



Elève acteur - professeur accompagnant

Le muscle social¹

Céline ALLAIN

Professeure agrégée d'EPS, Nantes, (44)

Former un élève acteur, c'est le former à être créateur, autrement dit, auteur d'une réponse personnelle en résonance à un contexte, et notamment au contexte-classe. La réponse apportée par l'élève peut-elle, donc, se faire sans lien à l'autre, aux autres, sans échange, sans partage, sans ajustement? Et, la réponse apportée, n'a-t-elle pas en retour une incidence sur la vie du groupe?

L'article développe l'idée selon laquelle la construction d'un élève acteur s'inscrit de façon inconditionnelle dans le collectif-classe. L'installation d'un cadre sécurisant², à partir d'un partage organisé de points de vue issus d'un recueil d'informations-clés, permet aux élèves, à la fois, de s'ancrer dans leurs apprentissages personnels et de structurer leurs interactions sociales par leur engagement dans la vie du groupe. La multiplicité des formes de collaboration, de concertation et d'opposition proposée par un enseignant accompagnant les incitent à se dépasser, tant en termes de créativité, que d'engagement personnel pour le collectif.

¹ Titre emprunté à un article de CACIOPPO (JT.) du 08 novembre 2018, le magazine Management

² ALLAIN (C.) : « Se rencontrer autrement ? », e-novEPS n°16, janvier 2019



Construire l'écoute fraternelle

Prendre le collectif comme la somme d'individualités est restrictif et peu porteur. Dès lors, rechercher l'efficacité du groupe entendu comme un système de relations sociales vivant amène à s'appuyer sur des valeurs et des attitudes pour qu'il constitue, à la fois, une ressource aux apprentissages sociaux et un véritable point d'appui à la mise en réflexion individuelle à visée citoyenne. Engager les élèves à vivre cette dimension du collectif, c'est leur apprendre la gestion des émotions, la recherche d'empathie, la curiosité, l'effort et le respect.

L'écoute comme condition d'accès à la réussite du projet commun

La présence de pairs est un vecteur de transformations positives dans les apprentissages visés à certaines conditions. Tout d'abord, au sein du groupe-classe, vivre une expérience commune d'apprentissage repose sur un projet commun. Sans ce postulat de départ, l'autre ne revêt aucun sens. La prise en considération de l'autre comme personne, et non comme objet, repose sur sa reconnaissance comme moyen d'accéder à la réussite du projet collectif. Ensuite, la rencontre se fonde et se maintient sur une communication de qualité. Autrement dit, si les membres du groupe se sentent écoutés, entendus, la rencontre est maintenue.

Pour cette communication de qualité, le moment de l'écoute est crucial. L'écoute, autant que la parole, est essentielle à toute relation humaine. Souvent sous-estimée, elle se révèle être la pulsation au degré d'engagement et de participation de l'individu à la vie du groupe. Être écouté, se sentir écouté, donne force et confiance, par le sentiment d'être accueilli, inclus, reconnu et respecté. Apprendre à écouter est un apprentissage toujours en cours et commence en étant écouté soi-même. C'est un accueil bienveillant à toute personne pour développer les capacités d'ouverture à l'autre et à soi, en retour.

Enfin, améliorer la qualité de la rencontre et sa durée, c'est muscler la dimension collective du couplage : élève(s) – élève(s), élève(s) – enseignant, par une interdépendance positive des relations. Le muscle social repose sur une écoute active en trois étapes³:

- D'abord, celle de se centrer sur l'autre lui ouvre un espace de parole. Aucune intervention n'est possible, ni de donner « un petit conseil » ou son expérience : l'autre est premier.
- Ensuite, vient l'étape du désir et de la volonté de comprendre l'autre. L'écouteur rejoint l'autre dans ce vécu, ce partage. Il cherche à la comprendre « comme il se comprend ».
- Enfin, l'étape de reformulation, de clarification de l'écouteur qui redit à la personne, avec ses propres mots, ce qu'il vient de percevoir d'elle ; ce qu'il a compris de la situation, de comment

³ ROGERS (C.), Le développement de la personne, Interédition, 1966

il la vit. Pour cela, chacune d'entre elles vérifie si elle a bien entendue. Si la personne est bien écoutée, cela l'amène à aller plus loin, à passer à une autre étape.

A la fois, cela requiert une attitude intérieure d'écoute optimale, à savoir, l'écoute en profondeur, le non-jugement, la bienveillance, le respect de la liberté de l'autre et l'authenticité : ne pas faire semblant, et cela nécessite un apprentissage de la technique elle-même, celle du reflet. Cette boucle savoir-être – savoir-faire permet que chacun devienne intelligent.

La malléabilité du muscle social

Les repères d'épaississement de ce muscle social posent les jalons d'un maintien d'une dynamique des groupes restreints, à l'échelle de la classe. L'enseignant accompagnant les fait vivre à ses élèves – dans son interaction directe avec eux – et, il les fait expérimenter aux élèves entre eux, dans la classe. Cette malléabilité repose sur plusieurs facettes. L'acte d'écoute est le choix du silence et de la décentration de soi ; c'est se situer à une juste distance tant physique que psychologique et accepter que ce que l'autre a à dire. Il est le seul à le connaître : écouter n'est pas neutre et s'exprime à l'intérieur de l'individu par des effets émotionnels, des mouvements internes. Plus précisément, l'existence d'une double écoute est donc observée : de l'autre et de soi, pour se rendre disponible et ne pas céder aux réactions qui dictent les émotions ; et que d'emblée la compréhension de l'autre n'est pas optimale. Elle demande à s'ajuster pour vérifier la compréhension de son contenu... Il s'agit de veiller à s'exprimer en « je » et non en « tu » ; de se donner un cadre : « je laisse l'autre s'exprimer jusqu'au bout » ; puis, je prends la parole, non pour lui dire ce que je pense mais pour vérifier ce que je crois avoir compris. Il vérifie qu'il se sent compris et le précise : c'est le temps de l'ajustement de la compréhension. Enfin, je laisse l'autre agir. ». Enfin, en groupe, l'enjeu pédagogique est d'éviter de cautionner les prises de paroles simultanées, en proposant un cadre pour que chacun s'exprime.

Organiser cette écoute est un jeu d'équilibriste, exigeant beaucoup de souplesse. Néanmoins, ne pas s'y adonner, c'est favoriser la naissance de conflits générant des phénomènes répétitifs et des conflits, voire des cassures. Ces attitudes adoptées par tous les membres posent une confiance mutuelle et amplifient le déploiement individuel au profit de la vie du collectif.

Le dialogue entre pairs est un vecteur de transformations pour déplacer le sens donné à l'action et accéder à de nouveaux éléments signifiants dans le contexte. Ainsi, valider ou invalider ses connaissances, réorganiser l'action, conscientiser, c'est donc stabiliser et formaliser le savoir.



Construire l'ouverture par le partage des points de vue

Dans une logique d'inclusion, analyser les liens qui unissent l'élève et l'environnement humain et matériel proposé est fondamental : c'est une façon de donner à chaque élève l'occasion de mieux apprendre et de mieux réussir. Dans le même temps, le dialogue entre élèves est organisé et non des bavardages ou causeries inutiles. Les objets de discussion sont en lien direct avec les apprentissages attendus, visés. Ainsi, les échanges, provoqués explicitement par l'enseignant, musclent le social, tout en protégeant les élèves au plan individuel.

La scénarisation du dispositif d'apprentissage collectif

Saisir la réalité individuelle dans une expérience collective d'apprentissage s'appuie sur l'immersion de l'élève à la complexité d'une situation adaptative. Celle-ci l'incite à s'engager dans la recherche de solutions globalement satisfaisantes pour lui, sachant pertinemment que de multiples réponses sont possibles. L'enseignant amène chaque élève à produire sa réponse, à résoudre un problème, à répondre à un défi.

La mise en scène de ces conditions environnementales se déclinent autour d'une mise en synergie systémique entre l'activité d'enseignement, l'interaction entre pairs, l'utilisation d'outils de repérage et les consignes qui orientent l'action et lui fixent un cadre, dans lequel la présence de pairs est le vecteur de transformations. Le muscle social s'opère par des échanges précis sur les buts d'apprentissage et les buts d'efficacité motrice, dans un cadre contraignant organisé et qui s'effectue par étapes.

Construire sa propre réponse, son point de vue personnel

Apprendre à l'élève à construire sa réponse, c'est l'accompagner à en créer une qui lui semble la plus adaptée à la situation contraignante proposée. Il l'élabore en fonction de ses ressources du moment. L'enseignant pour cela, lui donne des contraintes pour qu'une réponse originale et singulière soit proposée, et des repères pour vérifier si sa proposition est recevable et évaluer son degré de réussite.

Par ce cadre, l'enseignant l'amène à la sélectionner parmi plusieurs possibles, et lui permettre de la partager clairement, d'aller au bout de sa proposition. Ainsi, l'élève apprend à oser expérimenter des situations inconnues car elles offrent un cadre d'action précis, tout en lui permettant des espaces de liberté, et par la même accepte de dépasser son niveau d'acquisition actuel.

Puis, l'enseignant demande à partager sa réponse avec un autre élève. Ainsi, par une approche collaborative, de concertation des réponses individuelles trouvées, l'élève revient sur sa

Céline ALLAIN, Le muscle social

Janvier 2019 - Partie 1- Article 3 - page 4

proposition, par le retour du camarade et à la fois vérifie la sienne. Ce jeu d'allers-retours accompagne les réflexions parfois trop hâtives, les enrichit et dépasse la focale d'un seul et unique angle d'approche. L'enseignant amène l'élève à « se déplacer » pour changer de point de vue, pour affiner l'observation initiale, compléter sa recherche, enrichir sa première réponse. La prise de hauteur se fait « au cœur » de la relation collective.

Quelle que soit la méthode d'apprentissage employée, l'enseignant cherche à faire collaborer les élèves pour les faire apprendre c'est-à-dire leur permettre de définir leurs propres réponses et de s'ouvrir à celles des autres, non comme des propositions d'affrontement mais comme des occasions et des pistes de réflexion, de combinaison. Chacun partage sa réponse, pour la mettre en discussion à partir d'outils de relevés de données et/ou de repérage du degré de réussite. Ils la partagent pour la stabiliser, la dépasser, la transformer.

Dans une démarche expérimentale d'essais-erreurs, en natation de vitesse par exemple en cycle 4, où les élèves expérimentent, sur une même distance de nage 15 mètres chronométrée, des distances de coulées différentes avec l'obligation, après un départ dans l'eau, de passer sous un tapis placé à deux mètres, puis à quatre mètres, puis à six mètres du mur et doivent avoir ensuite chacun une réponse cohérente en fonction de leurs ressources. Ici, les élèves après un temps de travail individuel, sont amenés à partager leurs solutions pour vérifier et travailler ensemble. Le défi proposé est collectif : obtenir chacun sa meilleure réponse posturale subaquatique en lien avec son efficacité d'action.

Ou bien, par exemple, dans une démarche inventive, en cycle 3, en danse, où les élèves recherchent individuellement une forme asymétrique au sol à tenir cinq secondes, sans que le bassin touche le sol et une forme asymétrique debout. L'enseignant demande à partager ses réponses avec un camarade qui a lui-même fait ce même travail. Ils apprennent les formes du binôme. Puis, dans une troisième phase, il leur demande de se mettre par cinq et de sélectionner trois formes debout et deux formes au sol. A ce stade, ils se montrent les formes, s'y essaient, affinent les postures et les positions, les angles, les amplitudes pour enfin les sélectionner. Ce processus de création prend en compte toutes les propositions des uns et des autres. Il cherche ensuite à préciser les exigences pour obliger les élèves à communiquer, à tester, répéter puis choisir une sélection de formes adaptées et ajustées à chaque membre du groupe et à devoir renoncer à certaines car inaccessibles pour tous les membres. Chacun ayant proposé des formes recevables en fonction des exigences posées par la situation de départ.

Les rôles sociaux aident aux apprentissages par l'interdépendance positive mise en place et la responsabilité individuelle mutuelle incluse. « Amener l'enfant à se déplacer, [c'est-à-dire apprendre], c'est l'amener à changer de postures »⁴. Ce couple acteur – accompagnant n'est pas l'unique façon de faire apprendre mais participe à l'incorporation personnelle des savoirs comme données fondamentales à la transformation individuelle, au sein du collectif. Offrir aux élèves les moyens d'agir, de réfléchir et en contrepartie d'agir à nouveau différemment, en conscience, impacte le collectif.

⁴ BUCHETON (D.), « Les postures de lecture des élèves au collège », in FORTANIER (M.-J.), LANGLADE (G.) (eds.), *Enseigner la littérature*, (pp. 201-213), DELAGRAVE : CRDP Midi-Pyrénées

Construire le partage de réponses : dépasser sa proposition pour s'ouvrir et progresser

Par la mise en place du cadre proposé sur une écoute active et bienveillante, le moment-clé est le partage de sa réponse, la mettre au regard des autres, au risque d'être différent. « Nous voulions entrer en contact, chacun voulant exprimer ses propres idées, mais toujours avec la précaution de ne pas vouloir rejeter à l'avance des propositions de l'autre ». Ainsi, l'autre m'engage à prendre en compte le meilleur de moi-même et me transforme en retour.

Se dresser, avoir sa réponse à la situation proposée permet d'aller à la rencontre des autres perspectives, jusqu'à en créer une autre qui s'appuie sur les propositions de chacun. L'apprentissage individuel de chaque élève est visible et pris en compte pour la suite. Le projet final est alors un apport de propositions complémentaires des uns et des autres, des rectifications ou modifications suite au partage car chaque membre du collectif n'a pas les mêmes potentialités et limites.

Chercher à faire construire l'élaboration d'une réponse communément partagée par les élèves d'un même groupe, les centre sur les exigences posées par la situation. Ils apprennent à exploiter leurs différences, à reconnaître des qualités de chacun des membres et à mettre leurs ressources au service du collectif. L'expérience partagée est valorisée comme clé à l'analyse de leurs propres pratiques et progrès et est encouragée par des attitudes d'écoute en communication profonde.

Construire son évaluation, ses effets

L'étape suivante est le partage de cette réponse à d'autres groupes. Cette phase qui peut être déstabilisante est rendue possible par le cadre sécurisant et par la vigilance à l'apparition d'écueils. Les pièges qui guettent le travail d'écoute sont nombreux et demandent attention. Ils sont repérables lorsque l'écouter dévie de l'objectif de l'écouter (d'avancer ensemble). Par exemple, s'il cherche à repérer les failles chez l'autre, c'est pour s'en protéger ou pour exercer un pouvoir sur lui. Il tente alors de l'attirer à soi pour combler ses propres besoins. Ou encore, lorsque l'écouter se décourage ou se désengage par une écoute trop cérébrale ou rigide, l'écoute devient distante (au lieu d'être engagée et bienveillante). Il emploie la directivité (au lieu de respecter la liberté de l'autre) et peut même attendre une gratification de sa part. Pour atteindre l'authenticité recherchée, il est important que tout écoutant se questionne, travaille pour repérer ses propres pièges et s'en sortir.

Apprendre par l'expérience active, c'est engager l'élève dans un double processus dans lequel il transforme quelque chose en se transformant lui-même. Ainsi, il s'agit de développer des préoccupations qui l'encouragent à regarder, à observer pour comprendre et ouvrir la voie d'autres possibles, à provoquer l'apparition de besoins et à les satisfaire. Susciter la recherche de stratégies et faire dissocier les buts d'action des buts d'apprentissage permet également, de prendre la mesure de l'efficacité des démarches et des actions. Enfin, provoquer les interactions entre pairs stimule la définition et la mise en relation de données qualitatives et quantitatives, références de compétences individuelles atteintes et de productions de réponses personnelles.

Céline ALLAIN, Le muscle social

Janvier 2019 - Partie 1- Article 3 - page 6



Construire des conditions de relations sociales variées et changeantes

L'enseignant accompagnant cherche à anticiper avec précision ce qu'il attend des interactions entre pairs puisqu'il peut en fonction des groupements qu'il organise, provoquer des conflits ou des convergences d'intérêts pour aboutir à des coopérations, des collaborations, des concertations, des divergences, des concessions. Le muscle social par les divers formats de rencontres invite à une agilité émotionnelle, et à multiplier les émotions vécues : les modalités de savoir-être différentes s'appuient sur l'interdépendance positive entre chacun des membres du collectif. Avant de s'opposer, les phases de collaboration, de coopération et de coopération sont intéressantes. La coopération⁵ étant l'opposition par handicaps choisis par le grand collectif avant la phase d'opposition. Elle favorise la prise en compte des richesses de chacun, et se base sur la valeur d'équité. C'est l'art de coopérer avec ses concurrents.

Ces formats de rencontres se distinguent du point de vue de la nature des interactions qu'elles convoquent et peuvent aussi se différencier d'un point de vue spatial ou du point de vue de la nature des compositions des groupes. Donc, selon les stratégies à engager pour résoudre le problème, les façons de s'y investir avec efficacité sont différentes. Néanmoins, ce qui est installé constitue un cadre d'action protecteur où la voie moyenne de médiation, de compromis sans compromission, permet à tous d'avancer à son propre rythme.

Ainsi, faire vivre des expériences concrètes par des mises en forme collectives variées cherchent systématiquement à faire dépasser son propre point de vue initial pour montrer aux élèves l'intérêt d'aller vers une vision plus complète, jamais figée, toujours en mouvement.

Les formes de groupements

L'éventail des possibles est large. Il s'agit d'identifier la forme la plus pertinente en vue des attendus visés. Rechercher leur multiplicité est à encourager. Le passage de l'une à l'autre peut être de quelques minutes à plusieurs heures, en veillant à ce que chaque élève s'investisse le plus possible et atteigne son plus haut niveau personnel de réalisation. La taille du groupe influence aussi les décisions des membres. La taille idéale est celle qui permet à ses membres d'accroître leurs connaissances, de conserver un taux de participation élevé, d'augmenter l'implication de chacun tout en maintenant le consensus.

⁵ LAMOUREUX (P.), Les défis coopératifs, Editions EP&S, 2011

Tab 1: Les formes de groupements: avantages et limites

Formes de groupements	Particularités	Avantage principal	Limites
De besoins	Les élèves sont regroupés suivant leur besoin (par exemple lors d'une situation de remédiation)	Adresser un même message à plusieurs élèves et éviter ainsi autant d'actes individualisés. Interrelations aux contenus d'apprentissage proches, proches d'une reformulation. L'écoute est primordiale.	Ne pas y rester au risque de catégoriser Interrelations proches sur le contenu d'apprentissage qui risque de détériorer l'écoute au fil du temps.
De niveau	Regroupement homogène en fonction d'une performance particulière.	Prédisposition pour des échanges également répartis.	Peu de richesses dans les échanges La forme compétitive est privilégiée.
Hétérogènes	Affinitaire	Adhésion des élèves immédiate : idéal en entrée dans une activité nouvelle. La prise de parole entre élèves est aisée, l'écoute de moins bonne qualité.	L'amicalité va primer et les objets d'apprentissage vont être vite oubliés
	Mixtes : Garçons/Filles ou de niveaux différents mais avec la même tâche	Richesse des échanges, rencontres différentes, ouverture, citoyenneté. Interrelations nombreuses où l'écoute et la prise de parole vont être centrales.	Interactions perturbées par les leaders =>attribuer des rôles
Groupes sous monitorat élève	Un élève du groupe a une mission, une responsabilité (maître du temps, rapporter, dirige ou guide de la recherche, secrétaire, cameraman...)	Responsabilisation / Autonomie / Dynamisme Interrelations organisées, écoute réciproque et prise de parole catégorisée.	Pas les mêmes aux mêmes rôles =>rotations

Leur constitution peut être imposée ou laissée sous forme semi-autonome sous les contraintes de l'enseignant qui répartit les élèves selon leurs besoins et les objectifs visés. Il les classe par exemple en trois colonnes selon trois critères préalablement définis. Et ensuite, il demande aux élèves de s'associer en trio avec un élève de chaque colonne. Les élèves conservent une forme de liberté dans la constitution mais cela est cadré par l'enseignant. L'adhésion est totale, affinitaire mais en fonction des besoins d'apprentissage.

Les formats et la disposition spatiale

Les formats d'animation et de disposition spatiale n'apportent pas les mêmes atouts à l'enseignant et ne provoquent pas les mêmes qualités d'échanges entre les élèves.

Tab 2 : Les formats et dispositions de groupements : avantages et limites

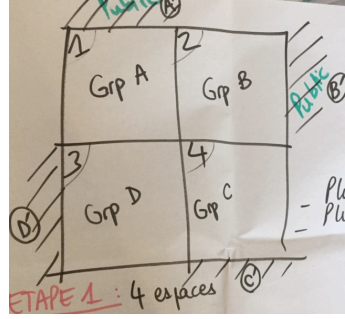
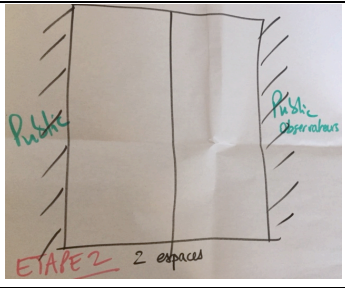
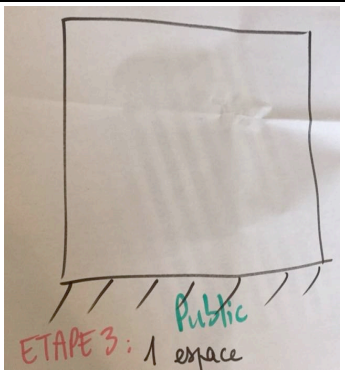
Formats et dispositions des groupements	Particularités	Avantages principaux	Limites
Enrichissement progressif (1/2/4/8)	Consiste à demander quelque chose à chaque élève individuellement puis, ils se regroupent par 2, puis par 4, puis par 8, etc. pour une synthèse de la réponse. Idéal pour les phases de recherche, de synthèse, de contrôle	Très efficace pour engager tous les élèves dans une réflexion, moyen de contrôle très pertinent (en direct), dynamique. Meilleur moyen pour avoir un échange le plus riche possible = intelligence collective Implication de tous	Selon le nombre de recherches ou questions
Philips 6x6	6 élèves pendant 6 minutes. 1 secrétaire note les propositions du groupe sur un problème donné. Le groupe est dirigé par un président qui organise la parole. Le secrétaire devient rapporteur du groupe au moment de l'échange collectif	Responsabilisation et dynamisme	Leaders Faire bien respecter les rôles de chacun
World café	Consiste en un travail individuel puis partage à 4 sur une question (6 questions à traiter, 6 groupes de 4) G1 = Q1 puis passe sa feuille au G2, etc Tous les groupes passent leur feuille à la table voisine au signal	Responsabilisation et dynamisme Intelligence collective	Selon le nombre de questions à traiter
Speed-dating	2 colonnes de chaises en face à face et très proches 1 colonne de questions différentes – 40s pour y répondre Changement chaque 40s Changement des rôles après avoir répondu à toutes les questions	Faire échanger, communiquer un maximum d'élèves entre eux dans un temps court Les faire se rencontrer, sans prise de risque Réponses anonymes	L'approche synthétique peut manquer de précisions et laisser pour certains élèves quelques interrogations

Le frontal	Organisation traditionnelle pour un cours magistral : l'enseignant face à tous ses élèves	Favorise la communication au grand groupe : centration sur ce qui est dit ou écrit Gestion du calme et de la discipline facilitée	Fonctionnement magistral Passivité des élèves Frein aux échanges Dialogue enseignant / élève quasi exclusif
En ilots	Regroupements d'élèves espacés	Travaux de groupe Coopération, communication, échanges Circulation de l'enseignant	Gestion des groupes Visibilité de l'info écrite pour tous
En U	Elèves dispersés en U	Dialogue entre élèves facilité L'enseignant peut facilement exposer, démontrer, présenter Accès rapide à tous les élèves	Bruit et interactions en face à face Complicé pour faire évoluer en groupes
Le cercle	Elèves en cercle avec l'enseignant	Moment de rassemblement et coopération favorisée	Selon la taille du groupe

Traverser des modalités de rencontres variées en format humain ou structurel permet aux élèves de devenir plus agiles émotionnellement, de développer l'intelligence collective quelle que soit la taille du groupe. Au-delà d'objectifs de socialisation, les formes de travail collectives invitent à expérimenter des modalités d'être à l'autre différentes, de favoriser l'intelligence collective et d'accéder progressivement à l'autonomie.

Un exemple d'évolution dans les activités d'expression où « être vu et jugé » à un impact fort sur la prestation des élèves. Pour développer et engager les élèves dans leur rôle d'acteur, l'enseignant accompagnant propose un dispositif évolutif réfléchi pour permettre à tous de progresser dans cette acquisition et de muscler la socialisation de la classe.

Tab 3: Une évolution du «être vu et jugé» possible en 3 phases

Phases	Description	Justifications
<p>Phase 1 : une organisation en groupes à effectifs restreints (du duo au quatuor) affinitaires</p>		<p>Une organisation spatiale où chaque groupe selon son rôle a son espace d'intervention matérialisé. A l'étape 1 : les groupes sont protégés du regard des autres par la disposition d'espaces d'observations orientés différemment.</p>
<p>Phase 2 : une organisation en demi-classe</p>		<p>Aux étapes 1 et 2 : La disposition spatiale des groupes-observateurs permet d'éviter d'avoir un 2nd groupe de pratiquants dans le même axe visuel et permet d'accentuer les deux derniers points évoqués. L'observation avec un autre groupe du même nombre d'élèves est peu engageant affectivement et facilite le passage.</p>
<p>Phase 3 : une organisation en classe entière</p>		<p>Le groupe-observateur est équipé d'une fiche de recueil d'information simple où chacun des élèves a un critère à observer : focalisation de leur attention sur un critère. Tous les élèves sont en activité soit motrice, soit d'observation.</p>

A la fin de la prestation, le retour est organisé en plusieurs phases. D'abord, c'est le groupe de pratiquants qui s'auto-évalue en s'appuyant les critères d'appréciation définis préalablement en concertation avec les autres élèves et l'enseignant. Les membres du groupe se positionnent sur les critères et décident, une fois l'accord du degré de réussite dans chaque indicateur de passer à la phase suivante. Puis, c'est au groupe-observateur de revenir sur les points de leur auto-évaluation et d'argumenter en prenant appui sur les critères d'appréciation et le retour vidéo. Dans chacune des deux premières phases, le groupe qui communique n'est pas interrompu. Chacun a un temps d'expression guidé et cadré. Enfin, ils discutent et confrontent leurs points de vue pour valider ensemble les axes de travail à choisir pour le temps d'apprentissage suivant avant de repasser et vérifier les évolutions apportées et progressions effectuées.



Conclusion

La dimension sociale de la classe est un levier à la construction de connaissances métacognitives : « c'est à plusieurs qu'on apprend tout seul ». Par la mise en réflexivité des élèves sur leur activité d'apprentissage, une transformation personnelle à dimension citoyenne active s'opère. « J'existe grâce à mes contacts avec les autres : je suis les liens que je tisse. Le vrai « moi » est dans les liens que je suis capable d'avoir avec les autres, et ce que j'ai à faire dans la vie, c'est de créer ce tissage »⁶.

La posture d'un enseignant-accompagnant à la formation d'un élève-acteur et auteur de ses apprentissages l'aide à mesurer objectivement, en permanence, l'influence qu'il exerce par son activité sur la relation que l'élève entretient avec l'apprentissage et les autres, élèves et enseignant. Apprendre par la connexion aux ressources humaines à proximité de soi, à disposition, est primordial pour reconnecter les élèves entre eux : éveiller les élèves à la puissance de l'intelligence collective pour résoudre des problèmes d'apprentissage.

La solitude et l'isolement social ont un impact considérable sur le bien-être et la santé des élèves. Leurs effets sont réversibles par cette proposition d'apprentissage par la coopération, la collaboration et la coopération. Les aspects collectifs, quelle que soit la dimension du format, ont une plus-value certaine dans les expériences de vie et d'apprentissage des élèves, dans le développement de méthodes et de stratégies, dans le développement de leur esprit critique, dans leur capacité à rayonner, à établir des liens positifs avec les autres, à se remettre et se détacher d'adversités personnelles et sociales et enfin à forger et capitaliser sur des relations saines et plus ajustées. Former des élèves acteurs, auteurs, autonomes c'est leur permettre de créer des liens fraternels, de devenir des citoyens engagés et éveillés au monde qui les entoure.

Construire la réflexivité et construire du collectif sont les « deux exigences [qui] s'imposent pour que l'École joue son rôle « thermostatique » »⁷. L'élève d'aujourd'hui est un praticien aux pouvoirs réflexifs, auteur d'apprentissages individuels et citoyens : il est un acteur de son groupe social d'appartenance, un être engagé, socialement éduqué et éveillé pour agir dans le XXI^{ème} siècle.

⁶ JACQUARD (A.), *Petite philosophie à l'usage des non philosophes*, Calmann Levy, Editeur, 1997

⁷ MEIRIEU (P.), conférence AEEPS Ile de France, Journée Jean Zorro, Paris XIII, 06 décembre 2018