



TITRE: LES ŒUVRES COOPÉRATIVES, UN DISPOSITIF DE FORMATION ENGAGÉ DANS LA PRÉSERVATION DES PATRIMOINES

AUTEUR: SALONE JEAN-JACQUES

PUBLICATION: ACTES DU HUITIÈME COLLOQUE DE L'ESPACE MATHÉMATIQUE FRANCOPHONE – EMF 2022

DIRECTEUR: ADOLPHE COSSI ADIHOUE, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (CANADA/BÉNIN) AVEC L'APPUI DES MEMBRES DU COMITÉ SCIENTIFIQUE ET DES RESPONSABLES DES GROUPES DE TRAVAIL ET PROJETS SPÉCIAUX

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

ANNÉE: 2023

PAGES: 167 - 181

ISBN: 978-2-7622-0366-0

URI:

DOI:

Les œuvres coopératives, un dispositif de formation engagé dans la préservation des patrimoines

SALONE¹ Jean-Jacques

Résumé – Dans cette communication nous présentons un dispositif de formation initiale des enseignants du premier degré, les œuvres coopératives. Ce dispositif novateur amène les professeurs stagiaires à développer des compétences professionnelles multiples et variées tout en les engageant dans la sauvegarde et la transmission des patrimoines régionaux. Il sera examiné ici à l’aune des genèses documentaires qu’il suscite et avec un focus sur la contextualisation des ressources pédagogiques.

Mots-clefs : œuvres coopératives, formation initiale premier degré, préservation des patrimoines, genèse documentaire, contextualisation didactique.

Abstract – In this paper we present a new training system addressed to primary school teachers and denoted as the cooperative works. Preservice teachers are thus led to improve several professional skills and abilities while they are engaged into the preservation of and the access to regional heritage. It will be here studied through the teachers’ documentation work it allows and with a focus on the culturally responsive teaching resources.

Keywords: cooperative works, primary school teachers’ training system, heritage preservation, documentation work, didactic contextualization.

1. Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte, Institut Montpelliérain Alexander Grothendieck, France, jean-jacques.salone@univ-mayotte.fr

Introduction

Mayotte est une île de l'archipel des Comores, sur la côte orientale de l'Afrique (Mozambique, Tanzanie) et à l'ouest de la grande île de Madagascar. Habitée depuis le huitième siècle l'île est islamisée dès le dixième siècle puis, après un âge d'or Swahili suivi d'une période moderne de sultanats, elle est cédée à la France en 1841 et devient colonie française. En 2011 un référendum en fait le 101ème département français. Depuis 2017, le Centre Universitaire de Formation et de Recherche (CUFR) de Mayotte, en partenariat avec le Rectorat de Mayotte et l'INSPE de La Réunion, a mis en place un parcours de formation initiale des professeurs du 1^{er} degré² sous la forme d'un master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF). Par dérogation ministérielle, ce master MEEF de Mayotte présente la particularité de se dérouler sur deux années pleines après un concours de recrutement en fin de licence. C'est ce qui a permis d'y expérimenter un dispositif de formation novateur, les œuvres coopératives, que nous présentons dans cette communication.

Le dispositif des œuvres coopératives amène les Professeurs des écoles Stagiaires (PES) à développer leurs compétences professionnelles tout en allant à la rencontre de la société dans laquelle ils vivent et exercent leur métier. Structuré autour de paradigmes puisés dans les pédagogies actives du vingtième siècle, il articule sur quatre semestres enquête et collecte de ressources, création d'une œuvre collective, production de documents pédagogiques et mises en œuvre dans les classes.

Dans cette communication notre regard s'attachera à décrire la genèse documentaire à l'œuvre dans ce dispositif de formation ouvert et collaboratif. Quelles sont les ressources collectées ou créées? Comment sont-elles transformées en documents pédagogiques? Comment sont-elles utilisées dans les classes? Comment prennent-elles en compte le contexte de Mayotte?

Le dispositif des œuvres coopératives

Initialement conçu pour permettre le développement des compétences professionnelles des PES, le dispositif des œuvres coopératives adopte le paradigme du 'learning by doing' initié par Dewey (1993) dès le début du XXème siècle et partagé par ses contemporains, comme Fröbel, Neil ou Decroly, puis par nombre de pédagogues postérieurs comme Kilpatrick, Reggio, Freinet (Deny & Pigache, 2017). Il articule ainsi sur deux années un quadruplet de sous-dispositifs inspirés des pédagogies actives (Tableau 1). En outre de son étalement sur toute la durée de la formation, le dispositif est rendu

2. En France, et à Mayotte en particulier, le cursus scolaire des élèves commence dès l'âge de 2 ou 3 ans par l'école maternelle et se poursuit d'abord à l'école élémentaire, puis au collège puis au lycée. Ecole maternelle et école élémentaire constituent le 1er degré, collège et lycée le 2nd degré. Les enseignants pour ces deux degrés sont essentiellement recrutés via des concours spécifique et suivent en formation initiale un master MEEF.

pérenne par son insertion dans les maquettes d'enseignement avec un peu plus de 5% du volume horaire total³ et avec des rendus réguliers exigés par les modalités de contrôle des connaissances.

Semestres	S1	S2	S3	S4
Œuvres Coopératives	Enquêtes Thématiques Pluridisciplinaires	Œuvres Didactiques	Ressources pédagogiques	Projets pluridisciplinaires
Productions	Corpus 1 - Recueils numériques de données - Pistes pédagogiques	Corpus 2 - Chefs-d'œuvre - Mémentos pédagogiques	Corpus 3 - Recueils monodisciplinaires	Corpus 4 - Dossiers réflexifs

Tableau 1 – Organisation du dispositif des œuvres coopératives

En début de première année, les PES ont d'abord constitué librement des groupes coopératifs⁴ pour l'année et qui préfigurent en quelque sorte les équipes pédagogiques⁵ qu'ils devront intégrer à l'issue de leur formation. Ces groupes coopératifs ont alors choisi un sujet d'étude parmi les enjeux qui animent la société mahoraise et se sont lancés au premier semestre dans une *enquête thématique et pluridisciplinaire* visant à collecter des ressources dans les médias dont ils disposent et directement sur le terrain. Des collaborations sont nées alors entre les PES et divers acteurs locaux pour exhumer des documents authentiques, recueillir des témoignages, réaliser des sondages... Cette enquête a ensuite été finalisée en un recueil numérique⁶ (annexe 1) et à un bref document proposant quelques pistes d'utilisation dans les classes (Corpus 1). Au deuxième semestre les PES ont par la suite produit un chef-d'œuvre (Meirieu, 2015), une *œuvre didactique* à même de montrer leurs compétences professionnelles tout en sensibilisant les publics visés aux enjeux sociétaux qu'ils avaient retenus pour

3. Le master MEEF 1er degré de Mayotte, comme ceux de métropole, propose des curricula de près de 800 heures de formation initiale sur deux années avec des enseignements dans toutes les disciplines scolaires, d'initiation à la recherche (dont l'écriture d'un mémoire professionnel en fin de deuxième année) et de découverte du contexte de Mayotte (dont fait partie le dispositif des œuvres coopératives). En outre une alternance intégrative permet aux PES d'entrer progressivement dans le métier par des mises en stage dans les classes.

4. Le concours CRPE de recrutement des PES étant un concours national avec recrutement à Mayotte, les origines géographiques des PES sont diverses même si une forte composante d'origine insulaire apparaît. Les groupes sont constitués indépendamment de ce paramètre. Ils comptent de 3 à 6 PES qui coopèrent pendant la première année uniquement. En deuxième année ces groupes deviennent des binômes ou des monômes en fonction des classes prises en charge par les PES une semaine sur deux.

5. Dans une école du premier ou du second degré, les enseignants sont regroupés en équipes pédagogiques en fonction des classes dans lesquelles ils interviennent. L'objectif est pour ces équipes d'organiser et coordonner les apprentissages des élèves tout en faisant vivre les projets pédagogiques de l'établissement.

6. Ce recueil numérique est évalué dans le cadre de la formation : compétences en numérique (utilisation d'un traitement de texte et d'un tableur, organisation de l'arborescence d'un dossier numérique, utilisation d'un espace numérique de travail...), compétences en recherche (recueil et traitement de données, réalisation de sondages, d'entretiens...)

thème d'enquête (annexe 2). Les formes médiatiques de ces œuvres sont multiples : albums illustrés de littérature jeunesse, brochures photographiques, court-métrages, web-documentaires, spectacles vivants...⁷ L'œuvre didactique est généralement accompagnée d'un *mémento pédagogique* (annexe 3) qui reprend en partie les pistes du premier semestre et qui développe de façon plus approfondie leur utilisation en classe dans toutes les disciplines scolaires à enseigner (Corpus 2). Au cours de la deuxième année il s'agit alors pour les PES de s'approprier et de mettre en œuvre dans leurs classes des éléments de cette pédagogie par projet (Boutinet J.-P., 2012; Perrenoud P., 1999; Proulx J., 2004; Reverdy C., 2013) qu'ils ont vécue la première année. Ainsi au semestre 3 les binômes de PES qui partagent une même classe⁸ sont alors accompagnés par les formateurs universitaires pour concevoir des *ressources pour la classe* dans plusieurs disciplines scolaires (en français, en mathématiques, en arts, en langues...) qui sont contextualisées⁹. Puis, au semestre 4, ces ressources sont utilisées par les PES dans les classes dont ils ont la responsabilité pour enseigner et pour conduire des *projets pédagogiques pluridisciplinaires*. Deux dossiers à rendre rythment cette deuxième année, l'un présentant les ressources pédagogiques produites discipline par discipline (annexe 4) et anticipant leur utilisation dans un projet pédagogique (Corpus 3), l'autre prenant un peu plus de recul réflexif pour présenter les projets réalisés dans les classes et confronter les PES à leurs propres pratiques (Corpus 4)¹⁰.

Cadres théorique et méthodologique

Le focus dans notre communication étant mis sur la genèse documentaire au travers du dispositif des œuvres coopératives, notre cadre théorique s'inscrit dans l'Approche Documentaire du Didactique (ADD) (Trouche & al., 2019, 2020). Dans cette approche le travail documentaire des professeurs

7. Les œuvres didactiques sont présentées publiquement en fin d'année. Elles sont alors évaluées par un jury constitué d'universitaires et de partenaires qui décerne des prix : qualité artistique, intérêt patrimonial, originalité, coups de cœur... Une sélection de ces œuvres didactiques est consultable et téléchargeable sur les pages dédiées du site internet du CUFR : <https://www.univ-mayotte.fr/fr/formation/sciences-de-l-education/oeuvres-cooperatives.html>. Une sélection de 10 œuvres est d'autre part en cours d'édition par le Centre de documentation pédagogique de Mayotte.

8. Les deux PES qui constituent un binôme ne proviennent généralement pas d'un même groupe coopératif de première année. Les deux PES doivent donc s'entendre sur une ou plusieurs thématiques qu'ils développent dans leur classe partagée (les deux PES ont la même classe en alternance une semaine sur deux) ou, à défaut, ils se séparent en monômes. Ces thématiques ne sont plus forcément en rapport avec les thèmes qu'ils avaient retenus la première année pour leurs enquêtes et les œuvres didactiques. Toutes les enquêtes et toutes les œuvres produites toutes les années antérieures sont à leur disposition (base de données à disposition).

9. Les ressources sont généralement élaborées en groupe pendant des séances de travaux dirigés disciplinaires. Elles sont ensuite parfois rassemblées en un recueil rendu au formateur de la discipline. C'est le cas en mathématiques, les recueils étant alors évalués par rapport aux compétences disciplinaires et didactiques. En fin de semestre 3 une synthèse des ressources, toutes disciplines confondues, est intégrée au dossier à rendre.

10. Ce dossier réflexif est réalisé de façon individuelle. Chaque PES rapporte et analyse a minima une séquence d'enseignement (au moins 3 séances, dont une décrite finement) qu'il a conduite dans sa classe dans le cadre du projet pédagogique pluridisciplinaire. Il est relu ensuite par deux formateurs qui évaluent sa qualité professionnelle : intérêt du projet, rigueur des programmations, adéquation aux programmes officiels, finesse des analyses didactiques...

est vu comme un processus par lequel des systèmes de ressources sont constitués puis combinés en documents. Nous en avons par conséquent adopté les principes : une collecte large de toutes les productions sur le long terme, avec 4 années de suivi du dispositif, et une implication active des PES qui sont régulièrement confrontés à leurs pratiques via les écrits attendus et au cours de séances de cours ou de travail dirigé. Des résultats statistiques d'ensemble seront donc d'abord présentés ci-après pour décrire le processus de constitution des systèmes de ressources : thématiques retenues par les PES et acteurs institutionnels rencontrés. Nous rappellerons également dans un paragraphe préalable des résultats déjà publiés (Salone, 2019) relatifs à la motivation et aux compétences professionnelles développées par les PES dans le cadre du dispositif des œuvres coopératives. Mais dans cette recherche notre regard s'attachera aussi à comprendre l'instrumentalisation des ressources que font les PES pour arriver à une contextualisation didactique (Forissier, 2019) des savoirs qu'ils enseignent. L'ADD s'appuie alors grandement sur les concepts de schème et d'invariant empruntés à Vergnaud (1996) dans la Théorie des champs conceptuels :

- Pour une classe de situations, un sujet (ici un professeur) développe une organisation stable de son activité : c'est un schème. Une autre manière de définir le schème, qui permet aussi de le décrire, est de dire qu'il comporte 4 composantes :
- Le but de l'activité (qui caractérise la classe de situations) ;
- Des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ;
- Des invariants opératoires, qui constituent la part épistémique du schème. Il y a deux sortes (associées) d'invariants opératoires : les théorèmes-en-actes, qui sont des propositions considérées comme vraies ; et les concepts-en-actes, qui sont des concepts considérés comme pertinents (nous donnons des exemples ci-dessous) ;
- Des possibilités d'inférences, d'adaptation à la variété des situations. (Trouche *et al.*, 2020, p. 5)

Nous présenterons donc ensuite des résultats relatifs au travail documentaire des PES pendant les deux années de formation avec un focus sur leurs schèmes d'élaboration et d'utilisation de documents pédagogiques contextualisés. Les données brutes pour notre étude sont constituées par les 4 corpus avec : 102 recueils numériques de données (corpus 1), 102 œuvres didactiques et mémentos pédagogiques (corpus 2), 252 recueils de ressources (corpus 3) et 252 dossiers réflexifs (corpus 4). Un premier traitement a été effectué sur l'ensemble de ces données visant à catégoriser les systèmes de ressources constitués en fonction des thématiques abordées et des acteurs locaux rencontrés (corpus 1) et les disciplines scolaires envisagées (corpus 3). Pour les thématiques, les enjeux sociétaux sont scindés en 4 catégories (Hartog, 2003; Unesco, s. d.) : la préservation du patrimoine naturel, la préservation du patrimoine culturel matériel, la préservation du patrimoine culturel immatériel, les enjeux non patrimoniaux. Pour les acteurs locaux, nous avons distingué également 4 catégories : les acteurs institutionnels, les professionnels, les associations et les personnes référentes (appelées

'fundis' à Mayotte). Les disciplines scolaires ont quant à elles été définies en conformité avec les programmes officiels de l'Education Nationale. Un crible a été ensuite effectué pour ne retenir de ces corpus que des travaux remplissant trois conditions : qualité esthétique, épaisseur didactique¹¹ et présence des mathématiques. Après ce crible, 30 triplets enquête-œuvre-mémento ont été retenus (corpus 1 et 2) ainsi que 53 doublets recueil de ressources-dossier réflexif (corpus 3 et 4). Ces données sélectionnées ont fait ensuite l'objet d'une analyse de contenu plus fine par lecture directe afin d'en dégager quelques invariants dans les schèmes d'utilisation ou de conception de documents pédagogiques contextualisés.

Résultats

Les premiers résultats ont été obtenus dès la première année et publiés (Salone, 2019). Ils font apparaître d'abord l'efficacité du dispositif en termes d'acquisition de compétences professionnelles : une compétence de coopération, aussi bien en interne dans les groupes constitués qu'en externe avec les partenaires, des compétences en pédagogies actives, avec une appropriation à la fois de connaissances et de savoir-faire, des compétences numériques, autour de logiciels bureautiques et aussi de logiciels plus experts comme ceux de montage audio-vidéo, et une compétence de contextualisation définie comme la « capacité à intégrer différentes sphères contextuelles et qui conditionnerait, pour partie, la nature des processus à l'œuvre dans la gestion de cette situation professionnelle particulière qu'est celle d'enseigner » (Sauvage-Luntadi & Tupin, 2012, p. 106). Autre résultat préalable (Salone, 2019), la motivation des PES à entrer dans le dispositif. Nous avons utilisé pour la mesurer des questionnaires individuels dérivés de la grille d'évaluation de la motivation situationnelle développée par Guay *et al.* (2000). Ce questionnaire a été complété par un sondage d'opinions qui a précisé les sources de motivation, intrinsèques ou extrinsèques (Ryan & Deci, 2000), des PES : de façon quasi unanime, ce qui les a motivés est à la fois de vivre des pédagogies actives et d'en acquérir une certaine maîtrise, et de rencontrer la société locale mahoraise, la (re)découvrir tout en contribuant à la préservation de son patrimoine. Ce qui aura le plus déplu aux PES, dans une mesure relativement faible, est l'aspect coopératif : même s'il a parfois été difficile pour certains de s'entendre dans des groupes ou des binômes constitués pour une année entière, cela aura été tout de même formateur pour eux. Nos résultats initiaux faisaient également apparaître une grande variété de thématiques abordées. Nous les avons précisées depuis. Sur les 102 thèmes envisagés au cours des quatre années de suivi, ceux relatifs au patrimoine culturel immatériel ont été nettement les plus nombreux : 60% de l'effectif¹². Nous avons affiné cette catégorie (annexe 5) pour mieux en rendre compte : beaucoup d'enquêtes ou d'œuvres didactiques ont traité de questions relatives à l'agriculture, la sylviculture

11. Nous rappelons que les 4 différents corpus ont été évalués en amont par les formateurs universitaires (parfois aussi par des partenaires extérieurs) et qu'en conséquence ils sont soit notés, soit appréciés. Ce sont ces notes et ces appréciations qui ont été utilisées pour juger de leur qualité esthétique ou de leur épaisseur didactique dans le crible.

12. Compte-tenu de la faible taille de la population soumise à statistique (102) et des incertitudes induites par l'attribution d'une unique catégorie à chaque thème retenu, les pourcentages donnés sont arrondis à l'unité près. Ce choix de précision explique les fluctuations de leurs sommes à 1 ou 2 unités près autour de 100%.

ou l'élevage (techniques et pratiques associées), près de 26%. D'autres ont abordé des questions relatives à des usages ou des connaissances sur la nature, comme des pharmacopées, d'autres des pratiques sociales comme des rituels religieux ou des événements festifs (les mariages par exemple), d'autres encore les arts du spectacle, les jeux et sports traditionnels... Le patrimoine culturel matériel vient en deuxième position, avec 18% des thématiques, et des sujets comme le bâti traditionnel ou religieux, les transports. Puis vient le patrimoine naturel, 12%, avec plusieurs sujets sur le lagon ou la barrière de corail, et enfin viennent des enjeux non patrimoniaux, 11%, avec des thèmes parfois très originaux ou polémiques comme la polygamie, le rôle des grands parents dans la société, l'éducation à la santé ou le tri sélectif des déchets. À noter que ces catégories ne sont pas disjointes et que dans presque tous les cas les thématiques sont mixtes, nos statistiques ne prenant donc en compte que les caractères dominants.

Dans la collecte des ressources brutes, des premiers schèmes de production sont identifiables. Ainsi tous les groupes ont conduit des recherches de documents curriculaires, pédagogiques ou thématiques sur le web et dans les médias disponibles au CUFR, ce qui correspond en un invariant opératoire situant les savoirs à enseigner à la fois dans les textes officiels et dans les documents produits par les acteurs locaux. Mais l'enquête a aussi été conduite sur le terrain directement auprès de très nombreux acteurs locaux. Les plus fréquemment sollicités ont été des 'fundis', des personnes localement reconnues pour leurs savoirs, pour près de 46% des rencontres. Il s'agit par exemple d'artisans, d'agriculteurs, de personnes âgées témoins de l'histoire de Mayotte, de conteurs... Très souvent des parents ou des proches ont également été impliqués. Ce schème largement partagé repose grandement sur un théorème-en-acte ancré culturellement qui est qu'à Mayotte les fundis détiennent les savoirs. En conséquence recueillir leurs témoignages est une règle d'action sine qua non si l'on souhaite contextualiser les savoirs enseignés. De façon similaire, rencontrer les acteurs institutionnels est une règle d'action adoptée par 32% des PES. Certains sont devenus des incontournables comme la Direction des Affaires Culturelles ou les Archives Départementales. Puis viennent des associations, avec 13% de l'effectif, comme l'association SHIME qui regroupe des linguistes locaux ou celle des Naturalistes de Mayotte. Enfin des acteurs professionnels ont été souvent associés à la réalisation des œuvres didactiques, comme des artistes plasticiens, des éditeurs, des vidéastes. Autre schème de collecte de données, la réalisation de sondages et d'enquêtes. Plus de 35% des groupes ont intégré cet invariant opératoire : une enquête de terrain doit inclure des données statistiques sur des populations ciblées. Plusieurs groupes (31%) ont également inclus dans leurs recueils numériques un document dont le but était de décrire leurs systèmes de ressources. Des tableaux de synthèse des données collectées et des acteurs locaux rencontrés ont généralement été proposés. Les systèmes de ressources ainsi constitués ont fourni le matériel brut pour concevoir deux types de documents au second semestre : les chefs-d'œuvre et les mementos pédagogiques. Le but des premiers est de transmettre un message didactique en lien avec la thématique des enquêtes et à destination d'un public choisi librement, tandis que celui des deuxièmes est d'envisager des pistes d'instrumentalisation dans les classes du primaire. Pour concevoir et produire leurs chefs-d'œuvre, les PES ont conduit un travail de sélection et de remise en forme des ressources. De façon très majoritaire les chefs-d'œuvre

prennent la forme d'albums de littérature jeunesse illustrés. Cette règle d'action qui oriente le genre littéraire et la forme médiatique des documents produits correspond à des théorèmes-en-actes que les PES partagent généralement au sujet des attendus dans leur formation initiale et dans leur futur métier, comme par exemple « les chefs-d'œuvre devront être utilisés en deuxième année dans nos futures classes en responsabilité » ou « les albums de littérature jeunesse sont des ressources pédagogiques incontournables à l'école primaire »¹³. En termes de contextualisation, plus de 62% des œuvres assument un certain plurilinguisme avec des changements de codes fréquents entre français et langues vernaculaires (shimaore et kibushi), parfois même avec des dialogues complets et des lexiques. Plus ponctuellement les chefs-d'œuvre sont aussi des documentaires vidéos parfois théâtralisés, des brochures, des plaquettes, des livres... Plus rarement ce sont des œuvres immatérielles comme des spectacles ou des conférences.

La deuxième année du dispositif amène les PES à exploiter pédagogiquement les systèmes de ressources constitués en première année en produisant de nouveaux documents utilisés dans les classes en responsabilités. Ce travail documentaire a alors pris deux formes distinctes : production de ressources pédagogiques et programmation de séquences d'enseignement dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire. Les ressources pédagogiques, comme celle présentée en annexe 4, ont été élaborées principalement dans des unités d'enseignement disciplinaires, dans les cours de didactique des mathématiques en particulier. Dans ce cours le format attendu a été largement cadré par le formateur, avec trois exigences : une première partie précisant l'insertion de la ressource au niveau des programmes officiels (cycle, niveau, domaine...), une deuxième partie proposant un problème, un exercice ou une activité contextualisée, et une troisième partie en proposant une analyse des objectifs disciplinaires et compétences visées. En termes de contextualisation didactique, deux modalités émergent des analyses directes des énoncés : la coloration et l'adaptation. La coloration correspond d'une part à une contextualisation didactique qui ne change en rien les savoirs disciplinaires en jeu, mathématiques ici. C'est le cas pour l'énoncé de l'annexe 4. D'autre part, sur un plan linguistique, elle s'accompagne d'un emprunt sporadique de quelques mots seulement aux lexiques vernaculaires, comme des noms de personnages, de lieux ou d'objets. Le principal bénéfice de la coloration des ressources est qu'elle situe les apprenants dans le contexte de leurs réseaux de proximité, évitant ainsi des difficultés qui seraient liés à des différences culturelles. L'adaptation va un peu plus loin dans la contextualisation en prenant en compte la réalité des éléments patrimoniaux. Sur un plan disciplinaire certaines de leurs caractéristiques sont ainsi prises en compte, comme par exemple des valeurs numériques réalistes ou comme l'introduction d'un conte par une formulation traditionnelle en langue locale. Sur un plan linguistique l'adaptation se caractérise par une alternance codique où langue de scolarisation et langues vernaculaires se mélangent, avec souvent l'apparition de lexiques dans les documents.

13. Propos recueillis de façon informelle lors des séances de travail dirigé.

L'analyse des dossiers réflexifs (corpus 4) révèle quant à elles certains usages professionnels que font les PES des ressources produites. Pour tous les PES les documents produits au semestre 3 sont venus nourrir les situations d'enseignement/apprentissage qu'ils ont conduites dans leurs classes, en particulier celles dédiées aux projets pluridisciplinaires. Ces derniers ont été divers, comme des projets jardinage, des spectacles ou expositions de fin d'année, des réalisations de maquettes... Deux invariants peuvent être discernés dans les usages pédagogiques des ressources par les PES. Pour près de 65% des PES les séances consacrées aux projets disciplinaires ont été séparées des séances disciplinaires et les ressources ont été utilisées de façon perlée dans les séquences d'enseignement, au même titre que d'autres ressources issues d'autres sources (des manuels scolaires et des sites internet par exemple). Pour les autres PES les projets et les ressources ont au contraire servi de fil conducteur, permettant de faire des ponts entre les disciplines. Pour certains de ces PES, faire un schéma heuristique du projet, de son thème et de ses liens aux disciplines (annexe 6) est devenu un *modus operandi*.

Conclusion et perspectives

Le dispositif des œuvres coopératives nous apparaît donc comme étant un dispositif de formation initiale ambitieux. Visant a priori à permettre l'acquisition par les professeurs des écoles stagiaires de compétences professionnelles multiples, allant de la maîtrise de pédagogies actives à des compétences de coopération et de contextualisation, il les plonge également dans des pratiques essentielles à leur métier comme l'usage des outils numériques, la recherche de ressources, l'élaboration de documents pour la classe ou la programmation de séquences pluridisciplinaires. Loin de prôner une forme de localisme ou de folklorisation des connaissances, il s'inscrit dans une perspective d'inclusion des patrimoines culturels largement initiée pour l'enseignement des mathématiques en Afrique et en Océan Indien par Touré (Touré, 2002). Il promeut des pratiques d'enseignement motivantes qui redonnent aux élèves et aux étudiants le plaisir d'apprendre. Nos résultats initiaux montraient clairement l'engouement qu'il suscite auprès des PES et ses effets positifs sur le développement de plusieurs compétences professionnelles, celles de coopération en particulier. Les résultats présentés ici s'attachent à analyser le travail documentaire des PES dans le dispositif en dégagant des modalités statistiques d'ensemble et des schèmes de production ou d'utilisation des ressources pédagogiques.

Au-delà de la formation initiale, nous espérons bien qu'une mise en abîme sera réalisée, plus tard, par nos PES quand ils seront devenus des professeurs titulaires. C'est une étude longitudinale qu'il nous reste encore à conduire, et même si nous avons rapporté ici déjà quelques résultats sur la mise en œuvre dans les classes, les aléas engendrés par la crise sanitaire actuelle nous ont empêchés de vraiment les asseoir. Sur le plan de la recherche, ce dispositif a également induit des collaborations entre les chercheurs de notre département de sciences de l'éducation au CUFR. Ainsi nous nous sommes emparés de questions relatives au plurilinguisme dans l'enseignement, en mathématiques et en langues en particulier (Dureysseix, 2020, Salone & Dureysseix, 2022). De nouvelles questions de recherche émergent encore, comme par exemple celles en anthropologie autour de la réception de

ce dispositif par la société locale, les parents d'élèves en particulier, ou celles relatives aux pratiques numériques de nos étudiants dans le dispositif. Mais la portée du dispositif dépasse le simple cadre de la formation initiale ou de la recherche. Par les liens multiples qu'il a suscités avec les acteurs du territoire, il renforce largement les relations entre INSPE, Ecole et société. Ainsi une formidable dynamique est née, impliquant de nombreux acteurs locaux, institutionnels, professionnels, associations ou 'fundis', une dynamique que nous entendons aujourd'hui amplifier encore davantage en accompagnant une diffusion large des ressources produites, dans les médias locaux ou les écoles de l'île par exemple. En outre le dispositif touche à des questions identitaires, contribuant largement à la sauvegarde et la transmission des patrimoines régionaux, qu'ils soient culturels, matériels ou naturels. Même si ce n'est pas sa finalité première, qui reste de l'ordre du pédagogique, il engage l'Ecole dans une démarche citoyenne où son rôle dans la société acquiert encore plus d'importance, permettant aux enfants d'aujourd'hui de devenir demain des adultes fiers et respectueux de leurs racines.

Références

- Boutinet J.-P. (2012) *Anthropologie du projet*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Deny M., Pigache A.-C. (2017) *Le grand guide des pédagogies alternatives*. Paris: Eyrolles.
- Dewey J. (1993). *Logique: la théorie de l'enquête*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dureysseix F. (2020) Teacher's Curriculum Contextualisation in an overseas French territory: how can local specificities be acknowledged within the education system. Dans Gardelle, L. et Jacob, C. (Eds). *Schools and national identities in French-speaking Africa: political choices, means of transmission and appropriation*. Londres : Routledge, Perspectives on Education in Africa, 109-126.
- Forissier, T. (2019). Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des Sciences. Habilitation à diriger les recherches, Université des Antilles et de la Guyane, 2019. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02277162/document>
- Guay F., Vallerand R., & Blanchard C. (2000) On the assessment of situational intrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion* 24(3), 175-213.
- Hartog F. (2003) *Régimes d'historicité, présentisme et expérience du temps*. Paris: Le Seuil.
- Meirieu P. (2015). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement.
- Perrenoud P. (1999) Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? Comment? <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>
- Proulx J. (2004) *Apprentissage par projet*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Reverdy C. (2013) L'apprentissage par projet: le point de vue de la recherche. *Technologie* 186, 46-55.
- Ryan R. M., Deci, E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology* 25(1), 54-67.
- Salone J.-J. (2019) La contextualisation, une compétence professionnelle au centre du master MEEF 1^{er} degré de Mayotte. *La nouvelle revue, éducation et sociétés inclusives* 85, 221-243.
- Salone J.-J., Dureysseix F. (2022). Linguistiques et mathématiques du patrimoine de Mayotte. Dans Hache, C. Mendonça Dias, C. (coord.). *Plurimaths. Plurilinguisme et mathématiques*. Paris : Lambert-Lucas.
- Sauvage-Luntadi L., Tupin F. (2012) La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis* 1(1), 102-117. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n1-phro1825121/1006488ar/>
- Touré, S. (2002). L'enseignement des mathématiques dans les pays francophones d'Afrique et de l'Océan Indien. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 34(4), 175-178.

- Trouche L., Gueudet G., & Pepin B. (2019) *The 'Resource' Approach to Mathematics Education*. Heidelberg (Allemagne): Advances in Mathematics Education, Springer.
- Trouche L., Gueudet G., Pepin B., & Aldon G. (2020) *L'approche documentaire du didactique*. DAD-Multilingual. hal-02512596
- UNESCO (s. d.) *La liste du patrimoine mondial*. Consulté sur: <https://whc.unesco.org/fr/list/>
- Vergnaud G. (1996). La théorie des champs conceptuels. Dans J. Brun (Ed). *Didactique des Mathématiques*. Delachaux et Niestlé. Lausanne.

Annexes



LES JEUX D'ENFANCE MAHORAIS
 Entre persistance et transformation

Présenté par

Michèle Lauret, Misa MARL,
 Mathieu VERNET-BELLOT
 , Soudjai BENALI
 Groupe n°16

Année universitaire 2019 – 2020



ŒUVRE COOPÉRATIVE

PREMIÈRE ANNÉE MASTER-DIPLOME UNIVERSITAIRE
 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
 Mention Premier Degré-Parcours Professeur des écoles
 2017-2018

MURAHWA TSO

Auteurs

MCHANGAMA, Kalakoumi
 HIMEDJ-MONDROHA, Kalakoumi
 YU-SEEN, Ludovic

Annexe 1 – un recueil d'enquête thématique pluridisciplinaire

Annexe 2 – une œuvre didactique

Annexe 3 – un mémento pédagogique

I. Tableau synthétique

LES BAIES DE CAFÉ

Auteur(s) : Moussa HASSANE ALI, Aude HENRY, Nayla CHARIKANE, Grégory SEVERIN
 Cycle : 1
 Niveau : Grande section
 Domaine : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
 Sous-domaine : Découvrir les nombres et leurs utilisations

II. Le recueil des supports

CONSIGNES : Combien de baies de café voit-on sur chaque image ? Entoure la bonne réponse.

Image 1	Image 2	Image 3
		
3 – 6 – 4	7 – 8 – 9	2 – 3 – 4
Image 4	Image 5	Image 6
		
6 – 7 – 8	4 – 5 – 6	3 – 4 – 5

Annexe 4 – Un exemple de ressource pédagogique

Annexe 5 – Le patrimoine culturel immatériel dans les œuvres didactiques

Annexe 6 – Extrait d'un schéma heuristique de programmation

