

Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible



UA organisée en partenariat avec :



Différences de points de vue entre les élèves et les professeurs au sujet de situations d'enseignement ?

Dans le cadre de la didactique des mathématiques, Guy Brousseau a construit un cadre théorique : la Théorie des Situations Didactiques (TSD), qui permet de mieux comprendre les propriétés des situations d'enseignement de mathématiques.

En effet, le professeur a bien une intention d'enseigner un savoir, déterminé par un programme scolaire, mais il n'est pas sûr que les situations qu'il installe pour que l'élève apprenne réalisent bien son projet. Presque symétriquement, l'élève investit les situations installées par le professeur, il confronte ses connaissances antérieures à ces situations et il en rencontre de nouvelles, mais ces connaissances sont-elles toujours celles que le professeur attendait ?

Pour mieux comprendre cette problématique, il faut introduire une différence entre les savoirs et les connaissances.

Comme nous l'avons développé ailleurs, *un savoir* est par nature un texte reconnu dans une institution : en mathématiques, il est presque entièrement dépersonnalisé, détemporalisé et décontextualisé, il a vocation à une valeur universelle. *Une connaissance* est beaucoup plus difficile à définir car le plus souvent implicite : ce qui permet au sujet un équilibre dans une situation, ce qui lui permet d'agir dans cette situation. On peut retenir de cette distinction qu'un savoir vit dans une institution, alors qu'une connaissance n'existe qu'en situation (Margolinas, 2014).

Ces considérations permettent de poser des questions relatives à la coopération. Le titre de la thématique est : « Que peuvent nous apprendre les didactiques disciplinaires pour envisager une didactique de la coopération? ». S'il y a une « didactique » de la coopération, cela signifie que la coopération peut être envisagée comme un champ de savoirs et donc qu'il y a des institutions qui sont garantes de ce champ de savoirs. En mathématiques, les savoirs (les textes) sont très apparents et ce sont les connaissances en situation qui le sont moins, est-ce l'inverse en ce qui concerne la coopération ?

Le problème posé à l'enseignement que l'institution scolaire, au travers des programmes, présente des savoirs à enseigner, mais qu'elle attend des élèves, une fois sortis de l'école, d'être capables de manifester des connaissances dans des situations diverses -et pas seulement de réciter un texte de savoir.





Les apprentissages en coopération : **une didactique est-elle possible**

Dans une situation réelle, les connaissances qu'il faut pouvoir mobiliser ne sont pas déterminées à l'avance et ne relèvent pas d'une simple remémoration.

Pour résoudre cet épineux problème, le système d'enseignement demande aux enseignants de placer autant que possible les élèves dans des situations assez « concrètes » qui à la fois sont supposées préparer les élèves à leur vie autonome future, mais aussi aux savoirs de prendre du sens en les resituant dans les contextes qui ont motivé qu'une institution les pérennise. Brousseau et ses collaborateurs ont montré que c'était possible, avec des élèves et des enseignants « ordinaires » mais dans des conditions expérimentales (Centre pour l'Observation et la Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques, 1973-1999, voir www.guy-brousseau.com). Cependant, cela ne veut pas dire que ce soit aisé, ni même que ce soit possible dans des conditions ordinaires.

De fait, ce que l'on constate très souvent, c'est que le professeur, quand il propose aux élèves une activité « réelle », installe une situation ambiguë. Il y a fréquemment une accroche « motivationnelle » qui est présentée comme un défi concret : dans un premier temps, presque tous les élèves répondent sur ce plan concret et seulement quelques élèves comprennent l'intention du professeur, souvent en s'appuyant sur des éléments de contrat didactique (« on est en math, s'il y a des nombres, il faut s'en servir », par exemple).

Très souvent, les élèves ne changent pas leur point de vue au cours du travail, ce qui fait que certains élèves n'ont pas travaillé dans la direction souhaitée par le professeur : ils ont peut-être rencontré des connaissances nouvelles, mais comme celles-ci ne sont pas prévues, elles ne seront pas institutionnalisées, les élèves auront donc « travaillé pour rien », et leur motivation pourra à la longue s'éteindre. De telles situations ne sont pas « pathologiques » et c'est sans doute leur reconnaissance et leur régulation pour faire entrer tous les élèves dans la même situation qui doivent être travaillées (Margolinas, 2005).

Ce qui m'amène de nouvelles questions concernant la coopération. Au sujet de la coopération entre les élèves : *Quand les élèves investissent des situations différentes, ils ne coopèrent pas comme des « pairs » puisqu'ils ne jouent pas au même jeu... d'ailleurs les arguments entre élèves, dans les classes ordinaires, sont souvent des arguments d'autorité : « Ce n'est pas ce que veut le maître ». Dans ce cas, quelle est la « coopération » ?*

Claire Margolinas, laboratoire ACTé,

Université Clermont-Auvergne



Les apprentissages en coopération : **une didactique est-elle possible**

pédagogie coopérative

Références

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.

Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? *Revue Française de Pédagogie*, 188, 13-22.

Margolinas, C. (2005). Les situations à bifurcations multiples: indices de dysfonctionnement ou de cohérence. In A. Mercier & C. Margolinas (Éd.), *Balises en didactique des mathématiques* (Cédérom). Grenoble : La Pensée Sauvage. Consulté à l'adresse <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00432229/fr/>

