



pédagogie coopérative

# UNIVERSITÉ D'AUTOMNE DE L'OCCE

du 23 au 26 octobre 2017 à Gennevilliers (ÉSPÉ)

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



UA organisée en partenariat avec :



### Table ronde

### Université d'Automne 2017

La première série de questions de cette table ronde portait sur le rôle du social dans les apprentissages. Mais dire que le social est présent dans les apprentissages, à la fois comme contenu et comme activité, relèverait à mon sens presque d'un truisme si on ne définissait plus avant ce qu'on entend par « social » : présence d'autres que soi et lesquels (enseignants, pairs, famille, Autre symbolique... ?), différences culturelles ? conflictualité sociale ? Cela entraîne une série de questions. Par exemple, sur le fait que l'Autre peut ne pas être une aide mais se constituer en obstacle (voir Brousseau sur le concept de « milieu » ou les travaux sur l'ambiguïté de la notion de médiation). Ou, en quoi les contenus, les situations, les démarches, pratiquées proposées... sont plus ou moins proches de la culture et des pratiques de certains élèves ? Et comment gérer ces distances inégales si on ne sacralise ni les savoirs scolaires, ni les démarches classiques d'enseignement ? Pour le dire sous la forme d'un raccourci, comment constituer l'espace de la classe comme un espace social propice aux apprentissages de tous, quelle que soit leur origine sociale et leurs pratiques extrascolaires ? Ou encore sous une autre forme, comment construire l'articulation entre les questionnements des élèves, leurs cheminements différenciés et l'exigence de la construction de contenus communs à telle étape du cursus.

La seconde série de questions concernait les malentendus. J'ai rappelé à cette occasion l'importance des travaux de Jean-François Halté, didacticien du français trop tôt disparu, qui a introduit dès 1981 la notion de « malentendu communicationnel ». Il éclairait, au travers de cette notion, l'écart entre la demande en rédaction et la réponse évaluative dans l'enseignement classique de l'écriture : en effet, alors que la consigne porte sur des contenus, la correction porte majoritairement sur des formes syntaxiques et orthographiques. Il me semble que ces malentendus, qui constituent néanmoins l'ordinaire de la communication, sont très prégnants dans les pratiques les plus traditionnelles où les contenus sont posés par l'enseignant de la même manière, pour tous, au même rythme... Dans cette perspective, pour pallier ces problèmes, il me semble important d'écouter/d'entendre ce que les élèves peuvent dire de leurs difficultés, même si ce n'est qu'un élément parmi d'autres, car souvent les élèves, pas plus que nous, ne savent pas pourquoi ils n'ont pas compris ou pourquoi ils ont commis telle ou telle erreur. Cela me paraît important pour deux raisons. La première est que cela permet parfois de comprendre la logique de leurs erreurs (par exemple, « le plafond s'émiettent » conjugué à la troisième personne du pluriel car il y a plusieurs miettes) et aussi les relations entre ces logiques et les pratiques d'enseignement (ici le poids de la logique sémantique dans l'enseignement de la



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

grammaire). Par voie de conséquence, cela peut éclairer des pistes de remédiation possibles. La seconde raison est que l'important, tout autant que le contenu de ce que disent les élèves, réside dans le fait même qu'ils puissent parler et être entendus et qu'ils puissent ainsi sortir de rapports de domination qui, entravant la parole des sujets et leur reconnaissance en tant qu'acteurs responsables, les empêchent d'apprendre. Reste ensuite à s'interroger sur les dispositifs qui favorisent cette parole, à les installer, à les faire vivre et à les maintenir.

La troisième série de questions portait en premier lieu sur l'enseignement explicite. Cela a permis de lever une confusion possible entre, d'un côté, « mode de travail pédagogique » (Marcel Lesné), comme manière dominante de travailler tout au long d'une période et, d'un autre côté, phase ou situation, comme composante ponctuelle. En effet, une situation « magistrale » n'a pas le même sens selon qu'elle s'inscrit dans une logique continue d'enseignement magistral ou selon qu'elle s'inscrit dans une logique d'apprentissage (par exemple, comme situation ponctuelle, en réponse à des difficultés construites et discutées par les élèves lors d'une démarche de projet). Cela permet de préciser que l'enseignement magistral, en tant qu'il est destiné dans ses modalités classiques à un élève abstrait (puisque cet enseignement est identique pour tous les élèves), n'est pas plus explicite qu'un autre, bien au contraire. Il n'y a en tous cas pas d'opposition entre explicitation et apprentissages coopératifs à partir du moment où on respecte les démarches de (re)construction des contenus scolaires par les élèves. De même, pour en venir au second volet de cette série de questions, il n'existe pas forcément d'opposition entre individualisation et apprentissages coopératifs ou collectifs. Il convient en effet, à mon sens, de distinguer l'individualisation comme dispositifs mis en place pour chaque élève (ce qui risque d'entraîner bien vite des groupes de niveau ou des dispositifs externes à la classe) et l'individualisation comme mise en place de dispositifs communs à une classe et permettant à chacun de trouver sa place, de poser ses questions et de cheminer à son rythme.

**Yves Reuter,**

**Professeur émérite Université Lille 3**