre le cours des cycles perpétuellement permettant de développer un travail collaboratif.

Le cycle de décision :

L'enseignante explique que l'élève expert est plus âgé et plus expérimenté, même s'il présente des difficultés scolaires. Cette collaboration doit permettre à l'élève positionner comme expert de prendre confiance en lui et à l'élève repéré comme novice dans cet exercice de trouver de l'aide et d'acquérir une plus grande aisance à l'écrit. Lors de nos observations, nous nous sommes aperçues que l'élève novice, s'il avait des difficultés à l'écrit, était capable de développer des raisonnements complexes lors des exercices en petit groupe au tableau et à l'oral. Sans ce travail oral, l'enseignante n'aurait jamais repéré les capacités de l'élève novice. Elle souhaite donc lui permettre, avec l'aide de l'expert, de surmonter ses difficultés à l'écrit et arriver à ce que l'élève puisse exploiter correctement ses raisonnements.

Le cycle de matérialisation :

Les élèves se mettent à la tâche de façon autonome. En effet, ils savent qu'ils ont un texte à corriger, mais ils sont libres de choisir le moment dans la journée, voire dans la semaine pour réaliser le travail. La méthode de travail se construit au fur et à mesure de la correction. Comme on l'a vu plus haut, les postures changent en fonction des interactions des deux élèves. L'élève expert n'est pas seul détenteur de savoir et accompagne l'élève novice qui lui-même peut devenir expert par moment. Le travail est collaboratif, c'est à dire qu'il met en jeu les savoirs des deux élèves pour réaliser la tâche. L'expert commence par guider le novice, puis le novice guide l'expert par ses questions. L'expert progresse dans sa réflexion et le novice réalise la tâche tout en affirmant ses savoirs et en les élargissant. L'expert est conforté dans ses savoirs et bénéficie de reconnaissance de la part de l'enseignante, de la classe et du novice. Le novice s'inscrit dans une méthode de travail tout en prenant conscience de ses possibilités intellectuelles. Il bénéficie aussi de la reconnaissance de l'expert qui le voit progresser. Finalement les deux sont reconnus dans leur progression et leurs compétences. Lors de ce cycle de matérialisation, les élèves sont donc soumis à des contraintes internes (besoin de réaliser la tâche) en les expliquant positivement « *c'est pour apprendre* ». Ils sont aussi soumis à des contraintes externes que sont la demande de l'institution qu'ils acquièrent des savoirs et la demande d'une maîtrise méthodologique « *savoir chercher dans le Becherel* ». Ces contraintes sont tempérées par le climat de la classe qui leur permet de travailler en comprenant le sens de la commande et en trouvant dans la réalisation de la tâche une satisfaction personnelle et collective.

Le cycle de réalisation :

Le travail en collaboration permet une consolidation des savoirs, des savoir-faire, et de l'estime de soi des deux élèves. Les deux élèves apprennent et prennent conscience de leur capacité à progresser et de leur connaissances méthodologiques et savantes.

Le cycle d'évaluation :

Ce temps est important. Il est marqué par un « *j'ai fini* ». Le novice est en capacité de décider que le travail est achevé. L'expert approuve. L'évaluation est d'une part personnelle, lorsque l'élève réalise le travail accompli, institutionnelle, lorsque l'enseignante relira la correction et collective quand la classe donnera son avis sur le comportement du novice lors du conseil. Ce cycle d'évaluation permet d'exprimer une satisfaction qui autorisera le novice et l'expert à s'inscrire de nouveau dans un travail collaboratif.

L'autorisation à reprendre les cycles reste importante puisqu'elle est à la base de la motivation de l'élève à s'inscrire dans des savoirs. Le travail collaboratif reste un facilitateur de travail puisqu'il exclu tout jugement négatif du travail de l'autre, mais au contraire, facilite l'échange, la discussion, le positionnement et la prise de parole pour défendre et construire ses savoirs.

L'analyse

Il s'agit d'une séance de correction de texte entre deux élèves comme il en existe de façon régulière au sein de la classe. La classe est organisée autour des axes de la pédagogie Freinet (Le Bohec, 2007) et de la pédagogie institutionnelle (Oury, Vasquez, 1998). Les enfants ont l'habitude de travailler en groupe et sont en capacité de repérer dans la classe la personne susceptible de les aider, quelque soit son statut. Le repérage se fait par compétences avérées. Si, par exemple, j'ai une question sur une règle de grammaire, je peux demander à tel élève repéré comme « expert » de la question. On part donc du postulat que chaque personne présente dans la classe a des compétences dans des champs particuliers et qu'elle est en capacité d'apporter son aide aux autres. On a donc le droit de « ne pas savoir », « se tromper », « chercher la réponse en utilisant les ressources présentes dans la classe, qu'elles soient documentaires ou humaines ». Ce principe autorise les élèves à apprendre.

Dans le cas de nos deux élèves corrigeant un texte, le principe est d'associer deux élèves de niveau de connaissance différents pour que leur collaboration permette un accès au savoir. Nous ne sommes pas là dans une relation où l'un sait, l'autre ne sait rien et doit apprendre du premier, mais plutôt dans un système de collaboration où les deux ont des connaissances qui peuvent se compléter, même si un des deux possède une méthode de travail qu'il va proposer à l'autre. Ce faisant, l'expert va ouvrir un espace de transformation progressive des compétences cognitives de l'apprenant, c'est la zone prochaine de développement mis en avant par Vygotsky (1934, 1997). Le principe même du travail collaboratif repose sur l'idée qu'en anticipant sur le développement de l'enfant, celui-ci va progresser. En prenant en compte les compétences des enfants et en les mettant en interaction, l'enseignante va permettre de stimuler la zone proximale de développement. En effet, lorsque le novice reçoit des informations de l'expert pour résoudre son problème de conjugaison, il est accompagné dans sa réflexion et son développement. Ce travail d'étayage va lui permettre d'acquérir de nouveaux savoirs et d'avancer dans son développement intellectuel et personnel.

D'autre part, les interactions entre apprenants vont les conduire à développer des positionnements de confrontations et de négociations. La confrontation devient porteuse d'apprentissage puisque l'expert et le novice doivent réexaminer leurs connaissances, interroger, justifier, argumenter et communiquer de façon claire, puis trouver une réponse satisfaisante pour tous. On se retrouve bien dans une situation d'interaction qui va permettre aux deux élèves d'apprendre. En effet, si l'expert transmet un savoir faire « utiliser le Becherel » au novice, ce dernier en interrogeant l'expert lui permet de réaffirmer ses savoirs et de se rassurer sur ses compétences. De son côté, le novice prend conscience qu'il possède aussi des connaissances et se rassure dans ses apprentissages.

Ainsi, dans le travail collaboratif, l'engagement des élèves est guidé par l'enseignante qui donne une place et un rôle à chacun, accompagnant finalement les élèves vers un travail spécifique. Cet engagement guidé permet de développer une image de soi satisfaisante et de maintenir, voir de rehausser l'estime de soi. L'ordre cérémonial est imposé et respecté avec des arrangements que permet le travail collaboratif et les processus de socialisation réciproque. Le film nous montre comment les enfants réalisent la tâche dans l'intérêt de

chacun tout en découvrant ou affirmant des savoirs et des savoir-faire. Chacun modulant l'expression de ses savoirs ou savoir-faire en fonction de l'autre. C'est ainsi que l'on observe comment le novice comprend rapidement le processus de correction, mais ne remet jamais en cause l'accompagnement de l'expert.

L'engagement va dépendre du contexte qui entoure les individus. Dans le cas qui nous intéresse, la classe est organisée comme un espace d'apprentissage réciproque. C'est aussi un espace sécurisé où chacun a une place garantie. On peut s'y exprimer, y trouver de l'aide, contribuer à la vie quotidienne et à l'apprentissage de chacun et de tous. L'éducation est l'affaire de tous et chacun y tiens un rôle qui change, évolue, se construit au jour le jour. Cette organisation particulière développée et garantie par l'enseignante dans sa classe, mais aussi par l'ensemble de l'équipe éducative dans l'établissement, donne l'autorisation aux enfants d'être, d'apprendre, de se développer, d'évoluer et de prendre conscience du rôle qu'ils ont à jouer dans la classe, mais aussi au sein de la société. En participant à la vie de l'institution, aux prises de décisions, au travail collaboratif, les élèves deviennent des être pris en considération dans leurs apprentissages. La notion de collaboration autorise les élèves à devenir des apprenants mais aussi des transmetteurs.

Conclusion

L'observation de séquences de travail collaboratif organisées au sein d'une classe reste importante dans la compréhension des interactions qui se nouent face à la tâche qu'il faut réaliser.

Dans le cas de ce travail de correction de texte, on a pu observer comment, chaque enfant ayant un rôle associé à une mission déterminée au sein d'un contexte sécurisé, s'autorise à collaborer pour apprendre et évoluer dans ses connaissances. Le film nous montre l'évolution des interactions permettant une négociation dans le but de réaliser la tâche. L'intérêt est d'observer comment un enfant désigné, dans cette situation précise, comme expert, entre dans ce rôle en accompagnant méthodologiquement un élève désigné comme novice. Au fil des images, on perçoit comment l'expert interroge ses propres savoirs en se rassurant, tandis que le novice prend conscience de ses connaissances, sans pour autant remettre en cause celles de l'expert. Ce principe de travail collaboratif permet à chacun de trouver une place, bien au-delà de celle désignée par l'enseignante. Ce travail d'échange et de construction pousse chacun des enfants à s'inscrire dans des savoirs et des savoir-faire nouveaux. Si au départ, on pouvait croire que le novice aller apprendre de l'expert et l'expert transmettre au novice, très vite, on observe que la situation est plus complexe entraînant des échanges durant lesquels, si chacun garde sa place, chacun ajuste sa mission aux différentes situations. L'apprenant apprend de l'expert, mais comprend aussi seul à partir des explications de l'expert et développe une réflexion au-delà de la simple attente de l'expert. De son côté, l'expert apprend au novice et réinterroge ses savoirs, donc évolue dans ses connaissances engageant une réflexion plus large. Ainsi, chacun enseigne « à » l'autre et chacun apprend « de » l'autre. Ce travail collaboratif est bien l'illustration d'une socialisation réciproque durant laquelle chacun vient avec ces connaissances et c'est par la rencontre et les interactions qui se forment que chacun s'enrichi de l'autre, et que les deux construisent de nouvelles réflexions.

Mettre au travail des élèves au sein d'un groupe pour réaliser une tâche nécessite un espace pensé comme sécurisant et pouvant jouer un rôle de médiation. La non intervention formelle de l'enseignante permet de laisser émerger des échanges entre élèves, riches et quelquefois inattendus. Cette parole, libérée du contrôle de l'enseignant autorise les élèves à tester leurs savoirs, interroger celui des autres et construire des postures d'apprenants rassurés dans leur capacité d'apprendre et de transmettre. Le savoir n'est plus réservé à une élite, mais bien la propriété de tous, les contributions de chacun permettant de le faire évoluer. Le savoir peut

alors circuler, être discuté, approprié, co-construit quelque soit sa place dans l'institution scolaire.

Bordes Véronique
MCF ; UTM ; CREFI-T

Bibliographie

- Bordes V, (2005), *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*, Paris, L'Harmattan, collection Débats Jeunesses
- Bruner J, (1996), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF
- Goffman E, (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit
- Hugon M.A, (2008) : « De l'approche de pédagogie interactive à l'approche coopérative des apprentissages scolaires en collège et en lycée. » in Y.Rouiller et K.Lehraus (eds.), *Vers des apprentissages en coopération*, Berne, Ed. Peter Lang, pp 165-185
- Hugon M.A, Seibel CI,(eds.), (1988) : *Recherches impliquées, recherche-action : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Wesmael.
- Kohn R.C, (1998) : *Les enjeux de l'observation*, Paris, Anthropos.
- Laplantine F, (1996), *La description ethnographique*, Paris, Nathan Université.
- Le Boec P, (2007), *L'école réparatrice des destins ? Sur les pas de la méthode Freinet*, Paris, L'Harmattan
- Mauss M, (1989), *Manuel d'ethnographie*, Paris, Payot
- Oury J, Vasquez A, (1998), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Matrice
- Vygotski L, (1934 /1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute