

Comment faire participer *tous* les élèves en situation de coopération ?

À l'origine de l'action-recherche...

Au cours de l'année scolaire 2020-21, les établissements (écoles maternelles, élémentaires et le collège) du réseau d'éducation prioritaire Joséphine Baker, au Mans (72) ont été invités à participer à une formation interne sur les pédagogies coopératives menée par deux formatrices académiques (l'une issue du 1^{er} degré, l'autre du 2nd). L'intérêt porté pour ces pédagogies de la relation a motivé le réseau à se lancer dans une action-recherche. Celle-ci consiste en un accompagnement par un chercheur autour d'un axe de recherche précis. Une équipe collaborative s'est constituée, avec des enseignants de cycles différents, l'équipe de pilotage du REP+ (principale, IEN, IA-IPR, coordonnateur REP+, FAEP), coordonnée par Sylvain Connac, enseignant-chercheur à l'université Paul-Valéry de Montpellier. Une convention avec le chercheur a permis de contractualiser l'engagement pendant trois ans, pour les enseignants volontaires du 1^{er} et du 2nd degrés, dans le cadre d'un partenariat entre l'EAFc, la DSDEN 72 et le collège.

Entre 2021 et 2024, chaque année, les enseignant.es se sont formé.es aux pédagogies coopératives et se sont rencontré.es lors de temps hybrides (présentiel et distanciel, soit trois jours par an environ) afin d'échanger à partir de leurs pratiques. Au cours des journées en présentiel, moments essentiels pour faire dialoguer les personnels du réseau d'éducation prioritaire, il s'agissait d'ouvrir les classes au chercheur afin de collecter le matin des données à l'aide de captations et d'entretiens d'élèves et d'analyser l'après-midi ces mêmes données. Les moments en distanciel ont été mis à profit pour affiner nos axes de recherches. Chacune des rencontres donnait lieu à des comptes-rendus.

Une première année pour cibler les besoins

La première année, pour élaborer notre problématique de recherches, il nous a fallu partir de nos représentations sur la coopération pour aller vers une définition plus précise du concept, notamment en le distinguant de la notion de collaboration. Il a été important pour les personnels impliqués de ne pas confondre les outils de la coopération avec sa finalité : s'agit-il d'apprendre aux élèves à coopérer ou de coopérer pour apprendre ? Un apport théorique était nécessaire pour saisir les éléments-clés (principe, outils, dispositif, modalités de mise en œuvre...). Ainsi, au fil des échanges de la première année, nous avons listé ensemble cinq impératifs à la coopération :

- travailler ensemble
- mettre en œuvre une action combinée à plusieurs
- s'entraider pour un bénéfice commun
- s'écouter (soi, les autres)
- développer son esprit critique

La coopération nous est alors apparue « comme un moyen et non comme un objectif », afin de développer les compétences prosociales des élèves, enrichir leurs compétences langagières, rendre tous les élèves actifs pour leur faire expérimenter des apprentissages organisés démocratiquement.

Les premières expérimentations balbutiantes ont permis de concentrer le questionnement sur *le travail en groupe* : quelle est l'activité des élèves quand on les fait travailler en petits groupes ? Est-ce parce qu'ils sont en groupe qu'ils coopèrent ? Quelles distinctions y a-t-il à opérer entre le *travail en groupe* et le *travail de groupe* ? Est-ce parce qu'on choisit une organisation en îlots que cela facilite les interactions au sein du groupe ? Comment constituer les groupes ? Les élèves participent-ils et progressent-ils mieux seuls ou en groupe ? Comment organiser les temps d'échange entre élèves ? Quelle place accorder à l'évaluation au regard de la mise en œuvre des modalités de coopération ? Comment favoriser la prise de conscience de ce qu'ils apprennent en classe ? Nos questions étaient multiples.

En somme, ces premiers moments ont été l'occasion de prendre conscience de l'écart significatif entre nos perceptions de la coopération supposée des élèves au sein du groupe et la réalité de leurs implications. Celle-ci nous a amenés à nous interroger sur la nouvelle question suivante : comment faire participer chaque élève en situation de coopération ?



L'analyse des séances en présence du chercheur

La réflexion engagée, il a été nécessaire de répertorier les modalités et dispositifs coopératifs afin de savoir ce que nous devons observer en visionnant les images collectées. Ainsi, au cours de ces trois années, nous avons pu découvrir le tutorat, les discussions à visées démocratique et philosophique, le travail en groupe ou encore le travail en équipe. Cette action-recherche s'est accompagnée de lectures théoriques sur les pédagogies coopératives et de temps de formation lors des journées inter-dégrés. De plus, les captations ont été réalisées dans des classes en cycle 3 (CM2 ou 6^e) et en cycle 4 (5^e et 4^e), dans des cours disciplinaires différents (EPS – Français – Mathématiques – Sciences Physiques – Education musicale - EMC) ou en heure de vie de classe. La diversité des élèves, selon

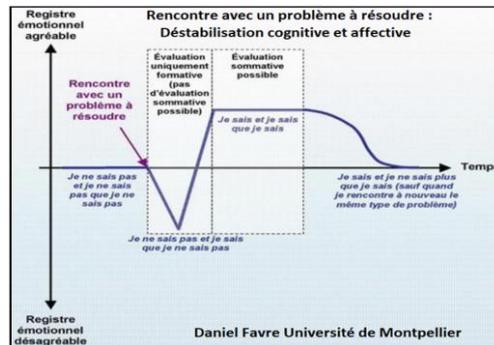
leur niveau, leur classe ou leur établissement ainsi que l'hétérogénéité des pratiques, riche pour la formation des enseignant.es, nous ont interrogés sur les gestes professionnels et la manière par laquelle nous pouvions analyser nos pratiques. Voici le protocole ritualisé mis en place pour l'analyse collaborative par le chercheur :

- Mise en place du cadre de l'analyse : regards croisés de l'enseignant avec ses pairs avec sécurité des personnes, empathie, sans jugement de valeur sur la séance, honnêteté intellectuelle
- Présentation de l'activité par le chercheur, complétée par l'enseignant.e (narration)
- Visionnage des captations (extraits de la séance)
- Collecte de questions sur les choix de l'enseignant.e
- Réponses de l'enseignant.e aux questions sélectionnées
- Écoute des entretiens d'auto-confrontation avec des élèves
- Réaction de l'enseignant.e suite à l'écoute de la parole des élèves
- Hypothèses pour expliquer les observations (extraits et entretien) et discussion entre personnels
- Feedback (rétroaction) par l'apport théorique de la part du chercheur

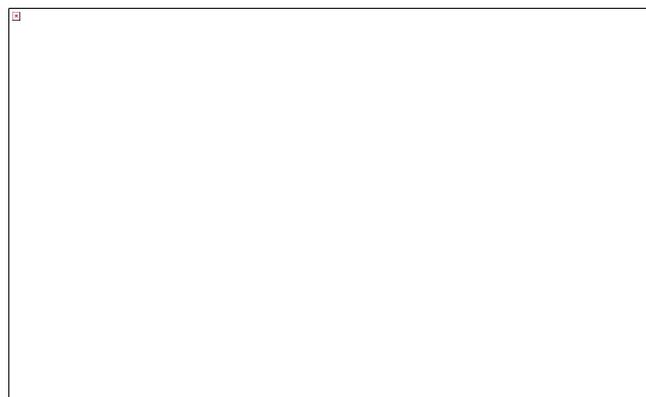
Les invariants pédagogiques identifiés

À partir des séances observées ces trois dernières années, nous en avons déduit quelques invariants relatifs à la construction d'une séance avec du travail en groupe. Tout d'abord, il nous est apparu important de construire en classe un **espace démocratique sécurisant** où les élèves ne sont pas apeurés à l'idée de prendre le risque d'essayer et de se tromper, où ils s'écoutent et retrouvent **des habitudes de travail en coopération**, semaine après semaine, si possible, dans la classe d'un.e professeur.e à l'autre. La ritualisation de ces moments constitue un bénéfice. En effet, au sein du réseau, les entretiens d'auto-confrontation avec les élèves ont révélé que les habitudes de travail en groupe dans le premier degré persistent et facilitent ces démarches lorsque les élèves arrivent au collège. Cela vient souligner l'**importance d'une réflexion collective et de temps de travail réguliers entre personnels du premier et du second degré** dans une démarche d'action-recherche au sein d'un réseau d'éducation prioritaire.

De plus, pour engager les élèves dans la tâche à réaliser, l'équipe a compris l'importance d'un **déclencheur « inspirant »**, une situation-problème sous forme de dilemme ou d'obstacle, qui conduit à la conscience d'un blocage et suscite l'envie de donner son avis et d'entendre celui des autres. C'est ainsi que les élèves seraient davantage enrôlés dans le travail scolaire. En effet, les travaux de D. Favre montrent qu'une déstabilisation cognitive serait une source de plaisir très utile pour apprendre. (courbe). Il revient alors à l'enseignant.e de réfléchir en amont à ce qui peut créer cet obstacle.



Par ailleurs, lorsque nous nous sommes concentrés sur le travail en groupe, nous avons mis en évidence la nécessité **d'équilibrer des temps individuels** (début et fin), des temps coopératifs pour la confrontation, des avis relativement courts et des temps collectifs pour la socialisation et la structuration des apprentissages. En effet, les élèves reconnaissent l'utilité de la phase individuelle pour s'appropriier la consigne, se construire une impression ou un avis en « cherchant tout seul ». Le recours à une activité finale individuelle n'est reconnu utile par les élèves, qu'à condition qu'elle puisse être corrigée immédiatement par l'enseignant.e. Cette rétroaction apparaît alors comme nécessaire pour ancrer de nouvelles connaissances. Ainsi, il semble important pour les élèves d'avoir une trace écrite ne comportant pas d'erreurs et de se voir proposer un exercice d'application pour vérifier leur compréhension de la notion découverte.



De la même façon, si ces différentes étapes nous apparaissent pertinentes pour motiver les élèves à entrer dans l'activité, il n'en demeure pas moins que l'enseignant.e engage une **réflexion sur les raisons pour lesquelles il.elle choisit le travail en groupe**. Ainsi, les modalités de travail sont

pensées en amont en laissant la liberté aux élèves de réaliser certaines activités seuls ou en groupe, car la coopération se choisit. De plus, si l'enseignant choisit les groupes, leur constitution est parfois périlleuse. Nous avons observé que **composer les groupes de manière aléatoire sur la base d'élèves volontaires**, chacun pouvant réaliser seuls la même consigne, peut permettre à l'élève de s'engager plus facilement et plus rapidement dans la tâche.

On comprendra alors que le travail en groupe repose particulièrement sur une **confrontation choisie avec les pairs** et suppose au préalable un travail individuel de l'élève pour s'approprier la consigne, commencer à chercher et avoir quelque chose à proposer en groupe. Le travail en groupe est jugé utile pour motiver le travail en élargissant le champ des idées individuelles. Dans le cadre de travaux en groupe en atelier d'écriture philosophique, des élèves reconnaissent qu'« être en groupe [c'est] utile pour se corriger, discuter avec d'autres à partir de textes individuels, car en philosophie on est obligé de partager son avis » ; « on n'a pas les mêmes idées et ça a le mérite de les partager » (Sirine, 6è). Une élève ajoute que faire de la philosophie, c'est essayer de répondre à « une question que les hommes se posent depuis très longtemps, [et qu'] on ne peut pas y remédier seul. On peut pas discuter avec un livre pour dire ce qu' [on] pense et lui ce qu'il en pense » (Sofia, 6è). Ainsi, il nous apparaît nécessaire de permettre à l'élève de s'interroger également sur les raisons pour lesquelles travailler en groupe peut lui être utile, en favorisant des conditions propices à une conscientisation des gestes d'apprentissages.

Les apports d'une action-recherche à un collectif d'enseignant.es

Du côté des enseignant.es, la recherche-action a favorisé une évolution des pratiques en classe, notamment grâce aux échanges entre pairs et à l'écoute des entretiens d'auto-confrontation avec les élèves. Nous avons identifié ou retrouvé quelques postures et gestes professionnels communs et essentiels.

Tout d'abord, il a été observé que les élèves comme les enseignant.es accordent de l'importance au **calme en classe** pour travailler seul ou en groupe : « c'est pas simple de se concentrer que quand des élèves n'arrêtent pas de parler » (Axelle, 5è). Les élèves expliquent également que ce calme est lié à une **autorité solide**, par l'intermédiaire de **sanctions mesurées** données par l'enseignant en cas de problème grave. Les élèves soulignent ainsi qu'il est important que ces sanctions soient présentes sans être trop fréquentes et sévères. Le sentiment d'injustice éprouvé parfois par les élèves est levé par les explications de l'enseignant.e. En somme, les élèves font un lien entre des sanctions mesurées et comprises et un climat de classe serein et propice au travail instauré par l'enseignant.

De plus, le processus de déstabilisation cognitive a gagné le collectif d'enseignants. En se lançant dans cette aventure, les expérimentations menées ont permis aux enseignant.es de faire évoluer certains gestes professionnels. En effet, la **volonté de créer de l'incertitude** chez les élèves a permis, par un effet de miroir, de s'engager dans des zones d'incertitudes. Ce cheminement de trois ans a sans doute contribué à une meilleure maîtrise des compétences pour enseigner. Ce travail a amélioré la compréhension du statut de l'erreur chez les élèves et leurs enseignants. L'erreur serait à considérer comme un **levier pour faire évoluer sa pratique**, au regard des échanges nourris et bienveillants entre pairs, et pour gagner en flexibilité.

Cela se traduit en classe par **l'explicitation des attendus cognitifs des étapes de travail auprès des élèves**. En construisant des séances coopératives, les objectifs sont pensés en amont, clairement identifiés pour les enseignants et les élèves tout en essayant de rédiger des consignes scolaires accessibles. À cela s'ajoute une nécessaire double **clarté : sur la mise en forme des consignes** de la situation-problème, et sur **l'ensemble des réponses divergentes** données au sein de la classe, facilitant ainsi les confrontations entre pairs.

Nous formulons alors l'hypothèse qu'envisager une grille d'analyse construite par l'enseignant ou les élèves peut faciliter la rencontre entre les processus *enseigner* et *apprendre*. De cette façon, l'enseignant.e pourrait accompagner les élèves à adopter une posture de « secondarisation » pour prendre conscience qu'il ne s'agit pas seulement de faire, mais de faire pour apprendre.

Grille d'analyse d'une séance d'enseignement pour que des élèves apprennent

| <i>Indicateurs</i> | <i>OUI</i> | <i>NON</i> | <i>Commentaires</i> |
|---|------------|------------|---------------------|
| Cadre sécurisé et démocratique | | | |
| Recours à des sanctions rares mais solides | | | |
| Entretien du calme en classe | | | |
| Ritualisation de l'organisation des cours | | | |
| Présence d'une situation-problème (vers un obstacle) | | | |
| Équilibre entre temps collectifs, coopératifs et individuels | | | |
| Explicitation des attendus cognitifs à chaque étape | | | |
| Composition aléatoire des groupes avec des élèves volontaires | | | |
| Organisation de travaux en groupe pour confronter les avis (et susciter de l'incertitude) | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Valorisation des idées divergentes à l'échelle de la classe | | | |
| Transmission des savoirs scolaires comme réponse aux doutes | | | |
| Espace d'échanges et de réflexion entre enseignant-es | | | |

Une dernière année pour relever de futurs défis

Au cours de la troisième et dernière année, l'équipe mobilisée, nourrie par ses découvertes, a commencé à réfléchir aux besoins des élèves pour lever les freins qui les empêchent d'apprendre.

En reprenant les travaux de D. Favre, il nous est apparu qu'une **formation des élèves à l'incertitude** était nécessaire afin notamment de leur permettre de conscientiser la fonction cognitive d'ouverture au besoin d'apprendre sans rester figés sur le caractère désagréable du doute (Voir à cet effet « Le défi Léonard » ou « L'enquête Dopamine », dans l'ouvrage *La coopération, ça s'apprend*).

Cette éducation à l'incertitude prendrait davantage de sens au regard des évolutions que connaît notre société. En effet, éduquer à l'incertitude contribuerait à la prise de conscience du rôle parfois trompeur des intelligences artificielles et au développement de l'esprit critique dans un monde incertain qui met régulièrement en doute la parole scientifique.

Enfin, nous avons commencé à réfléchir aux aménagements possibles en essayant de faire correspondre les dispositifs et les outils choisis à des profils d'élèves. Il s'agirait d'organiser le travail et de rendre accessibles les savoirs, les supports et les consignes à l'ensemble des élèves sans devoir signaler les difficultés propres à chacun (Conception Universelle des Apprentissages).

Au terme de ces trois années...

L'équipe enseignante, engagée dans une démarche de développement professionnel, a pris plaisir à s'impliquer dans une réflexion collective sur les pédagogies coopératives et a apprécié avoir des temps réguliers de travail en inter-degrés et en interdisciplinarité. Il nous est apparu formateur et inspirant d'ouvrir nos classes et d'entendre nos élèves parler de ce qu'ils vivent. Les échanges nourris et respectueux au cours de cette recherche collaborative ont permis à la réflexion collective d'installer de nouvelles pratiques au sein du réseau. L'action-recherche, qui a été vécue au sein du réseau Josephine Baker du Mans, a souligné l'intérêt pour des démarches de tâtonnement dans les pratiques enseignantes, pour ne pas faire de l'enseignant un simple exécutant mais bien un praticien-réflexif, capable de prendre de la distance vis-à-vis de ses pratiques.