



Vers une définition « d'apprendre en coopération »

Ce texte est construit à partir des interventions en Université d'automne d'octobre dernier. Il cherche à rassembler, de manière structurée, les apports de différents acteurs qui ont abordé la notion « d'apprendre en coopération ».

LE CADRE POSE PAR ANDRE TRICOT

« L'apprentissage est un changement relativement permanent des connaissances ou du comportement d'une personne dû à l'expérience » Richard Mayer (2011)

En closant l'Université d'automne, André Tricot a indiqué que l'on distinguait deux grandes raisons d'apprendre chez les humains :

- (a) pour s'adapter à leur environnement (linguistique, culturel, vivant, physique, affectif, etc.),
- ou (b) pas pour s'adapter, en tout cas pas tout de suite.

Les apprentissages adaptatifs sont largement implicites : par exemple apprendre sa langue maternelle, à reconnaître des visages, à avoir des relations sociales, à se sortir de situations problèmes, à interagir physiquement avec son environnement par le mouvement(les connaissances primaires).

Les apprentissages non adaptatifs sont largement explicites : par exemple apprendre à lire, à écrire, une langue étrangère, à résoudre une équation (connaissances secondaires).

Ce sont les apprentissages non adaptatifs qui nous intéressent ici puisqu'il est question des apprentissages scolaires dans notre réflexion. On ne peut toutefois passer sous silence le fait que les pédagogies actives se sont inspirées des modes d'apprentissage des connaissances primaires : immersion, relations sociales, exploration, jeu pour que les élèves accèdent aux connaissances secondaires.

André Tricot rappelle aussi que coopérer pour apprendre peut être vu :

- Comme un processus d'apprentissage(comprendre, conceptualiser, mémoriser, automatiser, procéduraliser, prendre conscience), largement primaire, non spécifiquement scolaire. On peut alors considérer que les enfants savent coopérer.
- On peut considérer la coopération comme un but d'apprentissage. Mais alors, si les enfants savent coopérer, il ne s'agirait pas tant de leur enseigner la coopération que d'étendre les domaines où ils coopèrent. C'est l'idée des actions de l'OCCE qui permettent une éducation citoyenne tout en abordant concepts et notions.



On peut considérer la coopération comme une tâche scolaire (écouter un cours, lire un texte, étudier un document multimédia, étudier un cas, résoudre un problème, faire des exercices, réaliser un projet, etc.). Elle est alors secondaire, exigeante, parfois trop, il est souvent nécessaire de scénariser (par exemple en donnant des rôles, des tâches, un déroulement), de réguler et d'orchestrer l'activité des élèves, mais on court alors le risque de dénaturer la coopération.

- Enfin, on peut considérer la coopération comme un niveau d'engagement dans la tâche (passif, actif, constructif, interactif), le plus élevé qui soit, un des moteurs les plus puissants des apprentissages.

Ce dernier point, collaborer pour permettre la co-construction de savoirs, est source de difficultés pour les enseignants ; c'est une pratique exigeante qu'il est intéressant d'observer pour progresser.

APPRENDRE EN COOPERATION, UNE PRATIQUE SOCIALE

La pratique sociale coopérative est dans son principe, une pratique de la joie, en raison de la forme d'égalité qui se pratique dans la coopération. La structuration de travail induite par les apprentissages en coopération a comme effet la production d'un affect de joie qui suscitera un accroissement de puissance pour tous. Il y a un lien intrinsèque et extrinsèque entre les affects de joie et le travail lui-même. Cet affect de la joie met les élèves au travail car il engendre un accroissement mutuel : une sorte d'enthousiasme, de joie. Nicolas Go revient sur la nature de cet affect de la joie, ne se traduisant pas toujours par une gaieté expressive mais par une augmentation de puissance. Le travail devient alors un facteur de joie. Les élèves sont en situation de réussite.

Le double enjeu de l'apprentissage en coopération : Un appui sur le groupe....

« Les apprentissages scolaires sont par définition sociaux car l'école est un des lieux privilégiés où, dans des sociétés comme la nôtre, se transmet la culture, élément essentiel à l'existence même de l'humanité. » (Rayou, 2017).

L'apprentissage coopératif prend appui sur le groupe dont l'objectif premier est le développement conjoint d'habiletés sociales. C'est le partage d'un but commun qui garantit l'optimisation des apprentissages des uns et des autres. (Johnsons et Johnsons, 1990). Apprendre par ou pour la coopération renvoie à des apprentissages qui concernent les élèves mais aussi à la formation de citoyens.

...Sans nier les individualités

Les apprentissages coopératifs peuvent prendre appui sur la constitution originelle des enfants, qui coopèrent naturellement. (Tricot, 2017). Ainsi dans leur atelier, Nathalie Foucambert et Sandrine Guedj démontrent que la coopération s'établit dès la



maternelle. L'enjeu de l'atelier est de donner la possibilité aux enfants de se connaître et de se positionner au sein de la classe : « Être soi et être au sein d'un groupe ».

Cette notion est très importante, l'apprentissage coopératif ne nie pas la particularité individuelle. Cet atelier a pris appui sur la reconnaissance des uns et des autres au sein d'un groupe dans l'optique est de se retrouver autour de buts et de cheminements communs. De ce fait, l'enfant qui est singulier, unique, est capable de se reconnaître dans un groupe ; il peut alors construire des références communes avec ses pairs. Une « classe » ne serait-elle pas toujours un milieu de coopération dans lequel il s'agit de « réussir ensemble » ? (Sensévy, 2017).

Individualité dans une action commune

Cette manière d'apprendre a une tension. En effet, l'acquisition des savoirs se fait grâce à un parcours individualisé de l'élève en respectant ses besoins (Maslow) dans une interaction permanente (développement des compétences psycho-sociales) avec ses pairs sous la tutelle de l'enseignant.

Dans l'apprentissage coopératif, l'accent est mis d'abord sur l'acquisition de connaissances, la coopération étant un moyen.

Dans cette pratique pédagogique, les élèves prennent leur responsabilité face à leurs apprentissages car il s'agit d'aborder le savoir de l'intérieur. Il n'est plus externalisé (vient du professeur en situation duelle) mais construit sur une base sociale coopérative qui fonctionne grâce à l'action de l'enseignant.

Lors de l'atelier sur la didactisation de la coopération entre élèves mené par Sylvain Connac, celui-ci met aussi en évidence que la coopération est le niveau le plus étroit du faire à plusieurs dans une situation où les partenaires sont mutuellement dépendants, où il est nécessaire de s'associer. On peut reprendre la définition de Jean-François Marcel¹, « La coopération entre pairs est définie comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Au-delà de la coordination et de la collaboration, la coopération correspond au niveau le plus étroit du faire à plusieurs, dans lequel les partenaires sont mutuellement dépendants, avec qui il est nécessaire de s'associer. (Marcel, 2007) »

APPRENDRE EN COOPERATION ET RAPPORT AUX SAVOIRS

Une transformation des rapports de production des savoirs.

¹Marcel, J.F. et al. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck Universités.



La pédagogie coopérative transforme les rapports de production des savoirs. Nicolas Go, voit dans la coopération avant tout un mode de vie qui consiste à admettre que les élèves assument et prennent eux-mêmes la responsabilité de leur parcours scolaire. La notion de responsabilité est prégnante dans le sens où les apprenants sont responsables de leurs parcours scolaires. S'ils sont responsables de leurs études, ils deviennent presque inévitablement auteurs et co-auteurs. (Go, 2017). « Apprendre en coopérant c'est bien la participation de tous aux affaires qui les concernent ». Si les adultes sont capables de gérer leurs affaires économiques, les élèves qui apprennent par la coopération sont en mesure de prendre part active et raisonnée aux affaires de l'école. La coopération doit donc être perçue comme une pratique sociale d'apprentissage portée et supportée par une organisation du travail par les élèves eux-mêmes. Une corrélation est établie entre savoirs et forme sociale. L'acte d'apprendre est une activité sociale car les savoirs se construisent conjointement.

La coopération entre élèves permet un autre rapport aux savoirs

La coopération entre élèves change leur rapport aux savoirs. En effet, Viviane Bouysse précise que dans le travail de coopération, il y a une double tâche : apprendre à coopérer et apprendre quelque chose. Elle indique que la coopération est une action collective, observable, qui est plus qu'une simple juxtaposition ou une simple coordination en ce qu'elle suppose une intention collective (agir pour les mêmes raisons).

Nous avons vu que Sylvain Connac mettait en évidence que la coopération est le niveau le plus étroit du faire à plusieurs dans une situation où les partenaires sont mutuellement dépendants, où il est nécessaire de s'associer.

Il va plus loin en précisant que la coopération entre élèves est ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail en groupe, si on se place du côté du rapport au savoir.

D'ailleurs, Sylvain Connac reprend ces trois modalités de relations coopératives dans son ouvrage². Il définit la coopération du point de vue de l'organisation matérielle de la classe comme étant l'aide, l'entraide et le tutorat.

L'aide étant l'apport de connaissances d'un enfant reconnu comme expert à un autre enfant qui lui a demandé.

L'entraide étant la réunion de plusieurs élèves face à une situation problème afin d'en trouver la solution.

Le tutorat étant une relation plus intime car un élève accompagne un autre élève demandeur sur un objectif précis afin de le rendre autonome.

Le rapport au savoir est changé car le professeur n'est plus le seul médiateur entre les savoirs et les élèves. La coopération entre les élèves met les richesses et les connaissances individuelles de ceux-ci à disposition des autres.

² Connac, S. (2013). *Apprendre avec les pédagogies coopératives – Démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.



Le sens des savoirs

Donner du sens aux savoirs c'est considérer la singularité des apprenants. Les élèves sont scolarisés avec leur expérience, leurs représentations, l'héritage familial. La mise en scène des sujets est capitale. L'enjeu doit être explicité. « Ces situations d'apprentissage sollicitent la recherche personnelle, s'appuient sur la créativité des élèves et sur l'échange entre pairs. » (Bernardin). En effet, les processus d'apprentissage convoquent la pluralité des points de vue des apprenants. Cette conviction va permettre la confrontation, l'argumentation des élèves entre eux. Cette confrontation fait émaner un jeu de solidarités. Travailler ensemble permet de s'entendre autour d'objets de savoirs communs et d'éviter ainsi les malentendus.

Cette solidarité ne se repère pas que durant les temps de la classe, elle se construit aussi hors des temps scolaires. Mais l'apprentissage coopératif permet la remobilisation de cette solidarité autour des objets de savoir. Viviane Bouysse

L'explicitation est une phase d'exploration dans un univers qui est encore en construction, selon Bernardin, c'est la phase de dépliage de la pensée.

Un rapport second au monde

En pédagogie coopérative, les objets scolaires sont des objets à interroger par les élèves. Il y a un apprentissage de secondarisation grâce à la réflexion des élèves sur l'objet en question. Les apprentissages en coopération se font grâce à des temps de réflexion qui ne se fait pas lors de « cours dialogués ». (Philippot)

Les élèves sont enclins à abandonner leur posture première afin qu'ils prennent la mesure de ce qui se joue dans les apprentissages. Cette dimension a lieu lorsque l'élève a une posture réflexive. (Bucheton)

Il faut s'accorder sur le point que pour les savoirs savants, l'apprentissage coopératif est une combinaison qui ne peut fonctionner que si l'on valorise la singularité de l'apprenant. « Dans cette perspective il importe alors de considérer d'abord l'élève comme Être humain, un sujet, porteur comme tout à chacun d'une expérience première et fondamentale du monde. » (Phillipot, 2017). Ainsi les méthodes d'apprentissage transmissives impliquent la communication d'un savoir déjà là. L'apprentissage en coopération permet un enseignement fondé sur l'expérience première des élèves devant induire une secondarisation des objets scolaires. Le processus de secondarisation peut donc être défini comme un travail de transformation, reconfiguration et recontextualisation cognitive des significations et des expériences premières par les élèves : raconter son voyage à la Guadeloupe à son groupe d'amis n'est pas le même exercice que composer un écrit sur ce même voyage



Élisabeth Plé, Enseignante à l'ÉSPÉ, propose une approche argumentative des sciences en classe de maternelle. Si elle s'accorde à reconnaître que les activités scientifiques à l'école offrent de nombreuses occasions de coopération au sens « d'actions pour un objectif commun » elle souligne néanmoins qu'il existe chez ces enfants des degrés différents de mobilisation. Ainsi, les enfants entrent assez facilement dans la tâche proposée par l'enseignant, et dont l'enjeu coopératif sera l'élaboration d'une production commune préalablement définie. Il apparaît alors que la nature de la mobilisation des enfants va différer. Certains de ces enfants resteront dans ce que l'on appelle une « posture première » : Ils feront pour faire. L'enjeu de l'enseignant sera de proposer une posture de médiation permettant une secondarisation de l'action. L'objectif sera d'amener l'enfant à faire pour comprendre, et non plus à faire pour faire.

A travers posture première, il faut comprendre, une posture qui impliquerait une entrée dans les tâches scolaires spontanée sans qu'ils ne se saisissent et comprennent les finalités d'apprentissages

L'intérêt particulier présenté par cet atelier c'est cette coopération entre les axes scientifiques développés ici et le recours aux ressources langagières. En effet, Elisabeth Plé rappelle, que même si s'agit d'un cours de sciences, impliquant un accroissement des manipulations scientifiques, c'est par le biais du langage que la construction de la pensée pourra s'établir. Elle constate que les enfants issus des milieux défavorisés restent plus aisément dans cette posture première, qui ne leur permette pas de réfléchir à la tâche engagée. C'est là que l'enseignant doit intervenir comme un médiateur : « La médiation enseignante est alors fondamentale pour que les élèves ne perdent pas le cap de leurs activités » (Plé,2017).

L'enseignant peut avoir recours à différents outils comme la coopération mais aussi l'opposition qui mobilisent les élèves sur des recherches d'explication et leur permette la secondarisation de l'action qui correspond à une entrée dans une tâche scolaire, non pas parce que c'est demandé par l'enseignant mais parce que l'enfant, tel un petit chercheur souhaite comprendre et expliciter sa démarche.

Texte rédigé à 6 mains, celles d'Emilie Sasdy, Hélène Soler (professeurs et étudiantes bénévoles) et Véronique Baraize (Déléguée générale OCCE)