Maria Pagoni
Université Lille III, équipe Théodile-CIREL (EA 4354)

Avec la contribution de Marcel Thorel, chargé de mission sur la formation en pédagogie Freinet par l'UNICEF

Titre : Quels cadres de référence pour problématiser les situations dans les conseils de coopérative en cycle 3 ?

Document de travail

La présente communication s'inscrit dans le cadre d'un projet financé par le PNE pour une période de deux ans. Le projet s'appuie sur une collaboration entre l'IUFM – Université d'Amiens, l'IUFM du Nord-Pas-de Calais et l'Université Lille III. L'objectif de la recherche est d'analyser si et dans quelles conditions les pratiques de conseils de coopérative qui s'inscrivent dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté à l'école primaire constituent des situations d'apprentissage et d'identifier les savoirs et compétences dont ont besoin les enseignants pour les gérer en tant que telles. La recherche se propose d'éclaircir le statut scolaire de cette pratique qui se développe en marge des programmes officiels, et sa place dans la formation des enseignants.

Nous allons présenter la recherche effectuée par l'équipe de Lille qui réunit un enseignant chercheur, un instituteur expérimenté, actuellement à la retraite et effectuant des formations sur la pédagogie Freinet, et un jeune instituteur qui assure ses enseignements dans une classe à double niveau (CM1-CM2) à l'école expérimentale primaire Hélène Boucher, dans la banlieue lilloise. L'étude porte, plus spécifiquement, sur le conseil de coopérative mis en place dans cette classe selon les principes de la pédagogie Freinet. Les questions posées sont les suivantes :

- Quel est le travail de l'enseignant au sein des conseils de coopérative d'un point de vue de l'éducation des élèves à la citoyenneté ?
- Comment peut-on conceptualiser les situations rencontrées au sein d'un conseil de coopérative, dans un objectif de formation des enseignants ?
- Comment une recherche collaborative peut-elle être utilisée pour répondre à cette question ?

Le croisement des cadres de référence

Le regard que nous portons au conseil de coopérative interroge sa place à l'éducation des élèves à la citoyenneté. Le concept de l'autonomie constitue un concept intégrateur et pertinent pour nous aider à problématiser les séquences observées. Ce concept se trouve au croisement de plusieurs cadres de référence.

Un premier cadre de réflexion est celui de la didactique des disciplines et, plus particulièrement de la didactique de l'éducation civique et/ou de la citoyenneté tel qui s'est développé pendant les années 90 par François Audigier et ses collaborateurs au sein de l'INRP (Audigier, Lagélé 1996, Robert 1999). Ces recherches ont mis en évidence la

complexité de la construction d'un cadre de référence pour l'éducation civique et/ ou à la citoyenneté en milieu scolaire et ont proposé une approche herméneutique de la théorie du droit pour penser cet objet d'apprentissage scolaire, en construisant ainsi le champ conceptuel de la loi qui comporte des dimensions éthiques, identitaires, politiques et juridiques. Dans ce cadre, l'autonomie du futur citoyen (ou du citoyen – élève dans le cadre de la citoyenneté scolaire) renvoie à certaines conceptions concernant le fonctionnement de la loi comme celles qui sont citées ci-dessous :

- La loi (règles scolaires) est un outil de protection de l'élève et du fonctionnement de la vie scolaire (justice dans le partage des droits, justice dans la prise de décision concernant les sanctions, remplacement de l'arbitraire de l'autorité de l'enseignant par des institutions qui assurent l'égalité de tous devant la loi …)
- La communauté scolaire est un ensemble des individus qui sont soumis à des règles et émissions explicites et connues par tous les membres de la communauté (règlement intérieur et règlements de classe explicites et affichés …)
- Les règles scolaires sont des outils nécessaires et fonctionnels pour organiser le travail scolaire et la relation qui existe entre les membres de la communauté éducative. Elles sont donc utilisées dans la vie quotidienne de l'école et de la classe, elles sont présentes dans les prises de décisions et elles peuvent évoluer puisque les problèmes d'une communauté évoluent sans cesse.
- Les liens qui existent entre les libertés individuelles et les contraintes collectives sont en constante discussion au sein d'une communauté. C'est pourquoi la discussion est un outil indispensable de la vie collective.

L'autonomie apparaît ici comme un milieu didactique qui emmène l'élève à s'interroger sur la place des règles et institutions dans le fonctionnement d'une communauté et à l'occurrence de la communauté scolaire.

Ce cadre de référence croise un autre qui concerne la psychologie du développement du jugement moral chez l'enfant. En effet, les travaux développés dans ce domaine ont montré que l'enfant et l'adolescent construisent un jugement moral autonome quand ils arrivent à faire la distinction entre les règles conventionnelles et les principes moraux. Piaget a, plus particulièrement, montré en ce qui concerne les règles des jeux collectifs, que les enfants arrivent à construire les notions du bien et du juste quand ils se détachent des règles existantes et se posent de questions sur leurs conditions d'application, leur contextualisation et leur possibilité d'évolution et d'amélioration pour rendre le jeu plus juste et plus intéressant (Piaget 1932/1969, Pagoni-Andréani 1999). L'autonomie du jugement moral est ici liée à la capacité de l'enfant de se détacher de l'autorité de l'adulte et à se décentrer intellectuellement. Un moteur central de cette décentration est la réciprocité, à la fois opération intellectuelle et principe moral qui permet de concevoir les relations entre les individus au sein d'un groupe social dans une perspective coopérative. Suite à cette approche du développement moral Piaget a proposé des dispositifs pédagogiques qui favorisent la coopération et l'émergence d'un jugement moral autonome chez l'enfant et se détachent des « leçons de morale » traditionnellement utilisées en éducation morale (Piaget 1995).

Ce cadre pédagogique rejoint sur plusieurs points le cadre pédagogique proposé par Célestin Freinet et développé au sein de l'ICEM. Du point de vue psychologique, les principes de cette pédagogie expriment une approche constructiviste de l'apprentissage selon laquelle l'enfant est auteur de sa connaissance, ce qui rend caduque la nécessité de toute forme d'autorité hiérarchique au sein de l'éducation. On trouve cette idée à l'invariant n°4 : *Nul –l'enfant pas plus que l'adulte- n'aime être commandé d'autorité* qui, selon Célestin Freinet, constitue « *une sorte de réflexe tout à la fois psychologique et physiologique* » (1977,

p.144) ou encore à l'invariant n°8 concernant la participation : *Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas*. La relation maître - élève s'inscrit dans un registre démocratique dans le sens où la différence qui existe entre eux n'est pas considérée dans une perspective quantitative, mais qualitative liée au partage de responsabilités différentes, à la « différence de places » qu'ils occupent[i].

La question de l'autonomie morale de l'enfant et ses relations avec un fonctionnement collectif basé sur la coopération a par ailleurs longuement préoccupé les courants de la pédagogie nouvelle. Dans sa thèse sur *L'éducation morale dans le mouvement de l'Education Nouvelle*[1], Annick Raymond montre les tensions et les débats suscités au sein de la *Ligue Internationale pour l'Education nouvelle* sur la relation dialectique entre moralité et socialité : comment la liberté de l'enfant peut-elle continuer à se développer au sein d'un groupe qui impose ses contraintes ? Quelle est la place de la loi dans ce processus ? On voit bien dans ce questionnement pédagogique les deux enjeux concernant le développement de l'autonomie de l'enfant : le fonctionnement de ses relations avec l'adulte et le fonctionnement de ses relations avec le groupe des pairs.

Nous allons donc utiliser dans cet article ces deux cadres de référence, l'un pédagogique renvoyant à la finalité du développement de l'autonomie de l'élève et l'autre épistémique, basé sur la conceptualisation d'une théorie du fonctionnement de la loi pour analyser les conseils de coopérative filmés. Pour conclure, nous pouvons dire que l'autonomie prend pour nous le sens suivant : processus pendant lequel le sujet questionne les règles et normes de son environnement pour les rendre de plus en plus utiles et pertinentes pour le fonctionnement d'une communauté. Cette autonomie a donc un sens moral parce qu'elle implique un positionnement de l'individu face aux règles de son environnement et un intérêt pour « autrui » que cet « autrui » soit un individu ou un groupe social.

Le dispositif mis en place s'appuie sur certains principes théoriques et méthodologiques développés par la suite.

Le cadre unificateur d'une théorie de l'activité

La recherche est orientée vers l'enseignant. Pour analyser les séances observées nous utilisons une théorie de l'activité telle qui s'est proposée initialement par Gérard Vergnaud dans le cadre de la théorie des champs conceptuels et reprise et développée ces dernières années par les travaux de la didactique professionnelle (Vergnaud 1990, Samurçay, Pastré 2004, Vinatier 2009). Un premier élément qui nous semble important à retenir de cette théorie est la façon de concevoir le lien qui existe entre action et conceptualisation. Ce lien n'est pas considéré dans une dualité théorie – pratique mais plutôt dans une unité d'influence réciproque. Cette idée peut constituer le maillon unificateur entre les cadres de référence précédemment cités : si l'enseignant est invité, dans sa pratique, de réagir devant une situation, de faire des choix, rebondir, proposer des questions ou des explications, quelles sont les conceptions sous-jacentes, autant épistémiques (liées au champ conceptuel de la loi) que pédagogiques (liées au développement de l'enfant et sa conception de l'autonomie) qui sous-tendent cette activité ?

Nous faisons la distinction entre activité productive et activité constructive, initiée par Marx et reprise par Rabardel et Samurçay (2004) : l'activité productive consiste à transformer

[1] Sa thèse a été soutenue en 1998 à Lyon 2 et donné lieu à un ouvrage qui a été publié chez l'Harmattan en 2002 avec le titre suivant : *L'éducation morale dans le mouvement de l'éducation nouvelle : comment éduquer moralement un enfant ?*.

le réel, que ce réel soit de nature matérielle, sociale ou symbolique ; l'activité constructive consiste à se transformer soi-même, en transformant le réel, en construisant des compétences et de l'expérience. Deux caractéristiques de l'activité constructive nous semblent importantes à souligner. Premièrement, comme le remarque Pierre Pastré (2007), dans l'activité productive, l'activité s'arrête avec la fin de l'action, qu'il s'agisse d'une réussite ou d'un échec. Mais l'activité constructive peut se prolonger au delà de l'action elle-même et elle peut être facilitée par des analyses réflexives et rétrospectives portant sur l'activité, comme celui que nous avons mis en place dans cette recherche. Deuxièmement, c'est grâce à l'activité constructive que l'activité ne se réduit pas à traiter la singularité d'une situation : par un mouvement de désingularisation, le sujet va pouvoir inscrire l'activité productive dans un champ plus large de concepts et de situations, pour en repérer les régularités, les structures, les transformations possibles par rapport à d'autres situations vécues.

Dans le cadre de cette activité constructive, il nous semble que l'opération de problématisation joue un rôle important, définie par Orange comme la construction explicite d'un problème et donc du champ des possibles et des nécessités qui l'organisent (Orange 2007). Problématiser une situation implique donc de construire un questionnement qui inscrit cette situation dans un cadre de référence donné. Cette problématisation est importante à deux temps. Elle est importante en classe puisque c'est à partir de son questionnement que le maître va orienter la réflexion des élèves (Maulini 2007). Elle est importante dans un deuxième temps pour la formation de l'enseignant, pour analyser ce qui s'est passé en situation de classe.

C'est plutôt ce deuxième temps de problématisation qui nous intéresse dans ce texte. L'hypothèse que nous faisons est que les deux cadres de références précédemment cités permettent la problématisation de la situation de référence vécue en classe. Cette problématisation constitue un des facteurs de développement pour l'acteur (l'enseignant), un outil qui lui permet de passer d'une activité productive à une activité constructive.

Description du dispositif

Pour analyser cette relation nous avons mis en place un dispositif d'analyse de l'activité. Huit séances de conseil de coopérative dans une classe de double niveau CM1/CM2 ont été filmées, pendant deux années consécutives (2008-2009 et 2009 2010). Parmi ces séances, quatre ont été consacrées entièrement à des conseils de coopérative et dans les quatre autres le temps a été largement occupé par des débats de vie de classe que l'enseignant amis en place progressivement. L'analyse présentée dans ce texte concerne les conseils de coopérative, c'est-à-dire quatre séances observées.

Le dispositif est le suivant :

- Mise en place de la séance qui est filmée.
- Reproduction du film en trois copies : un pour l'enseignant chercheur, un pour l'enseignant qui a réalisé la séance et un pour l'enseignant expérimenté, actuellement à la retraite qui effectue des formations en pédagogie Freinet.
- Après avoir visualisé le film, chacun de son côté, les trois membres de l'équipe se rencontrent, d'habitude 1 à 3 semaines après la réalisation de la séance. Ils visualisent ensemble le film et ils analysent la séance. La consigne donnée est la suivante : repérez des moments qui vous semblent importants à signaler, concernant l'activité des élèves ou de l'enseignant, et qui sont en lien avec le rôle du conseil dans l'éducation des élèves à la

citoyenneté. L'objectif est de préciser quel est le travail de l'enseignant dans le cadre des conseils de classe et de quelles compétences et quels cadres de référence il a besoin pour y faire face.

Les rôles des membres du groupe sont les suivants :

- L'enseignant qui a fait la séance commente en premier son activité et l'activité des élèves selon la consigne.
- L'enseignant-formateur fait ses commentaires par la suite, ce qui provoque, le plus souvent, une discussion. Il joue un rôle moteur important dans la problématisation des situations de la classe.
- Le chercheur intervient surtout pour clarifier ou approfondir les propos exprimés, reformuler ou demander des précisions selon la méthodologie d'un questionnement clinique (Pagoni à paraitre).

Le groupe a une base de culture commune de référence sur la pédagogie Freinet puisque les deux enseignants se déclarent explicitement partisans de cette pédagogie et l'enseignant-chercheur l'a déjà étudié dans ses travaux et fait des observations dans l'école où se déroulent les séances (Carra, Pagoni 2007, Pagoni, Haeberli 2010). En ce qui concerne la théorie du droit, l'enseignant-chercheur a explicité au début du projet ce cadre de référence à l'aide de certains textes sans pourtant faire une formation systématique à ce propos. Les enseignants sont au courant de son existence et peuvent l'utiliser ou non dans leurs analyses.

Quelques résultats

Notre analyse porte sur deux corpus : les quatre séances de classe filmées et transcrites entièrement et les quatre discussions qui les ont suivies transcrites également entièrement.
L'unité d'analyse est la situation, définie comme l'ensemble actants – milieu (au sens de Brousseau 1998) qui génère une question. Le rôle des actants est important dans la situation parce que chaque actant a sa spécificité, son histoire et construit ses propres liens avec les autres et avec le savoir. Ainsi la situation renvoie à la question mais aussi au réseau des interactions qui se construisent autour d'elle autour du savoir qui est en jeu.
Dans notre analyse nous avons repéré deux grands groupes de situations :

- Les situations qui se construisent à partir des problèmes soumis par les élèves dans le temps de la classe (T1) et elles se trouvent re-problématisées par la suite pendant le temps de l'entretien (T2).
- Les situations pour lesquelles il n'y a pas de question soulevée explicitement par les acteurs pendant la séance. Elles se construisent autour des constats ou des propositions faits par les acteurs pendant le temps de la classe (T1) mais elles sont problématisées par la suite, pendant le temps de l'entretien (T2).

Nous remarquons que les décisions au sein du conseil sont orientées vers la résolution immédiate des problèmes proposés qui peut se faire de différentes manières :

- par le vote pour prendre une décision pratique (par exemple faire un planning pour constituer des équipes de foot pendant la recréation)
- par une intervention normative ou un conseil de l'enseignant (rappeler par exemple qu'il faut faire un effort pour apprendre les saynètes puisque c'est le projet qui a été fixé initialement)

- par une réponse individuelle (accepter le changement de place demandé par un élève en soulignant que « ça ne peut pas se faire tout le temps quand même » mais sans poser la question de ce droit et de la façon dont il peut être institutionnalisé en classe).

Ces situations prennent une autre dimension pendant le temps de la discussion où des questions pédagogiques et conceptuelles sont soulevées pour approfondir l'activité productive. Apparaissent ainsi deux champs conceptuels qui s'entrecroisent. Le premier est pédagogique et concerne un diagnostic de la situation et une réponse orientée par la notion d'autonomie. Le deuxième concerne le champ conceptuel de la loi adapté au fonctionnement d'un conseil de coopérative (voir les tableaux en annexe).

Analyse d'une situation : la place de l'équité dans la constitution des équipes de foot

Nous allons illustrer ces résultats par un exemple précis : l'analyse de la situation concernant la constitution des équipes de football (situation 3). Le T1 montre que les élèves rencontrent un problème réel dans la constitution des équipes pendant la recréation, c'est pourquoi dans le conseil d'école une proposition a été faite (qui est maintenant discutée dans les classes) à savoir de faire un tableau où les élèves vont s'inscrire le matin dès leur arrivée. Mais il y a des élèves qui trouvent que la réalisation de cette idée sera difficile comme le montre l'extrait suivant :

*132. **R :** Moi je trouve que ça va pas être une bonne idée parce que déjà Moustafa il voudra pas tenir avec les autres parce que il veut tenir obligé avec Souliman et Hibrahim / Je crois que ça va pas être une bonne idée*
*133. **M :** Ben et alors ils jouent entre amis ils vont pas jouer avec des gens qui vont se disputer à chaque fois et tout*
*134. **A :** Victor*
*135. **V :** Ben moi je dis que ça va être encore presque euh ça va encore faire des catastrophes parce que en fait quand ils vont s'inscrire et ben ils vont se mettre d'accord mais après y'en a un autre qui va dire ben non je voulais ça / Ça va encore faire des histoires de XXX / Alors que dans le jour-même on peut tout de suite changer*
*136. **M :** Comme euh celui sait qui qu'il l'avait dit le premier inscrit eh ben il est dans l'équipe et si le dernier qui arrive et puis qui est pas dans la première équipe et ben il s'inscrit dans la deuxième équipe / Y'a qu'une seule façon de faire*
*137. **A :** Dylan*
*138. **D :** Moi je dis oui mais euh qu'est-ce qui dit euh la proposition de Romain je dis euh parce que à chaque fois qu'on arrive au plateau et que ça soit avec Arnaud ben y'en a euh par exemple nous on est que cinq et eux par exemple huit / Au lieu qu'ils nous passent un ou deux joueurs ben ils commencent à dire ben non on vous les passera pas / Ils commencent à nous traiter et tout / Donc euh autant qu'on fait les équipes à 8 heure 20 - 8 heure et demi comme ça on arrive sur le plateau les équipes elles sont déjà faites et on peut jouer un petit peu plus longtemps euh un petit peu plus longtemps*
*139. **A :** XXX*
*140. **Maître :** Il prend la parole c'est pour ça que ça a été proposé / Il a très bien résumé la situation / On est arrivé à cette conclusion là / Y'a une proposition qui est sortie parce que y'a tout le temps des soucis au niveau des matchs de football pendant la récréation / Donc y'a un Valentin qui a proposé cette histoire de tableau mais bon ça n'a jamais été fait / Faut peut-être essayer pour voir si ça marche ou pas / D'accord!*

Pendant le T2 l'enseignant-formateur analyse pourquoi cette situation constitue un obstacle pour les élèves aussi bien par rapport à leur fonctionnement habituel (faire les équipes par affinités) que par rapport à la conceptualisation de la notion de l'équité :

Enseignant-formateur *: Cette scène m'intéresse parce que tu es en train de demander aux élèves de se répartir dans les équipes alors qu'ils ne le feront jamais normalement parce qu'ils veulent être avec machin pour gagner et donc on est dans une demande morale, éthique, qui est pour l'enfant extrêmement compliquée / nous, il nous semble normal d'équilibrer des équipes tandis qu'eux ils vont déclencher des tas de stratégies pour se mettre avec ceux qu'ils veulent / ça, ça pourrait faire l'objet d'une réflexion tu vois ? Parce que là tu passes du problème à une solution et on n'a pas passé par une réflexion sur l'équité par exemple / alors là il y a un problème le problème est clair 10 joueurs contre 4 ça ne va pas / peut-être que là il y aurait un espace pour la problématisation.*
Enseignant *: le mieux c'est quand il y a quelqu'un d'autre / un adulte qui fait les équipes et qui fait l'arbitre.*
Enseignant –formateur *: donc demander à quelqu'un d'autre de faire l'équité à leur place / parce qu'ils n'ont pas de modèle à ce propos / les meilleures équipes du monde sont celles où il y a le plus d'argent / il n'y a pas d'équité / dans la vie c'est celui qui a le plus de fric qui embauche les meilleurs joueurs / donc là il y a quelque chose à faire / entre ce problème qui est clair et la solution qui est de proposer un tableau on peut proposer une phase de réflexion. […] Ca serait quand même intéressant que quelques mots soient dits pour repérer cette situation en termes d'équité pour l'avoir après pour analyser d'autres situations par exemple un pays pauvre par rapport un pays riche / La répartition des ressources dans les pays // tu vois ? l'utiliser pour analyser des situations qui auraient à voir avec l'équité / mais il faut le repérer le dire pour que cette idée voyage / moi je vis des choses et quand je vois des choses qui se passent dans la vie à la télé ou dans un journal ça va me parler parce que moi j'ai vecu quelque chose qui ressemble à ça / juste un mot / en fait ta réflexion c'est « de quoi on vient de parler ? » en ce moment-là.*
Enseignant *: moi ce que je voulais c'est clarifier les choses les aider à trouver une solution je reste vraiment très terre à terre / mais là je me rends compte qu'on aurait pu en parler et faire même le lien avec les équipes de football / ça serait très parlant pour eux.*

L'intervention de l'enseignant-formateur se fait dans plusieurs directions : d'une part elle montre la difficulté, pour l'élève, de comprendre le principe d'équité et le saut de décentration dont il a besoin pour transformer ses schèmes opératoires (son fonctionnement). D'autre part, elle montre l'utilité de la conceptualisation de la notion d'équité pour que l'élève analyse d'autres situations (la réalité du football) tout en soulignant, au passage que cette conceptualisation est d'autant plus difficile qu'elle se trouve en rupture par rapport à la réalité du football, ce qui renvoie à la difficulté de conceptualisation du caractère idéalisé des valeurs (Pagoni 1998). Enfin, l'intervention de l'enseignant-formateur souligne l'importance, pour l'élève d'intégrer ce principe pour agir en autonomie sans avoir besoin de l'arbitrage de l'adulte.

Discussion

La discussion va s'orienter autour de trois points :

Le premier point concerne la façon de penser le cadre pédagogique et le cadre didactique pour analyser l'activité de l'enseignant: si le cadre didactique s'intéresse à la conceptualisation des

notions qui sont centrales pour un domaine de réflexion donné, le cadre pédagogique s'appuie sur des aspects pragmatiques de l'action enseignante qui se manifestent « en acte » et qui sont très contextualisés. Comme le dit Gérard Vergnaud, dans les deux cas, il y a des conceptualisations. Est-ce qu'on peut donc dire que théorie de l'activité est utile pour comprendre le fonctionnement de l'enseignant au sein du conseil de coopérative ?

Le deuxième point concerne la place de la théorie du droit comme cadre de référence de l'éducation à la citoyenneté pour conceptualiser le rapport de l'élève à la loi. Quelles sont les tensions soulevées et les problèmes posés par une telle tentative ?

Le dernier point renvoie à l'importance du croisement de la didactique des disciplines et de la didactique professionnelle pour former les enseignants dans le cadre des pédagogies actives. IL paraît pertinent et nécessaire d'utiliser l'expertise des professionnels pour former les jeunes enseignants et rester le plus près possible de la réalité du terrain.

Situations traitées au sein du conseil

Situation de référence de la classe	**Problème soulevé par les élèves**	**Activité productive - résolution**	**Activité constructive Problématisation – Cadres de référence**	
			Pédagogique Contextualiser les besoins de l'élève	**Epistémique Champ conceptuel de la loi- Généraliser**
1.Travail scolaire. Choix ou contrainte ? 20.11.10 Apprendre par cœur des saynètes écrites par les élèves	Signes de démotivation de certains élèves : blocage des répétitions	Notion de l'effort : on ne fait pas toujours ce dont on a envie. **Réponse normative + vote pour modifier le planning**	Quelle **participation** des élèves au **contrat initial ?**	Quelles sont les marges de liberté dans une contrainte décidée collectivement ?
2.Gestion de la classe : exercice d'une responsabilité 19.09.08 Faire sa responsabilité	Faire de façon excessive sa responsabilité, imposer le silence	Notion de difficulté **:** ce n'est pas facile d'exercer sa responsabilité. **Réponse normative**	En quoi cette responsabilité participe au **développement de l'autonomie** de l'élève?	Question de **l'abus de l'autorité.** Quelles sont les compétences nécessaires pour **exercer un pouvoir ?**
3.Incident de conflit entre élèves 23.01.09:108-140 Constitution des équipes de foot à la recréation	Les élèves se plaignent d'une inégalité des équipes de foot qui sont la cause de conflits	**Vote du conseil d'école**: s'inscrire sur un tableau pour constituer les équipes	L'équité des équipes est **un vrai obstacle** pour les élèves parce qu'ils réflé-chissent **en termes d'affi-nités – analyse critique** des vraies équipes de foot	Question **d'équité** : en quoi elle consiste et pourquoi est-elle importante ?
4.Incident de désobéissance 23.01.09:285-331 Un élève a jeté le papier de toilettes par la fenêtre	Il n'y a plus de papier dans les toilettes	Pas de décision parce que le coupable n'est pas repéré. Réponse normative : respecter le matériel collectif.	Insister sur **le point de vue de l'acteur** (qu'est-ce qui fait que je le fais pas ?) plutôt que sur les conséquences.	Analyser **la notion du collectif :** ce qui appartient à personne ou à tout le monde ?

Situations qui concernent le fonctionnement, les finalités et les usages du conseil

Situation de référence de la classe	**Propositions ou constats (par les élèves ou par l'enseignant)**	**Activité productive - résolution**	**Activité constructive Problématisation – Cadres de référence**	
			Pédagogique Contextualiser les besoins de l'élève	**Epistémique Champ conceptuel de la loi - Généraliser**
5.Objets des interventions 19.09.08 : 145 « j'aime » - « j'aime pas »	Une élève dit qu'elle aime bien le maître qui est gentil et qui explique bien	Pas de prise de décision	Pourquoi elle dit cela ? **Est-ce qu'elle se sert** du conseil ?	Le Conseil est un **outil de fonctionnement de la vie collective** ou un outil d'expression personnelle ? Liens : privé – collectif.
6.Objets des interventions 14.11.09:123-124 Demande de changer de place	Problème de visibilité, une élève demande d'aller devant	L'enseignant autorise le changement mais rappelle les limitées **Réponse individuelle**	Pourquoi elle dit cela ? S'interroger sur la **sincérité** de la parole de l'enfant, sur sa stratégie.	**D'où vient ce droit** et comment peut-on le généraliser de façon juste et efficace ?
7.Opérationnaliser une décision 14.11.09:146-157 Tutorat avec des élèves de CE1	La décision n'est pas claire et elle ne se réalise pas.	L'enseignant conseille une meilleure préparation de l'action. **Donner un conseil, pas d'engagement**	De quoi ont besoin les élèves pour **réaliser** un projet ?	Clarifier la **procédure du vote** et de prise de décision pour préparer l'exécution des décisions.
8.Traiter un incident 14.11.09:161-201 Décision sanction de deux élèves	Les deux élèves défendent leur position	**Vote** concernant la sanction de ces élèves	Comment proposer **un vote** qui n'atteint pas **personnellement** les élèves ?	Passage de l'incident au vote d'une nouvelle règle, **traiter le problème** et pas la personne.
9.Alterner temps de décision et temps de réflexion 14.11.09. Réflexion sur l'ensemble de la séance	Il y a plusieurs situations qui reviennent	**Recherche d'une solution**, absence de réflexion approfondie sur les situations	Comment augmenter le degré de conscience des élèves ? Participer à **l'éveil des consciences.**	Conceptualiser et classer les situations, établir des relations. Réfléchir sur la question de la **citoyenneté.**

Bibliographie

Audigier F., Lagelée G. dir.,(1996*), Education civique et initiation juridique dans les collèges.* INRP, Didactique des disciplines.

Audigier F (2006) « L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire », dans Lenoir Y., Xypas C., Jamet Ch. *Ecole et citoyenneté ; un défi multiculturel,* Paris / Armand Colin.

Brousseau G. (1998), *Théories des situations didactiques.* Grenoble : La Pensée Sauvage.

Carra C., Pagoni M. (2007), « Construction des normes et violences scolaires », dans Reuter Y. dir., *Une école Freinet ; fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris : L'Harmattan.

Freinet C. (1960), « L'Education Morale et Civique », *B.E.M.*, 5, Cannes, Bibliothèque de l'Ecole Moderne.

Freinet C. (1977), *Pour l'école du peuple,* Paris : Maspero.

Henaff G. et Merle P (2003), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques,* Presses Universitaires de Rennes.

Jacquet-Francillon F. (2003), « La pédagogie institutionnelle comme éducation morale », in *Le Télémaque*, n° 23, pp.55-63.

Maulini O. (2007), « Une formation, deux mobilisations : activités, savoirs et motivation de l'apprentissage à l'entrée dans l'école », dans Durand M., Fabre M. dir. *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités,* Paris : L'Harmattan pp. 81-102.

Orange Ch. (2007), « Problèmes, savoirs et problématisations : l'exemple des activités scientifiques » dans Durand M., Fabre M. dir. *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités,* Paris : L'Harmattan pp. 191-208.

Pagoni M. (1998), « Enjeux de conceptualisation dans l'éducation morale et civique », dans Actes du colloque *Qu'est-ce que la pensée ? Compétences complexes dans l'éducation et le travail,* CNEFEI Suresnes, CDROM.

Pagoni M. (2009), « Rapport à l'autorité et contextes pédagogiques », dans Sirota A. coord. *Violences subies, violences vécues par les enfants*, éditions Bréal.

Pagoni M. et Haeberli Ph. (2010), « Conseils d'élèves et savoirs en éducation civique et morale : une étude comparative franco-suisse », dans Malet R. (dir.) *Ecole, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales,* éditions De Boeck, p. 71-86.

Pastré P. (2007), « Activité et apprentissage en didactique professionnelle », dans Durand M., Fabre M. dir. *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités,* Paris : L'Harmattan pp. 103-122.

Rabardel P., Samurçay R. (2004), « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences » dans Samurçay R. et Pastré P. dir. *Recherches en didactique professionnelle,* Toulouse : Octarès.

Raymond A. (2002), *L'éducation morale dans le mouvement de l'éducation nouvelle : comment éduquer moralement un enfant?* Paris : l'Harmattan.

Renan Samurçay et Pierre Pastré (dir.) : *Recherches en didactique professionnelle,* édition Octarès, collection : formation. 2004.

Reuter dir. (2007) *Une école Freinet ; fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire***,** Paris : L'Harmattan**.**

Robert F. (1999), *Enseigner le droit à l'École*, Paris, ESF.

Vergnaud, G. (1990) : « La théorie des champs conceptuels », dans *Recherches en Didactique des Mathématiques*,vol. 10, 2/3, 133-169.

Isabelle Vinatier : *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes. 2009.